



**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN “HAYIR” DİYEBİLME
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Ferat YILMAZ

**DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 (bir) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ferat

Soyadı : YILMAZ

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi : 09/10/2017

TEZİN

Türkçe Adı : İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin “Hayır” Diyebilme Becerilerinin İncelenmesi

İngilizce Adı : The Investigation of Primary School 4th Grade Students’ Skills of Saying “No”

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Ferat YILMAZ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ferat YILMAZ tarafından hazırlanan “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin ‘Hayır’ Diyebilme Becerilerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. M. Akif SÖZER

Sınıf Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Selma YEL

Sınıf Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Ferudun SEZGİN

Eğitim Yönetimi ABD, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Bayram TAY

Sınıf Eğitimi ABD, Ahi Evran Üniversitesi

Üye: Yard. Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Sınıf Eğitimi ABD, Kırıkkale Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 11/09/2017

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

*2008-2010 yılları arasında Eskişehir Çifteler Sakarya İlköğretim Okulunda edindiğim
öğretmenlik deneyimime katkıda bulunan tüm öğrencilerime*

TEŞEKKÜR

Bu tezin hazırlanma sürecinde akademik ve manevi anlamda beni destekleyen danışman hocam Doç. Dr. M. Akif SÖZER'e ve aynı süreçte bir araya gelip önerileriyle tezin şekillenmesine katkıda bulunan tez izleme komitesi üyeleri Prof. Dr. Selma YEL ve Doç. Dr. Ferudun SEZGİN ile tez jüri üyeleri Doç Dr. Bayram TAY ve Yard. Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR'e saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN “HAYIR” DİYEBİLME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Ferat YILMAZ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül 2017

ÖZ

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Nicel ve nitel boyutlar, sırasıyla tarama modeli ve olgubilim deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Türkiye’deki 4. sınıf öğrencileri hedef evren, Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki 4. sınıf öğrencileri ise ulaşılabilir evren olarak belirlenmiştir. Nicel boyut için örneklem seçiminde basit seçkisiz örneklemeden, nitel boyutta yer alacak katılımcıların belirlenmesinde ise ölçüt örneklemeden faydalanılmıştır. Veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan kişisel bilgi formu (KBF), Hayır Diyebilme Becerisi Ölçeği (HÖ), Hayır Diyebilme Becerisi-Özel Durumlar Envanteri (HÖDE), Hayır Diyebilme Becerisi-Birey Karşılaştırma Listesi (HBKL), Hayır Diyebilme Becerisi-Etkili Özellikler Anketi (HEÖA) ve Hayır Diyebilme Becerisi-Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (HYYGF) işe koşulmuştur. HÖ’den elde edilen veriler, İlişkisiz Örneklem t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz edilmişken HEÖA’dan elde edilen veriler, İlişkili Örneklem t-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. HÖDE’den elde edilen verilerin analizinde çok yüzeyli Rasch modeline göre hareket edilmiştir. HBKL’den elde edilen veriler analiz edilirken Thurstone’un ikili karşılaştırmalarla ölçekleme yönteminin V. hal denklemi kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler kapsamında elde edilen veriler ise içerik analizi ile yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri, reddetme ve direnme boyutlarında cinsiyet ve ebeveyn hayatta olma durumu açısından anlamlı farklılık göstermemekte iken sosyoekonomik düzey, anne ve baba eğitim düzeyi, anne ve baba mesleği, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Ebeveyn birliktelik durumu açısından reddetme boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmazken direnme boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmektedir. Öğrenciler, özel durumlar karşısında “hayır” diyebilme performansını sergileyebilmekte ancak “hayır” demeye ilişkin açıklama yapma ve “hayır” dedikten sonra alternatif davranışta bulunma davranışlarını çok fazla tercih etmemektedir. İlkokul 4. sınıf öğrencileri, “hayır” deme konusunda en çoktan en aza doğru ebeveynleri, öğretmenleri, akrabaları, kardeşleri, komşuları, arkadaşları ve yabancılar karşısında zorlanmaktadır. Modern ve geleneksel ya da görelî açık ve görelî kapalı giyimli olmanın, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Öğrenciler, bakımsız, zengin görünümlü, özel giyimli ya da saldırgan vücut dili kullanan bireylere “hayır” deme konusunda bu gözlenebilir özelliklerin aksini yansıtan bireyler karşısında olduğundan daha çok zorlanabileceklerini ifade etmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin sonuçlarına göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme olgusuna ilişkin deneyimlerinin özünde “kendini koruma” çabası bulunmaktadır. Bu öğrencilerin “hayır” diyememe olgusuna ilişkin deneyimlerinin özü ise kendilerine yöneltilen talep, teklif ve davranışları ahlaki gelişim düzeyleri, değerleri, duyguları, ilişkileri, inançları ve kültürel kodları dolayısıyla reddedememelerinden ve/veya güdümlenme çabaları karşısında direnememelerinden oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Hayat bilgisi dersi öğretim programı, “hayır” diyebilme becerisi, karma araştırma yöntemi.

Sayfa Adedi : 300

Danışman : Doç. Dr. M. Akif SÖZER

The Investigation of Primary School 4th Grade Students' Skills of Saying "No"

(Ph.D Thesis)

Ferat YILMAZ

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September 2017

ABSTRACT

This research aiming to investigate primary school 4th grade students' skill of saying "no" was carried out via mix method. The quantitative and qualitative dimensions were realized within the frame of survey method and phenomenology, respectively. 4th grade students in Turkey were determined as the target population and 4th grade students in central districts in Diyarbakır were determined as the accessible population. To choose the sample of quantitative dimension, simple random sampling was used and to determine the participants of qualitative dimension criterion sampling was applied. For collecting data Personal Information Form (PIF), the Skill of Saying "No" Scale (NS), the Skill of Saying "No"-Particular Cases Inventory (NPCI), the Skill of Saying "No"-Individual Comparison List (NICL), the Skill of Saying "No"-Influential Facets Questionnaire (NIFQ), and the Skill of Saying "No"-Semi Structured Interview Form (NSSIF) developed by researcher were used. While the data obtained from NS were analyzed with Independent Samples t-Test and One-Way ANOVA test, the data obtained from NIFQ were analyzed with Paired Sample t-Test and Wilcoxon Signed Rank Test. The data obtained from NPCI were analyzed according to multi facet Rasch model. To analyze the data obtained from NICL Thurstone's V. case equation of scaling through pairwise comparisons was used. The data collected within the scope of semi-structured interviews were analysed using content analysis. According to results of this research, while primary school 4th grade students' skills of saying "no" do not differ significantly in terms of gender and parents' living status variables, they differ in terms of the socioeconomic level, mother and father's educational levels, mother and father's occupations, number of siblings, and the birth order in refusal and resilience dimensions. Whereas there is no significant difference with regard to the

variable of parents' marital status in refusal dimension, a significant difference is observed with regard to this variable in resilience dimension. Students can display the performance of saying "no"; however they do not prefer to make an explanation about saying "no" and put an alternative behaviour into practice in relation to particular cases. They have difficulty in saying "no" to their parents, teachers, relatives, siblings, neighbourhoods, friends, and strangers from the most to the least, respectively. Modern and traditional or relatively modest and relatively revealing clothes do not have any significant effects on primary school 4th grade students' skills of saying "no". Students state that they have more difficulty in the face of the people who are not well-cared, have the rich appearance, wear specific clothes or use aggressive body language than the people who reflect the opposite facets of this observable features in respect of saying "no". In compliance with the results of the semi-structured interviews, there is self-protection effort in the essence of primary school 4th grade students' experiences about the phenomenon of saying "no". However the essence of these students' experiences about the phenomenon of not being able to say "no" is composed of not being able to refuse the requests, offers and behaviours led to them because of their moral development stages, values, feelings, relations, beliefs, and cultural codes and not being able to resist manipulative efforts.

Key Words : Life studies curriculum, the skill of saying "no", mix research method.

Page Number : 300

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. M. Akif SOZER

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xx
BÖLÜM 1.....	22
GİRİŞ.....	22
Problem Durumu	22
Araştırmanın Amacı.....	29
Araştırmanın Önemi	30
Araştırmanın Sınırlılıkları	31
Araştırmanın Varsayımları	32

Tanımlar	32
BÖLÜM 2.....	34
KURAMSAL ÇERÇEVE	34
Atılganlık Hakları.....	34
Davranış Biçimleri	38
Edilgenlik	39
Saldırganlık.....	42
Atılganlık.....	45
“Hayır” Diyebilme Becerisi	52
Nasıl “Hayır” Denilmelidir?.....	56
Neye “Hayır” Denilmelidir?	61
Kime “Hayır” Denilmelidir?.....	76
Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	83
Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Sosyal Beceriler.....	86
Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve “Hayır” Diyebilme Becerisi	87
İlgili Araştırmalar.....	91
BÖLÜM 3.....	101
YÖNTEM.....	101
Araştırma Modeli.....	101
Evren ve Örneklem.....	103
Veri Toplama Araçları	107
Kişisel Bilgi Formu	107
“Hayır” Diyebilme Becerisi Ölçeği	107
“Hayır” Diyebilme Becerisi-Özel Durumlar Envanteri	113
“Hayır” Diyebilme Becerisi-Birey Karşılaştırma Listesi	121
“Hayır” Diyebilme Becerisi-Etkili Özellikler Anketi.....	124
“Hayır” Diyebilme Becerisi-Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ..	126
Verilerin Analizi.....	131

BÖLÜM 4.....	135
BULGULAR ve YORUM.....	135
“Hayır” Diyebilme Becerisine İlişkin Bulgular	135
“Hayır” Diyebilme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	136
Cinsiyete İlişkin Bulgular	136
Sosyoekonomik Düzeye İlişkin Bulgular.....	136
Ebeveyn Hayatta Olma Durumuna İlişkin Bulgular	138
Ebeveyn Birliktelik Durumuna İlişkin Bulgular.....	139
Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular	140
Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular.....	142
Anne Mesleğine İlişkin Bulgular.....	144
Baba Mesleğine İlişkin Bulgular.....	145
Kardeş Sayısına İlişkin Bulgular	147
Doğum Sırasına İlişkin Bulgular	148
Özel Durumlar Karşısında “Hayır” Diyebilme Becerisine İlişkin Bulgular	150
“Hayır” Deme Konusunda Zorlanılan Bireylerin Sıralanmasına İlişkin Bulgular	153
Gözlenebilir Özelliklerin “Hayır” Diyebilme Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	155
“Hayır” Diyebilme Olgusuna İlişkin Bulgular.....	157
Bağlam.....	157
<i>Olaylar.....</i>	<i>157</i>
<i>Kişiler</i>	<i>159</i>
<i>Kişilerle İlgili Algular.....</i>	<i>159</i>
<i>Mekânlar.....</i>	<i>160</i>
<i>Davranış Biçimleri.....</i>	<i>160</i>
Biçim.....	161
<i>Reddetme.....</i>	<i>161</i>
<i>Açıklama Yapma.....</i>	<i>162</i>

<i>Olumlu Alternatif Eylemde Bulunma</i>	163
<i>Olumsuz Alternatif Eylemde Bulunma</i>	163
Nedenler	164
<i>Basmakalıp Düşünceler</i>	164
<i>Bilinçlilik</i>	164
<i>Değerler</i>	165
<i>Duygular</i>	165
<i>Kaynak Yetersizliği</i>	166
<i>Sezgiler</i>	166
Sonuçlar	167
<i>Hissedilen Duygular</i>	167
<i>Karşılaşılan Tepkiler</i>	168
<i>Öğrenme</i>	169
Dokusal Tanımlama	170
Yapısal Tanımlama	171
Birleşik Tanımlama	172
“Hayır” Diyememe Olgusuna İlişkin Bulgular	172
Bağlam	173
<i>Olaylar</i>	173
<i>Kişiler</i>	174
<i>Kişilerle İlgili Algular</i>	175
<i>Mekânlar</i>	175
<i>Davranış Biçimleri</i>	176
Biçim	177
<i>Açıklama Yaptıktan Sonra Kabul Etme</i>	177
<i>Başka Bir Seçenek Önerdikten Sonra Kabul Etme</i>	177
<i>Reddettikten Sonra Kabul Etme</i>	177
<i>Doğrudan Kabul Etme</i>	178
Nedenler	178
<i>Ahlaki Gelişim Düzeyi</i>	179
<i>Değerler</i>	179
<i>Duygular</i>	179
<i>Güdülemeye Maruz Kalma</i>	180

<i>İlişkiler</i>	181
<i>İnançlar</i>	181
<i>Kültürel Kodlar</i>	181
Sonuçlar	182
<i>Hissedilen Duygular</i>	182
<i>Karşılaşılan Tepkiler</i>	183
<i>Öğrenme</i>	184
<i>Zarar Görme</i>	185
Dokusal Tanımlama	185
Yapısal Tanımlama	186
Birleşik Tanımlama	186
BÖLÜM 5	189
SONUÇ ve TARTIŞMA	189
“Hayır” Diyebilme Becerisine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	189
“Hayır” Diyebilme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma	191
Özel Durumlar Karşısında “Hayır” Diyebilme Becerisine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	200
“Hayır” Deme Konusunda Zorlanılan Bireylerin Sıralanmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma	206
Gözlenebilir Özelliklerin “Hayır” Diyebilme Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma	207
“Hayır” Diyebilme Olgusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	210
“Hayır” Diyememe Olgusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	215
Öneriler.....	221
KAYNAKLAR	227
EKLER	266
EK 1. Kişisel Bilgi Formu	267

EK 2. “Hayır” Diyebilme Becerisi Ölçeği.....	268
EK 3. “Hayır” Diyebilme Becerisi-Birey Karşılaştırma Listesi	269
EK 4. “Hayır” Diyebilme Becerisi-Etkili Özellikler Anketi	271
EK 5. “Hayır” Diyebilme Becerisi-Özel Durumlar Envanteri	274
EK 6. HÖDE Dereceli Puanlama Anahtarı.....	277
EK 7. HÖDE Örnek Puanlama Tablosu.....	278
EK 8. “Hayır” Diyebilme Becerisi-Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .	279
EK 9. Araştırmacı Yanlılığı, Araştırmacı Yanlılığın Bloklanması ve Araştırma Sürecine Yansıtılması	281
EK 10. Olgubilimsel İçerik Analizi Süreci Örnekleri.....	285
Ek 11. Araştırma İzni	292
ÖZGEÇMİŞ	293

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. 2005/2009, 2015 ve 2017 hayat bilgisi dersi öğretim programları ve “hayır” diyebilme becerileri.....	88
Tablo 2. Araştırma Örneklemine Ait Kişisel Bilgiler.....	105
Tablo 3. Görüşmelere Katılan Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler	106
Tablo 4. HÖ'de Yer Alan Maddelere İlişkin (AFA) Faktör Yükleri ve Ortak Faktör Varyansları	109
Tablo 5. HÖ'ye İlişkin DFA Uyum İndeksleri.....	111
Tablo 6. Çok Yüzeyle Rasch Modeli-HÖDE Puanlayıcı Yüzeyi Ölçüm Raporu	118
Tablo 7. Çok Yüzeyle Rasch Modeli-HÖDE Birey Yüzeyi Ölçüm Raporu.....	119
Tablo 8. Çok Yüzeyle Rasch Modeli-HÖDE Madde Yüzeyi Ölçüm Raporu	120
Tablo 9. Çok Yüzeyle Rasch Modeli-HÖDE Dereceli Puanlama Anahtarı Kategori İstatistikleri	121
Tablo 10. HBKL'ye İlişkin Beklenen Birim Normal Sapmalar Matrisi, Beklenen Oranlar Matrisi ve Hatalar Matrisi.....	122
Tablo 11. HBKL'ye İlişkin Dönüştürülmüş Gözlenen Oranlar Matrisi, Dönüştürülmüş Beklenen Oranlar Matrisi ve Farklar Matrisi.....	123
Tablo 12. HEÖA Kapsam Geçerliği Oranları	125

Tablo 13. <i>İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin "Hayır" Diyebilme Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	135
Tablo 14. <i>"Hayır" Diyebilme Becerisi ile Cinsiyete İlişkin İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları</i>	136
Tablo 15. <i>"Hayır" Diyebilme Becerisi ile Sosyoekonomik Düzeye İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları</i>	137
Tablo 16. <i>"Hayır" Diyebilme Becerisi ile Sosyoekonomik Düzeye İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	137
Tablo 17. <i>"Hayır" Diyebilme Becerisi ile Ebeveyn Hayatta Olma Durumuna İlişkin Mann Whitney u-Testi Sonuçları</i>	138
Tablo 18. <i>"Hayır" Diyebilme Becerisi ile Ebeveyn Hayatta Olma Durumuna İlişkin İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları</i>	138
Tablo 19. <i>"Hayır" Diyebilme Becerisi ile Ebeveyn Birliktelik Durumuna İlişkin İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları</i>	139
Tablo 20. <i>"Hayır" Diyebilme Becerisi ile Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları</i>	140
Tablo 21. <i>"Hayır" Diyebilme Becerisi ile Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	141
Tablo 22. <i>"Hayır" Diyebilme Becerisi ile Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları</i>	142
Tablo 23. <i>"Hayır" Diyebilme Becerisi ile Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	143
Tablo 24. <i>"Hayır" Diyebilme Becerisi ile Anne Mesleğine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları</i>	144
Tablo 25. <i>"Hayır" Diyebilme Becerisi ile Anne Mesleğine İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	145

Tablo 26. “Hayır” Diyebilme Becerisi ile Baba Mesleğine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	146
Tablo 27. “Hayır” Diyebilme Becerisi ile Baba Mesleğine İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	146
Tablo 28. “Hayır” Diyebilme Becerisi ile Kardeş Sayısına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	147
Tablo 29. “Hayır” Diyebilme Becerisi ile Kardeş Sayısına İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	148
Tablo 30. “Hayır” Diyebilme Becerisi ile Doğum Sırasına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	149
Tablo 31. “Hayır” Diyebilme Becerisi ile Doğum Sırasına İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	149
Tablo 32. Özel Durumlar Karşısında “Hayır” Diyebilme Becerisine İlişkin Değişken Haritası	151
Tablo 33. Öğrencilerin “Hayır” Deme Konusunda Zorlandıkları Bireylere İlişkin Frekans, Oranlar ve Birim Sapmalar Matrisi	154
Tablo 34. Gözlenebilir Özelliklerin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin “Hayır” Diyebilme Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin İlişkili Örneklemeler t-Testi Sonuçları	155
Tablo 35. Gözlenebilir Özelliklerin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin “Hayır” Diyebilme Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	156

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Kişilerarası iletişim modeli	81
<i>Şekil 2.</i> Araştırma yöntemi.....	102
<i>Şekil 3.</i> HÖ'ye ilişkin (DFA) faktör yükleri	112
<i>Şekil 4.</i> Bulguların genel sunumu	188

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

\bar{X}	Ortalama
χ^2	Ki kare
η^2	Eta kare
Σ	Toplam
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
AGFI	Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi
AVO	Açıklanan Varyans Oranı
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
GFI	İyilik Uyum İndeksi
HBKL	“Hayır” Diyebilme Becerisi-Birey Karşılaştırma Listesi
HEÖA	“Hayır” Diyebilme Becerisi-Etkili Özellikler Anketi
HÖ	“Hayır” Diyebilme Becerisi Ölçeği
HÖDE	“Hayır” Diyebilme Becerisi-Özel Durumlar Envanteri

HYYGF	“Hayır” Diyebilme Becerisi-Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
IFI	Fazlalık Uyum İndeksi
KBF	Kişisel Bilgi Formu
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
LÖ	Logit Ölçeği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
N	Kişi Sayısı
NFI	Normlaştırılmış Uyum İndeksi
NNFI	Normlaştırılmamış Uyum İndeksi
OFV	Ortak Faktör Varyansı
PGFI	Sıkı İyilik Uyum İndeksi
PNFI	Sıkı Normlaştırılmış Uyum İndeksi
PÖ	Puanlama Ölçeği
RMSEA	Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü
sd	Serbestlik Derecesi
SRMR	Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü
ss	Standart Sapma
U	Uyarıcı

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu kısımda araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve bazı önemli tanımları yer almaktadır.

Problem Durumu

Dünya, sahip olduğu doğal denge mekanizmalarına müdahale edilmediği sürece, büyük bir ekosistem olarak tüm canlılar açısından “biyolojik yaşanılabilirlik” özelliği taşımaktadır. Ancak söz konusu insan olduğunda, yaşanılabilirlik kavramı, biyolojik anlamının ötesinde değerlendirilmeye ihtiyaç duymaktadır. Çünkü yaşanılabilirliğin biyolojik bağlam dışında duygusal, zihinsel, sosyal, kültürel, ekonomik, siyasal ve benzeri birçok bağlamı daha bulunmaktadır. Dünyanın bütün bu bakış açılarıyla ve herkes için yaşanılabilir bir yer olmasını sağlayan en önemli araçlardan biri haklardır. Her insan, dünyayı kendisi için daha yaşanılabilir kılan, birey olmaktan kaynaklı bazı temel haklara sahiptir. Bu haklardan akla ilk gelenler, yazılı bir biçimde yasalar ile güvence altına alınmış olan kişisel, siyasal, sosyal ve ekonomik haklardır. Ancak bireylerin temel hakları, bunlarla sınırlı değildir.

Her bireyin, kişisel, siyasal, sosyal ve ekonomik hakları dışında içinde buldukları durumdan kaynaklanan başka hakları da bulunmaktadır. Yazılı olmayıp yasalarla da güvence altına alınmamış olan bu haklara “atılgnlık hakları” adı verilmektedir (Garner, 2012). Atılgnlık hakları, davranışlarımızı ve fikirlerimizi değiştirme, sadece istediğimiz konularda sorumluluk alma, hata yapma, “bilmiyorum, anlamıyorum ya da beni ilgilendirmez” deme haklarıdır (Smith, 1998). Bunlar dışında eşit muamele ve saygı görme, çeşitli değerlere adanmışlık, mahremiyet, bireysel ihtiyaçları gözetme, verilen bir durumda nasıl davranılacağına karar verme gibi haklar da bu haklar arasında yer

almaktadır (Bishop, 2010). Son olarak kişisel öncelikleri belirleme, adil olmayan şeyleri sorgulama, başkalarının nasihatlerini reddetme, başkalarından onay almama ve suçluluk hissine kapılmadan “hayır” diyebilme de birer atılganlık hakkı olarak kabul edilmektedir (Pfeiffer, 2010).

Kişisel, siyasal, sosyal ve ekonomik haklar, birey adına yasalarla korunurken atılganlık hakları, bireyin kendisi tarafından korunması gereken haklardır. Bireyler, atılganlık hakları ihlal edildiğinde üç farklı davranış biçimi sergilemektedir. Bu davranış biçimleri edilgenlik, saldırganlık ve atılganlık şeklinde sıralanabilmektedir. Edilgenlik, Edwards (2008) tarafından, bireyin başkalarının haklarını kendi haklarından üstün görmesi, bunlara müdahale edilmesine boyun eğmesi, bu konudaki gidişatı değiştirememesi olarak ifade edilmektedir. Saldırganlık ise bireyin kendi haklarını, bütün bireylerin haklarının üzerinde tutması ve bunlar zarar gördüğünde tehdit, otorite kullanımı ya da şiddete başvurusu şeklinde tanımlanmaktadır (Zimmerman ve Luecke, 2010). Kişisel hak ve çıkarlar tehdit altında olduğunda sergilenen bu iki tepki birbirinden farklı olmasına rağmen ikisi de çaresizlik, endişe ve çözümsüzlük gibi benzer sonuçlar doğurmaktadır (Schwartz, 2006).

Edilgenlik ve saldırganlıktan farklı olarak atılganlık, bireyin başkalarının haklarını ihlal etmeden kendi haklarını savunabilmesidir (Davis, Eshelman ve McKay, 2000; Salas, Bowers ve Edens, 2001). Atılgan bireyler, sosyal ilişkilerinde eşitliğe özen gösterebilir, kendi gereksinimlerini önemseyebilir ve bunların karşılanması için çaba gösterebilirler (Voltan Acar, Arıcıoğlu, Gültekin ve Gençtanırım, 2008). Fikir, ihtiyaç ya da hak çatışmalarının olduğu kişilerarası ilişkilerde kendilerini kaygı, öfke ve saldırganlık olmadan ifade edebilirler (Gilbert ve Allan, 1994). İçinde buldukları iletişimin ya da hayata geçirdikleri davranışların sorumluluklarını üstlenebilirler (Schwartz, 2006). Aynı zamanda bu bireyler duygu, düşünce ve davranışlarında bir tutarlılık sergileyebilir, kişilerarası ilişkilerinin olumlu bir hale gelmesini sağlayabilirler (Dinçer, 2008).

Atılgan bireylerin önemli özelliklerinden biri de ilgili zamanda gerçekleştirilmesi istenmeyen ya da rahatsız edici olan bir talep, tepki ya da davranış karşısında doğal bir biçimde (Bragger, 1982) reddetme davranışını hayata geçirebilmeleridir (Wills, Baker ve Botvin, 1989). Bu bireyler, karşıdan gelen talepleri otomatik bir biçimde kabul etmemekte; onlardan davranışlarını değiştirmelerini isteyebilmektedirler (Eisler, Miller ve Hersen, 1973). Başka bir ifade ile bu bireyler, bir reddetme davranışı olarak “hayır” diyebilme becerisini sergileyebilmektedirler (Votey, 1989).

“Hayır” diyebilme becerisi, riskli davranışların öz irade ve seçimler yoluyla reddedilebilmesine yönelik bir kapasitenin oluşturulması sürecini ifade eder (Aslan ve Özcebe, 2008). Bireylerin kendi haklarını koruyabilmesini, başkalarının haklarını gözetmesini ve özgürce davranabilmesini kolaylaştırabilen (Durualp ve Aral, 2010) bu beceri, bazen bir kural, kısıtlama, prensip ya da düzenlemeyi temel alan, üzerinde düşünülmüş bir tepki olarak bazen de içgüdüsel bir tepki şeklinde gözlemlenebilir. Ancak hangi durumda olursa olsun söz konusu beceri kişisel değerlerin, ideallerin, sınırların ve hakların korunması için bir gereklilik olarak kabul edilebilir (Kemp, 2006). Bu özelliğinden dolayı “hayır” diyebilme becerisinin, eğitim yoluyla her bireye kazandırılması gereken bir nitelik olduğu söylenebilir.

“Hayır” diyebilme becerisini öğrencilere öğretme çabasına girişmeyen bir eğitim sistemini, özgür, demokratik ve açık bir eğitim sistemi olarak adlandırmak güçtür (Atıcı, 2014). Bu yüzden, erken dönemlerde, özellikle de ilkököl 1-3. sınıflarda, bu beceri çocuklara kazandırılmalıdır. Ayrıca bu beceriye dair gerçekleştirilen eğitim sonrasında, ilgili becerinin kazanıldığından, başka bir ifade ile gerektiği zamanlarda kullanıldığından emin olunmalıdır (Herrmann ve McWhirter, 1997).

2005/2009 ilköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programı (MEB, 2009) incelendiğinde “hayır” diyebilme becerisinin, önerildiği gibi erken bir dönemde -ilkököl 1-3. sınıflarda- kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Söz konusu programda, güvenlik ve korunmayı sağlama becerilerini geliştirmek amacıyla öğrencilere, suçluluk duymaksızın “hayır” diyebilme, “hayır” diyebilme ve niçin “hayır” dediğini açıklama, reddedip bunu açıkladıktan sonra bunun yerine başka bir seçenek sunma gibi davranışlar kazandırılmaya çalışılmaktadır. “Özgüven” kişisel niteliği kapsamında öğrencilerden etkili “hayır” deme davranışını sergilemeleri beklenmektedir. Ayrıca “hayır” diyebilme ile ilgili “okul heyecanı” teması kapsamında biri birinci sınıf, diğeri üçüncü sınıfta olmak üzere iki davranışın ve “benim eşsiz yuvam” teması kapsamında, ikinci sınıfta, bir davranışın kazandırılması istenmektedir. Bu davranışları içeren kazanımlar, şu şekilde sıralanmaktadır: “Okula geliş ve gidişleri sırasında karşılaştığı insanlarla etkileşimde bulunurken nasıl davranması gerektiğini araştırır.” “Çevresindekilerin kabul edilemeyen önerileriyle karşılaştığında etkili reddetme davranışı sergiler.” “Okula geliş ve gidişlerinde başkalarının kabul edilemez önerileriyle karşılaştığında etkili reddetme davranışı sergiler.

Yukarıda görüldüğü gibi 2005/2009 hayat bilgisi dersi öğretim programında “hayır” diyebilme becerisine yönelik çeşitli beceri, kazanım ve kişisel nitelikler bulunmaktadır. Ancak 2015 ve 2017 yıllarında kısa aralıklarla yenilenen hayat bilgisi dersi öğretim programlarında bu beceri, itirazların nezaket kuralları çerçevesinde yapılması gerektiğine dair birer kazanımla sınırlı ve dolaylı bir şekilde ifade edilmekte ya da “kendini koruma” becerisi kapsamında örtük bir biçimde ele alınmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015, 2017). Bu durumda “hayır” diyebilme becerisinin “kendini koruma” becerilerine yönelik gerçekleştirilecek olan örtük programlar aracılığıyla çocuklara kazandırılmasının beklenmiş olabileceği düşünülmektedir. Ancak aynı zamanda bir karakter özelliği olan “hayır” diyebilmenin, örtük programlar aracılığıyla sınırlı ve dolaylı bir şekilde değil; formal programlar aracılığıyla açık (Milson ve Mehlig, 2002), kapsamlı ve doğrudan bir biçimde öğretilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu becerinin çeşitli eğitim ve öğretim programları yoluyla açık bir biçimde kazandırılmaya devam edilmesine ve hayat bilgisi dersi öğretim programının bu doğrultuda yeniden düzenlenmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Ancak böyle bir düzenlemeden önce “hayır” diyebilme becerisinin hangi değişkenlerden, hangi özel durumlardan, hangi bireylerden, bu bireylerin hangi gözlenebilir özelliklerinden etkilendiğine ve bir olgu olarak nasıl deneyimlendiğine dair bilimsel çalışmaların yapılması gerekmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde “hayır” diyebilme becerisinin çeşitli çalışmalarda (Durualp ve Aral, 2010; Gündoğdu, 2012; Tuna Özcivanoğlu, 2010) atılganlık becerileri kapsamında ele alındığı görülmektedir. Ancak söz konusu çalışmalar, ilkökul öğrencilerine yönelik olmamakla birlikte bu becerilere ilişkin ayrıntılı bilgi ve bulgu da sunmamaktadır. Bu yüzden ilkökul öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerisinin tek başına ayrıntılı bir biçimde ele alındığı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda cevap aranacak sorulardan biri, ilkökul öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerisinin hangi değişkenlerden etkilendiğidir. Alan yazına göre bireylerin atılganlık becerileri; cinsiyet, sosyoekonomik düzey, ebeveyn hayatta olma durumu, ebeveyn birliktelik durumu, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği, kardeş sayısı ve doğum sırası (Biçer, 2009; Demirbilek, 2013; Karakoyun, 2011; Özmen, 2015; Topçu Ersoy, 2005) gibi değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterebilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada test edilecek olan ilkökul öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerisinin de bu değişkenlerden etkilenebileceği düşünülmektedir.

İlkokul öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerisine yönelik cevap aranması gereken bir başka soru, öğrencilerin bu becerileri hangi özel durumlarda sergileyebilip hangi özel durumlarda sergilemeyecekleridir. Bu durumlardan biri, çocuğa yöneltilen bağımlılık yapıcı madde kullanımına yönelik taleplerdir. Özellikle küçük yaşlarda bu maddeleri kullanmaya başlamada ve bu maddelere yönelik bağımlılığının oluşmasında, “hayır” diyememe sorununun etkili olduğu bilinmektedir (Kamışlı, Karatay, Terzioğlu ve Kublay, 2008). Oysa çocuklar dâhil bütün bireyler, “hayır” diyebilme becerisi sayesinde, kendilerini alkol, uyuşturucu ve sigara gibi bağımlılık yapıcı maddelerden koruyabilmektedir (Botvin, Griffin, Diaz ve Ifill-Williams, 2001; Karlıkaya ve Özkan, 2011).

“Hayır” diyebilme becerisinin önem kazandığı bir diğer durum, bireylerin karşı karşıya kalabileceği cinsel istismar vakalarıdır (Özkan, 2011). Bu beceri sayesinde bireyler, özellikle ergenlik döneminde birçok yüksek riskli davranıştan korunabilmekte (Karaca ve Özaltın, 2010) iken bu beceriye sahip olmamak çocukların hızla artan cinsel istismarına neden olabilmektedir (Lickona, 1997). Bu yüzden, çocukların henüz erken yaşlarda, vücutlarının özel bölgeleri olduğunun farkına varmaları ve kötü dokunuşlar karşısında “hayır” diyebilmeleri önem kazanmaktadır (Polat, Bostan ve Veli Yıldırım, 2015).

“Hayır” diyebilme becerisinin önemli olduğu ve bireylere avantaj sağlayabileceği durumlardan biri de zaman yönetiminin sağlanabilmesi ile ilgili durumlardır (Varışoğlu, Şeref ve Yılmaz, 2012). Asıl işlerimizle ilgisi zayıf olan uğraşlar ve kişisel etkinliğimize katkısı olmayacak davetler için “hayır” diyebilmek önemli bir zaman tasarrufu sağlayabilmektedir (Fidan, 2011). Özellikle öğrenciler, başkalarının işleri karşısında bu beceriyi sergileyebildikleri takdirde zaman yönetimi konusunda daha etkili olabilmektedir (Erdem, Pirinççi ve Dikmetaş, 2005). Bu doğrultuda öğrencilerin kendilerine zamansal açıdan bir zararı dokunmadığı halde bireysel ve toplumsal açıdan katkısı bulunacak taleplere “evet” demeleri; aksi yöndeki taleplere ise “hayır” diyebilmeleri, başarılı ve mutlu olabilmeleri için gerekli bir davranış haline gelebilmektedir (Katipoğlu, 2012).

“Hayır” diyebilme becerisi ile ilgili bir başka durum, ahlaki sorun içeren taleplerdir. Çünkü bireyler, günlük yaşamlarında kendilerini ahlaki bir ikileme sevk edebilecek taleplerle karşılaşabilmektedir (Yılmaz ve Ersoy, 2016). Bu talepler karşısında, bireylerin kendilerine ve çevrelerine verebilecekleri zararlar düşünülünce “hayır” diyebilme, üzerinde mantıklı ve istemli bir biçimde düşünülmesi, başka bir ifadeyle *ahlaki olarak muhakeme* edilmesi

gereken bir beceri haline gelebilmektedir. Başkaları karşısında bu beceriyi hayata geçirebilmek özgürlük, özerklik, adalet ve cesaret gibi *ahlaki değerlerin* içselleştirilmesini gerektirdiğinden, ahlaki sorunlar içeren talepler karşısında “hayır” diyemeyen bireylerin bu ahlaki değerlerden de yoksun olduğu ya da bu değerleri *ahlaki kimliklerine* yansıtamadıkları söylenebilmektedir (Berkowitz ve Grych, 1998; Calabrese, 1989; Durualp ve Aral, 2010; Kemp, 2006; Reynolds ve Ceranic, 2007).

“Hayır” diyebilme becerisi, yukarıda sözü geçen durumlar dışında çevrimiçi ortamlarda da önem kazanabilecek bir beceridir. Çünkü çevrimiçi ortamlarda çocuklara çeşitli kişi ya da programlar aracılığıyla pornografik içerik kullanma, kişisel bilgileri paylaşma (Livingstone, Bober ve Helsper, 2005), cinsel beklentileri karşılama, para isteme (Stahl ve Fritz, 2002), kumar oynama (Gündüz, Oral ve Avanoğlu, 2006) ya da yüz yüze görüşme (Liau, Khoo ve Ang, 2005) gibi talepler yöneltilebilmektedir. Ersoy ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan çalışma, çocukların çevrimiçi ortamlarda kendilerine sunulan bu gibi talepleri “hayır” diyerek reddedemeyebileceklerini ve kişisel bilgilerini paylaşabileceklerini, tanımadığı kişilerle sohbet edebileceklerini hatta onlarla yüz yüze görüşebileceklerini göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerisi ile ilgili bir diğer soru, öğrencilerin “hayır” deme konusunda en çok kimler karşısında zorlandığıdır. “Hayır” diyebilme becerisi ile ilgili alan yazın incelendiğinde “hayır” diyebilme becerisinin, daha çok arkadaşlarla olan ilişkiler ya da akran baskısı kapsamında ele alındığı görülmüştür (Aslan ve Özcebe, 2008; Scheier, Botvin, Diaz ve Griffin, 1999). Bu bağlamda, Sussman ve Flay (1989), bireylerin tanıdıkları ancak çok samimi olmadıkları arkadaşlarına etkili bir şekilde “hayır” diyebildiklerini ancak yakın arkadaşları karşısında bu konuda zorlandıklarını tespit etmiştir. Trost, Langan ve Kellar-Guenther (1999) de yine yakın arkadaşlardan gelen tekliflere “hayır” diyebilmenin, diğer arkadaşları bu şekilde reddetmekten daha zor olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Ersoy (2016) tarafından yapılan çalışma da yine bireylerin bu açıdan samimi arkadaşları karşısında zorlandıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmalardan yola çıkarak “hayır” diyebilme becerisinin sergilenmesindeki temel etmenlerden birinin, arkadaşlarla olan samimiyet ve yakınlık düzeyi olduğunu söylemek mümkündür. Ancak bu beceri, sosyal bir beceridir ve bu sosyal becerinin sergilenmesi gereken bireyler, arkadaşlarla sınırlı değildir. Arkadaşlar dışında aile bireyleri, akrabalar, yaşça büyük bireyler, saygı gerektiren otorite figürleri (Tuna Özçivanoğlu, 2010),

hiyerarşik bir ilişki içerisinde bulunan bireyler (Yılmaz ve Ersoy, 2016), duygusal ilişki içinde olunan kişiler, eşler ve komşular (Smith, 1998) da bireyleri, “hayır” deme konusunda zorlanabilecekleri taleplerle karşı karşıya bırakabilmektedir.

Bir çocuk açısından düşünülünce, “hayır” diyebilme konusunda zorlanılabilecek bireylerden arkadaşlar, aile bireyleri, komşular, akrabalar ve okul çalışanları (öğretmen, müdür, hizmetli, servis şoförü, kantin çalışanı gibi) ön plana çıkmaktadır. Ancak arkadaşlarla olan ilişkilerde olduğu gibi diğer bireylerle olan ilişkilerde de samimiyet ve yakınlık düzeyinin, “hayır” diyebilme becerisini etkileyebileceği dikkate alınınca, bu kişilerden hangilerinin çocuk tarafından samimi ya da yakın olarak algılanıp algılanmadığı önem kazanmaktadır. Bu bireylere “hayır” deyip dememe konusunda, samimiyet ve yakınlık düzeyi dışında önem kazanan bir diğer mesele ise gerçekten samimi ve yakın olarak algılanan bireylere de her durumda “hayır” denilip denilemeyeceği ya da denilip denilmemesi gerektiğidir. Dolayısıyla da çocukların kimlere “hayır” deyip diyemeyeceğinin belirlenmesi ve bu kişilerin “hayır” denilip denilmemesi gereken durumlar açısından tartışılması gerekmektedir.

Atılganlık becerisi, bir iletişim becerisidir (Schwartz, 2006; Zimmerman ve Luecke, 2010) ve bireylerin iletişim becerileri, iletişimde bulunan diğer kişilerin özelliklerinden etkilenmektedir (Sakallı, 2010). Bir atılganlık becerisi olduğu düşünülünce, bireylerin “hayır” diyebilme becerilerinin de kendilerine çeşitli talepler ileten kişilerin çeşitli özelliklerinden etkilenebileceği düşünülmektedir. Ancak ilgili alan yazın incelendiğinde, “hayır” diyebilme becerisi açısından talepte bulunan bireylerden öte talepte bulunan bireylerin özelliklerine odaklanıldığı görülmektedir. Buna göre bu becerileri sergileyemeyen bireyler ürkek, çekingen, performans ve değerlendirme kaygısı taşıyan, heyecanlı, özgüven eksikliği olan, kendini küçümseyen, kuşkucu, bağımlı, kendini savunamayan ve düşüncelerini açıkça ifade edemeyen bireyler olarak tanımlanmaktadır (Haddou, 2013). Burada ortaya çıkan temel soru, “hayır” diyemeyen bireylere ait bu özelliklerin, kendilerine çeşitli talepler ileten kişilerin hangi gözlenebilir özellikleri karşısında açığa çıktığıdır. Bu konuda sadece gözlenebilen özelliklere odaklanılmasının nedeni, iletişim sürecinin jest, mimik, duruş, giyim ve görünüş gibi (Hartley, 2010) sözel olmayan iletişim unsurlarından etkilenebilmesi ve bunların söz konusu karşı taraf olunca diğer psikolojik özelliklere göre daha kolay gözlenebilmesi ve ölçülebilmesidir.

“Hayır” diyebilme becerisi ile ilgili bu çalışmada cevaplanmaya çalışılan son soru, bu becerinin ilkökul öğrencileri tarafından bir olgu olarak olumlu ve olumsuz şekillerde nasıl deneyimlendiğidir. Kimileri “hayır” deme olgusunu hayata geçirdiği için suçluluk (Pardeshi, 2013), korku (Grzyb ve Chandler, 2008) utanç ve öfke (Potter, 2007) gibi duyguları deneyimlerken; kimileri de bu olguyu hayata geçiremediği için şiddet, öfke (Sussman ve Flay, 1989), kızgınlık (Deering, 1996), kayıtsızlık, cesaretsizlik, yenilmişlik (Potter, 2007) ve eziklik (Bragger, 1982) duygularını deneyimlemektedir. Kimi zaman da “hayır” deme olgusu kendisiyle beraber hem bir rahatlama hem de bir pişmanlık duygusuna neden olabilmektedir (Vogel, 2012). “Hayır” diyememek bazı bireylerde sessizlikle (Çavlin Bozbeyoğlu, Koyuncu, Kardam ve Sungur, 2010) kendini gösterirken bazı bireylerde yalan söyleme ya da mazeret üretme şeklinde gözlenebilmektedir (Grzyb ve Chandler, 2008). “Hayır” deme olgusu ile ilgili en önemli deneyimlerden biri de “hayır” demenin düşünüldüğü zamanlarda bile “evet” denilmesi (Kemp, 2006) ya da belki anlamına gelecek tepkilerin verilmesidir (Beagrie, 2007). Tüm bunlar, “hayır” diyebilme olgusunun bireyden bireye ya da durumdan duruma farklı şekillerde deneyimlendiğinin göstergesidir. Mevcut araştırmanın, bu konudaki temel sorusu ise ilkökul öğrencilerinin “hayır” diyebilme olgusuna ilişkin olumlu ve olumsuz deneyimlerinin nasıl olduğudur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri, ne düzeydedir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri; cinsiyet, sosyoekonomik düzey, ebeveyn hayatta olma durumu, ebeveyn birliktelik durumu, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin özel durumlar (madde kullanımı, cinsel istismar, zaman yönetimi, ahlaki sorun ve çevrimiçi ortamlarla ilgili talepler) karşısındaki “hayır” diyebilme becerileri nasıldır?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” deme konusunda zorlandıkları bireylere ilişkin sıralama nasıldır?

- “Yoksul ve zengin görünümlü, modern ve geleneksel giyimli, bakımsız ve bakımlı görünümlü, görelî açık ve görelî kapalı giyimli, gündelik ve özel giyimli, edilgen ve saldırgan duruşlu olma” gibi gözlenebilir özelliklerin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri üzerindeki etkisi anlamlı farklılık göstermekte midir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme olgusuna ilişkin deneyimlerinin anlamı, yapısı ve özü nedir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyememe olgusuna ilişkin deneyimlerinin anlamı, yapısı ve özü nedir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın öncelikle ileride “hayır” diyebilme becerisine yönelik geliştirilebilecek bir eğitim programı açısından yararlı olabileceği düşünülmektedir. Çünkü Türkiye’de, geliştirilmiş birkaç eğitim programının (Durmuş, 2008; Durualp ve Aral, 2010; Gündoğdu, 2012; Karahan, 2009; Siyez ve Palabıyık, 2009) bir boyutunda yer almasına rağmen, ne okullarda ne de farklı kurumlarda ilkokul öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerini doğrudan ele alan bir eğitim programı bulunmaktadır. Ayrıca, alan yazında böyle bir eğitim programını geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacak ya da bu becerinin eğitim programları yoluyla geliştirilmesine yönelik ihtiyacı ortaya koyacak kapsamlı bir araştırma da yer almamaktadır. Bu araştırmanın, söz konusu eksikliği giderme amacıyla sergilenen bir çabayı içermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

2005/2009 hayat bilgisi dersi öğretim programında görece kapsamlı, doğrudan ve açık bir şekilde yer alan “hayır” diyebilme becerisinin, 2015 ve 2017 hayat bilgisi dersi öğretim programlarıyla sınırlı, dolaylı ve örtük bir biçimde ele alınmaya başladığı görülmektedir. Bu değişiklik, ilgili becerinin hayat bilgisi dersi öğretim programında çok fazla vurgulanmasına gerek olmadığı düşünülüyor anlamına gelebilmektedir. Ancak böyle bir düşüncenin haklı bulunabilmesi için bilimsel gerekçelere ihtiyaç duyulmaktadır. Oysa söz konusu becerinin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığına dair alan yazında herhangi bir araştırmaya rastlanmamakta, dolayısıyla da bu değişikliğin bilimsel bir zemini bulunmamaktadır. Bu yüzden mevcut çalışma, “hayır” diyebilme becerisinin çocuklar tarafından kazanılıp kazanılmadığını ortaya koyabilecek olması ve MEB’in bu beceri ile

ilgili hayata geçirdiği değişikliğin bilimsel zeminde tartışılmasını sağlamış olması açısından önemli görülmektedir.

Son halleriyle 2015 ve 2017 hayat bilgisi dersi öğretim programlarının, “hayır” diyebilme becerisini kapsamlı, doğrudan ve açık bir biçimde ele almaması, bu becerinin öğrencilere örtük bir biçimde kazandırılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilecek bulguların, öğretmenlere bu örtük program faaliyetlerine yönelik içerik ya da kazanım oluşturmaları konusunda fikir vermesi açısından önemli olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma aynı zamanda, ilerleyen dönemlerde geliştirilecek bir hayat bilgisi dersi öğretim programında “hayır” diyebilme becerisine yönelik gidilmesi gereken değişikliklere ilişkin öneriler getirmiş olması nedeniyle önem arz etmektedir.

Bu araştırma, diğer araştırmacılar açısından ilgili alan yazına “hayır” diyebilme becerisine yönelik geliştirilen bir ölçekle katkı sağlamış olmasından dolayı önemli görülmektedir. Bu çalışmada ilkökul 4. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen ölçme aracının, ergenler ve yetişkinler için bu konuda geliştirilebilecek diğer ölçekler açısından bir örnek teşkil edeceği öngörülmektedir.

İlkokul 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüş olan bu çalışmanın, sonuç itibarıyla öğrenciler açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu çalışma kapsamında çocukların “hayır” diyebilme becerileri ile ilgili olası yetersizlik ve yanlışları ortaya çıkarılmış ve bu konuda önlemler alınmasına yönelik öneriler getirilmiştir. Böylece hak ve sınırlarını koruyabilen ve bunlara yönelik müdahaleler karşısında “hayır” diyebilme becerisini sergileyebilen çocukların gelişimine bir katkı sağlanması umut edilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir:

- Katılımcıların özel durumlar karşısındaki “hayır” diyebilme becerileri, gerçek ortamlarda gözlenemeyeceği için açık uçlu sorularla tespit edilmeye çalışılmıştır.
- Katılımcıların “hayır” diyebilme becerilerinin, kendilerine çeşitli taleplerde bulunan bireylerin hangi özelliklerinden etkilendiği incelenirken bu bireylerin psikolojik özelliklerini belirlemek kolay olmadığından sadece gözlenebilir, dış görünümle ilgili özellikler araştırma kapsamına alınmıştır.

- Araştırma verileri toplanırken anne mesleği açısından annesi işçi ve annesi serbest meslek sahibi olan öğrenci kategorileri için ayrı ayrı yeterli sayıda katılımcıya ulaşılamadığı için bu iki grup, “annesi işçi ya da serbest meslek sahibi olan öğrenciler” şeklinde birleştirilmiştir. Daha kolay karşılaştırma yapmak adına baba mesleği açısından da benzer bir değişikliğe gidilmiştir.
- Elde edilen araştırma verileri, anne ve baba hayatta olma durumu değişkenleri açısından anne ve baba yaşamama durumlarını yansıtacak yeterince katılımcıyı içiremediği için anne ve baba hayatta olma durumu değişkenleri, “ebeveyn hayatta olma durumu” şeklinde birleştirilmiş, elde edilen yeni değişken “ebeveynlerin ikisi de yaşıyor” ve “ebeveynlerden en az biri yaşamıyor” kategorileri şeklinde ilgili analize dâhil edilmiştir.
- Bu araştırmanın örneklemini oluşturan 4. sınıf öğrencileri, hayat bilgisi dersini, 2005/2009 hayat bilgisi dersi öğretim programı çerçevesinde aldığı için mevcut çalışmada “Hayır” Diyebilme Becerisi-Özel Durumlar Envanteri geliştirilirken ve söz konusu envanter aracılığıyla ulaşılan bulgular yorumlanıp tartışılırken bu programa odaklanılmıştır.

Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma, aşağıdaki varsayımlara dayandırılarak gerçekleştirilmiştir:

- Katılımcıların veri toplama araçlarında kendilerine yöneltilmiş sorulara ve maddelere samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.
- Katılımcıların kendi “hayır” diyebilme becerilerine yönelik değerlendirmelerde bulunabildiği varsayılmıştır.

Tanımlar

Araştırmada yer alan bazı kavramlar ve bu kavramların araştırmada kullanılma biçimlerine yönelik tanımlar aşağıda verilmiştir.

Sosyal beceri: Kişilerin, başkalarıyla olan ilişkilerinde onların davranışlarını anlayarak uygun tepkiler verebilmesi (Uzamaz, 2000).

Atılganlık: Başkalarına ait haklara saygı göstermek şartıyla bireysel hakların savunulabilmesi (Reilly ve Shopshire, 2014).

Kendini koruma becerisi: Riskli durumlarda güvenli bir tepki sergileyebilme becerisi (Brouwer ve Swearingen, 1981).

“Hayır” diyebilme becerisi: Bireyin kişisel hak ve sınırlarının ihlal edildiği ya da ihlal edilme ihtimalinin olduğu durumlarda kendisine yöneltilen talep, teklif ve davranışları “hayır” diyerek reddedebilmesi ve potansiyel güdüleme çabaları karşısında direnebilmesi.

Reddetme: Bireyin kişisel hak ve sınırlarının ihlal edildiği ya da ihlal edilme ihtimalinin olduğu durumlarda kendisine yöneltilen talep, teklif ve davranışlara “hayır” diyebilmesi.

Direnme: Bireyin “hayır” dedikten sonra karşılaştığı güdüleme çabaları karşısında reddetme yönünde aldığı karardan vazgeçmemesi.

Hayat bilgisi dersi: İyi bir insan ve iyi bir vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimlerle doğa bilimlerinin yaşama yönelik konularını kaynaştırarak bir bütünlük içerisinde ele alan (Sağlam, 2015) ve ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda alınması zorunlu olan ders.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ilgili kuramsal çerçeveye ve bu kuramsal çerçeve açısından önemli bulunan bazı kavramlara yer verilmiştir.

Atılganlık Hakları

Atılganlık hakkı, başkalarının hakkına zarar vermeyen her şeyi yapabilme hakkıdır (Rees ve Graham, 1991). Bu haklar, yazılı değildir (Garner, 2012) ve yasalar tarafından sağlanmamıştır. Bunun yerine, kişisel gelişimi sağlamaya ve kişilerarası ilişkileri geliştirmeye yönelik olarak ortak görüş çerçevesinde oluşturulmuştur (Bishop, 2010). Temel birer insan hakkı olan (Williams, 2001) atılganlık hakları, başkalarının izni ya da onayı olmadan kullanılabilir. Başkaları da bu hakları kullanma çerçevesinde teşvik edilebilir. Bu hakların en önemli özelliği, bireyin bu haklara doğal olarak sahip olması ve başkalarının da bu haklara sahip olmasından kaynaklanan sorumluluklar üstlenmesidir (Zimmerman ve Luecke, 2010). Bazı atılganlık hakları ve bu haklara ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir:

Birey olma hakkı (Moon, 2009): Bir insanı birey yapan bazı davranış, duygu, inanç, alışkanlık, fikir, değer ve tutumları vardır. İnsanların tüm bunları uygun bir dille ifade etme ve söz konusu ifadeleri için saygı görme hakkı mevcuttur. Bunları değiştirmeleri konusunda gelebilecek nasihatleri dinlememe ya da reddetme; bunlardan dolayı herhangi birinin onları yargılamasına izin vermeme, bunlara ilişkin gerekçe ya da mazeret sunmama hakları saklıdır. Hiç kimsenin, zarar verici olmayan davranış, duygu, inanç, alışkanlık, fikir, değer ve tutumlarına ilişkin başkalarına açıklama yapma ya da başkalarından onay

alma zorunluluğu yoktur. Bu haklar kişilere, öz-değerlerini, başkalarıyla değil, bireysel olarak belirleme fırsatı vermektedir.

Öncelikleri belirleme hakkı (Hemavathy ve Devi, 2016): İnsanlar, toplum içerisinde kendileri gibi ihtiyaçları olan diğer kişilerle beraber yaşar. Zaman zaman bu ihtiyaçlar, birbiriyle çelişebilir ya da öncelik konusunda çatışabilir. Bir birey, kendi ihtiyaçlarının bile birbiriyle uyum içerisinde olmadığı durumlar deneyimleyebilir. İnsanlar, tüm bu zamanlarda, kimin ihtiyaçlarının daha öncelikli olduğuna ya da kendisine ait hangi ihtiyaçları diğerlerinden daha önce karşılamaya karar verme hakkını tek başına kullanabilir.

Başka insanların problemleriyle ilgili sorumluluk üstlenme konusunda karar verme hakkı (Holland ve Ward, 1990): Toplumsal yapı, karşılıklı ihtiyaçlar üzerine kurulmuştur. Bu ihtiyaçlardan biri, kişisel problemlerin çözümüdür. Ancak bireyler, sadece istedikleri zaman ve istedikleri kişilerin problemlerini çözme konusunda sorumluluk üstlenme hakkına sahiptir. Çünkü başka insanların problemleri konusunda sorumluluk üstlenmek, birey açısından yeni problemler yaratmak anlamına gelebilir. Bireyler, bu problemlerden dolayı karşı tarafa yardımcı olamayacakları gibi kendilerini de zor bir durumun içerisine sokabilir.

“Bilmiyorum” deme hakkı (Bishop, 2010): Hayatın doğal akışı içerisinde, kimileri tarafından bireylerin bir konu hakkındaki fikri alınmak istenebilir ya da bireyler, özellikli bir mesele hakkında çeşitli sorulara maruz kalabilir. Bir birey, bu konu ve meseleler hakkında fikir ya da bilgi sahibiyse bunları paylaşabilir. Ancak bir konuda fikir ya da bilgi sahibi değilse kendini cahil hissetmeden, insan olarak sınırlarının olduğunun ve her konuda fikir yürütmek zorunda olmadığını bilinciyle “bilmiyorum” deme hakkını kullanabilir. Çünkü bir konuda kendini zorlayarak fikir üretmeye çalışmak, karşı tarafı yanlış bilgilendirmenin ötesine geçmeyebilir.

“Anlamıyorum” deme, soru sorma ve sorgulama hakkı (Davis vd., 2000, Smith, 1998): İnsanlar okulda, yeni başladıkları işte ya da evde, herhangi bir konuda anlayışlarını geliştirme ya da beceri edinme konusunda yardım alabilir. Ancak herkes aynı şekilde ve aynı hızda bir kavrayışı geliştiremez ya da bir beceriyi edinemez. Ayrıca kendilerine yardımcı olmak isteyen kişiler de onlara her zaman yeterli açıklamayı ya da yönlendirmeyi sağlayamayabilir. Bu durumlarda, birer atılganlık hakkı olarak yapılması gerekenler, “anlamıyorum” deme, daha fazla açıklama isteme, soru sorma ve şüphe duyulan

durumlarda ise sorgulamadır. “Anlamıyorum” deme, soru sorma ve sorgulama hakları, aynı zamanda bireylerden bir şey talep edildiğinde de kullanılabilir. Böylece bireyler, kendilerine yöneltilen talepleri açıklığa kavuşturarak bu konularda daha rahat karar alabilir.

Karar alma süreçlerini yönetme hakkı (Clark, 2003): Bireyler, bazen hayatlarıyla ilgili çeşitli seçeneklerden birini tercih etmek zorunda kalabilir. Bazen de diğer insanlar, onlardan bir şey yapmalarını talep edebilir; ancak onlar, bu talebi karşılamamayı da bir seçenek olarak değerlendirmek isteyebilir. Bu gibi durumlarda, hiç kimse, hemen karar vermek zorunda değildir. Karşı taraftan, biran önce karar verilmesi gerektiğine dair bir baskı söz konusu olsa bile bireylerin karar vermek için zaman isteme hakkı vardır. Alınan kararlar, karşı tarafın ya da üçüncü kişilerin hoşuna gitmese ya da eleştirilse bile bireylerin bu kararlarının sonuçlarına katlanma ve bu konuda sorumluluk üstlenme hakkı vardır. Ayrıca içinde bulunulan grubun, onları da etkileyecek tüm karar süreçlerinde bireylerin görüş bildirme hakkı bulunmaktadır. Çünkü bu gruplarda alınacak her karar, o grupta yer alan tüm bireylerin adına alınmış olacak ve bu kararlarla ilgili tüm eylem ve sonuçlar olumlu ya da olumsuz bir biçimde o gruptaki tüm bireyleri temsil edecektir.

Hata yapma hakkı (Eggert, 2011): Performans karakteri iyi olan insanlar, ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalışır. Bu yüzden yapılan hatalar, belirli bir performans konusunda motivasyonun azalmasına neden olabilir ya da insanlar, kendilerini hata yaptıklarından dolayı değersiz hissedebilir. Oysa hatalar, doğru değerlendirildiğinde, bireyleri bir sonraki performansta daha iyi bir noktaya taşıyabilir. Ancak bu hatalar, bireyleri daha iyi bir performans seviyesine taşısa da taşımasa da insanların kusursuz varlıklar olmadığı unutulmamalı, herkesin hata yapma hakkının olduğu fark edilmelidir.

Fikir değiştirme hakkı (Garner, 2012): Bireyler, hayatlarının belirli dönemlerinde, belirli bir ideolojiyi benimseyebilir, herhangi bir inanca sahip olabilir, bir konu hakkında kendilerini uç bir noktada tanımlayabilir ya da çevrelerindeki insanlara herhangi bir konuda söz verebilirler. Zamanı gelince de ideolojilerini benimsemekten vazgeçebilir, inançları konusunda farklı eğilimler sergileyebilir, bir konu hakkında zıt bir kutba yönelebilir ya da kendilerini ara noktalarda konumlayabilir, verdikleri sözlerden koşullar gereği vazgeçebilirler. Tüm bunları ise fikir değiştirme haklarını kullanarak yaparlar.

Yardım ve destek alma hakkı (Pfeiffer, 2010): Bireylerin, içinde buldukları rekabet dünyasında, kendi kendilerine yetecek beceriler edinmesi önemlidir. Ancak yine de

başkalarının yardım ve desteğine ihtiyaç duymadan yaşamak mümkün değildir. Bunun için herkesin akademik, maddi ya da sağlıklı ilgili konular söz konusu olduğunda gerekli yardım ve destek için hem yakınlarına hem de profesyonel kişilere başvurma hakkı vardır.

Cinsiyet, ırk, inanç, yaş, sınıf, sosyal statü ve engellilik durumuna bakılmaksızın eşit muamele ve saygı görme hakkı (Holland ve Ward, 1990): İnsanın temel ihtiyaçlarından biri aidiyettir. Aidiyet ihtiyacı, bireylerin cinsiyet kimliği, cinsel kimlik, ırk kimliği, etnik kimlik, ulusal kimlik, politik kimlik ya da dini bir kimlik edinmesine ya da bu kimlikleri benimsemesine neden olmaktadır. Söz konusu kimlikler, toplum içerisinde bireylerle ilgili bazı basmakalıp düşüncelerin oluşmasına ve onların, diğer kimlik özelliklerine sahip bireylerden farklılaşmasına neden olmaktadır. Kimlikler dışında içinde bulunulan sınıfın, sahip olunan sosyal statünün ya da engellilik durumunun da diğer bireyler tarafından algılanma ve onlardan farklılaşma açısından bir etkisi bulunmaktadır. Ancak bu algılanma ve farklılaşmalar, hiçbir zaman insan olma niteliğinin önüne geçmemelidir. Hiçbir insan, belirli bir sosyal kategoriye ait olduğu için ya da kendi çabaları dışında elde etmiş olduğu nitelikler için daha değerli değildir. Yine hiçbir insan, belirli bir sosyal kategoriye ait olmadığı ya da istemeden sahip olduğu nitelikler için daha değersiz değildir. Çünkü her insanın, sadece insan olduğu için eşit muamele ve saygı görme hakkı vardır.

Zeki ve yetenekli bir insan olarak saygı görme ve takdir edilme hakkı (Garner, 2012): Her insan, ne düzeyde olursa olsun zekâ ve yeteneğinden dolayı saygı görme, takdir edilme, ödüllendirilme, kabul görme, liyakatine uygun pozisyonlara yerleştirilme ve fikirlerinden dolayı ciddiye alınma hakkına sahiptir.

Sahip olunan kaynakları yönetme hakkı (Moon, 2009): İnsanların zamanları, paraları, eşyaları ve vücutları kendilerine aittir. Dolayısıyla her bireyin bunlarla ilgili sınır belirleme, belirlenen sınırları dile getirme ve dile getirilen sınırların aşılmasına engel olma hakkı bulunmaktadır.

Mahremiyet ve yalnız kalma hakkı (Hittleman, 1986; Rees ve Graham, 1991): Mahremiyet hakkı, kamusal alana kapalı tutulan sınırlar ile ilgilidir. Bu sınırlar, tamamen birey tarafından belirlenmelidir. Birey için bir evin tamamı ya da sadece bir bölümü mahremiyet alanı olabilir. İş yerinde masası, bilgisayar ve dolapları mahremiyet alanını oluşturabilir. Birey, vücudu açısından mahremiyet niteliği bulunan bölgeler olduğunu düşünebilir ya da onun adına belirlenmiş mahrem alanları referans kabul edebilir. Bu fiziksel alanlar dışında birey, bazı davranış, duygu, inanç, alışkanlık, fikir, değer ve tutumlarına da mahremiyet

niteliği yükleyebilir. Bunları, belirlediği sınırlar dışındaki insanlarla paylaşmak veya onların önünde sergilemek istemeyebilir. İnsanlar, fiziksel alanlarını ya da bazı davranış, duygu, inanç, alışkanlık, fikir, değer ve tutumlarını kamusal alana kapattığı gibi istediği zamanlarda kendisini de kamusal alandan uzaklaştırmak isteyebilir. Bu istek, bireyin yalnız kalma hakkı ile ilgilidir.

Bağımsızlık hakkı (Bishop, 2010): Bağımsızlık hakkı, insanların istedikleri yaşam biçimine dair tek başına karar alma ve bu kararları hayata geçirme özgürlüklerini ifade etmektedir.

Yukarıda sayılan atılgnlık hakları, yazılı olarak belirlenmediğinden ve birey adına bu hakları koruyacak herhangi bir özel ya da tüzel kişi bulunmadığından, bu hakları koruma sorumluluğu, tamamen bireye aittir. Birey, atılgnlık haklarını koruma söz konusu olduğunda farklı davranış biçimleri sergileyebilmektedir. Bu davranış biçimlerine ilişkin ayrıntılı açıklamalar, aşağıda yer almaktadır.

Davranış Biçimleri

Günlük hayatta birbirinden farklı ortamlarda, birbirinden farklı insanlarla etkileşimde bulunulur. Bu etkileşimler esnasında bireyler, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde kendini ve kendine ait olan her şeyi –zamanını, parasını, fiziksel bütünlüğünü, çıkarlarını, kişisel bilgilerini, sağlığını, değerlerini, duygularını, yakın çevresini- korumaya ya da bu tüm bunları iyileştirmeye çalışır. Bu koruma ve iyileştirme çalışmaları, bireyin atılgnlık haklarına dayanır. Sözü geçen koruma ve iyileştirme çabalarında bulunan insanlar, temel olarak üç farklı davranış biçimi sergiler. Bu davranış biçimleri, edilgenlik, saldırganlık ve atılgnlıktır.

Gerek edilgen, gerek saldırgan gerekse de atılgn davranış biçimlerinin altında yatan temel kaygı var olanı kaybetme ya da iyileştirememeye korkusudur. Bu davranış biçimlerinin hayata geçmesini sağlayan temel güdü ise var olanı koruma ya da iyileştirme sonucu hissedilecek olan güvende ve huzurlu olma duygularıdır. Edilgen, saldırgan ya da atılgn davranış biçimlerinin altında yatan temel kaygı ve güdüler aynı olsa da bu davranış biçimlerinin getirdiği sonuçlar, birbirinden oldukça farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmanın çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Her şeyden önce, edilgen, saldırgan ya da atılgn bireylerin korumaya ve iyileştirmeye çalıştığı şeylerin içeriği ve boyutu, farklılık göstermektedir. Bunun yanı sıra bu bireylerin korumaya ve iyileştirmeye çalıştığı şeylerle

etkileşim içerisinde bulunulan diğer insanların korumaya ve iyileştirmeye çalıştığı şeyler, aynı olmayabilmekte ve çatışma durumlarına neden olabilmektedir. Son olarak, bu çatışma durumlarında her birey, kendi sergilediği davranış biçimine tepki olarak farklı bir davranış biçimi ile karşılaşabilmektedir. Bu karşılaşmalar, edilgen, saldırgan ya da atılgan davranış biçimleriyle ilgili bütün kombinasyonları içermektedir. Daha açık bir ifade ile edilgen bir birey yine edilgen bir bireyle, saldırgan bir birey yine saldırgan bir bireyle ya da atılgan bir birey yine atılgan bir bireyle etkileşime girebilmektedir. Ama aynı zamanda edilgen bir davranış biçimi atılgan ya da saldırgan bir davranış biçimiyle eşleşebilmekte, saldırgan bir stratejiyi, edilgen ya da atılgan bir strateji izleyebilmekte, atılgan bir birey edilgen ya da saldırgan bir bireyle aynı ortamda bulunabilmektedir. Bu karşılaşma ve etkileşim durumlarının ne şekilde sonuçlanabileceğine dair fikir sahibi olabilmek adına bu üç davranış biçiminin aşağıdaki gibi ayrıntılı bir biçimde incelenmesi gerekmektedir.

Edilgenlik

Edilgenlik, bireyin kendine ait hisleri, ihtiyaçları, hak ve fikirleri ifade edememesi; başkalarına ait hisleri, ihtiyaçları, hak ve fikirleri ise aşırı derecede önemsemesi (Williams, 2001) ve onlara teslim olması (Dalley, 2013) anlamına gelmektedir. Başka bir ifade ile edilgenlik, kişisel hakların korunamaması durumu ya da kişisel hakların ihlal edilmesine izin verici davranışlarda bulunulması halidir (Castedo, Juste ve Alonso, 2015). Bu açıklamalardan yola çıkarak edilgenliğin, “ben” duygusunun bir tarafa bırakıldığı, tamamen başkaları odaklı bir yaşam seçeneğinin tercih edildiği davranış biçimi olduğunu söylemek mümkündür.

Edilgen bireylerin kendilerinden daha çok başkalarını önemsemelerinin bazı nedenleri bulunmaktadır. Bu nedenlerden biri, geçmiş yaşantılardır. Birçok bireyin edilgen bir yapıda olmasında etkili olan temel faktör, geçmiş yaşamında edilgen olması konusunda eğitilmiş olmasıdır. Bu eğitimler, genel olarak anne, baba, bakıcı ya da öğretmenler gibi bireylerin çocukluklarında kendileri açısından önemli ve anlamlı olan kişiler tarafından verilir (Bolton, 1979). İnfomal yollarla gerçekleştirilen bu eğitimlerde iletilen temel mesajlar, çocuğun büyüklerine ve kendisinden daha iyilere her durumda saygı duyması, çok çalışması, iyi bir erkeğe ağlamaması, iyi bir kadınsa sabırlı olması, bir çocuk olarak görüşlerinin önemli olmadığı, başladığı şeyi bitirmek zorunda olduğu, mükemmel olması ve her şeyi sineye çekmesi gerektiği şeklindedir (Eggert, 2011).

Bireyin edilgen bir yapıda olmasında etkili olan bir diğere etmen, sahip olduğu, ancak değiştirme konusunda zorlandığı bazı yanlış inançlardır. Edilgen bireylere göre onların kendi bakış açılarını dile getirme hakları yoktur (Moon, 2009). Başkalarının bireysel ihtiyaçları (Williams, 2001), istek ve fikirleri daha önemlidir (Dalley, 2013). Bireysel ihtiyaç, istek ve fikirler dile getirilse bile başkaları bunu önemsemeyecek ya da çığneyecektir (Potts ve Potts, 2013). Onlara göre başkalarının incinme duygularından ve üzüntülerinden kendileri sorumludur (Eggert, 2011).

Edilgen bireylerin bazı tipik psikolojik özellikleri, davranışları ve deneyimledikleri hisler bulunmaktadır. Edilgen bireyler, her şeyden önce öz-saygıları düşük olan bireylerdir (Chibuike, Chimezie, Ogbuinya ve Omeje, 2013). Bunun yanı sıra bu bireyler, genel anlamda çekingen ve kararsızdırlar (Moon, 2009). Sürekli başarısız olacaklarına dair bir kaygı taşırlar (Eggert, 2011).

Edilgen bireylerin tipik davranışlarının başında, kendi ihtiyaçlarını önemsemeden, başkalarının taleplerine boyun eğmeleri, böylece kendilerini sürekli zor bir duruma sokmaları gelir (Edwards, 2008; Holland ve Ward, 1990). Bu bireyler, yaptıkları küçük hatalara ya da hata olmadıkları halde başkaları tarafından hata olarak görülebileceğine inandıkları davranışlara ilişkin gereğinden fazla savunma yaparlar ve çok fazla özür dilerler. Memnun olmadıkları durumları değiştirmek adına harekete geçmektense, şikâyetle bulunurlar (Moon, 2009). Kendi fikirlerini açıklama konusunda gönülsüz davranırlar. Başkaları, onları kullandığında sessiz kalırlar. Onlara sunulan hizmet ya da ürünler, beklenen standartları karşılamadığında şikâyet etmekten çekinirler. Kendi kişisel bakış açılarıyla çelişse bile çoğunluğa uyarlar (Eggert, 2011). Birçok zaman, davranışlarının sorumluluklarını almaktan kaçınırlar. Çünkü edilgen insanlar, karar verme süreçlerinde çatışma yaşamaktan kaçınıp alınan kararlara uyarlar (Doncheva, 2015). Tüm bu tipik davranışlarından dolayı edilgen bireyler, bazı ortak duygusal deneyimler yaşarlar.

Edilgen insanların duygusal deneyimleriyle ilgili söylenmesi gereken ilk şey, bu bireylerin duygularını açıkça paylaşmak yerine, bunları baskı altında tutmaları ya da dolaylı bir biçimde anlatmaya çalışmalarıdır (Smith, Minor ve Brashen, 2014). Bu davranış biçimi, kısa vadede kaygıyı azaltıp onları suçluluk hissinden kurtarsa da uzun vadede öfke ve strese neden olur (Williams, 2001). Diğere insanlar da edilgen bireylerin öfke ve stresinin kaynağını bilemeyecekleri, dolayısıyla da bu konuda çözüm üretemeyecekleri için edilgen insanlarda öfke patlamaları, duygusal kontrolsüzlükler ve kırılmalar gözlemlenebilir

(Janice, 2011). Bunlar dışında edilgen bir birey, başkalarının her istediğini yapma davranışının sonucu olarak kullanılmışlık hissine kapılır ve mutsuz olur (Moon, 2009). Başkalarının ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarının önüne koyması, karşı tarafın da bu duruma aynı şekilde cevap vermemesi ise onda dargınlığa neden olur (Rees ve Graham, 1991). Birey edilgen davrandığında, diğer bireylerin gerçekten kendisinin ne istediğini bilmesini ya da tahmin etmesini bekler. Bu gerçekleşmeyince de hayal kırıklığına uğrar (Dalley, 2013). Hayatı ile ilgili hiçbir sorumluluk almaz. Bu yüzden de gerçek anlamda başarıyı elde edemez. Ancak bu durumu kendi edilgen davranışlarıyla açıklamaktansa hayatını kontrol edemediği ve güçsüz olduğu hissine kapılır. Ayrıca hayatın, kendisine haksız muamelede bulunduğu duygusunu yaşar (Holland ve Ward, 1990).

Psikolojik özellikleri, davranışları ve duyguları ile bazı ortak özelliklere sahip olan edilgen bireylerin iletişim durumlarında da sergiledikleri bazı özel davranışlar bulunmaktadır. Bu bireyler, iletişim durumlarında sessiz, tekdüze, gevelercesine ya da mırıldanarak konuşurlar (Hadfield ve Hasson, 2014). Göz teması kurmaktan çekinir ya da boş bakarlar. Yüzlerinde onaylarcasına yarı gülüşler, ilgisizlik ve korku vardır. Sessiz, kuşkulu, zayıf, kaygılı ve korku dolu bir ses tonu kullanırlar. Bükülmüş ve omuzları düşük bir vücut duruşu sergilerler. El ve ayakları sürekli hareket halinde olur, kafalarını sallarlar (Eggert, 2011). Konuşma esnasında fazlasıyla mazeret üretme, şüpheli cümleler kurma, sık sık “Üzgünüm, özür dilerim.” gibi ifadelerle başvurma, kolaylıkla razı olma, başkalarını ya da kendini suçlama davranışlarında bulunurlar. Karar vermede ya da sorumluluk üstlenmede zorlanma ve şahsi fikirlerini ya da bakış açılarını açıklayamama gibi sorunlar yaşarlar (Dalley, 2013). Tüm bunlar dışında kesin olmayan gönülsüz ifadeler, şikâyet etme, mızızlanma, ağız arama, sürekli onay isteme, kendini zavallı gibi gösterme ve geri planda tutma, iletişim esnasında kişisel alanı koruyamama ya da bu alanı korumak için fiziksel engeller kullanma gibi davranışlara başvururlar (Potts ve Potts, 2013).

Edilgen bireylerle ilgili yukarıda açıklanan bilgilerden yola çıkarak bu bireylerin korumaya ya da iyileştirmeye çalıştıkları öğelerin kendilerine ait hakları, duyguları, düşünceleri, fikirleri, istekleri ya da ihtiyaçları olmadığı açıktır. Edilgen bireyler, bu sayılan öğeleri kendileri açısından önemsemezken; başka insanların haklarını, duygularını, düşüncelerini, fikirlerini, isteklerini ya da ihtiyaçlarını fazlasıyla önemsemektedir. Bundan yola çıkarak edilgen bireylerin asıl korumaya çalıştıkları şeyin diğer insanlarla olan ilişkileri olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü edilgen bireylere göre bir ilişkiyi korumanın tek yolu

özverili olmak ve hangi durumda olursa olsun uyum sağlamaktır. Aksi durumlar, edilgen bireylerin ilişkilerinde sevilmemelerine, reddedilmelerine ve onaylanmamalarına neden olacaktır. Ancak edilgen bireyler, bu kaygıları nedeniyle sergiledikleri davranış biçimlerinden dolayı sadece belirli bir süre istedikleri ilişkileri yürütebilmektedir. Uzun vadede ise edilgen davranış biçimleri, bireye kaldıramayacağı ağır yükler yükleyebilmekte, bireyi sürekli kaybeden konumuna düşürebilmekte ve böylece bireyin kişisel, ruhsal, fiziksel bütünlüğü ile sahip olduğu kaynaklar (para ve zaman gibi) açısından tükenmesine neden olabilmektedir. Çünkü edilgen bireylerin içerisinde bulunduğu ilişkiler, genellikle onların kaybettikleri, karşı tarafın ise kazandıkları sonuçlar üretmektedir.

Saldırganlık

Saldırganlık, edilgenliğin tam tersi bir davranış biçimidir. Bu davranış biçimi, Gupta (2013) tarafından başkalarına ait hakları dikkate almadan, bireyin kendi isteklerini elde etmeye çalışması olarak ifade edilmektedir. Castedo vd. (2015) ise saldırganlığı, bir başkasının haklarını dikkate almamanın ötesinde, bir başkasının haklarını ihlal ederek bireyin kendi haklarını elde etmesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlar, saldırganlığın, edilgenlikten farklı olarak “ben” duygusunun ön plana çıkarıldığı, başkaları odaklı bir anlayışın ise önemsenmediği bir davranış biçimi olduğunu göstermektedir.

Saldırgan davranış biçiminin nedenlerinden biri, hangi durumda ve ne pahasına olursa olsun kazanmaya ilişkin hissedilen bir içgüdüdür (Holland ve Ward, 1990). Bu içgüdü kazanma uğruna, uzlaşma ve diğer çözüm yollarının fark edilmesine engel olmaktadır. Bireyleri saldırganlığa yönlendiren bir başka neden ise -edilgenlikte de olduğu gibi- geçmişe ait deneyimlerdir. Bu bireylerin özellikle çocuklukları, istedikleri her şeyin karşılanmasıyla ilgili anılar içermektedir (Eggert, 2011). Dolayısıyla bu bireyler, yetişkinliklerinde istedikleri her şeyi elde edemeyince öfkelenip saldırgan davranışlar sergileyebilmektedir. Bazı saldırgan bireylerin geçmişinde ise fiziksel şiddetle karşılaşma, dalga geçilme ya da olumsuz ve yıkıcı eleştirilere maruz kalma gibi saldırganlığa uğrama deneyimleri yer almaktadır (Williams, 2001). Bu deneyimler, bireyin istediği şeyi elde edebilmede daha önceden maruz kaldığı saldırgan davranışların etkili olduğunu düşünmesine neden olmaktadır. Saldırgan davranışın altında yatan en önemli nedenlerden biri de bazı yanlış inançlardır. Sıklıkla saldırgan davranışta bulunanlara göre kendi fikirleri, başkalarının fikirlerinden daha önemlidir. Aynı zamanda dünya düşmanca bir

yerdir ve bu dünyada yaşamının tek yolu güçlü olmak ve gücünü gösterebilmektir (Potts ve Potts, 2013).

Edilgenlik ve saldırganlık, birbirinden oldukça farklı iki davranış biçimi olsa da saldırgan bireylerin edilgen bireylerle ortak bir biçimde sahip olduğu psikolojik bir özellik bulunmaktadır. Bu psikolojik özellik, saldırgan bireylerin de öz-saygılarının, edilgen bireylerde olduğu gibi düşük olmasıdır. Öz-saygılarının düşük olması konusunda, saldırgan bireylerin edilgen bireylerden tek farkı, bunu daha kolay gizleyebilmeleri, hatta öz-saygıları oldukça yüksekmiş gibi davranabilmeleridir (Rees ve Graham, 1991). Bu psikolojik özelliklerinin yansira saldırgan insanların benmerkezci oldukları da söylenebilir (Dasgupta, Suar ve Singh, 2014). Onlara göre kendileri dışında hiç kimsenin duygu, düşünce ve ihtiyaçları önemli değildir. Kendi ihtiyaçları karşılanmadan, hiç kimsenin herhangi bir ihtiyacı karşılanmamalıdır. Hatta kendi ihtiyaçlarının karşılanması uğruna, başkalarının ihtiyaçları görmezden gelinmeli ya da reddedilmelidir. Bu bireylerin sahip oldukları söylenebilecek bir başka psikolojik özellik ise özgüvenlerinin düşük olmasıdır (Williams, 2001). Saldırgan bireyler, çeşitli çatışma durumlarında, ilgili çatışma durumunu çözebilecek yeteneklere sahip olmadıklarını düşündüklerinden dolayı saldırgan stratejileri işe koşmaktadırlar. Bu açıdan kendilerine değil, sadece sergiledikleri saldırgan davranışlara güvenmektedirler.

Öz-saygı ve öz-güvenlerinin düşük olması ve bencil olmalarının yanı sıra saldırgan bireylerin sahip oldukları ortak psikolojik özellikler, rekabetçi olmaları ve başkalarını kontrol etme gücüne sahip olmalarıdır (Bolton, 1979). Ancak saldırgan bireyler, rekabetçi olmayı, içinde buldukları bağlamın gerektirdiği entelektüel bilgi ve becerileri kullanarak daha başarılı olmak şeklinde algılamamaktadır. Bunun yerine bu bireyler, daha başarılı ve daha üstün olmak adına başkalarını başarısız kılmanın yollarını aramaktadır. Bu arayış da genellikle zorbalıkla sonuçlanmaktadır. Ayrıca saldırgan bireylerin başkalarını kontrol etme güçleri de yine başkaları tarafından fikir, düşünce, değer ya da davranışlarının önemli bulunmasından kaynaklanmamaktadır. Saldırgan bireyler, daha çok, şiddetin sözlü ya da sözlü olmayan araçlarını kullanarak diğer bireyleri kontrol altına almaya çalışmaktadır.

Saldırgan birey, yukarıda sayılan psikolojik özelliklerinin de etkisiyle bazı tipik davranışlar sergiler. Her şeyden önce saldırgan insan, kendisi için istedikleri hakları bir başkası için savunmaz (Garner, 2012). Sadece kendi bildiğini okur. Başkalarını dinlemez, kendi ihtiyaç ve haklarının daha öncelikli olduğu konusunda ısrar eder (Edwards, 2008). Uzlaşma ve

işbirliğine yanaşmaz. Başkalarıyla aynı fikirde olmadığı durumlarda, karşı tarafa tehditlerde bulunur (Clark, 2003). Başkalarından kendi zaman takvimine uymalarını bekler. Çeşitli konularda katı görüşler muhafaza eder ve bunları ifade etme konusunda zorlanmaz. İnsanlarda, sıklıkla ve kolaylıkla hata bulur (Eggert, 2011). Birçok meseledeki sorumluluğunu reddeder. Suçu başkalarına ya da dışsal etmenlere yükler. Diğer insanları hor görür, onlara düşmanca davranır, fiziksel olarak zarar verir (Potts ve Potts, 2013). Onları bastırmak için eleştiri, suçlama, tehdit ve aşağılama gibi yollara başvurur (Janice, 2011). Onlarla alay eder, kavga eder ve karşıdaki bireyleri, özellikle de bu bireyler edilgenlerse, sosyal açıdan kabul edilemez durumlara sokmaya çalışır (Moon, 2009).

Yukarıda sözü geçen davranış biçimleri, genel olarak doğrudan saldırganlığın göstergeleridir. Ancak insanlar, güdümlenici davranışlar sergileyerek dolaylı bir saldırganlık da gösterebilmektedir. Dolaylı saldırganlık davranış biçimine sahip bir insan, herhangi bir çatışma durumunda karşı tarafı doğrudan sözel ifadelerle suçlamaz. Bunun yerine kızgınlık ya da karşıtlığını vücut dilini kullanarak ifade eder (Rees ve Graham, 1991). Karşı tarafı, alaycı yorumlarda bulunma, iğneleme, tatlı sözlerle kandırma, güç durumda bırakma, duygu sömürsü ile suçluluk hissi oluşturma, sessiz kalma, aşırı övme ya da şantajda bulunma gibi yollarla kontrol etmeye çalışır ve ona istediği her şeyi yaptırır (Dalley, 2013; Holland ve Ward, 1990).

Genellikle dargınlık, öfke, nefret ve düşmanlık gibi duygularla karakterize edilen saldırganlık (Çolakoğlu ve Solak, 2014), doğrudan ya da dolaylı olması fark etmeksizin, doğru seçimler değildir. Çünkü aynı davranış biçiminin bu iki formu da hissiyat açısından sadece anlık bir rahatlama sağlar. Bireyi hiçbir zaman olumlu ya da gerçekçi sonuçlara götürmez. Uzun vadede ise utanç ve suçluluk duygularına neden olur (Schwartz, 2006; Williams, 2001).

Saldırgan bireylerin iletişim becerileri çok iyi değildir. Bu bireyler, iletişim esnasında sert ve acımasız olabilirler. Başkalarının sözcük kullanım biçimlerini ve sessizliklerini istismar edebilirler. Karşı tarafın kişisel alanını yok saymayı, bir taktik olarak kullanabilirler (Moon, 2009). Karşıdakinin sözünü sıklıkla keser ve sürekli suçlayıcı “sen” cümleleri kurarlar (“Bu, senin hatan.”, “Sen yaptın bunu.” vb.) (Janice, 2011). Yine sıklıkla kullandıkları “ben” cümleleri ise kendi ihtiyaçlarını, haklarını, ilgilerini, isteklerini ve duygularını belirtmeye yöneliktir. Bu bireyler konuşunca, alınlarını çatar, dudaklarını büzer, kaşlarını kaldırır ve gözlerini yuvarlarlar. Suratları kızarabilir, hırıldamaya benzer

sesler çıkarabilirler (Potts ve Potts, 2013). Genellikle dik dururlar, yumruklarını ve dişlerini sıkırlar. Parmaklarını tehdit edencesine sallırlar. Dik dik ya da bulanık bir şekilde bakarlar. Hızlı, yüksek sesli, kesintili ve tiz bir ses tonuyla konuşurlar (Eggert, 2011).

Saldırganlığa ilişkin yukarıda yapılan açıklamalara dayanarak saldırgan bireylerin korumaya ya da iyileştirmeye çalıştıkları şeyin kendilerine ait hakları, duyguları, düşünceleri, fikirleri, istekleri ya da ihtiyaçları olduğunu söylemek mümkündür. Saldırgan bireylerin tüm bunları korumaya çalışması, gerekli ve önemli iken bu koruma işlemini gerçekleştirirken başkalarının haklarını, duygularını, düşüncelerini, fikirlerini, isteklerini ya da ihtiyaçlarını önemsememeleri, görmezden gelmeleri, reddetmeleri ya da bunlara zarar vermeleri onlarla ilgili temel sorundur. Çünkü edilgen bireyler, sosyal ilişkilerini koruyup haklarını, duygularını, düşüncelerini, fikirlerini, isteklerini ya da ihtiyaçlarını koruyamazken; saldırgan bireyler de tüm bunları koruyup sosyal ilişkilerini muhafaza edemeyebilirler. Bu durumlarda da kısa süreli bir mutluluk hissi yaşasalar da uzun vadede yaşam memnuniyeti açısından başarılı olamayabilirler.

Atılganlık

Atılganlık kavramı ele alınmadan önce bu kavramı bir boyut olarak bünyesine alan sosyal beceri kavramı incelenmelidir. Sosyal beceri, bu konuda çalışmaların yapıldığı ilk zamanlarda, başkalarıyla etkileşim kurma ve bu etkileşimi sürdürme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Ancak bu tanım yetersizdir. Sosyal beceri, bunun yerine, bir bireyin başkalarıyla iletişim kurma amaçlarını gerçekleştirme yeteneği çerçevesinde tanımlanmalıdır (Morgan, 1980). Bu çerçevede yapılan tanımlara göre sosyal beceri, sosyal açıdan başarılı bir performansın altında yatan temel tepkiler olarak kabul edilebilmektedir (Nangle, Grover, Holleb, Cassano ve Fales, 2010). Kişilerin, başkalarıyla olan ilişkilerinde onların davranışlarını anlayarak uygun tepkiler verebilmesi olarak tanımlanabilmektedir (Uzamaz, 2000). Sosyal etkileşimler sonucu, uzun ya da kısa vadeli çıktılar alınabilmesi için gerekli olan bilişsel ve davranışsal beceriler olarak ifade edilebilmektedir (Spence, Donovan ve Brechman-Toussaint, 1999).

Sosyal beceri kavramı, sosyal yeterlik kavramı ile karıştırılabilmektedir. Sosyal yeterlik, karşılıklı sosyal aktarıma dâhil olma arzusu ve yeteneği ile birlikte sosyal bir durumun varlığının farkında olma ya da gelişebilecek bir sosyal durumu hissedebilme anlamına gelmektedir (Cotugno, 2009). Sosyal beceriler ise sosyal yeterlik kavramının bir parçası

olup (Tagay, Baydan ve Voltan Acar, 2010) bu sosyal durumlarda etkin bir performans sergilenmesine yardımcı olan, gözle görülür gerçek davranışları (jest ve mimik kullanma, selam verme, “hayır” deme, randevulaşma, vedalaşma vb.), bilişsel becerileri ve duygusal düzenlemeleri içeren yeteneklerle açıklanmaktadır (Hupp, LeBlanc, Jewell ve Warnes, 2009). Sözü geçen davranış, bilişsel beceriler ya da duygusal düzenlemelerden yoksun olmak, sosyal beceri eksikliği anlamına gelmektedir. Gresham, Cook, Crews ve Kern’e (2004) göre sosyal beceri eksikliği, bir davranışın nasıl hayata geçirileceğine dair bilgi eksikliğinden değil; uygun sosyal davranışa yönelik teşvik yokluğundan kaynaklanmaktadır. Bu yoksunluk bireylerde izole olma, yalnızlık, engellenme, reddedilme ve düşük öz-saygı gibi olumsuz duygusal deneyimlerin yaşanmasına neden olabilmektedir (Patrick, 2008). Sosyal kaygıya yol açabilmektedir (Subaşı, 2007). Kişilerarası ilişkilerde, akademik çalışmalarda, duygusal-davranışsal alanlarda ve meslek yaşamında çeşitli problemler yaratabilmektedir (Durualp ve Aral, 2010). Özellikle çocuklarda uyum sorunu, şiddet eğilimi, güvensizlik, kaygı ve başarısızlık gibi istenmeyen bazı özellikleri tetikleyebilmektedir (Coşkun ve Sabancı, 2012). Hatta çocuklukta görülebilecek bu olumsuz özelliklerin, yetişkinlikte de devam etmesine yol açabilmektedir (Painter, 2006).

Sosyal beceri eksikliği, birçok soruna neden olmakta iken sosyal becerilere sahip olmak, çeşitli avantajları beraberinde getirmektedir. Sosyal beceriler, başkalarıyla sağlıklı ve güçlü ilişkiler geliştirmek için yaşamsal araçlar (Sharma ve Mehra, 2016) olduğundan, bu becerilere sahip olmak, insanlar arası etkileşimi geliştirebilmektedir (Kaf, 2000). Özellikle sosyal becerileri daha iyi olan çocuklar, akranları ve kardeşleriyle daha olumlu ilişkiler kurabilmekte (Downey, Condrón ve Yücel, 2015), onlarla iletişim kurma konusunda daha çok gönüllülük sergileyebilmektedir (Kasar, Rotheram-Fuller, Locke ve Gulsrud, 2012). Böyle çocuklar, sosyal ortamlar içerisinde, daha üst düzey uyum davranışları gösterebilmektedir (Uz Baş, 2010). Sosyal beceriler, aynı zamanda işbirlikli çalışma, çalışma materyallerini düzenleme, göreve odaklanma, yönergeleri takip etme gibi davranışları da içerdiğinden çocukların akademik başarısına katkıda bulunabilmektedir (McClelland, Morrison ve Holmes, 2000). Son olarak bu beceriler, sorumluluk, güvenilebilirlik, duyarlılık, saygı, adil olma ve vatandaşlık gibi temel karakter özelliklerinin gelişimi konusunda çocuklara yardımcı olabilmektedir. Böylece, onlara doğruyu yanlıştan nasıl ayıracaklarına, neden bu ayrımı yapmaları gerektiğine ve doğru kararlar almalarına ilişkin bir kılavuz sunabilmektedir (Dowd ve Tierney, 2005).

Sosyal beceriler, yukarıda sayılan avantajlarından dolayı öğrenilmesi, öğretilmesi ve hayata geçirilmesi gereken davranışlar olarak kabul edilmektedir (Gresham, Sugai ve Horner, 2001). Birçok sosyal beceri, herhangi bir eğitim olmadan, çocukların akranlarını, ebeveynlerini, öğretmenlerini izlemesi ya da onlarla konuşması sonucu informal olarak öğrenilmektedir (Frey, Elliott ve Kaiser, 2014). Bazı sosyal beceriler ise kasıtlı koşullara maruz kalmayı içerecek biçimde doğrudan (Nangle, Erdley, Adrian ve Fales, 2010) ve formal öğretimi gerektirmektedir. Bu öğretimin, başta okul öncesi dönemler olmak üzere, çocukluğun ilk yıllarında geliştirilmesi önemli görülmektedir (Koçyiğit ve Kayılı, 2008). Çünkü bu yıllardaki sosyal uyum ve becerilerin gelişimi, ilerleyen yıllardaki sosyal uyum ve becerilerin temelini oluşturmaktadır (Günindi, 2011).

Sosyal beceri eğitiminde dikkate alınması gereken temel noktalardan biri, sosyal becerilerin hangi bileşenler ya da hangi boyutlar çerçevesinde geliştirileceğidir. Eisler ve Frederiksen'e (1980) göre sosyal becerinin davranışsal ve bilişsel olmak üzere iki bileşeni bulunmaktadır. Davranışsal bileşenler, sözlü ve sözlü olmayan davranışlar açısından incelenmektedir. Sözlü davranışlar, doğrudan soru sorma, kendi pozisyonunu açıkça dile getirme ve karşı tarafı ödüllendirerek ya da takdir ederek pekiştirir. Sözlü olmayan davranışlar ise göz teması, jestler, ses tonu ve uygun duygusal yüz ifadelerini içermektedir. Bilişsel bileşenler ise gözlenmesi zor olup bireyin beklentilerini, düşüncelerini ve ne söylenmesi ya da ne yapılması gerektiğine ilişkin kararlarını ifade etmektedir. Patrick (2008) sosyal beceriyi, sosyal girdiler, içsel süreçler ve sosyal çıktılar olmak üzere üç bileşenle açıklamaktadır. Sosyal girdiler, sosyal bir mesaja eşlik eden kelimeleri, ses ile ilgili özellikleri, vücut dilini, göz temasını, duruşu, mimikleri ve diğer kültürel davranışları görmemizi ya da anlamamızı sağlayan öğeleri ifade etmektedir. İçsel süreçler, kendi duygu ve tepkilerimizi kabul edip bunları yönetmenin yanında sosyal mesajları yorumlamayı içermektedir. Sosyal çıktılar ise sosyal bir mesaja kendimize ait kelimeler, ses kullanma biçimi, vücut dili, göz teması, duruş, jest ve mimik, vücut pozisyonu ve kültürel davranışlarla nasıl tepki verdiğimiz anlamına gelmektedir.

Sosyal beceriler, yukarıda açıklanan bileşenlerden oluşmakta iken sosyal becerinin ölçülmesi ile ilgili çalışmalar, bu becerileri çeşitli boyutlar çerçevesinde ölçmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalara göre (Caldarella ve Merrell, 1997; Eslami, Mazaheri, Mostafavi, Abbasi ve Noroozi, 2014; Gresham ve Elliot, 1990; Vaz, Parsons, Passmore, Andreou ve Falkmer, 2013) sosyal becerilerin, akran ilişkileri, öz-yönetim, akademik

başarı, uyum, işbirliği, sorumluluk, empati ve atılganlık olmak üzere birçok boyutu bulunmaktadır. Akran ilişkileri, bireyin akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirdiğini gösteren becerileri içermektedir. Öz-yönetim, bireyin doğuştan getirdiği mizaç özelliklerini kontrol edebildiğini ve kural ya da sınırlara dikkat ettiğini göstermektedir. Akademik başarının, bireyin bağımsız ve üretken bir öğrenci olarak tanınmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Uyum, kuralları ve beklentileri karşılayarak başkalarıyla uyum içerisinde olma, boş zamanı uygun bir biçimde değerlendirme ve bir şeyleri paylaşabilme gibi becerileri kapsamaktadır. Bunlar dışında işbirliği, takım arkadaşlarıyla beraber çalışabilme kapasitesini; sorumluluk kendine düşen görev ve sorumlulukları en iyi şekilde yerine getirebilmeyi ve empati ise karşı tarafı anlamaya çalışmayı ifade etmektedir.

Sosyal becerinin bir boyutu olan atılganlık ise günlük yaşamda ihtiyaç, istek, hak, amaç ve değerlerin karşılanması, korunması ya da hayata geçirilmesi için sergilenen bir davranış biçimidir. Tarihsel akış (Peneva ve Mavrodiev, 2013) içerisinde incelendiğinde, atılganlıkla ilgili çalışmaların, ilk olarak 1960'lerde yapılmaya başlandığı görülmektedir. Atılganlığın bu dönemde özellikle incelenmeye başlaması, kişisel potansiyelin ortaya konması ve gelişimi gibi konularla ilgilenen hümanist psikolojinin, bu yıllarda tarih sahnesine çıkmış olmasıyla ilgilidir. 1970'lerde ise Amerika Birleşik Devletleri'nde sivil haklar hareketi yükselişe geçmiş ve bazı psikologlar, kişisel hakları korumanın bir aracı olarak atılganlıkla ilgilenmeye başlamıştır. 80 ve 90'larda ise atılganlık, insan potansiyelini arttırdığından ve kendini gerçekleştirilmeye yardımcı olduğundan dolayı daha fazla ilgi görmüştür.

Atılganlık, günümüzde daha çok iş hayatında ve kamusal hayatta ihtiyaç duyulan bir iletişim becerisi olarak ele alınmaktadır. Eggert'in (2011) de belirttiği gibi 21. yüzyılda, doğuma ya da sınıfa dayalı sosyal ve politik hiyerarşi düzenleri artık başarılı değildir. Hiç kimse tabiatı gereği diğerlerinden daha üstün kabul edilmemektedir. Başarılı teşebbüsler, liyakate dayalıdır ve bu teşebbüslerde elinden gelenin en iyisini yapabilecek herkese ihtiyaç duyulmaktadır. Böyle bir dünyada, bireysel özgürlükler ve toplum içinde eşit haklara sahip olma gibi demokratik ilkelerden tam verim alma, herkesi kendi hak ve amaçlarını takip etmeye teşvik etmektedir. Bu durum da her insanın atılgan davranış biçimlerini sergilemesini gerektirmektedir.

Atılganlıkla ilgili birbirine benzer birçok tanım yapılmaktadır. Buna göre atılganlık, bireyin duygu, düşünce, istek ve şikâyetlerini demokratik bir şekilde aktarabilmesidir

(Tekin ve Kapancı, 2010). Başka bir tanım açısından atılganlık, bir bireyin, başkalarının haklarını küçümsemeden ve bunlara zarar vermeden, kendi hislerini, kaygılarını, fikirlerini ve ihtiyaçlarını dile getirebilmesidir (Salas vd., 2001). Erbay ve Akçay'ın (2013) yaklaşımıyla atılganlık, bir insanın hem kendisinin hem de başkalarının duygularının farkında olup kendi düşünce ve ihtiyaçlarını açıkça iletebilmesidir. Gilbert ve Allan'ın (1994) ele aldığı biçimde atılganlık, kişinin, özellikle de olası fikir, ihtiyaç ya da hak çatışmalarının olduğu kişilerarası ilişkilerde kendini kaygı, öfke ve saldırganlık olmaksızın ifade edebilmesidir. En genel ifade ile atılganlık, başkalarına ait haklara saygı göstermek şartıyla bireysel hakların savunulabilmesidir (Reilly ve Shopshire, 2014). Edilgenlik ve saldırganlık, birbirinin tam tersi davranış biçimleri iken atılganlık ile ilgili yapılmış bu tanımlar, atılganlığın edilgenlik ya da saldırganlığın zıttı, benzeri ya da bir ara formu olmadığını göstermektedir. Bunun yerine atılganlık, edilgenlik ya da saldırganlığın getirdiği birçok olumsuz sonucun ortadan kalktığı bir davranış biçimidir. Atılgan davranış biçimiyle ne edilgenlikte olduğu gibi bireysel haklardan diğer bireylerin hakları uğruna feragat edilmekte ne de saldırganlıkta olduğu gibi bireysel haklar uğruna başkalarının hakları ihlal edilmektedir.

Atılganlık, diğer davranış biçimlerine göre daha avantajlı olmasına rağmen insanları atılgan olmaktan alıkoyan bazı nedenler bulunmaktadır. Moon'a (2009) göre atılgan olamamanın kökeninde yatan temel nedenler, genetik faktörler ve bireysel deneyimlerdir. Doğuştan naif bir ses tonuna sahip olmak ya da utangaç bir insan olmak gibi özellikler atılganlık için genetik birer engel iken aile ya da okul tarafından itaatkâr olunması gerektiğine dair telkinlerde bulunulmuş olmak, atılganlığın önündeki bireysel deneyim engelleriyle ilgilidir. Atılgan olmayı engelleyen bir diğer neden, çevremizde bu konuda uygun modellerin olmamasıdır (Williams, 2001). Sosyal bir varlık olarak birçok davranışımızı, çevremizdeki diğer insanları gözlemleyerek kazanırız. Buna göre, çevremizdeki diğer insanların davranışlarından olumlu ya da olumsuz olarak pekiştirilenleri ediniriz. Ancak, atılgan olma konusunda davranışlarını gözlemleyebileceğimiz insanların olmadığı durumlarda, bu davranış biçimini edinme konusunda zorlanırız. Çünkü bu davranış biçimini sergilemenin nasıl sonuçlar doğuracağını bilemeyiz ve bu konuda risk almak istemeyebiliriz. Atılgan olmanın önündeki en büyük engel ise atılgan olmaya ilişkin sahip olduğumuz gerçekçi olmayan bazı inançlardır. Janice'e (2011) göre bu inançlardan biri, kendi ihtiyaçlarımıza öncelik vermenin kibar olmadığına dair inançtır. Oysa birçok zaman, bir başkasının ihtiyacını

karşılamanın ön şartı, kendi ihtiyaçlarımızı karşılamaktan geçmektedir. Bunun dışında bazı insanlar, ihtiyaç ve isteklerini dile getirmek zorunda olmadığına dair bir inanç barındırmaktadır. Onlara göre arkadaşları, yardımcıları ve aile üyeleri onların ne istediğini sezebilmelidir. Ancak insanların, görüşlerini açıkça dile getirmediği sürece, diğer insanlardan kendi zihinlerini okumalarını beklemeleri mantıklı değildir. Atılganlıkla ilgili bir başka olumsuz inanç, kişinin fikirlerinin, inançlarının, düşüncelerinin ve hislerinin bir başkasının kadar önemli olmadığını düşünmesidir (Rees ve Graham, 1991). Oysa atılganlığı bilimsel bir odak haline getiren hümanist psikolojide de belirtildiği gibi her insan, sadece insan olduğu için değerlidir. Dolayısıyla o insanı, insan yapan bütün fikir, inanç, düşünce ve hisler önemlidir. Son olarak Clark (2003), atılgan olmaktan kaçınan bireylerin, atılgan olunca diğer insanları üzeceklerinden, diğer insanların onlardan öğ alacaklarından ve atılgan olmayı beceremeyeceklerinden korktuğunu belirtmektedir. Ancak, gerçek durum böyle değildir. Atılgan bireyler, diğer insanların duygularına saygı ve hassasiyetle yaklaşır. İnsanları üzmez ve küçümsemezler. Buna rağmen, bir üzüntü durumu oluşsa bile bu durum, diğer davranış biçimlerinin neden olacağı durumlara göre daha kısa sürer ve daha üzücü başka bir durumu engelleyebilir. Diğer insanların öğ almasıyla ilgili korku ise diğer insanların davranışlarını kontrol etmek olası olmadığından üzerinde durulmaması gereken bir korkudur. Ayrıca, öğ alacağına dair korkulan insanların karşısında atılgan değil de edilgen davranmak, karşı tarafın öğ alacağı durumlarda bu durumun gerçekleşmesi ihtimalini garanti altına alabilir. Saldırganca davranmak ise karşı tarafı da bu konuda kışkırtacağından karşı tarafın öğ alma ihtimalini arttırabilir.

Yukarıda sayılanlar dışında atılgan olmak, bir beceridir. Özellikle doğuştan getirilen özellikler, atılgan olmak için uygun değilse bu beceriyi sergileme konusunda bazı zorluklar yaşanabilmesi oldukça normaldir. Ancak atılganlık, öğrenilebilir bir beceridir (Reilly ve Shopshire, 2014) ve tecrübe edildikçe gelişebilecektir. Dolayısıyla atılganlıkla ilgili gerçekçi olmayan bütün inançlardan kurtulmalı ve bu beceri hayata geçirilmelidir.

Edilgen ve saldırgan davranış biçimlerini sergileyenler, öz-saygıları düşük olan bireyler iken atılgan davranış biçimine sahip olan bireylerin öz-saygıları yüksektir (Anastácio, 2016). Bu bireyler, çevreleri tarafından, sosyal açıdan desteklendikleri algısına sahiptirler (Ateş, 2015). Bu insanların yaptıkları işe ilişkin memnuniyet düzeyleri fazladır (Dinçer, 2008). Çünkü atılgan insanlar, yaptıkları işle ilgili tükenmişlik düzeylerini arttıracak etmenlerle, edilgen ve saldırgan bireylere göre daha iyi mücadele edebilir ve bu

mücadelelerinden daha verimli ve daha etkili sonuçlar elde edebilirler. Kakroudi, Vahdany ve Divsar'a (2015) göre atılgan bireyler, öz-kontrolü ve öz-güveni yüksek olan insanlardır. Onlar, karar alma yetilerine güvenirlere, aldıkları kararların sorumluluğunu üstlenirler ve kendi hayatlarını, aldıkları kararlar doğrultusunda kontrol altında tutabilirler. Rees ve Graham'ın (1991) belirttiği gibi atılgan insanlar, öz-farkındalık sahibi olan insanlardır. Çünkü onlar, yansıtıcı düşünüp mevcut zamandaki davranışlarını incelerler ve bu davranışlarını daha etkili bir hale getirmek için çaba sarf ederler. En zor durumlarda bile karşı tarafı savunmaya sokmadan, onlara kendi bakış açılarını anlatmanın yollarını bulurlar (Janice, 2011). Tüm bu özelliklere sahip olmanın doğal bir sonucu olarak da atılgan insanlar, mutluluğu diğer insanlara göre daha rahat elde ederler (Ghasemian, Yadollahi, Kamkar, Jadidi ve Moghadam, 2014). Hem kişisel anlamda kendi ihtiyaçlarını karşılarlar hem de topluma sağlıklı bir biçimde uyum sağlarlar (Voltan Acar vd., 2008). Depresyon, gücenme, korku ve şiddet gibi duygu ve davranışları daha az deneyimlerler, çevrelerindeki insanlardan daha çok saygı görürler ve toplum içinde öz-saygılı bireyler olarak algılanırlar (Das ve Shah, 2013). Bu yüzden atılgan bireyler, psikolojik iyi oluş duygusunu (Shafiq, Naz ve Yousaf, 2015) deneyimleyebilirken sosyal kaygı gibi olumsuz duygulardan arınık bir biçimde hayatlarına devam edebilirler (Gupta, 2013).

Atılgan bireyler, iletişim konusunda da edilgen ve saldırgan bireylere göre oldukça avantajlıdır. Bu bireyler, hislerini, inançlarını ve fikirlerini, doğrudan, dürüstçe ve uygun ifadelerle içinde buldukları iletişimin sorumluluğunu üstlenerek dile getirirler (Schwartz, 2006). Ben dilini kullanırlar. Yargılamaktansa durumu tanımlarlar. Genelleme yapmaktan kaçınırlar (Garner, 2012). Kişilerarası durumlarda hızlı bir şekilde, duyulabilir bir ses tonuyla cevap verirler (Eisler vd., 1973). İstikrarlı ve kararlı, bağlama uygun, içten ve açık, orta sıcaklık ve vurguda konuşurlar. Belirli aralıklarla göz teması kurar, her zaman doğrudan bakar ve doğru mesajı iletmeye çalışırlar. Başkalarının kişisel alanlarına saygı gösterirler (Potts ve Potts, 2013). Aynı zamanda kendi kişisel alanlarını da korurlar. Ellerin ve kolların birbirine bağlanmadığı, açık bir vücut duruşu sergilerler (Hadfield ve Hasson, 2014). Durduklarında gereksiz el ve kol hareketleri yapmazlar. Dik dururlar. Başları dik, göğüsleri önde olur. Konuşma esnasında gereksiz kelimeler kullanmaz ve vermek istedikleri mesajın odağından uzaklaşmazlar (Eisler ve Frederiksen, 1980).

Ortak davranışlar açısından incelendiğinde atılgan bir insan, karşıdaki kişiye duyduğu saygıyı hissettirecek biçimde, içinde bulunduğu çatışma durumlarını çözmeye çalışabilir

(Powers ve Kirkpatrick, 2012). Kızgın ya da üzgün olduğunda, bu durumun nedenleriyle bir an önce ve tarafsız bir biçimde yüzleşebilir. Çeşitli kurumlarda gerekli performansı gösterebilir ve işbirlikli çalışabilir. Olası sonuçlarını hesaplayarak risk alabilir (Zimmerman ve Luecke, 2010). Kendi beğeni ve ilgilerini doğal bir biçimde dile getirebilir, utanıp sıkılmadan kendisi hakkında konuşabilir, bir başkasıyla aynı fikirde olmadığını açık bir biçimde ifade edebilir (Davis vd., 2000). Çevresindeki insanlardan, rahatsız edici davranışlarını değiştirmelerini isteyebilir (Eisler vd., 1973). Toplum önünde konuşabilir ve tanımadığı insanlarla rahatlıkla iletişime geçebilir (Barida ve Barida, 2013). Yapıcı eleştirilerde bulunabilir, kendisine yönelik eleştirileri değerlendirebilir ve adil olmayan eleştirilerle başa çıkabilir. İncelikle övgüde bulunabilir ve övgü kabul edebilir (Moon, 2009). Başkalarına, kendisine davranılmasını istediği gibi davranabilir. Kendisini, diğer insanlara kullandırtmaz, sınırlarını koruyabilir ve bu sınırları ne zaman, kimler için hangi durumlarda daraltıp genişletmesi ya da açıp kapatması gerektiğine karar verebilir. Diğer insanların görüşlerini takdir edebilir ve kendi düşüncelerinden daha mantıklı olan görüşleri dikkate alabilir (Eggert, 2011). Bir şeyler olmasını beklemektense harekete geçebilir (Holland ve Ward, 1990).

Atılganlığa ilişkin yukarıda sayılan tüm bu davranış biçimlerinin yanı sıra atılganlık için oldukça ayırt edici bir davranış bulunmaktadır. Buna göre atılgan bireyler, istemedikleri talep ya da durumlar karşısında, suçluluk ve zorunluluk hissine kapılmadan “hayır” diyebilmektedir (Davis vd., 2000; Durualp ve Aral, 2010; Dinçer, 2008; Votey, 1989). Daha geniş bir ifade ile atılgan bireyler, meşru haklarını savunabilmekte, mantıklı olmayan talepleri geri çevirebilmekte, gereksiz sosyal baskılara direnç gösterebilmekte, saygın olmayan otorite figürlerini önemsememekte ve keyfi grup standartlarına uymayı reddederek (Dhange, 2014) “hayır” diyebilme becerisini sergileyebilmektedir. Bu beceri, atılganca sergilendiği durumlarda, bireyi birçok zorlu durumdan kurtarabilmekte, sergilenemediği durumlarda ise bireyi birçok riskli durumla karşı karşıya bırakabilmektedir.

“Hayır” Diyebilme Becerisi

İnsan, hangi koşullarda olursa olsun kendisine ve sahip olduğu değerlere yönelik bir tehdit karşısında tepkisel davranır (Aytaç, 2005). Bu tepkilerden biri, kişisel alanların sınırlarını açık ve ciddi bir şekilde belirtmenin en etkili yolu olan (Bolton, 1979) “hayır” diyebilme

becerisinin sergilenmesidir. Aslan ve Özcebe'ye (2008) göre "hayır" diyebilme becerisi, riskli davranışların öz irade ve seçimler yoluyla reddedilebilmesine yönelik bir kapasitenin oluşturulması sürecini ifade etmektedir. Bu çalışmada ise "hayır" diyebilme becerisi, bireyin kişisel hak ve sınırlarının ihlal edildiği ya da ihlal edilme ihtimalinin olduğu durumlarda kendisine yöneltilen talep, teklif ve davranışları, "hayır" diyerek reddedebilmesi ve potansiyel güdümlene çabaları karşısında direnebilmesi şeklinde tanımlanmaktadır.

"Hayır" diyebilme becerisini sergileme, kimi zaman içgüdüsel bir tepki olabilirken kimi zaman da çeşitli kısıtlamalara, prensiplere ya da düzenlemelere dayanan, üzerinde bilinçli bir şekilde düşünülmüş bir davranış olarak sergilenebilmektedir. Ancak her iki durumda da bu beceri, bireylerin kendi haklarını koruyabilmesine, başkalarının haklarını gözetmesine ve özgürce davranabilmesine yardımcı olmaktadır (Durualp ve Aral, 2010). Kişisel değerlerin ve ideallerin korunmasını sağlamaktadır (Kemp, 2006). İş ortamlarında, bireylerin çalışmaya ve verimli olmaya yönelik motivasyonlarını arttırmaktadır (Katipoğlu, 2012). Çocuklarda, gerekli durumlarda kullanıldığı sürece kişilik geliştiren bir yeti haline gelmektedir (Karakaya, 2006). Atılgan bir şekilde kullanıldığı zamanlarda, bireylerin saldırgan seçenekleri değerlendirmelerinin önüne geçmektedir (Yavuzer, Karataş, Cıvılıdağ ve Gündoğdu, 2014). Sınırlar koymamızı sağlayarak kendi gereksinimlerimizi, başkalarınıninkilerden ayırmamıza, kendimizi korumamıza ve gözetmemize olanak tanımaktadır (Cloud ve Townsend, 2002). Hayatımızın sorumluluğunu üstlenmemize imkân vermektedir (Paterson, 2000). Birçok zaman pişmanlık yaşayabileceğimiz kararlar almamıza engel olmakta, böylece hayatımızı olumlu duygularla yönlendirmemizi kolaylaştırmaktadır (Clark, 2003). Bu avantajlarından dolayı "hayır" diyebilme becerisi, temel bir insan özelliği haline gelmektedir (Atıcı, 2014). Ancak, "hayır" diyebilme becerisinin temel bir insan özelliği olması, onun herkes tarafından kullanılabilirdiği anlamına gelmemektedir. İnsanlar, çeşitli nedenlerle "hayır" diyememektedir. Bu nedenleri aşağıdaki şekilde açıklamakta fayda görülmektedir.

Bir irade felci olan "hayır" diyememe sorunu, var olan durum karşısında kayıtsız kalmayı, var olan duruma aldırmamayı, var olan durum konusunda hiçbir sorumluluk üstlenmemeyi, sorunlardan uzaklaşmayı ve eyleme geçmek yerine beklemeyi içermektedir (Öcal, 2010). "Hayır" diyememe sorununun en önemli nedenlerinden biri, bazı psikolojik özelliklerdir. Haddou'ya (2013) göre "hayır" diyemeyen bireylerin psikolojik özellikleri ürkeklik,

çekingenlik, performans ve değerlendirme kaygısı taşıma, heyecanlılık, özgüven eksikliği, kendini küçümseme ve kuşkuculuk şeklinde sıralanabilmektedir. Bahsi geçen özellikler bireyi, bağımlı, kendini savunamayan, düşüncelerini açıkça ifade edemeyen, tartışmadan kaçınan ve ani öfke krizleri yaşayan bir hale getirdiği -başka bir ifade ile edilgenleştirdiği- için bu bireyler, “hayır” deme konusunda zorlanabilmektedir.

Hayır diyememe ile ilgili bir diğer engel, cesaret duygusuna sahip olamamaktır (Steinbrook, 2008). Özellikle geleneksel hiyerarşinin içinde bulunan bireyler, nezaket kurallarını ihlal etmeden üstlerine “hayır” deme cesaretini gösteremeyebilmektedir. Çünkü üstler için alt kademelerde bulunan bireylerden gelen “hayır” cevabı, bir itaatsizlik olarak algılanabilmektedir (Morita ve Ishihara, 2013). Bu tip hiyerarşik yapılarda, “hayır” demek, düzenin bozulması anlamına gelebilmektedir. Bu yüzden de bu reddetme davranışı, sadece bu tepkinin muhatapları tarafından değil, aynı zamanda hiyerarşik düzenin içerisinde olan ve bu düzenin muhafaza edilmesi gerektiğini düşünen diğer bireyler tarafından da tepkiyle karşılanabilmektedir. Bu durum da geleneksel hiyerarşik aile yapılarında, eğitim sistemlerinde ya da çeşitli kurum ve kuruluşlarda “hayır” demeyi zorlu bir hale getirebilmektedir.

Hayır demenin önündeki en büyük engellerden biri, bir talep hakkında gerçekten ne düşündüğümüze ilişkin iç sesimizle yaptığımız mücadeledir (Deering, 1996). Bazen arkadaşımız, komşumuz veya akrabamız bizim onların istediği şeyi yapacağımızı varsayar, umar, bekler, hatta bu doğrultuda bizi ikna etmeye çalışır. Biz ise iç sesimizi dinlediğimizde, onların bu taleplerine “hayır” demek istediğimiz halde bu arzumuzu hayata geçiremeyiz. Bunun nedeni, çevremizden gelen taleplere “hayır” dediğimiz durumlarda, çevremizdekilerin bu davranışımızı yanlış anlamasından, mantıksız ya da hatalı bir davranış olarak değerlendirmesinden, bu davranışı gerçekleştirdiğimiz için çevremizdekileri incitmekten ve bu yüzden de onlar tarafından seilmemekten ya da reddedilmekten korkmamızdır (Smith, 1998). Bunlar dışında, kaba ve uyumsuz görünmekten, çatışma yaşamaktan, çeşitli fırsatları kaçırmaktan, ilişkilerimizdeki köprüleri yıkmaktan (Pardeshi, 2013), insanların bize ilişkin iyi niyetlerini ya da saygılarını kaybetmekten (Eggert, 2011) de korkabilir, bu yüzden de “hayır” diyemeyebiliriz.

“Hayır” deme konusunda çekince yaşamamıza neden olan ve deneyimlemekten korktuğumuz bazı duygularımız da vardır. Bu duygular, “hayır” dediğimiz zaman hissedeceğimizi düşündüğümüz utanç, mahcubiyet (Potter, 2007), suçluluk (Bishop, 2010),

üzüntü, acıma, empati ve vicdan azabı (Yılmaz ve Ersoy, 2016) gibi duygulardır. İnsanlar, kendilerinden yardım talebinde bulunan kişilere “hayır” demekten dolayı utanabilmekte ya da bu durumdan dolayı mahcubiyet hissedebilmektedir. Özellikle karşı tarafın taleplerini karşılayamadıklarında, onların içerisine düşecekleri durumdan dolayı sorumluluk hissedip suçluluk duyabilmekte, bir şey yapamadıklarından dolayı üzülebilmekte, ilgili durumu tahayyül ettiklerinde karşı tarafa acıyabilmekte, empati kurup onların hislerini anlayabilmekte ve “hayır” deme davranışının bencilce olduğunu düşünüp vicdan azabı çekebilmektedir.

Sahip olduğumuz yanlış inançlar da “hayır” diyemememize neden olabilmektedir. Bu inançlardan biri, “hayır” demenin kibar bir davranış olmadığına yönelik inançtır. Elbette, nezaketin, memnuniyetin ve yardımseverliğin gerektiği durumlarda kibar olmak önemlidir. Ancak birey şiddet gördüğünde, alay edildiğinde, hakarete uğradığında ya da kendisinden yapmak istemediği bir şey talep edildiğinde uygun olan davranış, tüm bunlara “hayır” diyebilmektir (Grzyb ve Chandler, 2008). Yine de bazı bireyler, “hayır” dediklerinde bile karşı tarafın kendilerini ciddiye almayacaklarına inanabilmektedir (Rees ve Graham, 1991). Bu düşünce, bu bireylerin daha önceki deneyimlerinde “hayır” deme konusunda başarısızlık yaşamış ve karşı tarafın ısrarları karşısında direnememiş olmalarından kaynaklanabilmektedir. Bu durumda yapılması gereken, ilerleyen bölümlerde anlatılacağı gibi “hayır” diyebilmenin en atılgan yollarını hayata geçirmektir.

“Hayır” diyebilmenin önündeki engeller, yukarıda sayılanlarla sınırlı değildir. Başka insanların duygularından sorumlu olduğumuza, bir işte iyiysek o işle ilgili verilen bütün iş yükünü karşılamamız ve değiştiremeyeceğimiz şeylerle yaşamamız gerektiğine dair inançlar da “hayır” diyebilmeyi olumsuz bir biçimde etkileyebilmektedir (Clark, 2003). Oysa başka insanların duygularını kontrol etmemiz ya da onları duygusal açıdan her zaman mutlu etmemiz mümkün değildir. İnsanların duyguları, bizim onların isteklerini karşılayamamamızdan öte onların kendi davranışlarının sonuçlarını kabul edememelerinden kaynaklanmaktadır. Bir işte iyi olmamız ise o işle ilgili sorumluluklarımızı yerine getirmemizle ilgilidir; o işle ilgili bizim sorumluluğumuz olmadığı halde bize yüklenen görevlerle ilgili değildir. Yaptığımız işte iyi olduğumuzun bir diğer göstergesi ise gelen her talebi kabullenip çokça iş yapmak değil; sorumluluğumuz altında olan işleri nitelikli bir biçimde yapmaktır. Değiştiremeyeceğimiz şeylerle yaşamamız gerektiğine dair inanç da yine başkalarını değiştirmeye çalışmaktan

kaynaklanmaktadır ve ilişkisel açıdan yanlış bir kurguya dayansa da pratikte kendini doğrulamaktadır. Diğer insanları değiştirmemiz hiç de kolay değildir. Ama diğer insanları değiştirmektense kendi edilgen davranışlarımızı, “hayır” diyebilme becerisini sergileyebilecek bir biçimde, atılganlık doğrultusunda değiştirmek mümkündür.

Gelişimsel açıdan ise “hayır” diyemememiz, çocukluğumuzdan beri bu şekilde yetiştirilmiş olmamızdan kaynaklanmaktadır. O dönemlerden başlayarak yetişkinliğe kadar, “hayır” demenin yanlış, sorunlu, isyankâr ve kaba bir davranış olduğuna dair telkinler alırız. Gelen talepler karşısında “yapmalıyım, yapmak zorundayım, yapsam iyi olur” şeklindeki düşüncelerimizden dolayı ise güvenli arkadaş, yardımcı komşu, iyi çocuk, sadık arkadaş, hiç yorulmayan işçi ve mükemmel anne gibi niteliklemlerle anılırız (Holland ve Ward, 1990). Başka bir ifade ile çevremizden gelen talepler karşısında “hayır” dediğimizde cezalandırılır, “evet” dediğimizde ise pekiştiriliriz. Bu yüzden de çevremizden gelen talepleri reddetmenin yanlış bir davranış olduğunu öğreniriz. Ancak bu durumun sadece aile ve okul dışındaki informal çevrelerdeki yetiştirme anlayışı ile ilgili olmadığını belirtmek gerekmektedir. Haddou'nun (2013) belirttiklerinde yola çıkarak “hayır” demenin yanlış olduğuna ilişkin öğretilerin, formal eğitim ortamlarında da örtük bir biçimde öğretildiği söylenebilmektedir. Çünkü eğitim ortamları, terbiyeyi, itaati ve saygıyı baskın değerler haline getirmeye, saygısızlık ve muhalefet olarak algılanacak davranışları da reddetmeye eğilimlidir. Bu ortamlar doğal davranışlarımızı, değiştirmeyi ve farklılaştırmayı öğretir. Doğal davranışlarımız, doğada yaşayabilmenin gereği olarak atılgan olmaya dönükken eğitim ortamları, bizleri edilgen bir hale getirip “hayır” diyebilmemizin önünde bir engel teşkil edebilmektedir. “Hayır” diyebilme ile ilgili bu ve bunun gibi engelleri aşip “hayır” demeyi kolaylaştırmak için bu doğrultuda yapılabileceklerin irdelenmesi gerekmektedir.

Nasıl “Hayır” Denilmelidir?

“Hayır” diyebilme becerisi, bir süreç olarak incelendiğinde, bu sürecin karar verme, reddetme ve direnme aşamalarından oluştuğu görülmektedir. “Hayır” deme konusunda yapılması gereken ilk şey, bireyin kendi hislerini dinleyip gerçekten ne istediğine karar vermesidir (Holland ve Ward, 1990). Karar verme aşamasında, bireyin, kendisine gelen talebe ilişkin kabul etme ve etmememe seçeneklerinden birini tercih etmesi gerekmektedir. Reddetme, ilgili zamanda yapmayı istemediğimiz bir şeye verdiğimiz doğal bir tepkidir

(Bragger, 1982). “Hayır” diyebilmeye ilişkin reddetme aşamasında birey, en uygun sözel ifadeleri ve bunlarla uyumlu vücut dilini kullanıp ilgili talebi, “hayır” diyerek kabul etmediğini belirtmelidir. Ancak bireyin reddetme davranışı, Kersey ve Masterson’ın (2011) da belirttiği gibi -insanın doğası gereği- karşı tarafın ısrarına neden olabilmektedir. Bu yüzden direnme aşamasında bireyden, karşı taraftan gelebilecek olan ısrar vb. güdüleme çabaları karşısında, “hayır” deme konusunda aldığı karardan vazgeçmemesi beklenmektedir.

Karar verme aşamasında, öncelikle karşı taraf saygıyla ve ilgiyle dinlenmelidir. Talebin tam olarak ne içerdiği anlaşılmalıdır. Özellikle bazı talepler, başlangıçta karşılanması çok kolay birer talep olarak algılanabilir. Çünkü bu talepler, daha kolay kabullenmemiz için sadece ana hatlarıyla aktarılır. Ancak vakit ilerledikçe ilgili talebin aslında ne kadar karmaşık olduğu ve ne kadar yükümlülük getirdiği anlaşılabilir (Clark, 2003). Bunun önüne geçebilmek için atılganlık haklarından biri olan “anlamadım deme, soru sorma ve sorgulama hakkı” kullanılabilir. Böylece karşı taraf ilgili talebi dile getirirken, gerekli yerlerde müdahale edilerek ilgili mesele açıklığa kavuşturulabilir.

Talep, tüm ayrıntılarıyla anlaşıldıktan sonra “hayır” demenin ya da diyememenin sonuçları analiz edilmeye çalışılmalıdır (Zimmerman ve Luecke, 2010). İlgili talep, karşılayamayacağımız güçlükte ya da karşılamak istemeyeceğimiz nitelikte ise “hayır” deme yönünde karar vermemiz gerekir. Ancak “hayır” demeden önce bu konuda nasıl bir üslup kullanılacağı düşünülmelidir. Başka bir ifade ile sadece ne söyleneceğine değil; aynı zamanda nasıl söyleneceğine de odaklanılmalıdır. Aksi takdirde kekeleyerek konuşulabilir, gereksiz yere laf dolandırılabilir, dolayısıyla da karşı tarafın tepki ve direnç göstermesine neden olunabilir (Paterson, 2000).

Eğer ilgili karardan emin olunamıyorsa karar verebilmek için süre istenmelidir (Ensmann, 1998). Bu süre içerisinde, tüm duygusal durumlardan ve karşı tarafla birebir iletişim içerisinde olmanın getirdiği baskılardan kurtularak “hayır” demenin ya da diyememenin sonuçları üzerine düşünülmelidir. Bu durum, karar verme konusunda tek başına yararlı olamıyorsa Holland ve Ward’ın (1990) önerdiği gibi “hayır” demeye engel olan inançlar belirlenmeli, bu inançların mantıksızlığı üzerine düşünülmeli ve bu inançlar, atılganlık hakları dikkate alınarak yenileriyle değiştirilmelidir. Bu doğrultuda, “hayır” demenin bir bencillik olduğu gibi yanlış bir inanç, bireysel haklara öncelik verme hakkından dolayı

anlamsızlaştırılmalıdır. “Hayır” deme konusunda hala zorlanılıyorsa, kişisel sınırlar netleştirilmeli ve bu kişisel sınırları ihlal eden taleplere “hayır” denilmelidir.

Reddetme aşamasında, kibar ama net bir şekilde “hayır” denilmelidir (Blair, 2008). “Hayır” cevabına ilişkin kısa, samimi ancak mazeret belirtmeyen bir açıklama yapılmalıdır (Bolton, 1979). Çokça açıklama yapmak ve mazeret belirtmek, karşı tarafın belirtilen gerekçelerin yeterli olmadığı kanısına varmasına ya da üretilen mazeretleri çözmeye çalışıp kendi talebi için fırsat yaratma uğraşına girmesine neden olacaktır (Breitman ve Hatch, 2011). Ayrıca mantığa bürümlerden oluşan karmaşık açıklamalar, her iki tarafın da kötü hissetmesine neden olmakla beraber ilgili talebin gelecekte tekrar gelmesine neden olacaktır. Bu yüzden “hayır” demek, sadece koşulsuz bir “hayır” deme davranışını, hislerin dürüstçe ifade edilmesini, gerekli ve kısa bir açıklamayı içermelidir (Holland ve Ward, 1990).

“Hayır” demek için izin istenmemelidir. “Hayır” demenin bir atılganlık hakkı olduğu unutulmamalıdır. İzin istemek (Eğer bunu yapmazsam sorun olur mu? Eğer “hayır” dersem kızar mısın?), bireyin davranışlarından kendisinin değil; bir başkasının sorumlu olduğu anlamına gelecektir. Bu sorumluluğun bırakıldığı bireyler de “hayır” deme davranışının gösterilmesine engel olabilecektir (Paterson, 2000). Bu yüzden “hayır” deme davranışının sorumluluğu, birey tarafından üstlenilmeli, karşı tarafa bırakılmamalıdır. “Hayır” demek istenildiğinde, bu sorumluluğun karşı tarafa bırakılmaması gerektiği gibi bu kararın bir başkası tarafından yargılanmasına da izin verilmemelidir (Clark, 2003). Çünkü bu yargılamalar, ilgili talebi kabul etme konusunda bir baskı oluşturabilir.

“Hayır” denilirken “belki” ifadesi ya da “belki” anlamına gelecek başka ifadeler kullanılmamalıdır. “Belki” demek, birçok zaman potansiyel olarak “evet” diye anlaşılabilir. Karşıdakinin umudunu arttırabilir. Aynı zamanda “belki” cevabından sonra reddedilmek, karşı tarafta daha büyük hayal kırıklıklarına neden olabilir (Beagrie, 2007).

Reddetme aşamasında “hayır” derken atılgan bir vücut dili kullanılmalıdır. Bu doğrultuda kararlı ama rahatsız etmeyen bir ses tonu tercih edilmelidir. Ses, titreşim ve özür diler gibi olmamalıdır. Savunmacı olmak yerine nötr bir ses tonuyla gerçekler açıklanmalıdır. Dik durulmalı, göz teması kurulmalıdır (Deering, 1996). Sözlü olmayan mesajlar doğru iletilmelidir. “Hayır” deniliyorsa, karşı taraftaki kişinin talebi konusunda ısrar etmesine neden olacak kadar gülümseyen bir yüz ifadesinden kaçınılmalıdır (Moon, 2009).

Direnme aşamasında ise talepte bulunan kişinin ısrarları karşısında kararlı olunmalıdır. (Blair, 2008). Bir kez “hayır” denildikten sonra kararın değiştirilmesi için ikna edilmemek adına ilgili yerde çok fazla beklenmemeli, ortam değiştirilmeli; ortamın değiştirilemediği durumlarda ise konu değiştirilmelidir (DeJong, 1986). Bu durum işe yaramıyorsa, talep geldiği anda yapılan işe devam edilmelidir (Rees ve Graham, 1991).

Karşı taraf ilgili talebi tekrarladıkça yeni bir açıklama yapmadan, daha önceden verilmiş olan “hayır” cevabı tekrarlanmalıdır (Deering, 1996). Özellikle diğer insanların talepleri uzun yıllar boyunca kabul edilmişse bu insanların, ilk seferinde reddetme davranışını kabullenmeleri beklenmemelidir. Bu konuda daha çok çaba harcanmalı ve karşı taraf, daha güçlü bir şekilde reddedilmelidir (Paterson, 2000).

Neden “hayır” denildiğine ilişkin gelen sorulara cevap verilmemelidir. Hakaret ya da imalara karşılık vermeyerek dikkatin dağılması önlenmelidir (Clark, 2003). Övgü, ikiyüzlülük, tatlı sözlerle kandırma, güç durumda bırakma, küçümseme, suçlama, tehdit etme, iftirada bulunma ve pişmanlık, acıma, üzüntü ya da vicdan azabı oluşturmaya yönelik duygu sömürsü yapma gibi güdümlenici davranışlara karşı atılganlık hakları kullanılmalıdır (Dalley, 2013; Potts ve Potts, 2013; Potter, 2007). Bu davranışlar karşısında yaşanan engellenme duygusuyla baş edebilmek için kesinlikle karşı güdümlenmeye gidilmemelidir. Çünkü güdümlenme aracılığıyla başa çıkma, kısır bir döngüdür. Özellikle yetişkinleri, hislerini ve inançlarını kullanarak güdümlenmek, onların yine karşı güdümlenme uygulamalarına neden olabilir. Oysa günlük atılganlık hakları kullanabilirse “hayır” deme konusunda daha az zorluk yaşanabilir (Smith, 1998) ve bu konuda daha güçlü bir direnç gösterilebilir.

“Hayır” diyebilme konusunda karar verme, reddetme ya da direnme aşamalarında bazı güçlüklerle karşılaşılabilir. Kemp’e (2006) göre zamanın nereye harcanacağına ya da nelere “evet”, nelere “hayır” denileceğine karar verme konusunda “öncelikli karar verme stratejisi” işe koşulabilir. Buna göre yapılması gereken ve yapılması beklenen tüm görevler yapılacak işler, kriz ve uygunsuz işler başlıkları çerçevesinde teker teker değerlendirilir. “Yapılacak işler” başlığı altında ivedilikle yapılmak zorunda olmayan ancak yapılması, hayatı daha düzenli bir hale getirebilecek işler değerlendirilir, böylece günlük hayatın nasıl yönetileceği planlanır. “Kriz” başlığı altında, hemen yapılması gereken işler ele alınır, krizlerden kurtulmak mümkün olmadığı için bu krizler, hemen çözülür ve hayatın doğal akışı içerisinde “yapılacak işler” bölümüne geri dönlür. “Uygunsuz işler” başlığı

altındaysa bireyle, ailesiyle veya verdiği sözlerle ilişkili olmayan talepler incelenir ve bu talepler, “hayır” denilerek reddedilir.

Eggert (2011) ise karar verme aşamasında “hayır” demeyi kolaylaştırmak için “Bunu gerçekten istiyor muyum ya da başka birini mi mutlu etmeye çalışıyorum? ‘Evet’ demenin benim açımdan yararı nedir? Eğer ‘evet’ dersem bundan memnun olacak mıyım? Hemen şimdi ‘evet’ ya da ‘hayır’ demeli miyim? Kararımı ertelemek benim yararına mı? Talep hakkında ne hissediyorum? Karar vermeden önce daha fazla bilgiye ihtiyacım var mı? Başka bir seçenek istemeli miyim? ‘Hayır’ demenin bedeli nedir?” gibi sorulara yanıt verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu yanıtlara göre birey, talebi kabul etme ya da ilgili talebe “hayır” deme yönünde karar vermelidir.

Birey kendi kendisine soru sormanın dışında, “hayır” deyip dememe konusunda karar verebilmek için Gillen’in (2003) belirttiği gibi “derinine inme” tekniğini kullanarak karşı tarafa da sorular sorabilir. Bu soruları sormanın amacı, karşı tarafı daha iyi anlamak, onların ne dediğini ya da ne istediğini sorgulamaktır. “Derinine inme” tekniği kullanıldığında kısa konuşulmalı, içinde birçok soruyu barındıran dolambaçlı sorular sormaktan kaçınılmalıdır. Sorular, belirli bir hızda sorulmalı, karşı tarafın açığını yakalamaktan öte gerçekçi sorular sormaya çalışılmalıdır.

Reddetme aşamasında zorlanan bireyler ise Rubin’in (1981) bazı önerilerinden faydalanabilir. Rubin’e göre hangi kültürde olursa olsun bir talep karşısında sessiz kalmak, şüpheli ya da hevesiz görünmek “hayır” demeyi kolaylaştırır. Bunun dışında madde kullanımı gibi istenmeyen durumlar karşısında, spor yapmak gibi istenen bir durumu alternatif olarak sunup “hayır” demek işlevsel olabilir. Bazen de doğrudan cevap vermekten kaçınma (X’in yenilmesi istendiğinde, “Y’yi daha çok severim.” demek gibi) “hayır” anlamına gelebilir.

Breitman ve Hatch (2011) ise reddetme amacıyla “hayır” diyebilmek için olayın kişisel olmaktan çıkarılması gerektiğine inanmakta ve bu durumlarda, ilgili talebi yerine getirmeme konusunda bazı prensiplerin olduğunu belirtmenin işe yarayacağını söylemektedir. Onlara göre “hayır” denilmek istenen bir etkinlik karşısında “Başka bir planım var.” ifadesinin yeniden tanımlanarak kullanılması işe yarayabilmektedir. Yeniden tanımına göre bu ifade, dışarıda bir etkinlik yapmaktan öte yalnız kalmayı, kitap okumayı ya da evde uyumayı da içerebilmektedir.

Bolton (1979) ise reddetme sürecinde yansıtıcı dinlemenin, “hayır” deme davranışını daha etkili kılacağını belirtmektedir. Buna göre, “hayır” demek istenildiğinde, karşıdaki kişinin talebinin içeriğini ve duygularını dile getirip “hayır” demek gerekmektedir. Zaman olmadığı için “hayır” denilmesi gereken durumlarda ise “ertelemeli hayır” tekniği kullanılması önerilmektedir. Bu tekniğe göre birey, belirli bir talebe “hayır” demek; ancak karşıdaki kişiye daha sonra tekrar aynı talepte bulunabileceğini söylemektedir.

“Hayır” dedikten sonra gelecek olan eleştiri, ısrar ya da güdüleme çabaları karşısında direnebilmek için ise Smith’in (1998) önerdiği bozuk plak ya da sis perdesi teknikleri işlevsel olabilmektedir. Bozuk plak tekniğini kullanan bireyler, karşı taraf ne söylese söylesin “hayır” cevabını sakince ve tekrar tekrar dile getirmektedir. Sis perdesi tekniğinde ise birey, bir sis bulutu gibi davranmaktadır. Çünkü bir sis bulutu, karşı taraftan hangi müdahaleye maruz kalırsa kalsın kolay kolay dağılmamakta, ötesini ya da içini göstermemekte, karşı gelmemekte, saldırıya saldırıyla cevap vermemektedir. Dolayısıyla dayanıklı, bağımsız, yönlendirilmeyen bir sis bulutu gibi davranılınca karşı tarafın, ısrarlı çabalarından vazgeçmesi sağlanabilmektedir.

Neye “Hayır” Denilmelidir?

“Neye ‘hayır’ denilmelidir?” sorusunun cevabı, “hayır” diyememenin birey açısından uygunsuz ya da güvensiz olacağı, dolayısıyla “hayır” diyebilmenin öneminin ortaya çıkacağı durumların altında yatmaktadır. “Hayır” diyebilmenin önemli olduğu durumlar, bireyin madde kullanımına yönelik taleplerle karşılaştığı, cinsel istismara uğrama ihtimalinin bulunduğu, zaman yönetimini sağlaması gerektiği, ahlaki bir sorun hissettiği ve çevrimiçi ortamlardan gelen uygunsuz isteklerle yüzleştiği durumlardır. Bireyin, bu durumlardan herhangi biriyle karşı karşıya kaldığı zamanlar, “hayır” diyebilme becerisinin sergilenmesi gereken zamanlardır.

- Madde kullanımını açısından “hayır” diyebilme

Madde, kötüye kullanıldığında bağımlılığa yol açabilecek, ruh haline, zihinsel işlemlere ve beyne ait çeşitli işlevlere zarar verebilecek her türlü kimyasal yapıyı ifade etmektedir (Ceyhun, Oğuztürk ve Ceyhun, 2001). Sigara gibi tütün ürünleri, alkollü içecekler, esrar ve eroin gibi uyuşturucu maddeler ya da yapıştırıcı gibi uçucu maddeler, bu kimyasal yapılar

arasında gösterilmektedir. Söz konusu kimyasal yapıların kullanılmasında bazı sosyal ve bireysel etmenler etkili olabilmektedir.

Bireyleri madde kullanmaya yönlendiren sosyal etmenler arasında, anne-babanın madde kullanımı, düşük sosyoekonomik düzey ya da ikametdeki istikrarsızlık gibi nedenler gösterilebilmektedir (Buu vd., 2009). Bunlar dışında geleneksel aile yapısının bozulması, izin verici atmosferin oluşması, kentleşme, doğal süreç ve kaynaklardan kopuş, eğitim ve eğlence yoksunluğu, göç, olumsuz sosyal ilişkiler, istismar koşulları taşıyan bir çevrede yaşama gibi sosyal etmenler de bireyleri madde kullanımına yönlendirebilmektedir (Bansal ve Banerjee, 1993).

Madde kullanımında etkili olan bireysel etmenler incelendiğindeyse madde kullanan bireylerin, akran baskısı hissetme düzeylerinin yüksek, öz saygılarının ise düşük olduğu gözlenmektedir (Satan, 2011). Bireylerin özsaygı düzeyi düştükçe madde kullanımı konusunda risk alma ve tehlikeye atılma eğilimleri yükselmektedir (Karahana, Sardoğan, Gençoğlu ve Yılan, 2006). Aynı zamanda öz yeterlilik düzeyi düşük olan bireylerle (Ülgen, 2010) benlik algısı olumsuz olan bireylerin (Parlak Sert, 2013) sigara yarar algıları yüksek ve sigara zarar algıları düşük olduğu için düşük öz-yeterlik algısı ile olumsuz benlik algısının da madde kullanımını etkileyebilecek bireysel nedenler arasında olduğu söylenebilmektedir. Tüm bunlar dışında merak (Herken, Özkan, Çilli ve Bodur, 2000), özentisi, bağımlı kişilik, stresle baş etmede yetersizlik, çeşitli kişilik bozuklukları ve ruhsal sorunlar gibi diğer bireysel etmenler de madde kullanımında etkili olabilmektedir (Kamışlı vd., 2008). Bireyleri madde kullanımına iten en önemli nedenlerden biri olarak özellikle bireyin bir alt kültüre ait olma ihtiyacı gösterilmektedir. Birey bu ihtiyaçtan dolayı madde kullanımını doğru ve haklı gösterebilen alt kültüre ait inanç ve davranış kalıplarını benimseyebilmektedir (Beyazyürek ve Şatır, 2000). Bu yüzden, içerisinde bulunmak istediği alt kültüre ait bireylerle beraber madde kullanım davranışını sergileyerek alt kültüre ait bir kimlik edinebilmektedir.

Bir kimlik edinme ihtiyacının bireylerin madde kullanım davranışını açıklayabilmesi, madde kullanımıyla ilgili çalışmalarda, özellikle kimlik edinimi açısından kritik bir dönemde olan ergen bireylere odaklanılmasına neden olmaktadır. Bu yüzden de 12-22 ya da 15-24 yaş grubu ergen ve genç bireyler, madde kullanımına ilişkin koruma ve önleme programlarının en vazgeçilmez unsuru haline gelmektedir (Balseven, Özdemir, Tuğ, Hancı ve Doğan, 2002). Oysa yapılan çalışmalarda ilk madde kullanımının kaç yaşında başladığı

ya da madde kullanımı açısından ortalama yaşın kaç olduğu gibi bulgular dikkate alındığında, ilkokul çocuklarının da madde kullanımı konusunda önemsenmeleri gereken bir dönemde oldukları anlaşılmaktadır.

Erdamar ve Kurupınar'ın (2014) yürüttükleri çalışmaya göre öğrencilerin zararlı madde kullanmaya başladıkları dönem, %12,4 oranında ilkokul olarak belirtilmektedir. Boztaş ve Arısoy (2010), uçucu maddeleri kullanan kişilerin büyük bir kısmının 13 yaşın altında olduğunu söylemekte iken uçucu maddelere ilişkin bir başka araştırmada (Ögel, Tamar, Evren, ve Çakmak, 2000) bu maddeleri kullanmaya başlama yaşının %13,9 oranında 11 yaş olduğu anlaşılmaktadır. Alkollü maddelere ilişkin bir araştırma gerçekleştiren Özyurt ve Dinç (2006) ise ilk defa alkol kullanmaya ilişkin yaş ortalamasının 11,66 olduğunu ortaya koymaktadır. Boyacı, Çorapçioğlu, Ilgazlı, Başyigit ve Yıldız (2003) tarafından yapılan çalışma, üniversite öğrencilerinin %7,7'sinin sigarayı ilk kez 10 yaşın altında kullandığını göstermektedir. Doğan ve Ulukol'un (2010) çalışmasında yer alan öğrencilerin sigarayı ilk deneme yaşı konusunda sağladıkları veriler, sigara deneme yaşının, 11-13 aralığında olduğuna dair nispeten iyimser bulgular içermektedir. Buna rağmen farklı çalışmalar sigarayı ilk deneme yaşının %25,7 oranında 7-9 yaşa kadar düşebildiğine (İnal ve Yıldız, 2006); öğrencilerin %9,1'inin 8 yaş altında, %21,1'inin ise 8-11 yaş aralığında sigarayı ilk defa kullandıklarına (Karatay ve Kubilay; 2004) dair daha vahim bulgular sunmaktadır. Sigarayı ilk defa kullanma yaş ortalamalarına ilişkin çalışmalar ise bu yaş ortalamalarının sırasıyla 10,3 (Ünsal ve Sezgin, 2009); 10,7 (Korkmaz Ekren, Başarık ve Özhan, 2011) ya da 11,3 (Ögel ve Aksoy, 2007) olabileceğine dikkat çekmektedir. Bütün bu çalışmalar bir arada değerlendirildiğinde, 4 yıllık ilkokul sürecini bitirme yaşının ve ilkokulu bitirdikten hemen sonraki ilk yılın (10-12 yaş aralığı), madde kullanımına ilk defa başlama konusunda önemli bir dönem olduğu açığa çıkmaktadır. İlkokul döneminin, öğrencilerin sigara gibi maddeleri kullanan bireylere ilişkin olumlu algılarının, ortaokul öğrencilerine göre daha az olduğu (Yazıcı ve şahin, 2006) bir dönem olduğu düşünülünce, bu dönemin, madde kullanımı açısından önleyici stratejilerin kazandırılması konusunda ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılmaktadır. Dolayısıyla çocuklar henüz ilkokuldayken onları madde kullanımından uzaklaştıracak bazı becerilerle donatılmaları gerekmektedir.

Çocuklara madde kullanımı konusunda kendilerini koruyabilmeleri için kazandırılması gereken becerilerden biri, hem yaşıtlarına hem de yetişkinlere karşı sergileyebilecekleri

“hayır” diyebilme becerisidir (Tokur Kesgin, 2012). Bu becerileri öğrenen çocuklar, madde kullanımına yönelik bir teklifle karşılaştıklarında zihinlerinde böyle bir durumda kullanabilecekleri reddetme ve direnme stratejilerini oluşturmuş olacak ve gerçek durumlarda da bu stratejileri kullanmaya çalışacaktır (Bektaş, 2009). Özellikle ilkökul döneminde ya da ergenliğin ilk yıllarında bu beceriyi kazanmak, ilerleyen yıllarda madde kullanım davranışlarını tamamen reddetmeyi kolaylaştıracaktır (Belgrave, Reed, Plybon ve Corneille, 2004). Böylece çocuklar, hayatları boyunca alkol, uyuşturucu ve sigara gibi bağımlılık yapıcı maddelerden kendilerini koruyabilecekleri (Botvin vd., 2001; Karlıkaya ve Özkan, 2011) becerilerden birini edinmiş olacaktır.

“Hayır” diyebilme becerisi, sadece daha önceden hiç madde kullanmamış bireyler için değil; aynı zamanda daha önceden madde kullanmış ancak bu bağımlılığından kurtulabilmiş bireyler için de önem kazanmaktadır. Çünkü bağımlılık yapıcı maddeleri kullanmayı bırakmış bireylerin, bu maddeleri kullanmaya yönelik tekliflerle tekrar tekrar karşılaşma ihtimalleri bulunmaktadır (Kamışlı vd., 2008). Bu tip durumlar karşısında da bireyler, “hayır” diyebilme becerisini kullanarak ilgili teklifleri özgüvenli bir şekilde reddedebilmektedir. Ancak, bireylerin, bu anlamda özgüvenlerinin artması ve madde kullanımına karşı gerçek anlamda “hayır” diyebilme becerisinin gelişmesi için ilgili davranışlar konusunda net standartlara, kendi kendilerine düşünmeye ve düşüncelerini tartışmaya gereksinimleri bulunmaktadır (Schwebel, 2005). Bu gereksinim de “hayır” diyebilme becerisinin kazandırılmasına ilişkin sağlanacak bir eğitimle karşılanacaktır.

- Cinsel istismar açısından “hayır” diyebilme

Bir durumun çocuğa yönelik cinsel istismar olarak değerlendirilebilmesi, bazı koşulların gerçekleşmesine bağlıdır. İstismarcı, çocuğa göre yaş ve olgunluk açısından bir avantaj sahibiyse, çocuk açısından bir otorite figürüyse, çocuğun çeşitli ihtiyaçlarını karşılama sorumluluğunu üstlenmişse ve çocuğa karşı güç ya da kandırmaca gibi stratejiler kullanıyorsa çocuğa yönelik cinsel istismar koşulları oluşmuş demektir (Finkelhor, 1999). Bu koşullar çerçevesinde çocuğa yönelik cinsel istismar, bir yetişkin, bir ergen ya da bir akranın zor kullanarak çocukla ya da çocuğa yönelik gerçekleştirdiği cinsel eylemler şeklinde tanımlanmaktadır (Rind, Tromovitch ve Bauserman, 1998).

Çocuklara yönelik cinsel istismar, temasın bulunduğu ya da bulunmadığı cinsel eylemler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Temasın bulunduğu cinsel eylemler, çocuk vücudunun

cinsel anlamı olan bölgelerine yönelik gerçekleştirilen dokunma, okşama, öpme ve penetrasyon davranışlarını içermektedir. Çocuğun, istismarcının cinsel açıdan haz duyacağı bölgelerine dokunmasının sağlanması da temas içeren bir tür cinsel istismar davranışı olarak kabul görmektedir. Temasın bulunmadığı çocuğa yönelik cinsel istismar vakaları ise teşhircilik, dikizcilik, sözlü cinsel saldırı ve pornografîye maruz bırakma gibi uygulamaları kapsamaktadır (Finkelhor, 1994).

Çocuğa yönelik cinsel istismar ne şekilde gerçekleşirse gerçekleşsin, birey açısından gerek çocukluk dönemi gerekse de yetişkinlik dönemi açısından bazı sorunların yaşanmasına yol açmaktadır. Çocuklukta cinsel istismara maruz kalmak, bunun -yetişkinlik dönemi de dâhil olmak üzere- ilerleyen zamanlarda tekrür etmesine neden olabilmektedir (Messman ve Long, 1996). Çeşitli ruhsal hastalıkların (depresyon, anksiyete vb.) ya da madde kullanımının önünü açabilmektedir (Molnar, Buka ve Kessler, 2001). Bireyde zihin sağlığı ile ilgili sorunlar ya da kişisel ve sosyal problemler yaratabilmektedir (Mullen, Martin, Anderson, Romans ve Herbison, 1996).

Çocuğun cinsel istismarı, sebep olduğu problemlerden dolayı tüm dünyada farklı cinsiyet, ırk, sosyal sınıf ve etnik kökenden çocukları fiziksel, duygusal, sosyal, ahlaki ve hukuki boyutlarda etkileyen önemli bir sorun teşkil etmektedir (Aktepe, 2009). Bu sorun kapsamında yapılan çalışmalardan biri, uç değerler çıkarılmış olmasına rağmen, uluslararası düzeyde erkeklerin %7,9'unun, kadınların ise %19,7'sinin 18 yaşından önce cinsel istismara uğradığını göstermektedir (Pereda, Guilera, Forns ve Gómez-Benito, 2009). Yine uluslararası düzeyde 1980-2008 yılları arasında yapılmış 217 araştırmaya dayalı olarak gerçekleştirilen bir meta-analiz çalışması, her 1000 kız çocuğundan en az 164'ünün; her 1000 erkek çocuğundan ise en az 66'sının cinsel istismara uğradığına işaret etmektedir (Stoltenborgh, Ijzendoorn, Euser ve Bakermans-Kranenburg, 2011). Bu araştırmalar, çocuğa yönelik cinsel istismar vakalarının, dünyanın hiçbir yerinde görmezden gelinmemesi, ülkemizde de ciddi anlamda ele alınması ve bu konuda çalışmalar yapılması gereken bir sorun olduğunu göstermektedir.

Türkiye'de yapılan çalışmalardan biri, lise öğrencilerinin %10,7'sinin -ensest dahil- cinsel istismara maruz kaldığını ortaya koymaktadır (Zoroğlu vd., 2001). Bu konudaki diğer çalışmalar ise (Aktepe, Işık, Kocaman ve Eroğlu, 2013; Bilginer, Hesapçioğlu ve Kandil, 2013; Ceylan vd., 2009; Çöpür vd, 2012; Demirci, Doğan, Erkol ve Deniz, 2008; Göker, Aktepe, Tural Hesapçioğlu ve Tanrıöver Kandil, 2009; Erdoğan vd., 2011; Köse vd., 2011;

Özer, Bütün, Yücel Beyaztaş ve Engin, 2007; Öztop ve Özcan, 2010; Soylu, Şentürk Pılan, Ayaz ve Sönmez, 2012; Şimşek, Fettahoğlu ve Özatalay, 2011; Taner, Çetin, Işık ve İşeri, 2015) Türkiye’deki çocuk istismarı vakalarına ilişkin genel bir portre çizilmesi açısından yardımcı olmaktadır. Bu çalışmalara göre çocuğa yönelik cinsel istismar vakaları, Türkiye’nin bütün bölgelerinde önemli düzeyde gerçekleşebilmektedir. Ailenin sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan ya da eğitim düzeyi açısından dezavantajlı olması, bu ailelerde yaşayan çocukları cinsel istismara daha açık bir hale getirebilmektedir. Her ne kadar kız çocukları, cinsel istismara daha fazla maruz kalmış olsa da erkek çocukları da ciddi anlamda cinsel istismar vakalarının kurbanı olabilmektedir. Erkek çocuklar, kız çocuklarına göre daha küçük yaşlarda cinsel istismara uğrayabilmekte iken yaşın artmasıyla hem çocuğa yönelik cinsel istismar vakaları artmakta hem de kızların erkeklere göre cinsel istismara uğrama oranı büyümektedir. Yapılan çalışmalar, 0-18 yaş aralığını hedeflemekle beraber 4 yaşındaki bir çocuğun bile cinsel istismar kurbanı olabileceğini göstermektedir. Çocuklar için cinsel istismara uğrama yaşının ortalaması, farklı çalışmalar açısından 10,8 ile 14,05 arasında değişmektedir. Çocuğa yönelik cinsel istismar davranışları, fiziksel temas (dokunma, okşama, öpme, sürtünme), penetrasyon, pornografiye maruz bırakma ya da alet etme, fuhşa sürüklenme, teşhircilik, sözlü cinsel saldırı gibi davranışları içermektedir. İstismar davranışı, aynı çocuk üzerinden tekrarlanabilmektedir. İstismara maruz kalan çocuklar, genel olarak tehditle, zorla, uyuşturucu maddeler verilerek ikna edilmekte ya da para, oyuncak ve şeker gibi hediyelerle kandırılmaktadır. İstismarcılar, aynı zamanda fiziksel güç kullanmakta, bulunduğu eyleme kazara gerçekleşmiş süsü vermekte, çocukları evlenme gibi vaatlerle kandırmaktadır. İstismar eylemleri evde, iş yerinde, park gibi açık alanlarda, araç içerisinde ya da cezaevlerinde gerçekleşebilmektedir. Çocuklar, istismara daha çok evli olmayanlar ve erkekler tarafından uğrasa da evliler ya da kadınlar da çocuğa yönelik cinsel istismarda bulunabilmektedir. İstismarcılar, ergenlik dönemindeki bireyleri de kapsamakla birlikte genellikle genç yetişkinler olmaktadır.

Çocuklarda cinsel istismar vakalarının diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de bir sorun olması, cinsel istismarı önleme ve cinsel istismardan korunma ile ilgili bazı stratejilerin işe koşulmasını gerektirmektedir. Bu stratejilerden biri, cinsel istismara karşı “hayır” diyebilme becerisinin sergilenmesidir (Özkan, 2011). Söz konusu cinsel istismar ve çocuk olunca elbette cinsel istismarın çocuk tarafından algılanıp algılanmayacağı, algılansa bile çocuğun böyle bir durumda atılınca davranıp “hayır” deyip diyemeyeceği tartışılabilir.

Bu tartışma kapsamında Polat (2001), küçük yaştaki çocukların bile hangi davranışların cinsel istismar kapsamına girebileceğini sezgisel olarak rahatlıkla anlayabileceğini belirtmektedir. Ona göre çocukların bu sezgilerinden faydalanabilmeleri için onlara, birileri tarafından incitildiklerinde “hayır” demeleri gerektiği öğretilmelidir. Hoşlarına gitmeyen dokunmalar ve öpmeler karşısında bunu reddetmeleri söylenmelidir. Mayo ile kapatılan bölgelerin onlara ait özel bölgeler olduğu, hiç kimsenin bu bölgelere dokunma ve bu bölgeleri görme hakkı olmadığı vurgulanmalıdır. Ayrıca çocukların kendi vücutları ile başkalarının vücutları arasındaki sınırları korumaları konusunda onlara rehberlik edilmeli ve kendi vücutlarına yönelik iyi ve kötü dokunuşlar hakkında bilinçli bir duruş sergilemeleri sağlanmalıdır (Polat, Bostan ve Veli Yıldırım, 2015; Yıldırım Doğru, 2006). Bu davranışları gerçekleştirip gerçekleştiremeyecekleri konusunda ise Sanderson (2010), çocukların cinsel istismar tehlikesi karşısında tamamen edilgen kurbanlar olmadığını belirtmektedir. Sanderson’a göre cinsel istismar tehlikelerinden haberdar edilir, onlara karşı koyma izni verilir ve nasıl karşı koyacakları konusunda bilgi temin edilirse çocuklar, kendilerini koruyabilmektedir. Bu konuda bir reddetme ya da direnme stratejisi olarak çok yüksek sesle “hayır” demek işe yarayabilmektedir. Elliott, Browne ve Kilcoyne (1995), bu konuda çocuğun, özellikle yalnız olmadığı durumlarda ve cinsel istismar girişiminde bulunduğu, ancak bu girişimin henüz hayata geçirilmediği zamanlarda “hayır” diyebilmenin etkili olabileceğini belirtmektedir. Bu görüşü destekler biçimde Lecler, Wortley ve Smallbone (2011) tarafından yapılan çalışma, kurbanın cinsel istismar sırasında uyguladığı stratejilerden cinsel bir temas istemediğini belirtme ve “hayır” deme davranışlarının, istismarı engelleme konusunda diğer stratejilere göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

- Zaman yönetimi açısından “hayır” diyebilme

Zaman; biriktirilemeyen, yeniden kullanılamayan, akışı yavaşlatılmayan, satılamayan, satın alınamayan, yerine başka bir kaynağın kullanılmadığı, geri döndürülemeyen, tekrarlanamayan ve başkalarına aktarılamayan sınırlı bir kaynaktır (Dağlı, 2000; Yavaş, Öztürk, Açıkel ve Özer, 2012). Sınırlı bir kaynak olması, zamanın yönetilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Zaman yönetimi, belirli amaçlara yönelik eylemleri gerçekleştirirken zamanı etkili kullanmaya yönelik davranışlar sergilemek anlamına gelmektedir (Claessens, Eerde, Rutte ve Roe, 2007). Güçlü’ye (2001) göre yaşanan olayların kontrolünü sağlama

açısından bir öz-yönetim biçimi olan zaman yönetimi kavramını Pardey (2007), zamanın nasıl geçirileceğine dair kontrolü daha fazla ele geçirme ve zamanın nasıl kullanılacağı ile ilgili akla yatkın kararlar alma süreci olarak açıklamaktadır. Varışoğlu vd.'ye (2012) göre zaman yönetimi kavramı, zamanın planlı, verimli ve etkili bir biçimde kullanılmasını ifade etmektedir. Zaten zaman yönetimi ifadesi ile kastedilen, zamanı yönetmekten öte onu kontrol etmek, başka bir ifade ile zamanın verimliliğini ve etkililiğini sağlamaktır. Verimlilik, bir şeylerin ya da kurumların düzenli işleyişi anlamına gelirken; etkililik araç ya da kaynakların ekonomik ve tedbirli bir biçimde kullanıldığını belirtmek için kullanılmaktadır (Adair ve Allen, 1999).

Zaman yönetimi ile gereksiz işler elenebilmekte, uzun süreli işler daha kısa surede yapılabilmekte ve sınırlı süreler içerisinde belirli ölçütleri karşılayan çıktılar alınabilmektedir (Gözel ve Halat, 2010). Zaman yönetimi, dengeli bir yaşam sürdürmemizde önemli bir rol oynayabilmekte, belirlenen hedeflere ulaşmayı kolaylaştırabilmekte, genel anlamda stresi azaltabileceği (Alay ve Koçak, 2002) gibi özel anlamda da akademik stresin azalmasına yardımcı olabilmektedir (Misra ve McKean, 2000). Zaman yönetimi, kısa süreli ya da uzun vadeli planlamalarla bir öz-düzenleme stratejisi olarak kullanılabilir (Zampetakis, Bouranta ve Moustakis, 2010). Kişisel üretimi arttırabilmekte, önceliklere odaklanmayı sağlayabilmekte, etkililik düzeyini yükseltip genel olarak başarıyı arttırabilmektedir (Forsyth, 2009). Bu bağlamda yapılan çalışmalar da akademik başarı ile zaman yönetimi becerileri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Britton ve Tesser, 1991; Cemaloğlu ve Filiz, 2010; Demirtaş ve Özer, 2007). Tüm bunların yanı sıra zaman yönetimi doğrultusunda sergilenen davranışlar, daha fazla iş memnuniyeti sağlayabilmekte (Macan, 1994) ve üst düzey öz-yeterlik algısı geliştirilmesine yardımcı olabilmektedir (Karim ve Kandy, 2011).

Yukarıda belirtilen katkılarından dolayı her insanın zaman yönetimi ile ilgili davranışları sergilemesi gerekmektedir. Özellikle ergenlik döneminde bulunan bireylerin önceliklerini belirlemeleri, gelecekte ne yapacaklarına karar vermeleri, kısa ve uzun dönemli planlama yapmaları, sağlıklı gelişebilmeleri ve hedeflerine ulaşabilmeleri için zaman yönetimi becerilerini sergilemeleri önemli görülmektedir (Eldeleklioğlu, 2008). Ancak, zaman yönetiminin ergenlik dönemi açısından önemli görülmesi, bu becerilerin kazanılması için ergenliğin en uygun dönem olduğu anlamına gelmemektedir.

Zaman yönetimi ile ilgili davranışlar, zamanın akıcı ve süreğen bir yapı olduğunun kavranmasıyla beraber kazandırılmaya başlamalıdır. Passig'in (2004) psikoanalitik kuramdan yola çıkarak belirttiği gibi zaman kavramı, bebeklikte, içinde bulunulan anda duyulan ihtiyaçların hemen o anda giderilmesine yönelik bir haz arayışıyla algılanmaya başlar. İlk çocuklukta ise birey için zaman kavramı, birbiri ile ilişkili olmayan ve çok çabuk unutulmuş kısa anılardan ibarettir. Son çocuklukta ise birey, başta hafıza olmak üzere çeşitli gelişim özellikleri açısından ilerler, böylece olaylar arasında bağlantılar kurmaya başlar, zaman açısından bir devamlılık algısı geliştirir, zamanın yinelenen örüntüsünü ve belirli olaylar dizisini keşfeder. Bu yüzden, bireylere zaman yönetimine ilişkin davranışların kazandırılması sürecinin, ilköğretim yıllarıyla beraber başlaması gerektiği söylenebilir. Bu doğrultuda öncelikle, zaman yönetimiyle ilgili davranışları sergileyebilmenin önündeki engellerin kaldırılmasına ihtiyaç olduğu öne sürülebilir.

Zaman yönetimiyle ilgili davranışları sergilemenin önündeki temel engellerden biri, "hayır" diyebilme becerisinden yoksun olunmasıdır (Mackenzie ve Nickerson, 2009). Çünkü zaman yönetimi, aslında zamanı yönetmek değil; öncelikleri yönetmektir (Manktelow ve Anand, 2008). Bu yüzden temel atılganlık haklarından biri olarak öncelikleri belirleme hakkının olduğuna inanmayan ve başkalarına "hayır" diyemediği için kendi ihtiyaçlarından daha çok başkalarının ihtiyaçlarıyla ilgili taleplere öncelik veren bireyler, zaman yönetimi konusunda başarılı olamamaktadır. Bu bireyler, zaman yönetiminin temel boyutlarından biri olan zamana yönelik tutumlar açısından (García-Ros, Pérez-González ve Hinojosa, 2004) zamanı yapıcı bir şekilde kullanamamakta ve bu durumdan dolayı da bir sorumluluk üstlenememekte ve hissedememektedir.

Öncelikleri yönetememenin dışında, "hayır" diyememenin genel nedenlerinde olduğu gibi zaman yönetimini olumsuz etkileyecek talepler karşısında da sevilme ihtiyacından, suçluluk ve zorunluluk hissinden, dışlanma korkusundan ya da içten içe aşırı iş yüküne katlanmaktan ve bu konuda şikâyet etmekten zevk alma ile açıklanabilecek olan kurban olma sendromundan dolayı "hayır" diyebilme becerisi sergilenemeyebilmektedir (Walsh, 2008). Oysa her birey, zamanını harcama konusunda ona olumsuzluk yaratacak talep ve durumlar karşısında, bazı ölçütler gözeterek "hayır" diyebilme becerisini davranışa dönüştürebilmelidir. Haynes'e (2001) göre bu ölçütler, gereklilik ve uygunluktur. Gereklilik, bir talebi yerine getirmenin ne kadar yararlı olduğu ile ilgili iken uygunluk, ilgili talebi yerine getirmesi gereken kişinin talepte bulunulan kişi olup olmadığına yönelik

sorgulama sonucunda değerlendirilebilen bir ölçüttür. Buna göre, bir talepte bulunulan ya da belirli bir durumla karşı karşıya kalan birey, bu talep ya da durum için zaman, yoğunluk, beceri, yaş, gelişim düzeyi, ilgi ve yeterlik alanı gibi açılardan uygun değilse ilgili talebe ya da duruma “hayır” diyebilmelidir. Bunun dışında her birey, asıl işleriyle ilgisi zayıf olan, işletmesine, işine ya da kişisel yaşamına katkısı olmayacak davet ve talepler için de “hayır” diyebilme becerisini kullanabilmelidir (Fidan, 2011). Çünkü bu gibi durumlar karşısında “hayır” diyebilme becerisini işe koşabilen insanlar, zaman yönetimi konusunda dikkate değer ölçüde zaman tasarrufu sağlayabilmektedir (Varışoğlu vd., 2012).

Özellikle öğrencilerin zaman tasarrufu sağlamak adına kendilerine sunulan talep ve karşılaştıkları durumlar karşısında, gereklilik ve uygunluk ölçütlerini dikkate alarak zaman yönetimi davranışlarından biri olarak “hayır” diyebilme becerisini sergilemeleri önemlidir. Çünkü öğrenciler için zaman yönetimi, başarının anahtarıdır ve birçok öğrenci ancak zamanı yönetebildiğinde daha iyi öğrenebilir ve daha iyi notlar alabilir. Günlük hayatta yapmaları gereken diğer işlerinin ve karşılamaları gereken oyun oynama gibi diğer ihtiyaçlarının yanında ev ödevlerini, projelerini, testlerini ve okulla ilgili tamamlamaları gereken diğer görevleri tamamlayabilir (Glenn, 2003). Aksi takdirde öğrenciler, zaman yönetimi açısından sıkışmışlık hissine kapılabilir ve yapamayacağı kadar işle yüklenebilir (Lovely ve Smith, 2004). Böyle bir durumda da öğrenciler, işlerini öncelik sırasına koyamayacakları için ödev ya da projelerinde ilerleyemeyebilir (Macan, Shahani, Dipboye ve Philips, 1990). Bu durum da onların okul başarısını olumsuz bir biçimde etkileyebilir.

- Ahlaki sorunlar açısından “hayır” diyebilme

“Hayır” diyebilme becerisinin sergilenmesi gereken durumlardan biri, ahlaki sorunlar barındıran durumlardır. Bu durumlar, etik olmayan teklifleri (Szpalski, Gunzburg ve De Kleuver, 2003) içerebileceği gibi bazı sosyoahlaki sorunlarla (Leming, 1997) da ilgili olabilmektedir. Dolayısıyla bu durumlar karşısında “hayır” diyebilmek, ahlaki yönleri olan bir beceri haline gelmektedir (Calabrese, 1989; Gündoğan, 2009). “Hayır” diyebilme becerisinin ahlaki yönlerinin bulunması, bu becerinin ahlaki karakterimizi yansıtan ahlaki yapımızla ilgili olduğunu düşündürmektedir (Yılmaz ve Ersoy, 2016). Ahlaki yapıyı irdeleyen kavramlardan biri “ahlaki anatomi” kavramıdır. Berkowitz (2002) tarafından ortaya atılan bu kavram, karakterin psikolojik bileşenleri olan ahlaki muhakeme, ahlaki

davranış, ahlaki değerler, ahlaki kimlik, ahlaki kişilik, ahlaki duygu ve meta-ahlaki özellikleri içermektedir:

Ahlaki muhakeme, bireylerin ahlaki çatışmalarla uğraşma sürecinde bir dizi bilişsel beceriyi işe koşmasını ifade etmektedir. Bu bilişsel beceriler, çatışmanın tanımlanmasını, sınırlandırılmasını, değerlendirilmesini ve çözülmesini içermektedir (Derry, 1989; Elm ve Nichols, 1993). Ahlaki muhakeme hafıza, mantıksal muhakeme, bakış açısı edinme, epistemolojik inançlar, bilişsel ve duyuşsal özellikler gibi bazı bireysel faktörlerden etkilendiği gibi, kültür ve sosyobilişsel özellikler gibi sosyal bağlamdaki faktörlerden de etkilenebilmektedir (Bendixen, Schraw ve Dunkle, 1998; Carlo, Koller, Eisenberg, Da Silva ve Frohlich, 1996; Carlo, Eisenberg ve Knight, 1992).

Ahlaki karakter, diğer insanlara ve kendimize karşı saygı ve duyarlılıkla yaklaşmamızı ve etik yaşamımızda bütünlük içinde hareket etmemizi gerektirdiği için (Davidson, Lickona ve Khmelkov, 2008), ahlaki bir karaktere sahip olduğumu düşünen ya da ahlaki bir karaktere sahip olan insanlar, kendilerini kişisel bütünlük hissini sağlayabilmiş, ahlaki birer aktör olarak görmek isterler (Jordan, Mullen ve Murnighan, 2011) ve bu doğrultuda ahlaki davranışlarda bulunurlar. Ahlaki davranış kavramı, başkalarının ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik sosyal tepkilerimizi gösteren eylemleri ifade etmektedir (Aquino, Freeman, Reed, Lim ve Felps, 2009).

Ahlaki değerler; davranışlarımızı şekillendiren, bir konu hakkındaki kararlarımızı etkileyen, çeşitli inanç ve eylemlere ilişkin değerlendirmelerimize yön veren, dolayısıyla kişisel bütünlüğümüzü oluşturan ilke, inanç, fikir ve yaşam standartlarını ifade etmektedir (Halstead ve Taylor, 1996). Temel ahlaki değerlerin ne olduğu konusunda farklı görüşler olmakla birlikte bu konuda yapılan bazı çalışmalar, evrensel düzeydeki ahlaki değerlere ilişkin ipuçları sunmaktadır. Bu doğrultuda Schwartz (2005) çalışmasında, çeşitli kurumların etik kodlarını, küresel etik kodları ve iş etiği ile ilgili alan yazını dikkate alarak güvenilirlik, sorumluluk, adil olma, duyarlılık ve vatandaşlık değerlerini evrensel birer ahlaki değer olarak önermiştir. Aquino ve Reed (2002) ise yaptıkları çalışmada duyarlılık, şefkat, bilinçlilik, düşünceli olma, güvenilir olma, etik davranma, adil olma, affedicilik, arkadaş canlısı olma, cömertlik, fedakârlık, çalışkanlık, yardımseverlik, dürüstlük, kibarlık, vefalı olma, inançlı ve anlayışlı olma değerlerini, temel ahlaki değerler olarak belirlemiştir.

Bireyler, benzer ahlaki inançlara sahip olabilir; fakat öz kimlikleri açısından bakıldığında ahlaklılığın ne denli önemli olduğu hususunda farklılaşırlar (Vitell, vd., 2009). Bu

doğrultuda, bir bireyin kimliği açısından ahlaki değerlerin, ahlaki amaçların ve ahlaki erdemlerin ne denli önemli olduğuyula açıklanabilen (Hardy, 2006) ahlaki kimlik, benliğin sosyobilişsel tanımlarından yola çıkılarak bir dizi ahlaki özellik çerçevesinde oluşturulmuş benlik algısı şeklinde tanımlanabilir (Aquino ve Reed, 2002). Ahlaki kimliğin içselleştirme ve sembolleştirme olmak üzere iki yönü vardır. İçselleştirme yoluyla zihinde oluşturulan ahlaki kimlik özellikleri, sembolleştirme yoluyla başkalarına kişisel eylemler olarak yansıtılır (Shao, Aquino ve Freeman, 2008).

Ahlaki kişilik, ahlaki şemaların, ahlaki bilginin aktivasyonunu sağlayacak biçimde sürekli erişilebilirliği olarak tanımlanmaktadır (Lapsley ve Narvaez, 2004). Ahlaki kişilik, ahlaki bir hayatı destekleyen ve devam ettiren yaradılışsal özelliklerin, karakteristik uyum sağlamaların ve öz tanımlayıcı hayat hikâyelerinin karmaşık bir desendir. Bu karmaşık desenin çeşitli düzeyleri bulunmaktadır. Ahlaki kişiliğin, genlerin ve çevrenin etkisiyle şekillenen ve yetişkinlikte de kolay kolay değişmeyen özelliklerin bulunduğu birinci düzeyinde bilinçlilik, uyumluluk ve deneyimlere açıklıkla bağlantılı olan yaradılışsal özelliklerin güçlü ahlaki sonuçları bulunmaktadır. Motivasyonel, sosyobilişsel ve gelişimsel yapıların olduğu ikinci düzeyde ahlaki kişilik, güdüler, amaçlar, çabalar, projeler, değerler, ilgiler, savunma mekanizmaları, başa çıkma stratejileri, ilişki ağları, gelişimsel durumlar ve belirli sosyal roller bağlamında şekillenir. Ahlaki kişiliğin üçüncü düzeyinde ise insanlar hayatlarının bütünlüğüne, amaçlarına ve anlamına yönelik bütünleştirici öyküler barındırır (McAdams, 2009).

Ahlaki duygular, toplumun tamamının ya da toplumdaki en az bir kişinin yararına ya da refahına yönelik duygulardır (Haidt, 2003). Ahlaki duygular, iki temel küme altında incelenebilir. İlk küme, bireyin kendi ahlaki değeri ve kendi ahlaki uyumuna yönelik toplumsal düzeyde yaptığı değerlendirmeler sonucu oluşan utanma, mahcubiyet, pişmanlık ve suçluluk gibi öze dönük duyguları içine alan kümedir. Bu duygular bireyi, topluma uyum sağlamaya, kültüre uygun davranmaya ve insanlara zarar vermekten kaçınmaya motive eder. İkinci ahlaki duygu kümesi ise yine sosyal düzenle bütünleşmeye yöneliktir; ama bu ahlaki duygu kümesi, bireysel değerlendirmeler sonucu ortaya çıkan ahlaki duygulardan farklı olarak diğer insanlara dönüktür. Bu kümede yer alan ayıplama, kızgınlık, empati ve iğrenme gibi duygular, diğer insanlara yönelik ahlaki ihlallere verilen tepkilerdir (Eisenberg, 2000; Rozin, Lowery, Imada ve Haidt, 1999).

Ahlaki özellikler, ahlak ya da etikle ilgili özellikler iken meta-ahlaki özellikler, temelde ahlaki özellikler olmadığı halde, ahlaki fonksiyonlar için gerekli olan özelliklerdir. Dolayısıyla bu özellikler, hem ahlaka uygun hem de ahlaka uygun olmayan davranışları etkileme gücüne sahiptir. Meta-ahlaki özelliklerden biri olan öz-kontrol, bir insanın, başkalarının etkisi altında kalmadan, ahlaklı davranışlara yönelmesini sağlayabilir. Ancak öz-kontrol aynı zamanda suç içeren ya da sadistik davranışları da destekleyebilir. Öz-kontrol dışında azimli olma, sosyal yönelim, uyum ve öz-saygı gibi özellikler de birer meta-ahlaki özelliktir (Berkowitz ve Bier, 2005; Berkowitz ve Grych, 1998).

“Hayır” diyebilme becerisi bazen içgüdüsel bir tepki olabilirken, başka bir ifade ile ahlaki olarak değerlendirilemezken çoğu zaman yukarıda bahsi geçen ahlaki bileşenlerle açıklanabilen bir beceridir. Bir bireyin kendisine ve çevresine verebileceği zararlar düşünülünce “hayır” diyebilme becerisi, üzerinde mantıklı ve istemli bir biçimde düşünülmesi, başka bir ifadeyle *ahlaki olarak muhakeme* edilmesi gereken bir beceridir. Çünkü sırf çevresindeki insanlara ya da kendi dürtülerine “hayır” diyemediği için birçok insan şiddet, olumsuz cinsellik, hırsızlık, kopya çekme-verme, hak yeme, yalan söyleme, liyakat ilkesini çiğneme gibi *ahlaki olmayan davranışlar* sergileyebilir. Başkalarına “hayır” diyebilmek özgürlük, özerklik, adalet ve cesaret gibi değerlerin içselleştirilmesini gerektirdiğinden bu bireylerin, bu *ahlaki değerlerden* de yoksun olduğu, bu değerleri koruyamadığı ya da bu değerleri *ahlaki kimliğin* içselleştirme ve sembolleştirme boyutlarına yansıtamadığı söylenebilir. Geçmiş yaşantıların ya da yaşam hikâyelerinin kişiliğin oluşumunda etkili olduğu düşünülünce, geçmişinde ahlaki sorun içeren talep, teklif ya da davranışlara “hayır” diyemediğine yönelik çokça anıya sahip olan bir birey, bu durumu *ahlaki kişiliğinin* bir parçası haline getirebilir. Ahlaki olmayan talep, teklif ve davranışlara “hayır” diyemediği için de suçluluk, mahcubiyet ve pişmanlık gibi *ahlaki duyguları* deneyimleyebilir. Ama tüm bunlara rağmen meta-ahlaki bir özellik olarak sosyal yönelimine zarar vermemek adına “hayır” deme konusunda yine de temkinli davranabilir (Berkowitz ve Grych, 1998; Calabrese, 1989; Durualp ve Aral, 2010; Kemp, 2006; Reynolds ve Ceranic, 2007; McAdams, 2009). Buradan da anlaşılacağı gibi ahlaki anatominin bileşenleri olan ahlaki muhakeme, ahlaki davranış, ahlaki değerler, ahlaki kimlik, ahlaki kişilik, ahlaki duygu ve meta-ahlaki özelliklerin “hayır” diyebilme becerisini belirli oranlarda ve bağlamlarda açıklayabilmesi mümkündür. Nitekim Yılmaz ve Ersoy (2016) tarafından yapılan çalışma da bunu doğrulamaktadır.

- Çevrimiçi ortamlar açısından “hayır” diyebilme

“Hayır” diyebilme becerisi, sadece gerçek hayatta karşılaşılabilecek ve yukarıda bahsi geçen durumların yaşandığı zamanlarda değil, aynı zamanda sanal gerçekliğin yaşandığı çevrimiçi ortamlarda da gerekli bir beceridir. Çünkü bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi evde, okulda, çarşıda, pazarda ya da sokakta gerçekleştirilen yüz yüze iletişim ve etkileşim biçimlerinin, artık sanal ya da çevrimiçi ortamlara taşınmasına neden olmuştur. Bireyler, bu ortamlarda yazışarak, semboller kullanarak, çeşitli görselleri paylaşarak ya da kamera gibi aygıtlar aracılığıyla birbirlerini görerek iletişim ve etkileşimde bulunabilmektedir. Çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirdikleri bu tarz iletişim ve etkileşimler aracılığıyla gerçek hayatta karşılamak istedikleri sohbet, eğlence, eğitim ve alışveriş gibi birçok ihtiyacı karşılayabilmektedir. Bu ihtiyaçların çevrimiçi ortamlara taşınması, günlük hayattaki ihtiyaçları karşılamak için kullanılan becerilerin de çevrimiçi ortamlara taşınmasını gerektirmektedir. Bu becerilerden biri bireysel ihtiyaçların, hakların ya da sınırların çevrimiçi ortamlarda ihlal edilmesi karşısında sergilenmesi gereken “hayır” diyebilme becerisidir.

Yetişkinler, çevrimiçi ortamlarda bireysel ihtiyaçlarını, haklarını ya da sınırlarını ihlal eden herhangi bir olumsuzlukla karşılaştıklarında bunlarla baş edebilirken özellikle çocukların bu konuda yardıma gereksinimi olmaktadır (Orhan ve Akkoyunlu, 2004). Çocuklar, internet ortamında bilinçli bir şekilde olmasa da kazara kendileri için uygun olmayan içerik ve taleplerle karşı karşıya kalabilmektedir (Wishart, 2004). Bu bağlamda çocuklar, internet kullanırken kendilerini pornografik içeriğe yönlendirecek bağlantılarla ya da tekliflerle karşılaşabilmektedir (Baker, 2002). Bu durum, daha çok çocukların arama yaparken kullandıkları anahtar kelimelerle eşleştirilmiş içeriklerden kaynaklanmaktadır. Bunun dışında pornografik içerik dağıtıcıları, bu içeriğe ulaşmaları için kişilere istenmeyen elektronik postalar gönderebilmektedir. Zaman zaman da bu dağıtıcılar, pornografik içerik tekliflerini, masum bir görünüme kavuşturarak (bilgi yarışmasına katılma linki sunma gibi) internet kullanıcılarını yanıltmaya çalışmaktadır. Bazen de çok kullanılan internet sitelerinin uzantılarını değiştirerek (devlet kurumlarına ait site isimlerini aynen kullanıp “.gov” uzantısı yerine “.com” kullanmak gibi), bireylerin bu sitelere giriş yapmalarını sağlamaktadır (Varnhagen, 2011).

Çocuklar, çevrimiçi ortamlarda pornografik içeriğe ulaşmanın yanı sıra kişisel bilgilerini paylaşma, pornografik resim gönderme ve finansal taahhütlerde bulunma gibi tekliflerle

karşılaşabilmektedir (Livingstone vd., 2005; Stahl ve Fritz, 2002). Söz konusu ortamlarda tanıştığı kişilerden yüz yüze görüşme teklifleri alabilmektedir. Liao vd.'nin (2005) yaptığı araştırma sonuçlarına göre Singapur'daki 12-17 yaşındaki çocukların %16'sı, internette tanıştığı kişilerle yüz yüze görüştiklerini belirtmektedir. Bazı öğrenciler, bu görüşmelerde kendilerine fiziksel olarak zarar verilmek istendiğini ya da kötü sözler söylendiğini aktarmaktadır.

Çevrimiçi ortamlar, gerçek ortamlara taşınabilecek fiziksel ya da sözel şiddetin kaynağı olabileceği gibi doğrudan şiddetin ortamı da olabilmektedir. Ybarra, Mitchell, Wolak ve Finkelhor'ın (2006) yaptığı araştırma, 10-17 yaşındaki çocukların %9'unun, internette herhangi bir şekilde şiddetin hedefi olduğunu, bu şiddete karşı durma konusunda bazı çocukların diremediğini ve bu çocuklara yönelik şiddetin sonraki zamanlarda da devam ettiğini göstermektedir. Kowalski ve Limber'in (2007) belirttiği gibi geleneksel şiddetten farklı olarak internet ortamında gerçekleştirilen şiddet, her an ortaya çıkabilmektedir. Bu ortamda gerçekleştirilen şiddet mesajları ve imajları, çocukların da dâhil olduğu çok geniş kitlelere ulaşabilmektedir. Ancak çocuklar, çevrimiçi ortamlarda karşılaştıkları şiddet karşısında uygun becerileri sergilemektense bunları görmezden gelebilmekte ya da şiddete yine şiddetle karşılık verebilmektedir (Dehue, Bolman ve Völlink, 2008).

Çocukların çevrimiçi ortamlarda maruz kalacağı ve ilgili içeriği reddetmesi gereken bir diğer risk, nefret içerikli site ve sohbet odalarıdır (Glaser, Dixit ve Green, 2002). Çocuklar, bu site ve sohbet odalarında kendilerine ya da başkalarına ait inanç, ırk, etnisite, cinsel yönelim, yaşam biçimi, gelenek ve görenek gibi öğeler temelinde nefrete maruz kalabilmekte, kendilerinden de bu nefreti yaymaları istenebilmekte ya da bu konuda kışkırtılabilmektedir. Ayrıca çevrimiçi ortamlar, çocukları patlayıcı ve uyuşturucu madde üretimi, nasıl hırsızlık yapılabileceği ya da nasıl intihar edilebileceği gibi bilgiler sunan sitelere yönlendirebilmektedir (Grabosky, 1998; Livingstone, 2001). Çocuklar, bu anlamda karşılaştıkları bağlantılara tıklamayı reddetme becerilerine sahip değilse kendileri açısından oldukça riskli içeriklere hiç zorlanmadan ulaşabilmektedir

Çocukların çevrimiçi ortamlarda, gerek diğer internet kullanıcılarından gelen gerekse de elektronik olarak sunulan içerik ve teklifler karşısında bir tehdit altında oldukları açıktır. Bu tehditler karşısında daha güvenli bir internet kullanımı konusunda çocuklar, en çok ebeveynlerine güvenirken (Vekiri, 2010) ebeveynler de bu konuda çok bilinçli olmayabilmekte ve çocukların internet kullanımlarına sadece zaman sınırlaması getirerek

onları çevrimiçi ortamların risklerinden koruyabileceklerini düşünebilmektedir (Rompaey, Roe ve Struys, 2002). Ancak ebeveynlerin internet kullanımına zaman kısıtlaması getirmesi, çocukların asıl internet kullanımlarını değiştirememekte (Lee ve Chae, 2007), onları çevrimiçi ortamların riskleriyle baş başa bırakabilmektedir. Bunun yanı sıra evde internet kullanımı konusunda getirilen kısıtlamalar, çocukların internet kafelere yönelmesine neden olabilmekte; bu şekilde çocuklar evde veya okulda internet kullanımına kıyasla çevrimiçi ortamların risklerine daha çok maruz kalabilmektedir (Ayık, 2008). Bu durum, çevrimiçi ortamlarda kaçınılmaz bir şekilde karşılaşılan riskli içerik ve talepler karşısında bir birey olarak bazı sorumlulukların üstlenilmesini (Salifu, 2008) ve bu sorumluluklar çerçevesinde bazı becerilerin edinilmesini gerektirmektedir. Bu becerilerden biri, çevrimiçi ortamlardan gelen uygunsuz içerik ve talepleri uygunluk ve güvenilirlik açısından web değerlendirme becerileriyle değerlendirip (Kuiper, Volman ve Terwel, 2008) uygunsuz ve güvenilir olmayan talep ve içerikler karşısında direnme, uzaklaşma ve “hayır” diyebilme becerisini sergileyebilmektir (Bal ve Kahraman, 2015).

Kime “Hayır” Denilmelidir?

“Kime ‘hayır’ denilmelidir?” sorusunun cevabını, bir kişi listesi hazırlayarak vermek mümkün değildir. Bu yüzden bu sorunun cevabını vermek için kişiler, talepler, davranışlar ve tepkiler arasındaki örüntülerin incelenmesi gerekmektedir. Söz konusu inceleme, her şeyden önce kimlere “hayır” deme konusunda zorlanıldığının tespiti ile başlamalıdır. Bu tespit, kimlerin talepleri ve davranışları karşısında nasıl bir tepki verileceğini tahmin etmemizi kolaylaştırabilecektir. Bu adımdan sonra yapılması gereken ise kimlerden ne tür talepler gelebileceğini ya da kimlerin ne şekilde davranabileceğini açıklamak olmalıdır. Böylece, “hayır” deme konusunda zorlanılan bireylerin, aynı zamanda “hayır” denilmesi gereken bireyler de olup olamayacağı tartışılmalıdır.

“Hayır” deme konusunda zorlanılan bireyler, genelde eş, çocuk, ebeveyn, akraba, sevgili, komşu ve yakın arkadaş gibi sevilen ve değer verilen kişiler ya da öğretmen ve patron gibi memnun edilmek istenen, daha zeki ve daha yetkin olduğu düşünülen bazı otorite figürleridir. Bu kişilere “hayır” demek, onlara karşı soğuk görünmemiz, onların hislerini incitmemiz, onlarla olan ilişkilerimize zarar vermemiz, onlar tarafından artık iyi bir insan olarak bilinmememiz ve onlar aracılığıyla sağlanabilecek yüksek not alma, sürekli bir işte çalışma gibi çeşitli menfaatlerimize zarar vermemiz anlamına gelebilir. Bu bireyler de tüm

bunların farkında oldukları için bizimle olan ilişkilerinden faydalanmaya çalışıp bizden tuhaf isteklerde bulunabilir ya da bize hoşumuza gitmeyecek bir şekilde davranabilir (Potter, 2007; Potts ve Potts, 2013; Schwartz, 2006; Smith, 1998; Zimmerman ve Luecke, 2010). Bu durum, “hayır” deme konusunda yakın çevrenin, temkinli bir biçimde yaklaşılması gereken insanlarla dolu olabileceğini göstermektedir. Özellikle belirli bağlamlarda birey, “hayır” diyemediği için yabancılardan daha çok yakın çevresinin tehdidi altında kalmaktadır. Bu bağlamlar, cinsel istismar ihtimalinin bulunduğu ve madde kullanım riski taşıyan durumları da içermektedir.

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde cinsel istismar açısından “hayır” denilmesi gereken en riskli grup, aile dışındaki tanıdıklar ve yakın çevre iken aile de bu konuda tehlike arz edebilmektedir. Aktepe vd.’nin (2013) yaptığı çalışmaya göre cinsel istismar vakalarının %83,8’i aile üyeleri, akraba ve akraba dışı tanıdıklar tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu oran, Çöpür vd.’nin (2012) yaptığı çalışmada %80; Köse vd.’nin (2011) yürüttüğü araştırmada ise %73,6 olarak aktarılmaktadır. Bilginer vd.’nin (2013) elde ettikleri bulgulara göre cinsel istismar açısından yaşanan mağduriyetlerin %14,4’ü, aile içinde meydana gelmekteyken bu mağduriyetlere %81,7 oranında genel anlamda tanıdık bireyler neden olmaktadır. Bu oranlar, Erdoğan vd.’nin (2011) yaptığı çalışma açısından sırasıyla %13,2 ve %64,8; başka çalışmalarda ise %13,1 ve %51,4 (Taner vd., 2015) ya da %18,8 ve %72,2 (Özer vd., 2007) olarak açıklanmaktadır.

Türkiye’de yapılan çalışmalar dışında yurtdışında yapılmış çalışmalar (Brown ve Anderson, 1991; Coffey, Leitenberg, Henning, Turner ve Bennett, 1996; Poche, Brouwer ve Swearingen, 1981) da incelendiğinde, cinsel istismar açısından aile ve aile dışındaki tanıdıkların (Akraba, arkadaş, erkek arkadaş, koruyucu ebeveyn, üvey aile bireyleri ve akrabalar), risk açısından en ciddi grupları oluşturduğu söylenebilmektedir. Daha ciddi olan durum ise özellikle aile içinde cinsel istismara maruz kalmış çocukların, bu durumdan kendilerini sorumlu tutmaları ve bu olayı ifşa etmekten kaçınmalarıdır (Goodman-Brown, Edelstein, Goodman, Jones ve Gordon, 2003). Cinsel istismar vakalarının genelde çocuğun tanıdığı ve güvendiği kişilerce gerçekleştirilmesinin ve çocuğun bunu paylaşmaktan kaçınmasının neden olduğu sonuç ise cinsel istismarı önleme çalışmalarının oldukça güç bir hale bürünmesidir (Dönmez vd., 2014).

Madde kullanımı karşısında “hayır” diyebilme açısından da cinsel istismar vakalarında olduğu gibi yine tanıdıklar ön plana çıkmaktadır. Ancak söz konusu madde kullanımı ise

ilk sırayı arkadaşlar almaktadır. Sussman ve Flay'in (1989) de belirttiği gibi bireyler, herhangi bir tanıdıklarına sigara içme konusunda daha rahat bir şekilde "hayır" diyebilirken; arkadaşlarına bu konuda "hayır" diyebilmekte zorlanmaktadır. Özellikle ergenler, arkadaşları tarafından benimsenmek ve kabullenilmek için hayatları ile ilgili risklere girmekten kaçınmayabilmektedir (Aslan ve Özcebe, 2008). Arkadaş grubunun normları arasında madde kullanmak varsa o grupta kalabilmek adına, bireyin davranışları arasında madde kullanımının yer alması kaçınılmaz bir hale gelebilmektedir (Balseven vd., 2002). Madde kullanımını açısından arkadaşlar, en riskli grubu oluştursa da bu konuda "hayır" denilmesi gereken tek grup, arkadaş grubu değildir. Aileler de bu konuda sorumsuzca davranabilmektedir. Karatay ve Kubilay'ın (2004) çalışması, katılımcıların %65,2'sinin sigarayı ilk defa yakın bir arkadaşıyla, %11,4'ünün ise ailesiyle içtiğini göstermektedir. Aynı çalışmadaki katılımcıların %45,1'i alkolü ilk defa aileden biriyle, %45,1'i yakın bir arkadaşıyla aldığını belirtmektedir. Bu sonuçlar ailenin madde kullanımı konusundaki nicel düzeydeki etkisini gösterirken; Trost vd.'nin (1999) çalışması, ailenin nitelik açısından da ne kadar etkili olduğundan bahsetmektedir. Bu çalışmaya göre, aile üyelerinden gelen uyuşturucu teklifleri, duygusal anlamı olmayan diğer arkadaşlardan gelebilecek tekliflere göre daha az sayıda olsa da bireylerin uyuşturucu kullanması konusunda daha yönlendirici olabilmektedir. Hatta bu durumlarda aile bireyelerine "hayır" diyebilmek bile çok etkili olamamakta, bireyler aile ve arkadaşlarının güdüleme çalışmaları karşısında direnmeyebilmektedir.

Çevrimiçi ortamlarda ise "hayır" denilmesi gereken, başka bir ifade ile birey açısından risk oluşturabilecek kişiler, daha çok tanınmayan kişilerdir. Stahl ve Fritz'in (2002) gerçekleştirdikleri araştırma ile elde ettikleri bulgulara göre özellikle kız çocukları, vakitlerini sanal sohbet odalarında tanımadıkları kişilerle konuşarak ve "hayır" diyemedikleri için onların istedikleri bilgileri paylaşarak geçirebilmektedir. Liao vd.'nin (2005) yaptıkları çalışmaya göre ise çocukların %16'sı, sanal ortamlarda tanıştıkları kişilerin yüz yüze görüşme taleplerini "hayır" diyerek reddetmek yerine bu talepleri yerine getirebilmektedir. Bu yüzden çocukların yabancı kişilerle çevrimiçi ortamlarda iletişime geçmesi büyük ve haklı bir endişe kaynağı haline gelebilmektedir (Kong ve Li, 2009). Ancak yine de sanal ortamın risklerini ve sanal ortamlarda "hayır" denilmesi gereken durumları, yabancılarla sınırlamamak gerekmektedir. Çünkü zaman zaman bireyin tanıdığı kişilerden de sanal ortamlarda pornografik resimler gönderme gibi uygunsuz teklifler gelebilmektedir (Livingstone vd., 2005).

Cinsel istismar, madde kullanımı ya da çevrimiçi ortamlar dışında zaman yönetimi konusunda risk oluşturabilecek teklifler de tanıdık ya da tanıdık olmayan kişilerden daha çok her an herkesten gelebilecek tekliflerdir. Ahlaki sorun teşkil eden teklifler ya da uygulamalar da yine ağırlıklı olarak belirli bir grupta anılabilecek teklif ya da uygulamalar değildir. Yine de ahlaki sorun içeren tekliflerle ilgili ulaşılabilecek kaynaklardan bir tanesi (Yılmaz ve Ersoy, 2016), bireylerin yakın arkadaşlardan ya da hiyerarşik ilişki açısından üst düzeyde bulunan birinden gelen ahlaki olmayan tekliflere “hayır” deme konusunda zorlanılabileceğini göstermektedir. Oysa söz konusu ahlaki bir sorunsu, kişisel bütünlüğümüzü koruma açısından kim olursa olsun “hayır” denilebilmelidir.

Yukarıda yapılan açıklama ve değerlendirmeler, bu bölüme başlarken belirlenmesi istenen durumla ilgili birer ipucu sunmaktadır. Buna göre, “hayır” deme konusunda zorlanılan bireyler, aynı zamanda “hayır” denilmesi gereken bireyler olabilmektedir. Daha açık bir ifadeyle, aslında tanınan, güvenilen ve sevilen kişiler, “hayır” denilemeyecek durumlarda tehlike arz edebilmekte, hatta tanınmayan bireylere göre daha etkili olabilmektedir. Bu durum, bireylerin tanıdıkları kişilerin kendilerini “hayır” demeleri gereken bir durumla karşı karşıya bırakabileceklerini düşünmemelerinden kaynaklanmaktadır. Çünkü öğretmenler, aileler ya da medya, bireyleri, daha çok yabancı insanlara karşı uyarmaktadır. Hatta kültürel kodlar, tanıdık kişilerden gelecek teklif ya da davranışları “hayır” diyerek kabul etmeme davranışını reddedebilmektedir. Bu uyarı ve kültürel kodlar, özellikle çocukların, tanıdık birinden zarar gelmeyeceğini ya da sadece yabancı insanların kendilerine zarar verebileceğini düşünmesine neden olabilmektedir. Oysa yukarıda değinilen çalışmalarda olduğu gibi bir çocuk, hem tanıdığı hem de tanımadığı birçok kişinin teklif ve davranışları karşısında riskli bir pozisyona düşebilmektedir. Bu yüzden, çocukların kimlere “hayır” deyip diyemeyeceğinin özellikle belirlenmesinin ve çocukların “hayır” deme becerilerinin kişilerden bağımsız bir hale getirilip daha çok bağlamsal olarak geliştirilmesinin yollarının aranmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

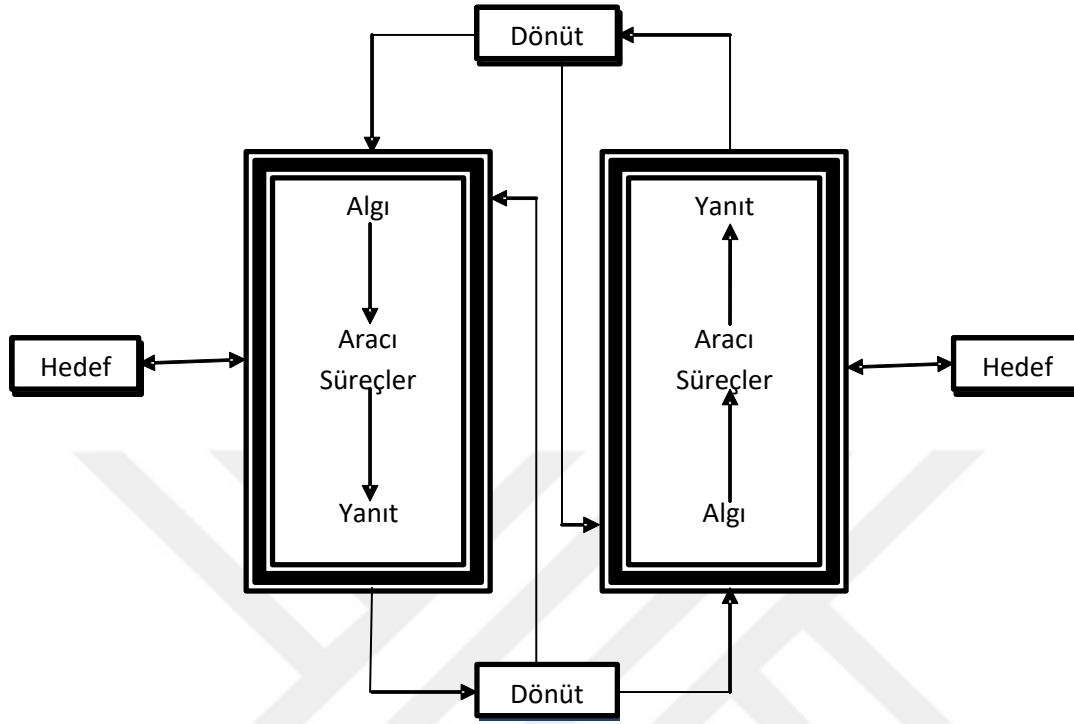
Çocukların “hayır” diyebilme becerilerinin kişilerden bağımsız bir hale getirilmesi, sadece çocuğa bir talepte bulunan ya da çocuğa yönelik bir davranış geliştiren bireylerin kim olduğuyla ilgili değildir. “Hayır” diyebilme becerisi, aynı zamanda bu bireylerin dış görünüş itibarıyla nasıl olduklarından da etkilenme potansiyeline sahiptir. Bu durum, “hayır” diyebilmenin, bir atılganlık becerisi (Kawamoto, 2007); atılganlığın da iletişim kurmanın etkili bir biçimi olmasından kaynaklanmaktadır (Rubin ve Martin, 1994).

Atılgan iletişim, bireyin karşısındaki kişiye, kendisiyle beraber ona da saygı duyduğuna dair hislerini aktarmasıyla ilgilidir (Englander-Golden, Elconin ve Satir, 1986). Bu iletişim biçimi, içinde bulunulan etkileşim durumunu kontrol etme ihtiyacı duyan ve bir etkileşimi başlatma konusunda rahat olan bireyler tarafından sergilenir (Hartman ve McCambridge, 2011). Atılgan iletişim biçimine sahip bireyler, rahat ve açık bir şekilde duygularını dile getirebilirler. Başkalarının bakış açılarını anlayabilirler. Saldırgan olmadan ve aşağılık hissine kapılmadan fikir tartışması yapabilirler (Pipaş ve Jaradat, 2010). Başkalarıyla ilgili varsayımlarda bulunurken dikkatli olurlar, verdikleri mesajlarla ilgili dönüt alırlar, dil kullanımı açısından titiz davranırlar ve dünyayı yorumlama konusunda farklı bireysel deneyimlerin etkili olduğunu kabul ederler (Cangelosi, 2000).

Atılganlığın bir iletişim biçimi olması, bir atılganlık becerisi olan “hayır” diyebilmenin de iletişim ve iletişim öğeleri çerçevesinde gözden geçirilmesini gerektirmektedir. İletişim, en basit haliyle, bilginin bir bireyden diğerine aktarılması anlamına gelmektedir (Wiener, Devoe, Rubinow ve Geller, 1972). “Hayır” diyebilme becerisi açısından düşünülünce iletişim yoluyla aktarılacak bilginin, çocuğun kendisinden beklenen hangi davranışın öznesi olacağına yönelik talebi ya da karşı tarafın gerçekleştireceği hangi davranışın nesnesi olacağına yönelik eylemi içerdiği söylenebilmektedir. İletişimin öğeleri (Kaya, 2011) düşünülünce, çocuk, hedef; çocuğa yönelik bir talepte bulunan ya da davranış geliştiren kişi, kaynak; talep ya da davranışı içeren bilgi, mesaj ve bu mesajın iletilme biçimi de kanal olarak değerlendirilebilmektedir. Ancak bu değerlendirme biçimi, iletişimin doğrusal modeli açısından yapılan yalın bir değerlendirmedir. Oysa iletişim, özellikle de “hayır” diyebilme gibi sosyal bir beceri söz konusu olduğunda bu modele göre değil, Şekil 1’de gösterilen kişilerarası iletişim modeline (Hargie, Saunders ve Dickson, 1994, s. 19) göre değerlendirilince daha iyi anlaşılabilir.

Şekil 1’de de görüldüğü gibi kişilerarası iletişim modeline göre iletişimin kişi-durum bağlamı, hedef, aracı süreçler, yanıt, dönüt ve algı olmak üzere altı bileşeni bulunmaktadır. Söz konusu “hayır” diyebilme becerisi olduğunda durum-kişi bağlamı, iletişime katılan bireylerin kendileriyle beraber iletişim sürecinin içerisine soktukları “hayır” deme davranışına ilişkin bilgi, güdü, değer, duygu, tutum, beklenti, inanç ya da eğilimleridir. Kaynağın hedefi, alıcıyı (çocuğu) istediği şeyi yaptırmaya ikna edebilmektir. Alıcının hedefi ise istemediği bir talep ya da davranış söz konusu ise kaynakla olan mevcut ilişkiye

zarar vermeyecek ya da kaynakla istenmedik bir ilişkinin içerisinde girmeyecek biçimde “hayır” diyebilmektir.



Şekil 1. Kişilerarası iletişim modeli (Hargie vd., 1994, s. 19)

Araç süreçler, “hayır” deme konusunda hedef oluşturma, kaynağı ve içinde bulunulan durumu “hayır” denilip denilmemesi gereken bir kişi ya da durum olmaları açısından algılama ve “hayır” denilmesi gereken bir durum söz konusu ise bununla baş edip “hayır” diyebilme tepkisini verme konusunda rol oynayan duygusal ya da düşünsel etmenleri fark etmedir. Yanıt, kaynağın talep ya da davranışı karşısında, “hayır” diyebilme sürecinin karar verme aşamasında oluşturulan plan ve stratejilere dayalı olarak çocuğun sözel ve sözel olmayan iletişim unsurlarını kullanıp “hayır” tepkisini verebilmesidir. Dönüt, iletişim sürecinin temel unsurudur. Çocuk “hayır” dedikten sonra karşı taraf buna ikna olmuşsa sorun yoktur. Ancak karşı tarafın ikna ve güdümlenme çabaları da bir dönüt olabilir. Bu dönüt karşısında çocuk, bir sonraki aşamada nasıl davranacağına ya da nasıl direneceğine karar vermelidir. Kişilerarası iletişim sürecinin algı ögesi ise çocuğun kendisine bir talep ya da davranışla karşılık veren kaynağa “hayır” diyerek cevap vermesini etkileyen kaynağa ilişkin izlenim ve yargılarıdır.

İletişim esnasında, bireylerin bir kaynağa ilişkin izlenim ve yargıları, sözlü ve sözlü olmayan iletişim unsurlarından etkilenir (Simpson ve Erickson, 1983). Özellikle yüz, vücut ve ses tonu kullanılarak nakledilen bir ifade biçimi (Halberstadt, 1986) olan sözlü olmayan iletişim unsurları, kişilerarası iletişim modelinin algı ögesini (Hartley, 2010) ve algıların etkisiyle verilecek kararları (Imada ve Hakel, 1977) etkileme açısından oldukça önemlidir. Çünkü bu unsurlar, kimilerine göre bireyin kontrolü altındadır ve gönüllü olarak üretilmektedir (Krauss, Chen ve Chawla, 1996). Sözlü olmayan iletişim unsurlarını kontrollü bir biçimde üreten bireylerin bunu, taleplerini kabul ettirme gibi belirli bir hedefe ulaşma doğrultusunda karşı tarafı etkilemek için yaptığı düşünülmektedir (Saenz, Iglesias, Huer ve Parette, 1999). Kimilerinde ise sözlü olmayan iletişimin kasıtsız olduğu kanısı bulunmaktadır. Ancak bu durum, sözlü olmayan ipuçlarının daha inanılır olmasına neden olmaktadır. Hatta sözlü ve sözlü olmayan ipuçlarının çelişki içerisinde olduğu durumlarda bireyler, daha çok sözlü olmayan ipuçlarına inanma eğilimi göstermektedir (Krohn, 2004).

İletişim esnasında sergilenebilecek sözlü olmayan birçok ipucu bulunmaktadır. Bu ipuçları, işitilebilir ya da görülebilir öğeler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İşitilebilir olanlar iç çekiş, inleme, kıkırdama, homurdanma ve nefes nefese kalma gibi öğelerdir (Burling vd., 1993). Ancak bu öğeler, bu çalışmanın kapsamı dışında olduğu için ayrıntılı olarak ele alınmayacaktır. Bu çalışma kapsamında ele alınacak görülebilir öğeler ise jest ve mimikler, vücut duruşu, vücut yönelimi ya da kişisel görünümüdür. Kişisel görünüm düzenli, temiz, çekici görünme ve nasıl giyinildiği ile ilgilidir (Hollandsworth, Kazelskis, Stevens ve Dressel, 1979) ve kişisel ilişkilerde bir bireyin diğerinin üzerinde baskı kurmasını kolaylaştırabilmektedir (Henley, 1973).

Jest ve mimikler, vücut duruşu ve vücut yönelimi (rahat, açık ya da kapalı duruş) daha önceki bölümlerde de belirtildiği gibi edilgen, saldırgan ve atılgan bir biçimde sergilenebilmektedir. Bu durumda edilgen, saldırgan ya da atılgan jest ve mimiklerin, vücut duruşunun ya da vücut yöneliminin, çocukların “hayır” diyebilme yönünde karar verip verememelerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu yüzden de çocukların kimlere “hayır” deme konusunda zorlandıkları sorusunun cevabı aranırken ilgili kişilerin edilgen, saldırgan ya da atılgan bir görünüme sahip olup olmadığının araştırılması da bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Edilgen, saldırgan ya da atılgan görünüm dışında fiziksel görünüm de bireylerin “hayır” diyebilme becerilerini etkileme gücüne sahiptir. Fiziksel görünüm, özellikle ilk anda

etkilidir ve karşı tarafın güvenilirliğine, arkadaşlığına, bir konudaki yeterliğine, empatisine ve nezaketine ilişkin bireysel algıları belirleyebilir (Sundaram ve Webster, 2000). Fiziksel görünümün bir ögesi olarak fiziksel güzellik, kaynak kişinin ikna gücünü anlamlı biçimde arttırabilirken (Chaiken, 1979), hedefin çeşitli konulardaki niyet ve tutumlarını değiştirebilir (Kahle ve Homer, 1985). Bu çalışma kapsamında düşünülünce, çocuk, “hayır” deme konusunda isteksiz olduğu bir durumda bile fiziksel açıdan güzel ya da sevimli bulduğu biri karşısında “hayır” deme kararından vazgeçebilir ya da “hayır” deme açısından zorlanabilir.

Fiziksel görünümün güzellik dışındaki bir diğer ögesi, giyim biçimidir. Giyim, sözlü olmayan davranışın bir boyutu olarak geniş bir dizi iletişim fonksiyonuna sahiptir. (Rosenfeld ve Plax, 1977). Bu açıdan giyim, bir bireyin sahip olduğu değerleri yansıtabilir (Crane ve Bovone, 2006). Bireyin psikolojik durumuna ya da sosyal olarak ait olduğu gruba ilişkin bilgi verebilir (Holman, 1980). Bir insan yapımı ürün olarak statü gösterebilir (Morsbach, 1973). Giyen açısından bir kimlik olarak kullanılabilir (Roach-Higgins ve Eicher, 1992), böylece bireyin dini, politik, cinsiyet ya da ailevi rollerine ilişkin mesaj iletebilir (Schmidt, 1989). Saldırganlık, ulaşılabilirlik, incelik ya da kibir gibi kişilerarası tutumları ifade edebilir (Satrapa vd., 1992). Bu yüzden farklı kıyafet biçimleri, kişilerin farklı hedefleri gerçekleştirmesini kolaylaştırıp zorlaştırabilir (Rollman, 1980).

Bu çalışmanın odak noktası açısından düşünülünce çocuklar da kendilerine çeşitli taleplerde bulunan bireylerin giyim biçimlerinden etkilenerak “hayır” deme konusunda zorlanabilir. Bu açıdan önemli olan, çocukları “hayır” deme konusunda zorlayabilecek giyim tarzlarının ne olduğunun belirlenmesidir. Çünkü çocuklara “hayır” diyebilme becerisinin ne düzeyde, nasıl, hangi durumlarda, kime karşı ve hangi içsel süreçlerin kontrolü yoluyla hayata geçirilmesi gerektiğine ilişkin yardımcı olabilmek adına, bu problem durumu ile bu çalışma kapsamında oluşturulmuş diğer problem durumlarına ilişkin sonuçların öğretim programlarına yansıtılması gerekmektedir. “Hayır” diyebilme becerisini ele alması dolayısıyla bu konuda en elverişli olan öğretim programının, ilkokul 1-3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı olduğu düşünülmektedir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

Öğrenciler, ilkokula ailelerinden, yakın çevrelerinden ve kitle iletişim araçlarından edindiği bazı ön öğrenmelerle gelir. Bu ön öğrenmeler, öğrencilerin aynı zamanda çeşitli

konulardaki bilgi, beceri, değer ve tutumlarını şekillendirebilir (Bektaş, 2013a). Dolayısıyla öğrencilerin okula başladıkları ilk yıllarda, yanlış ön öğrenmelerini düzeltebilecekleri, yeterli ön öğrenmelerini pekiştirebilecekleri ya da eksik ön öğrenmelerini tamamlayabilecekleri bir derse ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Şimşek'in (2014) de belirttiği gibi, ilk defa formal anlamda bir eğitim alacak olan ilkokul öğrencilerinin somut işlemler döneminde olduğu ve bütüncül bir bakış açısına sahip oldukları dikkate alınınca bu anlamda en işlevsel olabilecek derslerden birinin hayat bilgisi dersi olduğu düşünülebilir.

Hayat bilgisi dersi, iyi bir insan ve iyi bir vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimlerle doğa bilimlerinin yaşama yönelik konularını kaynaştırarak bir bütünlük içerisinde ele alan bir derstir (Sağlam, 2015). Bu ders, ilkokullarda 1, 2 ve 3 sınıflarda okutulmaktadır (Sönmez, 2010). Hayat bilgisi dersi, bir yandan mihver ders olarak ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflardaki diğer derslerin kendisi etrafında ve ekseninde işlenmesine katkıda bulunurken diğer yandan 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulacak fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerine temel oluşturmaktadır (Gültekin, 2015).

Hayat bilgisi dersinin arka planında hayatı bir bütün olarak öğrencilerin karşısına çıkarma düşüncesi vardır (Altun ve Çakmak, 2013). Bu derste, öğrencilere kendi özelliklerini ve arkadaşlarının bireysel farklılıklarını algılamaları ve bu özellikleri, öğrenme etkinlikleri kapsamında bir fırsata dönüştürmeleri için yardımcı olunur (Bektaş, 2007). Günlük hayatlarında kullanacakları temel bilgi ve beceriler, toplum içerisinde nasıl davranılması ve nelere dikkat edilmesi gerektiği öğretilir (Kazu ve Aslan, 2012). Çevrelerini doğal, sosyal ve ekonomik yönlerden incelemeleri için fırsatlar sunulur (Güngördü, 2002). Tüm bu bağlamlarda çocukların çevreleri hakkında daha önceden edindikleri yanlış ve eksik bilgileri düzeltilir ve iyileştirilir (Binbaşoğlu, 2003). Günlük hayat içinden olaylar ele alınarak bu olaylardan çocuğun hangi sonuçları çıkarması gerektiğinin altı çizilir, sosyal bir insan ve bir vatandaş olarak çocuğa görev ve sorumlulukları hatırlatılıp öğretilir (Bektaş, 2013b). Keşfetme, yaratıcılık, doğanın dilini öğrenme ve doğanın gücünden yararlanma becerileri kazandırılır (Aykaç, 2011). Ahlaki bir değerler sistemi geliştirmesi, toplum içindeki değerleri ve inançları araştırması; kişisel, sosyal ve ahlaki sorunları tanıyıp bunları çözmesi için ona yol gösterilir (Kabapınar, 2007). Tüm bunlardan da anlaşılacağı gibi hayat bilgisi dersinde, en genel anlamıyla, öğrencilerin yaşama

hazırlanmaları (Kabapınar ve Baysal, 2004), uyum sağlamaları ve toplumsallaşmaları için onlara rehberlik edilir (Güven ve Ersoy, 2007).

Öğrencilerin yaşama hazırlanmaları, uyum sağlamaları ve toplumsallaşmaları için sahip olmaları gereken bazı beceriler bulunmaktadır. Boyatzis ve Kolb (1995) tarafından beceri, bir bireyin bir şeyi iyi yapabilmesini sağlayan yetenek, bilgi ve deneyimlerin bir bileşkesi olarak tanımlanmaktadır. Beceriler, düşünme becerileri, sosyal beceriler ve psikomotor beceriler olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Karabağ ve İnal, 2013).

Tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde, hayat bilgisi dersine ilişkin hazırlanan programların da bu becerilere, belirli oran ve kapsamlarda yer verdiği görülmektedir. Bu doğrultuda, henüz hayat bilgisi dersine ilişkin bir programın olmadığı ancak hayat bilgisi dersi ile ilişkilendirilebilecek malumat-i vataniye, hıfzıssıhha, muhasabat-i ahlakiye, tarih ve coğrafya gibi dersleri içeren 1924 ilk mektep programında, ayrıntılı bir biçimde ele alınmamış olsa da tetkik, gözlem ve iletişim becerileri dikkat çekmektedir. 1926 hayat bilgisi programında, yine ayrıntılı olmamakla beraber bilimsel süreç becerileri, iletişim becerileri, basit el becerileri ve öz bakım becerileri ile uyumlu becerilerin ele alındığı anlaşılmaktadır (Ulubey ve Bıkmaz, 2013). 1936 yılı ilkököl programı hayat bilgisi dersinde müşahede, tetkik, problem çözme, kendini ifade etme ve iş yapma becerileri bulunmaktadır (Ulubey ve Türe, 2013). Öncekilerinde olduğu gibi 1948 programında da beceri öğretimi ayrı bir başlık altında ele alınmamakta, eleştirel düşünme, problem çözme, gözlem, karar verme, bilgiye ulaşma ve değerlendirme becerileri program içerisinde kazandırılmaya çalışılmaktadır (Ulubey ve Akçatepe, 2013). 1968 ilkököl hayat bilgisi programı, becerilere ilişkin ayrı bir bölüm içermektedir. Bu bölüm, genel olarak bilgiye ulaşma, bilgiyi sunma ve araç-gereç kullanma becerilerine yönelik alt becerileri ele almaktadır. Bunlar dışında ise programın farklı bölümlerinde problem çözme, veri toplama, araştırma yapma, değerlendirme, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerine yer verilmektedir (Ulubey ve Koçer, 2013). 1998 ilkököl hayat bilgisi programı, beceri öğretimine yeterince odaklanmamakta; odaklandığı kadarıyla psikomotor becerilere ağırlık vermektedir. Bilişsel becerileri ele aldığı kadarıyla da bilgi ve kavrama gibi alt düzeydeki davranışlarla sınırlı kalmaktadır (Mızıkacı ve Şahin, 2013).

Yukarıda sayılan tüm bu programlar incelendiğinde, hayat bilgisi dersine ilişkin programların, genel olarak düşünme becerilerine odaklandığı açıkça görülmektedir. Psikomotor becerilerin de bu programlar kapsamında çok fazla ele alınmamış olmasıyla

birlikte daha dikkat çekici olanın, öğrencilerin sosyal yaşamla bütünleştirilmesi iddiasında olan bir dersin tarihsel süreci içerisinde sosyal becerilere yeterince ya da açıkça yer vermemesinin olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda bir gelişimin olup olmadığını anlamak için ise 2005/2009 hayat bilgisi dersi öğretim programı ile bu programdan sonra yayınlanan 2015 ve 2017 hayat bilgisi dersi öğretim programlarının sosyal beceriler açısından incelenmesi gerekmektedir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Sosyal Beceriler

2005/2009 hayat bilgisi dersi öğretim programı, Avrupa Birliği'ne uyum amacıyla ve yapılandırmacı yaklaşımla meydana getirilmiş olan bir öğretim programıdır (Şahin, 2009). Bu programın (MEB, 2009), beceri öğretimi açısından yaklaşımı, gündelik yaşamda ihtiyaç duyulacak temel yaşam becerilerinin öğretimidir. Söz konusu program kapsamında kazandırılması hedeflenen sekiz temel beceri, aynı zamanda diğer öğretim programlarıyla da kazandırılmaya çalışılan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, iletişim, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel konuşma becerileridir. Bu beceriler dışında, 2005/2009 hayat bilgisi dersi öğretim programında bu derse özgü bazı becerilerin de kazandırılmasına odaklanılmaktadır. Bu kapsamda kazandırılması planlanan beceriler ise karar verme, kaynakları etkili kullanma, güvenlik ve korunmayı sağlama, özyönetim ve bilimin temel kavramları ile temalarla ilgili temel kavramları tanıma becerileridir. Bu becerilerden karar verme becerisi, çevre bilinci geliştirme ve çevredeki kaynakları etkili kullanma açısından kaynakları etkili kullanma becerisi, “hayır” diyebilme açısından güvenlik ve korunmayı sağlama becerisi ve etik davranma, eğlenme, katılım, paylaşım, işbirliği, takım çalışması, sorumluluk, liderlik, farklılıklara saygı duyma gibi davranışlar açısından özyönetim becerisi birer sosyal beceri olarak kabul edilebilmektedir.

2016-2017 yılından itibaren ilkokul 1. sınıfa başlayan öğrenciler için geçerli olan 2015 hayat bilgisi dersi öğretim programı, 2005/2009 hayat bilgisi dersi öğretim programında olduğu gibi temel yaşam becerilerine sahip öğrenciler yetiştirme vizyonuyla hareket eden bir programdır. İlgili program çerçevesinde öğrencilere, ortak beceriler dışında değişim ve sürekliliği algılama, dengeli beslenme, doğayı koruma, gözlem, işbirliği, karar verme, kaynakların kullanımı, kendini koruma, kendini tanıma, kişisel bakım, kurallara uyma, mekânı algılama, milli ve kültürel değerleri tanıma, sağlığını koruma, sosyal katılım ve

zaman yönetimi becerilerinin kazandırılması planlanmaktadır. Tüm bu beceriler dikkate alındığında bu programın işbirliği, karar verme, kaynakların kullanımı, kendini koruma, kurallara uyma, milli ve kültürel değerleri tanıma ve sosyal katılım gibi sosyal becerileri ön plana çıkardığı görülmektedir.

2017-2018 eğitim-öğretim yılında ilkokula başlayan 1. sınıf öğrencileri açısından geçerli olan 2017 hayat bilgisi dersi öğretim programı da yine temel yaşam becerilerine sahip öğrenciler yetiştirme vizyonunu devam ettirmektedir. Bu program, kariyer bilinci geliştirme ve sorumluluk bilinci gibi iki yeni beceriye daha vurgu yapmakla beraber 2015 hayat bilgisi dersi öğretim programının içerdiği tüm becerileri aynen içermektedir. Dolayısıyla bu programda da işbirliği, karar verme, kaynakların kullanımı, kendini koruma, kurallara uyma, milli ve kültürel değerleri tanıma ve sosyal katılım gibi sosyal becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı söylenebilmektedir.

Karşılaştırmalı bir biçimde incelendiğinde, 2005/2009 hayat bilgisi dersi öğretim programında, önceki hayat bilgisi dersi öğretim programlarına kıyasla sosyal becerilere daha çok vurgu yapıldığı görülmektedir. 2015 ve 2017 hayat bilgisi dersi öğretim programlarında ise sosyal beceri vurgusunun daha çok kuvvetlendiği söylenebilmektedir. Ancak bu vurguların bir sosyal beceri olup mevcut çalışmanın odağında yer alan “hayır” diyebilme becerisi açısından da geçerli olup olmadığını anlamak için ilgili programların bu beceri özelinde bir daha incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve “Hayır” Diyebilme Becerisi

2005/2009, 2015 ve 2017 hayat bilgisi dersi öğretim programlarının “hayır” diyebilme becerilerini ele alma biçimleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi “hayır” diyebilme becerisi, 2005/2009 hayat bilgisi dersi öğretim programında “güvenlik ve korunmayı sağlama” becerileri kapsamında incelenmiştir. Bu bağlamda öğrencilere suçluluk duymaksızın “hayır” diyebilme, “hayır” deme ve niçin “hayır” dediğini açıklama, reddedip nedenini açıkladıktan sonra bunun yerine başka bir seçenek sunma davranışlarının kazandırılması amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilere kazandırılmaya çalışılan kişisel niteliklerden biri olan öz güven çerçevesinde, öğrencilerin etkili “hayır” deme davranışını sergilemeleri hedeflenmiştir.

Tablo 1

2005/2009, 2015 ve 2017 hayat bilgisi dersi öğretim programları ve “hayır” diyebilme becerileri

	Beceriler	Kazanımlar	Kişisel nitelik/değerler
2005/2009	Güvenlik ve korunmayı sağlama becerisi: “Hayır” diyebilme becerisi	1. sınıf “okul heyecanım” teması: Okula geliş ve gidişleri sırasında karşılaştığı insanlarla etkileşimde bulunurken nasıl davranması gerektiğini araştırır.	Özgüven kişisel niteliği
	1. “Hayır” diyebilme	2. sınıf “benim eşsiz yuvam” teması: Çevresindekilerin kabul edilemeyen önerileriyle karşılaştığında etkili reddetme davranışı sergiler.	-Etkili “hayır” deme davranışı
	2. “Hayır” deme ve niçin “hayır” dediğini açıklama ve	3. sınıf “okul heyecanım” teması: Okula geliş ve gidişlerinde başkalarının kabul edilemez önerileriyle karşılaştığında etkili reddetme davranışı sergiler.	
	3. Reddedip nedenini açıkladıktan sonra bunun yerine başka bir seçenek sunma davranışları		
2015	Kendini koruma becerisi	1. sınıf “ben ve okulum ünitesi: İhtiyaçlarını, isteklerini, duygularını, düşüncelerini ve itirazlarını nezaket kuralları içerisinde ifade eder. Açıklama: Nezaket sözcüklerinin kullanılmasına özen gösterilmesinin yanı sıra bir isteğe ya da talebe “hayır” denmesi veya hoş gitmeyecek bir duruma karşı çıkılması hâlinde bile karşıdakini rencide edici bir dil kullanılmaması üzerinde durulacaktır.	-
2017	Kendini koruma becerisi	2. sınıf “okulumuzda hayat” ünitesi: Okulda iletişim kurarken kendini anlaşılır ve açık bir dille ifade eder. Açıklama: Nezaket sözcüklerinin kullanılmasına özen gösterilmesinin yanı sıra bir isteğe ya da talebe “hayır” denmesi veya hoş gitmeyecek bir duruma karşı çıkılması hâlinde bile karşıdakini rencide edici bir dil kullanılmaması üzerinde durulacaktır.	-

Birinci sınıfta “okul heyecanım” teması altında “hayır” diyebilme becerisi kapsamında “Okula geliş ve gidişleri sırasında karşılaştığı insanlarla etkileşimde bulunurken nasıl davranması gerektiğini araştırır.” kazanımına yer verilmiştir. Bu kazanıma yönelik yapılan açıklamalar, ilgili kazanımın aynı zamanda araştırma becerilerine yönelik olduğunu, İnsan Hakları ve Vatandaşlık ara disiplini çerçevesinde ele alınabileceğini, bu konuda gözlem formu kullanılarak bir değerlendirme yapılabileceğini göstermektedir. Bu konuda önerilen “Güvenli yollarda yürürüm” etkinliği şu şekilde açıklanmaktadır:

“Trafik akışının ve taşıt türlerinin gözlemlenebileceği bir okul dışı gezi düzenlenir. Öğretmen rehberliğinde güvenli yerlerden karşıdan karşıya geçilir. Sınıfta da konuyla ilgili kısa filmler izlettirilir. Okula geliş ve gidişlerde karşılaşılan insanlarla nasıl etkileşimde bulunulacağı hakkında konuşulur.” (MEB, 2009).

İkinci sınıfta “benim eşsiz yuvarım” teması içinde “Çevresindekilerin kabul edilemeyen önerileriyle karşılaştığında etkili reddetme davranışı sergiler.” kazanımı yer almıştır. Bu doğrultuda öz saygı ve öz güven kavramları üzerinde durulacağı ve gerekli değerlendirmenin bir tutum ölçeği ile yapılabileceği belirtilmiştir. İlgili kazanıma yönelik “Kabul edemem, çünkü...” etkinliği ise şu şekilde açıklanmıştır:

“Öğretmen tarafından, çevresindekilerin kabul edilemeyen önerileri ile karşılaşan çocukların yer aldığı senaryolar oluşturulur. Bu senaryolar canlandırılır. Canlandırma sırasında öğrencilerin karşılaştıkları öneriye nedenini açıklayarak “hayır” demeleri ve alternatif bir öneri getirmeleri sağlanır.” (MEB, 2009).

Üçüncü sınıfta ise yine “okul heyecanım” teması bağlamında “Okula geliş ve gidişlerinde başkalarının kabul edilemez önerileriyle karşılaştığında etkili reddetme davranışı sergiler.” kazanımı ele alınmıştır. Bu kazanıma yönelik olarak öz güven üzerinde durulması gerektiği belirtilmiş, İnsan Hakları ve Vatandaşlık ara disiplini çerçevesinde gerekli açıklamaların yapılması ve ilgili kazanımın öz değerlendirme formu ile değerlendirilmesi önerilmiştir. Bu konuda gerçekleştirilmesi planlanan “Hayır, kabul edemem.” etkinliğine ilişkin açıklama ise şöyledir:

Okula geliş ve gidişlerinde karşılaştığı kişilerle ne gibi sorunlar yaşadıklarını ve bunları nasıl çözebileceklerini açıklamaları istenir. Yapmayı istemedikleri; fakat başkaları tarafından zorlandıkları durumlara örnek verirler. Bu davranışları neden yapmak istemediklerini yazarlar. Baskı karşısında kullanılabilecek ifadelerin neler olabileceği sorulur. Bu ifadelerin kullanıldığı diyalog örnekleri okunur. Örnek durumlar içeren çalışma kâğıtlarına uygun ifadeleri yazmaları istenir. Çalışma kâğıtlarındaki örneklerden bazıları canlandırılır (MEB, 2009, s. 179).

Yukarıda yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere 2005/2009 hayat bilgisi dersi öğretim programı, “hayır” diyebilme becerileri açısından görece kapsamlı, açık ve doğrudan bir yaklaşım sergilemiştir. Ancak MEB tarafından 2015 ve 2017 yıllarında yayınlanan hayat bilgisi dersi öğretim programlarında “hayır” diyebilme becerisine yönelik bu yaklaşım tekrarlanmamıştır. Söz konusu programlarda bu beceri, sadece iletişim esnasında gerçekleştirilecek itirazların nezaket kuralları çerçevesinde yapılması gerektiğine dair dolaylı birer kazanımla sınırlandırılmıştır. 2015 hayat bilgisi dersi öğretim programında bu anlamda belirtilen kazanım, 1. sınıf “ben ve okulum” ünitesine ait

“İhtiyaçlarını, isteklerini, duygularını, düşüncelerini ve itirazlarını nezaket kuralları içerisinde ifade eder.” kazanımıdır. Söz konusu programda, bu kazanımla ilgili olarak *“Nezaket sözcüklerinin kullanılmasına özen gösterilmesinin yanı sıra bir isteğe ya da talebe “hayır” denmesi veya hoş gitmeyecek bir duruma karşı çıkılması hâlinde bile karşıdakini rencide edici bir dil kullanılmaması üzerinde durulacaktır.”* açıklaması yapılmıştır. 2017 hayat bilgisi dersi öğretim programında ise “hayır” diyebilme becerisinden hiç bahsedilmemiştir. Bunun yerine 2. sınıf “okulumuzda hayat” ünitesinde *“Okulda iletişim kurarken kendini anlaşılır ve açık bir dille ifade eder.”* kazanımına ilişkin *“İhtiyaçlarını, isteklerini, olaylar karşısındaki duygularını, düşüncelerini ve itirazlarını nezaket kuralları çerçevesinde empatik bir dille ifade etmenin gerekliliği vurgulanır.”* açıklaması yapılarak bu beceri, “itiraz” kavramı çerçevesinde dolaylı olarak ifade edilmiştir. Hem 2015 hem de 2017 hayat bilgisi dersi öğretim programlarında “hayır” diyebilme becerisi yerine kavramsal hiyerarşi açısından bu becerinin bir üst becerisi olarak kabul edilebilecek “kendini koruma becerisine” odaklanılmıştır.

Kendini koruma becerileri, çocukların daha fazla hayal kırıklığı, kayıp ve travma yaşamaması için geliştirdiği savunma stratejilerini kapsamaktadır (Kools, 1999). Poche, Brouwer ve Swearingen’in (1981) kendi çalışmalarında yaptıkları işlevsel tanımdan yola çıkarak bu beceriler, riskli durumlarda güvenli bir tepki sergileyebilme becerisi olarak tanımlanabilmektedir. Özellikle cinsel istismar gibi vakalar düşünüldüğünde üç yaş gibi erken bir dönemde öğretilmesi ve kazanılması gereken bu beceriler (Kenny, Capri, Thakkar-Kolar, Ryan ve Runyon, 2008), temel atılganlık becerilerinin kazanılmasına bağlı bulunmaktadır (Kelly, 1999; Ullman, 2002). Bu bağlamda kendini koruma becerileri, davranışsal boyut ve sözel boyut olmak üzere iki boyutta açıklanabilmektedir (Poche, Yoder ve Miltenberger, 1988). Davranışsal boyut, riskli bir durumda ortamdaki uzaklaşma gibi davranışları içermektedir (Carroll-Rowan ve Miltenberger, 1994). Sözel boyut ise en temelde, güvenlik açısından risk içeren durumlar karşısında “hayır” diyebilme becerisini sergilemeyi ifade etmektedir (Budin ve Johnson, 1989; Llewellyn ve McLaughlin, 1986). Yapılan çalışmalar kendini koruma açısından “hayır” diyebilme becerisinin oldukça etkili olabileceğini göstermektedir (Leclerc, Wortley ve Smallbone, 2011). Bu yüzden kendini koruma becerilerine yönelik uygulanan programlarda çocukların uygun olmayan durumlarda nasıl “hayır” diyecekleri de öğretilmeye çalışılmaktadır (Kenny ve Wurtele, 2010). Ancak bu programların ve bu konu ile ilgili alan yazının kendini koruma becerileri açısından genel anlamda, cinsel istismardan korunmaya odaklandığı görülmektedir. 2015

ve 2017 hayat bilgisi dersi öğretim programlarının bu konudaki yaklaşımları ise açık değildir. Bunun dışında, söz konusu programlarda kendini koruma becerisi ile ilgili kazanımlara ve bu becerinin nasıl kazandırılıp nasıl değerlendirileceğine de değinilmemiştir.

İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında yerli ve yabancı alan yazın taranmış ve “hayır” diyebilme becerisi ile ilgili olduğu düşünülen çalışmalara yer verilmiştir. Bu kısımda, ilgili alan yazın taraması sonucu elde edilen çalışmaların, sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Çalışmalar incelenince bu durumun doğrudan “hayır” diyebilme becerisine/davranışına/olgusuna odaklanan çalışmaların az sayıda olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür.

Doğrudan “hayır” diyebilme ile ilgili az sayıdaki çalışmalardan birini yürüten O’Brien (2014), doktora tezinde “hayır” deme davranışı ile cinsiyet farklılıklarına odaklanmıştır. Bu kapsamda yürütülen birinci araştırmada, kadınların işleriyle ilgili talepler karşısında erkekler kadar “hayır” deyip diyemeyeceklerine odaklanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, işle ilgili çeşitli talepler karşısında “hayır” deme konusunda kadınların erkekler kadar gönüllü olmadığını göstermiştir. İkinci araştırmada, tanımlı cinsiyet rolleri dışında davranıp “hayır” deme davranışını gösteren kadınların, ne derece karalanmaya maruz kaldığı incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar, “hayır” diyen kadınların müdürleri tarafından daha düşük performanslı olarak değerlendirildiğini, ödüle daha az layık görüldüğünü ve kişilerarası ilişkilerinin daha az olumlu olduğu şeklinde algılandığını ortaya koymuştur.

Bulut’un (2003) yaptığı çalışmada ise konuşma davranışlarında dilin bazı kültürel özelliklerinin keşfedilebileceğinden yola çıkılarak farklı bir dilde “hayır” deme biçimleri incelenmiştir. Bu doğrultuda üniversite öğrencisi olup İngilizce konuşan Amerikalılarla, Türkçe konuşan Türklerle ve ileri düzey İngilizce konuşabilen Türklerle çalışılmıştır. Elde edilen verilere göre tüm gruplar, sözel reddetme davranışı açısından doğrudan “hayır” demektense “hayır” demenin dolaylı biçimlerini tercih etmiştir.

Claxton-Oldfield, Gibbon, ve Schmidt-Chamberlain (2011) tarafından, hastalara yönelik gönüllü bakım eylemlerinde bulunan 79 kişi ile bu hastalar ve onların aileleriyle olan ilişkilerindeki sınırlara dair bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada katılımcılara, hasta ve

hasta aileleriyle olan iletişimlerinde açık sınırlar (Hasta ya da aileden para kabul etmek vb.), olası sınırlar (Hasta ya da ailesinden hediye kabul etmek vb.) ya da tartışılabilir sınırlar (Ev telefonu numarasını hasta ve aileleri ile paylaşmak vb.) söz konusu olduğunda nasıl bir tepki verecekleri sorulmuştur. Araştırma sonuçları doğrultusunda katılımcıların ne zaman “evet”, ne zaman “hayır” demeleri gerektiğine ilişkin olarak ya da bu konuda ne zaman profesyonel bir destek almalarının doğru olacağı hususunda zorlandıkları tespit edilmiştir.

Aslında alan yazın incelendiğinde “hayır” diyebilme ya da “hayır” deme ifadelerinin birçok çalışmanın başlığında geçtiği görülmektedir. Ancak bu çalışmaların çoğu, doğrudan “hayır” diyebilme becerisini değil, genel anlamda reddetme davranışlarını ele almaktadır. Bu çalışmada ise reddetme davranışlarından sadece biri olan “hayır” deme davranışına odaklanıldığı için sözü geçen çalışmalardan bir reddetme davranışı olarak “hayır” diyebilme becerisini ele almış olanlara yer verilmiş, diğer reddetme davranışlarına odaklanan çalışmalar ise kapsam dışında tutulmuştur. Bu anlamda genel olarak reddetme davranışına odaklanmış; ancak bulgularında “hayır” diyebilmeye ilişkin veriler elde etmiş olan Çapar’ın (2014) çalışmasında İngilizce öğrenen kız öğrencilerin Türkçe ve İngilizcede kullandıkları reddetme stratejileri araştırılmıştır. Bu kapsamda ifade tamamlama etkinliği ve görüşmeler sonucunda elde edilen verilere göre hem Türkçe hem de İngilizce grubunda bulunan katılımcılar, söz konusu arkadaşları olduğunda doğrudan “hayır” diyerek reddetme davranışı sergilemişken düşük ve yüksek statüden birini içeren durumlar karşısında dolaylı reddetme stratejilerini kullanmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre bir talep karşısında “hayır” diyerek reddetme tepkisi verenlerin oranı, İngilizce grubu için %5,9; Türkçe grubu için %3,3’tür. Bu oranlar, davetler karşısında sırasıyla %2,1 ve %6,6 ve teklifler karşısında %23,1 ve %18,3’tür. Öneriler reddedilirken ise katılımcıların hiçbiri “hayır” deme stratejisini kullanmamıştır. Genel anlamda reddetme becerisine odaklanan bu çalışmanın dışında bazı çalışmalar da özel durumlarda reddetme becerisine odaklanmış ve yine bu kapsamda “hayır” diyebilmeye ilişkin bulgular elde etmiştir. Bu kapsamda ulaşılan çalışmalardan zaman yönetimi, madde kullanımı, ahlaki sorunlar ve olumsuz cinsel davranışlar söz konusu olduğunda bir reddetme davranışı olarak “hayır” diyebilme becerisini ele alan çalışmalara aşağıdaki gibi yer verilmiştir.

Zaman yönetimini sağlama açısından “hayır” diyebilme becerisini ele alan araştırmalardan biri Erdem, Pirinççi ve Dikmetaş’a (2005) aittir. Bu araştırma ile öğrencilerin zaman

yönetimi davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Fırat Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu ile Hacettepe Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu bünyesindeki Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik, Radyoloji, Tıbbi Laboratuvar ve Anestezi programlarında okuyan öğrencilerle çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerine faydası olmayan iş ve görüşmelere “hayır” diyebilmelerine ilişkin ortalama puanları (3,32), orta puandan (3) daha fazladır. Bu durum, aslında öğrencilerin “hayır” diyebilme konusunda orta düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabileceken; araştırmacılar, katılımcıların “*Özel ricalarla ya da kendi isteğinizle başkalarının işlerini yapar mısınız?*” sorusundan aldıkları ortalama puandan (2,49) yola çıkarak onların “hayır” diyebilme konusunda yetersiz olduklarını belirtmişlerdir.

Kocabaş ve Erdem (2003), yaptıkları araştırmada yönetici adayı öğretmenlerin zaman yönetimine ilişkin davranışlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 2000 yılında Elazığ, Malatya, Bingöl, Muş ve Tunceli illerinden gelen ve okul yöneticiliği sınavını kazanan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, katılımcıların yararsız görüşmelere “hayır” diyebilme konusunda düşük puan aldıklarını göstermiştir.

Varışoğlu vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının zaman yönetimi becerileri ve tutumlarının cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli ile yürütülen araştırmaya Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde okuyan 162 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların zaman yönetimi açısından faydası olmayan iş ve görüşmelere “hayır” diyebilme konusundaki ortalama puanları, 4'lü likert ölçek açısından 2,73'tür. Bu puanlar, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık göstermemiştir.

İbrahimoglu (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise A tipi ve B tipi kişilik yapısı ile zamanı etkin kullanma biçimleri arasındaki ilişki düzeyi araştırılmıştır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin katıldığı bu araştırma, hem A tipi hem de B tipi kişilik yapısına sahip öğrencilerin çevrelerindeki kişilerin isteklerine “hayır” deme konusunda yetersiz kaldıklarını göstermiştir.

Zaman yönetimi ile ilgili yukarıda bahsi geçen çalışmalar, zaman yönetimini sağlama açısından “hayır” diyebilme becerisinin işe koşulma oranının istenilen düzeyde olmadığını

göstermektedir. Madde kullanımı karşısında bir reddetme davranışı olarak “hayır” diyebilme becerisini ele alan çalışmalar incelendiğindeyse daha çok yabancı alan yazından çalışmanın bulunduğu anlaşılmaktadır.

Madde kullanımı ile ilgili çalışmalardan biri olan Englander-Golden vd.’ye (1986) ait çalışmada, 5-8. sınıf öğrencilerine rol oynama durumlarında alkol ve uyuşturucu gibi maddelere “hayır” derken neler hissettikleri sorulmuştur. Çalışmaya 8. sınıflardan 65, 7. sınıflardan 118, 6. sınıflardan 95 ve 5. sınıflardan 71 kişi katılmıştır. Katılımcılar, sadece atılğan bir biçimde “hayır” dediklerinde kendilerini daha iyi hissettiklerini ve daha çok öz-saygıya sahip olduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda karşılarındaki bireylere alkol ya da uyuşturucu teklif etme rolünü üstlenen öğrenciler de sadece kendilerine atılğan bir biçimde “hayır” diyen öğrenciler karşısında şaşırıldıklarını ve sadece o kişilerin bu konudaki kararlarına saygı duyduklarını dile getirmişlerdir.

Charlton, Minagawa ve While’a (1999) ait araştırmada herhangi bir sigara önleme programına katılmamış genç bireyler tarafından geliştirilen reddetme stratejileri incelenmiştir. Bu amaçla, İngiltere’nin kuzeyindeki iki okulda, 11-15 yaşlarındaki genç bireylerle bir tarama çalışması yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre genç bireylerin kendilerine sunulan sigara teklifleri karşısında en çok “Hayır, teşekkür ederim.” diyerek bir reddetme davranışı sergiledikleri görülmüştür. Ancak araştırma sonuçları, sigaranın iki kereden fazla teklif edilmesi durumunda bireylerin, “hayır” deme davranışını, ilk teklif esnasında sergiledikleri düzeyde sergileyemediğini ortaya koymuştur. Bu durum, bireylerin reddetme düzeyinde “hayır” diyebildiklerini, ancak ısrarlar karşısında “direnme” düzeyinde “hayır” diyemediklerini göstermiştir.

Nichols, Graber, Brooks-Gunn ve Botvin (2006), çalışmalarında, sigara karşısında ergenlik dönemindeki bireylerin sözlü ve sözlü olmayan tepkilerini incelemeye çalışmıştır. 6. sınıf öğrencileriyle yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre çocukların rol oynama sırasında kendilerine sunulan sigara kullanma tekliflerini, en çok “hayır” diyerek reddettiği gözlenmiştir. Bu çalışmadaki öğrenciler, sigara kullanımına ilişkin ısrarlar karşısında ise tekrar tekrar “hayır” diyebilmiştir. Sigaraya yönelik teklifler karşısında “hayır” demenin dışında öğrenciler, açıklayıcı ifadelerde bulunma (mazeret üretme), karşıt baskı oluşturma ve kabul etme gibi tepkiler vermiştir.

Madde kullanımı ile ilgili özü itibarıyla sunulan çalışmalar, “hayır” diyebilme becerisinin madde kullanımı ile ilgili teklifler karşısında en çok tercih edilen reddetme stratejilerinden

biri olduğuna ve bu becerinin bireylerde atılgan bir ruh hali yaratabileceğine dair bulgular sunmaktadır. “Hayır” diyebilme becerisinin bir reddetme stratejisi olarak ahlaki sorunların bulunduğu bağlamlarda da kullanılabileceğine dair çalışmalar aşağıda yer almaktadır.

Nichols vd. (2006) çalışmalarında ergenlik dönemindeki bireylerin sigara gibi madde kullanımına yönelik tepkileri dışında mağaza hırsızlığı gibi ahlaki olmayan bir teklif karşısında da ne tür tepkiler verdiklerini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ergenlik dönemindeki bireylere mağaza hırsızlığı gibi ahlaki olmayan bir teklif sunulduğunda, bu bireylerin ilgili teklifi reddetme açısından en çok tercih ettikleri tepki, karşıdaki kişiye açıklayıcı ifadelerde bulunma olmuştur. Bu tepkiyi sırasıyla mazeret üretme, “hayır” deme, karşıt baskı oluşturma, alternatif sunma, kabul etme, bazı diğer tepkiler ile bozuk plak stratejileri izlemiştir. Böylece bu çalışma, ahlaki sorun içeren bir teklif karşısında “hayır” demenin uygulamaya geçirilen ilk stratejilerden biri olduğunu göstermiştir.

Yılmaz ve Ersoy (2016) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada ise sınıf öğretmeni adaylarının meslek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri ahlaki ikilemler karşısında “hayır” diyebilme becerisini sergileme ihtimalleri, ahlaki anatominin bileşenleri çerçevesinde incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle 25 sınıf öğretmeni adayından, olgubilim deseni kapsamında elde edilen verilere göre katılımcılar, en çok kişisel çıkarları söz konusu olduğunda “hayır” diyebileceklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların “hayır” diyebilme konusunda en çok zorlandıkları ahlaki ikilem ise rol değişiminin söz konusu olduğu ahlaki ikilemdir. Ayrıca katılımcılar, kişisel sosyal ilişkilerin olduğu durumlarda yaşadıkları ikilemi çözme konusunda daha çok zorlanacaklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların ahlaki ikilemler karşısında “hayır” diyebilme becerilerini etkileyen en önemli faktörün ahlaki anatomi, başka bir ifade ile ahlaki karakter yapısı olduğu anlaşılmıştır. Bunun dışındaki diğer etmenler ise benzer yaşantılar, eğitimsel inançlar, eğitimsel kaygılar, eleştirel düşünme becerileri, rol modeller, dini değerler, ilişkisel kaygılar, etik bakış açıları ve ideolojilerdir. Bu bulgular, “hayır” diyebilme becerisinin karmaşık bir etmenler bütününden etkilendiğinin göstergeleridir.

“Hayır” diyebilme becerisinin bir reddetme becerisi olarak ele alındığı çalışmalardan bazıları da olumsuz cinsel davranış ve teklifler karşısında “hayır” diyebilmeyi ele almıştır. Bu konuda, Türkiye’de yürütülen ve Nüfusbilim Derneği ile Birleşmiş Milletler Nüfus Fonunun gerçekleştirilmesine katkıda bulunduğu Türkiye Gençlerde Cinsel Sağlık ve

Üreme Sağlığı Araştırmasında (Özcebe, Ünalın, Türkyılmaz ve Coşkun, 2007), 15-24 yaş grubu gençlerle çalışılmıştır. Bu kapsamda, genç bireylerin cinsel sağlık ve üreme sağlığı konularındaki bilgileri, üreme hakları ve cinsel haklar konusundaki bilgileri ve yaklaşımları, toplumsal cinsiyet konusundaki bazı görüş ve yaklaşımları, cinsel sağlık ve üreme sağlığı gereksinimleri (bilgi, hizmet vb.) ile cinsel sağlık ve üreme sağlığı konularındaki hizmet beklentilerinin saptanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, 2693 genç bireyle çalışılmıştır. Bu bireylerin üreme hakları, cinsel haklar ve cinsel davranışlar konularındaki görüşlerinden yola çıkılarak elde edilen bulgulara göre gençlerin %85,8'i, genç kadınların erkek arkadaşlarının isteklerine; %78,5'i ise genç erkeklerin kız arkadaşlarının isteklerine “hayır” deme hakkı olduğunu belirtmiştir.

Olumsuz cinsel davranışlar karşısında yurtdışında yürütölen çalışmalardan biri olan Elliott vd.'nin (1995) çalışmalarda, cinsel suç işleyen 91 kişi ile görüşölmüştür. Bu görüşmelerde temel olarak suçluların çocukları hedef alırken kullandıkları yöntemler, kurbanların yaş aralıkları, çocukları nasıl seçtikleri, onları nasıl kurban haline getirdikleri ve çocukların cinsel açıdan istismar edilmesini önlemek için neler önerebilecekleri belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre suçluların %61 oranındaki çoğunluğu, çocukların yaşadıkları durumu başkalarına anlatacağından endişelendiğini belirtmiştir. Bu endişeyi yaşayan suçlular, bu endişeyi yaşama nedenleri arasında, çocukların “hayır” deme davranışını sergilemiş olmalarını göstermiştir.

Leclerc vd.'nin (2011) çalışmalarda ise çocuk cinsel istismarı durumlarında kullanılan kendini koruma stratejilerinin etkililiğı incelenmiştir. Bu çalışmada, çocukları cinsel açıdan istismar eden 94 yetişkine ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre çocukların cinsel istismar karşısında sergiledikleri kendini koruma stratejileri bağırma, karşı koyma, “hayır” deme, istemediğini belirtme, ağlama, istismarı başkalarına anlatacağını söyleme, korktuğunu dile getirme, yalnız bırakılmayı talep etme, başkalarına söyleyeceğini belirtme, kimsenin kendi özel bölgelerine dokunamayacağını söyleme, uzaklaşmaya çalışma ve yardım için bağırma. Cinsel istismara maruz kalan çocukların işe koştuğı bu stratejilerden en etkili olan iki strateji, cinsel temas istemediğini belirtme ve istismarcıya “hayır” deme stratejileridir.

Son olarak O'Byrne, Rapley ve Hansen'in (2006) çalışmalarda, cinsel saldırı olaylarının yanlış iletişimden kaynaklandığına dair öne sürölen modelden yola çıkılarak gerçekten bu vakaların, kadınların “hayır” deme konusunda başarısız olmalarından kaynaklanıp

kaynaklamadığına ve bu durumun erkekler tarafından bir rıza göstergesi olarak algılanıp algılanmadığına açıklık getirilmeye çalışılmıştır. 19-34 yaş arasındaki erkeklerden oluşan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular kapsamında erkeklerin, kadınlar “hayır” demeseler bile diğer sözel reddetme ifadeleri ile sözel olmayan reddetme davranışlarını rahatlıkla anlayabildikleri tespit edilmiştir.

Olumsuz cinsel davranışlar konusunda yürütülen çalışmalar, bu durumlar karşısında “hayır” diyebilmenin, bireyi cinsel istismardan belirli ölçüde koruyabileceğini göstermektedir. Bunun dışında ilgili çalışmalar, bireyin “hayır” diyerek böyle bir hakkı olduğunun farkında olduğunu ya da bu konuda bir bilinçlilik sahibi olduğunu yansıtabileceğini, karşı tarafın da “hayır” deme ve bununla ilgili davranışların bir reddetme davranışı olduğunun bilincinde olabileceğini ortaya koymaktadır.

İlgili alan yazında yukarıda olduğu gibi “hayır” diyebilmeye yönelik betimsel düzeyde çalışmalar bulunduğu gibi bu konuda bazı deneysel çalışmaların sonuçlarına da ulaşılabilmektedir. Bu çalışmalar, genel olarak atılganlık becerisine ya da sosyal becerilere yönelik geliştirilmiş olan eğitim programlarının “hayır” diyebilme becerisi üzerindeki etkilerine dair bulgular sunmaktadır. Bu kapsamdaki çalışmalardan biri, Durualp ve Aral (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çalışmada, oyun temelli sosyal beceri eğitimi programının geliştirilmesi amaçlanmış ve bu programın altı yaşındaki anasınıflı çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilen çalışma, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında, Çankırı il merkezinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçları, oyun temelli sosyal beceri eğitimi programının, öğrencilerde “hayır” diyebilme gibi sosyal becerileri kazandırma açısından etkili olduğunu göstermiştir.

“Hayır” diyebilme becerisi açısından etkisi araştırılan eğitim programlarından bir başkası, yaratıcı drama temelli atılganlık programıdır. Gündoğdu (2012) gerçekleştirdiği çalışma ile bu programın gençlik dönemindeki öğrencilerin atılganlık düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu araştırmaya, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalından deney grubu için 12; kontrol grubu için 11 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel bulgulara göre bazı deney grubu öğrencileri, aldıkları eğitim sonucunda “hayır” demeyi öğrendiklerini belirtmiştir.

Karaca ve Özalın (2010) ise yürüttükleri araştırma ile görme engelli ergenlerin iletişim becerilerine, değişim ve cinsel gelişim konularına, sorun çözme ve stresle baş etme yöntemlerine ilişkin gereksinimlerine yönelik yapılandırılmış grup eğitiminin bilişsel ve davranışsal alanlardaki etkinliğini değerlendirmeye çalışmışlardır. Bu kapsamda araştırmaya, bir görme engelliler ilköğretim okulunun ikinci kademesinde eğitim gören 40 öğrencinin katılımı sağlanmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulanan denel programın, 20 kişilik deney grubundaki öğrencilerin “hayır” diyebilme davranışına ilişkin bilgi düzeyleri ve gözlemlenen davranışları üzerinde olumlu etkisinin olduğu anlaşılmıştır.

Öztürk ve Siyez’in (2015) çalışmalarında bir cinsel eğitim programı geliştirilmiş ve bu eğitim programının çeşitli açılardan etkililiği araştırılmıştır. Yarı deneysel desene göre yürütülen araştırma, 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda cinsel eğitim programının öğrencilerin “hayır” diyebilme becerileri üzerindeki etkisinin olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Siyez ve Palabıyık’ın (2009) araştırmalarında Günebakan Madde Bağımlılığı Önleme Eğitim Programının madde kullanım sıklığı, madde reddetme becerileri, maddeler hakkında bilgi düzeyi ve maddeler hakkındaki yanlış inançlar üzerindeki etkisi incelenmiştir. 10. sınıf lise öğrencileriyle deneysel olarak yürütülen bu çalışmada, öğrencilerin reddetme becerilerine yönelik ön-test ve son-test puanları, madde teklifleri karşısında “hayır” deyip diyemeyeceklerine ilişkin sorular içeren bir ölçekle ölçülmüştür. Çalışma sonucunda ilgili programın, “hayır” diyebilme kapsamında ölçülen madde reddetme becerileri üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır.

Yukarıda özetlenmiş olan çalışmalar, çeşitli eğitim programlarının bireylerin “hayır” diyebilme becerilerini geliştirebileceğini göstermiştir. Bu durum, “hayır” diyebilme becerisinin kazandırılabilmesi açısından eğitim ve öğretim programlarının ne kadar önemli olduğunun bir göstergesidir. “Hayır” diyebilme becerisine çeşitli kazanımlar düzeyinde yer vermesinden dolayı 2005/2009 hayat bilgisi dersi öğretim programının (MEB, 2009) da bu önemin farkında olunarak geliştirildiğini söylemek mümkündür. Ancak hayat bilgisi dersi öğretim programıyla ilgili yapılan çalışmaların bu durumun önemini yansıtacak düzeyde olduğunu söylemek güçtür. Çünkü ilgili alan yazında “hayır” diyebilme becerisinin hayat bilgisi dersi öğretim programı kapsamında incelendiği sadece bir araştırmaya rastlanmıştır. Karaca ve Ocak (2011) tarafından gerçekleştirilen bu araştırma ile hayat bilgisi ders kitaplarının becerilere uygunluk düzeyi, öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

Tarama modeli çerçevesinde hayata geçirilen bu araştırmaya Afyonkarahisar ilinde görev yapan 194 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenler, “*Öğrencilerin ‘hayır’ diyebilme becerisini kazanmalarına yardımcı olur. (Suçluluk duymaksızın ‘hayır’ diyebilme, ‘hayır’ deme ve niçin ‘hayır’ dediğini açıklama, reddedip nedenini açıkladıktan sonra bunun yerine başka bir seçenek sunma)*” maddesine %0,5 oranında 1; %5,7 oranında 2; %30,4 oranında 3; %45,9 oranında 4; %17,5 oranında ise 5 puan vermiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin çoğunun, “hayır” diyebilme becerisini kazandırma konusundaki işlevi bakımından, hayat bilgisi ders kitaplarına yönelik olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermiştir. Söz konusu çalışma, “hayır” diyebilme becerisinin hayat bilgisi dersi öğretim programı kapsamında ele alınmasıyla ilgili alan yazına katkıda bulunmuştur. Ancak bu katkının, “hayır” diyebilme becerisinin, öğrenci görüş ve performansları ile değerlendirildiği çalışmaların yürütülmesi yoluyla geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerinin incelendiği bu çalışmanın söz konusu ihtiyaca hizmet edebileceği öngörülmekle beraber ilgili araştırmalar kısmında yer verilen çalışmaların aşağıda listelenmiş olan sınırlılıkları bakımından da bazı katkılar sunabileceği düşünülmektedir:

- Bu araştırma kapsamında değinilen ilgili araştırmalar, ergenlik ya da yetişkinlik dönemindeki bireylerle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma ise henüz çocukluk döneminde bulunan bireylerle yürütülmüştür.
- Söz konusu araştırmaların çoğu, “hayır” diyebilme becerisini dolaylı olarak ele almışken bu araştırma, “hayır” diyebilme becerisine doğrudan odaklanmıştır. Diğer araştırmalarda doğrudan ve genel anlamda “hayır” diyebilme becerisine yönelik herhangi bir ölçek bulunmazken; bu çalışmada “hayır” diyebilme becerisi, araştırma kapsamında geliştirilmiş ve bu beceriyi doğrudan ve genel anlamda değerlendiren bir ölçekle ölçülmüştür.
- İlgili araştırmalar, “hayır” diyebilme becerisini sınırlı bağlamlarda işlemiştir. Bu çalışmada ise “hayır” diyebilme becerisi, diğer araştırmalarda da ele alınan zaman yönetimi, madde kullanımı, ahlaki sorunlar ve cinsel istismarla beraber diğer çalışmalarda hiç değinilmemiş olan çevrimiçi bağlamlarda da incelenmiştir.
- Bu çalışmada atıfta bulunulan ilgili araştırmalarda “hayır” diyebilme becerisi, çalışmaların amaç ve problem durumlarına yönelik olarak sosyal beceri, atılganlık becerisi, iletişim becerisi, korunma becerisi ya da reddetme becerisi olarak ayrı ayrı

yorumlanmıştır. Bu çalışmada ise “hayır” diyebilme becerisi için tüm bu kavramlar temelinde aynı anda kuramsal bir çerçeve oluşturulmuş ve elde edilen verilere dair bulgular, tüm bu kavramların tamamı açısından yorumlanmıştır.

- Diğer çalışmalarda, “hayır” diyebilme olgusunun nasıl deneyimlendiğine ilişkin sadece kurgusal deneyimlere odaklanan bir araştırmaya rastlanışken; “hayır” diyebilme olgusunun bireyler tarafından olumlu ya da olumsuz anlamda nasıl deneyimlendiğine dair hiçbir araştırmaya denk gelinmemiştir. Bu araştırmada ise çocukların gerçek hayattaki “hayır” diyebilme ve “hayır” diyememe deneyimlerine de odaklanılmış ve bu konuda bazı bulgular sunulmuştur.



BÖLÜM 3

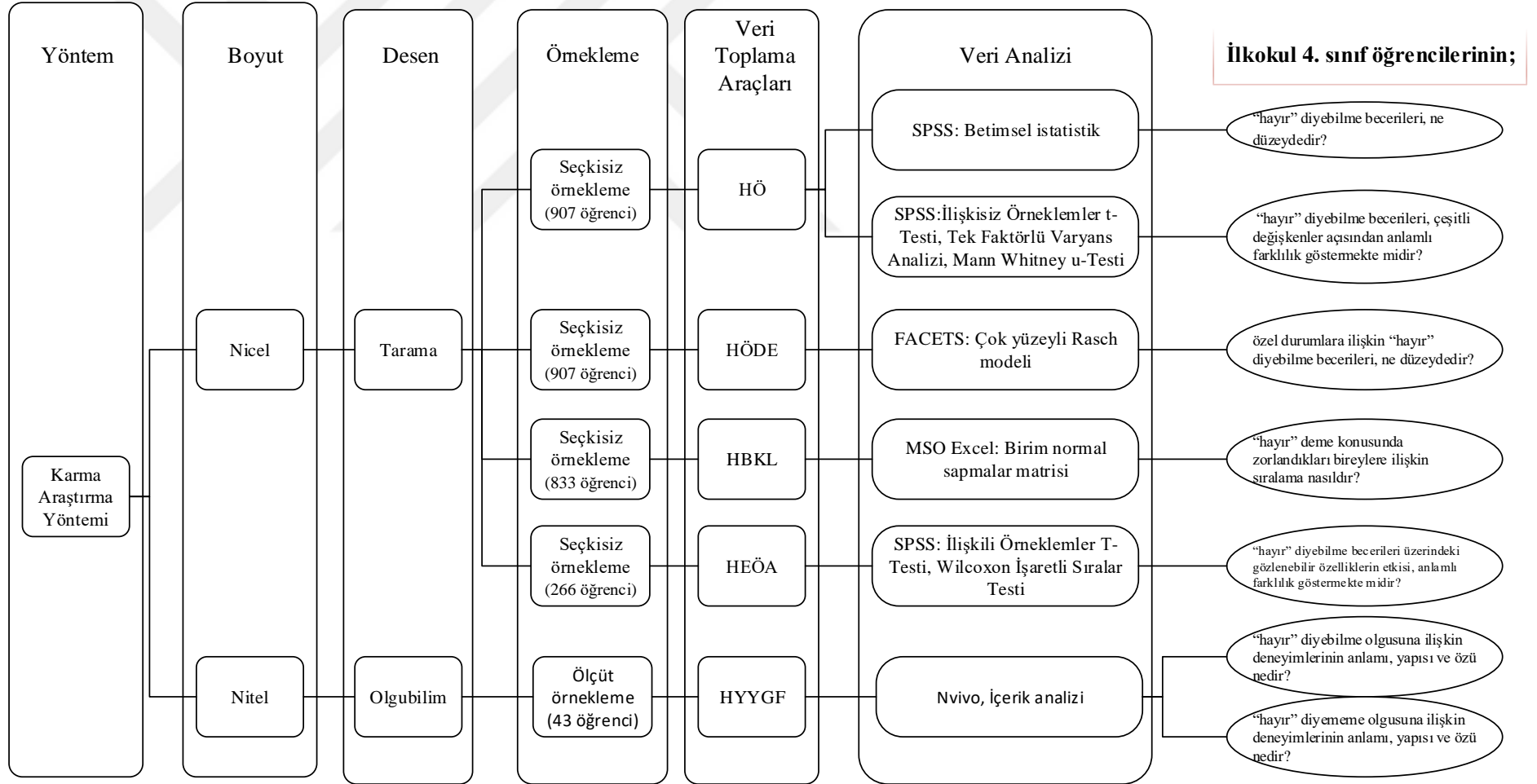
YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenmiş sorulara cevap bulmak için Şekil 2’de görüldüğü gibi desenlenen araştırma yöntemi; model, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıkları çerçevesinde ayrıntılı bir biçimde açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Karma araştırmalar, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin, yaklaşımlarının ve kavramlarının farklı karışım ve kombinasyonlarla bir araya getirildiği araştırmalardır. Mevcut araştırma tamamen karma, eş zamanlı ve eşit statülü olarak desenlenmiştir. Bu doğrultuda nicel ve nitel yaklaşımlar, araştırma yöntemleri, veri analizleri ve yorumlamalar olabildiğince bir araya getirilmiştir (Johnson ve Christensen, 2014). Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarına dair veri toplama süreçleri aynı anda yürütülmüş, elde edilen veriler aynı süreç içerisinde analiz edilmiş ve bir arada yorumlanmıştır. Nicel ve nitel boyutlara eşit önem verilmiş, nicel boyutta daha çok araştırma sorusuna cevap aranmış gibi görünse de nitel boyutta elde edilen bulguların yoğunluğuyla statü açısından bir denge sağlanmıştır.

Bu araştırmanın nicel boyutunda tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, büyük bir grubun belirli bir konu ya da sorun hakkındaki görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2006).



Şekil 2. Araştırma yöntemi

İlgili çalışmada tarama modeli çerçevesinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerini etkileyen değişkenlere, özel durumlar karşısındaki “hayır” diyebilme becerilerine, “hayır” diyebilme konusunda zorlandıkları bireylere ilişkin sıralamaya ve “hayır” diyebilme becerilerinin kendilerine çeşitli taleplerde bulunan bireylerin hangi gözlenebilir özelliklerinden etkilendiğine ilişkin veriler elde edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda olgubilim deseni işe koşulmuştur. Olgubilim deseni, çeşitli olgulara ilişkin deneyimlerin anlam, yapı ve öz açısından anlaşılmasına çalışıldığı araştırma tasarımıdır (Patton, 2014). Bu tasarım kapsamında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme olgusuna ilişkin olumlu ve olumsuz deneyimleri, günlük yaşamda karşılaştıkları talep, teklif ve davranışlar doğrultusunda incelenmiştir. Böylece öğrencilerin “hayır” diyebilme ve diyememe deneyimlerinde neyi nasıl deneyimlediklerinin değişmez yapısına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Evren, bir araştırmadaki soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan bütündür. Hedef evren ve ulaşılabilir evren olmak üzere iki tür evrenden söz edilebilir. Hedef evren, araştırmacının ideal seçimi olup ulaşılması hemen hemen imkânsız olan evren iken ulaşılabilir evren, araştırmacının gerçekçi seçimi olup ulaşılabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın hedef evreni, Türkiye’deki 4. sınıf öğrencileridir. Ulaşılabilir evreni ise Diyarbakır ilinin merkez ilçelerine bağlı olup kent merkezinde yer alan ilkokullarda eğitim gören 4. sınıf öğrencileridir. Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle çalışılmasının nedeni, bu öğrenci grubunun 1-3. sınıflarda “hayır” diyebilme becerisini içeren hayat bilgisi dersini almış ve başarıyla tamamlamış olmalarıdır.

Örneklem, belirli kural ve formüller kullanılarak evren içerisinden alınan ve evreni temsil yeterliğine sahip, evrene göre daha az bireyi kapsayan ve üzerinde çalışma yürütülecek gruptur (Erkuş, 2011). Bu araştırmanın nicel verilerini toplamak için gerekli olan örneklem, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimlerin, örnekleme dâhil olma şansı eşittir ve bir birimin seçilme şansı diğer birimlerin seçilme şansını etkilememektedir. Bu örnekleme yönteminde öncelikle ulaşılabilir evren birimleri listelenir ve gerekli katılımcı sayısına ulaşıncaya dek

evrenden tesadüfi bir biçimde birimler seçilir. Daha sonra seçkisiz olarak belirlenen her birimden yine seçkisiz bir biçimde alt birimler seçilebilir ve bu alt birimlerdeki tüm elemanlar örnekleme dâhil edilebilir (Büyüköztürk vd., 2013). Bu doğrultuda mevcut araştırmada, Diyarbakır ilinin merkez ilçelerine bağlı olup kent merkezinde yer alan 96 ilkokul listelenmiştir. Bu okullardan 18'i kura yoluyla seçkisiz olarak seçilmiştir.

Araştırmanın nicel verilerini toplayabilmek için 13 okula, Kişisel Bilgi Formu (KBF) ile birlikte “Hayır” Diyebilme Becerisi Ölçeği (HÖ), “Hayır” Diyebilme Becerisi-Birey Karşılaştırma Listesi (HBKL) ve “Hayır” Diyebilme Becerisi-Etkili Özellikler Anketi (HEÖA) uygulanmıştır. Bu uygulama için gerekli sayı belirlenirken bu okullarda bulunan ilkokul 4. sınıf şubelerinden, 80-90 öğrenciye ulaşılabilecek şekilde iki ya da üç tanesi seçkisiz olarak tespit edilip bu şubelerdeki tüm öğrencilerle uygulama yapılmıştır. Bu işlem, 953 öğrenciye ulaşıncaya kadar devam etmiştir. Bu sayı, en az 665 ($p=0,8$; $q=0,2$); en fazla 1023 ($p=0,5$; $q=0,5$) öğrenciye ulaşılması gerektiğine yönelik ölçüt dikkate alınarak yeterli görülmüştür. Bu öğrenci sayısı, Türkiye Cumhuriyeti Bilgi Edinme Sisteminden elde edilen bilgiye göre 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır'ın merkez ilçelerine bağlı olup kent merkezinde yer alan ilkokulların 4. sınıflarında öğrenim gören öğrenci sayısı (20809) için 0,003 örnekleme hatası dikkate alındığında uygun görülen sayıdır (Tanrıöğen, 2009).

Bu araştırma kapsamında 953 öğrenciden elde edilen veri toplama araçlarından HÖ ve HEÖA için 907 tanesi, HBKL içinse 833 tanesi değerlendirilebilmiştir. HÖ ve HEÖA'da kapsam dışı bırakılan veri toplama araçlarının sayısının HBKL'den daha az olmasının nedeni, HBKL ile gerçekleştirilecek analizlerin tek bir kayıp değer bile içermemesini gerektirmesidir. Araştırma kapsamında en çok veri, HÖ ve HEÖA kapsamında elde edildiği için araştırmanın örnekleme dair kişisel bilgiler, HÖ ve HEÖA'ya dair verdiği cevapları değerlendirilen ilkokul 4. sınıf öğrencilerini yansıtmaktadır. Bu kişisel bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2'de de görüldüğü gibi bu araştırmaya katılan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyet açısından dağılımları birbirine oldukça yakındır. Araştırmaya katılanların çoğu, orta sosyoekonomik düzeye sahip olmakla birlikte ebeveynleri hayatta olan ve birlikte yaşayan öğrencilerdir. Annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin sayısı azken; anne eğitim düzeyi açısından katılımcılar arasında en büyük oran, annesi hiç okula gitmemiş olan öğrencilere aittir. Bu durum, baba eğitim düzeyi açısından neredeyse tam tersidir.

Tablo 2

Araştırma Örneklemine Ait Kişisel Bilgiler

		N	%			N	%
Cinsiyet	Kız	462	50,9	Ebeveynlerin	İkisi de yaşıyor	873	97,1
	Erkek	445	49,1	Hayatta Olması	En az biri yaşamıyor	26	2,9
Sosyoekonomik düzey	Düşük	71	7,9	Ebeveyn	Birlikte	842	98
	Orta	737	81,8	Birlikteliği	Ayrı	17	2
	Yüksek	93	10,3				
Anne Eğitim Düzeyi	Hiç okula gitmemiş	230	26,2	Baba Eğitim Düzeyi	Hiç okula gitmemiş	64	7,5
	Okuryazar	172	19,6		Okuryazar	153	17,9
	İlkokul mezunu	170	19,3		İlkokul mezunu	137	16,1
	Ortaokul mezunu	120	13,7		Ortaokul mezunu	154	18,1
	Lise mezunu	93	10,6		Lise mezunu	118	13,8
	Üniversite mezunu	94	10,7		Üniversite mezunu	227	26,6
Anne Mesleği	Çalışmıyor	736	84,3	Baba Mesleği	Çalışmıyor	51	5,8
	İşçi ya da serbest meslek	76	8,7		İşçi ya da serbest meslek	657	74,6
	Memur	61	7,0		Memur	173	19,6
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	49	5,4	Doğum Sırası	İlk çocuk	299	33,3
	İki kardeş	167	18,5		İkinci çocuk	210	23,4
	Üç kardeş	259	28,7		Üçüncü çocuk	165	18,4
	Dört kardeş ve daha fazlası	428	47,4		Dördüncü çocuk ve sonrası	223	24,9

Araştırmada yer alan öğrenciler arasında en düşük oran, babası hiç okula gitmemiş olan öğrencilere aittir; en büyük oran, babası üniversite mezunu olan öğrencilere aittir. Bu araştırmaya katkı sağlamış olan çoğu öğrencinin annesi çalışmamakta; çoğu öğrencinin babası ise işçi ya da serbest meslek sahibi olarak çalışmaktadır. Öğrencilerin neredeyse yarısı dört ve daha fazla kardeşken doğum sırası açısından oluşmuş kategoriler içerisindeki en büyük oran, bu öğrencilerin, daha çok ilk çocuk olduğuna işaret etmektedir.

Bu araştırmanın yine nicel boyutu kapsamında KBF ile beraber işe koşulan “Hayır” Diyebilme Becerisi-Özel Durumlar Envanteri (HÖDE) ile 200-300 arasında öğrenciye ulaşabilecek şekilde seçkisiz olarak belirlenen 6 ilkokulda toplam 275 öğrenciyle uygulama yapılmıştır. Ancak 275 öğrenciden elde edilen veri toplama araçlarının bir kısmı, okunamadığı ya da uygun doldurulmadığı gerekçeleriyle değerlendirme dışı bırakılarak 266 tane veri toplama aracı araştırma kapsamında dikkate alınmıştır. Bu sayı, 200’ün üzerinde olduğu için HÖDE kullanılarak elde edilen kestirimlerin doğruluğunun, yeterince yüksek olduğu söylenebilmektedir (DeMars, 2010).

Araştırmanın nitel verilerini toplamak için gerekli olan katılımcılar, olasılık dışı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Bu kapsamda önceden belirlenmiş

bir dizi ölçütü karşılayan durumlar çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Mevcut çalışmanın nitel boyutunu gerçekleştirmek amacıyla belirlenen temel ölçüt, “hayır” diyebilme becerisine ilişkin çeşitli yaşantıların deneyimlenmiş olmasıdır. Bu ölçüt çerçevesinde “hayır” diyebilme becerisine ilişkin doğrudan yaşantısı olan, dört merkez ilçede yer alan beş ayrı ilkokuldaki 45 öğrenci ile “Hayır” Diyebilme Becerisi-Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (HYYGF) kullanılarak görüşmeler yürütülmüştür. İki öğrenciye ait görüşme kayıtları, bu öğrencilerin “hayır” diyememe ilgili deneyimleri kendi istekleri doğrultusunda gerçekleştiği için değerlendirme dışında tutulmuştur. Değerlendirmeye alınan her öğrenciye bir kod adı verilmiştir. “İsmail” kod adlı öğrenci gibi birden fazla deneyimi olan öğrenciler, anlattıkları birinci deneyim için “İsmail”; ikinci deneyim içinse “İsmail-2” şeklinde kodlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan 43 öğrenciye ait kişisel bilgiler ve bu öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşmeler esnasında “hayır” diyebilme (+) ve “hayır” diyememe (-) olgularına ilişkin aktardıkları deneyim sayıları, Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Görüşmelere Katılan Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Merkez İlçe	+	-	Katılımcı	Cinsiyet	Merkez İlçe	+	-
Ali	Erkek	Kayapınar		1	Mustafa	Erkek	Kayapınar	1	
Azize	Kız	Yenişehir	1		Nadir	Erkek	Bağlar	1	
Cavit	Erkek	Kayapınar		1	Orhan	Erkek	Yenişehir		2
Dilek	Kız	Kayapınar		1	Ozan	Erkek	Yenişehir	1	
Duygu	Kız	Yenişehir		1	Ömer	Erkek	Kayapınar	1	1
Emrah	Erkek	Sur	1		Pervin	Kız	Sur	1	
Erdal	Erkek	Kayapınar	1		Rabia	Kız	Kayapınar	1	
Erdi	Erkek	Kayapınar	1		Saliha	Kız	Sur	1	
Erhan	Erkek	Kayapınar	1		Satı	Kız	Sur	1	1
Fatih	Erkek	Bağlar		1	Sefa	Erkek	Sur	1	1
Gökhan	Erkek	Sur	1		Seher	Kız	Yenişehir		1
Hanifi	Erkek	Kayapınar		2	Selçuk	Erkek	Sur		1
Hatice	Kız	Bağlar		1	Selin	Kız	Yenişehir	1	1
Işık	Kız	Kayapınar		1	Sercan	Erkek	Sur	1	
İlknur	Kız	Sur	1		Serdar	Erkek	Sur	1	
İrfan	Erkek	Bağlar	1		Sevim	Kız	Kayapınar	2	
İsmail	Erkek	Bağlar		2	Soner	Erkek	Kayapınar	1	
Kader	Kız	Kayapınar		1	Şenay	Kız	Kayapınar	1	
Kadir	Erkek	Bağlar	1		Şükran	Kız	Yenişehir	1	1
Melahat	Kız	Bağlar	1	1	Tuğçe	Kız	Bağlar		1
Meryem	Kız	Kayapınar	2		Veysel	Erkek	Yenişehir	2	
Murat	Erkek	Kayapınar		2					

Tablo 3’ten de anlaşılacağı üzere yarı yapılandırılmış görüşmeler çerçevesinde 24 erkek ve 19 kız öğrenciyle görüşülmüştür. Bu öğrencilerin 17’si Kayapınar; 10’u Sur; 8’i Bağlar ve

8'i Yenişehir merkez ilçelerinde eğitim görmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler esnasında onlara hem "hayır" diyebildikleri hem de "hayır" diyemedikleri deneyimleri sorulmuştur. Bu bağlamda 6 öğrenci hem "hayır" diyebilmeye hem de "hayır" diyememeye ilişkin birer deneyim aktarmıştır. 3 öğrenci "hayır" diyebildiğine; 4 öğrenci ise "hayır" diyemediğine dair ikişer deneyim anlatmıştır. Bunlar dışında 19 öğrenci "hayır" diyebilmeye; 11 öğrenci ise "hayır" diyememeye ilişkin birer anısını paylaşmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verilerini toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanmış ve geliştirilmiş olan KBF, HÖ, HÖDE, HBKL, HEÖA ve HYYGF kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarının hazırlanma ve geliştirilme süreçleri aşağıda açıklanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Bu çalışmada kullanılmış olan KBF'de (Ek 1) çalışmaya katılan ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerini, sosyoekonomik düzeylerini, anne-baba eğitim düzeylerini, anne-baba hayatta olma durumlarını, ebeveyn birliktelik durumlarını, kardeş sayısı ve doğum sırası bilgilerini edinmeye yönelik sorular bulunmaktadır.

"Hayır" Diyebilme Becerisi Ölçeği

HÖ (Ek 2), ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerilerini ölçmeye dönük öz-bildirimli bir ölçektir. Bu ölçek, reddetme ve direnme boyutlarından oluşmaktadır. Reddetme ve direnme boyutları, 6'şar madde içermektedir. Reddetme boyutu, öğrencilerin hoşlanmadıkları ya da güvenilir bulmadıkları talep ve davranışlar karşısında "hayır" deyip diyemediklerini ölçmeye yönelik maddeleri kapsamaktadır. Direnme boyutunda ise öğrencilerin "hayır" dedikten sonra deneyimledikleri duygularla karşılaşabilecekleri güdümlenme çabaları karşısında geri adım atıp atmadıklarını belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. Öğrencilerden maddelerin içerdiği her ifadeyi "Hiçbir zaman", "Nadiren", "Bazen", "Çoğu zaman" ve "Her zaman" şeklinde 5'li Likert bir derecelendirme ile puanlamaları istenmektedir.

HÖ'nün geliştirilmesi aşamasında başlangıçta, “hayır” diyebilme becerisini -reddetme ve direnme boyutlarında- 3'lü likert derecelendirme ile ölçmeye yönelik 24 maddelik bir taslak oluşturulmuştur. Bu taslak, kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında çalışan üç öğretim üyesi ile Eğitim Yönetimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dallarında çalışan birer öğretim üyesi olmak üzere toplam altı uzmanın nitelik açısından görüşüne sunulmuştur. Bu görüşler sonucunda beş madde, uygun olmadıkları gerekçesiyle kapsam dışı bırakılmış, kalan maddelerde daha iyi ifade edilmeleri açısından bazı düzeltmelere gidilmiş, son olarak uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğe üç yeni madde eklenmiştir. Bu düzeltmeler gerçekleştirildikten sonra HÖ'nün kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla Davis (1992) tekniği çerçevesinde ikinci kez uzman görüşü alınmıştır. Bu teknik doğrultusunda Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinden yedi (Sınıf Eğitimi Anabilim Dalından iki öğretim elemanı, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalından bir öğretim elemanı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dallarından ise birer öğretim üyesi), İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinden ise bir uzmandan (Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi), HÖ'de yer alması planlanan 22 maddeyi, “tamamen ilgili, oldukça ilgili, az ilgili ve ilgili değil” şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmeler çerçevesinde HÖ'de yer alan tüm maddelere ilişkin [(“tamamen ilgili” şeklinde görüş bildiren uzman sayısı+“oldukça ilgili” şeklinde görüş bildiren uzman sayısı)/toplam uzman sayısı] formülü ile hesaplanan geçerlik indeksleri, %88 ile %100 arasında değişiklik göstermiştir. Bu indeksler, %80'in üzerinde olduğu için ölçekte yer alan bütün maddelerin ölçülmek istenen özellikle doğrudan ilgili olduğu, başka bir ifade ile kapsam geçerliklerinin yüksek olduğu anlaşılmıştır (Davis, 1992). Bu yüzden mevcut çalışmada HÖ'nün yapı geçerliğini test etmek amacıyla işe koşulmuş olan Açıklayıcı Faktör Analizinde (AFA) 22 maddenin tamamına yer verilmiştir.

AFA için gerekli uygulama, sosyoekonomik açıdan orta düzeyde kabul edilebilecek bir ilkokulda 4. sınıfa devam eden 302 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,80; Bartlett testi sonucu ise anlamlı çıkmıştır ($p<0,05$). AFA sonuçları, uzman görüşüne dayalı olarak kapsam geçerliği belirlenmiş olan 22 maddenin tamamının, ön görüldüğü şekilde, reddetme ve direnme alt faktörleri altında toplanabileceğini göstermiştir. HÖ, bu haliyle toplam varyansın %31'ini açıklayabilmiştir.

Bu oran, sosyal bilimler için yeterli bir oran olarak kabul edilse (Bayram, 2015) de çok faktörlü yapılarda olabildiğince bu oranın üzerine çıkmak gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu yüzden mevcut çalışmada her madde için ortak faktör varyansı (communalities) 0,3'ten daha az olanlar (Pallant, 2007) kapsam dışı bırakılmış ve kalan 12 madde ile AFA tekrarlanmıştır.

Tekrarlanan AFA sonuçlarına göre KMO değeri 0,76; Bartlett testi sonuçları ise anlamlı çıkmıştır ($p<0,05$). HÖ, bu haliyle toplam varyansın %41,28'ini açıklayabilmiştir. Ancak bu oran, açıklanamayan varyans oranından (%58,72) daha fazla olduğu için (Seçer, 2013) kabul edilememiştir. Bu durumun HÖ'nün 3'lü likert derecelendirmesine sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmüş; bu yüzden HÖ, 5'li Likert bir yapıya kavuşturularak 250 kişilik yeni bir öğrenci grubuyla yapı geçerliği açısından son kez test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre KMO değeri, 0,84; Bartlett testi sonucu ise anlamlı çıkmıştır ($p<0,05$). Bu sonuçlar, AFA için gerçekleştirilen uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermekle birlikte AFA için ulaşılan katılımcı sayısının yeterliğine işaret etmektedir (Seçer, 2013).

AFA sonucu reddetme ve direnme boyutlarında kalan maddeler, bu maddelere ilişkin faktör yükleri, her bir maddenin ortak faktör varyansları (OFV) ve reddetme ile direnme boyutlarının tek başlarına ve toplamda açıkladıkları varyans oranları (AVO) Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

HÖ'de Yer Alan Maddelere İlişkin (AFA) Faktör Yükleri ve Ortak Faktör Varyansları

Madde No	Reddetme	Direnme	OFV	AVO
Madde 1	,65	-,12	,39	
Madde 2	,73	-,08	,42	
Madde 4	,71	-,04	,42	%26,99
Madde 7	,65	-,09	,39	
Madde 10	,73	-,03	,43	
Madde 11	,71	-,02	,33	
Madde 14	-,01	,69	,34	
Madde 16	-,04	,75	,36	
Madde 19	-,09	,80	,52	%24,64
Madde 20	-,06	,74	,55	
Madde 21	-,07	,65	,37	
Madde 22	-,15	,75	,45	
			Toplam AVO	%51,63

Tablo 4 incelendiğinde anlaşılacağı gibi HÖ'nün reddetme boyutunda yer alan maddelere ait faktör yükleri, 0,57 ile 0,65; direnme boyutunda yer alan maddelere ait faktör yükleri ise 0,56 ile 0,74 arasında değişmektedir. Bu maddelerin tamamı, ait oldukları boyut açısından belirtilen faktör yüklerine sahipken diğer boyut açısından 0,30'un altında faktör yükü göstermektedir. Bu durum, HÖ'de yer alan maddelerin ait oldukları öngörülen boyutlarla yeterince ilgili olduklarının bir göstergesi olmakla beraber, aynı zamanda binişik birer madde olmadıklarını da kanıtlamaktadır. Çünkü HÖ'de yer alan bütün maddelerin ait oldukları boyuttaki faktör yükleri ile diğer boyutta sahip oldukları faktör yükleri arasında 0,10'dan (Akbulut, 2010) daha büyük farklar gözlenmektedir. Ayrıca HÖ'de yer alan maddelere ait faktör yükünün en az 0,56 düzeyinde olması, sosyal bilimler için oldukça yüksek bir oranı ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2012). HÖ, 5'li Likert yapısıyla toplam varyansın %51,63'ünü açıklayabilmektedir. Bu oranın, olması gerektiği gibi açıklanamayan varyans oranından (%48,37) daha fazla olduğu görülmektedir.

AFA için gerçekleştirilen ölçümlerin güvenilir olup olmadığını belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach's α katsayısı reddetme boyutu için 0,78; direnme boyutu için 0,82 düzeyinde bulunmuştur. Bu oranlar, gerçekleştirilen ölçümlerin HÖ'nün hem reddetme hem de direnme boyutları açısından güvenilir olduğunun bir göstergesidir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010). HÖ'nün reddetme ve direnme alt boyutlarında yer alan maddelerin, yer aldıkları boyutun tamamı ile tutarlı olup olmadığını test etmek amacıyla incelenen düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarına göre reddetme boyutu altında yer alan maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları 0,49 ile 0,57 arasında; direnme boyutu altında yer alan maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ise 0,49 ile 0,66 arasında değişmektedir. Bu değerlerin 0,30 üzerinde olması, ilgili maddelerin yer aldıkları boyutun tamamı ile ilişki içerisinde olduğunu göstermekte (Akbulut, 2010), aynı zamanda bunların ayırt edici birer madde olduğunu ispatlamaktadır (Büyüköztürk, 2012).

Bu çalışma kapsamında HÖ için AFA'dan elde edilen faktör yapısının Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile doğrulanıp doğrulanmadığı da test edilmiş; elde edilen sonuçlar; Bayram (2013), Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012), İlhan ve Çetin (2013), Seçer (2013) ile Şimşek (2007) referans alınarak yorumlanmıştır. İlkokul dördüncü sınıfa devam eden 230 öğrenciden elde edilen verilere göre birinci düzey DFA sonuçları, HÖ'nün AFA'dan elde edilen 12 madde ve 2 faktörlük yapısını doğrulamıştır.

Birinci düzey DFA ile elde edilen yapıya ait maddelerin t değerleri reddetme boyutu için 7,01 ile 9,66; direnme boyutu için 5,61 ile 12,18 arasında değişmektedir. Bu değerler, 2,56'nın üzerinde olduğu için 0,01 düzeyinde anlamlıdır ve örtük değişkenlerin ölçekte yer alan tüm maddeleri yordayabildiğini göstermektedir. Birinci düzey DFA sonucu elde edilen yapının uygunluğuna ilişkin bazı uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. Bu uyum iyiliği indeksleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

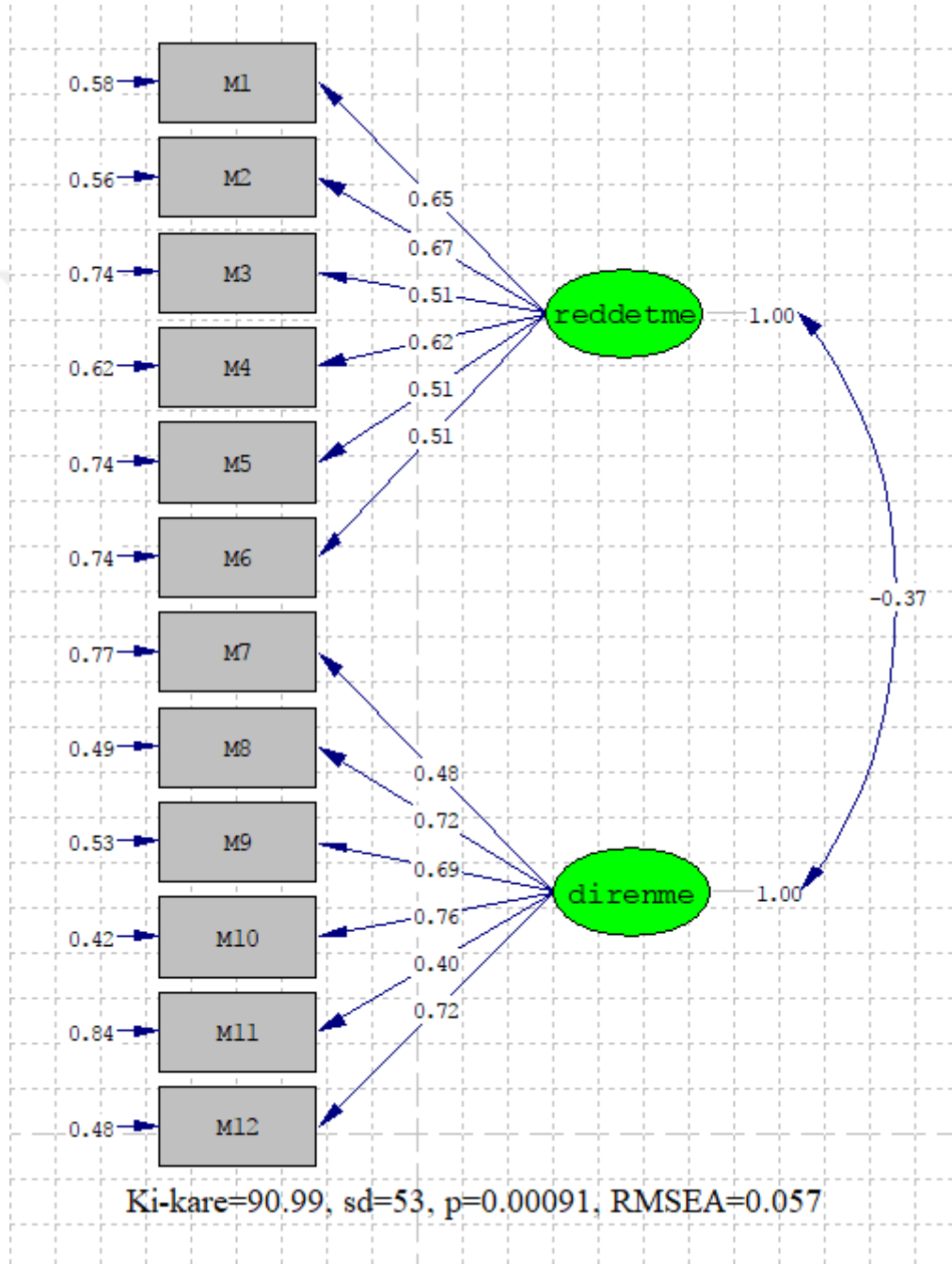
Tablo 5

HÖ'ye İlişkin DFA Uyum İndeksleri

	Birinci Düzey DFA	Değerlendirme
p	0,001 <0,05	Anlamlı
χ^2 /sd	90,1/53= 1,7 ≤2	Mükemmel uyum
RMSEA	0,05≤ 0,057 ≤0,08	İyi uyum
CFI	0,95≤ 0,95 ≤1	Mükemmel uyum
NFI	0,90≤ 0,91 ≤0,95	İyi uyum
NNFI	0,90≤ 0,94 ≤0,95	İyi uyum
IFI	0,95≤ 0,96 ≤1	Mükemmel uyum
SRMR	0,05≤ 0,054 ≤0,08	İyi uyum
PNFI	0,50≤ 0,73 ≤0,95	İyi uyum
PGFI	0,50≤ 0,64 ≤0,95	İyi uyum
GFI	0,90≤ 0,94 ≤0,95	İyi uyum
AGFI	0,90≤ 0,90 ≤1	Mükemmel uyum

Tablo 5'te incelenmesi gereken ilk indeks, uyum iyiliği istatistiği olarak bilinen ki-kare (kötülük uyumu testi, χ^2) istatistiğidir. Ki-kare testi sonucu elde edilen değer, 0,05 düzeyinde anlamlı olmaması gerekmektedir. Görüldüğü gibi bu çalışmada gerçekleştirilen ki-kare istatistiği, 0,05 düzeyinde anlamlılık göstermiştir. Bu durum, gözlenen veri matrisi ile beklenen veri matrisi arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlamına geldiği için diğer uyum indekslerinin incelenmesi gerekmektedir. Birinci düzey DFA açısından incelenen diğer uyum indekslerinden χ^2 /sd (ki-kare/serbestlik derecesi), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), IFI (Fazlalık Uyum İndeksi) ve AGFI (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi) mükemmel uyumu ifade etmektedir. RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü), NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi), NNFI (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi), SRMR (Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü), PNFI (Sıkı Normlaştırılmış Uyum İndeksi), PGFI (Sıkı İyilik Uyum İndeksi) ve GFI (İyilik Uyum İndeksi) ise iyi (kabul edilebilir) uyuma işaret etmektedir. DFA sonucu elde edilen yapılara ait faktör yükleri Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3'ten de anlaşılacağı gibi HÖ'nün reddetme boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri 0,51 ile 0,67 arasında değişmektedir. Direnme boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri ise 0,40 ile 0,76 arasında farklılık göstermektedir. Bu değerlerin hepsi, 0,30'un üzerinde olduğu için HÖ'de yer alan 12 maddenin tamamının yeterli faktör yüküne sahip olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 3. HÖ'ye ilişkin (DFA) faktör yükleri

Bu çalışma kapsamında HÖ ile gerçekleştirilen ölçümlerin güvenilirliği hakkında yorum yapabilmek için HÖ'nün reddetme ve direnme boyutlarından elde edilen puanlara ait Cronbach's α katsayıları hesaplanmıştır. Bu kapsamda belirlenen α katsayıları reddetme boyutu için 0,78; direnme boyutu için ise 0,77 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler, mevcut çalışmada HÖ ile gerçekleştirilen ölçümlerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010).

“Hayır” Diyebilme Becerisi-Özel Durumlar Envanteri

HÖDE (Ek 5), öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri madde kullanımı, cinsel istismar, zaman yönetimi, ahlaki sorun ve çevrimiçi ortamlarla ilgili “hayır” diyebilme becerilerini ölçmeye yönelik örnek olaylar içeren beş adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorular, HÖDE Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılarak “hayır” diyebilme, açıklama yapma ve alternatif davranışta bulunma performansları açısından incelenmektedir. Ancak “hayır” diyebilme, açıklama yapma ve alternatif davranışta bulunma performansları bir arada değerlendirilerek öğrenci başarısına yönelik toplam bir başarı puanı hesaplanmamaktadır. Çünkü “hayır” diyebilme, bu çalışmada bir atılganlık hakkı olarak ele alınmakta ve “hayır” denildikten sonra açıklama yapmak ya da alternatif davranışta bulunmak bir zorunluluk olarak kabul edilmemektedir. Öğrencilerin HÖDE’de yer alan tüm örnek olaylar karşısında “hayır” diyebilmeleri, temel bir performans olarak kabul edilmekte ve öğrencilerin bu performansı sergilemeleri beklenmektedir. Ancak “hayır” demeye ilişkin açıklama yapmaları ya da “hayır” dedikten sonra alternatif davranışta bulunmaları, zorunlu birer davranış olarak kabul edilmemekte, sadece öğrencilerin muhtemel “hayır” deme davranışlarını belirlemek açısından incelenmekte, bağlamsal olarak yorumlanabilmekte ya da atılganlık hakları çerçevesinde değerlendirilebilmektedir.

Araştırmanın amaçları ve alan yazın doğrultusunda hazırlanmış olan örnek olayların kapsam geçerliğini sağlamak için HÖ'nün geliştirilmesi aşamasında da olduğu gibi Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinden altı uzmanın nitelik açısından görüşleri alınmıştır. Gerekli düzeltme ve iyileştirmeler gerçekleştirildikten sonra Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinden yedi; İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinden ise bir uzmanın görüşüne hem nicel hem de nitel açılardan başvurulmuştur. Davis (1992) tekniği çerçevesinde alınan uzman görüşlerine göre HÖDE’de yer alan beş örnek olaya ait geçerlik indekslerinin tamamı %88 ile %100 arasında değişmekte olup, %80 ölçütünün üstünde yer

almaktadır. Bu indeksler, tüm örnek olayların ölçekte kalabileceğinin göstergesi olarak yorumlanabilmektedir. Ancak geçerlik indeksleri, ilgili örnek olayların geçerliği için nicel bir kanıt olsa da ilgili örnek olaylara ilişkin “oldukça ilgili” ve “az ilgili” şeklinde görüş belirten uzmanların nitelik açısından düzeltme önerileri de dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda geliştirilen örnek olaylardan biri, zaman yönetimi ile ilgili “hayır” diyebilme becerisini ölçmeye yönelik örnek olaydır. Bu örnek olay başlangıçta “*Evde öğretmenin verdiği ödevleri yapıyorsun. Ödevlerini öğretmenine göstermen için sadece bir günün var. Bu süre içerisinde kendi ödevlerini bitirmen bile çok zor. O sırada komşunuzun küçük çocuğu size geldi. Sana “Ödevlerim konusunda bana yardımcı olur musun?” diye soruyor. Ona ne dersin? Neden? Yazar mısın?*” şeklinde kurgulanmıştır. Beşinci uzman, bu örnek olayın geçerliği hakkında “az ilgili” şeklinde görüş bildirmiştir. Buna gerekçe olarak da “*Böyle bir ifade ‘hayır’ diyebilme becerisinin yanı sıra yardımseverlik değerini de ölçmeye yönelik olabilir. ‘Arkadaşıma yardımcı olurum ve akşam bir saat daha geç yatarım.’ şeklinde bir cevap verebilir öğrenci. Belki gerçekten arkadaşına yardımcı olmak adına ‘hayır’ demek istemeyecek. Bu durumda, arkadaşın oyun oynamayı teklif etmesi gibi farklı değişkenlerin karışma olasılığının daha az olduğu bir öneri eklenmesi daha iyi olur gibi.*” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Bu açıklama (ve diğer uzmanların sundukları bazı küçük öneriler) dikkate alınarak söz konusu örnek olay, “*Evde öğretmenin verdiği ödevleri yapıyorsun. Ödevlerini öğretmenine göstermen için sadece bir günün var. Bu süre içerisinde ödevlerini bitirmen çok zor. O sırada komşunuz, küçük çocuğu ile beraber size geliyor. Komşunuz sana ‘Çocuğum seninle oyun oynamayı çok istiyor. Lütfen, onunla oyun oynar mısın?’ diye soruyor. Ona ne dersin? Lütfen yazar mısın?*” şeklinde değiştirilmiştir.

HÖDE’de yer alan örnek olaylara verilen yanıtların değerlendirilebilmesi için “*HÖDE Dereceli Puanlama Anahtarı*” (Ek 6) geliştirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarı, öğrencilerin cevaplarını ve performanslarını belirlenen ölçütlere göre puanlamada kullanılan bir kılavuzdur (Turgut ve Baykul, 2012). Bu çalışma kapsamında kullanılacak olan HÖDE Dereceli Puanlama Anahtarı, genel ve analitik bir dereceli puanlama anahtarıdır. Genel dereceli puanlama anahtarları, ölçülmesi istenen beceriye ilişkin her bir madde, bağlam ya da görev için ayrı bir dereceli puanlama anahtarı oluşturmak yerine bütün madde, bağlam ya da görevler için ortak bir dereceli puanlama anahtarı oluşturmayı gerektirmektedir. Analitik dereceli puanlama anahtarları ise bir becerinin yeterliğini genel anlamda değerlendirmektense bu beceriyi, alt performans boyutları açısından değerlendirmeye odaklanarak daha tanımlayıcı ve daha ayrıntılı bir değerlendirme

yapmaya olanak tanımaktadır (Haladyna, 1997). Bu doğrultuda, HÖDE Dereceli Puanlama Anahtarı da öncelikle HÖDE’de belirlenmiş olan beş örnek olayın tamamını ortak ölçütler çerçevesinde değerlendirmeye yönelik olarak genel bir dereceli puanlama anahtarı şeklinde tasarlanmıştır. Daha sonra 2005/2009 hayat bilgisi dersi öğretim programında (MEB, 2009) “hayır” diyebilme becerisi kapsamında belirlenmiş üç alt performansı ölçmeye yönelik alt boyutlar çerçevesinde düzenlenerek analitik bir yapıya kavuşturulmuştur. Söz konusu üç alt performans, “suçluluk duymaksızın ‘hayır’ diyebilme; ‘hayır’ deme ve niçin ‘hayır’ dediğini açıklama, reddedip nedenini açıkladıktan sonra bunun yerine başka bir seçenek sunma” performanslarıdır. Bu alt performanslar çerçevesinde HÖDE Dereceli Puanlama Anahtarında düzenlenmiş performans boyutları ise “hayır” diyebilme, açıklama yapma ve alternatif davranışta bulunma performans boyutlarıdır.

HÖDE dereceli puanlama anahtarında yer alan performans boyutları için belirlenmiş olan ölçütler, bu çalışmada geliştirilmiş olan kuramsal çerçeveye dayandırılmıştır. Bu kapsamda “belki” anlamına gelebilecek cevaplar, durumsal risk dışında bir nedenle “hayır” deme cevabından daha düşük bir puanla derecelendirilmiştir. Bu performans boyutunda en yüksek puanın ise durumsal riskten dolayı “hayır” demeye yönelik cevaplara verilmesi öngörülmüştür. Çünkü kuramsal çerçevede de belirtildiği gibi “belki” anlamına gelebilecek cevaplar vermek, “hayır” demek anlamına gelmemekte, ilgili talebin bireye tekrar tekrar gelmesine ya da bireyin güdümlene çabalarına daha çok maruz kalmasına neden olabilmektedir. Bunun dışında bireyin durumsal riskten dolayı “hayır” deme tepkisini göstermesi, aynı zamanda onun “hayır” demenin gerekli olduğu durumlara ilişkin bilişsel bir farkındalık sahibi olduğunu göstermesi açısından daha üst düzey bir performans olarak değerlendirilmiştir.

Açıklama yapmama davranışının, gereksiz açıklama yapma davranışından; seçenek sunmama ve/veya alternatif eylemde bulunmamanın da olumsuz seçenek sunma ve/veya olumsuz alternatif eylemde bulunma davranışından daha üst düzeyde bir puanla derecelendirilmesi ise bu davranış biçimlerinin her şeyden önce bireylerin atılganlık hakları ile ilgili olmasından kaynaklanmıştır. Atılganlık haklarına göre bireyler, davranışlarından dolayı kimseye herhangi bir açıklama yapmak durumunda değildir ve hiçbir bireyin başkalarının talepleri ya da ihtiyaçları ile ilgili bir sorumluluk üstlenme zorunluluğu bulunmamaktadır. Ayrıca gereksiz açıklamalar yapmak, bireye çeşitli taleplerle gelecek kişileri daha çok güdümlene çabasına sokabilecek, olumsuz seçenekler

önermek ya da olumsuz alternatif eylemlerde bulunmak ise bireyin içinde bulunduğu risk düzeyini arttırabilecek ya da bireyin başka risklerle de karşı karşıya kalmasına neden olabilecektir.

HÖDE Dereceli Puanlama Anahtarının geçerliğini ve güvenilirliğini sağlama açısından bazı çalışmalara gidilmiştir. Kutlu, Doğan ve Karakaya'ya (2010) göre dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirliğini sağlamanın yollarından biri, ölçütleri açık ve anlaşılır kılmaktır. Bunun dışında ölçütlerin binişik olmaması, ölçütlere ilişkin betimsel tanımlamaların yapılması, derece tanımlamalarına ilişkin yapılan betimsel açıklamaların dereceleri doğru yansıtması ve derecelerin performans farklarını yansıtacak sayıda olması gerekmektedir. Bu nitelikleri kazandırma yoluyla dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirliği sağlanabileceği gibi ilgili aracın bu özellikleri taşıyıp taşımadığının uzmanlara sorulması da geçerliği arttırabilmektedir. Geçerlik konusunda yapılacak bir başka çalışma ise ilgili performans konusunda öğretim gerçekleştiren öğretmenlerden fikir alınması ve bir ön uygulamanın yapılmasıdır. Tüm bu bilgiler doğrultusunda, bu çalışma kapsamında, HÖDE Dereceli Puanlama Anahtarına ilişkin öncelikle sekiz uzmandan, daha sonra iki sınıf öğretmeninden görüş alınmış ve HÖDE'nin ön uygulaması yapılarak HÖDE dereceli puanlama anahtarının güvenilirliği ve geçerliği hakkında fikir edinilmiştir. Bu kapsamda öncelikle sınıf öğretmenlerinden ve uzmanlardan elde edilen veriler dikkate alınarak hem HÖDE'de yer alan örnek olaylar hem de HÖDE Dereceli Puanlama Anahtarında yer alan ölçütler, daha açık ve daha anlaşılır bir hale getirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinden alınan görüşler, ilgili dereceli puanlama anahtarının, belirlenen örnek olaylar çerçevesinde “hayır” diyebilme becerisini ölçtüğünün düşünülmesini sağlamıştır. Uzmanlar ise HÖDE dereceli puanlama anahtarında yer alan ölçütlerin binişik olmadığı, ölçütlere ilişkin betimsel tanımlamaların yeterli olduğu, derece tanımlamalarına ilişkin betimsel açıklamaların dereceleri doğru yansıttığı ve derece sayısının başarı farklarını yansıtacak kadar olduğu şeklinde görüş bildirmiştir. Yalnızca bir uzman, örnek olaylardan sonra çocuklara sadece HÖDE'nin ilk halinde olduğu gibi “*Ona ne dersin?*” sorusu ile öğrencilerin durumsal riskten mi ya da başka bir nedenden dolayı mı “hayır” deyip diyemeyeceklerinin anlaşılamayacağı şeklinde bir eleştiri dile getirmiştir. Bu eleştiri haklı olduğundan ötürü örnek olaylardan sonra öğrencilere “*Ona ne dersin?*” sorusu ile birlikte “*Neden öyle dersin?*” sorusu sorulmuştur. Daha sonra bir ilkokuldaki 4. sınıfların iki şubesinde 49 öğrenci ile ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucu HÖDE'de yer alan örnek olaylar, daha açık ve anlaşılır bir hale getirilerek bu örnek olaylarda küçük

bağlamsal değişikliklere gidilmiştir. Bu kapsamda çevrimiçi ortamlarla ilgili örnek olay “*İnternette araştırma yapıyorsun.*” diye başlamakta iken ön uygulamaya katılan öğrencilerden biri bu ifadeyi, “*internet kafede araştırma yapmak*” olarak algılamış ve bu soruya internet kafeye gidecek parası olmadığını gerekçe göstererek yanıt vermemiştir. Dolayısıyla bu ifade “*Arkadaşınla onun bir kamerası olan bilgisayarında araştırma yapıyorsunuz.*” şeklinde değiştirilmiştir.

Ön uygulama sonrası yapılan değişikliklerden biri de HÖDE Dereceli Puanlama Anahtarının başlangıçta “başka bir seçenek sunma” olarak adlandırılan performans boyutunda yapılmıştır. Bu boyutta çocukların olumlu ya da olumsuz başka bir seçenek sunma dışında -özellikle de çevrimiçi ortamlardan gelebilecek taleplere de uygun olarak sorulmamasına rağmen bazı olumlu (sohbet sayfasını kapatma gibi) ve olumsuz eylem biçimlerini (kişiyi okula çağırma gibi) sergileyeceklerini belirttikleri görülmüştür. Bu yüzden “*olumsuz seçenek sunma*” betimsel tanımlaması “*olumsuz seçenek sunma ya da olumsuz alternatif eylemde bulunma*”; “*olumlu seçenek sunma*” betimsel tanımlaması ise “*olumlu seçenek sunma ya da olumlu alternatif eylemde bulunma*” şeklinde değiştirilmiştir. “Başka bir seçenek sunma” performans boyutu ise “alternatif davranışta bulunma” performans boyutu olarak adlandırılmıştır.

Son olarak HÖDE Dereceli Puanlama Anahtarını kullanarak HÖDE’ye verilecek yanıtları puanlayacak kişilere kolaylık sağlaması açısından bu puanlama anahtarının hemen altına, ölçütlere ve betimsel tanımlamalara ilişkin açıklamaların yer aldığı bir açıklama tablosu eklenmiştir. Bu açıklama tablosunda, alan yazın ve ön uygulamaya dayanarak yapılmış bazı tanımlar ile alan yazın ve ön uygulamada tespit edilmiş bazı potansiyel yanıtlar yer almıştır.

Ön uygulama sonrası son şekli verilen ölçek, asıl uygulamada öğrencilere uygulanarak öğrencilerin ilgili örnek olaylar karşısındaki tepkileri araştırılmıştır. Öğrencilerin HÖDE’ye verdiği tepkiler, HÖDE Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılarak üç puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Bu puanlayıcıların yaptıkları puanlamalara ilişkin örnekler, Ek 7’de tablo halinde verilmiş olup söz konusu puanlayıcılara ilişkin çok yüzeyli Rasch modeli ile elde edilen puanlayıcı yüzeyi ölçüm raporu, Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6’da gösterilen çok yüzeyli Rasch modeli puanlayıcı yüzeyi ölçüm raporuna göre ayırma oranı 2,66; güvenilirlik indeksi ise 0,88 olarak tespit edilmiştir. “Model, örneklem” açısından tespit edilen bu güvenilirlik katsayısı, puanlayıcıların katılık ve cömertlik

düzeyleri arasındaki farkı yansıtmaktadır. 0,88 değeri puanlayıcıların puanlamada katılık ve cömertlik açısından birbirinden farklılaştığını göstermektedir. “Model, tamamı aynı ki-kare” değerine ilişkin elde edilen p (0,00) değeri ise bu puanlardaki farklılaşmanın anlamlı düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Tablo 6

Çok Yüzeyle Rasch Modeli-HÖDE Puanlayıcı Yüzeyle Ölçüm Raporu

Puanlayıcı	Logit ölçüsü	Standart Hata	Uygunluk İçi	Uygunluk Dışı
3	,06	,02	,97	,97
2	-,02	,02	1,01	1,02
1	-,05	,02	1,01	1,04
Ortalama	,00	,02	1,00	1,01
Standart Sapma (Evren)	,04	,00	,02	,03
Standart Sapma (Örnekleme)	,06	,00	,02	,03
Model, Örneklem: RMSE: ,02; Standart Sapma: ,05; Ayırma Oranı: 2,66; Güvenirlilik: ,88				
Model, Tamamı Aynı ki-kare: 16,1; sd: 2; p=,00				
Puanlayıcılar Arası Mutlak Uyum: %85,5				
Puanlayıcılar Arası Beklenen Uyum: %35,7				
Puanlayıcılar Arası Güvenirliliğe İlişkin Kappa İstatistiği: ,77				

Puanlayıcıların ne derecede tutarlı, başka bir ifade ile güvenilir puanlamalar yaptığını ilişkin asıl incelenmesi gereken istatistikler, puanlayıcılar arası mutlak uyum istatistiği ile kappa istatistiğidir. Puanlayıcılar arası mutlak uyum istatistiği, HÖDE’de yer alan örnek olaylar karşısında verilen bir tepkiye üç ayrı puanlayıcının ne derecede tutarlı bir değerlendirme yaptığını göstermektedir. Bu değer en az %75 olması gerekmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada puanlayıcılar arası güvenilirlik düzeyinin yüksek (%85,5) olduğu söylenebilmektedir. Kappa istatistiğinin 0,61 ile 0,81 arasında (0,77) olması ise puanlayıcılar arasında bir uyum olduğu şeklinde yorum yapılabilmesi için yeterli görülmektedir (Graham, Milanowski ve Miller, 2012). Aynı zamanda puanlayıcılara ait uygunluk içi ve uygunluk dışı istatistiklerin 1,0 civarında olması, puanlayıcıların hem yeteri kadar bağımsız puanlama yaptıklarını hem de çok fazla uyumsuzluk yaşamadıkları şeklinde yorumlanmaktadır (Linacre, 2014). Bu sonuçlar, HÖDE ile toplanan verilerin HÖDE Dereceli Puanlama Anahtarı ile değerlendirilmesine yönelik ölçüm işlemlerinin güvenilir bir biçimde gerçekleştirildiğine işaret etmektedir.

Bu araştırma kapsamında çok yüzeyle Rasch modeli ile incelenen temel yüzeylelerden bir diğeri, “birey” yüzeyleydir. Bu yüzeyleye ilişkin veriler, özel durumlar karşısında “hayır”

diyebilme becerisi açısından en yüksek performansa sahip olan bireye ait logit değerinin 1,95; bu konuda en düşük performansa sahip olan bireye ait logit değerinin ise -4,02 olduğunu göstermektedir. Bu değerler, öğrencilerin özel durumlar karşısında “hayır” diyebilme becerilerinin geniş bir aralıkta değerlendirilmiş olduğu anlamına gelmektedir. Bu çalışma kapsamındaki 266 bireyin tamamına ait logit değerleri verilemeyeceğinden dolayı sadece tüm bireylere ait ortalama logit değerleri, standart hatalar, uygunluk içi ve uygunluk dışı istatistikler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Çok Yüzeyle Rasch Modeli-HÖDE Birey Yüzeyle Ölçüm Raporu

	Logit ölçüsü	Standart Hata	Uygunluk İçi	Uygunluk Dışı
Ortalama	,49	,19	1,05	1,01
Standart Sapma (Evren)	,74	,03	,72	,80
Standart Sapma (Örnekleme)	,74	,03	,72	,80
Model, Örnekleme: RMSE: ,19; Standart Sapma: ,71; Ayırma Oranı: 3,81; Güvenirlik: ,94				
Model, Tamamı Aynı ki-kare: 2956,0; sd: 265; p=,00				

Tablo 7’de verilmiş olan çok yüzeyle Rasch modeli birey yüzeyle ölçüm raporu sonuçlarından uygunluk içi ve uygunluk dışı istatistiklerin sırası ile 1,05 ve 1,01 olması, başka bir ifade ile 1’e yakın olması, ölçme sisteminde gözlenen ve beklenen değerler arasındaki uyumsuzluğun çok az olduğunu yansıtmaktadır. Yine uygunluk dışı istatistik ortalamasının 1’e yakın olması, model ile elde edilen verinin uyumlu olduğu anlamına gelmektedir (Brentari ve Golia, 2008). Ayırma oranının 3,81; güvenirlik indeksinin 0,94 olması, HÖDE Dereceli Puanlama Anahtarı ile yapılan HÖDE’ye ilişkin ölçümlerin bireyleri, özel durumlar karşısında “hayır” diyebilme performansları açısından ayırt edebildiğini göstermektedir. Ayrıca “Model, tamamı aynı ki-kare” istatistiğinin 2956,0; p değerinin ise 0,00 olması, öğrencilerin özel durumlar karşısında “hayır” diyebilme performanslarının anlamlı bir biçimde farklılaştığı şeklinde yorumlanmaktadır (İlhan, 2015).

Çok yüzeyle Rasch modeli kapsamında incelenebilecek son yüzeyle, madde yüzeyledir. Madde yüzeyleine ilişkin çok yüzeyle Rasch modeli ile elde edilen ölçüm raporu, Tablo 8’de verilmiştir. Bir ölçüm raporundan elde edilen ayırma oranının en az 2 (Linacre, 2012); güvenirlik indeksinin ise en az 0,70 düzeyinde (Walker, Engelhard ve Thompson, 2012) olması gerekmektedir.

Tablo 8

Çok Yüzeyle Rasch Modeli-HÖDE Madde Yüzeyi Ölçüm Raporu

Madde	Logit ölçüsü	Standart Hata	Uygunluk İçi	Uygunluk Dışı
3	1,31	,05	,51	,55
15	,75	,04	,72	,72
14	,67	,04	,84	,87
12	,63	,04	,78	,84
2	,59	,04	1,09	1,20
6	,49	,04	,88	,97
9	,44	,04	1,04	1,27
5	,39	,04	,90	,98
1	,26	,04	,83	,98
8	-,22	,04	1,22	1,29
1	-,56	,04	1,44	1,26
4	-,73	,04	,92	,88
13	-1,24	,05	1,33	1,03
7	-1,32	,06	1,47	1,38
10	-1,46	,06	1,35	,95
Ortalama	,00	,04	1,02	1,01
Standart Sapma (Evren)	,83	,01	,28	,22
Standart Sapma (Örnekleme)	,86	,01	,29	,23

Model, Örnekleme: RMSE: ,04; Standart Sapma: ,86; Ayırma Oranı: 19,19; Güvenirlik: 1,0
Model, Tamamı Aynı ki-kare: 4214,7; sd: 14; p=,00

Tablo 8 incelenince HÖDE’de yer alan maddelere ilişkin ayırma oranının 19,19; güvenirlik indeksinin ise 1,0 olduğu görülmektedir. Bu istatistikler, HÖDE’de yer alan maddelerin güçlük düzeyi açısından birbirinden farklılaştığı anlamına gelmektedir (İlhan, 2015). Bu farklılık, p değerinden dolayı anlamlı bir farklılık olarak kabul edilmektedir (<0,05). Uygunluk içi ve uygunluk dışı istatistiklerin ise 0,5 ile 1,5 arasında kalması, model-veri uyumunun sağlandığını göstermektedir (Brinthaup ve Kang, 2014).

Çok düzeyli Rasch modeli kapsamında her bir düzeye ilişkin ölçüm raporlarından sonra bir de kategori istatistikleri verilmektedir. Bu istatistikler, HÖDE Dereceli Puanlama Anahtarında yer alan 4’lü puanlama ölçeğinin (0-3) iyi çalışıp çalışmadığına dair bulgular sunmaktadır. Bu çalışma için elde edilmiş olan kategori istatistikleri, Tablo 9’da gösterildiği gibidir.

Tablo 9

Çok Yüzeyle Rasch Modeli-HÖDE Dereceli Puanlama Anahtarı Kategori İstatistikleri

Puanlama Ölçeği Kategorisi	f	%	Yığılmalı %	Ortalama Ölçüm	Beklenen Ölçüm	Uygunluk Dışı İstatistik
0	1604	13	13	-,58	-,68	1,4
1	4845	40	54	-,03	,05	,5
2	912	8	61	,97	,65	1,2
3	4609	39	100	1,33	1,34	1,2

Tablo 9 incelendiğinde görüleceği üzere her bir ölçek kategorisinde (0-3) -olması gerektiği gibi- 10'dan daha fazla gözlem yer almaktadır. Ayrıca, puanlama ölçeğine ait kategori düzeyi arttıkça (0'dan 3'e doğru) ortalama ölçümler de (-,58'den 1,33'e doğru) artmaktadır. Uygunluk dışı istatistikler ise 0,5 ile 1,5 arasında dağılım göstermektedir. Bu üç durum, HÖDE Dereceli Puanlama Anahtarında yer alan puanlama ölçeğinin iyi çalıştığına dair birer kanıt olarak değerlendirilebilmektedir (Linacre, 2014).

“Hayır” Diyebilme Becerisi-Birey Karşılaştırma Listesi

HBKL (Ek 3), öğrencilere günlük hayatta çeşitli taleplerde bulunabilecek bireyleri [anne-baba, arkadaş, komşu, akraba, öğretmen, kardeş ve hiç tanınmayan biri (yabancı)] içermektedir. Öğrencilerden bu bireyleri, “hayır” deme konusunda daha çok zorlanmaları açısından farklı kombinasyonlar çerçevesinde birbirleri ile karşılaştırmaları istenmektedir (ÖR: Arkadaş x Komşu). Bu veri toplama aracı, öncelikle Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinden 6 uzmana sunulmuş; uzman görüşleri doğrultusunda ilgili listeye “hiç tanınmayan biri (yabancı)” ifadesi eklenmiş, “kardeş” ifadesi ise “kardeş (büyük ya da küçük)” şeklinde genişletilmiştir. Bir ilkokulun 4. sınıfında eğitim gören 24 öğrenci ile yapılan ön uygulama sonucu, HBKL'nin açıklık ve tasarım açısından çocukları zorlayabilecek herhangi bir özelliğe sahip olmadığı anlaşılmıştır. Asıl uygulamada HBKL ile elde edilen ölçümlerin güvenilirliği, Turgut ve Baykul'un (1992) çizdiği yol haritası ile Nartgün (2006) ve İlhan'a (2016) ait örnek çalışmalar gözetilerek aşağıda açıklandığı gibi analiz edilmiş ve yorumlanmıştır:

HBKL kapsamında gerçekleştirilen ölçümlerin güvenilirlik düzeyine karar verebilmek açısından öncelikle gözlenen ve beklenen değerler arasındaki uyum incelenmiştir. Bu

inceleme kapsamında ilk olarak beklenen birim normal sapmalar matrisi oluşturulmuştur. Beklenen birim normal sapmalar matrisi oluşturulurken her bir hücrede yer alan değer, ilgili sütunda yer alan uyarıcıya ait birim normal sapmalar matrisi ölçek değerinden, ilgili satırda yer alan uyarıcıya ait birim normal sapmalar matrisi ölçek değerinin çıkarılmasıyla elde edilmiştir. İkinci adımda bu değerlerden yola çıkılarak beklenen oranlar matrisi hazırlanmıştır. Bu matris hazırlanırken Microsoft Office Excel Programında standart normal dağılım formülü işe koşulmuş; böylece her bir hücreye ait beklenen oran değerlerine ulaşılmıştır. Son olarak beklenen oranlar matrisinde bulunan değerlerle -bu çalışmanın amaçları kapsamında elde edilip bulgular kısmında da verilmiş olan- (gözlenen) oranlar matrisindeki değerler arasındaki farkların mutlak değerlerinden yola çıkılarak hatalar matrisi elde edilmiştir. Tüm bu matrisler, Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

HBKL'ye İlişkin Beklenen Birim Normal Sapmalar Matrisi, Beklenen Oranlar Matrisi ve Hatalar Matrisi

		U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7
Beklenen Birim Normal Sapmalar Matrisi		(0,000)	(0,915)	(0,789)	(0,269)	(0,131)	(0,356)	(1,172)
	U1 (0,000)							
	U2 (0,915)	-0,915						
	U3 (0,789)	-0,789	0,126					
	U4 (0,269)	-0,269	0,646	0,520				
	U5 (0,131)	-0,131	0,784	0,658	0,138			
	U6 (0,356)	-0,356	0,559	0,433	-0,087	-0,225		
	U7 (1,172)	1,172	0,257	-0,532	-0,801	-0,932	-1,288	
		U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7
Beklenen Oranlar Matrisi	U1							
	U2	0,1801						
	U3	0,2151	0,5501					
	U4	0,3940	0,7409	0,6985				
	U5	0,4479	0,7835	0,7447	0,5549			
	U6	0,3609	0,7119	0,6675	0,4653	0,4110		
	U7	0,8794	0,6014	0,2974	0,2116	0,1757	0,0989	
			U1	U2	U3	U4	U5	U6
Hatalar Matrisi	U1							
	U2	0,0201						
	U3	0,0349	0,0121					
	U4	0,0820	0,0391	0,0865				
	U5	0,0171	0,0565	0,0673	0,0539			
	U6	0,0799	0,0181	0,0125	0,0737	0,0440		
	U7	0,6684	0,3594	0,0744	0,0064	0,0333	0,1351	
	Toplam	0,2340	0,1259	0,1663	0,1275	0,0440	0,1351	=0,8329

Tablo 10’da gösterilmiş matrisler oluşturulduktan sonra hatalar matrisindeki sütun toplamlarına ait genel toplamın (0,8329), tablodaki eleman sayısına [(uyarıcı sayısı)x(uyarıcı sayısı-1)=7x6=42] bölünmesiyle ortalama hata değerine ulaşılmıştır. Bu hata değeri, 0,02 olarak hesaplanmış, kabul edilebilir hata oranından (0,05) daha düşük olduğu için bu çalışma kapsamında yapılan ikili karşılaştırmaların iç tutarlılığının yüksek olduğu kanısına varılmıştır. Ancak bu çalışmada HBKL ile yapılan ölçümlerin güvenilirliğine ilişkin daha net kararlar vermek için matematiksel model ile ampirik veriler arasındaki farkın anlamlılığının da test edilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaçtan hareketle ilk olarak gözlenen oranlar ve beklenen oranlar matrislerine ilişkin dönüştürülmüş değerler tespit edilmiştir. Daha sonra dönüştürülmüş gözlenen oran değerlerinden dönüştürülmüş beklenen oran değerleri çıkarılarak farklar matrisi oluşturulmuştur. Söz konusu matrisler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

HBKL'ye İlişkin Dönüştürülmüş Gözlenen Oranlar Matrisi, Dönüştürülmüş Beklenen Oranlar Matrisi ve Farklar Matrisi

		U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7
Dönüştürülmüş Gözlenen Oranlar Matrisi	U1							
	U2	-0,994						
	U3	-0,674	0,095					
	U4	-0,49	0,772	0,789				
	U5	-0,088	0,994	0,885	0,003			
	U6	-0,58	0,613	0,399	0,098	-0,113		
	U7	-0,803	-0,7	-0,762	-0,779	-0,81	-0,726	
Dönüştürülmüş Beklenen Oranlar Matrisi	U1							
	U2	-0,915						
	U3	-0,789	0,126					
	U4	-0,269	0,646	0,522				
	U5	-0,131	0,786	0,656	0,138			
	U6	-0,356	0,559	0,434	-0,088	-0,225		
	U7	1,17	0,256	-0,533	-0,8	-0,931	-1,287	
Farklar Matrisi	U1							
	U2	-0,079						
	U3	0,115	-0,031					
	U4	-0,221	0,126	0,267				
	U5	0,043	0,208	0,229	-0,135			
	U6	-0,224	0,054	-0,035	0,186	0,112		
	U7	-1,973	-0,956	-0,229	0,021	0,121	0,561	

Tablo 11’de yer alan farklar matrisinin her bir hücresinde bulunan değerlerin karesi alınmış ve her bir sütuna ilişkin kareler toplamı hesaplanmıştır. Son olarak her sütundan elde edilen toplamlardan yola çıkılarak elde edilen genel toplam (5,563), $[821/\text{Katılımcı sayısı} (833)=0,986]$ değerine bölünmüştür. Böylece elde edilen ki-kare değerinin 5,644 olduğu anlaşılmıştır. Bu değer, $[(\text{Uyarıcı sayısı}-1) \times (\text{Uyarıcı sayısı}-2)/2]$ formülü ile hesaplanan ve serbestlik derecesi olan “15” için 0,5 düzeyindeki kritik ki-kare değerinden (24,996) daha düşük olduğu için matematiksel modelin ampirik verilerle uyumlu olduğu ve ölçek değerlerinin güvenilir bir biçimde elde edildiği yorumu yapılmıştır.

“Hayır” Diyebilme Becerisi-Etkili Özellikler Anketi

HEÖA (Ek 4) ile ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin, “hayır” diyebilme becerisini sergilerken kendilerine çeşitli taleplerde bulunan ya da kendilerine yönelik bazı davranışları gerçekleştiren bireylerin gözlenebilir hangi özelliklerinden etkilendikleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilere, birbirinin zıttı ya da olumsuz olan bazı gözlenebilir özellikleri temsil eden kişilere ait resimler gösterilmektedir. Öğrencilerden, istemedikleri halde, gördükleri resimlerde temsil edilen karakterlerin her birine “hayır” deme konusunda ne düzeyde zorlandıklarını “hiç zor değil”, “biraz zor”, “orta zorlukta”, “çok zor” ve “imkânsız” şeklinde beşli likert olarak değerlendirmeleri istenmektedir.

Öğrencilere sunulan resimlerde gösterilen bireylerin temsil ettikleri özellikler başlangıçta, zengin-yoksul; geleneksel-modern; güzel-çirkin; muhafazakâr-muhafazakâr olmayan, resmi giyimli-sivil giyimli ve güler yüzlü-sert ifadeli olarak belirlenmiştir. Ancak Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesindeki uzmanların görüşleri doğrultusunda “güzel-çirkin” ifadesi içerdiği hakarettten ve fiziksel görünüme yönelik ima ettiği ayrıştırmadan dolayı “bakımlı-bakımsız” olarak değiştirilmiştir. Muhafazakâr olma ve muhafazakâr olmama özelliklerinin sadece dış görünüşle değerlendirilemeyeceği kanısına varılmış, bu çerçevede ilgili ifade “görelî açık giyimli-görelî kapalı giyimli” olarak güncellenmiştir. Bunlar dışında “resmi giyimli-sivil giyimli” ifadesi, “özel giyimli-gündelik giyimli” ifadesi ile değiştirilmiştir. Bazı uzmanlar, öğrencilerin HEÖA kapsamında çizilen resimlerde gösterilen kişileri, çalışma kapsamında hedeflenen özellikler dışındaki özelliklerden dolayı seçebileceklerine yönelik (Ör: zengin ya da yoksul olmasından dolayı değil, ama atılgan duruşundan dolayı ya da bakımlı ve bakımsız olmasından öte kıyafetinin renginden dolayı) bir eleştiri getirmiştir. Dolayısıyla ilgili resimler, “hayır” diyebilme konusunda etkilerinin

belirlenmeye çalışıldığı özellikler dışındaki tüm özellikler kontrol altına alınacak biçimde yeniden çizilmiştir. Bu kapsamda, vücut dilinin etkisini ölçmeye çalışan altıncı karşılaştırma hariç bütün karşılaştırmalarda ilgili karakterlere dik bir duruş, öne doğru bakış, hafif bir tebessüm, iki yana açık kollar ve açık-rahat eller şeklinde atılğan bir duruş kazandırılmıştır. Altıncı karşılaştırmada ise diğer resimlerde zaten atılğan duruşlar kullanıldığı için edilgen ve saldırgan iki duruşu temsil eden karakterler çizilmiş ve bu karakterler, birinci çalışmadaki “güler yüzlü-sert ifadeli” karşılaştırmasının yerine kullanılmıştır. Bu ve bunun gibi karşılaştırmalarda ölçme işlemine hata karışmaması ve resimlerin, ölçülmek istenen özellikler açısından, geçerliğinin sağlanması adına karakterlere aynı kıyafetler giydirilmiştir.

Resimlere son halleri verildikten sonra yine Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi ve İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde bulunan uzmanlardan, resimlerin belirtilen özellikler açısından geçerli olup olmadıklarına yönelik Davis (1992) tekniği çerçevesinde uzman görüşü istenmiştir. Bu konuda alınan uzman görüşlerine ilişkin geçerlik indekslerinin %80’in üzerinde (%88-%100 aralığında) olmasından dolayı HEÖA’da yer alan resimlerin, belirtilen özellikleri geçerli bir şekilde temsil edebildiği anlaşılmıştır. Bu konuda daha çok emin olabilmek için HEÖA, HBKL’nin de uygulandığı bir ilkokulda öğrenim gören 22 öğrenciye uygulanmıştır (HBKL’nin uygulandığı 2 öğrenci, bu uygulamanın gerçekleştirildiği gün devamsız olduğu için uygulamaya katılamamıştır). Bu uygulama gerçekleştirildikten sonra öğrencilere, ankette yer alan resimlerin kendilerine ne ifade ettiği sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdiği yanıtlar ve bu yanıtların temsil edilmesi istenen özelliği ne oranda yansıttığı, Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

HEÖA Kapsam Geçerliği Oranları

Karşılaştırma	Hedeflenen özellik		İlişkili özellik		İkincil özellik	
	f	%	f	%	f	%
Zengin ve yoksul görünümü	17	77	2	9	3	14
Geleneksel ve modern giyimli	17	77	4	18	1	5
Bakımlı ve bakımsız görünümü	22	100	0	0	0	0
Görelî açık ve görelî kapalı giyimli	17	77	5	23	0	0
Özel ve gündelik giyimli	18	82	4	18	0	0
Edilgen ve saldırgan duruşlu	22	100	0	0	0	0

Tablo 12’de görüldüğü gibi karşılaştırmalarda yer alan resimlere ilişkin öğrenci algıları, üç kategoride toplanmıştır. Bu kategorilerden birincisi, bu çalışma kapsamında hedeflenen özellikle doğrudan ilişkili olan algıların toplandığı “hedeflenen özellik” kategorisidir. Bu kategori, öğrencilerin hedeflenen özelliği doğrudan telaffuz etmesi sonucu oluşturulmuştur. Ayrıca bu kategoriye hedeflenen özellikle çok yakın derecede ilgili olan özellikler de dâhil edilmiştir. (Örn: “Zengin-yoksul” karşılaştırması için “kötü yaşıyor-iyi yaşıyor”; “geleneksel-modern” karşılaştırması için “köylü-şehirli”; “bakımlı ve bakımsız” karşılaştırması için düzenli ve dağınık; “özel-gündelik giyimli” karşılaştırması için “sokakta ve düğünde”; “edilgen-saldırgan duruşlu” karşılaştırması için “utangaç, korkuyor ya da kızgın, öfkeli” vb. algılar tespit edilmiştir).

İkinci kategori olan “ilişkili özellik” kategorisinde önce resimlere ilişkin farklı algılarını dile getiren ancak bu algılarının nedenleri sorulduğunda hedeflenen özelliği, gerekçe olarak gösteren çocukların yanıtları yer almıştır. (Örn: “Zengin-yoksul” karşılaştırması için “güzel-çirkin” diyen çocuklara, “Neden güzel-çirkin?” diye sorulduğunda, “Çünkü elbisesi yamalı, eski, yoksul gibi ya da elbiseleri yeni, pahalı.” gibi yanıtlar alınmıştır. Benzer şekilde “görelî açık-kapalı giyimli” karşılaştırması için “Türk-Suriyeli” şeklinde cevaplar alınmıştır).

Son kategori olan “ikincil özellik” kategorisinde yer alan cevaplarda çocuklar, öncelikle hedef dışı bir özelliği dile getirmiştir. Ancak “Bu resimler sana başka ne ifade ediyor?” diye sorulduğunda çocuklar, ikincil olarak hedeflenen özelliği ifade etmiştir. (Örn: Önce genç ve yaşlı diye algıladıkları karşılaştırmaya daha sonra “geleneksel-modern görünüm” çerçevesinde yanıtlar vermişlerdir). Tüm bu bulgulardan hareketle HEÖA’da yer alan resimlerin, hedeflenen özellikleri büyük oranda doğrudan, düşük oranda da dolaylı olarak geçerli bir biçimde ölçebildiği düşünülmüştür.

“Hayır” Diyebilme Becerisi-Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

HYYGF (Ek 8), ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme olgusuna ilişkin önceki deneyimlerine odaklanmaktadır. Görüşmelerin geçerliğinin sağlanması amacıyla öncelikle hazırlanan görüşme soruları, “hayır” diyebilme becerisini olgusal açıdan ölçüp ölçmediği konusunda uzman görüşüne sunulmuştur. Daha sonra bu soruların, ölçmek istenen özellikleri gerçekten ölçüp ölçmediği ve anlaşılabilirliği hakkında fikir sahibi olmak için ilkökul 4. sınıfa devam eden üç öğrenciyle ön uygulama yapılmıştır. Uzman görüşlerinin

değerlendirilmesinden sonra görüşme sorularında herhangi bir değişikliğe gidilmesine gerek olmadığı düşünülmüştür. Ancak ön uygulama esnasında yabancı birine karşı “hayır” diyebilme olgusunu deneyimleyen bir öğrencinin “*O kişi ile olan ilişkileriniz nasıl devam etti?*” sorusuna cevap verememesi üzerine, bu soru görüşme formundan çıkarılmıştır. Böylece HYYGF, asıl uygulamalar için hazır bir hale getirilmiştir.

Asıl uygulamalardan elde edilen verilerin analizinde iç geçerliği (inandırıcılık) sağlamak (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013) amacıyla yapılması gereken bazı işlemler bulunmaktadır. Bu işlemler, veri kaynağı, yöntem, analizci vb. yönlerden çeşitlemeye gitmek (Patton, 2014), katılımcı doğrulaması yapmak, veri toplama sürecine uygun ve yeterli katılımı sağlamak, dışsal denetime başvurmak ve araştırmacının ilgili olgu hakkındaki yanlılığını ortaya koymaktır. Dış geçerliği sağlamak için yapılması gereken temel işlemler, mümkünse örneklem çeşitliliğine gitmek ve zengin-yoğun tanımlamalardan yararlanmaktır. Bu araştırmanın iç ve dış geçerliğini sağlamaya yönelik süreç, sözü geçen bu işlemler çerçevesinde aşağıdaki gibi açıklanmaya çalışılmıştır (Creswell, 2007; Merriam, 2015):

Olgubilim araştırmalarında iç geçerliğe yönelik atılması gereken adımlardan biri, çeşitlemeye gitmektir. Bu araştırmada, çeşitleme türlerinden biri olan analizci çeşitlemesine gidilmiştir. Analizci çeşitlemesi, araştırmanın veri analizi kısmında kullanılmıştır. Bu kapsamda veriler, ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda öğretmenlik yapmış ve aynı zamanda sınıf öğretmenliği alanında yüksek lisans mezunu olan bir sınıf öğretmeni ile birlikte analiz edilmiştir.

İç geçerliği sağlamanın bir diğer yolu olan katılımcı doğrulaması işlemi, araştırma kapsamında ortaya çıkan bulgular kapsamında, araştırmanın katılımcılarından dönüt alınması şeklinde yapılmaktadır. Bu kapsamda katılımcılar, kendilerine ait ifadelerin doğru tema ve alt temalar altında yer alıp almadığına ya da kendi deneyimlerinin dokusal, yapısal ve birleşik tanımlamalarının uygun bir biçimde yapılıp yapılmadığına dair dönüt vermektedir. Ancak bu araştırmanın katılımcılarının ilkokul 4. sınıf öğrencileri olduğu ve araştırma kapsamında ortaya çıkan bulgulara dair dönüt veremeyecekleri düşünüldüğünden iç geçerlik için yapılan işlemlerden biri olan katılımcı doğrulamasına, ilgili katılımcılara ait transkriptlerin analizinden sonra gidilmesi yerine başka bir yol tercih edilmiştir. Bu çerçevede görüşmeler esnasında katılımcıların aktardıkları ifadeler, temalar çerçevesinde yorumlanarak onlara tekrarlanmış ve onlardan bu konuda bir onay beklenmiştir. Bu

kapsamda “Evleri uzak diye ‘Git annenden para al.’ dedi. Çünkü karnı açtı. Dedim, ‘Gel, gidip bizim evde yemek yiyelim.’ Dedi, ‘Yok’ Bu, utanıyordu. Bizim eve gelmek istemiyordu. O yüzden gelip annemden başka para istedim.” diyen Hanifi-2’ye “başka bir seçenek önerdikten sonra kabul etme” teması çerçevesinde “Aslında arkadaşının senden istediği şeyi kabul etmemek için başka bir şey yapmayı önermişsin. Ama arkadaşın bu önerini kabul etmeyince onun istediği şeyi yapmışsın. Öyle mi?” diye sorulmuş ve bu ifadeye yönelik bir onay alınmıştır.

Araştırmaya uygun ve yeterli katılımın sağlanıp sağlanmadığı konusunda iç geçerliği sağlamak için iki ölçüt benimsenmiştir. Bunlardan biri “hayır” diyebilme ve “hayır” diyememe olgularına ilişkin en az 25’er deneyim elde edilene kadar yarı yapılandırılmış görüşmelere devam edilmesidir. Diğer ölçüt ise en azından bir olguda “madde kullanımı” ya da “kişisel alanı koruma” gibi olay düzeyinde bağlam çeşitliliği sağlayacak veriler elde edildikten sonra yarı yapılandırılmış görüşmelerin sonlandırılmasıdır. Bu bağlamda “hayır” diyebilmeyle ilişkin 31; “hayır” diyememeye ilişkin 25 deneyime ulaşıldıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşmeler sonlandırılmıştır.

Bu araştırmanın nitel sürecinin iç geçerliğini sağlamak adına işe koşulan yöntemlerden biri de dışsal denetimdir. Bu kapsamda araştırmayla herhangi bir ilgisi bulunmayıp Eğitim Yönetimi, Teftiş ve Planlama Anabilim Dalında yüksek lisans yapmakta olan bir araştırma görevlisi, dışsal denetimci olarak belirlenmiştir. İlgili dışsal denetimciden elde edilen bulguları, yorumları ve sonuçları, verilerle desteklenip desteklenmedikleri yönünde denetlemesi istenmiştir. Gerçekleştirilen denetim sonucunda elde edilen bulgu, yorum ve sonuçların verilerle desteklendiği şeklinde bir dönüt alınmıştır.

Araştırmanın iç geçerliği çerçevesinde son olarak araştırmacının ilgili olgular hakkındaki yanlılığı, bu olgulara ilişkin geçmiş deneyimleri, önyargıları, peşin hükümleri ve varsayımları çerçevesinde sunulmuştur. Bu sunumun temel amacı, araştırmacının söz konusu olgulara dair duruşunu ortaya koyup araştırma sürecini bu duruştan bağımsız bir biçimde yürütmesidir. Ancak nitel araştırmaların doğası gereği bu çok zor olduğundan, bu duruş aynı zamanda araştırmacı yanlılığının araştırmayı ne kadar yönlendirdiği hakkında fikir vermesi açısından önemlidir (Creswell, 2007). Araştırmacının “hayır” diyebilme ve “hayır” diyememe ile ilgili duruşu; araştırmacı yanlılığı, bu yanlılığın bloklanması ve araştırma sürecine yansıtılması şeklinde Ek 9’da açıklanmıştır. Ek 9 incelendiğinde de anlaşılabilirliği gibi araştırmacı, ilgili araştırma sürecinde geçmiş deneyimlerini,

önyargılarını, peşin hükümlerini ve varsayımlarını olabildiğince ya bloklamış ya da tüm bunları katkı sağlayabilecek bir biçimde araştırmaya yansıtmıştır. Araştırmanın geçerliğine katkıda bulunacak biçimde bir bloklama işlemi yapıldığı konusunda gösterilebilecek en önemli kanıt, araştırmacının kendi deneyimlerinden yola çıkınca “hayır” diyebilmeye ve “hayır” diyememeye ilişkin özün “iyi çocuk” eğilimi olduğunu düşünmesine rağmen; elde edilen veriler dikkate alındığında bu konuda sadece tek bir kodlamanın yapılabildiği olmasındır. Araştırmacı önyargılarının araştırmaya olumlu bir biçimde yansıtılabildiğine dair gösterilebilecek en önemli örnek ise araştırmacının Diyarbakır’ın Bağlar ve Sur merkez ilçelerindeki öğrencilerin, “hayır” diyememe olgusunu riskli bağlamlarda deneyimlemiş olabileceklerine dair önyargısının, onu örneklem belirlerken ölçüt örnekleme yapmanın dışında azami çeşitliliğe de yöneltmiş olmasıdır.

Bu araştırmanın nitel boyutu için gerekli örneklem belirlenirken azami çeşitliliğe gidilmiş olması, araştırmanın dış geçerliğine de katkı sağlamıştır. Bu amaçla Diyarbakır ilinin dört merkez ilçesinden birer okula ulaşılmış ve sosyoekonomik düzey, başarı düzeyi, kentleşme ve göç gibi içinde bulunulan sosyal sorunlar açısından birbirinden farklılaşan bu okullarda eğitim gören öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Gerekli veriler elde edildikten sonra, yine dış geçerliği sağlamak adına, bu verilerin sunumunda zengin ve yoğun tanımlamalardan yararlanılmıştır. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış görüşmelere katılmış bireylere ait kişisel özellikler, her bir birey için ayrı ayrı verilmiş ve bulgular, yapılan görüşmelerden sağlanan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

İç geçerliği sağlamak adına yukarıda açıklanmış olan işlemlerden analizci çeşitlemesi, uzman gözden geçirmesi ve araştırmacı yanlılığının bloklanması işlemlerinin aynı zamanda bu araştırmanın güvenilirliğine de katkıda bulunduğu söylenebilmektedir. Bunlar dışında nitel bir araştırmanın güvenilirliği hakkında bilgi vermek adına ulaşılan bulguların elde edilen verilerle ne kadar tutarlı olduğunu da kanıtlamak gerekmektedir. Bu bağlamda denetleme tekniği işe koşulabilmektedir. Denetleme tekniğinde verilerin nasıl toplandığı, kategorilerin nasıl oluşturulduğu ve inceleme sürecindeki kararların nasıl verildiği ayrıntılı bir biçimde ortaya konmaktadır (Merriam, 2015).

Bu çalışmanın nitel verileri, 2017 yılının Ocak ayında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Bu görüşmelerin gerçekleştirilmesi için öncelikle okul müdürüne başvurulmuş, ilgili görüşmeler için uygun bir zaman belirlenmiştir. Üç okulda ilgili görüşmeler okul müdürüne başvurulduğu gün gerçekleştirilmişken; iki okulda

deneme sınavları ve öğrencilerin öğlenci olmaları dolayısıyla ilerleyen günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelere hangi öğrencilerin katılacağını belirlemek amacıyla her okulda rehberlik öğretmeniyle beraber 4. sınıfların bir ya da iki şubesine gidilmiştir. Bu şubelerin seçiminde öğretmen gönüllülüğü, öğrencilerin gün içerisinde herhangi bir sınavının bulunmaması, ilgili şubenin görüşme yapılacak mekâna yakın olması gibi ölçütler gözetilmiştir. Bu ölçütler çerçevesinde belirlenen şube ya da şubelere gidildikten sonra öncelikle öğrencilerle tanışılmış, ne amaçla orada bulunulduğuna dair onlara bilgi verilmiştir. Daha sonra araştırmanın kapsamı ve amaçları öğrencilere aktarılmıştır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde temel alınan ölçüte kimlerin uygun olup olmadığını belirlemek için öğrencilere, “*Geçmişte hoşlanmadığı bir teklife, talebe ya da davranışa ‘hayır’ demek istediği halde ‘hayır’ diyemeyen birileri var mı?*” ve “*Geçmişte hoşlanmadığı bir talep, teklif ya da davranış karşısında ‘hayır’ diyebilen birileri var mı?*” şeklinde iki soru yöneltilmiştir. Hiçbir öğrencinin bu deneyimlerini sınıf içerisinde paylaşmasına izin vermeden kimlerin görüşmeye katılmak istediği sorulmuştur. Görüşmeye katılmak isteyen gönüllü öğrencilerin listesi çıkarılarak görüşme yapılacak mekâna geçilmiştir. Burada ilgili öğrenciler, liste takibi yapılarak teker teker çağrılmıştır. Bu kapsamda 45 öğrenciyle görüşülmüştür. Ancak iki öğrencinin “hayır” diyememe ilgili deneyimleri istekleri doğrultusunda gerçekleştiği için bu öğrencilerin görüşmeleri değerlendirme dışında tutulmuştur. Görüşmeler, yaklaşık 4 dakikadan yaklaşık 29 dakikaya kadar farklı sürelerde gerçekleştirilmiştir. İlgili görüşmeler, öğrenciler de bu konuda bilgilendirildikten sonra ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Bazı okullardaki görüşmeler, Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin yazısında da belirtildiği üzere rehber öğretmenin gözetiminde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler bittikten sonra tüm görüşmeler dinlenip yazıya geçirilmiştir. Yazılı transkriptlerin incelenip kodlanması sonucu elde edilen kategorilerin oluşturulması sürecine verilerin analizi kısmında ayrıntılı bir biçimde yer verilmiştir.

Nitel araştırmalardaki güvenilirlik hakkında sunulabilecek kanıtlardan biri de kodlayıcılar arası güvenilirliktir. Bu araştırmada, biri araştırmacının kendisi, diğeri ise sınıf öğretmenliği yüksek lisans programı mezunu olan bir sınıf öğretmeni olmak üzere iki kodlayıcı tarafından gerçekleştirilen kodlamalar arasındaki güvenilirlik oranı, Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülünden [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{(\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})}$] yararlanılarak hesaplanmıştır. Buna göre bu araştırmada iki ayrı kodlayıcı tarafından yapılan kodlamalar arasındaki tutarlılığı gösteren güvenilirlik oranı, %94,5’tir. Bu oran,

ilgili araştırmada sunulan tema ve alt temalara ilişkin kodlamaların güvenilir bir biçimde yapıldığının göstergesidir.

Verilerin Analizi

H’den elde edilen puanların hangi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla elde edilen verilere ait arpıklık katsayıları belirlenmiş ve bu arpıklık katsayılarından yola çıkılarak ilgili puanların normal dağılıma uygun olup olmadıkları anlaşılmaya çalışılmıştır. Buna göre H’nn reddetme ve direnme boyutlarında elde edilen puanlara ait arpıklık katsayıları sırasıyla -0,69 ve -0,91’dir. Bu değerler -1 ile +1 arasında olduğu için (Büyüköztürk, 2012) H’nn reddetme ve direnme boyutlarından elde edilen genel puanların normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir. Bu yüzden H’nn alt boyutlarından elde edilen puanların, her alt birimine ait frekans değerleri en az 30 olan cinsiyet, sosyoekonomik düzey, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği, kardeş sayısı ve doğum sırası değerkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi (SPSS) kullanılarak parametrik testler olan İlişkisiz rneklemler t-Testi ile Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Alt birimlerine ait frekans değerlerinden en az biri, 30’un altında olup alt birim frekansları arasında çok büyük farklar olan ebeveyn hayatta olma durumu ve ebeveyn birliktelik durumu değerkenleri içinse alt birimler düzeyinde arpıklık değerleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, ebeveynleri birlikte olan öğrencilerle (reddetme=-0,71; direnme=-0,96) ebeveynleri ayrı yaşayan öğrencilerin (reddetme=-0,97; direnme=-0,30) H’den elde ettikleri puanların arpıklık katsayılarının, normal dağılıma işaret ettiği anlaşılmıştır. Aynı şekilde ebeveyn hayatta olma durumu açısından iki ebeveyni de yaşayan ğrencilerin H’den elde ettikleri puanların normal dağılıma sahip olduğu (reddetme=-0,69; direnme=-0,92) gözlenmiştir. En az bir ebeveyni yaşamayan ğrencilerinse H’den elde ettikleri puanların direnme boyutunda normal dağılım gösterdiği (-0,73), ancak reddetme boyutunda (-1,05) normal dağılıma uygun olmadığı fark edilmiştir. Bu yüzden ebeveyn birliktelik durumu açısından H’nn reddetme ve direnme boyutlarında; ebeveyn hayatta olma durumu açısından ise H’nn direnme boyutunda anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı yine parametrik bir test olan İlişkisiz rneklemler t-Testi ile incelenmiştir. Ebeveyn hayatta olma durumu açısından H’nn reddetme boyutunda anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı ise non-parametrik bir

test olan Mann Whitney u-Testi ile test edilmiştir. Tüm bu testlerden elde edilen aritmetik ortalamalara ilişkin 1,00-1,80 arasındaki değerler “hiçbir zaman”, 1.81-2.60 arasındakiler “nadiren”, 2.61-3.40 arasındakiler “bazen”, 3.41-4.20 arasındakiler “çoğu zaman” ve 4.21-5.00 arasındakiler “her zaman” şeklinde yorumlanmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi sonucu tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi ikili gruplar arasında olduğunu anlamak için alt birim frekanslarının birbirinden farklı olduğu durumlarda kullanılan Scheffé testine (Kayri, 2009) başvurulmuştur. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerinin, anlamlı bir biçimde farklılaşmasına neden olan değişkenlere ait etki değerlerinin belirlenmesinde ise eta kare (η^2) değeri kullanılmıştır. η^2 değeri, 0,01 düzeyinde küçük; 0,06 düzeyinde orta ve 0,14 düzeyinde büyük bir etki değeri olarak kabul edilmiştir (Pallant, 2007).

HÖDE’den elde edilen veriler, FACETS paket programından yararlanılarak çok yüzeyle Rasch modeline göre analiz edilmiştir. Rasch, bir ölçme aracı tarafından ölçülen yetenek ya da özellik ile bir maddeye verilen cevap arasındaki ilişkiyi gösteren (DeMars, 2010) ve madde-tepki kuramına dayalı bir parametrelili lojistik modeldir. Bu model, madde-tepki kuramına dayalı olduğu için puanlama esnasında madde gücüğü ya da madde ayırt ediciliğini dikkate alarak ayırt edici ve güvenilir maddeleri daha fazla ağırlıklandırır. Böylece ham puanlara göre daha güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlar (Baker, 2016). Bu çalışmada çok yüzeyle Rasch modeline göre gerçekleştirilen analizde birey, madde ve puanlayıcı yüzeyleri işleme alınmıştır. Söz konusu analizin gerçekleştirilmesi için öncelikle model-veri uyumu varsayımı test edilmiştir. Bu amaçla çok yüzeyle Rasch modeli HÖDE madde yüzeyi ölçüm raporu (Bkz. Tablo 8) incelenmiştir. Bu raporda verilen uygunluk içi ve uygunluk dışı istatistikler, 0,5 ile 1,5 arasında kaldığından dolayı analiz için gerekli model-veri uyumu varsayımının sağlandığı (Brinthaup ve Kang, 2014) düşünülmüştür. Model-veri uyumunun sağlanması, aynı zamanda çok yüzeyle Rasch modeli için gerekli olan tek boyutluluk ve yerel bağımsızlık varsayımlarının da karşılandığı anlamına geldiği için (Güler, İlhan, Güneyle ve Demir, 2017) analiz sonucu elde edilen bulguların sunumuna geçilmiştir.

HBKL’den elde edilen verilerin analizinde, Thurstone’un ikili karşılaştırmalarla ölçekleme yönteminin V. hal denklemi kullanılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin “hayır” deme konusunda zorlandıkları bireyleri sıralayabilmek için Microsoft Office Excel programından yararlanılmıştır. Bu programda ilk olarak katılımcıların ikili karşılaştırmalarına ilişkin

frekans matrisi oluşturulmuştur. Sonrasında frekans matrisindeki değerler, çalışmadaki toplam katılımcı sayısına bölünerek oranlar matrisi elde edilmiştir. Ardından, oranlar matrisindeki değerler kullanılarak birim normal sapmalar matrisine ulaşılmıştır. Son olarak birim normal sapmalar matrisindeki değerlerden yola çıkılarak karşılaştırılan kişilerin sıralanmasına olanak tanıyacak ölçek değerleri bulunmuştur (İlhan, 2016; Turgut ve Baykul, 1992).

HEÖA'dan elde edilen verilerin analizinde hangi testlerin kullanılacağını belirlemek için öncelikle katılımcıların her bir özelliği yansıtan bireyler karşısında “hayır” deme konusunda ne kadar zorlandıklarını gösteren puanlara ait çarpıklık katsayıları belirlenerek normallik dağılımları incelenmiştir. Sonuç olarak yoksul görünümü, gündelik giyimi ve edilgen duruşu yansıtan bireyler karşısında “hayır” deme konusunda zorlanılma düzeylerine ilişkin puanların çarpıklık katsayıları, sırasıyla 1,12; 1,13 ve 1,06 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler, normal dağılıma uygunluk varsayımının ihlal edildiğini gösterdiği için ilgili özelliklerin zıtları ya da olumsuzlarıyla karşılaştırıldıklarında “hayır” deme becerilerini etkileme konusunda anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu özellikler dışındaki diğer tüm özelliklere dair puanlar 0 ile +1 arasında değiştiği için bu karşılaştırmalarda İlişkili Örneklem t-Testi işe koşulmuştur. İlişkili Örneklem t-Testi sonucu tespit edilen anlamlı farklılıkların düzeyini yorumlamak için η^2 değeri hesaplanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden elde edilen anlamlı farklılıklara ilişkin etki düzeyi ise bu test sonucu elde edilen Z değerinin, N'nin (gözlem sayısı) kareköküne bölünmesi sonucu hesaplanmıştır. Elde edilen değerler 0,1 düzeyinde küçük; 0,3 düzeyinde orta ve 0,5 düzeyinde büyük etki değeri olarak yorumlanmıştır (Pallant, 2007).

Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiş olan veriler, “hayır” diyebilme olgusuna ilişkin yaşantı ve anlamları ortaya çıkarmak amacıyla (Yıldırım ve Şimşek, 2011) içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda sırasıyla yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin transkriptler oluşturulmuştur. Bu transkriptlerde yer alan önemli ifadeler tespit edilmiş, listeleri çıkarılmış ve önemsiz ifadeler analiz dışı bırakılmıştır. Daha sonra bu ifadeler, ortak özelliklerine göre Nvivo 11 yazılımı kullanılarak tema ve alt temalara ayrılmıştır. Son olarak dokusal (Ne deneyimleniyor?), yapısal (Nasıl deneyimleniyor?) ve birleşik tanımlama (Deneyimin özü nedir?) işlemleri (Güler vd., 2013) gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğine yönelik örnek kanıt sunma ve tema ile alt temaların nasıl elde

edildiğini gösterme açısından Ozan kodlu katılımcının ‘‘hayır’’ diyebilme deneyimi ile Hanifi kodlu katılımcının ‘‘hayır’’ diyememe deneyimlerinin olgubilimsel içerik analizleri Ek 10’da verilmiştir.



BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen verilerden yola çıkılarak ulaşılmış bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar yer almaktadır.

“Hayır” Diyebilme Becerisine İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerinin reddetme ve direnme boyutlarında ne düzeyde olduğuna dair ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler, Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin "Hayır" Diyebilme Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	\bar{X}	ss	Minimum	Maksimum
Reddetme	907	3,80	0,96	1,00	5,00
Direnme	907	3,90	0,95	1,00	5,00

Tablo 13 incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerinin, reddetme boyutunda ortalama 3,80; direnme boyutunda ise ortalama 3,90 düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu değerler, direnme boyutu ortalama puanlarının, reddetme boyutu ortalama puanlarından daha fazla olduğunu göstermekte ve aynı zamanda öğrencilerin reddetme ve direnme düzeylerinde her zaman olmasa da çoğu zaman “hayır” diyebildikleri anlamına gelmektedir.

“Hayır” Diyebilme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine ilişkin bulgular, aşağıda verilmiştir.

Cinsiyete İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen İlişkisiz Örneklem t-Testi sonuçları, Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

“Hayır” Diyebilme Becerisi ile Cinsiyete İlişkin İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Reddetme	Kız	462	3,85	0,95	905	1,41	0,160
	Erkek	445	3,76	0,97			
Direnme	Kız	462	3,93	0,97	905	0,85	0,393
	Erkek	445	3,88	0,92			

Tablo 14’e göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri, hem reddetme hem de direnme boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Bu bulgu, “hayır” diyebilme becerisinin, cinsiyete göre değişmediği anlamına gelmektedir.

Sosyoekonomik Düzeye İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, “hayır” diyebilme becerilerini, sosyoekonomik düzey değişkeni açısından ne düzeyde gösterdiklerine dair bulgular, Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15’te yer alan ortalama değerler dikkate alınca, düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin, “hayır” diyebilme becerisini reddetme boyutunda “bazen”; direnme boyutunda ise “çoğu zaman” sergilediklerini düşündükleri görülmektedir. Bunun dışındaki tüm gruplar, “hayır” diyebilme becerisini hem reddetme hem de direnme boyutlarında “çoğu zaman” sergileyebildiklerini belirtmektedir. Her iki boyutta da orta ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ilkokul 4. sınıf öğrencileri, düşük sosyoekonomik düzeye

sahip öğrencilere kıyasla “hayır” diyebilme becerisini daha üst düzeyde sergileyebilmektedir.

Tablo 15

“Hayır” Diyebilme Becerisi ile Sosyoekonomik Düzeye İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Sosyoekonomik Düzey	n	\bar{X}	s
Reddetme	1. Düşük	71	3,35	1,08
	2. Orta	737	3,85	0,92
	3. Yüksek	93	3,83	1,07
Direnme	1. Düşük	71	3,51	0,99
	2. Orta	737	3,93	0,93
	3. Yüksek	93	4,03	0,98

Sosyoekonomik düzeye ilişkin gruplar arasında “hayır” diyebilme becerisi ortalama puanları açısından gözlenen bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen Tek Faktörlü Varyans Analizi sonuçları, Tablo 16’da gösterilmektedir.

Tablo 16

“Hayır” Diyebilme Becerisi ile Sosyoekonomik Düzeye İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Reddetme	Gruplar arası	16,07	2	8,03	8,86	0,000	1,2
	Gruplar içi	813,92	898	0,91			1,3
	Toplam	829,99	900				
Direnme	Gruplar arası	12,98	2	6,49	7,37	0,001	1,2
	Gruplar içi	790,58	898	0,88			1,3
	Toplam	803,56	900				

Tablo 16’da görüldüğü gibi ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri, sosyoekonomik düzey açısından hem reddetme ($p<0,001$) hem de direnme boyutlarında ($p<0,01$) anlamlı farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık, reddetme boyutunda düşük sosyoekonomik düzey ile orta sosyoekonomik düzey arasında, orta sosyoekonomik düzeyin; düşük sosyoekonomik düzey ile yüksek sosyoekonomik düzey arasında, yüksek sosyoekonomik düzeyin lehinedir.

Direnme boyutunda gözlemlenen anlamlı farklılık ise yine düşük sosyoekonomik düzey ile orta sosyoekonomik düzey arasında, orta sosyoekonomik düzeyin; düşük sosyoekonomik

düzye ile yüksek sosyoeekonomik düzye arasında, yüksek sosyoeekonomik düzyenin lehinedir.

Sosyoeekonomik düzye değişkeninin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin η^2 değerleri reddetme ve direnme boyutlarının ikisi için de 0,02 düzeyindedir. Bu değer, sosyoeekonomik düzye değişkeninin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerini reddetme ve direnme boyutlarında sadece düşük düzeyde etkilediğini göstermektedir.

Ebeveyn Hayatta Olma Durumuna İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin reddetme boyutundaki “hayır” diyebilme becerilerinin ebeveyn hayatta olma durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney u-Testi sonuçları, Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

“Hayır” Diyebilme Becerisi ile Ebeveyn Hayatta Olma Durumuna İlişkin Mann Whitney u-Testi Sonuçları

Boyut	Ebeveyn Hayatta Olma Durumu	n	\bar{X}	s	Sıra ort.	Sıra top.	U	Z	p
Reddetme	İkisi de yaşıyor	873	3,80	0,96	449,38	392310,50	10809,50	-0,414	0,679
	En az biri yaşamıyor	26	3,89	0,92	470,75	12239,50			

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin direnme boyutundaki “hayır” diyebilme becerilerinin ebeveyn hayatta olma durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen İlişkisiz Örneklem t-Testi sonuçları, Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

“Hayır” Diyebilme Becerisi ile Ebeveyn Hayatta Olma Durumuna İlişkin İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyut	Ebeveyn Hayatta Olma Durumu	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Direnme	İkisi de yaşıyor	873	3,91	0,94	897	1,67	0,096
	En az biri yaşamıyor	26	3,60	1,04			

Tablo 17 ve 18’den anlaşılacağı gibi ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri, ne reddetme boyutunda ne de direnme boyutunda ebeveyn hayatta olma durumu açısından anlamlı farklılık göstermektedir ($p>0,05$). Başka bir ifade ile ebeveynlerinden ikisi de hayatta olan ve en az bir ebeveynini kaybetmiş öğrencilerin “hayır” diyebilme becerileri arasında kayda değer bir farklılık gözlenmemektedir.

Ebeveyn Birliktelik Durumuna İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerinin ebeveyn birliktelik durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen İlişkisiz Örneklem t-Testi sonuçları, Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

“Hayır” Diyebilme Becerisi ile Ebeveyn Birliktelik Durumuna İlişkin İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyut	Ebeveyn Birliktelik Durumu	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Reddetme	Birlikte	842	3,81	0,96	857	0,82	0,413
	Ayrı	17	3,61	0,92			
Direnme	Birlikte	842	3,93	0,94	857	2,29	0,022
	Ayrı	17	3,40	1,15			

Tablo 19 incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerinin, ebeveyn birliktelik durumu açısından reddetme boyutunda anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Ancak ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri, direnme boyutunda ebeveyn birliktelik durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bu bulgulardan hareketle ebeveyn birliktelik durumu değişkeninin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerini reddetme boyutunda etkilemediği, ancak direnme boyutunda etkileyebildiği söylenebilmektedir. Söz konusu etkinin büyüklüğüne karar vermek için hesaplanan η^2 değerinin, 0,006 olduğu düşünülünce ebeveyn birliktelik durumu değişkeninin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerini, direnme boyutunda küçük ölçekte etkilediği yorumu yapılabilmektedir. Bu etki, küçük ölçekte de olsa ebeveynleri birlikte yaşayan öğrencilerin, “hayır” diyebilme becerisini, direnme boyutunda “çoğu zaman”

düzeyinde sergilemesini sağlamakta; ancak ebeveynleri ayrı yaşayan öğrencilerin bu beceriyi aynı boyutta “bazen” düzeyinde sergilemesine neden olmaktadır.

Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, “hayır” diyebilme becerilerini anne eğitim düzeyi değişkeni açısından ne düzeyde gösterdiklerine dair bulgular, Tablo 20’de verilmektedir.

Tablo 20

“Hayır” Diyebilme Becerisi ile Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Anne Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	s
Reddetme	1. Hiç okula gitmemiş	230	3,51	0,99
	2. Okur-yazar	172	3,88	0,85
	3. İlkokul mezunu	170	3,92	0,90
	4. Ortaokul mezunu	120	3,70	1,06
	5. Lise mezunu	93	4,03	0,95
	6. Üniversite mezunu	94	4,18	0,83
Direnme	1. Hiç okula gitmemiş	230	3,67	0,94
	2. Okur-yazar	172	3,80	0,98
	3. İlkokul mezunu	170	4,00	0,87
	4. Ortaokul mezunu	120	3,91	1,00
	5. Lise mezunu	93	4,13	0,88
	6. Üniversite mezunu	94	4,24	0,87

Tablo 20’deki bulgular, anne eğitim düzeyi açısından tüm öğrencilerin, “hayır” diyebilme becerisini, reddetme boyutunda “çoğu zaman” düzeyinde sergileyebildiğini göstermektedir. Ayrıca bu bulgular incelenince annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin “hayır” diyebilme becerisi açısından “her zaman”; diğer öğrencilerin ise “çoğu zaman” düzeyinde direnebildikleri anlaşılmaktadır. Annesi hiç okula gitmemiş olan öğrenciler de “hayır” diyebilme becerisini, reddetme ve direnme boyutlarında “çoğu zaman” düzeyinde sergiliyor olsalar da söz konusu anne eğitim düzeyi olduğunda bu öğrenciler, “hayır” diyebilme becerisi açısından en düşük seviyeye sahip olan grubu oluşturmaktadır. Öğrenci grupları arasında anne eğitim düzeyi açısından meydana gelen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen Tek Faktörlü Varyans Analizi sonuçları, Tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 21

“Hayır” Diyebilme Becerisi ile Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Reddetme	Gruplar arası	41,80	5	8,36	9,52	0,000	1-2, 1-3
	Gruplar içi	766,46	873	0,88			1-5, 1-6
	Toplam	808,25	878				4-6
Direnme	Gruplar arası	31,45	5	6,29	7,27	0,000	1-3, 1-5
	Gruplar içi	754,79	873	0,87			1-6
	Toplam	786,24	878				2-6

Tablo 21’e göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri, anne eğitim düzeyi değişkeni açısından reddetme ve direnme boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,001$). “Hayır” diyebilme becerisinin reddetme boyutunda, anne eğitim düzeyi değişkeni açısından meydana gelen anlamlı farklılık, annesi hiç okula gitmemiş olan öğrencilerle annesi okuryazar, ilkokul mezunu, lise mezunu ve üniversite mezunu olan öğrenciler arasında annesi okuryazar, ilkokul mezunu, lise mezunu ve üniversite mezunu olan öğrencilerin lehinedir. “Hayır” diyebilme becerisinin reddetme boyutunda aynı zamanda, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerle annesi üniversite mezunu olan öğrenciler arasında, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık daha bulunmaktadır.

“Hayır” diyebilme becerisinin direnme boyutunda anne eğitim düzeyi açısından ortaya çıkan anlamlı farklılık, annesi hiç okula gitmemiş olan çocuklarla annesi ilkokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler arasında, annesi ilkokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin lehinedir. Bunun yanı sıra annesi okuryazar olan öğrencilerle annesi üniversite mezunu olan öğrenciler arasında da “hayır” diyebilme becerisinin direnme boyutu açısından annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Anlamlı farklılıkların meydana geldiği ikili gruplarda tüm anlamlı farklılıklar, annesi hiç okula gitmemiş olan öğrencilerin aleyhine işlemektedir. Annesi hiç okula gitmemiş olan öğrencilere ilişkin hem reddetme hem de direnme boyutlarında çok sayıda anlamlı farklılığa rastlanmışken, diğer gruplar arasında bu kadar çok sayıda ve reddetme ile direnme boyutları açısından tutarlı bir biçimde anlamlı bir farklılığa rastlanmamaktadır.

Bu durum, annenin hiç okula gitmemiş ve okuryazar olmaması durumunun, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerini en olumsuz etkileyen unsur olduğunu göstermektedir. Ancak yine de bu araştırmada yer alan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çoğu zaman “hayır” diyebildiklerini rapor ettikleri ve reddetme ile direnme boyutlarında meydana gelen anlamlı farklılıklara ilişkin η^2 değerlerinin sırasıyla 0,05 ve 0,04 olduğu düşünülünce bu olumsuzluğun giderilemeyecek bir sorun teşkil ettiğini söylemek doğru olmayacaktır. Çünkü çoğu zaman “hayır” diyebilmek ortalamanın üzeri bir düzeyi ifade etmektedir. Anne eğitim düzeyinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri üzerindeki etkisini gösteren η^2 değerleri ise anne eğitim düzeyinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerini, reddetme ve direnme boyutlarında sadece düşük düzeyde etkilediğini göstermektedir.

Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerini, baba eğitim düzeyi değişkeni açısından ne düzeyde gösterdiklerine dair bulgular, Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22

“Hayır” Diyebilme Becerisi ile Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Baba Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	s
Reddetme	1. Hiç okula gitmemiş	64	3,27	1,11
	2. Okur-yazar	153	3,60	0,94
	3. İlkokul mezunu	137	3,90	0,85
	4. Ortaokul mezunu	154	3,76	0,93
	5. Lise mezunu	118	3,92	0,95
	6. Üniversite mezunu	227	4,07	0,91
Direnme	1. Hiç okula gitmemiş	64	3,55	0,81
	2. Okur-yazar	153	3,84	0,94
	3. İlkokul mezunu	137	3,77	1,01
	4. Ortaokul mezunu	154	3,92	0,87
	5. Lise mezunu	118	3,89	1,06
	6. Üniversite mezunu	227	4,14	0,89

Tablo 22’deki bulgulardan yola çıkılınca babası hiç okula gitmemiş olan öğrencilerin, “hayır” diyebilme becerisini reddetme boyutunda “bazen”; direnme boyutunda ise “çoğu zaman” düzeyinde sergiledikleri anlaşılmaktadır. Diğer gruplar, “hayır” diyebilme becerisini hem reddetme hem de direnme boyutlarında “çoğu zaman” sergileyebilmektedir.

Reddetme boyutu açısından en düşük seviyede olan grup, babası hiç okula gitmemiş ya da babası okula gitmeyen ancak okuyuzar olan öğrencilerdir. Direnme boyutu açısından en olumsuz öz-bildirimde bulunmuş öğrenciler, babası hiç okula gitmemiş olan öğrencilerken; en olumlu öz-bildirimleri, babası üniversite mezunu olan öğrenciler yapmıştır. Baba eğitim düzeyinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri üzerinde meydana getirdiği bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen Tek Faktörlü Varyans Analizi sonuçları, Tablo 23’te bulunmaktadır.

Tablo 23

“Hayır” Diyebilme Becerisi ile Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Reddetme	Gruplar arası	43,30	5	8,66	9,95	0,000	1-3, 1-4 1-5, 1-6 2-6
	Gruplar içi	737,28	847	0,87			
	Toplam	780,57	852				
Direnme	Gruplar arası	23,09	5	4,61	5,24	0,000	1-6 3-6
	Gruplar içi	746,71	847	0,88			
	Toplam	769,80	852				

Tablo 23, baba eğitim düzeyi değişkeninin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin reddetme ve direnme boyutlarındaki “hayır” diyebilme becerilerinin anlamlı bir biçimde değişmesine yol açtığını göstermektedir ($p < 0,001$). Reddetme boyutunda gözlemlenen değişim, babası hiç okula gitmemiş öğrencilerle babası ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler arasında babası ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin lehinedir.

Direnme boyutunda açığa çıkan değişim ise babası hiç okula gitmemiş öğrencilerle babası üniversite mezunu olan öğrenciler arasında, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin lehinedir. Bu boyutta ayrıca babası ilkokul mezunu olan öğrencilerle babası üniversite mezunu olan öğrenciler arasında babası üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Baba eğitim düzeyi değişkeninin reddetme boyutunda meydana gelen anlamlı farklılığa ilişkin η^2 değeri, 0,06; direnme boyutunda meydana gelen anlamlı farklılığa ilişkin η^2 değeri ise 0,03 olarak hesaplanmaktadır. Bu değerler, reddetme boyutu için orta; direnme

boyutu içinse düşük düzeyde bir etki olarak yorumlanmaktadır. Baba eğitim düzeyine ilişkin reddetme boyutundaki etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu dikkate alınca babası hiç okula gitmemiş olan öğrencilerin, “hayır” diyebilme becerisini reddetme boyutunda sadece “bazen” düzeyinde sergilediklerine dair bulgu önemli görülmektedir.

Anne Mesleğine İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, “hayır” diyebilme becerisini, anne mesleği değişkeni açısından ne düzeyde gösterdiklerine dair bulgular, Tablo 24’te yer almaktadır.

Tablo 24

“Hayır” Diyebilme Becerisi ile Anne Mesleğine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Anne Mesleği	n	\bar{X}	s
Reddetme	1. Çalışmıyor	736	3,83	0,94
	2. İşçi/Serbest meslek	76	3,41	0,99
	3. Memur	61	4,18	0,85
Direnme	1. Çalışmıyor	736	3,88	0,96
	2. İşçi/Serbest meslek	76	3,75	0,90
	3. Memur	61	4,28	0,80

Tablo 24’te sunulan bulgular, anne mesleği değişkeni açısından belirlenmiş tüm grupların “hayır” diyebilme becerisini, hem reddetme hem de direnme boyutlarında en az “çoğu zaman” düzeyinde sergilediklerini göstermektedir. Annesi memur olan öğrenciler, diğer gruplardan farklı olarak “hayır” diyebilme becerisini, direnme boyutunda “her zaman” düzeyinde sergileyebilmektedir. Anne mesleğinin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerini anlamlı düzeyde farklılaştırıp farklılaştırmadığına dair Tek Faktörlü Varyans Analizi sonuçları, Tablo 25’te gösterilmektedir.

Tablo 25’teki değerler dikkate alınca ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerinin, hem reddetme ($p<0,001$) hem de direnme ($p<0,01$) boyutları açısından anne mesleğinden kaynaklanarak farklılaştığı yorumu yapılabilmektedir. Reddetme boyutundaki farklılaşma incelendiğinde, annesi çalışmayan çocuklarla annesi işçi ya da serbest meslek sahibi olan çocukların reddetme becerileri arasında annesi çalışmayan çocukların lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Annesi çalışmayan çocuklarla annesi memur olan çocuklar arasındaysa annesi memur olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmektedir. Benzer şekilde annesi işçi ya da serbest meslek sahibi olan

öğrencilerle annesi memur olan öğrenciler arasında annesi memur olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık açığa çıkmaktadır.

Tablo 25

“Hayır” Diyebilme Becerisi ile Anne Mesleğine İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Reddetme	Gruplar arası	21,15	2	10,57	12,00	0,000	1-2, 1-3
	Gruplar içi	766,62	870	0,88			2-3
	Toplam	787,76	872				
Direnme	Gruplar arası	10,68	2	5,34	6,02	0,003	1-3
	Gruplar içi	771,83	870	0,89			2-3
	Toplam	782,51	872				

Direnme boyutunda ise hem annesi çalışmayan öğrencilerle annesi memur olan öğrenciler arasında hem de annesi işçi ya da serbest meslek sahibi olan öğrencilerle annesi memur olan öğrenciler arasında annesi memur olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonuçlar, “hayır” diyebilme becerisi açısından anne mesleğinin “memurluk” olmamasının, büyük bir dezavantaj olmadığını, ancak bu mesleğin “memurluk” olmasının bir avantaj olabileceği anlamına gelmektedir.

Anne mesleğinin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri üzerindeki etki değerine ilişkin η^2 değeri reddetme boyutunda 0,03; direnme boyutunda ise 0,01 olup düşük düzeyde seyretmektedir. Bu etki değerlerinden yola çıkılınca anne mesleğinin, çocukların “hayır” diyebilme becerilerini daha çok reddetme boyutunda etkilediği söylenebilmektedir.

Baba Mesleğine İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, “hayır” diyebilme becerisini, baba mesleği değişkeni açısından ne düzeyde gösterdiklerine dair bulgular, Tablo 26’da yer almaktadır.

Tablo 26’ya göre babası işçi ya da serbest meslek sahibi olan öğrencilerle babası memur olan öğrenciler, hem reddetme hem de direnme boyutları açısından “çoğu zaman” “hayır” diyebilme becerisini sergilerken; babası çalışmayan çocuklar, “hayır” diyebilme becerisini

reddetme boyutunda “çoğu zaman”; direnme boyutunda ise “bazen” düzeyinde sergileyebilmektedir.

Tablo 26

“Hayır” Diyebilme Becerisi ile Baba Mesleğine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Baba Mesleği	n	\bar{X}	s
Reddetme	1. Çalışmıyor	51	3,46	1,09
	2. İşçi/Serbest meslek	657	3,75	0,96
	3. Memur	173	4,11	0,87
Direnme	1. Çalışmıyor	51	3,36	0,97
	2. İşçi/Serbest meslek	657	3,88	0,94
	3. Memur	173	4,13	0,92

Öğrencilerin reddetme ve direnme boyutlarındaki “hayır” diyebilme becerileri arasında gözlenen bu farklılıkların anlamlılık düzeyini test etmek amacıyla gerçekleştirilen Tek Faktörlü Varyans Analizi sonuçları, Tablo 27’de sunulmaktadır.

Tablo 27

“Hayır” Diyebilme Becerisi ile Baba Mesleğine İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Reddetme	Gruplar arası	23,40	2	11,70	13,03	0,000	1-3
	Gruplar içi	788,39	878	0,90			2-3
	Toplam	811,79	880				
Direnme	Gruplar arası	53,57	2	11,79	13,43	0,000	1-2, 1-3
	Gruplar içi	770,66	878	0,88			2-3
	Toplam	794,23	880				

Tablo 27, anne mesleğinde olduğu gibi baba mesleğinin de ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri üzerinde reddetme ve direnme boyutları açısından etkili olduğunu göstermektedir ($p<0,001$). Buna göre “hayır” diyebilme becerisinin reddetme boyutu açısından babası çalışmayan öğrencilerle babası memur olan öğrenciler arasında ve babası işçi ya da serbest meslek sahibi olan öğrencilerle babası memur olan öğrenciler arasında, babası memur olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Direnme boyutunda ise babası çalışmayan öğrencilerle babası işçi ya da serbest meslek sahibi olan öğrenciler arasında babası işçi ya da serbest meslek sahibi olan öğrencilerin

lehine anlamlı bir farklılık meydana gelmektedir. Babası çalışmayan öğrencilerle babası memur olan öğrenciler arasında ve yine babası işçi ya da serbest meslek sahibi olan öğrencilerle babası memur olan öğrenciler arasında babası memur olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Baba mesleği açısından oluşturulmuş gruplar arasındaki “hayır” diyebilme becerisine ilişkin anlamlı farklılıklar dikkate alınca reddetme boyutunda babanın memur olması durumunun; direnme boyutunda ise babanın hem çalışmasının hem de memur olması durumunun olumlu birer etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. η^2 değerleri hesaplanınca baba mesleğinin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri üzerinde, reddetme boyutu için düşük (0,03); direnme boyutu için ise orta (0,07) düzeyde bir etkiye sahip olduğu çıkarımında bulunulabilmektedir. Bu bulgular, baba mesleği değişkeninin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerini, reddetme boyutundan daha çok direnme boyutunda etkilediğini kanıtlamaktadır.

Kardeş Sayısına İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, “hayır” diyebilme becerilerini, kardeş sayısı değişkeni açısından ne düzeyde gösterdiklerine dair bulgular, Tablo 28’de gösterilmektedir.

Tablo 28

“Hayır” Diyebilme Becerisi ile Kardeş Sayısına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	s
Reddetme	1. Tek çocuk	49	3,87	1,01
	2. İki kardeş	167	4,00	0,90
	3. Üç kardeş	259	3,89	0,91
	4. Dört kardeş ve daha fazlası	428	3,67	0,99
Direnme	1. Tek çocuk	49	4,20	0,81
	2. İki kardeş	167	4,10	0,87
	3. Üç kardeş	259	3,93	0,91
	4. Dört kardeş ve daha fazlası	428	3,77	0,99

Tablo 28’de gösterilen kardeş sayısı değişkeni çerçevesinde elde edilmiş bulgular, bu değişkene dair tüm grupların “çoğu zaman” düzeyinde “hayır” diyebildiğini göstermektedir. Ancak bu anlamda en dezavantajlı grup, hem reddetme hem de direnme boyutlarında kardeş sayısı dört ve daha fazla olan çocuklardır. Bu çocuklara yönelik

farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen Tek Faktörlü Varyans Analizi sonuçları, Tablo 29’da incelenebilmektedir.

Tablo 29

“Hayır” Diyebilme Becerisi ile Kardeş Sayısına İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Reddetme	Gruplar arası	16,46	3	5,49	6,04	0,000	2-4
	Gruplar içi	816,39	899	0,91			3-4
	Toplam	832,85	902				
Direnme	Gruplar arası	18,08	3	6,03	6,86	0,000	1-4
	Gruplar içi	789,46	899	0,88			2-4
	Toplam	807,55	902				

Tablo 29’den anlaşılacağı üzere ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri, hem reddetme hem de direnme boyutlarında kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,001$). Reddetme boyutu açısından iki kardeş olan öğrencilerle dört ve daha fazla kardeş olan öğrenciler arasında iki kardeş olan öğrencilerin lehine; üç kardeş olan öğrencilerle dört ve daha fazla kardeş olan öğrenciler arasında üç kardeş olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmektedir.

Direnme boyutu açısından ise evin tek çocuğu olan öğrencilerle dört ve daha fazla kardeş olan öğrenciler arasında evin tek çocuğu olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. İki kardeş olan öğrencilerle dört ve daha fazla kardeş olan öğrenciler arasında ise iki kardeş olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık kendini göstermektedir. Kardeş sayısının, “hayır” diyebilme becerisini reddetme ve direnme boyutlarında bu şekilde etkileyebilmesine ilişkin η^2 değerleri düşük (sırasıyla 0,02 ve 0,02) olarak değerlendirilmektedir.

Doğum Sırasına İlişkin Bulgular

İlkökul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerini, doğum sırası değişkeni açısından ne düzeyde gösterdiklerine dair bulgular, Tablo 30’da gösterilmektedir.

Tablo 30’da yer alan bulgular incelendiğinde anlaşılacağı gibi doğum sırası değişkeni açısından oluşturulmuş öğrenci gruplarının tümü, “hayır” diyebilme becerisini hem

reddetme hem de direnme boyutlarında “çoğu zaman” düzeyinde sergileyebildiklerini belirtmektedir. Ancak yine de bu öğrenci grupları ortalama puanlar açısından farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmaların anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen Tek Faktörlü Varyans Analizi sonuçları, Tablo 31’de yer almaktadır.

Tablo 30

“Hayır” Diyebilme Becerisi ile Doğum Sırasına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Doğum sırası	n	\bar{X}	s
Reddetme	1. İlk çocuk	299	3,91	0,93
	2. İkinci çocuk	210	3,86	0,88
	3. Üçüncü çocuk	165	3,80	0,93
	4. Dördüncü çocuk ve sonrası	223	3,63	1,06
Direnme	1. İlk çocuk	299	3,97	0,94
	2. İkinci çocuk	210	3,86	0,90
	3. Üçüncü çocuk	165	4,02	0,90
	4. Dördüncü çocuk ve sonrası	223	3,75	1,00

Tablo 31

“Hayır” Diyebilme Becerisi ile Doğum Sırasına İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Reddetme	Gruplar arası	10,84	3	3,61	3,99	0,008	1-4
	Gruplar içi	808,17	893	0,91			
	Toplam	819,00	896				
Direnme	Gruplar arası	8,96	3	2,99	3,39	0,018	1-4
	Gruplar içi	786,43	893	0,88			
	Toplam	795,39	896				

Tablo 31, doğum sırası değişkeninin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerini reddetme ($p<0,01$) ve direnme ($p<0,05$) boyutlarında farklılaştırdığına dair kanıtlar sunmaktadır. Ancak bu farklılaşma, hem reddetme ($\eta^2=0,01$) hem de direnme boyutları ($\eta^2=0,01$) için doğum sırası değişkeninin, hayır diyebilme becerisi üzerindeki küçük bir etkisinden kaynaklanmaktadır. Bu küçük etki kendini, reddetme boyutunda birinci çocuk olan öğrencilerle dördüncü veya sonrası olan öğrenciler arasında birinci çocuk olan öğrencilerin lehine göstermektedir. Aynı etki, direnme boyutunda da birinci

çocuk olan öğrencilerle dördüncü veya sonrası olan öğrenciler arasında yine birinci çocuk olan öğrencilerin lehine ortaya çıkmaktadır.

Doğum sırası değişkeni açısından ikinci ya da üçüncü çocuk olmak, anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır. Birinci çocuk ve dördüncü veya sonrası olmak ise anlamlı bir farklılığa neden olmaktadır. Bu anlamlı farklılık açısından dördüncü çocuk veya sonrası olmak, “hayır” diyebilme becerisi açısından olumsuz bir durumu teşkil etmektedir.

Özel Durumlar Karşısında “Hayır” Diyebilme Becerisine İlişkin Bulgular

Bu araştırma kapsamında, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin özel durumlar (madde kullanımı, cinsel istismar, zaman yönetimi, ahlaki sorun ve çevrimiçi ortamlarla ilgili talepler) karşısındaki “hayır” diyebilme becerilerinin nasıl olduğunu öğrenmek amacıyla onlara beş ayrı örnek olay sunulmuştur. Öğrencilerin bu beş örnek olay karşısında sergiledikleri tepkilere ilişkin verdikleri cevaplar, üç ayrı puanlayıcı tarafından “Hayır” Diyebilme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılarak puanlanmıştır. Bu puanlamalar, çok yüzeyli Rasch modeline göre analiz edilmiştir. Çok yüzeyli Rasch modeli kapsamında elde edilen değişken haritası, Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32’nin ilk sütununda logit ölçeği (LÖ), son sütununda ise puanlama ölçeği (PÖ) bulunmaktadır. Diğer sütunlar ise madde, birey ve puanlayıcı yüzeylerini göstermektedir. Birey sütununda alttan üste doğru gidildikçe bireyin performans seviyesi ve madde güçlük düzeyi artmaktadır. Bu konuda daha iyi yorumlar yapılabilmesi için logit ölçeğinin de incelenmesi gerekmektedir. Logit ölçeğinde daha pozitif değerlere denk gelen bireyler, performans düzeyi daha yüksek bireylere; bu değerlere denk gelen maddeler ise daha çok zorlanılan maddelere işaret etmektedir (Bond ve Fox, 2001). Dolayısıyla, bu konuda negatif değerler, birey yüzeyi açısından ilgili performans konusunda daha başarısız bireylere, madde yüzeyi açısından ise daha rahat gerçekleştirilmiş olan performans görevlerine işaret etmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilmiş çok yüzeyli Rasch modeli incelenince, araştırma kapsamında yer alan bireylerin çoğunun, logit ölçeği açısından pozitif değerlere karşılık geldiği anlaşılmaktadır. Bu durum, bireylerin çoğunun özel durumlar karşısında “hayır” diyebilme performanslarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bireylerden, özel durumlar karşısında “hayır” diyebilme becerisi en yüksek olan bireyler 40 ve 151 no’lu bireyler iken bu konuda en düşük performans sergileyen bireyler, 102 ve 11 no’lu bireylerdir.

Tablo 32

Özel Durumlar Karşısında “Hayır” Diyebilme Becerisine İlişkin Değişken Haritası

Measr	+BİREY	-MADDE	+BİREY	-PUANLAYICI	Scale
2	+				(3)
	40 151		.		
	28 29		.		
	20 32 136 253		*		
	71 150 165 166 237 255		**		
	88 105 145		*		
	35 73 75 76		.		---
	77 127 128 169	3	.		
	23 27 56 129 134 144 168 199 250		***		
	22 37 55 74 94 99 193 226 256 266		***.		
	49 80 100 101 104 162 188 194 197 198 245 257		****		
1	+	+	***	+	+
	66 84 85 131 147 164 173 190 259		**.		
	24 41 53 135 171 181 212 244		*****.		
	33 42 58 59 64 79 89 92 95 98 112 139 161 176 177 179 219 220 232 246 247 261		*****.		
	17 18 38 44 48 69 82 180 206	15	***		2
	9 14 45 51 72 86 103 123 125 126 137 138 167 183 200 213 249 258	14	*****		
	3 4 25 26 47 81 96 122 146 172 178 191 209	12 2	****.		
	1 21 34 36 43 106 109 121 149 182 186 192 201		****.		
	2 7 30 50 52 54 60 62 78 87 107 153 158 160 174 184 187 189 210 230 239 251 262 265	6 9	*****		
	46 63 67 93 152 248 252 263	5	**.		
	10 57 68 70 83 140 207 222 238		***		---
	12 133 163 240	11	.		
	108 124 132 154 175 204 217 218 224 233		***.		
	90 91 110 117 130 170 205 211 225 264		***.	3	
*	0 *	*	* **.	* 2	*
	116 208 214		*	1	
	61 141 159 195		*		
	16		.		
	111 143 223 227 242	8	.		1
	114 142 235 243		*		
	113 221		.		
	39 97 203	1	*		
	31 148 202 234		*		
	6 65 157		.		
	13	4	.		
	155		.		
-1	+	+	.	+	+
	15 236		.		
	8 119 196	13	*		
	231	7	.		
	216	10	.		---



19 254
-2 +
102
-3 +
-4 + 11
-5 +

+ .
+ .
+ .
+ .
+ (0)

|Measr|+BİREY | -MADDE | * = 3 | -PUANLAYICI|Scale|

Rasch modeline ait madde yüzeyi incelendiğindeyse öğrencilerin en yüksek performans sergilediği maddenin 10. madde (Ahlaki sorunlar karşısında “hayır” diyebilme) olduğu görülmektedir. Kolaylık açısından bu maddeyi takip eden maddelerin ise sırasıyla 7 (Zaman yönetimi açısından “hayır” diyebilme), 13 (Çevrimiçi ortamlar açısından “hayır” diyebilme), 4 (Cinsel istismar açısından “hayır” diyebilme), 1 (Madde kullanımı açısından “hayır” diyebilme) ve 8. maddeler (Zaman yönetimi açısından açıklama yapma) olduğu anlaşılmaktadır. Bunlar dışındaki maddeler ise logit değerleri açısından pozitif olduklarından dolayı öğrencilerin iyi performans gösterme konusunda zorlandığı maddelere işaret etmektedir. Bu maddeler arasında öğrencilerin en yetersiz performansa sahip oldukları madde, 3. maddedir (Madde kullanımı açısından alternatif davranışta bulunma). Zorluk açısından bu maddeyi sırasıyla 15 (Çevrimiçi ortamlar açısından alternatif davranışta bulunma), 14 (Çevrimiçi ortamlar açısından açıklama yapma), 12 ile 2 (Ahlaki sorunlar açısından alternatif davranışta bulunma ile madde kullanımı açısından açıklama yapma), 6 ile 9 (Cinsel istismar açısından alternatif davranışta bulunma ile zaman yönetimi açısından alternatif davranışta bulunma), 5 (Cinsel istismar açısından açıklama yapma) ve 11. maddeler (Ahlaki sorunlar açısından açıklama yapma) izlemektedir. Bu bulgular, öğrencilerin özel durumlar karşısında kendilerinden beklenen temel “hayır” diyebilme performansını sergileyebileceklerini ancak “hayır” demeye ilişkin açıklama yapma ve “hayır” dedikten sonra alternatif davranışta bulunma davranışlarına çok fazla yönelmeyeceklerini göstermektedir.

“Hayır” Deme Konusunda Zorlanılan Bireylerin Sıralanmasına İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” deme konusunda zorlandıkları bireylere dair sıralamayı yapmak için atılması gereken birinci adım, bir frekans matrisi oluşturmaktır. Bu frekans matrisinin herhangi bir satırı ile herhangi bir sütununun kesiştiği hücre, “hayır” deme konusunda, satırdaki kişi karşısında, sütundaki kişiye kıyasla daha çok zorlandığını belirten öğrenci sayısını göstermektedir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” deme konusunda zorlandıkları bireylere dair sıralamayı yapmak için ikinci adımda oranlar matrisinin oluşturulması gerekmektedir. Oranlar matrisi, frekans matrisindeki hücre değerlerinin, örneklemdaki kişi sayısına (833) bölünmesi ile elde edilmektedir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” deme konusunda zorlandıkları bireylere dair sıralamayı yapmak için gerekli üçüncü adım, birim normal sapmalar matrisinin oluşturulmasıdır. Bu

adımda, oranlar matrisindeki her hücre değeri için Z değeri hesaplanmaktadır (İlhan, 2016; Turgut ve Baykul, 1992). Bu araştırma kapsamında oluşturulmuş, frekans, oranlar ve birim normal sapmalar matrisleri, Tablo 33’te yer almaktadır.

Tablo 33

Öğrencilerin “Hayır” Deme Konusunda Zorlandıkları Bireylere İlişkin Frekans, Oranlar ve Birim Sapmalar Matrisi

		Ebeveyn	Arkadaş	Komşu	Akraba	Öğretmen	Kardeş	Yabancı
Frekans Matrisi	Ebeveyn		700	625	573	446	599	657
	Arkadaş	133		385	183	133	225	631
	Komşu	208	448		179	157	287	647
	Akraba	260	650	654		416	384	651
	Öğretmen	387	700	676	417		454	659
	Kardeş	234	608	546	449	379		638
	Yabancı	176	202	186	182	174	195	
		Ebeveyn	Arkadaş	Komşu	Akraba	Öğretmen	Kardeş	Yabancı
Oranlar Matrisi	Ebeveyn		0,840	0,750	0,688	0,535	0,719	0,789
	Arkadaş	0,160		0,462	0,220	0,160	0,270	0,758
	Komşu	0,250	0,538		0,215	0,188	0,345	0,777
	Akraba	0,312	0,780	0,785		0,499	0,461	0,782
	Öğretmen	0,465	0,840	0,812	0,501		0,545	0,791
	Kardeş	0,281	0,730	0,655	0,539	0,455		0,766
	Yabancı	0,211	0,242	0,223	0,218	0,209	0,234	
		Ebeveyn	Arkadaş	Komşu	Akraba	Öğretmen	Kardeş	Yabancı
Birim Normal Sapmalar Matrisi	Ebeveyn		0,996	0,675	0,490	0,089	0,580	0,802
	Arkadaş	-0,996		-0,095	-0,773	-0,996	-0,612	0,698
	Komşu	-0,675	0,095		-0,790	-0,884	-0,400	0,761
	Akraba	-0,490	0,773	0,790		-0,002	-0,098	0,777
	Öğretmen	-0,089	0,996	0,884	0,002		0,113	0,810
	Kardeş	-0,580	0,612	0,400	0,098	-0,113		0,725
	Yabancı	-0,802	-0,698	-0,761	-0,777	-0,810	-0,725	
ΣZ_j		-3,632	2,774	1,893	-1,751	-2,715	-1,143	4,574
Z_{j_ort}		-0,519	0,396	0,270	-0,250	-0,388	-0,163	0,653
Ölçek		0,000	0,915	0,789	0,269	0,131	0,356	1,172

Tablo 33’te ΣZ_j satırı, her bir sütundaki elemanların toplamını ifade etmektedir. ΣZ_j satırındaki değerlerin karşılaştırılan kişi sayısına (7) bölünmesiyle Z_{j_ort} satırındaki değerler hesaplanmıştır. Tablo 33’e bakıldığında, en küçük Z_{j_ort} değerinin, ebeveynlere ait olan -0,519 değeri olduğu görülmektedir. Bu yüzden eksenin başlangıç noktasını sıfıra ayarlamak için tüm Z_{j_ort} değerlerine 0,519 eklenmiş; böylece ölçek değerleri hesaplanmıştır. Bu işlem sonucunda elde edilen değerlerden ölçek değeri küçük olanlar,

ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” deme konusunda daha çok zorlandıkları bireyleri yansıtmaktadır. Buna göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” deme konusunda zorlandıkları bireylerin sıralaması, en çoktan en aza doğru ebeveynler (0,000), öğretmenler (0,131), akrabalar (0,269), kardeşler (0,356), komşular (0,789), arkadaşlar (0,915) ve yabancılar (1,172) şeklindedir. Ölçek değerleri arasındaki farklar dikkate alındığında birbirini takip eden kişiler arasında ebeveyn, öğretmen, akraba ve kardeş için çok ciddi farklar bulunmamaktadır. Ancak, kardeş ile komşu arasında bunlara kıyasla daha büyük farklar bulunmaktadır. Bu anlamda kardeşler bir kırılma noktası olarak düşünülebilmektedir.

Gözlenebilir Özelliklerin “Hayır” Diyebilme Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin

Bulgular

Gözlenebilir özelliklerden modern ve geleneksel giyimli olmanın, bakımsız ve bakımlı görünmenin ya da görelî açık ve görelî kapalı giyimli olmanın ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin bulgular, Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

Gözlenebilir Özelliklerin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin “Hayır” Diyebilme Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçüm	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Modern	905	2,22	1,34	904	0,09	0,932
Geleneksel	905	2,22	1,34			
Bakımsız	906	2,40	1,53	905	4,39	0,000
Bakımlı	906	2,16	1,32			
Görelî açık	906	2,10	1,31	905	-1,54	0,125
Görelî kapalı	906	2,17	1,36			

Tablo 34 incelendiğinde gözlenebilir özelliklerden modern ve geleneksel ya da görelî açık ve görelî kapalı giyimli olmanın, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Bu bulgu, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” derken karşılarındaki kişilerin modern ya da geleneksel veya görelî bir biçimde açık ya da kapalı giyinmiş olmalarından etkilenmediğini göstermektedir. Bunun aksine, ilkokul 4. sınıf öğrencileri, “hayır” derken karşılarındaki kişilerin bakımsız

ya da bakımlı bir görünüme sahip olmalarından anlamlı bir biçimde etkilenebilmektedir. Çünkü bu çalışma kapsamında elde edilen veriler, bu öğrencilerin bakımsız biri karşısında “hayır” deme konusunda zorlanma dereceleri ile bakımlı biri karşısında “hayır” deme konusunda zorlanma dereceleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($p<0,001$). Buna göre öğrenciler, bakımsız biri karşısında “hayır” deme ($\bar{X}=4,40$) konusunda, bakımlı biri karşısında “hayır” demekten ($\bar{X}=2,16$) daha çok zorlanacaklarını belirtmektedir. Bakımlı-bakımsız olma durumunun ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” deme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin η^2 değeri, 0,02 olup küçük etki şeklinde yorumlanmaktadır.

Gözlenebilir özelliklerden yoksul ve zengin görünümün, gündelik ve özel giyimli olmanın ya da edilgen ve saldırgan duruşun ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin bulgular ise Tablo 35’te gösterilmiştir.

Tablo 35

Gözlenebilir Özelliklerin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin “Hayır” Diyebilme Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm		n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Yoksul ve zengin görünümlü	Negatif sıra	175	275,61	48231,50	-5,426	0,000
	Pozitif sıra	339	248,15	84123,50		
	Eşit	392				
Gündelik ve özel giyimli	Negatif sıra	166	219,60	36454,00	-4,764	0,000
	Pozitif sıra	275	221,84	61007,00		
	Eşit	461				
Edilgen ve saldırgan duruşlu	Negatif sıra	147	259,35	38125,00	-9,913	0,000
	Pozitif sıra	397	277,37	110115,00		
	Eşit	359				

Tablo 35’te görüldüğü gibi ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yoksul görünümlü biri karşısında “hayır” deme konusunda zorlanma dereceleri ile zengin görünümlü biri karşısında “hayır” deme konusunda zorlanma dereceleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,001$). Söz konusu anlamlı farklılık pozitif sıralar, başka bir ifade ile zengin görünümlü bireyler lehinedir. Bu bulgu, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin zengin görünümlü bireyler karşısında, yoksul görünümlü bireylere kıyasla “hayır” deme konusunda daha çok zorlanabilecekleri anlamına gelmektedir. Bunun yanı sıra, bu öğrencilerin gündelik ve özel giyimli bireyler karşısında “hayır” deme konusunda zorlanma düzeyleri de anlamlı farklılık

göstermekte ($p<0,001$), bu anlamlı farklılık özel giyimli bireyler lehine işlemektedir. Daha açık bir ifade ile ilkokul 4. sınıf öğrencileri, özel giyimli bir birey karşısında “hayır” derken, gündelik giyimli bir birey karşısında “hayır” demekten daha çok zorlanacaklarını ifade etmektedir. Son olarak, bu araştırmanın katılımcıları olan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” deme konusunda zorlanma düzeyleri, karşılarındaki bireylerin edilgen ya da saldırgan duruşlu olmaları açısından da anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Bu anlamlı farklılık, pozitif sıralar lehine olup ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin saldırgan duruşlu bireylere “hayır” deme konusunda edilgen bireylere nispeten daha çok zorlanacağı anlamına gelmektedir. Yoksul ve zengin görünümü olmanın, gündelik ve özel giyimli olmanın ya da edilgen ve saldırgan duruşun ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin etki değerleri sırasıyla, 0,13; 0,11 ve 0,23’tür. Tüm bu değerler, ilgili gözlenebilir özelliklerin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri üzerindeki etkisinin düşük olduğunu göstermektedir.

“Hayır” Diyebilme Olgusuna İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın nitel boyutunda, öncelikle ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme ile ilgili deneyimlerine dair bir senteze ulaşılmaya çalışılmıştır. Söz konusu öğrencilerin “hayır” diyebilme ile ilgili deneyimleri, bu olgunun deneyimlendiği bağlam, deneyimlenme biçimi, deneyimlenme nedenleri ve deneyimlenme sonuçları çerçevesinde incelenmiştir. Bu incelemelerden sonra ilgili deneyimlerin yapısal, dokusal ve birleşik tanımlamaları yapılmıştır.

Bağlam

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme olgusunu deneyimledikleri bağlam; olaylar, kişiler, kişilerle ilgili algılar, mekânlar ve davranış biçimleri temaları çerçevesinde incelenmiş ve aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Olaylar

İlkokul 4. sınıf öğrencileri, bu araştırma kapsamında paylaştıkları deneyimlerinde, atılgnalık haklarını (f=1), zaman, para ve eşya gibi kaynaklarını (f=6), sahip oldukları

değerler açısından kişisel bütünlüklerini (f=9), madde kullanımı açısından sağlıklarını (f=2) ve kişisel alanlarını (f=3) korumak zorunda kaldıkları olaylar karşısında “hayır” diyebilmiştir. Bunlara ek olarak ilgili öğrenciler, şiddet (f=3) ya da muhtemel tehlike içeren olaylardan (f=7) korunmak için de “hayır” diyebilme becerisini sergilemiştir.

Sefa, bir apartman görevlisinin kendisinden çöp taşımasını istemesiyle ilgili olarak “*Ben istemedim. Çünkü o, onun işi; benim işim değil.*” diyerek atılganlık hakkı çerçevesinde kendi sorumluluğunda olmayan bir işi yapmasına yönelik talebe “hayır” diyebildiği olayı aktarmıştır. Bir kaynak olarak sahip olduğu eşyayı korumak için “hayır” diyen Mustafa, “*Topumla oynuyordum. Birkaç tane çocuk geldi. Dedi ‘Topunu bana ver. Biz oynayacağız. Yine sana geri vereceğiz.’ Ben dedim ‘Hayır.’ Topu çalabilirlerdi.*” açıklamasını yapmıştır. “Hayır” diyebilmeyi, kişisel bütünlüğünü korumak amacıyla işlevselleştiren Satı, arkadaşının bir başka arkadaşıyla küsmesini reddettiği deneyimi için “*Artık böyle olayların yaşanmasını istemiyorum. Öyle olaylar yaşanırsa ikisi de birbiriyle konuşmaz. Ben, bizim sınıftan hiç küslük olmasını istemiyorum.*” diyerek kendisinin “barış” değerine verdiği önemi vurgulamış ve arkadaşının teklifine “hayır” diyememesinin bu değere aykırı olacağını düşündüğünü göstermiştir. Selin, bu bağlamda dini değerler konusunda bir sorun yaşadığını ve ilgili arkadaşının davranışı karşısında nasıl “hayır” dediğini şu şekilde anlatmıştır:

Böyle benim samimi olduğum çok erkek arkadaşım var ya da ben kısa giyiyorum, şort giyiyorum yazın. O diyor ki “Günahtır, git bunu değiştir.” Ben diyorum ki “Ben bunu değiştirmek istemiyorum. Bu benim namusumdur. Sen buna karışamazsın.” Onun abisi, ablası, babası falan ona diyor ki “Uzun giy.” Çünkü onun ablaları falan da kapalı. Benim annem de kapalı ama ben giyiyorum. Çünkü annem, ailem benim giyimime karışmıyor. Hatta bir tane küçük çocuk var, o bile giyiyor, düşünebiliyor musunuz? Biz kulaktan kulağa oynarken onun yanına bile oturmasına izin vermiyor. Diyorlar ki “Sen erkeğin yanına oturamazsın, kaç yaşına gelmişsin.” Biz erkek arkadaşlarımızla oynarız. Biz onlarla oynadığımız için bana diyor ki - hani böyle arkadaşlar arasında farklı durum vardır ya- öyle diyor.

Serdar’ın “hayır” diyebilme ile ilgili deneyimi, madde kullanım teklifi karşısında sergilediği reddetme becerisine dayanmaktadır. Serdar, sigara teklifi karşısında “*Ben arkadaşlarımla geziyordum. Arkadaşlarım orada sigara içti. Dediler, ‘Sen de iç.’ Ben dedim, ‘Hayır, ben içmiyorum.’... Ben dedim ‘Hayır, bunu yapamam. Çünkü insanlara zarar veriyor. İnsanların akciğerlerini parçalıyor.’*” ifadelerini kullanarak sağlığını koruması gereken bir olay karşısında “hayır” dediğini göstermiştir. Sevim, bir hastanede yalnız başına otururken kendisine yaklaşmasını isteyen bir yabancıya “hayır” diyerek kişisel alanını nasıl koruyabildiğine dair anısını, “*Ben dedim ‘Hayır.’ ‘Yanıma gel.’ dedi. Kollarını açar gibi oldu. Ben o yüzden ‘hayır’ dedim. Aramızda bir koltuk vardı. ‘O*

koltuğa otur.’ dedi... Bana ‘gel’ dedikten sonra aramızda iki koltuk kaldı. Ben diğer koltuğa geçtim.” şeklinde dile getirmiştir. Veysel-2 “Bir tane arkadaşım benim adımlı bozdu. Ben de dedim ‘Benim adımlı bozmaya hakkın yok.’ O da ‘tamam’ dedi.” açıklamalarıyla “hayır” diyebildiğı olayın kendisine yönelik sözel şiddet içerdiğini ve kendisinin “hayır” diyerek bu olaydan korunabildiğini göstermiştir. Soner ise “hayır” demenin kendisi açısından muhtemel tehlikelerden koruyucu bir davranış biçimi olduğunu, tanımadığı bir adamın teklifine ilişkin dile getirdiğı “‘Gel, bu şekerden al.’ dedi. Ona dedim ki ‘Hayır, teşekkürler; ama istemez, kalsın.’ Belki zehirli olabilir belki ilaçlı olabilir, bayılıtlı şeker olabilir.” sözleriyle ortaya koymuştur.

Kişiler

Bu araştırmaya katılan öğrencilerin “hayır” diyebilme deneyimlerinde kişi açısından arkadaşlar (f=13) ve yabancılar (f=12) ön plana çıkmaktadır. Bunları ise akraba (f=4), aile (f=1) ve komşu (f=1) izlemektedir. Arkadaşına “hayır” diyen Nadir, onu, “Bizim sınıftan arkadaşım. Köyde de beraberiz. Kardeşim gibi biri...” şeklinde tanıtmıştır. Sevim-2 ise “hayır” dediğı arkadaşlarını, “Bunlar erkek arkadaşlar... Bu arkadaşlarla biz uzağız.” şeklinde belirtmiştir. Sercan ise kendisinden bisikletini isteyen ve ona “hayır” cevabını verdiğı kişinin “Bu çocuk benim hiçbir şeyim olmuyor.” diyerek yabancı biri olduğunu belirtmiştir. Bir akrabası olarak amcasının oğluna “hayır” dediğini belirten Melahat, bu durumu, “Amcamın oğlu istedi bunu.” şeklinde aktarmıştır.

Kişilerle İlgili Algılar

Araştırma kapsamında görüşü alınan ilkokul 4. sınıf öğrencileri, geçmiş yaşantılarında kötü ve/veya sevmedikleri (f=14), iyi ve/veya sevdikleri (f=12) ya da iyi olup olmadıkları ve/veya onları sevip sevmedikleri konusunda kararsız oldukları (f=5) kişilere “hayır” diyebilmişlerdir. Serdar, sigara teklifini reddettiğı arkadaşlarını, kötü insanlar olarak algıladığını “Bunlar mahalleden arkadaşlardı. Bence kötü insanlardı. Hırsızlık yapıyorlardı.” şeklinde dile getirmiştir. İlknur, zaman yönetimi konusunda sorun yaşadığı için “hayır” dediğı bir kadını, “Bence o kadın pek iyilik yapan bir insan değildi. Bana kötülük yapan insanları ben hiç sevmem.” şeklinde değerlendirerek ona ilişkin olan kötü ve sevilmeyen insan algısını yansıtmıştır. Veysel, zaman yönetimi öyle gerektirdiğı için

“hayır” dediği bir kadını, *“Bence bu kadın iyi bir kadındı, yardımsever bir kadındı. O kadın temiz bir insan gibiydi bence.”* şeklinde tarif ederek ona ilişkin algısının iyi olduğunu göstermiştir. Nadir de ödevi olduğu için dışarıya çıkma teklifini reddettiği arkadaşını, hem iyi biri olarak kabul ettiğini hem de onu sevdiğini, *“Arkadaşım iyi biri... Çünkü efendi duruyor. Arkadaşımı görünce mutlu oluyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Sevim ise bir hastanede kendisine yaklaşmasını isteyen bir adama “hayır” demiş, bu duruma ilişkin korku hissetmiş; ama o insana ilişkin iyi ya da kötü bir algıya sahip olmadığını *“İyi biri mi kötü biri mi olduğundan emin değilim.”* şeklinde belirtmiştir.

Mekânlar

Bu araştırmada “hayır” diyebilme deneyimleri dinlenilmiş olan ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin çoğunun bu deneyimleri, mekân açısından dışarıda (f=20) edindikleri görülmüştür. Diğer öğrencilerin deneyimleri ise ev ve çevresinde (f=6) ya da okul vb. yerlerde (f=5) meydana gelmiştir. Gökhan’ın “hayır” diyebilme olgusunu dışarıda iken deneyimlediği, *“Bir gün benle amcam geziyorduk. Amcam esrar ekip biçiyordu. Dedi, ‘Gel, gidelim esrar biçelim.’”* cümlelerinden anlaşılmaktadır. Dışarıda haricinde, Meryem’in *“Evi düzeltmemi istedi, ablam. O ders çalışıyordu, sınavları vardı. Benim de ödevlerim vardı. Onun için dedim ‘Hayır.’”* şeklindeki açıklamalarından ev ve çevresinin ya da Şenay’ın *“Ben Kuran’ı Kerim derneğine gidiyorum. Bir arkadaşım var benim orada. Biz bir tiyatro düzenliyoruz her hafta sonu. O gün tiyatrodaki arkadaşımı oynatmadım.”* biçimindeki konuşmalarından da okul vb. yerlerin, çocukların “hayır” demek durumunda oldukları mekânlar haline gelebildiği görülmektedir.

Davranış Biçimleri

Bu araştırmaya katılmış olan öğrencilere “hayır” demeleri gereken talep, teklif ve davranışlar büyük oranda saldırgan (f=20) mesajlarla iletilmiştir. Saldırganlığı takip eden diğer davranış biçimleri ise atılgan (f=6), nötr (f=3) ve edilgen (f=2) davranışlarla ilgilidir. Meryem-2 okuldayken kendisini okul dışındaki bir bakkala gönderen tanımadığı birinin davranış biçiminin saldırganlık içerdiğini *“Kızgın biri gibiydi. Böyle mutsuzdu. Ellerini sıkıyordu.”* şeklinde dile getirmiştir. Soner ise camiye giderken karşılaştığı ve kendisine şeker vermeye çalıştığını belirttiği adamı, *“Konuşması sertti. Çekik (çatık) kaşlıydı. İkna*

edici durumu vardı.” şeklinde tarif ederek onun da saldırgan bir vücut dili kullandığının anlaşılmasına yardımcı olmuştur. Nadir, ödevini yapması gerekirken arkadaşının ona nasıl dışarı çıkmayı teklif ettiğini “*Arkadaşım evimize geldi. Biraz gülümsüyordu. Arkadaşım, bana biraz yakın duruyordu.*” diyerek anlatmıştır. Nadir’in bu ifadeleri, arkadaşının atılgan insanlara özgü bir biçimde tebessüm ettiğini ve Nadir’e yine atılgan insanların tercih ettiği biçimde ne çok yakın ne çok uzak durduğunu, ona, uygun bir mesafeyle yaklaştığını düşündürmüştür. Şenay, arkadaşının onun düzenlediği tiyatrodaki oynama yönündekini isteğini kendisine edilgen bir vücut diliyle ilettiğini “*“Beni de oynat.’ dediği zamanlarda böyle yalvarır gibiydi.*” şeklinde açıklamıştır. Serhat ise apartman görevlisinin kendi sorumluluğundaki bir işi onlara yaptırma isteğini, nötr bir biçimde belirttiğini “*Dedi ‘Gelin, siz de bir tane alın, götürelim.’ Bunu normal bir şekilde söyledi.*” diyerek aktarmıştır.

Biçim

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme biçimlerine ilişkin temalar reddetme, açıklama yapma, olumlu alternatif eylemde bulunma ve olumsuz alternatif eylemde bulunma temalarıdır.

Reddetme

Bu araştırmadan elde edilen bulgular dikkate alınca öğrencilerin çoğunluğunun deneyimlerinde doğrudan “hayır” dedikleri (f=24) anlaşılmaktadır. Kalan öğrenciler ise açıklama yaparak (f=4), sessiz kalarak (f=1), vücut dilini kullanarak (f=1) ya da “belki” diyerek (f=1) “hayır” demişlerdir. Bu kapsamda Sercan, kendini “*Ben bisiklete biniyordum. Çocuk, bana diyordu ‘Bir tur atayım mı?’ Ben, ona diyordum ‘Yok, hayır.’*” şeklinde ifade etmişken; Sevim, “*Bir kere benim yengem hastaydı. Biz onlara gittik. Bir tane adam vardı. Yanıma oturdu. Dedi, ‘Yanıma gel.’ Ben dedim ‘Hayır.’ Hastanede karşılaştım. O bana gel dediğinde ona sadece ‘Hayır.’ dedim Başka bir şey demedim.*” açıklamalarını yapmıştır.

Sercan ve Sevim’den farklı olarak Veysel-2 ve İlknur gibi bazı öğrenciler, “hayır” kelimesini kullanmadan sadece açıklama yaparak karşı tarafı reddettiklerini belirtmiştir. Arkadaşı tarafından sözel bir şiddete maruz kalan Veysel-2’nin bu konuda anlattığı

deneyimi, “*Ben de dedim ‘Benim adımlı bozmaya hakkın yok.’*” şeklindedir. İlkur ise okula giderken kendisine seslenip ekmek almasını isteyen kadını, açıklama yaparak nasıl reddettiğini “*Ona ‘Okula geç kalıyorum abla’ dedim.*” şeklinde ifade etmiştir.

Bazı öğrenciler ise karşı tarafı reddederken hiç konuşmamıştır. Bu çocuklardan biri olan Satı, kendisinden bir başka arkadaşıyla küsmesini isteyen arkadaşına “hayır” deme biçimini, “*Çünkü ikisi de benim arkadaşım. Hiç kimse arkadaşları ile küsmek istemez. Ben Nalan’a hiçbir şey söyleyemedim. Çünkü ortada kaldım. O yüzden bir şey söyleyemedim. Çünkü ben ona öyle (hayır) deseysen o da bana küserdi.*” diyerek sessiz kalma yöntemini seçtiğini; Ozan ise kendisine şeker veren yaşlı adama “hayır” demek için hem başlangıçta hem de ısrarlar karşısında vücut dilini kullandığını, “*Ben kafamı sallayarak ‘hayır’ dedim. O hep ‘Ye.’ dedi. Ben de hep kafamı ‘hayır’ diye salladım.*” diyerek göstermiştir. Azize ise bir şiddet olayına karışmış olan kuzenlerinin bu durumu aileleriyle paylaşmaması yönündeki taleplerini tam olarak reddetmek yerine “belki” anlamına gelebilecek bir cevapla geçiştirdiğini şu şekilde dile getirmiştir:

İlk başta onlar bana bunu söylediğinde “Söylemek zorundayım.” dedim. Sonra dedim “Söyleyebilirim, söylemeye de bilirim.” Çünkü o zaman çok kararsızdım. Karşı taraftakilerin suçu olduğu için onların fazla üzerine gitmedim. Onların da suçu olduğu için karar veremedim. Ben o zaman söylemeyeceğim demiştim; ama yine de söyledim. Onun babasına söyledim.

Açıklama Yapma

Bu araştırma sınırlılığında elde edilen bulgular, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin bir kısmının “hayır” diyerek ya da farklı yöntemler deneyerek reddetme becerisi sergilemelerinin dışında, neden “hayır” dediklerine ilişkin açıklama da yaptıklarını (f=15) göstermiştir. Serdar, kendisine ilk sigara teklif edildiğinde ve kendisinin bu teklifi reddetmesi üzerine maruz kaldığı güdümlenme çabaları karşısında arkadaşlarına “hayır” demesinin nedenlerini nasıl açıkladığını şöyle aktarmıştır:

Ben dedim “Hayır, ben içmiyorum.” Çünkü benim hem annem izin vermiyor hem de ben büyüyünce içmeyeceğim. Ondan sonra bana zorla içirtmeye kalktılar. Ben de oradan kaçtım. Ondan sonra bana dediler “Bu, çok güzeldir.” Ben dedim “Hayır, bunu yapamam. Çünkü insanlara zarar veriyor, insanların akciğerlerini parçalıyor.”

Nadir’in ödevini yapması gerekirken kendisiyle dışarıya çıkmak isteyen arkadaşına yaptığı açıklamaya ilişkin aktardıkları ise “*Ben dedim ‘Hayır, ödevim var.’*” şeklindedir. Şenay ise arkadaşının tiyatrodan oynama teklifini reddetmesine ilişkin açıklamayı, “*Ona dedim ki ‘Sen her gün oynuyorsun. Her gün sen oynayınca oyuncu değişikliği olmuyor. Oyuncu*

değişikliği iyi bir şeydir.” diyerek belirtmiştir.

Olumlu Alternatif Eylemde Bulunma

Araştırma kapsamında görüşleri alınan çoğu öğrenci, kendilerine yöneltilen talep, teklif ve davranışları reddetmelerinin yanı sıra ortamdaki uzaklaşma (f=12), gerekli kişileri bilgilendirme (f=6) ve farklı bir seçenek önerme (f=5) gibi bazı olumlu alternatif davranışlar sergilemiştir. Kendisine sigara teklifinde bulunulan Serdar, “hayır” demesinin yanı sıra zorlamalar karşısında nasıl ortamdaki uzaklaştığını “*Ondan sonra bana zorla içirtmeye kalktılar. Ben de oradan kaçtım ondan sonra.*” şeklinde dile getirmiştir. Gökhan da benzer şekilde istemediği bir şeyi yapması için kendisine rüşvet teklif eden akrabası karşısında nasıl ortamdaki uzaklaştığını, “*Ben, ona dedim ki ‘Hepsini esrar parasıyla almışsın. Hepsi haramdır.’ Sonra oradan ayrıldım. Bir daha hiç gitmedim.*” diyerek anlatmıştır.

“Hayır” diyebilme olgusunu deneyimleyen bazı öğrenciler, bu deneyimleri konusunda gerekli kişileri bilgilendirmiştir. Akli dengesi bozuk biri tarafından kendisine ve kardeşine yönelik kişisel alan ihlali gerçekleştirilen Pervin, bu durum hakkında babasını bilgilendirdiğini, “*Babam gelince babama durumu anlattım. Sonra babam bizi içeriye aldı. Dedi ki ‘Buradan dışarıya çıkmayın.’*” sözleriyle belirtmiştir. Ömer ise arkadaşının başkalarını dinlemesi yönündeki talebi karşısında hem “hayır” diyerek reddetme hem bu konuda dini değerlere dayalı bir açıklama yapma hem de bu davranışı oyun oynama gibi daha olumlu bir seçenekle değiştirme hususundaki önerisini, “*Ona ‘Hayır, ben gidemem. Günah bir şey... Sen de bunu yapma.’ dedim. Ondan sonra dedim ‘Gel, birlikte falan oyunu oynayalım.’*” şeklinde ifade etmiştir.

Olumsuz Alternatif Eylemde Bulunma

Bu araştırmaya katılan bazı öğrenciler, “hayır” diyebilme becerisini çeşitli olumsuz davranışlarla (f=7) bir araya getirmiştir. Bu öğrencilerden biri olan Dilek, arkadaşlarının şiddet davranışına “hayır” demesinin yanı sıra onların sergilediği olumsuz davranışa kendisinin de yine aynı olumsuz davranışla yanıt verdiğini, “*Ben de onların çantasını yere attım. Onlar benim çantamı niye yere atıyorsa ben de o yüzden onların çantalarını yere attım.*” şeklinde açıklamıştır. Mustafa ise yöneldiği olumsuz davranışla kendisinden topunu

isteyen çocuklardan uzaklaşmaya çalışırken yine aynı duruma nasıl düştüğünü, “*Ben de dedim ‘Gidip anneme söyleyeyim’ Sonra gittim. Eve girecekken kaçtım binanın içine. Sonra dışarı baktım. Çocuklar gitmişti. Sonra arkadaşımınla oynamaya gittim. Orada yine beni gördü. Topu aldım, ben yine kaçtım. Sonra kardeşi geldi, dedi ‘Abim seni dövecek.’”* ifadeleriyle aktarmıştır.

Nedenler

İlkokul 4. sınıf öğrencileri, yaşanmış deneyimleri kapsamında anlattıkları talep, teklif ya da davranışlara sahip oldukları basmakalıp düşüncelerden, ilgili konuda bilinçli olmalarından, önemsedikleri değerlerden, o an yaşadıkları duygulardan, kendilerinden talep edilen kaynakların yetersizliğinden ve olabileceklere dair sezgilerinden dolayı “hayır” demişlerdir. Adı geçen bu temalara ilişkin açıklamalar, aşağıda yapılmıştır.

Basmakalıp Düşünceler

Bu araştırmada Şükran gibi bazı öğrenciler (f=3), karşı tarafa “hayır” demelerinin nedenlerinden biri olarak sahip oldukları bazı basmakalıp düşünceleri göstermişlerdir. Şükran, babasının arabasında beklerken pencereyi açıp kendisiyle gelmesini isteyen kişiye neden “hayır” dediğini açıklarken “*Saçları ve sakalları vardı. Ben böyle insanlardan biraz korkuyorum. Benim insanlar hakkında aşlında böyle bir düşüncem yok; ama ilk gördüğümde biraz korkuyorum böyle insanlardan.*” diyerek basmakalıp düşüncelerin etkililiğinden bahsetmiştir.

Bilinçlilik

Basmakalıp düşüncelerinden dolayı karşı tarafa “hayır” diyebilen Şükran, aynı şekilde bir bilinçlilik halinin de “hayır” diyebilmede etkili olabileceğini (f=9) şu ifadelerle göstermiştir:

Çünkü annem beni birazcık da olsa tembiledi. Yabancılarla ilgili bir kitap almıştı. Yabancılarla bir yere gitmememi istemişti. Ben de oradan “Annemin bir bildiği vardır.” düşüncesiyle gitmedim. Bu kitapta bir adam vardı. Bir çocuğa çikolata veriyordu. Çocuk, istemiyordu, kaçıyor oradan. Sonra bağırıyor. Bir kadın çocuğu görüyordu. Çocuk “İmdat!” deyince herkes yetişiyordu.

Kendisine yöneltilen içki içme teklifini reddeden Erhan’ın “hayır” diyebilmeyle ilişkin

bilinçlilik ifadeleri, “Çünkü içki içmenin çok pis bir şey olduğunu biliyordum.” iken Sefa’nın apartman görevlisinin çöp taşıma isteği karşısında kullanabildiği atılganlık hakları konusundaki bilinçlilik ifadeleri ise “Çünkü bu benim işim değil. Ona dedim ki ‘Hayır, bu benim işim değil.’” şeklindedir.

Değerler

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilmesini sağlayan nedenlerden biri, bu öğrencilerin sahip oldukları değerlerdir (f=8). Satı’nın kendisinden bir başka arkadaşıyla küsmesini isteyen arkadaşının talebi karşısında “hayır” diyebilmesinin altında yatan temel neden, onun barış değerine verdiği önemdir. Bu durum, Satı’nın şu ifadelerinden anlaşılabilir:

Benim bir arkadaşım var. Bu arkadaşım da diğer arkadaşım ile kavga ediyor. Benim arkadaşım diyor, “Bununla küs.” Ben küsmek istemiyorum. Ortada kalıyorum. Mesela Nalan, Arzu ile kavga ediyor. Nalan diyor ki “Arzu ile küsmezsen ben seninle küserim.” Ben küsmek istemiyorum. Çünkü ben hiçbir arkadaşım ile küsmek istemiyorum. Hep onlarla iyi geçinmek istiyorum.

Şenay ise kendisinin düzenlemeye çalıştığı bir tiyatro gösterisinde arkadaşının da oynama isteğine “adil olma” değerinden dolayı “hayır” dediğini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Bana bunu söylediğinde, hep onu oynatacaktım gibi bir his yok benim içimde. O, bana bunu dediğinde “Nasıl yani, her gün sen oynamıyor musun? Bu defa da bir başkası oynasın.” diye geçti içimden. Herkes, haksızlık yaptığımı düşünüyordu. “Hep onu oynatıyorsun, neden? Biz de senin arkadaşların değil miyiz?” diye tepkiler gelirdi. O zaman da daha çok üzülürdüm.

Duygular

Bazı çocukların etkileşimde buldukları kişilerin talep, teklif ya da davranışları karşısında “hayır” diyebilmelerinde korku (f=18), öfke (f=6) ve üzülmeye (f=8) duyguları etkili olmuştur. Şenay, kendisine düzenleyeceği tiyatrodaki rol vermesini talep eden arkadaşının teklifi karşısında “Ben önceden de bir tiyatro düzenlemiştim. Daha önceki tiyatrodaki rolüm gelmedi. Tiyatromuz bozuldu. Sorun oldu. Tiyatroya bu sefer de gelmeyeceğim için korktum. Oynamasını istemedim.” diyerek arkadaşının sorumluluklarını yerine getirmeyeceğinden korktuğunu dile getirmiştir. Şükran ise babasını beklerken içinde bulunduğu arabanın kapısını açmasını isteyen kişi karşısında neden korktuğunu, “Bana kapıyı aç.’ dediğinde korktum. Çünkü tanımadığım bir insan, beni tanıtmıyormuş gibi kapıyı açmamı istedi.” sözleriyle ifade etmiştir. “Hayır” diyebilme deneyiminin nedenleri arasında öfke bulunan

Selin ise bir arkadaşının kendi giyim biçimini değiştirmeye çalışması karşısında neler deneyimlediğini, *“O, bunu söyleyince acayip kızgınlık hissediyorum. Çünkü beni sinirlendiriyor. Benim kısa giyinip giyinmemem onun düşüncesine göre değil ki...”* şeklinde açığa kavuşturmuştur. Erhan ise arkadaşlarının içki içmesini teklif etmesi karşısında, kendisini “hayır” diyebilmeye yönlendiren duygunun ne olduğunu, *“Ben üzüldüm. Kendimi zor tuttum, ağlamamak için.”* şeklinde açıklamıştır. Bu açıklamaya göre Erhan’ın “hayır” diyebilme deneyimi, üzülmeye duygusundan kaynaklanmıştır.

Kaynak Yetersizliği

Kaynak yetersizliği (f=5), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilmelerinde etkili olan bir diğer nedendir. Kadir, arkadaşının kendisinden onun için şeker almasını talep etmesi karşısında *“O, benden şeker isteyince kendimi kötü hissettim. Çünkü param yoktu.”* diyerek para kaynağının yetersizliğinden bahsetmiştir. Nadir ise arkadaşlarının dışarıya çıkma teklifi karşısında bir kaynak olarak zamanının, ödev yapması için yetersiz olabileceğini düşünerek “hayır” dediğini, *“Ama benim ödevim vardı. Ben dedim ‘Hayır.’ Arkadaşımı kırdım. Ödevimi yaptım. Sonra birlikte dışarıya çıktık.”* cümleleriyle aktarmıştır.

Sezgiler

Görüşmelere katılmış öğrencilerin tanıdıkları ya da tanımadıkları insanlara “hayır” diyebilmelerinde en etkili olan nedenlerden biri de sezgilerdir (f=10). Kendisinden tanımadığı bir çocuk tarafından topu istenen Mustafa, ona “hayır” demesi konusunda sezgilerinin etkili olduğunu, *“Topu çalabilirdi. Bu kişiyi daha önce bir kez görmüştüm. Onun dışında arkadaşlığımız yok. Bence kötü biri... Bence o, hırsız biri...”* cümlelerinden dolayı düşündürmüştür. Meryem-2’nin ise *“Bir tane abi dedi, ‘Git bana bakkaldan bir şey al.’ Ben de ‘Hayır.’ dedim Çünkü gitsem bana bir şey yapabilirdi.”* şeklindeki ifadeleri, yine “hayır” diyebilmede sezgilerin etkili olabileceğinin bir göstergesi olarak yorumlanmıştır.

Sonuçlar

İlkokul 4. sınıf öğrencileri, karşılarındaki kişilerin talep, teklif ve davranışlarına “hayır” diyebildikten sonra bunu yaptıkları için çeşitli duygular hissetmişler, karşı tarafın duygusal, güdümlayici ya da saldırgan tepkilerine maruz kalmışlar ve söz konusu deneyimlerinden öğrenme çerçevesinde değerlendirilebilecek bazı dersler çıkarmışlardır.

Hissedilen Duygular

Bu araştırmaya katılan ilkokul 4. sınıf öğrencileri, “hayır” diyebilme olgusunu deneyimlemeleri sonucu güvende olma (f=7), korku (f=6), mutluluk (f=8), pişmanlık (f=4), tedirginlik (f=2) ve üzülmeye (f=5) duygularını hissetmiştir.

Ozan, kendisine şeker yemesini teklif eden yabancı birine “hayır” deyip ortamdaki uzaklaştıktan sonra öncelikle kendisini nasıl tedirgin hissettiğini, herhangi bir sorun olmadığını anlayınca da bu duygunun güvende olmaya nasıl dönüştüğünü, “*Ucuzluk pazarına gittiğimizde de adam takip ediyor mu diye bakıyordum; ama gittiğimde güvenli olduğumuzu anladım. Adamı görmediğim zaman artık korkmadım.*” şeklinde dile getirmiştir. Kendilerine yönelik muhtemel tehlike içeren teklifler karşısında “hayır” diyebilen Soner ve Erdal ise “hayır” diyebilme olgusunu deneyimledikten sonra hissettiklerini sırasıyla “*Ben eve gittim, kendimi kötü hissettim, ağlayarak. Çünkü adam bana bir şey yapabiliirdi.*” ve “*Anneme anlatmadım. Çünkü konuşamıyordum. Korkudan söyleyemedim.*” diyerek yaşadıkları korkuyu yansıtmışlardır.

Kimi öğrenciler, arkadaşlarını dinlemesi yönünde bir taleple karşılaşan Ömer gibi “*Çok sevindim. Çünkü onu doğru yola götürebildiğim için çok sevindim. Ona söyledim zaten ‘Böyle şeyler yapmak günah.’ diye. ‘Bir daha yapma.’ diye. O da ‘Tamam.’ dedi. Bir daha da yapmadı.*” diyerek “hayır” dedikten sonra yaşadığı mutluluğu paylaşmışken; kimi öğrenciler de misafirlğe giderken kendisine yardım talebinde bulunmuş olan Veysel gibi aşağıdaki ifadelerle yaşadıkları pişmanlığı dile getirmiştir:

Ben de dedim “Biz gidiyoruz misafirlğe.” Sonra biz otobüsü bekledik, bir yarım saat. Ben dedim, “Keşke yardım etseydim.” Pişman oldum, ona “hayır” dediğim için. Ben onun üzüldüğünü görünce benim de kalbim kırıldı. “Keşke” dedim yardım etseydim, otobüse binince. Bunca zaman bekledim. Gidip yardım edip geri gelirdim. Bir yarım saat, on dakika falan dolmuş durağında bekledik.

Nadir ise kendisiyle dışarıya çıkmak isteyen arkadaşına “hayır” dediği için üzüldüğünü “*Evine gitti o. Biraz üzüldüm. O üzüldü, ben de kendimi biraz üzüntülü gibi hissettim.*”

diyerek belirtmiştir.

Karşılaşılan Tepkiler

Bu araştırmanın katılımcıları “hayır” dedikten sonra karşı tarafın bazı tepkileriyle karşılaşmıştır. Bu tepkilerden biri, üzülmeye şeklindeki duygusal tepkiler (f=8) iken diğerleri, ısrar (f=12), rüşvet (f=1) ve saldırganlık (f=1) gibi güdümlenme biçimlerine maruz kalma ve doğrudan saldırganlığa maruz kalmadır (f=8).

Erdi, “hayır” dedikten sonra karşılaştığı tepkiler konusunda “*Halam beni doğrudan gıdıklıyor. Ona diyorum ki ‘Seninle küserim.’ Halam diyor, ‘Tamam, küsüyorsan küs.’ Sonra gıdıklamıyor, işine bakıyor. Ben bunu söyleyince halam üzülmüyor.*” diyerek “*O kendini kötü hissetmese de kendini biraz üzgün hissetti. Suratı böyle biraz düştü.*” diyen Veysel gibi karşı tarafın “hayır” cevabı karşısında üzülmeye duygusal bir tepki verdiğini aktarmıştır.

Gökhan, bir akrabasının onunla beraber esrar biçmeyi teklif etmesi karşısında “hayır” dese bile bu akrabasının kendisine nasıl ısrar ettiğini ve nasıl rüşvet teklif ettiğini “*Ben dedim ‘Hayır.’ Dedi, ‘Gel gel. Çok para vereceğim sana. Ne istersen alacağım.’ Dedim, ‘Hayır, ben gelmek istemiyorum.’ Ben ‘hayır’ deyince dedi, ‘Gelsen sana çok çikolata vereceğim, sana para vereceğim, sana kayısı biçeceğim, erik biçeceğim, götür onları da sat.’*” şeklinde dile getirmiştir. Erhan ise karşılaştığı ısrarı, “*Sonra baktım, içki içiyorlar. Ben içmiyordum. Beni zorladılar.*” şeklinde ifade etmiştir. Sefa ise “hayır” dediği yabancı birinden bir güdümlenme biçimi olarak saldırgan davranışa nasıl maruz kaldığını, “*Sesi kalınlaşmıştı. ‘Bunu al, ye.’ diyordu Ben de o yüzden annemin arkasına saklanmışım.*” diyerek açıklamıştır.

“Hayır” dediği için saldırganlığa maruz kalan öğrencilerden biri olan Sercan, “*Bana kızgın bakıyordu. Bisikleti istedikten sonra bisikletimi aldı kaçtı. Bana çelme attı. Ben yere düştüm. Sonra bisikletimi alıp kaçtı.*” diyerek ilgili durumu yansıtmaya çalışmıştır.

Gökhan’ın bu konuda aktardıkları ise şöyledir:

Amcama dedim “Gelmeyeceğim hiçbir yere seninle.” Bana, babama küfür attı. Dedim “Hayır, öyle deme, seninle bir daha hiçbir yere gelmeyeceğim.” Dedi, “Sen benim gözümden çıktın.” Sonra amcam bana kötü davranmaya başladı. Babamı arıyordu, diyordu, “Paramızı verin.” Evimizi de bizden aldılar. Amcam dedemi arıyordu. Diyordu, “Eğer sen onlara bir kuruş bile verirsen ben seni öldüreceğim.” Dedem diyordu, “Ben size hiçbir şey vermeyeceğim.”

Öğrenme

Bu araştırma kapsamında yer alan öğrenciler, “hayır” diyebilme davranışının birer sonucu olarak bazı öğrenme biçimlerine işaret etmiştir. Bu kapsamda birçok öğrenci, “hayır” deme davranışının pekiştigiğine (f=14) dair söylemlerde bulunmuşken öğrencilerin önemli bir kısmı da (f=13) “hayır” deme davranışının daha istenilir bir düzeye gelebileceğine dair işaretler vermiştir. Az sayıda öğrenci (f=3) ise olumsuz davranış değişikliğine yönelebileceğine dair açıklamalarda bulunmuştur.

Arkadaşının, annesinin daha önce gitmemesi konusunda uyardığı bir yere gitme teklifine “hayır” diyen İrfan, *“Bundan sonra aynı olay olursa yine ‘hayır’ derim. Çünkü annem kızar. Bence o, ‘hayır’ dediğimde üzüldü daha önce; ama yine ‘hayır’ derim. Çünkü annem kızar. Onun annesi de kızar.”* diyerek “hayır” deme davranışının pekiştigiğini göstermiştir. Daha önce çantasını yere atan arkadaşlarının bu davranış biçimini onaylamadığını dile getirip onları öğretmenine şikâyet eden ve arkadaşlarının bu davranışı bir daha yapmadığını anlatan Dilek, *“Bundan sonra yine aynı şey olursa öğretmenime söylerim. Çünkü onlar korktuysa diğerleri de korkar.”* diyerek ilgili davranışının olumlu sonuçlanmasından dolayı aynı davranışı tekrarlayacağını belirtmiştir.

Şükran ise daha öncesinde içinde yalnız bir biçimde bulunduğu arabaya yaklaşip ondan pencereyi açmasını isteyen kişinin ilk teklifini kabul etmiş; ancak sonrasında gelen beraber markete gitme teklifini reddederek “hayır” demiştir. Şükran, bir daha aynı şeyi yaşarsa daha bilinçli davranacağına, başka bir ifade ile davranışının olumlu yönde değiştiğine dair şu açıklamaları yapmıştır:

Öncelikle biraz daha büyüdüğüm için “İmdat!” derim mesela veya orada herhangi bir kişi varsa ona seslenirim tanıyorsam veya tanımiyorsam. Bir de “hayır” demesini öğrendim artık. Aslında benim annemle biz bir parola koyuyoruz. Birisi eğer beni okuldan almak isterse annem onu tanıyorsa annem ona bizim parolamızı söylemiştir. Yani benim tanımadığım bir kişi demişti bana, “Gel, annen çağırıyor seni.” Okulun dışındaydım. Ben de dedim “Parolamızı söyle.” Adam bilmedi. Kaçtım.

Satı da Şükran gibi “hayır” diyebilme davranışını olumlu yönde değiştiren öğrencilerden biridir. Daha öncesinde arkadaşının bir başka arkadaşıyla küsmesi yönündeki teklifi karşısında sessiz kalarak reddetme biçimini uygulayan Satı, bir daha aynı şeyi yaşarsa ona neden “hayır” dediğine dair bir açıklama yapacağına ve çeşitli önerilerde bulunacağına yönelik fikirlerini *“Bundan sonra aynı şey olursa ikisine de birbirlerine küsmemelerini ve iyi geçinmelerini anlatırım. Çünkü artık böyle olayların yaşanmasını istemiyorum. Öyle olaylar yaşanırsa ikisi de birbiriyle konuşmaz. Ben, bizim sınıftan hiç küslük olmasını*

istemiyorum.” diyerek dile getirmiştir.

Sayıları çok fazla olmasa da bazı öğrenciler, “hayır” deme davranışlarını daha olumsuz davranışlarla değiştireceğinden bahsetmiştir. Melahat, kendisinden taş atmasını isteyen biri karşısında yine “hayır” diyeceğini belirtse de bu davranışına bir de şiddet içerikli bazı davranışlar ekleyebileceğini, “*Bundan sonra gelsem, yine aynı şeyi dese, bu defa onu pataklarım. Çünkü bir kere iki kere yine yine... Ama üçüncüsünde hata yaparsa ben ona bir tane tekme atarım, gider.*” sözleriyle düşündürmüştür. Kadir ise arkadaşının kendisine şeker alması için yönelttiği talep karşısında parası olmadığı için “hayır” demiş olsa bile bir daha ona “hayır” demeyeceğini, hatta annesine bu konuda yalan bile söyleyebileceğini şu cümleleriyle açığa çıkarmıştır:

Bundan sonra gelip “Bana şeker al.” dese alırım. Çünkü arkadaşımın ayrılmak istemiyorum. Giderim, derim “Anne bana 250 (25 kuruş) ver.” Gidip arkadaşıma veririm. Annem kabul etmez belki. O zaman anneme derim, “Anne bana para ver. Kendime bir şey alacağım.” Arkadaşıma şeker alırsam kendimi mutlu hissederim.

Dokusal Tanımlama

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme olgusuna ilişkin deneyimlerinin dokusal tanımlaması ile öğrencilerin bu süreçte “ne” deneyimledikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre ilkokul 4. sınıf öğrencileri, “hayır” diyebilmeye ilişkin yaşanmış deneyimlerinde atılganlık haklarını, zaman, para ve eşya gibi kaynaklarını, sahip oldukları değerler açısından kişisel bütünlüklerini, madde kullanımı açısından sağlıklarını ve kişisel alanlarını korumuştur. Ayrıca bu öğrenciler, “hayır” diyerek şiddetten ya da muhtemel tehlikelerden korunmuştur. Öğrenciler, “hayır” diyerek kendilerine yöneltilen ve kabul edemeyecekleri talep, teklif ve davranışlar karşısında çoğunlukla korku duygusunu deneyimlemiştir. Bazı öğrenciler ise bu durum karşısında öfkelenmiş ya da üzülmüştür. Öğrencilerin bir kısmı, “hayır” diyebilme becerisini hayata geçirdikten sonra kısa süreli bir tedirginlik ya da korku deneyimlemiştir. Ancak öğrencilerin “hayır” dedikleri için temel olarak hissettikleri kalıcı duygular, mutluluk ve güvende olma gibi olumlu duygular ya da pişmanlık ve üzüme gibi rahatsızlık verici duygulardır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri, yaşadıkları deneyim sonucu, büyük oranda ya pekişmiş ya da “hayır” demeye beraber açıklama yapma ve olumlu alternatif eylemde bulunma gibi daha istenilir bir biçime kavuşmuştur. Çok az sayıda öğrencinin “hayır” diyebilme deneyimi ise “hayır” denilmesi gereken durumlara “hayır” dememe ya da istenmeyen davranış

biçimleriyle “hayır” demeyi tercih etme şeklinde olumsuz öğrenme ürünleri ile sonuçlanmıştır.

Yapısal Tanımlama

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme olgusuna ilişkin deneyimlerinin yapısal tanımlaması ile öğrencilerin bu süreci “nasıl” deneyimledikleri açıklanmaya çalışılmıştır. İlkokul 4. sınıf öğrencileri, “hayır” diyebilme olgusunu daha çok dışarıda yabancılara ve arkadaşlarına karşı deneyimlemiştir. İlkokul öğrencilerinin bu bireylere ilişkin iyi ve kötü algıları ya da onları sevip sevmemeleri, onlara “hayır” demeleri konusunda büyük farklılıklara neden olmamıştır. Bu öğrencilere yönelik talep, teklif ve davranışlar, onlara genellikle saldırgan bir biçimde iletilmiştir. “Hayır” diyebildikleri deneyimlerinde kayda değer sayıda atılgan davranışla karşılaşan öğrenciler, çok az sayıda da edilgen yaklaşım sergileyen bireylerle etkileşim kurmuştur. Sahip oldukları basmakalıp düşünceler, ilgili konudaki bilinçlilik düzeyleri, önemsedikleri değerler, o anda hissettikleri duygular, kendilerinden talep edilen kaynakların yetersizliği ve “hayır” diyememe durumunda olabileceklere dair sezgileri, ilkokul 4. sınıf öğrencilerini, “hayır” deme konusunda güdülemiştir. Tüm bunlardan dolayı, kendilerine yöneltilen talep, teklif ve davranışları reddeden öğrenciler, çoğunlukla “hayır” deme stratejisini kullanmıştır. “Hayır” demeyen öğrenciler ise karşı tarafı reddetmek için talebi neden kabul edemeyeceklerine dair açıklama yapma, “belki” deme, sessiz kalma ve vücut diliyle reddetme stratejilerine yönelmiştir. Öğrencilerin bir kısmı, karşı tarafı reddetme ile birlikte onlara, onları neden reddettiklerine dair açıklamalar da yapmıştır. Çoğu öğrenci ise karşı tarafı reddettikten sonra kendilerini içinde buldukları durumdan tamamen kurtarmak amacıyla olumlu alternatif davranışta bulunmuştur. Kimi öğrenciler ise “hayır” deme davranışlarına ek olarak şiddet gibi olumsuz davranışlar sergilemiştir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” dedikleri kişiler, aldıkları tepkiler karşısında üzüldüklerine dair işaretler vermiştir. Bazı kişiler ise öğrencileri ısrar, rüşvet ve saldırganlık gibi yöntemler kullanarak kendi talep, teklif ve davranışlarını kabul etmeleri konusunda güdülemeye çalışmıştır. Öğrenciler, karşı tarafın saldırganlığıyla sadece “hayır” deme kararlarından vazgeçmeleri yönündeki bir güdüleme çabası olarak değil, aynı zamanda “hayır” demenin doğrudan bir sonucu olarak da karşılaşmıştır.

Birleşik Tanımlama

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme olgusuna ilişkin deneyimlerinin birleşik tanımlaması ile öğrencilerin deneyimlerinin özü, başka bir ifade ile en değişmez yapısı betimlenmeye çalışılmıştır. Buna göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme ile ilgili deneyimlerinin özü, “hayır” diyebilmenin, özellikle dış mekânlarda, yabancılar ve arkadaşlar söz konusu olduğunda hakları, kaynakları, kişisel bütünlüğü, sağlığı ya da kişisel alanları koruma ya da şiddet içerikli davranışlardan ve muhtemel tehlikeli talep ve tekliflerden korunma için işe koşulan bir strateji olmasıdır. Özetle “hayır” diyebilmenin özü, ilkokul 4. sınıf öğrencileri açısından bir kendini koruma stratejisi olarak işlevselleştirilmesidir. Öğrenciler, kendilerini “hayır” diyerek korumak zorunda kaldıkları durumlarla karşı karşıya geldiklerinde ilgili durumun içine düştüklerinden dolayı üzülmüş ve kendilerini koruyamayacaklarından, başka bir ifade ile zarar görebileceklerinden dolayı korkmuştur. Karşı tarafa da kendileriyle ilgili herhangi bir ögeye zarar vermeye çalıştıklarından dolayı öfke duymuştur. Ancak bu olumsuz duygular, temel olarak öğrencilerin kendilerini korumaya yönelmeleri için itici bir güç oluşturmuştur. Bu duygular dışında basmakalıp düşünceleri, bilinçlilik düzeyleri, önemsedikleri değerler, kendilerinden talep edilen kaynakların yetersizliği ve “hayır” diyememe durumunda olabileceklere dair sevgileri de öğrencileri “hayır” demeyi, bir kendini koruma stratejisi olarak kullanmaya itmiştir. Öğrenciler, kendilerini koruyabildiklerine inandıkları durumlarda “hayır” dedikleri için güvende olma ve mutluluk duygularını hissetmiştir. “Hayır” demenin kendilerini koruma açısından gereksiz olduğunu düşünen ya da “hayır” dedikleri için karşı tarafın üzüldüğüne şahit olan öğrenciler ise bu durumdan dolayı üzülmüş ya da pişmanlık duymuştur. Ancak sonuç olarak kendini koruyabilmiş olmak, öğrencilerin yaşadıkları üzülmeye ya da pişman olma duygularına rağmen “hayır” deme davranışını büyük ölçüde pekiştirmiş ya da daha istenilir bir biçime kavuşturmuştur.

“Hayır” Diyememe Olgusuna İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyememe olgusuna ilişkin deneyimleri, “hayır” diyememe olgusunu deneyimledikleri bağlam, bu olguyu deneyimleme biçimleri, bu olguyu deneyimleme nedenleri ve bu olguyu deneyimlemelerinin sonuçları çerçevesinde incelenmiştir. Bu incelemenin ardından öğrencilerin “hayır” diyememe olgusunu deneyimleme biçimlerine dair yapısal, dokusal ve birleşik tanımlamalar yapılmıştır.

Bağlam

Bu araştırmanın katılımcıları olan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyememe olgusunu deneyimledikleri bağlam; olaylar, kişiler, kişilerle ilgili algılar, mekânlar ve davranış biçimleri temaları çerçevesinde incelenmiş ve aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Olaylar

Bu çalışmada yer alan ilkokul 4. sınıf öğrencileri, “hayır” diyememe olgusunu olay bağlamında daha çok atılganlık haklarının (f=12) ve sahip oldukları kaynakların korunamaması (f=9) şeklinde deneyimlemiştir. Aynı zamanda bazı öğrenciler, şiddetten korunma (f=4) söz konusu olduğunda da “hayır” diyememiştir. Melahat kendisinden yardım isteyen bir akrabası ile ilgili durumu, *“Amcamın kızı bana dedi ki ‘Gel gidelim bahçeye, salatalıkları toplayalım.’ Yerler, hepsi ıslaktı. Ben de ona ‘hayır’ diyemedim. Gittim. Gitmek istemedim. Çünkü hepsi çamurdu.”* diyerek açıklamıştır. Bu durum, yüzeysel olarak incelendiğinde Melahat’ın amcasının kızına yardım etmek istememesi olarak yorumlansa da atılganlık hakları çerçevesinde Melahat’ın kendisini rahatsız edecek bir durum karşısında söz konusu birine yardım etmek olsa bile “hayır” deme hakkının bulunduğu unutulmamalıdır. Aynı şekilde Kader de Melahat ile benzer bir durumu yaşadığını *“Benim bir arkadaşım vardı. Benden bir eşyasını eve kadar götürmemi istemişti. O, benden büyüktü. Ben de ‘hayır’ demek istemiştım; ama diyemedim. İşte bu yüzden götürmek zorunda kaldım.”* sözleriyle dile getirmiştir.

Satı, “hayır” diyememe olgusunu kaynakları koruma bağlamında deneyimlemiştir. Bu bağlamda Satı, *“Bir arkadaşım benden yemeğimi istemişti; ama benim yemeğim azdı. Ben ona ‘hayır’ diyememiştım. Yemeğimi vermiştim.”* demiştir. Hanifi-2’nin ise kaynak yönetimi bağlamında yaşadığı “hayır” diyememe olgusu, arkadaşının kendisinden para istemesi ile ilgilidir. Hanifi-2, bu durum karşısında neler olduğunu şöyle ifade etmiştir:

Arkadaşım bir kere benden para istedi. Param yoktu. Zorla dedi, “Git, annenden al. Annenden al.” O yüzden gelip annemden başka para istedim. Anneme anlattım. Annem dedi, “Bozuk para yok.” Anneme hiçbir şey söylemedim; sadece dedim “Para var mı?” O da dedi “Bozuk yok.” Arkadaşım dedi, “Benim istediğimi söyleme.” “Belki gelir, bana kızar.” diye öyle söyledi, bence.

Fatih, kaynak yönetimi bağlamında “hayır” diyememe olgusunu, zaman yönetimi açısından yaşadığını *“Öğretmenim, bir kez benim bir tane arkadaşım var. Benim ödevim de çoktu. Arkadaşım da dedi ‘Gel, oynayalım.’ Sonra ben de Kur'an okuyordum. O dedi,*

'Hadi gel.' Ben de onu incitmedim sonra gittik, oynadık. Akşam geldim. Kur'an okuyamadım." sözleriyle dile getirmiştir.

"Hayır" diyememe olgusunu, şiddet bağlamında deneyimleyen öğrencilerden biri Hanifi'dir. Hanifi, arkadaşına "hayır" diyemediği için şiddetin bir öznesi haline geldiğini *"Benim arkadaşımı bir çocuk vurdu. Arkadaşım da kızdı ona. Bana dedi 'Onu vur.' Onu vurdum.*" sözleriyle açıklamıştır. Orhan-2 de "hayır" diyememe olgusunu şiddet bağlamında deneyimlese de Hanifi'den farklı olarak Orhan-2'nin deneyimi, "hayır" diyemediği için şiddetin nesnesi haline gelmek şeklinde olmuştur. Orhan-2'nin bu konudaki açıklamaları şunlardır:

Her gün bağıyorlar "dertli" çok diyorlar. Sınıftakilerin bazıları diyor. Hatta bir çocuk var o gitmiş bana diyor ki "dertli". Aslında genelde zaten öğretmenim de diyor. Öğretmenimin demesine bir şey demiyorum Burak her gün bana "dertli" diyor. Gıcık aldım. Onu öğretmenime söylesem, öğretmen ona çok kızar. O yüzden bir gün gelsin, bütün laflarını öğretmenime söyleyeceğim diyorum.

Kişiler

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilkokul 4. sınıf öğrencileri, "hayır" diyememe olgusunu, "hayır" denilemeyen kişi açısından daha çok arkadaş (f=11), akraba (f=8) ve aileleri (f=4) karşısında deneyimlemiştir. Bu öğrenciler, az sayıda da olsa komşuları (f=1) ve yabancı kişiler (f=1) karşısında da "hayır" diyemediklerini belirtmiştir. Annesine yardım etmesi konusunda "hayır" diyemeyen Cavit, bu durumu, *"Bir kere annem bana dedi ki 'Yardım et.' Ben de dedim 'Tamam.' Yardım ettim. Akşam dokuza kadar iş bitmedi. Öbür gün de okul vardı. Sonra da akşam televizyon izleme vaktim olmadı."* şeklinde ifade etmiştir. Hastayken kuzeninin dışarı çıkma teklifine "hayır" diyemeyen Şükran ise *"Bir gün kuzenim beni aşağı inmem için zorladı. Ben hastaydım. İstemiyordum. Sonra mecburen 'hayır' diyemedim."* diyerek akrabası karşısında "hayır" diyememe durumunu dile getirmiştir. Kader ise bir arkadaşının onun taşıyabileceğinden daha fazla bir yükü taşımamasını istemesi karşısında ona "hayır" diyemediğini, *"Benim bir arkadaşım vardı. Benden bir eşyasını eve kadar götürmemi istemişti. O, benden büyüktü. Ben de 'hayır' demek istemiştim. Ama diyemedim. ...Bu kişi, benim annemin arkadaşının kızı oluyor. O da bu okulda okuyor."* şeklinde aktarmıştır:

Sefa ise bir komşusunun onun için makarna almasını istediği teklifi, *"Ben binadaydım. İkinci kattan arkadaşımı çağırıyordu. Aşağıya indik. Baktım bir tane abla dedi, 'Git bana*

makarna al.’ Dedim, ‘Tamam.’ Bizim komşuydu.” şeklinde anlatmıştır. Hatice ise yabancı birinin kendisinden para istemesi karşısında “Bir kız benden 1 TL istedi. Ben de veremedim. Çünkü benim param yoktu. 1 TL tekti. 500 (50 kuruş) ona verdim, 500 bana kaldı.” diyerek aslında teklifi reddettiğini düşünse bile karşı tarafa “hayır” diyemediği için parasının yarısını ona verdiğini göstermiştir.

Kişilerle İlgili Algular

İlkokul 4. sınıf öğrencileri “hayır” diyememe olgusunu, daha çok iyi olarak algıladıkları ve sevdikleri insanlar (f=17) karşısında deneyimlemiştir. Bazı çocuklar, iyi olup olmadıkları ya da onları sevip sevmedikleri konusunda net olmadıkları (f=5) bireyler karşısında “hayır” diyememişken bazı çocuklar da kötü olarak algıladıkları (f=3) kişilerin talep, teklif ya da davranışlarına “hayır” diyememiştir. Hanifi, gösterdiği kişiyi dövmesi konusunda yönelttiği talebini reddedemediği arkadaşını, “Arkadaşım iyi bir insan onu seviyorum. Çünkü o bana çok iyilik yaptı. Benle o, her gün geziyoruz, paramızı birleştiriyoruz, bir şey alıyoruz. Benim param olmadığında o bana para veriyor, onun parası olmadığında ben ona para veriyorum.” şeklinde tanıtarak onu iyi bir insan olarak gördüğünü ve sevdiğini göstermiştir. Ali, atılganlık hakkını kullanmak yerine istediği şeyi yaptığı annesini iyi biri olarak gördüğünü ve onu sevdiğini “Annem iyi biri, iyi kalpli bir insan... Evin hanımı, bana yemek hazırlıyor. Babama yemek hazırlıyor. Bazen fakirlere yardım ediyor. Annemi seviyorum.” sözleriyle aktarmıştır. Duygu ise iyi olup olmadığı konusunda net bir şey söyleyemediği ama kendisine de “hayır” diyemediği yengesini, “Aslında iyi, ama bazı konularda kötü olabiliyor. Bazen onların evinde iken bize iş yaptırıyor; ama bazen de bizim eve geldiğinde o kendisi her işi yapıyor.” şeklinde tanıtmıştır. Işık ise adıyla dalga geçen arkadaşlarının kötü insanlar olduğunu, gerekçesiyle beraber “Bunlar, biraz kötü kişiler... Mesela onlara bir sır veriyorsun. Diyorlar, ‘Söz veriyorum.’ Başkalarına gidip söylüyorlar.” diyerek açıklamıştır.

Mekânlar

Bu araştırma kapsamında görüşülmüş olan öğrenciler, “hayır” diyememe olgusunu daha çok ev ve çevresinde (f=13) deneyimlemiştir. Bunun dışında dışarı (f=4) ya da okul vb. yerler (f=8), çocukların önemli oranda “hayır” diyememe olgusunu yaşadıkları mekânlar

haline gelebilmiştir. Selçuk, “hayır” diyemediği için korkuyla deneyimlediği anısını anlatırken *“Benim halamın evinin sokağında bir tane bakkal var. Oradan döndük. Sonra polisler oraya bir barikat kurmuştu. Oralari geçtik. Çamurlu olan yerleri de geçtik. Orada oldu. Orada evler vardı; ama sanki böyle çıkmaz bir sokaktı orası.”* diyerek ilgili olayın dışarıda, gözden uzakta bir yerde yaşandığını belirtmiştir. Şükran ise evinde hasta yatarken dışarıya çağrıldığını ve “hayır” diyemediğini, *“Bir gün kuzenim beni aşağı inmeme için zorladı. Ben hastaydım, istemiyordum.”* şeklinde ifade etmiştir. Orhan-2 ise *“Sınıftakiler hepsi bana “dertli” söylüyor. Sitedekilerden iki kişi söylüyor.”* diyerek hem okul vb. yerlerde hem de ev ve çevresinde sözel bir şiddete maruz kaldığını belirtmiştir.

Davranış Biçimleri

İlkokul 4. sınıf öğrencileri, daha çok atılgan davranışlarla (f=15) kendilerine yöneltilen talep, teklif ya da davranışlara “hayır” diyememiştir. Bunun dışında bazı öğrenciler, saldırgan davranışlar karşısında “hayır” diyememişken (f=9) tek bir öğrenci de edilgen bir biçimde (f=1) kendisine aktarılan talep, teklif ya da davranışa “hayır” tepkisini verememiştir. Murat, teyzesinin kendisi istemediği halde ondan markete gitmesini istemesine yönelik anısını, *“O, benden bunu isterken nazikçe konuşuyordu. Bana çok yakın duruyordu, bir metre falan.”* diyerek teyzesinin atılgan insanlara özgü bir biçimde kibar davrandığını ve kişisel alanlara saygılı bir mesafe oluşturduğunu göstermiştir. Duygu ise yengesinin kendi bebeğine bakması yönündeki talebini, *“Onu da gülümseyerek söylüyor. ‘Cem’e bakar mısın’ diyor.”* şeklinde açıklayarak teyzesinin atılgan bir yüz ifadesiyle gülümsediğini ve atılgan insanlara özgü olarak rica ifadeleri kullandığını düşündürmüştür. Selin, arkadaşının talebini ne şekilde aktardığına yönelik *“Bunu yaparken ayaklarını üst üste atıyorlar. Kaşlarını kaldırıyorlar. Benimle yüksek bir ses tonuyla konuşuyorlar.”* şeklinde yaptığı açıklamalarla, arkadaşlarının saldırgan bir vücut dili kullandığını ifade etmiştir. Hatice ise kendisinden para isteyen tanımadığı birinin davranışlarının edilgen olduğunu, *“Ses tonu çok inceydi. Geldi bana yaklaştı, söyledi. Sessiz bir şekilde söyledi.”* şeklinde dile getirmiştir.

Biçim

Bu araştırmaya katılan bazı öğrenciler, “hayır” diyemedikleri için kendilerine yöneltilen talep, teklif ya da davranışları kabul etmek ya da onaylamak zorunda kalmıştır. Bu katılımcıların çoğu, söz konusu talep, teklif ya da davranışları doğrudan kabul etmiş olsa bile bazı katılımcılar, öncesinde en azından bir kez “hayır” demeyi denedikten sonra bu talep, teklif ya da davranışlar karşısında edilgen bir konuma düşmüştür. Bunlar dışında kimi öğrenciler, açıklama yaptıktan ya da başka bir seçenek önerdikten sonra “hayır” diyememiş, başka bir ifade ile kabul etme davranışını gerçekleştirmişlerdir.

Açıklama Yaptıktan Sonra Kabul Etme

Araştırmanın katılımcılarından biri olan Selin, kendisinden onun istediği gibi davranmasını talep eden bir arkadaşına kendi istediği biçimde davranabilme özgürlüğü olduğuna dair bir açıklama yapmış olsa da arkadaşının güdümlene çabaları karşısında ona “hayır” diyememiştir (f=1). Selin’in bu doğrultuda anlattığı deneyimi şöyledir:

Bana dedi ki “18 yaşından küçüklerin özgürlük hakkı katiyen yoktur.” Ben de dedim ki “18 yaşından küçüklerin de özgürlük hakkı vardır. Her insanın özgürlük hakkı vardır.” dedim. “Bunu kim demiş?” dedi. Ben de “Bunu ailem söylemiş, öğretmenim söylemiş.” dedim. Dedi ki “O zaman onlar salaktır.” Sonra geldi beni sıkıştırdı. Ben de ona “hayır” diyemedim.

Başka Bir Seçenek Önerdikten Sonra Kabul Etme

Hanifi-2, arkadaşının acıktığı için ondan para istemesi karşısında öncelikle ona daha olumlu bir seçenek sunmuş; ancak arkadaşının bu seçeneği onaylamaması üzerine arkadaşının ilk talebine “hayır” diyememiştir (f=1). Hanifi-2’nin bu konudaki ifadeleri “*Evleri uzak diye, ‘Git annenden para al.’ dedi. Çünkü karnı açtı. Dedim, ‘Gel, gidip bizim evde yemek yiyelim.’ Dedi, ‘Yok.’ Bu, utanıyordu. Bizim eve gelmek istemiyordu. O yüzden gelip annemden başka para istedim.*” şeklindedir.

Reddettikten Sonra Kabul Etme

Bazı öğrenciler, Ali gibi karşı tarafın taleplerini öncelikle reddederek olumsuz yanıt vermiş olsalar da karşı taraftan gelen tepkiler karşısında onların taleplerini kabul etmek durumunda kalmıştır (f=8). Annesine başlangıçta “hayır” diyen Ali, “*Evde annem yemek hazırlıyor. ‘Sofrayı hazırla.’ diyor. Ben de bir şeylerle uğraşıyorum. Diyorum, ‘Hayır.’*

Sonra annem birden bağıyor. Ödüm kopuyor. ‘Hayır’ diyemiyorum. Direkt sofrayı alıyorum, hazırlıyorum.” ifadelerinden de anlaşılacağı gibi annesinin saldırgan tavrı karşısında ilgili talebi reddetmekten vazgeçmiştir. İsmail de kendisinden istenen para talebine başlangıçta benzer şekilde “hayır” diyebilmiştir. Ama şu ifadelerden de anlaşılacağı gibi karşı tarafın duygusal tepkileri ve güdüleme çabaları karşısında ilgili teklifi kabul etmiştir:

Ben ona önce “hayır” dedim. Dedim, “Benim ödevlerim var.” Çünkü ben sabahları okula gidiyorum. Çabuk gidiyoruz ya ondan ödevlerim çoktur. Ondan gidemedim. Sonra yine geldi, dedi, “Hadi, bize gidelim.” O zaman gittim. Çünkü kalbi kırıldı. Biraz sanki üzüldü. Eve gidecektim. Böyle sanki iyi değilmiş gibi yürüyordu. Yürürken üzülmüş gibiydi. Ondan ben de dedim, “Tamamdır. Ödevlerimi çantama koyup geliyorum.”

Doğrudan Kabul Etme

Bu araştırmada “hayır” diyememe olgusunu deneyimlemiş birçok öğrenci (f=15), yukarıdaki öğrencilerden farklı olarak kendilerine yöneltilen talep, teklif ve davranışları doğrudan kabul etmiştir. Bu öğrencilerden biri olan Selçuk, hiçbir reddetme ya da direnme davranışı göstermeden akrabasından gelen talebi nasıl kabul ettiğini, *“Ben gidiyordum bir yolda. Benimle beraber bir tane akrabam vardı. Dedi, ‘Gel, seni bir yere götüreceğim.’ Gittik. Sonra geldiğimizde bisikletten beni indirdi. Sonra bir tane köpek vardı. Böyle havladı, havladı. Ben de korktum, ağladım, oradan kaçtım.”* şeklinde anlatmıştır. Seher ise kendisine yöneltilen şiddet davranışı karşısında “hayır” diyememesini aşağıdaki biçimde ele almıştır:

Şimdi benim bir arkadaşım var. Benim ne zaman bir hatam olduğunda hemen bağıyor. Ben ona karşı cevap veremiyorum. “Hayır, neden bana böyle bağıyorsun.” diyemiyorum. Hatta az önce de yine böyle bir olay oldu. O bana bağırdı. Ben ona “Hayır, sen bana böyle davranamazsın.” diyemedim. Yani ben böyle olduğunda arkadaşşıma kendi tepkimi anlatamıyorum. “Bana neden böyle bağıyorsun?” diyemiyorum. İçimden gidip ona kızıp “Neden bana böyle bağıyorsun?” sorusunu sormak istiyorum. Ama soramıyorum.

Nedenler

Bu araştırmada yer alan ilkokul 4. sınıf öğrencileri ahlaki gelişim düzeyleri, duyguları, değerleri, güdülemeye maruz kalmaları, ilişkileri, inançları ve kültürel kodları dolayısıyla kendilerine yöneltilen talep, teklif ve davranışlar karşısında “hayır” diyememiştir.

Ahlaki Gelişim Düzeyi

Hanifi, “iyi çocuk” eğiliminden (f=1) dolayı “hayır” diyemeyip şiddete karıştığı olaya ilişkin “*Arkadaşım benim için iyi düşünmüştür. Çünkü ona yardım ettim.*” ifadelerini kullanmıştır. Murat ise teyzesinin onu içecek alması için markete göndermesi karşısında “hayır” demek istese bile “hayır” diyememesinin nedenini, “saf çıkarıcı” ahlaki gelişim düzeyi (f=1) yansıtırcasına şöyle açıklamıştır:

Çünkü o, benim için çok iyilik yaptı. Ben de onu üzme istemiyorum. Ben gitmek istemedim; ama sonra düşündüm, biraz bekledim, düşündüm, düşündüm onun bana yaptığı iyilikleri. Kendimi biraz kötü hissettim. Yapmak istedim, çünkü teyzem bana iyilik yapıyor. Başkaları bana iyilik yapmıyor. Ben de onlar için derslerimden geri kalmak istemem.

Değerler

İlgili araştırmanın katılımcıları, “hayır” diyememelerinin altında yardımseverlik (f=7) ve paylaşım (f=3) değerlerinin olduğuna dair açıklamalarda bulunmuştur. Böyle düşünen öğrencilerden biri olan Hanifi, kendisi istemediği halde arkadaşının isteği üzerine birini dövmüş ve bu duruma ilişkin olarak “*Arkadaşım benim için iyi düşünmüştür. Çünkü ona yardım ettim.*” sözlerini aktarmıştır. Cavit, annesinin kendisinden yardım talep etmesi üzerine “hayır” demek istediği halde “*Yardım etmezsem annemin çok zorluk çekeceğini düşündüm.*” diyerek yardımseverlik değerinden dolayı “hayır” dememeye nasıl yöneldiğini dile getirmiştir. Satı ise az olmasına rağmen arkadaşının kendisinden istediği yemeği, içselleştirdiği paylaşım değerinden dolayı ona nasıl verdiğini, “*Ben herkesle yemeğimi paylaşabilirim, az olsa da.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Duygular

Öğrencilerin önemli bir kısmı, empati (f=11), korku (f=3), pişmanlık (f=1) ve utanma (f=2) duygularından dolayı karşı tarafa “hayır” diyememiştir. Bu kapsamda Melahat, “*Çamur olduğunu gördüğümde gitmek istemedim. Ama ‘hayır’ dese ydim kalbini kırardım. ‘Hayır’ demedim. Dedim, ‘Tamam, gidelim.’*” diyerek kendisinden salatalık toplaması konusunda yardım isteyen akrabasının “hayır” demesi sonucu sahip olabileceği hislere ilişkin empati kurduğunu göstermiştir. Melahat gibi empati kuran diğer birçok öğrenci de “hayır” demeyerek başkalarına yardım etmiş ya da onlarla çeşitli paylaşımlarda bulunmuştur. “*Hep gitmek istiyorum. Çünkü kalbini kırmak istemiyorum.*” diyen İsmail de onlar gibi empati kurduğundan dolayı “hayır” diyememiş; ancak onlardan farklı olarak olumsuz bir davranış

sergilemiştir. Çünkü İsmail, ödevleri olduğu halde arkadaşının onların evine gitme yönündeki talebini reddedememiş, bu yüzden de ödevlerini yapamamıştır. Murat-2 ise dayısının onu sigara almaya göndermesi karşısında “hayır” diyememesini, “*Eğer ona ‘hayır’ dersem dövüyor. Sonra gittim aldım. Eğer ben ona bir şey dersem anneannem orada değilse benim üstüme dalar.*” ifadeleriyle dayısının ona şiddet uygulayabileceğine dair korkuya bağlamıştır. Dilek, kendisinden kalem ucu isteyen arkadaşına başlangıçta “hayır” demiş olsa bile yaşadığı pişmanlık duygusundan ötürü az olan kalem ucunu arkadaşıyla paylaştığını “*Ben ona başta ‘hayır’ dedim. O, ‘Tamam.’ dedi ve gitti. Üzüntü hissetti. Ben de gittim ona uç verdim. Çünkü pişmanlık duydum.*” diyerek paylaşmıştır. Duygu, kendisinden bebeğine bakmasını isteyen yengesine “hayır” diyememesinin nedeninin, utanma duygusu olduğunu “*Ama ona ‘hayır’ diyemedim. ‘Evet’ dedim. Çünkü utanıyorum. ‘Hayır’ diyeceğim; ama sanki yerin dibine gireceğim, öyle bir şey. Çok utanıyorum.*” şeklinde aktarmıştır.

Güdülemeye Maruz Kalma

Bu araştırmadaki bazı öğrenciler, “hayır” demeleri karşısında karşılaştıkları ısrar (f=5), küsme (f=1), rüşvet (f=1), saldırganlık (f=1) ve tehdit (f=4) gibi güdüleme çabalarından dolayı kendilerine yöneltilen talep, teklif ve davranışları kabul etmiştir. Parası olmadığı için arkadaşının talebini karşılayamayan Hanifi-2, ısrarlar karşısında arkadaşının talebini nasıl kabul ettiğini, “*Arkadaşım bir kere benden para istedi. Param yoktu. Zorla dedi ‘Git annenden al, annenden al.’ Ama annemde bozuk yoktu. Arkadaşım isteyince ilk olarak gittim.*” şeklinde aktarmıştır. Murat ise teyzesinin talebi karşısında “hayır” diyememe nedenini, “*Teyzem dedi, ‘Murat, git bana kola al.’ Ben gitmek istemedim. Sonra küstü. Dedi ‘Neden?’ Ben de dedim ‘Canım istemiyor, o yüzden.’ ‘O zaman ben giderim.’ dedi. Onu kırmak istemediğim için ben gittim.*” şeklinde açıklayarak bu durumu teyzesinin küsme davranışıyla açıklamıştır. Orhan ise normalde arkadaşının kendisi için alışveriş yapması talebine “hayır” demek istediği halde teklif edilen rüşvet karşısında “hayır” diyemediğini “*Bana diyor ki ‘Gidip alsan sana maaş vereceğim.’ Dedim bir kez deneyeyim. Denedim; ama bana yoksulmuşum gibi sadece 250 (25 kuruş) verdi.*” şeklinde belirtmiştir. Ali, annesinin yardım talebini geri çevirmiş olsa da annesinin saldırgan tavırları karşısında kendisinden istenileni nasıl yaptığını, “*Ben de bir şeylerle uğraşıyorum. Diyorum ‘Hayır.’ Sonra annem birden bağılıyor. Ödüm kopuyor. ‘Hayır’ diyemiyorum.*”

Direkt sofrayı alıyorum, hazırlıyorum.” diyerek anlatmıştır. Hanifi, arkadaşının birini vurması yönündeki isteğine başlangıçta “hayır” dediği halde bu isteği sonrasında kabul etmesini sağlayan güdüleme çabasının tehdit olduğunu, “*Arkadaşıma dedim ‘Vurmayayım.’ Dedi ‘Vurmazsan küserim.’ Ben de vurdum.”* diyerek açığa kavuşturmuştur.

İlişkiler

Öğrencilerin kendilerine bazı talep, teklif ya da davranışları yönelten bireylerle olan ilişkileri de (f=4) onların “hayır” diyememelerinde etkili olmuştur. Hastalığı esnasında kuzeninin dışarı çıkma teklifine ilişkin Şükran, “*Bilmem, kuzenim olduğu için onu kırmak istemedim.*” demiştir. Az olan yemeğini “hayır” diyemediği için paylaşan Satı, “*Ben herkesle yemeğimi paylaşabilirim az olsa da. Çünkü onlar benim arkadaşım.*” ifadelerini kullanmıştır.

İnançlar

Bu araştırmaya katılmış olan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyememe nedenlerinden biri, “hayır” deme ile ilgili sahip oldukları inançlardır. Öğrenciler, özellikle “hayır” demenin kırıcı bir davranış olduğuna yönelik inançlarından (f=9) dolayı bu davranışı tercih etmemişler; kendilerine yönelik talep, teklif ve davranışlar karşısında “hayır” diyememişlerdir. “Hayır” demeyi kırıcı bir davranış olarak algılayan Fatih, “hayır” dememeyi de kırıcı olmamak adına tercih ettiğini, ödevi olduğu halde kendisine oyun oynama teklifi yönlendiren arkadaşına ilişkin olarak “*Arkadaşımı kırmamak için ‘evet’ dedim. Üzülmemesi için...*” diyerek göstermiştir. Kader ise arkadaşının onun taşıyabileceğinden daha fazla eşya taşımasını istediğinde neden “hayır” diyemediğini, “*Tamam, taşıyorum’ dedim. Ben de çok eşya taşıyordum, o da çok eşya taşıyordu. Üzülmesin diye, kalbi kırılmasın diye taşıdım.*” şeklinde açıklamıştır.

Kültürel Kodlar

İlkokul 4. sınıf öğrencileri açısından “hayır” diyememeye neden olabilecek etmenlerden biri, kültürel kodlardır (f=4). Murat-2, sigara alması için kendisini markete göndermeye

çalışan dayısına “hayır” diyememesinin bir nedeni olarak “*Annemle babam, onlar, bana diyor ki ‘Senin büyüğündür, git.’ Annemler demeden de ben gidip alırım. Çünkü o benim büyüğüm biliyorum.*” demiş ve ebeveynlerinin büyüklere “hayır” demeyi kültürel açıdan uygun bulmadığına dair bir algı yansıtmıştır. Işık da benzer biçimde maruz kaldığı sözel şiddet karşısında “hayır” diyememesinin nedenlerinde biri olarak “*Onlara bir şey söylemiyorum, söyleyemiyorum. Çünkü ben onlara bir şey yapınca annem de kızıyor, ‘Büyüklere bir şey yapmayın.’ diye.*” açıklamasını yapmıştır.

Sonuçlar

İlkokul 4. sınıf öğrencileri, “hayır” diyememe deneyimleri sonrası çeşitli duygular hissetmiş, bazı tepkilerle karşılaşmış, farklı öğrenme biçimleri deneyimlemiş ya da zarar görmüştür.

Hissedilen Duygular

Araştırma kapsamında “hayır” demedikleri/diyemedikleri bazı deneyimlerini paylaşan öğrenciler, bu deneyimlerinden dolayı mutluluk (f=9), öfke (f=2), pişmanlık (f=7) ve üzülmeye (5) duygularını hissettiklerini belirtmiştir. Melahat, “hayır” demediği için yaşadığı mutluluk duygusunu, “*Ben ona ‘tamam’ deyince o sevindi. Ben onu sevinirken görünce ben de mutlu hissettim. Ona ‘hayır’ demediğim için kendimi mutlu hissettim.*” diyerek paylaşmıştır. Annesinin ders çalışırken kendisinden yardım istediği Tuğçe de Melahat gibi “hayır” diyememesinin karşı tarafı mutlu etmesinden dolayı yaşadığı mutluluğu, “*Annem kendini mutlu hissetti. Ben de kendimi mutlu hissettim. Gerçekten yukarıya gittiğime sevindim.*” ifadelerini kullanarak aktarmıştır.

Hanifi, “hayır” diyemediği için kendisinden onun için bir başkasını dövmesini isteyen arkadaşına öfke duymuş ve bunu yaptığı için pişman olmuştur. Bu öfke ve pişmanlık, Hanifi’nin ifadelerine “*Ben aslında o çocuğu vurmuyacaktım; ama arkadaşım istiyor diye, küsecek diye vurdum. Pişman oldum çocuk için. Çünkü çocuk ağladı. Eve gelince kendimi kötü hissettim, pişman oldum, kızgınlık yaşadım. En iyi arkadaşıma karşı kızgınlık hissettim.*” şeklinde yansımıştır. Kader ise kendisine fazla ağır gelen eşyaları taşıma konusunda arkadaşına “hayır” diyemediği için öfkelenildiğini, “*Biraz sinirlendim gibi içimden. Sonra normal, belli ettirmedim.*” diyerek açıklamıştır. Şükran ise hasta olduğu

halde kuzeni istediği için dışarı çıkmasının sonuçlarından dolayı hissettiği pişmanlığı, *“Pişman oldum. İçimden ‘Keşke onu dinlemeseydim, ‘hayır’ deseysenim.’ dedim. Ben ona ‘tamam’ deyince o zaten eğlenceli hissetti, her zamanki gibi. O, hiç üzülüyor. Ben öksürüyordum.”* şeklinde aktarmıştır. Orhan-2 ise arkadaşlarının ona sözel şiddet uygulaması karşısında nasıl üzüldüğüne dair *“Bana öyle dediklerinde üzülüyorum. Aslında üzülmemi belli etmiyorum. Eve gittiğimde kendimi serbest bırakıp ağlaya ağlaya üzülüyorum.”* ifadeleriyle yansıtmıştır. Cavit ise annesinin yardım talebine “hayır” diyemediği için yaşadığı üzüntüyü, *“Bu olay karşısında kızgınlık yok. Sadece biraz üzülme... Sadece biraz üzüldüm. Hani televizyon izleyemedim, oyun oynama vaktim olmadı, hiçbir şey... Sadece anneme yardım etmekle geçirdim.”* cümleleriyle söze dökmüştür.

Karşılaşılan Tepkiler

Öğrencilerin “hayır” diyememesi, kendilerine çeşitli talep, teklif ya da davranışlar yönelten bireylerde de bazı tepkilere neden olmuştur. Bu tepkiler mutluluk biçimindeki duygusal tepkiler (f=6), ödüllendirme (f=9) ve teklifin tekrarlanması (f=12) biçimindedir. Ömer, annesinin onunla beraber misafirlığe gitme isteği karşısında “hayır” diyememesinin sonucunda annesinin yaşadığı mutluluğu, *“Annem sevinmişti buna. Çünkü çağırdığında gittim; ama bilmiyor tabii benim gitmek istemediğimi.”* şeklinde dile getirmiştir. Işık ise kendisine yönelik olumsuz davranışlar karşısında “hayır” diyememesinden dolayı arkadaşlarının yaşadıkları mutluluğu, *“Bence onların da pişmanlık duymaları gerekiyor; ama duymuyorlar. Ama onlar, kendilerini çok iyi hissediyorlar. Çünkü hep gülüyorlar, dalga geçiyorlar.”* diyerek anlatmıştır.

Bazı öğrenciler karşı tarafa “hayır” diyememelerinin sonucunu, karşı tarafın ödül niteliğindeki ifadeleriyle almıştır. Yengesine, onun bebeğine bakması konusunda “hayır” diyemeyen Duygu, *“Bebeğe baktığımda bana gidiyor, mesela bana diyor ki ‘Aferin.’ Bana böyle güzel sözler söylüyor.”* diyerek yengesinin kullandığı pekiştiricilerden bahsetmiştir. Tuğçe ise annesinin ödev yaptığı halde ona yardım etme davranışını nasıl pekiştirdiğini *“Annem bana dedi, ‘Aferin, sen çok beceriklisin.’”* biçiminde ifade etmiştir.

Bu araştırmada yer alan kimi öğrenciler, “hayır” diyememelerinin sonucu olarak ilgili talep, teklif ya da davranışlarla tekrar karşılaşmıştır. Bu öğrencilerden biri olan Kader, *“Bunu yapmam, bazen iyi de oldu bazen kötü de oldu. Çünkü bana bazen aynı şeyleri yine*

yaşattırmak zorunda kaldı.” diyerek daha önce “hayır” diyemediği arkadaşının, kendisine ağır bir eşya taşıma gibi isteklerle tekrar geldiğini düşündürmüştür. Şükran ise aynı teklifle olmasa bile *“Başka bir sefer benden aynı şeyi istemedi. Ama bu defa televizyonun karşısında takla atmamı istedi.”* diyerek arkadaşının benzer rahatsız edici teklifleri yinelediğini belirtmiştir.

Öğrenme

Bu araştırmadaki birçok öğrenci (f=13), öğrenme ya da davranış değişikliği açısından benzer durumlarda yine “hayır” demeyeceğini ya da diyemeyeceğini belirtmiştir. Bunlar dışındaki öğrenciler ise bu konuda olumlu davranış değişikliğine (f=7) ya da olumsuz davranış değişikliğine (f=1) gidebileceklerine dair işaretler vermiştir. Bu açıdan “hayır” diyememe davranışının pekiştiği öğrencilerden biri olup arkadaşının isteği üzerine birini döven Hanifi, bir daha aynı durumla karşılaşması durumuna ilişkin *“Eğer büyük olursa döverim. Çünkü o (arkadaşı), güçsüzdür, küçüktür.”* diyerek aynı davranışı tekrarlayacağını dile getirmiştir. İsmail ise ödevleri olmasına rağmen arkadaşının onların evine gitmesi yönündeki davetine “hayır” diyememiş, daha sonra yine aynı durumu yaşamış ve bu duruma dair *“Sonra yine bana aynı teklifte bulundu. Ben de her zaman gideceğim, gittim. Çünkü insanların kalbinin kırılmasını hiç istemiyorum.”* diyerek davranışının nasıl pekiştiğinden bahsetmiştir.

Kimi öğrenciler, bu araştırma kapsamında paylaştıkları “hayır” diyememe deneyimlerinin kendilerine “hayır” demeyi öğrettiğine ya da kendilerini daha olumlu davranışlara yönelttiğine dair bazı açıklamalarda bulunmuştur. Kader, bu doğrultuda *“Ama bir sefer daha benden isterse ben bu defa ‘hayır’ diyeceğim. Bir daha aynı şey olursa derim ki ‘Bende çok yük var. Ben onu taşıyamam. Ben zaten kısa boyluyum. Kambur olmayayım.’”* diyerek hem ilgili teklifi reddedeceğini hem de neden reddettiğine ilişkin açıklama yapacağını belirtmiştir. Yengesinin bebeğine bakmak zorunda kalan Duygu, biraz da atılganlık haklarını vurgularcasına *“Bundan sonra aynı şey olursa ‘hayır’ derim. İstemediğim zaman ‘hayır’ derim. Çünkü artık öğrendim, ‘hayır’ demeyi. Başkalarına dair istemediğin bir şeyi yapmak zorunda değilsin.”* açıklamasını yapmıştır. Işık ise adıyla dalga geçilmesi karşısında artık susmayacağını, *“Artık susmak yerine söyleyeceğim. Çünkü susmak çok pis bir şey... Çünkü susunca onlar daha beter söylüyorlar. Onlardan korktuğunu düşünüyorlar.”* şeklinde belirtmiştir. Ancak Işık, bu konuda olumlu bir

davranış sergileyeceğini belirtmiş olsa da olumsuz bir davranışa da yönelebileceğine dair işaretler vermiştir. Işık'ın olumsuz davranış değişikliğine ilişkin ifadeleri ise *“Bunlar niye benimle dalga geçiyorlar? Bir tane arkadaşım vardı. O da onları dövüyordu. Ben de bundan sonra onu örnek alacağım. Ben de onları döveceğim.”* biçiminde olmuştur.

Zarar Görme

Bu araştırmada yer alan kimi öğrenciler (f=3), “hayır” diyememeleri sonucu bazı konularda zarar görmüştür. Bu öğrencilerden biri olan Fatih, Kur'an kursundan ödevlerini yapmak yerine, “hayır” diyemediği arkadaşıyla oyun oynadığı için bu durumun Kur'an kursuna olumsuz yansıdığını, *“Hoca da diyordu ‘Sen bunu (ödevini) yapmamışsın. Sen çalışkan değilsin.’ Gidiyordu Kur'an'da artık bana sadece bir iki satır ödev veriyordu.”* diyerek dile getirmiştir.

Dokusal Tanımlama

Kendilerine yöneltilen talep, teklif ve davranışlar karşısında “hayır” diyemeyen ilkokul 4. sınıf öğrencileri, atılganlık haklarını ya da sahip oldukları kaynakları koruyamamış, şiddetten de korunamamıştır. Bu öğrenciler, kendilerine “hayır” diyemedikleri talep, teklif ve davranışlar yöneltildiğinde verecekleri tepkilerin karşı tarafta hangi hisleri uyandıracığına dair empati kurmuştur. Karşı tarafın talep, teklif ve davranışları karşısında “hayır” diyemeyen öğrenciler, çoğunlukla öfke ve pişmanlık duygularını deneyimlemiş ya da “hayır” diyemedikleri için üzülmüştür. Ancak bazı öğrenciler, başlangıçta “hayır” demek istemiş olsalar bile karşı tarafa “hayır” demedikleri için mutlu olmuştur. Öğrencilerin çoğu, “hayır” diyememe deneyimlerini benzer yaşantılara aynen aktaracakları şekilde bir öğrenme süreci geçirmiştir. Bazı öğrenciler ise deneyimlerinin sonuçlarından olumlu dersler çıkarıp “hayır” demeyi öğrenmiştir. Tek bir öğrenci ise “hayır” diyememesinin sonuçlarından dolayı bundan sonraki benzer deneyimleri için şiddet eğilimi göstermiştir. Kimi öğrenciler, “hayır” diyememeleri sonucu zarar görme deneyimine sahip olmuştur.

Yapısal Tanımlama

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyemedikleri deneyimlerinin ikincil tarafları ağırlıklı olarak arkadaşları, akrabaları ve aileleridir. Dolayısıyla bu deneyimlerin çoğunlukla geçtiği mekânlar ev ve çevresi ya da okul vb. yerlerdir. İlkokul 4. sınıf öğrencileri, daha çok “iyi birer insan” olarak algıladıkları ve sevdikleri kişilerin atılgan ve saldırgan davranışlarla kendilerine yönelttikleri talep, teklif ve davranışlar karşısında “hayır” diyememiştir. Öğrenciler empati, korku, pişmanlık, utanma ve üzüme gibi duygulardan, yardımseverlik gibi değerlerden, içinde bulunulan ilişkilerden, “hayır” demeye yönelik inançlardan, ahlaki gelişimlerinden ve sahip olunan kültürel kodlardan dolayı kendilerine yöneltilen talep, teklif ve davranışlar karşısında “hayır” demeye ilişkin edilgen bir tutum sergilemiştir. Birçok öğrenci, kendilerine yöneltilen talep, teklif ve davranışları doğrudan kabul etmiştir. Bazı öğrenciler ise öncelikle “hayır” demek istediklerine dair açıklama yapmış, başka bir seçenek önermiş ya da doğrudan “hayır” sözcüğünü kullanmıştır. Ancak ısrar, küsme, rüşvet, saldırganlık ve tehdit gibi güdüleme çabalarına maruz kalan bu öğrenciler, kendilerine yöneltilen talep, teklif ve davranışları “hayır” deyip reddedememiştir. Öğrencilerin “hayır” deme konusunda karşı tarafı reddedememeleri ya da güdüleme çabaları karşısında direnememeleri, kendilerine çeşitli talep, teklif ve davranışlar yönlendiren bireyleri mutlu etmiş; bu bireyler ilgili öğrencileri sözel bir biçimde ödüllendirerek onların “hayır” dememe davranışlarını pekiştirmeye çalışmıştır. Ayrıca bu bireyler, araştırmanın katılımcılarına benzer talep, teklif ve davranışları, sonraki zamanlarda tekrar yönlendirmiştir.

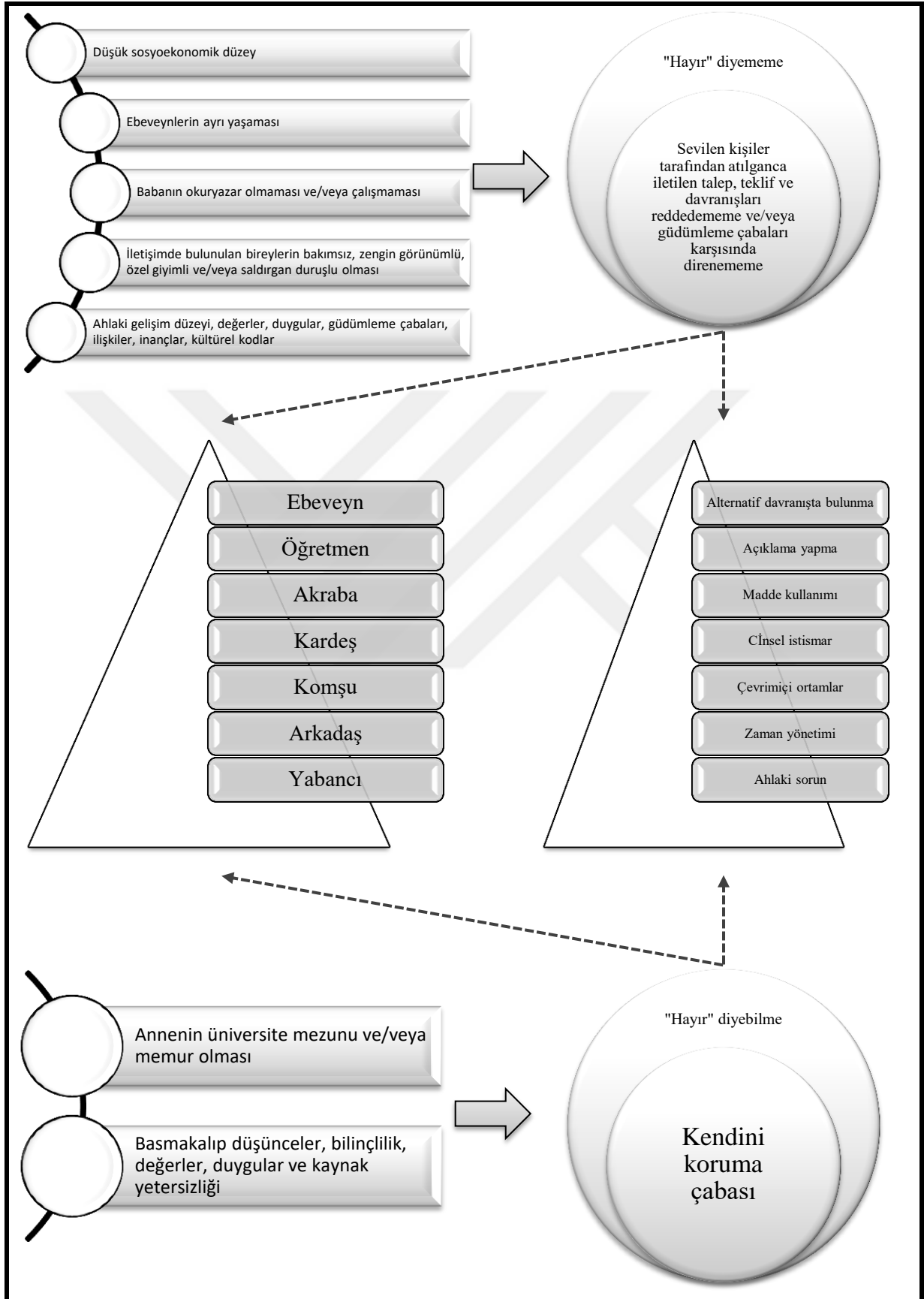
Birleşik Tanımlama

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyememe deneyimlerinin dokusal ve yapısal tanımlamalarının sentezi, bu deneyimlerinin özünü, değişmez yapısını ifade etmektedir. Buna göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyememelerinin özü, sevdikleri kişiler tarafından kendilerine atılınca iletilen talep, teklif ve davranışları ahlaki gelişimleri, değerleri, duyguları, ilişkileri, inançları ve kültürel kodları dolayısıyla reddedememeleri ve/veya güdüleme çabaları karşısında direnememeleridir. Öğrencilerin kendilerine yöneltilen talep, teklif ve davranışları reddedememeleri ya da bu konularda direnememeleri, doğal olarak karşı tarafı mutlu etmekte, bu yüzden de ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin bu davranışları onlar tarafından pekiştirilmektedir. Bu pekiştirme çabaları,

önemli oranda da başarılı olmaktadır. Çünkü “hayır” demedikleri bireylerin mutlu olduklarını gören ilkökul 4. sınıf öğrencileri de mutlu olmakta ve bu davranışlarını benzer durumlarda tekrarlayacaklarına dair işaretler vermektedir. Bu işaretleri alan ikincil kişiler, ilkökul 4. sınıf öğrencilerine farklı zamanlarda benzer talep, teklif ve davranışlarla tekrar gelmektedir. Ancak “hayır” diyemedikleri için pişmanlık, öfke ve üzüntü duygularını deneyimleyen öğrencilerin önemli bir kısmı, bu deneyimlerinden ders çıkarmakta, bundan sonraki deneyimleri için “hayır” diyebileceklerini belirtmektedir.

Yukarıda bu araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular sırasıyla yer almaktadır. Bu nicel ve nitel bulguları bir arada özet bir biçimde sunmak gerekirse Şekil 4’teki gibi bir gösterim karşımıza çıkmaktadır.

Şekil 4’teki gösterimden de anlaşılacağı gibi annenin üniversite mezunu ve/veya memur olması durumları ile basmakalıp düşünceler, bilinçlilik, değerler, duygular ve kaynak yetersizliği, özünde kendini koruma çabası olan “hayır” diyebilme davranışını yönlendirmektedir. İlkokul 4. sınıf öğrencileri, bu anlamda en çok yabancı bireylere ve arkadaşlarına “hayır” diyebilmekte iken ahlaki sorunlar ve zaman yönetimi açısından kendilerini korumaları gerektiği zamanlarda da bu beceriyi sergileyebilmektedir. Öğrencilerin “hayır” diyebilme becerileri, kişi ve özel durumların yer aldığı piramitlerde aşağıdan yukarıya doğru gidildikçe azalmaktadır. Piramitlerin en üst basamağına gelindiğinde, öğrencilerin “hayır” diyebilme açısından açıklama yapma ve alternatif davranışta bulunma becerilerini çok sık sergilemedikleri anlaşılmaktadır. Aynı zamanda öğrenciler, özellikle ebeveyn ve öğretmenlerine “hayır” diyememektedir. Araştırmadan elde edilen nitel bulgulara göre “hayır” diyememenin özü, sevilen bireyler tarafından atılınca iletilen talep, teklif ve davranışları reddedememe ve/veya güdümlenme çabaları karşısında direnememe şeklinde ifade edilebilmektedir. Bu davranışa neden olan temel etmenler ise düşük sosyoekonomik düzey, ebeveynlerin ayrı yaşaması, babanın okuryazar olmaması ve/veya çalışmaması, iletişimde bulunulan bireylerin bakımsız, zengin görünümlü, özel giyimli ve/veya saldırgan duruşlu olması, ahlaki gelişim düzeyi, değerler, duygular, güdümlenme çabaları, ilişkiler, inançlar ve kültürel kodlar şeklinde sıralanabilmektedir.



Şekil 4. Bulguların genel sunumu

BÖLÜM 5

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, araştırma bulgularına dayalı bir biçimde ele alınmış ve alan yazın temel alınarak tartışılmıştır. Söz konusu sonuç ve tartışmalar, araştırmanın amaçları ve bulgularında da izlenen sırayla aşağıda sunulmuştur.

“Hayır” Diyebilme Becerisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Mevcut araştırmanın sonuçlarına göre ilkokul 4. sınıf öğrencileri, “hayır” diyebilme becerisini, reddetme ve direnme boyutlarında çoğu zaman sergileyebildiklerini belirtmektedir. Öğrenciler açısından genel anlamda olumlu olarak kabul edilebilecek bu sonucun temel etmenlerinden birinin, 2005/2009 hayat bilgisi dersi öğretim programı olduğu düşünülmektedir. Çünkü Karaca ve Ocak (2011) tarafından yapılan çalışma incelenince öğretmenlerin, söz konusu öğretim programına ait ders kitaplarını, “hayır” diyebilme becerisini kazandırabilme açısından olumlu bir şekilde değerlendirdikleri görülmektedir. Sonuç olarak ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, öğretmenlerin “hayır” diyebilme becerisini kazandırması açısından 2005/2009 hayat bilgisi dersi öğretim programına yönelik yaptıkları olumlu değerlendirmelerin bir haklılık payı olduğunu göstermektedir.

Votey (1989), “evet” baskısının olduğu durumlarda reddetme davranışını sergilemeyi bir atılganlık göstergesi olarak kabul etmektedir. Bunun yanı sıra Dhange (2014), gereksiz sosyal baskılar karşısında direnebilmeyi, atılgan bir birey olmanın özellikleri arasında saymaktadır. Bunlardan yola çıkılınca mevcut çalışmanın sonuçlarının, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hem reddetme hem de direnme davranışlarını çoğu zaman

sergileyebileceklerini yansıtması, bu öğrencilerin çoğunun atılgan bireyler olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Burton ve Kagan'ın (1995) atılganlıkla ilgili ifadeleri dikkate alınca bu araştırmaya katılan öğrencilerin “hayır” diyerek reddetmeyi öğrenmiş olmaları, sosyal ilişkilerini kontrol edebilme gücüne sahip oldukları anlamına gelmektedir. DeJong'un (1986) bu konuda aktardıkları ise reddetme ve direnme boyutlarında çoğu zaman “hayır” diyebildiklerini belirten katılımcıların kendileriyle barışık, duygularını aktarabilen ve davranışlarının sonuçlarını tahmin edebilen çocuklar olduğunu düşündürmektedir.

Bu çalışmada “hayır” diyebilme becerisi kapsamında incelenmiş olan reddetme ve direnme becerilerinin, erken yaşlarda geliştirilmesi gerekmektedir. 1-3. sınıflar, bu açıdan uygun dönemler olarak değerlendirilirken 4 ve 6. sınıflar, bu becerilerin geliştirilmesi açısından daha fazla geç kalınmaması gereken dönemler olarak düşünülmektedir (Herrmann ve McWhirter, 1997). Dolayısıyla bu araştırmanın katılımcılarının 4. sınıf düzeyinde olup “hayır” diyebilme becerisi kapsamında ele alınmış reddetme ve direnme becerilerini, çoğu zaman sergileyebildiklerini düşünmeleri, gelişimsel açıdan olumlu bulunmaktadır. Çünkü bazı araştırma sonuçları reddetme ve bununla ilgili olan direnme becerilerinin durağan olmadığını, yaşla beraber önem kazandığını göstermektedir (Scheier vd., 1999). Özellikle erken yıllarda kazanılan reddetme becerileri, ilerleyen dönemlerde “hayır” diyebilmeyi kolaylaştırabilmektedir (Belgrave vd., 2004). Tüm bunlar düşünülünce bu araştırmadan elde edilen sonuçların, çocukların ileriki yaşamlarında karşılaşılabilecekleri “hayır” demeleri gereken durumlar açısından iyi bir hazırbulunuşluk düzeyini yansıttığı söylenebilmektedir.

Bu araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin, “hayır” diyebilme becerisini, reddetme ve direnme boyutlarında çoğu zaman sergilediklerini belirtmeleri, elbette önemli bulunmaktadır. Ama yine de bu bulgunun, tamamen mükemmel bir sonucu yansıttığını söylemek gerçekçi bir durumu yansıtmamaktadır. Çünkü öğrencilerin, “hayır” diyebilme becerisini ortalama puanları açısından “her zaman” düzeyinde değil de “çoğu zaman” düzeyinde sergilediklerini düşünmeleri, nispeten küçük de olsa bir grup öğrencinin, bu becerileri istenen sıklıkta sergileme konusunda sorun yaşadıkları anlamına gelmektedir. Bu “küçük” sorunun, ne kadar ciddiye alınması gerektiğine karar verebilmek için madde kullanımı ya da cinsel istismar gibi çok riskli durumların ne oranda yaşandığına dair araştırma sonuçlarının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Zoroğlu vd.'nin (2001) yaptıkları çalışmaya göre lise öğrencilerinin %10,7'si cinsel istismara maruz kalmış

olduklarını belirtmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde bir sağlık merkezine başvuran hem kadın hem de erkek bireyler için bu oran, %9'a denk gelmektedir (Brown ve Anderson, 1991). Veri toplanan ülkeler açısından daha geniş çaplı bir araştırmada ise erkeklerin yaklaşık %8'inin; kadınların ise yaklaşık %20'sinin çocukken cinsel istismara maruz kaldıkları aktarılmaktadır. Madde kullanımı açısından incelendiğindeyse ilköğretim çağındaki çocuklarda sigara içmeye yönelik oranlar, iki yıl arayla tekrarlanmış bir araştırmada yaklaşık %10 ve %11 olarak sunulmaktadır (Korkmaz Ekren vd., 2011). Başka bir araştırmada ise hayatında en az bir kez sigara içmiş ilköğretim öğrencilerinin, yaklaşık %19 oranında olduğu belirtilmektedir (Ünsal ve Sezgin, 2009). Boyacı vd.'nin (2003) yaptığı araştırma ise 10 yaşın altında sigara deneme oranının, yaklaşık %8 olduğunu göstermektedir. Bu oranlar, mevcut araştırmada nicelik açısından küçük bir grubun “hayır” deme konusunda sorun yaşadığını bildirmesi gibi madde kullanımı ya da cinsel istismar gibi çok ciddi sorunlar yaşadığını belirten çocuk sayısının da aslında çok fazla olmadığına işaret etmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada sayıca az olsa da bir grup öğrencinin “hayır” diyememekten ya da “hayır” deseler bile bu kararları konusunda direnememekten kaynaklı çok ciddi risklere açık olabileceği düşünülmektedir.

“Hayır” Diyebilme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin HÖ ile incelenmiş olan “hayır” diyebilme becerilerinin hangi değişkenler açısından farklılık gösterdiğine dair bulgular yer almaktadır. Bu bulguların, özellikle hangi öğrenci gruplarının “hayır” diyememekten kaynaklanabilecek risklere daha açık oldukları konusunda tahminler yürütmeye yardımcı olacağı ön görülmektedir. Cinsiyet açısından kız ve erkek öğrenciler arasında, “hayır” diyebilme becerisinin reddetme ve direnme boyutları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Dolayısıyla sadece “hayır” diyememekten kaynaklı risklere daha açık olma konusunda kız ya da erkek olmanın pek bir önemi olmadığı söylenebilmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin reddetme ve direnme boyutlarında “hayır” deme becerileri açısından farklılaşmaması, birçok çalışmada (Demiray, 2015; Deryahanoğlu, 2014; Doğan Akıncı, 2006; Esen, 2012; Kapancı, 2006; Karanis, 2016; Kılıç, 2005; Kılınç, 2011; Örenoğlu Toraman, 2009; Pamuk, 2013; Polat, 2013; Sarıyar, 2015; Voltan Acar vd., 2008) belirlendiği gibi atılganlık becerilerinin de cinsiyet açısından farklılaşmamasıyla ilişkili

görülmektedir. Ayrıca bu bulgu, Varışoğlu vd.'nin (2012) yaptıkları çalışma da elde ettikleri cinsiyetin, zaman yönetimi açısından “hayır” diyebilme davranışı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Sosyoekonomik düzey, Kapancı (2006), Pamuk (2013) ve Sarıyar'ın (2015) çalışmalarına göre bireylerin atılganlık becerilerini; Bozkurt (2006) ve Yüce'nin (2002) yaptıkları çalışmalara göre ise reddetme becerilerini etkilememektedir. Bu çalışma ise Ercan (2010) ve Karakoyun'un (2011) elde ettikleri atılganlık becerilerinin sosyoekonomik düzeyden etkilenebileceğine dair bulguları destekler biçimde bir atılganlık ve reddetme becerisi olan “hayır” diyebilmenin de sosyoekonomik düzeyden etkilenebileceğini ortaya koymaktadır. Ancak bu çalışmanın bulguları, düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin, “hayır” diyebilmenin reddetme ve direnme boyutlarında, orta ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilere göre daha düşük performansa sahip olduklarını göstermesi açısından Ercan'ın çalışmasından farklılık göstermekteyken Karakoyun'un çalışması ile örtüşmektedir. Bu çerçevede elde edilen sonuçlar, düşük sosyoekonomik düzeydeki bireylerin “hayır” diyebilme becerisini özellikle reddetme boyutunda “bazen” sergileyip “bazen” sergileyemeyeceklerine işaret etmektedir. Dolayısıyla düşük sosyoekonomik düzeye sahip olmak, reddetme boyutundaki “hayır” diyebilme becerisi açısından düşük düzeyde de olsa bir risk etmeni olarak değerlendirilebilmektedir. Oysa düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin de en az diğer öğrenciler kadar “hayır” diyebilme becerisini sergilemeleri gerekmektedir. Çünkü cinsel istismara uğrayan çocukların büyük çoğunluğunu, düşük-orta sosyoekonomik düzeye sahip çocuklar oluşturmaktadır (Bilginer vd., 2013). Madde kullanımı için en uygun koşulları düşük sosyoekonomik çevreler hazırlamaktadır (Bansal ve Banerjee, 1993; Buu vd., 2009). Aynı zamanda düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler sözel zorbalık, fiziksel zorbalık, yalıtım ve dedikodu yayma gibi zorbalık davranışlarına orta ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilere göre daha çok maruz kalmaktadır (Pişkin, 2010). Dolayısıyla düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerden, onlardan kaynaklanmayan olumsuz koşulları, onların sahip olabilecekleri bir beceri olan “hayır” diyebilme becerisi ile kontrol etmeleri beklenmektedir.

Bu çalışmada düşük sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin, “hayır” diyebilme becerisini daha az sergilediklerine dair bulgunun, onların sosyal kaygılarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Çünkü sosyal kaygılar, “hayır” diyebilme

becerisi gibi atılgan becerilerin ortaya çıkmasını engelleyebilmektedir (Filippello, Harrington, Buzzai, Sorrenti ve Costa, 2014) ve düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin sosyal kaygıları diğer öğrencilere göre daha fazla olabilmektedir (Aydın ve Tekinsav Sütçü, 2007). Düşük sosyoekonomik düzeye sahip ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” deme becerilerini, diğer öğrencilerden daha az sergilemelerinin, düşük sosyoekonomik düzeydeki bireylerin psikolojik ihtiyaçlarından kaynaklanan davranışlarıyla da açıklanabileceği iddia edilmektedir. Çünkü düşük sosyoekonomik düzeydeki bireyler, itaat etme ve kendini suçlama davranışlarını diğer bireylere göre daha fazla sergilemektedir (Kuzgun, 1987). Bu durumun da ilgili öğrencileri, kendilerine yöneltilen talep, teklif ve davranışları, “hayır” diyerek reddetmeye değil, bunlara uymaya yönlendirdiği; uymama fikrinin ise öğrencilerde “hayır” diyememeye neden olan suçluluk duygusunu (Breitman ve Hatch, 2011) ortaya çıkardığı düşünülmektedir.

Bu çalışmada ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri, söz konusu öğrencilerin ebeveynlerine ilişkin çeşitli değişkenler açısından da incelenmektedir. Demirbilek (2013) ve Güneş’e (2010) ait çalışmalarda elde edilen ebeveyn hayatta olma durumu değişkeninin atılganlık becerisini olumlu etkilediğine dair bulgular düşünülünce, bu çalışmada da ilgili değişkenin bir atılganlık becerisi olan “hayır” diyebilmeyi etkileyebileceği düşünülmektedir. Ancak araştırma sonuçları, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerinin, reddetme ve direnme boyutlarında ebeveyn hayatta olma durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediğini göstermektedir. Buna göre ebeveynlerinden en az biri yaşamayan öğrencilerle iki ebeveyni de yaşayan öğrenciler, “hayır” demeleri gereken durumlar karşısında birbirlerinden daha olumlu ya da daha olumsuz bir duruş sergilememektedir. Bu durum, “hayır” diyebilmeyi etkileme ihtimali olan benlik algısı (Potter, 2007) ve benlik saygısı (Dinçer, 2008) gibi değişkenler açısından incelenince bir anlam kazanmaktadır. Çünkü benlik algısı, bireylerin “hayır” denilmesi gereken durumlar gibi birçok durumda nasıl davranacaklarını açıklamada ve tahmin etmede önemli bir kavram olarak kabul edilmekte (Shavelson, Hubner ve Stanton, 1976), benlik saygısının düşük olması ise madde kullanımına “hayır” diyememe gibi olumsuz davranışlara yol açabilmektedir (Satan, 2011). Oysa yapılan bazı çalışmalar, ebeveyn hayatta olma durumunun ne benlik algısını (Adana, Arslantaş ve Şahbaz, 2012) ne de benlik saygısını (Baybek ve Yavuz, 2005) değiştirdiğini göstermektedir. Dolayısıyla bireylerin benlik algılarında ve benlik saygılarında bir değişime yol açamamış olan

ebeveyn hayatta olma durumu değişkeninin, bireylerin “hayır” diyebilme becerilerini de etkilememiş olması anlaşılabilir bir durum olarak kabul edilmektedir.

Atılganlık becerilerini inceleyen kimi çalışmalar (Demiray, 2015; Güneş, 2010; Pamuk, 2013), ebeveyn birliktelik durumunun atılganlık becerilerini etkilemediği şeklinde bulgular sunmaktadır. Ancak bu değişkenin atılganlık becerilerini etkileyebileceğine dair bazı çalışmalar (Demirbilek, 2013; Kılınç, 2011) da bulunmakta olup söz konusu çalışmalar, ebeveynleri birlikte yaşayan öğrencilerin, ebeveynleri ayrı yaşayan öğrencilere göre daha atılgan olabileceklerini açığa çıkarmaktadır. Bu çalışmaya göre ise ebeveyn birliktelik durumu, bir atılganlık becerisi olan “hayır” diyebilmeyi reddetme boyutu açısından etkilemese de direnme boyutu açısından düşük düzeyde etkilemekte ve öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır. Buna göre ebeveynleri birlikte yaşayan öğrenciler, “hayır” dedikleri talep, teklif ve davranışları “çoğu zaman” reddedip, gelen tepkiler karşısında da “çoğu zaman” direnebilirken; ebeveynleri ayrı yaşayan öğrenciler, “çoğu zaman” reddettikleri talep, teklif ve davranışlar karşısında “bazen” direnebilmekte “bazen” direnememektedir. Dolayısıyla “hayır” diyebilme becerisinin direnme boyutu açısından ebeveynlerin ayrı yaşama durumu, bir risk etmeni olarak değerlendirilebilmektedir. Ebeveynleri birlikte yaşamayan öğrencilerin, ebeveynleri birlikte yaşayan öğrencilere göre daha fazla madde kullanmasının (Öngel Atar, Yalçın, Uygun, Çiftçi Demirci ve Erdoğan, 2016; Yalçın, Eşsizozęlu, Akkoç, Yaşan ve Gürgen, 2009) altında da bu bireylerin, mevcut çalışmada da tespit edildiği gibi “hayır” deme konusunda direnememelerinin yatmış olabileceği düşünülmektedir.

Ebeveynleri ayrı yaşayan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” deme konusunda direnememelerinin nedenlerinden birinin ilgili öğrencilerin özerk bir biçimde karar alamamalarının olabileceği iddia edilmektedir. Çünkü bireylerin “hayır” dedikten sonra kararlarında ısrarcı olabilmeleri için bir başkasının güdümlene çabalarından etkilenmemeleri, başka bir ifade ile bağımsız-özerk bir duruş sergilemeleri gerekmektedir. Potter’ın (2007) da belirttiği gibi bireyler, ancak bağımsızlık ve tekillik niteliklerini kazandıkça “hayır” diyebilme becerisini daha çok hayata geçirebilmektedir. Oysa ebeveynleri ayrı yaşayan öğrenciler, ebeveynleri birlikte yaşayan öğrencilere göre daha az bağımsızlık eğilimi göstermektedir (Esen Çoban, 2013).

Ebeveynleri ayrı yaşayan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin reddetme düzeyinde “hayır” diyememelerinin bir diğer nedeninin de bu öğrencilerin benlik saygıları olduğu öne

sürülebilmektedir. Bu iddia, Sarıkaya'nın (2015) yaptığı çalışmada, anne ve babası ayrı yaşayan öğrencilerin benlik saygılarının, anne ve babası birlikte yaşayan öğrencilerin benlik saygılarından anlamlı bir biçimde daha düşük olduğunu tespit etmesinden ve daha önce de belirtildiği gibi benlik saygısının “hayır” diyebilme açısından önemli bir etmen olmasından kaynaklanmaktadır.

Bazı çalışmalar (Biçer, 2009; Kapancı, 2006; Topçu Ersoy, 2005), anne ve/veya baba eğitim düzeyi arttıkça atılganlık düzeyinin de genel olarak arttığına dair bulgular paylaşmaktadır. Bazı çalışmalar (Demiray, 2015; Kılınç, 2011; Örenoğlu Toraman, 2009; Pamuk, 2013; Polat, 2013) da elde ettikleri bulgularla hiçbir ebeveynin eğitim düzeyinin, atılganlık becerilerini etkilemediğini iddia etmektedir. Bu araştırmanın sonuçları ise anne ve baba eğitim düzeyinin bir atılganlık becerisi olarak “hayır” diyebilme becerisini hem reddetme hem de direnme boyutlarında farklılaştırdığını ortaya koymaktadır. Bu farklılaşma, anne ve baba eğitim düzeyi daha düşük olan öğrencilerin “hayır” diyebilme becerilerinin de daha düşük olabileceğini göstermektedir. Bu anlamda en olumlu durumu, üniversite mezunu anne ve/veya babaya sahip olan öğrenciler yansıtırken; en olumsuz durumu hiç okula gitmemiş anne ve/veya babaya sahip olan öğrenciler yansıtmaktadır.

Ebeveyn eğitim düzeyiyle ilgili elde edilen sonuçların, öncelikle anne ve babaların ebeveynlik ya da aile tutumlarıyla açıklanabileceği düşünülmektedir. Çünkü ebeveyn tutumları, bireylerin “hayır” diyebilme becerilerini etkileyebilmektedir (Karahana, 2009). Yapılan çalışmalar ise eğitim düzeyi daha düşük olan ebeveynlerin, anne-baba tutumları açısından daha az demokratik olduklarını, daha fazla koruyucu tutum yansıttıklarını ve daha katı bir disiplin anlayışı sergilediklerini göstermektedir (Özyürek ve Tezel Şahin, 2005). Bu ebeveynler, aynı zamanda aile tutumları açısından da daha az demokratik ortamlar oluşturmakta; geleneksel-toplumsal normlara daha çok uyma beklentisi içerisinde olabilmektedir (Tezel Şahin ve Özyürek, 2008). Dolayısıyla bu aile yapıları içerisinde yetişen bireylerin “hayır” deme davranışlarının da ya demokratik olmayan yöntemlerle engellenebileceği ya da kültürel açıdan reddedilebileceği çıkarımında bulunulabilmektedir. Çünkü bir talebi kabul etmek, kültürel normlar açısından terbiyenin, demokratik olmayan uygulamalar açısından ise itaatin bir göstergesi olarak yorumlanabilirken “hayır” demek, tam tersi algılara hizmet edebilmektedir. Bu yüzden küçük bir toplumsal yapı olarak demokratik olmayan aileler, “hayır” deme davranışını engellemek üzere eleştirinin de önünü kapatabilmektedir (Haddou, 2013). Bu durum da ebeveyn eğitim seviyesi daha

düşük olan öğrencilerin, ebeveyn eğitim seviyesi daha yüksek olan öğrencilere göre daha az eleştirel düşüncelerine (Tümkiye ve Aybek, 2008), daha çok düzen ve itaat ihtiyacı duymalarına (Çelikkaleli, Gökçakan ve Çapri, 2005) ve dolayısıyla da “hayır” diyebilme becerisini reddetme ve direnme boyutlarında daha az sergilemelerine yol açabilmektedir.

Anne ve baba eğitim düzeyinin, “hayır” diyebilme becerisini etkileme nedenlerinden birinin de anne ve babası farklı eğitim düzeylerine sahip olan öğrencilerin utangaçlık düzeyleri ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Yüksel’in (2002) yaptığı çalışmaya göre ebeveynleri daha düşük eğitim seviyelerine sahip olan bireyler, daha çok utangaçlık gösterebilmektedir. Utangaçlık da “hayır” diyebilmeye engel olabilmektedir (Potter, 2007). Dolayısıyla bu çalışmada yer alan ebeveyn eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin, “hayır” diyebilme becerisini, diğer öğrencilere göre daha utangaç olmalarından dolayı daha düşük düzeyde sergilediklerini belirtmiş oldukları öne sürülebilmektedir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerinin incelendiği bu çalışmada, anne ve baba eğitim düzeyi açısından belirlenen temel risk etmeninin, babanın hiç okula gitmeme durumu olduğu söylenebilmektedir. Çünkü anne eğitim düzeyi, reddetme ve direnme boyutlarında düşük düzeyde etkili olabilirken; bu açıdan oluşturulmuş tüm gruplar “çoğu zaman” reddetme ve direnme becerilerini sergileyebilmektedir. Oysa baba eğitim düzeyi, özellikle reddetme boyutunda orta düzeyde etki gösterebilmekte ve babası hiç okul gitmemiş olup okuma-yazma da bilmeyen öğrenciler, “hayır” diyebilme becerisini reddetme boyutunda bazen sergileyebilmekte bazen de sergileyememektedir. Bu durum da onları, karşılaşılabilecekleri olumsuz talep, teklif ve davranışlar karşısında, diğer çocuklara göre daha riskli bir konuma düşürebilmektedir.

Bu çalışmanın anne ve baba mesleği ile ilgili ortaya koyduğu bulgular, anne ve baba mesleğinin “hayır” diyebilme becerisini etkileyebileceğini göstermektedir. “Hayır” diyebilme becerisinin bir atılganlık becerisi olmasından yola çıkılınca bu sonucun, Demiray (2015), Güneş (2010) ve Pamuk (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarından farklılık gösterdiği söylenebilmektedir. Bu araştırma, anne ve babanın memur olmasının, “hayır” diyebilme becerisini en olumlu etkileyen durum olduğuna işaret etmektedir. Bu sonucun, doktorluk, öğretmenlik ve avukatlık gibi mesleklere sahip anne ve babaların katı/sert disiplin uygulama gibi otoriter tutumları daha az sergilemeleriyle (Özyürek ve Tezel Şahin, 2005) açıklanabileceği düşünülmektedir. Çünkü ebeveynlerin otoriter bir tutum içerisinde olması, çocukların “hayır” diyememe gibi boyun eğici

davranışlara daha çok yönelmelerine neden olmaktadır. Aynı zamanda ebeveynleri bu tutuma sahip olan öğrencilerin, “hayır” diyememeye de neden olan otomatik olumsuz düşüncelere (“Hayır dersem dışlanırım.” vb.) daha çok sahip oldukları gözlenmektedir (Haddou, 2013; Tümkaya, Çelik ve Aybek, 2011).

Bu çalışmanın anne-baba mesleğiyle ilgili sonuçlarına göre “hayır” diyebilme becerisi açısından baba çalışmama durumu, bir risk etmeni olarak kabul edilebilirken; anne çalışmama durumu, bu konuda büyük bir sorun teşkil etmemektedir. Hatta annesi çalışmayan ilkökul 4. sınıf öğrencileri, “hayır” diyebilme becerisi açısından reddetme boyutunda annesi işçi ya da serbest meslek sahibi olan öğrencilere göre daha iyi bir performans algısı yansıtabilmektedir. Ancak bu öğrenciler, aynı bağlamda annesi memur olan öğrencilere göre daha düşük bir performans gösterebileceklerini düşündürmektedir. Dolayısıyla bu durumun annenin çalışıp çalışmama durumundan öte annenin yaptığı işin niteliği ile ilgili olduğu savunulabilmektedir. Bu kapsamda memur olan annelerin eğitim seviyelerinin çocukların “hayır” diyebilme becerilerine olumlu bir katkı sağladığı; işçi ya da serbest meslek sahibi olan annelerin ise yaptıkları işin daha çok zaman alıcı ve daha çok yorucu olmasının (Özyürek ve Tezel Şahin, 2005) çocuklarıyla bu konularda yeterince ilgilenememelerine neden olmuş olabileceği tahmin edilmektedir.

Bu araştırmanın ilginç sonuçlarından birine göre anne eğitim düzeyi, reddetme boyutu açısından ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri üzerinde düşük düzeyde bir etki oluşturabilirken; baba eğitim düzeyi, bu konuda orta düzeyde bir etkiye neden olmaktadır. Aynı şekilde anne mesleği, “hayır” diyebilme becerisinin direnme boyutunda düşük düzeyde etkili olabilirken; baba mesleği bu açıdan orta düzeyde bir etki meydana getirmektedir. Daha genel bir ifade ile baba, anneye göre ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri üzerinde biraz daha etkili bir etmen olarak değerlendirilebilmektedir. Bu durumun babaların, çocukların aile dışındaki bireylerle olan iletişim ve etkileşimlerini biçimlendirmede daha etkili olmasından (Anlıak, 2004) ve çocukların babalarını “koruyucu bir birey” olarak algılamalarından (Aytekin, Artan, Kangal, Çalışandemir ve Özkızıklı, 2016) kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu düşünceyi “hayır” diyebilme becerisi açısından yorumlamak gerekirse çocukların, hangi sosyal durumlar içerisinde “hayır” demeleri gerektiği konusunda annelerinden babalarından daha çok etkilenebildiği ve babalarına ilişkin “koruyucu” algılarının, onlara hangi

durumlarda “hayır” diyerek kendilerini korumaları gerektiğine ilişkin daha çok mesaj iletebildiği söylenebilmektedir.

Demiray (2015), Kapancı (2006) ve Sarıyar’ın (2015) yaptıkları çalışmalara göre kardeş sayısı değişkeni, bireylerin atılganlık becerilerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Bu çalışma ise kardeş sayısı değişkeninin, bir atılganlık becerisi olarak, “hayır” diyebilme becerisinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığını göstermektedir. Demirbilek’in (2013) atılganlık becerilerine ilişkin yaptığı çalışma, bu farklılaşmanın, kardeş sayısı arttıkça “hayır” diyebilme becerisinin de azalabileceği şeklinde olacağına dair ipuçları vermektedir. Bu ipucu, reddetme becerileri açısından tamamen doğrulanmazken; direnme becerileri açısından tamamen doğru bir yönlendirme yapabilmektedir. Buna göre reddetme boyutunda tek çocuk olmak dışında kardeş sayısı arttıkça “hayır” diyebilme becerisi azalmakta iken direnme boyutunda tek çocuk da dâhil olmak üzere kardeş sayısı arttıkça “hayır” diyebilme becerisi düşüşe geçmektedir. Kardeş sayısı değişkeninin düşük etkisiyle oluşan anlamlı farklılıklara göre reddetme boyutunda iki ve üç kardeş olan öğrenciler, dört veya daha fazla kardeş olan öğrencilere göre “hayır” diyebilme becerisini daha çok sergileyebilmektedir. Ancak evin tek çocuğu olan öğrencilerle dört veya daha fazla kardeş olan öğrenciler arasında reddetme becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulguyu destekler başka bir bulgu da Downey ve Condrón’un (2004) çalışmasında ortaya çıkmaktadır. Downey ve Condrón’un çalışmasına göre bir bireyin bir ya da iki kardeşi olması durumu, onun “hayır” diyebilmeyi de kapsayan sosyal becerilerini, evin tek çocuğu olması durumuna göre daha olumlu etkilemektedir. Ancak tek çocuk olmakla en az üç kardeşe (toplamda en az dört kardeş olmak) sahip olmak sosyal beceriler açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre evin tek çocuğu olan öğrencilerle iki, üç ve dört veya daha fazla kardeş olan öğrenciler arasında, “hayır” diyebilme becerisinin reddetme boyutu açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durumun, söz konusu grupların kişilerarası becerileri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamasından (Downey, Condrón ve Yücel, 2015) kaynaklandığı ileri sürülebilmektedir.

Bu çalışmada “hayır” diyebilme becerisinin reddetme boyutu açısından gözlenen sonuçlar, direnme boyutunda değişiklik göstermektedir. Reddetme boyutu açısından tek çocuk olmak, herhangi bir grupta karşılaştırılınca anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır. Ancak direnme boyutunda tek çocuk olmak, en olumlu durumu yansıtmakta ve dört veya daha

fazla kardeş olma durumuna göre anlamlı derecede daha çok direnme becerilerine sahip olmak anlamına gelmektedir. Tek çocuk olmak, reddetme ve direnme boyutlarında tutarlı sonuçlara neden olmasa da dört veya daha fazla kardeş olma durumu, reddetme ve direnme boyutlarında tutarlı bir biçimde “hayır” diyebilme becerisini daha düşük seviyelere çekmektedir. Başka bir ifade ile kardeş sayısı açısından kalabalık ailelerde yetişen öğrenciler, bu açıdan kalabalık olmayan ailelerde yetişen öğrencilere göre “hayır” diyebilme becerisini daha az sergileyebilmektedir. Her ne kadar Blake (1991), diğer insanları incitmeyip onları memnun etme arzularının, çok kardeşe sahip olmakla pek bir ilgisi olmadığını söylese de “hayır” diyememenin doğası düşünülünce dört veya daha fazla kardeş olan öğrencilerin diğer insanlara “hayır” diyememelerinin altında, böyle bir arzuya sahip olmalarının (Zimmerman ve Luecke, 2010) yattığı iddia edilebilmektedir.

Doğum sırası değişkeni, çeşitli araştırmaların sonuçlarına göre atılganlık becerilerini (Demiray, 2015; Kılıç, 2005; Sarıyar, 2015), benlik saygısını (Adana vd., 2012) ve özsaygıyı (Güçray, 1993) etkilememektedir. Ancak söz konusu değişken, bu çalışmada bir atılganlık becerisi olan ve dolayısıyla benlik saygısı ile özsaygının olumlu etkilediği (Anastácio, 2016) “hayır” diyebilme becerisini, reddetme ve direnme boyutlarında düşük düzeyde de olsa etkileyebilmektedir. Bu değişken, temel olarak ilk çocuklarla dördüncü (ve sonrası) çocuklar arasında anlamlı bir farklılık oluşmasına yol açmaktadır. Söz konusu anlamlı farklılık açısından evin dördüncü (ve sonrası) çocuğu olan öğrenciler, “hayır” diyebilme becerisini reddetme ve direnme boyutlarında daha az sergileyebilmektedir. Bunun temel nedeninin, bu çocukların yaşam biçimi özellikleri ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda Eckstein vd.’nin (2010) yaptığı çalışma, en geç doğan çocukların, yaşam biçimi özellikleri açısından diğer çocuklara göre iletişimde buldukları bireylerin çıkarlarını daha çok düşündükleri bulgusunu ortaya koymaktadır. Bu durumun da dördüncü (ve sonrası) çocukların, diğer bireylerden gelen talep, teklif ve davranışları, onların çıkarlarını koruma adına reddedememelerine neden olabileceği çıkarımında bulunulabilmektedir.

Dördüncü (ve sonrası) çocukların “hayır” diyebilme becerilerinin, diğer çocuklara göre daha düşük olmasının nedenlerinden birinin de kültürel öğretiler olduğu düşünülmektedir. Çünkü dördüncü (ve sonrası) çocuk olmak, evde önemsenecek sayıda bireyden daha küçük olmak anlamına gelmektedir. Bu durum, kültürel açıdan büyüklere karşı koşulsuz saygı ve itaati gerektirebilmekte (Çavlin Bozbeyoğlu vd., 2010; Eggert, 2011); dolayısıyla da

“hayır” deme davranışının en azından aile içerisinde deneyimlenmesini ve hayatın diğer alanlarına yansıtılmasını zorlaştırabilmektedir.

“Hayır” diyebilme becerisinin hangi değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterdiğine dair sonuçlar genel olarak değerlendirilince bu araştırmaya katılan öğrencilerin “hayır” diyebilme becerilerinin, genel anlamda olumlu olduğu ancak sosyoekonomik düzeyin düşük olması, ebeveynlerin ayrı yaşaması, babanın okur-yazar olmaması ve/veya çalışmaması durumlarının, “hayır” diyebilme becerisi açısından birer risk etmeni olarak değerlendirilebileceği görülmektedir. Annenin üniversite mezunu olması ve memur olarak çalışması ise bu anlamda olumlu durumlar olarak değerlendirilebilmektedir.

Özel Durumlar Karşısında “Hayır” Diyebilme Becerisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmaya katılan ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin çoğunun HÖDE ile incelenmiş olan özel durumlar karşısındaki yazılı tepkileri, “hayır” diyebilme becerisine dair performanslarının yüksek olabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışmaya katılmış öğrencilerin “hayır” diyebilmeye ilişkin öz bildirimlerinin, özel durumlar karşısında “hayır” diyebilmeye ilişkin yazılı performanslarıyla tutarlılık içerisinde olduğu söylenebilmektedir. Öğrencilerin bu konudaki performansları, 2005/2009 hayat bilgisi dersi öğretim programının (MEB, 2009) “hayır” diyebilme becerisi kapsamında kazandırmayı planladığı davranışlar açısından incelendiğindeyse “hayır” deme davranışı açısından ciddi bir soruna rastlanmamaktadır. Çünkü öğrenciler, örnek olaylara verdikleri yanıtlarla bütün özel durumlar karşısında rahatlıkla “hayır” diyebileceklerini göstermektedir.

Öğrenciler, “hayır” diyebilme konusunda sırasıyla ahlaki sorun, zaman yönetimi ve çevrimiçi ortamlar konusunda, yazılı düzeyde yüksek performans sergilemekte; söz konusu cinsel istismar ya da madde kullanımı olduğundaysa nispeten düşük performans yansıtmaktadır. Öğrencilerin en net “hayır” diyebilme performansını, şiddet bağlamında ahlaki bir sorun içeren örnek olay karşısında sergilemiş olmaları, Astor’un (1994) çalışmasında tüm çocukların şiddeti kınadıklarına dair bulgular elde etmesiyle örtüşmektedir. Öğrencilerin ahlaki bir sorun karşısında “hayır” diyebilmeleri, aynı zamanda ahlaki sağduyularının doğru olarak kabul ettiği davranışı yapma konusunda bir içgüdüye sahip oldukları, dolayısıyla da belirli bir düzeyde ahlaki karakter geliştirmiş (Lickona, 1996) olabilecekleri şeklinde yorumlanmaktadır. Bu durum, ahlaki karakter

gelişiminin büyük oranda çocukluk döneminde şekillendiği düşünülünce önemli bulunmaktadır. Çünkü bu dönemde çocuklardan suçluluk hissedebilme ve bakış açısı edinebilmenin yanı sıra bir meta-ahlaki özellik olarak öz-kontrol geliştirmeleri beklenmektedir (Berkowitz, 2002). Bu çalışmada da öğrencilerin şiddet ve saldırganlık bağlamı içinde “hayır” diyebileceklerine dair yanıtlar vermiş olmalarından yola çıkılınca onların, saldırgan duygularını engelleyerek meta-ahlaki açıdan bir öz-kontrol sergilemeleri gerektiğine dair ahlaki bir bilgiye ve duyuşa sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu ahlaki bilgi ve duyuşun, gerçek yaşamda ahlaki bir davranışı yönlendirip yönlendirmeyeceği ise bu çalışmanın sınırlılıkları içerisinde net bir şekilde yorumlanamamakta; ama öyle olması umulmaktadır.

Bu çalışmaya katılan ilkokul 4. sınıf öğrencileri, ahlaki sorun içeren örnek olayın yanı sıra zaman yönetimi ile ilgili örnek olay karşısında da yüksek düzeyde “hayır” diyebileceklerini belirtmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin büyük oranda öz-yönetim becerilerine sahip oldukları (Güçlü, 2001) ve zaman kontrol algılarının olduğu (Macan vd., 1990) anlamına gelmektedir. Zaman yönetimi ile akademik başarı arasındaki olumlu ilişki (Forsyth, 2009) düşünülünce de bu sonuç istenen bir durumu yansıtmaktadır. Glenn (2003) zaman yönetimi açısından sahip olunması gereken becerilerden birinin, “öncelikleri belirleme” becerisi olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmanın sonuçları, öğrencilere zaman yönetimiyle ilgili sunulan örnek olayın içeriği düşünülünce onların, “ödevlerini yapma” ya da “başkalarının ivedi olmayan isteklerini yerine getirerek onları memnun etme” şeklindeki eylemler açısından öncelikleri belirleyebildiklerini göstermektedir. Söz konusu gösterge, bu araştırmaya katılan öğrencilerin gerçek hayatta “hayır” diyebilme ile ilgili düşüncelerini eyleme dökülebildikleri takdirde sıkıştırılmışlık hissine kapılmayacakları ve yapamayacakları kadar işle yüklenmeyecekleri (Lovely ve Smith, 2004) çıkarımında bulunulmasına yardımcı olmaktadır.

Livingstone, Haddon, Görzig ve Ólafsson’un (2011) yaptıkları çalışmaya göre tanımadıkları insanlarla çevrimiçi bağlantı kuran çocukların %14’ü, bu kişilerle fotoğraf/video paylaştıklarını, %15’i ise bu kişilere kişisel bilgilerini gönderdiklerini aktarmaktadır. Bu oranlar, söz konusu internet riskleri olduğunda küçük oranlar olarak kabul edilemeseler de çocukların büyük çoğunluğunun, bu tarz eylemlerde bulunmadıklarına dair bulgular elde edilmiş olması olumlu bulunmaktadır. Benzer şekilde mevcut araştırmada da öğrenciler, çevrimiçi ortamlarda tanımadıkları insanlarla görüntü ve

kişisel bilgi paylaşımı konusunda karşılaşılabilecekleri riskli durumlar karşısında, yüksek düzeyde “hayır” diyebileceklerini dile getirmektedir. İlköğretim öğrencilerinin büyük çoğunluğunun, hem Türkiye’de (Yolcu, 2007) hem de dünyanın diğer ülkelerinde (La Ferle, Edwards ve Lee, 2000) ödev yapma konusunda internetten faydalandıkları dikkate alınca bu sonuç, internetin amacına uygun kullanımı konusunda bir bilinçlilik hali olarak yorumlanabilmektedir. Bu çalışmanın çevrimiçi ortamlarda “hayır” diyebilmeyi ölçen örnek olayında anne-baba ya da güvenli internet yazılımları gibi dışsal bir kontrol ögesine yer verilmemesinden dolayı öğrencilerin, aynı zamanda çevrimiçi ortamlarda kişisel bilgilerini paylaşma ve görüntülü konuşma konularında içsel bir kontrole de sahip oldukları düşünülmektedir. Dışsal kontrollerin başarısızlık ihtimali (Berson, Berson ve Ralston, 1999) hesaba katılınca bu içsel kontrol, internetin risklerinden korunmak söz konusu olduğunda daha etkili ve daha önemli bir niteliği ifade edebilmektedir. Tüm bu sonuç ve yorumlar Valcke, De Wever, Van Keer ve Schellens’in (2011) boylamsal çalışmalarında tespit ettikleri güvensiz internet kullanımı eğiliminin zamanla azalmış olduğuna dair bulguyu desteklese de yine aynı çalışmada belirtildiği gibi bu konuda tüm bireylerin interneti güvenli bir biçimde kullandığını göstermemektedir. Hala, güvensiz internet kullanımı konusunda bireysel farklılıklar bulunabilmektedir. Nitekim bu çalışmada da ödevini yaptırabilmek için tanımadığı kişilerle kişisel bilgilerini paylaşabileceğini ya da onlarla görüntülü konuşabileceğini belirten öğrenciler yer alabilmektedir.

Leclerc vd.’nin (2011) çalışmalarına göre çocuklar, cinsel istismar vakaları karşısında bunu istemediklerini belirtme stratejisinden sonra en çok “hayır” deme stratejisini kullanmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları da katılımcıların cinsel istismar karşısında önemli ölçüde “hayır” diyebileceklerine işaret etmektedir. Bu strateji, istismar niyetinde olan bireyde ifşa olacağına dair bir korkuya neden olması (Elliott vd., 1995) ve geri adım atabilmesi ihtimalini doğurması açısından önemli görülmektedir. Ancak bu çalışmada cinsel istismara ilişkin elde edilen sonuçların, ahlaki sorunlar, zaman yönetimi ve çevrimiçi ortamlarla ilgili taleplere nispeten daha düşük bir “hayır” diyebilme düzeyini yansıttığı anlaşılmaktadır. Bu durumun, temel olarak öğrencilerin bir kısmının ilgili örnek olayda ele alınan “dikizleme” olayını bir cinsel istismar olarak algılamamış olabileceklerinden ya da ilgili örnek olayın mizansenini içerisinde böyle bir ihtimal olabileceğini tahmin etmemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak çocukların cinsel istismara maruz kalma nedenlerinden birinin de bu konuda kandırılmaları (Ceylan vd., 2009) ve içinde buldukları yardımcı olma, ilgi ve sevgi gösterme gibi mizansenleri algılamamaları

olduğu düşünülünce (Polat, 2001) bu çalışmada bazı öğrencilerin en azından dikizleme düzeyinde bir cinsel ihtimal riskiyle karşı karşıya olduklarını belirtmek gerekmektedir.

Bektaş (2009), “hayır” diyebilme gibi sosyal becerilerin kazandırılması yoluyla bireylerde madde kullanımının azaltılabileceğini belirtmektedir. Bu çalışma ise ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin, madde kullanımını reddetme konusunda çoğunlukla “hayır” diyebilme becerisini işe koşabilecek önbilgiye ve farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla bu önbilgi ve farkındalıklar, öğrenciler tarafından davranışa dönüştürüldüğü takdirde çocuklar arasında madde kullanma oranlarının azalabileceği tahmin edilmektedir. Bu çalışmada madde kullanımı konusunda ele alınan örnek olayın bağlamı, öğrencilerde merak uyandıracak bir şekilde tasarlanmış olsa da öğrencilerin madde kullanımı konusunda etkili olabilecek bu duyguya (Kamışlı vd., 2008) yenik düşmeyecekleri anlaşılmaktadır. Tüm bu sonuçlar, madde kullanımına “hayır” deme konusunda olumlu sonuçlar olarak değerlendirilebilmektedir. Ama bu olumlu sonuçlara rağmen madde kullanımı karşısında “hayır” diyebilme oranının, diğer tüm örnek olaylar karşısında “hayır” diyebilme oranına göre daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumun ilgili örnek olayın “oyun” mizansenini içerisinde verilmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Dolayısıyla madde kullanımı açısından oyun arkadaşlarının ve oyun ortamlarının, en azından bazı çocuklar için belirleyici olabileceği çıkarımında bulunulabilmektedir.

Daha önceki bölümlerde de bahsedilmiş olduğu gibi 2005/2009 hayat bilgisi dersi öğretim programı (MEB, 2009), öğrencilerde “hayır” diyebilmeye ilişkin üç temel davranış kazandırmayı hedeflemektedir. Bu davranışlar, suçluluk duymaksızın “hayır” diyebilme, “hayır” deme ve niçin “hayır” dediğini açıklama, reddedip nedenini açıkladıktan sonra bunun yerine başka bir seçenek sunma şeklinde sıralanmaktadır. Mevcut çalışmada ise bu davranışlar, özel durumlar karşısında “hayır” deme, niçin “hayır” dediğine ilişkin açıklama yapma ve başka bir seçenek sunmayı da kapsayan alternatif davranışta bulunma şeklinde ele alınmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrenciler, “hayır” deme performansı açısından istenen bir düzeyde bulunmaktadır. Ancak öğrenciler, sadece söz konusu zaman yönetimi olduğunda niçin “hayır” dediklerine ilişkin “açıklama yapma” davranışına yönelebileceklerine dair ipuçları vermekte, diğer özel durumlar karşısında böyle bir eğilim hissettirmemektedir. Aynı zamanda öğrenciler, yaptıkları açıklamalarla ilgili özel durum ne olursa olsun “hayır” dedikten sonra alternatif bir davranışta bulunmayacaklarını

düşündürmektedir. Bu sonuçlar, sadece 2005/2009 hayat bilgisi dersi öğretim programının (MEB, 2009) “hayır” diyebilmeye ilişkin hedefleri dikkate alındığında tamamen olumsuz bir şekilde algılanabilmektedir. Çünkü bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğu, özel durumlar karşısında “hayır” diyebilseler bile niçin “hayır” dediklerine ilişkin açıklama yapmayacaklarını ve alternatif davranışlarda bulunmayacaklarını göstermektedir. Ancak öğrencilerin kendilerine sunulan olayların bağlamı ve atılganlık hakları (Kemp, 2006) düşünülünce bu konuda bir zorunlulukları olmadığını da belirtmek gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin her bir örnek olay karşısında vereceklerini belirttikleri tepkilerin ayrı ayrı tartışılıp ele alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmada yer alan madde kullanımına ilişkin örnek olay “hayır” denilmesi, niçin “hayır” denildiğinin açıklanması ve alternatif bir davranışta bulunulması gereken bir örnek olay olarak kabul edilebilmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada yer alan öğrencilerin, kendilerine bilmedikleri bir maddeyi koklama şeklinde sunulan oyun oynama teklifi karşısında “hayır” dedikten sonra, bu konuda arkadaşlarını da bilgilendirmek adına bir açıklama yapmaları gerekebilmektedir. Ayrıca bu öğrencilerin hem kendilerini hem de arkadaşlarını içinde buldukları riskli durumdan kurtarmak için başka bir oyun oynama gibi seçenekler önermeleri ya da arkadaşlarını ikna edememe riskine karşı ortamı terk etme gibi alternatif olumlu eylemlerde bulunmaları, mantıklı yaklaşımlar olarak değerlendirilebilmektedir.

Gerçek yaşam bağlamında düşünülünce, bu çalışmada ele alınmış olan cinsel istismar vakasına, “hayır” demenin ve olumlu alternatif davranışta bulunmanın zorunlu olduğu; açıklama yapmanın ise tercihe bağlı olduğu bir örnek olay olarak yaklaşılmaktadır. Öğrencilerin özel bölgelerini koruma adına zaten “hayır” demiş oldukları bu örnek olayda, karşı tarafa açıklama yapmak, tamamen ilgili öğrencinin bu açıklamayı ne kadar nitelikli yapabileceğine bağlı bulunmaktadır. Öğrencinin karşıdaki kişiye “sadece kendi evinde banyo yapabileceği” şeklinde yapacağı bir açıklama ona zarar vermeyebileceği gibi bir zorunluluk olarak da değerlendirilememektedir. Ancak öğrencinin üzerini de kirletmiş olmasından yola çıkarak ve özel bölgelerinin dikizlenebileceği ihtimalini gözeterek ilgili ortamdan uzaklaşması ve bu durumu ailesiyle paylaşması şeklinde alternatif davranışlarda bulunması gerekmektedir.

Mevcut çalışmada zaman yönetimini sağlama adına “hayır” diyebilme becerisini ölçmeye çalışan örnek olay, “hayır” denilmesi ve niçin “hayır” denildiğinin açıklanması gereken

ama bu konuda alternatif bir davranışta bulunulmasının bir zorunluluk olmadığı bir örnek olay olarak ele alınabilmektedir. Bu bağlamda zaman yönetimi açısından katılımcıların komşularına niçin “hayır” dediklerine ilişkin açıklama yapmış olmaları, bir nezaket göstergesi olarak yorumlanabilmekte ve doğru olarak kabul edilebilmektedir. Ancak atılganlık hakları dikkate alınınca öğrencilerin, zamanları olmadığı için komşularının talebini ileri bir tarihe erteleme şeklinde alternatif bir davranışta bulunma zorunluluklarının olmadığı düşünülmektedir.

Ahlaki sorun içeren örnek olay, madde kullanımına ilişkin örnek olayda olduğu gibi öğrencilerin hem “hayır” demeleri, hem niçin “hayır” dediklerine ilişkin açıklama yapmaları hem de alternatif davranışlarda bulunmaları gereken bir örnek olay olarak değerlendirilebilmektedir. Ancak öğrencilerin bu örnek olay karşısında “hayır” deseler bile arkadaşlarına, yaşlı bir insana şiddet uygulama konusunda neden “hayır” dediklerini açıklamayı tercih etmedikleri görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin bu konuda alternatif bir davranışta bulunabileceklerine dair işaretlere de rastlanmamaktadır. Oysa öğrencilerin bu konuda niçin “hayır” dediklerine, başka bir ifade ile yaşlı bir insana şiddet uygulamanın neden yanlış olduğuna ilişkin açıklama yapmalarının ya da yaşlı amca ile diğer çocuklar arasındaki çatışmayı çözmeye yönelik alternatif davranışlarda bulunmalarının, kendisi dışında diğer arkadaşlarını da aynı yanlış davranıştan alıkoyabileceği tahmin edilmektedir.

Çevrimiçi ortamlar, öğrencilerin birçok riskle karşılaşabilecekleri ortamlar olarak bilinmektedir. Dolayısıyla böyle bir ortamda öğrencilerin tanımadıkları kişilerin teklif ve talepleri karşısında yapmaları gereken şey sadece “hayır” demek ya da “hayır” anlamına gelebilecek davranışlarda bulunmaktır. Böyle bir bağlamda öğrencilerin tanımadıkları bir bireye niçin “hayır” dediklerini açıklamaya çalışmaları, karşı tarafın onları ikna etme çabalarına girişmesine neden olabilecektir. Ancak böyle bir bağlamda öğrencilerden, alternatif birer davranış olarak Tynes’in (2007) belirttiği gibi çevrimiçi ortamlarda rahatsızlık veren bireyleri uyarmak, engellemek ya da onları şikâyet etmek gibi çıkış stratejilerini kullanmaları beklenebilmektedir.

Genel anlamda bir değerlendirme yapmak gerekirse ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin tüm örnek olaylar karşısında “hayır” diyebilecekleri şekilde yazılı cevaplar vermiş olmaları, istenen bir durumu yansıtmaktadır. Ancak öğrencilerin ahlaki sorun ve madde kullanımı ile ilgili örnek olaylar karşısında açıklama yapmamış olmaları ve alternatif davranışta

bulunmamaları ile çevrimiçi ortamlar ve cinsel istismar açısından alternatif davranışlarda bulunmamaları, birer sorun olarak kabul edilebilmektedir.

“Hayır” Deme Konusunda Zorlanılan Bireylerin Sıralanmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

HBKL ile toplanan verilerden elde edilen bulgulara göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” deme konusunda zorlandıkları bireyler açısından ilk sırada, bu öğrencilerin ebeveynleri bulunmaktadır. “Hayır” deme konusunda zorlanılan bireylere ilişkin ikinci sırada öğretmenler yer almaktadır. Öğretmenleri sırasıyla akrabalar, kardeşler, komşular ve arkadaşlar izlemektedir. Yabancılar ise ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” deme konusunda en az zorlanacaklarını belirttikleri kişiler olarak sonuçlara yansımaktadır. Öğrencilerin “hayır” deme konusunda zorlandıkları bireylere ilişkin yaptıkları ikili karşılaştırmalar sonucu elde edilen sıralamaya dair ölçek değerleri açısından “kardeşler”, bir kırılma noktasına denk gelmektedir. Bu kırılma noktasına gelinceye kadar öğrenciler ebeveynlerine, öğretmenlerine, akrabalarına ve kardeşlerine “hayır” deme konusunda daha çok zorlanacaklarını belirtmektedir. Bu sonuçlar, bireylerin ebeveynleri gibi sevdikleri, akrabaları gibi hayal kırıklığına uğratmak istemedikleri, kardeşleri gibi sempati ve şefkat duydukları (Potter, 2007) ya da öğretmenleri gibi memnun etmeye çalıştıkları (Zimmerman ve Luecke, 2010) bireylere “hayır” deme konusunda zorlandıklarına dair fikirleri desteklemektedir. Bu durumun, Dalley’in (2013) belirttiği gibi bireylerin ilgili kişilerce sevimli istemelerinden ve onların kendileriyle ilgili düşüncelerini önemsemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bulguları dikkate alınınca ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin, aralarında kan bağı bulunan bireylere “hayır” deme konusunda daha çok zorlandıkları söylenebilmektedir. Öğrenciler bu anlamda, bir tek öğretmenlerini aralarında kan bağı bulunan bireylerle eş tutmakta, öğretmenleri dışında kan bağı bulunmayan diğer bireylere “hayır” deme konusunda çok zorlanmayacaklarına işaretler etmektedir. Hatta öğrenciler, arkadaşlarına bile “hayır” deme konusunda çok zorlanmayabileceklerini göstermektedir. Bu durumun, öğrencilerin henüz ergenlik dönemine girmemiş olmalarından (Senemoğlu, 2005) dolayısıyla da arkadaşlarındansa daha çok ailelerinin ve öğretmenlerinin etki alanı içerisinde bulunmalarından kaynaklandığı iddia edilebilmektedir.

Bu çalışmanın “hayır” deme konusunda zorlanılan bireylerle ilgili genel göstergeleri, çocukların özellikle de yabancılara “hayır” deme konusunda oldukça emin olduklarını göstermektedir. Aile, öğretmen ve akrabalar ise çocukların “hayır” deme konusunda zorlanabilecekleri bireyleri ifade etmektedir. Belki de bu yüzden diğer çalışmalarda bireylerin madde kullanımı (Trost vd., 1999) ve cinsel istismar (Aktepe vd., 2013; Bilginer vd., 2013) konularında, en çok tanıdıkları bireylerin riski altında oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu durum, elbette öğrencilerin çoğunun yakınlarının istekleri doğrultusunda madde kullanabileceği ya da onlar tarafından cinsel istismara maruz kalabileceği anlamına gelmemektedir. Sadece bu konularda, söz konusu bireylerin daha etkili olabilecekleri anlamını taşımaktadır. Dolayısıyla çocukların kime “hayır” deyip diyemediklerinden daha çok neye “hayır” deyip diyemediklerinin önemli olduğu söylenebilmektedir.

Gözlenebilir Özelliklerin “Hayır” Diyebilme Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, HEÖA yardımıyla ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri üzerindeki etkisi açısından bazı gözlenebilir özellikler incelenmektedir. Buna göre öğrencilerin kendilerine hoşlanmadıkları talep, teklif ve davranışlarla gelen bireylere “hayır” diyebilme düzeyleri, bu bireylerin modern ya da geleneksel görünümlü olmaları ve görelili açık ya da görelili kapalı giyinmeleri karşısında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç, bir bireyin giyiminin onun sahip olduğu değerleri yansıttığı (Crane ve Bovone, 2006) fikriyle birlikte düşünülünce ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin, “hayır” diyebilme konusunda, kendilerine kıyafetlerle aktarılmaya çalışılan modern, geleneksel ya da dini değerleri ayırt etmedikleri anlamına gelmektedir. Öğrencilerin böyle bir ayrıma gitmemelerinin modern, geleneksel, görelili açık ve görelili kapalı giyim biçimlerinden hiçbirini, kendi zihin dünyalarında iyi-kötü ya da güvenilir-güvenilir olmayan gibi algılarla eşleştirmemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü öğrenciler, günlük yaşamlarında bu görünüm biçimleri açısından farklılaşan birçok bireyle karşılaşabilmekte, belki de bu bireylerle eşit düzeyde etkileşime geçebilmektedir. Hatta öğrencilerin kendi yakınları bile bu görünüm açısından birbirinden farklılaşabilmekte, dolayısıyla bu görünüm biçimleri, öğrenciler açısından anlamlı ve ayrıştırıcı birer katmanı ifade edememektedir.

Roach-Higgins ve Eicher (1992) değerler dışında kimliklerin de kıyafetler tarafından yansıtıldığını belirtmektedir. Ancak bu çalışmada yer alan öğrencilerin “hayır” diyebilme düzeyleri, kimi insanlarca dini kimliğin bir göstergesi olarak yorumlanabilecek ve bu işlevinden dolayı tercih edilebilecek görelî açık ve görelî kapalı giyinme özelliklerine göre farklılık göstermemektedir. Bu durum da öğrencilerin herhangi bir dini kimliği “hayır” diyebilme açısından tehdit unsuru olarak algılamadığını, bu konuda basmakalıp fikirlerinin olmadığı anlamına gelmektedir.

Bu çalışmanın katılımcıları, bakımlı görünen birindense bakımsız görünen birine “hayır” deme konusunda daha çok zorlanacaklarını belirtmektedir. Oysa yapılan çalışmalar, fiziksel görünümü daha iyi olan kişilerin daha ikna edici olduğuna (Chaiken, 1979) ve sosyal açıdan istedikleri şeyi daha kolay elde edebileceklerine (Barocas ve Karoly, 1972) işaret etmektedir. Ancak söz konusu çalışmaların yetişkin bireylerle yapıldığı düşünülünce bu çalışmada yer alan çocukların, “hayır” demeleri gereken durumlar karşısında fiziksel görünümünden, yetişkinlerden farklı bir biçimde etkilendikleri ortaya çıkmaktadır. Bu durumun nedeninin tam olarak ne olduğunu anlamak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmakta, ancak bakımsız görünmenin çocuklar açısından bir tehdit unsuru olarak algılanmış olabileceği tahmin edilmektedir.

Araştırma kapsamında görüşleri değerlendirilmiş olan ilkokul 4. sınıf öğrencileri, yoksul görünümlü birindense zengin görünümlü birine “hayır” deme konusunda daha çok zorlanacaklarını ortaya koymaktadır. Kıyafetlere yüklenen ekonomik statü (Barnard, 2011) ve hiyerarşik düzey (Schmidt, 1989) anlamları, bu sonucun ekonomik açıdan daha güçlü olma ile ilgili olduğunu düşündürmektedir. Bu durum aynı zamanda, üst sosyoekonomik düzeye sahip bireylerin, bu çalışmanın çoğunluğunu oluşturan orta sosyoekonomik düzeydeki bireyler açısından “hayır” denilemeyecek kişiler olarak algılandığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre ilkokul 4. sınıf öğrencileri, özel giyimli birine “hayır” diyebilme konusunda, gündelik giyimli birine “hayır” diyebilme konusunda olduğundan daha çok zorlanmaktadır. İlgili alan yazında Moon (2009), mevcut çalışmada özel giyimi yansıtması açısından kullanılan koyu renkli takım elbisenin bir güç simgesi olabileceğini belirtirken Rees ve Graham (1991), gündelik giyimi yansıtması amacıyla kullanılan rahat kıyafetlerin, bir umursamazlık ifadesi olabileceğini dile getirmektedir. Doğal olarak bu çalışmada da çocukların özel giyimi bir güç gösterisi olarak algılamış, gündelik giyime ise

bir umursamazlık anlamı yüklemiş olabilecekleri düşünülmektedir. Bu yüzden çocukların “hayır” cevabı verdiklerinde özel giyimli bireyin ciddi bir tepkisiyle karşılaşacaklarını; gündelik giyimli bireyin ise bu konuda önemli bir tepki vermeyeceğini düşündükleri tahmin edilmektedir

Davranış biçimleri ve vücut dili ile ilgili alan yazın incelendiğinde edilgen bireylerin başkalarını incitmemek adına “hayır” diyemedikleri; saldırgan bireylerin ise başkaları pahasına rahatlıkla “hayır” diyebildikleri anlaşılmaktadır (Haddou, 2013; Grzyb ve Chandler, 2008; Paterson, 2000). Ancak edilgen ve saldırgan bireylere ne derecede “hayır” denilebildiğine dair herhangi bir araştırma bulgusuna rastlanmamaktadır. Mevcut çalışma, bu soruya yanıt olması açısından ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin, edilgen biriyle kıyaslanınca saldırgan birine “hayır” deme konusunda daha çok zorlanacağını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin saldırgan bireyler karşısında daha büyük riskler altında olduğunu göstermektedir. Nitekim Ceylan vd. (2009) ile Çöpür vd.’nin (2012) yaptıkları çalışmalar, çocukların saldırgan bireylere özgü zor kullanma, fiziksel güç ve tehdit davranışları karşısında cinsel istismara yenik düşebileceklerine dair bulgular sunmaktadır. Tüm bunlar, Sanderson’un (2010) da belirttiği gibi bazı çocukların direnç göstermelerine rağmen zorlama ve şiddet gibi saldırgan davranışlar karşısında itaat edebileceklerine işaret etmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları, gözlenebilir özelliklerin “hayır” diyebilme becerisi üzerindeki etkisinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu etki değerleri, birbirleriyle kıyaslanınca ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” deme konusunda kıyafetlerdense edilgen ve saldırgan duruşlu olma şeklindeki vücut dilinden daha çok etkilendiğini açığa çıkarmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, genel olarak değerlendirildiğinde ise çocukların, bireylerin gözlenebilir özellikleriyle aktardıkları mesajlar arasında hangi sosyal gruba ait olduklarından daha çok hangi bireysel özellikleri yansıttıklarına göre hareket edecekleri düşünülmektedir. Çünkü öğrenciler, birer sosyal grup sembolü olan zenginlik-yoksulluk, modernlik-geleneksellik ve göreceli açıklık-kapalılık özelliklerinden sadece zenginlik-yoksulluk özellikleri karşısında “hayır” deme konusunda farklılaşabileceklerini belirtmektedir. Oysa öğrencilerin “hayır” diyebilme tepkileri, bakımlı olup olmama, gündelik ya da özel giyimli olma ve edilgen ya da saldırgan duruşlu olma gibi bireysel özelliklerin tamamı karşısında farklılaşabilmektedir.

“Hayır” Diyebilme Olgusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Hayatlarının ilk dönemlerinde çocukları koruma görevi, onların bakımını üstlenen yetişkinler tarafından gerçekleştirilmektedir. Ancak yetişkinler, çocukları korumak için hayatlarının her döneminde onların yanında olamamaktadır. Bu yüzden kendilerini koruma görevinin, yeterli olgunluğa eriştiklerinde, çocuklara geçmesi ve çocukların çeşitli stratejiler kullanarak bu sorumluluğu üstlenmesi gerekmektedir (Cloud ve Townsend, 2002). Bu çalışmada HYYGF yardımıyla yapılmış görüşmelerden elde edilen bulgular, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin kendilerini koruma sorumluluğunu, “hayır” diyebilme olgusunu deneyimleyerek üstlenebildiklerini göstermektedir. İlkokul öğrencileri, “hayır” diyerek atılganlık haklarını, zaman, para ve eşya gibi kaynaklarını, sahip oldukları değerler açısından kişisel bütünlüklerini, madde kullanımı açısından sağlıklarını ve kişisel alanlarını koruyabilmektedir. Ayrıca bu öğrenciler, “hayır” diyerek şiddetten ya da muhtemel tehlikelerden de korunabilmektedir. Bu bulgular, “hayır” diyebilme becerisinin, hakları (Durualp ve Aral, 2010), zaman (Forsyth, 2009), para ve eşya gibi kaynakları, kişisel değerleri (Kemp, 2006) ve kişisel sınırları (Vogel, 2012) korumaya ve madde kullanımı (Tokur Kesgin, 2012) ile şiddet gibi yüksek riskli davranışlardan (Karaca ve Özaltın, 2010) korunmaya yardımcı olabileceğine dair alan yazınla örtüşmektedir.

İlkokul 4. sınıf öğrencileri, “hayır” diyerek kendilerini daha çok dışarıda yabancılara ve arkadaşlarına karşı koruduklarını dile getirmektedir. Bu sonuç, araştırmanın nicel boyutunda “hayır” deme konusunda zorlanılan bireylerin sıralanmasına ilişkin elde edilmiş diğer bulgularla da örtüşmektedir. Söz konusu bulgulara göre öğrenciler, “hayır” deme konusunda zorlandıkları bireyleri sıralarken de aile, öğretmen, akraba ve komşularındansa yabancılara ve arkadaşlarına “hayır” diyebilme hususunda daha az zorlanacaklarını ifade etmektedir. Bu ifadeler, Sussman ve Flay’in (1989) “hayır” deme stratejisinin, genellikle çok samimi olunmayan ilişkilerde tercih edildiğine ilişkin fikriyle tutarlılık göstermektedir.

Kenny ve Wurtele’nin (2010) yaptığı çalışma, okulöncesi dönemdeki çocukların “kötü” imajlı kişilerden gelebilecek “kötü” davranışları fark edebileceklerini ancak “iyi” imajlı kişilerden gelebilecek “kötü” davranışları fark edemeyebileceklerini göstermektedir. Bu nedenle söz konusu araştırma sonucu, insanların “iyi” olarak algıladıkları bireylerden gelebilecek olumsuz talep, teklif ve davranışlara “hayır” diyemeyebileceklerini düşündürmektedir. Ancak mevcut araştırmanın sonuçları, ilkokul dönemindeki öğrencilerin “iyi ve kötü insan” algılarının, hatta onları sevip sevmeme durumlarının,

“hayır” deme davranışlarında önemli farklılıklara yol açmayabileceğine işaret etmektedir. Bu durum, “hayır” diyebilme becerisini deneyimlemiş olan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin, bu deneyimlerinde karşılarındaki kişilerle ilgili algılarına değil; karşılaştıkları talep, teklif ve davranışların içeriğine odaklandıklarına işaret etmektedir. Hatta bu durumun sadece öğrencilerin diğer bireylere ilişkin “iyi-kötü ya da sevilip-sevilmeyen birey” algıları için değil, aynı zamanda bu bireylerin vücut diline ilişkin gözlemleri için de geçerli olduğu söylenebilmektedir. Çünkü bu araştırmanın gözlenebilir özelliklerle ilgili sonuçları, öğrencilerin saldırgan vücut diline sahip bireyler karşısında “hayır” diyebilme konusunda zorlandığını ortaya koysa da öğrencilerin “hayır” diyebilme olgusuna ilişkin deneyimleri, onların saldırgan vücut diline sahip bireylerden gelen uygunsuz talep, teklif ve davranışlara da “hayır” diyebildiğini göstermektedir.

D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004), bireylerin sosyal problem durumlarında duygusal sıkıntılar yaşadıklarını ve söz konusu sıkıntıları ortadan kaldırmaya yönelik çeşitli sosyal problem çözme stratejileri izlediklerini belirtmektedir. Bu doğrultuda mevcut çalışmanın nitel boyutunda yer almış öğrenciler de kendilerine yöneltilen ve kabul edemeyecekleri talep, teklif ve davranışlar karşısında korku, öfke ve üzüntü gibi duygusal sıkıntılar yaşadıklarını dile getirmekte ve bu sıkıntılı durumları çözmek adına “hayır” diyebilme stratejisini işe koştuklarını ifade etmektedir. Bu ifadeler, “hayır” diyebilmenin, mantıksal olduğu (Kemp, 2006) kadar duygusal yönleri de olan bir tepki olduğunu kanıtlamaktadır.

“Hayır” diyebilmeyi en çok yönlendiren duygu olan korku, alan yazında (Dalley, 2013; Eggert, 2011; Smith, 1998) daha çok edilgen davranışın temel nedenlerinden biri olarak ele alınmaktadır. Oysa bu çalışmada korkunun, atılğan bir davranış olarak “hayır” diyebilme becerisini etkinleştirdiği görülmektedir. Korkunun hem edilgen hem de atılğan davranışı yönlendirebilmesi şaşırtıcı olsa da bu durumun basit bir açıklaması bulunmaktadır. Buna göre söz konusu duygu, karşıdaki bireyi incitme, karşıdaki bireyi üzme ve karşıdaki birey tarafından reddedilme korkusu gibi başkaları odaklı korkular şeklinde vuku buluyorsa edilgen davranış; bireyin kendisinin ya da yakınlarının üzüleceğine, zarar göreceğine ve herhangi bir şeyi kaybedeceğine dair bir korkuyu ifade ediyorsa atılğan davranış yönlendirmektedir. Elliott vd.’nin (1995) çalışması dikkate alınınca korkunun, atılğan davranış yönlendirmesinin yanı sıra bireye olumsuz davranışlarda bulunduğu için onun

korktuğunu gözlemleyen kişilerde, en azından bir duraksamaya neden olduğuna dair başka bir faydasının daha bulunduğu anlaşılmaktadır.

Alan yazında hissedilen duygular dışında sahip olunan bilinçlilik düzeyi (D'Zurilla ve Maydeu-Olivares, 1995) ile önemsenen değerlerin de (Aytaç, 2005) sosyal bir beceri ya da bir atılganlık becerisi olarak “hayır” diyebilmeyi yönlendirebileceği bilgisine rahatlıkla ulaşılabilmektedir. Bu çalışma ise hissedilen duygular, sahip olunan bilinçlilik düzeyi ve önemsenen değerlerle birlikte basmakalıp düşüncelerin, kaynak yetersizliğinin ve “hayır” diyememe durumunda olabileceklere dair sezgilerin de ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu anlamda, çocukların “hayır” diyebilmelerini etkileyecek etmenler açısından alan yazına katkıda bulunulduğu düşünülmektedir.

Maslak (2008), uygun ya da mantıklı olmayan talep, teklif ve davranışlar için farklı seçeneklerin sunulmadığı durumlarda verilebilecek en uygun cevabın, “hayır” olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmadaki ilkökul 4. sınıf öğrencileri de kendileri açısından uygun ya da mantıklı olmayan talep, teklif ve davranışlar karşısında çoğunlukla “hayır” deme stratejisini uyguladıklarını belirtmektedir. Farklı çalışmalar incelendiğinde madde kullanımı (Charlton vd., 1999; Trost vd., 1999) ya da cinsel istismar (Leclerc vd., 2011) gibi talep, teklif ve davranışların reddedilmesinde de çoğunlukla “hayır” deme stratejisinin kullanıldığına ve bu stratejinin başarılı olabildiğine dair bulgulara rastlanmaktadır.

Bu çalışmada doğrudan “hayır” diyemeyen öğrencilerin karşı tarafı reddetmek için talebi neden kabul edemeyeceklerine dair açıklama yaptıkları, “belki” dedikleri, sessiz kaldıkları ve vücut diliyle reddetme stratejilerini uyguladıkları görülmektedir. Bu çalışma kapsamında ilgili stratejilerin çocuklara yöneltilmiş talep, teklif ve davranışlar karşısında başarılı oldukları görülse bile bunların çeşitli sınırlılık ve dezavantajlara sahip stratejiler olduklarını belirtmek gerekmektedir. Bu kapsamda açıklama yapma stratejisinin tek başına kullanılmasındansa “hayır” kelimesi ile birlikte kullanılıp kısa, net ve mazeretsiz bir şekilde işe koşulmasının daha etkili olduğu bilinmektedir (Bolton, 1979). “Belki” diyerek reddetme stratejisi ile ilgili olarak Beagrie (2007), bu stratejinin muhtemel bir “evet” olarak kabul edilebileceğini aktarmaktadır. Sessizlik ise her ne kadar “hayır” demenin evrensel bir ifadesi olsa da (Rubin, 1981) bu stratejinin bir edilgenlik göstergesi (Hadfield ve Hasson, 2014) olarak yorumlanma hatta istismar edilme (Moon, 2009) ihtimali de bulunmaktadır. Vücut diliyle reddetme stratejisinin ise açıklama yapma stratejisinde

olduğu gibi tek başına değil; “hayır” kelimesiyle eşgüdümlü bir biçimde kullanılmasının, daha doğru bir davranış olduğu kabul görmektedir (Clark, 2003).

Öğrencilerin bir kısmı, karşı tarafı reddetme ile birlikte onlara, onları neden reddettiklerine dair açıklamalar da yaptıklarını dile getirmektedir. Bu yaklaşım, reddetme davranışı ile açıklama yapma davranışının bir arada olması dolayısıyla doğru bir yaklaşım olarak değerlendirilebilmektedir (Holland ve Ward, 1990). Bazı öğrenciler, karşı tarafa “hayır” dedikten sonra kendilerini içinde buldukları durumdan tamamı ile kurtarmak adına olumlu alternatif eylemlerde bulduklarından söz etmektedir. İçinde buldukları sosyal problemi, “hayır” diyerek çözmeleri açısından düşünülünce bu öğrencilerin, sosyal problem çözmenin “alternatif çözüm üretme” bileşenini (Nezu ve Perri, 1989) hayata geçirebildikleri yorumu yapılabilmektedir. Dejong’un (1986) alternatif çözümler üretebilen öğrencilerin baskılar karşısında daha dirençli olabileceklerine dair söylemleri, bu çalışmada alternatif davranışlarda bulunan öğrencilerin güdüleme çabalarına rağmen “hayır” demekten neden vazgeçemediklerini açıklamaktadır. Mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlara göre hiçbir öğrenci, “hayır” deme davranışının bir sonucu olarak samimi ilişkilerinin zarar gördüğünden bahsetmemektedir. Bu sonuç, özellikle de farklı bir seçenek önerme şeklindeki alternatif eylemlerin, “hayır” denilen durumlarda bile samimi ilişkileri koruyabildiğine dair fikri (Maslak, 2008) desteklemektedir. Sussman ve Flay’in (1989) çalışmasında olduğu gibi bu çalışmada da kimi öğrenciler, “hayır” deme davranışlarına ek olarak şiddet gibi olumsuz eylemlere başvurabileceklerini göstermektedir. Oysa öğrencilerden bu tarz saldırganlık eylemleri yerine bir atılganlık göstergesi olarak olumlu alternatif eylemlerde bulunmaları beklenmektedir.

İlkokul 4. sınıf öğrencileri, “hayır” dedikleri kişilerin, kendilerine üzülmeye şeklinde duygusal tepkiler verdiklerini belirtmektedir. “Hayır” denilen bireylere ilişkin bu gözlem, reddedilme sonrası yaşanan önemsizleşme ve dışlanmışlık (Hader, 2007) duygularının bir dışavurumu olarak yorumlanabilmektedir. Alan yazına (Dalley, 2013; Potts ve Potts, 2013; Schwartz, 2006) göre bireyler, karşı tarafa “hayır” dedikten sonra duygusal tepkilerle karşılaşma dışında güdüleme çabalarına da maruz kalabilmektedir. Nitekim bu çalışmada da öğrenciler, “hayır” dedikleri bireylerin ısrar, rüşvet ve saldırganlık gibi güdüleme çabalarına giriştiklerini ifade etmektedir. Özellikle de söz konusu zarar verebilecek davranışlar olduğunda güdüleme çabalarına rağmen bireylerin “hayır” demeleri gerekmektedir (Tokur Kesgin, 2012), Söz konusu gereklilik çerçevesinde “hayır”

diyebilme olgusunu deneyimlediğini belirten öğrenciler, güdüleme çabaları karşısında da “hayır” demeyi sürdürebildiklerini aktarmaktadır. Bu durum, “hayır” diyebilmiş olan öğrencilerin “hayır” diyebilme tepkisi açısından kararlı (Blair, 2008) ve dirençli bireyler olduklarını göstermektedir.

Öğrenciler, karşı tarafın saldırganlığıyla sadece “hayır” deme kararlarından vazgeçmeleri yönündeki bir güdüleme çabası olarak değil; aynı zamanda “hayır” demenin doğrudan bir sonucu olarak da karşılaşılabilmektedir. Buna rağmen hiçbir öğrenci ilgili talep, teklif ve davranışa “hayır” deme kararından vazgeçmemektedir. Bu sonuç, “hayır” diyebilmiş öğrencilerin, atılganlık haklarını kullanmalarına engel olacak düzeyde (Grzyb ve Chandler, 2008) kibar davranmadıkları anlamına gelmektedir.

Vogel’e (2012) göre “hayır” diyebilen bireyler, hem rahatlama gibi olumlu duyguları hem de pişmanlık gibi rahatsızlık verici duyguları yaşayabilmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre de öğrenciler, “hayır” diyebilme becerisini hayata geçirdikten sonra kısa süreli bir tedirginlik ya da korku hissetse de temel olarak mutluluk ve güvende olma gibi olumlu duyguları ya da pişmanlık ve üzülmeye gibi rahatsızlık verici duyguları deneyimlemektedir. Mutluluk ve güvende olma duygularını deneyimleyen öğrencilerin “hayır” deme yoluyla kendilerini korudukları için iyi hissettikleri (Hepper, Gramzow ve Sedikides, 2010) düşünülmektedir. Bu sonuç, aynı zamanda “hayır” diyebilme gibi atılgan davranışların mutluluk getirebildiğine dair düşünceleri (Eggert, 2011; Ghasemian vd., 2014) desteklemektedir. Bazı öğrencilerin üzülmeye ve pişmanlık gibi duygular hissetmesinin ise “hayır” dedikleri bireylerle empati kurmalarından (Vaz vd., 2013), dolayısıyla da onların üzüldüklerini anlamalarından kaynaklandığı tahmin edilmektedir.

Smith (2000), “hayır” diyebilme gibi kendini koruma becerilerinin bir kez öğrenildikten sonra benzer durumlara da aktarılabildiğini ifade etmektedir. Bu çalışma kapsamında da öğrencilerin çoğu, benzer durumlarda “hayır” diyebilme becerisini ya aynı şekilde ya da daha nitelikli bir biçimde sergileyebileceklerini belirtmektedir. Çok az sayıda öğrencinin ifadelerinden ise “hayır” diyebilme deneyimlerinin, “hayır” denilmesi gereken durumlara “hayır” diyememe ya da istenmeyen davranış biçimleriyle “hayır” demeyi tercih etme şeklinde olumsuz öğrenme ürünleri ile sonuçlandığı anlaşılmaktadır. Yaşadıkları deneyim sonucu olumsuz öğrenme ürünleri elde eden öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde bir daha “hayır” diyememe durumunun, karşıdaki bireye “hayır” denildiği için deneyimlenen olumsuz duygulardan kaynaklandığı görülmektedir. İstenmeyen davranış biçimleriyle

“hayır” deme şeklindeki öğrenme ürününün ise karşı tarafın ilgili talep, teklif ve davranışları yöneltirken sergilediği olumsuz davranışlara bir tepki niteliğinde olduğu düşünülmektedir.

“Hayır” Diyememe Olgusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

HYYGF ile gerçekleştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular dikkate alınca ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyemedikleri deneyimlerinde mekân açısından daha çok ev, okul ve bu mekânların çevreleri; kişisel açıdan ise arkadaşlar, akrabalar ve aileler ön plana çıkmaktadır. Bu öğrenciler, daha çok “iyi birer insan” olarak algıladıkları ve sevdikleri kişilerin talep, teklif ve davranışlarına “hayır” diyememektedir. Bu sonuçlar, aile bireyleri gibi sevilen kişilerden ya da yakın arkadaşlardan gelen talep, teklif ve davranışları reddetmenin özellikle zor olduğu fikriyle (Potter, 2007) uyusmaktadır.

Karşılaştırmalı bir şekilde incelenince ailelerin ve akrabaların, öğrencilerin “hayır” diyebilme deneyimlerindense “hayır” diyememe deneyimlerinde daha çok yer buldukları görülmektedir. Arkadaşlar ise bu durumdan farklı olarak öğrencilerin hem “hayır” diyebilme deneyimlerinde hem de “hayır” diyememe deneyimlerinde kendini gösterebilmektedir. Ayrıntılı bir biçimde ele alınca bu durumun, söz konusu kişilerin öğrencilere yönelttikleri talep, teklif ve davranışların bağlamı ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre aile ve akrabalar, öğrencilerden genel olarak atılganlık hakları ile ilgili taleplerde bulunmaktadır ve öğrenciler, söz konusu atılganlık hakları olduğunda “hayır” demeyi çok fazla tercih etmemektedir. Arkadaşlar ise aile ve akrabalarından farklı olarak öğrencilere hem atılganlık hakları ile ilgili talep, teklif ve davranışlar yöneltebilmekte hem de onları, kendilerini korumaları açısından zararlı olabilecek talep, teklif ve davranışlara maruz bırakabilmektedir. Öğrenciler ise yine atılganlık hakları çerçevesinde bu atılganlık haklarını kullanmayı tercih etmeyebilmekte; ancak söz konusu zarar verici talep, teklif ve davranışlar olunca “hayır” diyerek kendilerini koruma eğilimi gösterebilmektedir.

Öğrenciler, atılganlık hakları dışında sahip oldukları kaynaklar ve şiddet de söz konusu olduğunda “hayır” diyemediklerini aktarmaktadır. Bu durumlar, öğrencilerin “hayır” diyememe olgusunu, hangi bağlamlarda anlamlandırdıkları açısından önemli bulunmaktadır. Ancak, “hayır” diyememenin, çocuklar açısından hangi durumlarda bir risk

oluşturacağını ayırt etmek ve tartışmak gerekmektedir. Buna göre öğrenciler, mevcut araştırmada paylaştıkları deneyimlerinde “hayır” demek istedikleri halde “hayır” diyememiş olsalar bile “hayır” diyemedikleri bütün durumlar açısından zarar görmemektedir. Çünkü öğrencilerin atılganlık hakları bağlamında “hayır” diyemedikleri olaylar, genel anlamda yardımlaşmayı ve bireysel sorumlulukların yerine getirilmesini; kaynak yönetimi bağlamında “hayır” diyemedikleri olayların bir kısmı ise yardımlaşmayı ve paylaşımı içermektedir. “Hayır” diyememe olgusuna ilişkin bu sonuçlar, “hayır” diyebilme olgusuna ilişkin sonuçlarla birlikte düşünülünce öğrencilerin “hayır” demeleri gereken konular hakkında daha doğru tanımlamalar yapabildikleri; ancak “hayır” denilmemesi gereken bağlamları tam olarak ayırt edemedikleri söylenebilmektedir. Oysa McGinnis ve Goldstein’in (1997) de belirttiği gibi öğrencilerin, kendilerinden yanlış ya da rahatsız edici bir şey isteyen bireylere “hayır” demelerinin, kendilerinden yardımlaşma, paylaşım ya da sorumluluk değerleri çerçevesinde taleplerde bulunan bireylere “hayır” demekten farklı olduğunu algılamaları gerekmektedir.

Öğrenciler, atılganlık hakları ve ahlaki değerlerin çatıştığı durumlar dışında gerçekten de “hayır” demeleri gereken durumlarda da “hayır” demeyebilmektedir. Bu kapsamda elde edilen bulgular, öğrencilerin “hayır” diyemedikleri için zaman ve para gibi sahip oldukları kaynakları koruyamayabileceklerine (Karim ve Kandy, 2011; Kemp, 2006; Mackenzie ve Nickerson, 2009) ve şiddete maruz kalabileceklerine (Grzyb ve Chandler, 2008) dair alan yazın tarafından desteklenmektedir. Bu sonuçlar, özellikle zamanı yönetememenin akademik başarıyı azaltabileceğine (Demirtaş ve Özer, 2007; Glenn, 2003) ve çocukluk döneminde maruz kalınan şiddetin, ilerleyen zamanlarda edilgen ya da saldırgan davranışları yönlendirebileceğine (Williams, 2001) dair bulgu ve düşünceler dikkate alınınca öğrenciler açısından birer problem durumunu yansıtmaktadır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrenciler, çoğunlukla atılgan davranış biçimine sahip bireyler karşısında “hayır” diyememektedir. Öğrencilerin atılgan bireyler karşısında “hayır” diyememiş olmalarının, atılgan insanların ikna edici bireyler olmalarından (Janice, 2011) kaynaklandığı söylenebilmektedir. Atılgan vücut dili karşısında “hayır” diyemeyen öğrenciler dışında bazı öğrenciler, saldırgan vücut dili karşısında “hayır” diyemediklerini aktarmaktadır. Bu sonuç, araştırmanın nicel boyutunda elde edilmiş olan öğrencilerin saldırgan vücut diline sahip bireylere “hayır” deme konusunda zorlanabileceğine dair bulguyla tutarlılık göstermekte ve aynı şekilde zorlama ve şiddet gibi saldırgan davranışlar

karşısında çocukların “hayır” demek yerine itaat edebileceklerine (Sanderson, 2010) dair bir kaygıya neden olmaktadır.

Bazı öğrenciler, kendilerine yöneltilen talep, teklif ve davranışlar karşısında empati kurdukları için “hayır” diyemediklerini açıklamaktadır. Bu sonuç, yüzeysel değerlendirilince olumsuz sosyal bir davranış olarak kabul edilebilecek olan “hayır” diyememe davranışı ile empati arasında pozitif bir ilişki olabileceğine işaret etmektedir. Ancak, Miller ve Eisenberg’in (1988) çalışması olumsuz sosyal davranışlar ile empati arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla ilk bakışta, mevcut çalışma ile Miller ve Eisenberg’in çalışmalarının farklılık gösterdikleri düşünülebilmektedir. Ancak daha sağlıklı yorumlar yapabilmek adına bu çalışmadan elde edilen bulguların, hangi bağlamlar açısından geçerli olduğunu incelemek gerekmektedir. Buna göre öğrenciler, daha çok başkalarının yardım ve paylaşım talepleri karşısında empati kurduklarında “hayır” dememeyi tercih etmektedir. Söz konusu yardımlaşma ve paylaşma gibi ahlaki değerler olunca da öğrencilerin empati kurdukları için “hayır” diyememeleri, olumlu sosyal bir davranış olarak yorumlanabilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın bulgularının, Miller ve Eisenberg’in empati ile olumsuz sosyal davranışlar arasındaki ilişkiye dair bulgularından çok da farklı olmadığı anlaşılabilmektedir. Ancak yine de az sayıda öğrencinin, karşılarındaki bireylerle empati kurduklarından dolayı kendilerini olumsuz durumların içine sokabildiklerini de belirtmek gerekmektedir.

“Hayır” diyebilmeyi en çok güdüleyen duygu olan korku, aynı zamanda “hayır” diyememeye de neden olabilmektedir. Ancak “hayır” diyebilmeyi güdüleyen korku ile “hayır” diyememeye neden olan korku arasında işlevsel bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre “hayır” demeyi sağlayan korku, atılgan bir önlem alma stratejisini biçimlendirebilmektedir. Oysa bu çalışmada yer alan öğrenciler, alan yazında da söz edildiği gibi çatışma yaşamaktan (Pardeshi, 2013) ve düşmanca tepkiler almaktan (Dalley, 2013) korktukları için “hayır” diyememekte ve zaman zaman korumaları gereken atılganlık haklarını koruyamamaktadır. Bunun gibi durumlarda “hayır” diyememeye neden olan korku, Grzyb ve Chandler’in (2008) de belirttiği gibi başka birinin öfkesini tetikleme ihtimali karşısında, bireyin kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmesine bir engel teşkil etmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi Vogel (2012), bireylerin “hayır” dedikleri için hem rahatlayabileceklerini hem de pişman olabileceklerini öne sürmektedir. Bu çalışmanın

sonuçları ise karşısındaki bireyi “hayır” diyerek reddeden öğrencilerden mutluluk ve güvende olma gibi rahatlama ifade eden duyguları deneyimleyenlerin, bu kararlarının arkasında durduklarını göstermektedir. Ancak bu kararlarından dolayı pişman olan öğrenciler ise “hayır” demekten vazgeçmekte; karşısındaki bireylerden gelen talep, teklif ve davranışları kabul etmektedir.

Potter’ın (2007) söylediklerinden yola çıkarak utangaçlığın “hayır” demenin önündeki duygusal engellerden bir başkası olduğu söylenebilmektedir. Çünkü utangaçlık yapan insanlar, kendi duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etmekten çekinmektedir (Janice, 2011). Dolayısıyla da bu çalışmada yer alan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinde olduğu gibi “hayır” demek istedikleri halde “hayır” diyememektedir.

Duygular dışında değerler de bireylerin “hayır” diyebilmesine engel olabilmektedir. Ancak değerler, genel olarak zararlı olmayan durumlarda bireyi “hayır” dememeye yönlendirmektedir. Dolayısıyla böyle durumlarda “hayır” diyememek, olumsuz bir durum olarak değil, bir nezaket göstergesi (Grzyb ve Chandler, 2008) şeklinde yorumlanmaktadır. Ayrıca bu çalışmada yer alan öğrencilerin özellikle de paylaşım ve yardımseverlik gibi değerler söz konusu olduğunda “hayır” diyememeleri, “hayır” deme davranışını bencillik düzeyinde sergilemedikleri (Kocabaş ve Erdem, 2003) anlamına gelmektedir.

Yılmaz ve Ersoy (2016) bir bireyin, ahlaki olmayan bir talebe, samimi ilişkilerinin bozulacağına dair kaygılardan dolayı “hayır” demeyebileceğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada “hayır” diyememe olgusuna ilişkin bazı deneyimlerini paylaşmış olan öğrenciler de içinde buldukları sosyal ilişkilere verdikleri önemden dolayı farklı bağlamlarda “hayır” diyemediklerini ifade etmektedir. Söz konusu ifadeler incelenince bu durumun, yine ilişkilerin samimiyet derecesinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular incelenince “hayır” diyememeye neden olan etmenlerden bir diğeri de “hayır” demeye yönelik inançlar olduğu görülmektedir. Atılganlık hakları, bireylerin başkalarının duygularından sorumlu olmadığı şeklinde önermelerde bulunsa (Holland ve Ward, 1990) da öğrenciler, mantıkdışı bir biçimde “hayır” demenin kırıncı bir davranış olduğuna inanmaktadır. Bu yüzden de bazı öğrenciler, “hayır” diyemeyip ödevlerini yapamama ya da yüklenemeyecekleri sorumluluklar üstlenme gibi zor durumlarla karşı karşıya kalmaktadır. Tüm bu sonuçlardan da anlaşılacağı gibi öğrenciler, mantıkdışı inançları nedeniyle sosyal bir beceri olarak “hayır” diyebilme davranışını sergileyememektedir. Bu sorun, Çivitci ve Çivitci (2009) tarafından

elde edilen mantıkdışı inançlar ile sosyal beceriler arasında olumsuz bir ilişki olduğuna dair bulgu açısından da bir kanıt olarak gösterilebilmektedir.

Clark (2003) “hayır” demekten kaçınma gibi atılganlık haklarını engelleyen yanlış ya da mantıkdışı inançların, bireylerin yetiştirilme biçimine dair aile kültürlerinden kaynaklandığını iddia etmektedir. Bu çalışma, söz konusu nedensellik ilişkisini doğrudan açığa çıkaramasa da yanlış inançlar dışında kültürel kodların da bağımsız bir etmen olarak “hayır” diyebilmeye engel olduğunu ortaya koyabilmektedir. Buna göre ilkokul 4. sınıf öğrencileri, kültürel davranış kalıpları çerçevesinde öğrendikleri doğruları gözetince “hayır” deme davranışını hayata geçirememektedir. Kawamoto’ya (2007) göre Japon kültüründe de “hayır” demek çok tercih edilmemekte, ancak bu durum Japonların birlik kültüründen kaynaklanmaktadır. Bu çalışmada ise öğrencilerin “hayır” demeyi tercih etmemelerinin daha çok, kültürel değerlerin yönettiği bir ödül-ceza mekanizmasına dayalı olduğu (Potts ve Potts, 2013) düşünülmektedir. Çünkü Türkiye’de geçmişten getirilen kültürel değerler ve bu değerlerle şekillenen kodlar, “hayır” diyebilme davranışını cezalandırabilmekte; “hayır” dememe ve itaat etme davranışlarını ise genel anlamda bir terbiye göstergesi olarak kabul edip ödüllendirebilmektedir. Bu durum da bazı öğrencilerin, “hayır” diyebilme becerisi söz konusu olduğunda ahlaki gelişim düzeyi açısından geleneksel döneme uygun davranışlar sergilemesine neden olmaktadır. Böyle öğrencilerin özellikle de itaat ve ceza eğilimi sergileyebilecekleri öngörülmektedir. Ancak bu çalışmada ahlaki gelişim düzeyi açısından geleneksel dönemin itaat ve ceza eğiliminden kaynaklanan herhangi bir deneyimin elde edilmediğini; bu dönemin sadece saf çıkarıcı eğiliminden kaynaklanan bir deneyime rastlandığını belirtmek gerekmektedir. Bunlar dışında bir de ahlaki gelişim düzeyi açısından geleneksel dönemin “iyi çocuk” eğiliminden kaynaklanan bir deneyime ulaşılmış olduğu dikkat çekmektedir. Bu deneyimde, “hayır” diyememek, bir başkasına şiddet uygulama şeklinde ahlaki olmayan bir davranışı yönlendirmektedir. Bu sonuç, “hayır” diyememenin ahlaki açılardan ele alınması gerektiğini savunan çalışmaları (Calabrese, 1989; Kemp, 2006; Yılmaz ve Ersoy, 2016) haklı çıkarmaktadır.

Öğrenciler, büyük oranda kendilerine yöneltilen talep, teklif ve davranışları doğrudan kabul etmektedir. Bazı öğrenciler ise öncelikle “hayır” demek istediklerine dair açıklama yapmakta, başka bir seçenek önermekte ya da doğrudan “hayır” sözcüğünü kullanmaktadır. Ancak bu öğrenciler ısrar, küsme, rüşvet ve tehdit gibi dolaylı ya da doğrudan saldırganlık

biçimleri karşısında (Dalley, 2013) “hayır” deme konusunda direnememekte ve kendilerine yöneltilen talep, teklif ve davranışları reddedememektedir. Bu durum, daha önceki bölümlerde de belirtildiği gibi gerek dolaylı gerekse de doğrudan saldırgan davranış biçimlerinin öğrencileri, istemedikleri şeyleri yapmaya zorlayabileceğini bir daha göstermektedir. Bu sonuçlardan yola çıkılınca Holland ve Ward’ın (1990) da belirttiği gibi dolaylı ya da doğrudan saldırganlık biçimlerinin öğrencilere istemedikleri şeyleri yaptırabilme konusundaki etkilerinin, birbirinden çok da fazla farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

“Hayır” diyememenin neden olabileceği duygulara ilişkin alan yazın incelendiğinde bu olguyu deneyimlemenin öfke (Deering, 1996), pişmanlık (Potter, 2007) ve mutsuzluk (Williams, 2001) gibi duygulara neden olabileceği görülmektedir. Bu çalışmada da “hayır” diyemediğini belirten öğrenciler, çoğunlukla öfke ve pişmanlık duygularını deneyimlediklerini ya da “hayır” diyemedikleri için üzüldüklerini aktarmaktadır. Ancak karşı tarafa “hayır” diyemediği için mutlu olan öğrenciler de bulunmaktadır. Bu öğrenciler, edilgen bireylere özgü bir biçimde (Moon, 2009) karşı tarafın kendilerine “hayır” denilmediği için mutlu olmalarından dolayı mutlu olmaktadır. Eggert’in (2011) de belirttiği gibi başkalarını mutlu etmek, bu öğrencilere kendilerini iyi hissettirmekte; dolayısıyla da bu öğrenciler, “hayır” demektense “evet” demeyi tercih etmektedir.

Öğrencilerin bir kısmı, bundan sonraki deneyimlerinde “hayır” diyeceklerini dile getirmiş olsalar bile önemli bir kısmı yine “hayır” diyemeyeceklerini belirtmektedir. Bundan sonraki benzer deneyimlerinde “hayır” diyebileceğini belirten öğrencilerin genel anlamda “hayır” diyemedikleri için pişmanlık ve üzülmeye duygularını yaşadıkları ya da zarar gördükleri dikkat çekmektedir. Yine “hayır” diyemeyeceğini belirten öğrencilerin ya daha önceki “hayır” diyememe kararlarından dolayı mutlu oldukları ya da bu kararlarından dolayı karşıdaki bireyler tarafından ödüllendirildikleri anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin “hayır” diyememe davranışlarının benzer yaşantılara aynen yansıtılacak olmasının ya da istedikleri zaman “hayır” diyebilme şeklinde değişmesinin, öğrenme psikolojisinin bazı temel ilkeleri ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Buna göre söz konusu davranışların sonucu öğrenciler açısından memnun edici ise bu davranışlar pekişmekte; rahatsız edici ise bu davranışlar, memnun edici olabileceği düşünülen diğer davranış biçimleriyle (Özden, 2010) değiştirilmektedir.

Öneriler

Bu araştırmada “hayır” diyebilme kapsamında tespit edilen sorunlar ve araştırma sınırlılıkları çerçevesinde bazı önerilerde bulunmaya çalışılmıştır. “Hayır” diyebilme kapsamında tespit edilen ilk sorun, sosyoekonomik düzeyin düşük olması, ebeveynlerin ayrı yaşaması, babanın okur-yazar olmaması ve çalışmaması durumlarının, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri açısından birer risk etmeni olarak değerlendirilebilmesidir. Dolayısıyla “hayır” diyebilme becerisini, bağımsız bir şekilde ya da herhangi bir becerinin alt becerisi ya da bileşeni olarak ele alan ve alacak tüm eğitim programlarının, bu risk etmenlerini dikkate almaları ve program geliştirme çalışmalarını bu çerçevede şekillendirmeleri gerektiği söylenebilir. Özellikle de sosyoekonomik düzeyin ve baba özelinde ebeveyn eğitim düzeyinin düşük olduğu bölgelerde “hayır” diyebilme becerisinin sergilenememesi ile ilgili sorunlar konusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önleyici eğitim programları uygulanabilir ve hayat bilgisi dersi öğretim programı kapsamında destekleyici uygulamalara yer verilebilir. Ebeveynleri ayrı yaşayıp “hayır” diyemeyen öğrencilerin bu becerileri ise rehberlik öğretmenlerinin desteğiyle geliştirilebilir. Rehberlik öğretmenleri, öğrencilerin olumsuz talep, teklif ve davranışlar karşısında “hayır” diyebilmelerini sağlamak için onların benlik saygılarını güçlendirecek etkinlikleri işe koşabilir. Baba eğitim düzeyinin düşük olduğu ya da babanın çalışmadığı aileler, okullar tarafından bu konuda bilinçlendirilebilir. Okullar, okul-aile işbirliği çerçevesinde yürütülecekleri etkinliklerle böyle ailelerin, çocuklarının “hayır” deme davranışları konusunda demokratik tutumlar edinmelerini sağlayabilir.

Mevcut çalışma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin özel durumlar karşısında “hayır” diyebilmeye ilişkin belirli bir düzeyde bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşluk sergilediklerini göstermektedir. Buna rağmen araştırma sınırlılıkları çerçevesinde elde edilen verilerle bu hazırbulunuşluk düzeyinin, gerçek yaşamda “hayır” diyebilme davranışını ne ölçüde yönlendirebileceğine dair net bir yorum yapılamamaktadır. Ama gerek ailelere gerekse de öğretmenlere çocukların “hayır” diyebilme konusundaki bu hazırbulunuşluk düzeylerini değerlendirmeleri ve işlemeleri gerektiği söylenebilmektedir. Bu doğrultuda onlara, çocuklar için ev ya da okulların güvenli ortamlarında “hayır” diyebilme olgusunu deneyimleyebilecekleri fırsatlar oluşturmaları önerilmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrenciler, kendilerini korumak adına “hayır” diyebileceklerini ancak söz konusu madde kullanımı ya da cinsel istismar olduğunda bu

konuda nispeten düşük bir performans sergileyebileceklerini düşündürmektedir. Bu yüzden hayat bilgisi dersi öğretim programı kapsamında program geliştirme çalışmaları yürütecek kişi ve komisyonların “hayır” diyebilmeye ilişkin ele alınan özel durumların kapsamını, madde kullanımı ve cinsel istismar gibi risk düzeyi yüksek olayları da ele alacak biçimde genişletmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda bu kişi ve komisyonlardan hayat bilgisi dersi öğretim programının içeriğini, cinsel istismar ve madde kullanımına yönelik talep, teklif ve davranışların manipüle edilmiş ne tür yollarla yöneltilebileceğine dair bilgilerle zenginleştirmeleri beklenmektedir.

Öğrencilerin birçoğunun özel durumlar karşısındaki “hayır” diyebilme performansları, memnun edici görünse bile bu konuda açıklama yapma ve alternatif eylemde bulunma performansları, bağlamı ayırt edilmeksizin birçok özel durum için belirli bir seviyenin altında kalmaktadır. Hayat bilgisi dersi öğretim programı kapsamında bir araya gelecek program geliştirme çalışma grupları bu sorunu çözmek adına, öncelikle, “niçin ‘hayır’ dediğini açıklama ve reddedip nedenini açıkladıktan sonra bunun yerine başka bir seçenek sunma” davranışlarını sergilemenin, hangi özel durumlarda doğru, hangilerinde yanlış ve hangilerinde tercihlerle ilgili olabileceğini belirlemelidir. Daha sonra öğrenciler, söz konusu davranışları sergilemenin doğru kabul edilebileceği durumlarda, bu davranışları sergileme konusunda güdülenmelidir. Öğrencilerden “hayır” demeleri gereken durumlara ilişkin bir çözüm stratejisi olarak sadece başka bir seçenek önermeleri değil, başka bir seçenek önermenin mümkün olmadığı durumlarda olumlu alternatif eylemlerde bulunmaları da beklenmelidir. Ayrıca öğrencilere “hayır” dedikleri bir durum karşısında yapacakları açıklamaların hangi niteliklere sahip olması gerektiği ve “hayır” dedikleri durumlarda ortaya çıkabilecek sorunları, önerecekleri hangi seçeneklerle ya da hayata geçirecekleri hangi davranışlarla çözebilecekleri öğretilmelidir.

Bu çalışmaya katılmış olan öğrencilerin, yakın ilişkilerde buldukları kişilere “hayır” deme konusunda zorlanabilecekleri tespit edilmiştir. Bu tespit doğrultusunda öğrencilere, yakın oldukları bireylerin de kendilerine yönelttikleri talep, teklif ve davranışlar konusunda zarar verebilecekleri, hatta bu hususta yakın ya da tanıdık olmayan bireylere göre daha etkili olabilecekleri gerek öğretmenler gerekse aileler tarafından söylenmeli, bu uyarı, program geliştirme uzmanları tarafından hayat bilgisi dersi öğretim programına da yansıtılmalıdır. Ancak bu uyarı yapılırken öğrencilerin “güven” ihtiyacı göz ardı edilmemeli, bu ihtiyaçlarını karşılama konusunda öncelikle başvuracakları yakın

çevrelerinde yer alan bireyler, olumsuz bir biçimde ele alınmamalıdır. Bunun yerine öğrencilere “hayır” demenin, bireyleri reddetmek olmadığı ve olmaması gerektiği; bunun yerine talep, teklif ve davranışları reddetmek olduğu kavratılmalıdır. Bu bağlamda öğrencilerin, bireylerin samimiyet düzeylerinden etkilenmelerinin önüne geçilmeli; bu bireylerden gelen talep, teklif ve davranışların içeriğine odaklanmaları sağlanmalıdır.

Öğrencilerin kendilerine yöneltilen talep, teklif ve davranışların içeriğine odaklanmaları, sadece karşısındaki bireylerle olan yakınlık düzeyleri açısından değil; karşısındaki bireylerin gözlenebilir özellikleri açısından da önerilmektedir. Çünkü bu araştırmanın sonuçları öğrencilerin başta saldırganlık olmak üzere bakımsız olma, zengin görünme ve özel giyimli olma şeklindeki gözlenebilir özellikler karşısında da “hayır” deme konusunda zorlanabileceklerini, bu anlamda edilgen bir konuma geçebileceklerini göstermektedir. Öğrencilerin bu özelliklere sahip bireyler karşısında “hayır” diyebilmeleri için atılganlık becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla öğretmenler, yaratıcı drama gibi sınıf içi etkinlikler düzenleyerek öğrencilerin bu özelliklere sahip bireylerle etkileşim içerisindeymiş gibi “hayır” diyebilme becerisini deneyimlemelerini sağlayabilir. Bu deneyimler esnasında öğrencilere göz teması, vücut duruşu, ses tonu vb. açılardan atılgan bir vücut dili kullanmalarını öğretebilir. Öğrencilerin “hayır” deme şeklindeki tepkilerini, bu doğrultuda yaptıkları açıklamaları ve “hayır” deme ile ilgili diğer davranışlarını değerlendirebilir, tüm bunların muhtemel etkililikleri konusunda onlara dönüt verebilir.

Bu çalışmanın nitel bulguları, bazı öğrencilerin “hayır” demeleri gereken durumlar karşısında, her zaman etkili olamayan ya da olumsuz sonuçlanabilen “belki” deme, sessiz kalma ve vücut diliyle reddetme stratejilerini kullandıklarını göstermektedir. Bu yüzden program geliştirme çalışmalarında bulunacak komisyonların, hayat bilgisi dersi öğretim programını, reddetme stratejilerini ve bu stratejilerin muhtemel sonuçlarını içerecek biçimde güncellemeleri gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmelerde kimi öğrenciler, “hayır” demeleri gereken durumlarda olumlu alternatif eylemlerdense içinde buldukları problem durumlarını etkili bir biçimde çözemeyecek, hatta daha çok büyütebilecek olumsuz alternatif eylemlerde bulunmaktadır. Bunun önüne geçmek için sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin öğrencilere olumlu alternatif birer eylem olarak çatışma çözme becerilerini kazandırmaları gerekmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar incelenince bazı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme ve diyememe deneyimlerinden gereken dersleri çıkarmadıkları görülmektedir. Bu durumda ebeveyn ve öğretmenler, öğrencilerle, onların “hayır” diyebilme ve “hayır” diyememe deneyimleri ile ilgili konuşmalar yapmalıdır. Bu konuşmalar süresince “hayır” diyebilmenin ve “hayır” diyememenin bağlamları beraber değerlendirilmeli ve bu davranışların benzer bağlamlarda tekrarlanıp tekrarlanmaması gerektiği, tekrarlanmaması gerekiyorsa hangi olumlu davranışlarla değiştirilmesinin daha uygun olacağı tartışılmalıdır.

Araştırma sonuçları dikkate alındığında bazı öğrencilerin “hayır” diyememe ile ilgili gerçek hayattaki deneyimlerinde, günümüz dünyasının gerektirdiği atılganlık hakları ile ideal dünya düzeninin gerektirdiği sorumluluk, yardımseverlik ve paylaşımcılık gibi değerler arasında kalmış oldukları fark edilmektedir. Bu durumdaki öğrenciler, “hayır” demek istedikleri ancak ahlaki değerleriyle atılganlık haklarının çatıştığı durumlarda nasıl karar vermeleri gerektiği konusunda yönlendirilmelidir. Bu bağlamda öğretmenler, ebeveynler ve eğitim programları aracılığıyla onlara, kendilerine zarar vermeyecek durumlarda, atılganlık haklarını kullanmaktansa ahlaki değerler çerçevesinde hareket etmeleri salık verilmelidir.

Bu araştırmanın katılımcıları olan ilkokul 4. sınıf öğrencileri, “hayır” dedikleri durumlarda çoğu zaman direnebileceklerini belirtmiş olsalar da “hayır” diyememe olgusunu deneyimlemiş olan bazı öğrenciler, güdümlene çabaları karşısında “hayır” deme konusunda direnç gösteremediklerini anlatmıştır. Dolayısıyla da gerek “hayır” diyebilme becerisini kazandırma konusunda geliştirilecek olan programlarda gerekse de hayat bilgisi dersi öğretim programında “hayır” diyebilme becerisinin sadece reddetme düzeyinde değil, aynı zamanda direnme düzeyinde de ele alınmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Bu kapsamda program geliştirme uzmanları tarafından söz konusu programlarda, öğrencilere “hayır” dedikleri durumlarda maruz kalabilecekleri güdümlene çabalarına ve bu güdümlene çabaları karşısında atılganlık haklarını kullanma, sis bulutu gibi davranma ve bozuk plak şeklindeki çeşitli stratejileri işe koşmaya ilişkin öğrenme yaşantıları sağlanmalıdır.

Bu araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerinin incelenmesinin gerekçelerinden biri, 2005/2009 hayat bilgisi dersi öğretim programında “hayır” diyebilme becerisinin görece kapsamlı, açık ve doğrudan bir biçimde kazandırılmaya çalışılması, ancak 2015 ve 2017 hayat bilgisi dersi öğretim programlarıyla

bu becerinin artık sınırlı, örtük ve dolaylı bir biçimde ele alınmasıdır. Söz konusu durum, böyle bir değişikliğin ne kadar haklı olduğu sorusunu gündeme getirmiştir. Bu doğrultuda yapılan incelemelerde öğrenciler, öz-bildirimli bir şekilde “hayır” deme konusunda ciddi sorunları olmadığını göstermiş; ancak ayrıntıya inilince “hayır” diyebilme ile ilgili dikkate alınması gereken bazı hususlar açığa çıkmıştır. Bu çalışma, deneysel bir çalışma olmadığı için ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin, “hayır” diyebilme becerisini sergilemelerine dair öz-bildirimlerinin genel anlamda olumlu olmasının ya da bu konuda dikkat edilmesi gereken bazı hususlar bulunmasının, doğrudan 2005/2009 hayat bilgisi dersi öğretim programıyla ilgili olduğunu iddia etmek mümkün değildir. Ancak bu programın, bahsi geçen konularda etkili etmenlerden biri olduğu söylenebilmektedir. Dolayısıyla 2005/2009 hayat bilgisi dersi öğretim programının, “hayır” diyebilme becerisine dair yaklaşımının tamamen ortadan kaldırılması değil, geliştirilip iyileştirilerek özellikle 2017 hayat bilgisi dersi öğretim programına tekrar yanıtlanması gerekmektedir. Bu yansıtma kapsamında “hayır” diyebilme becerisi, hayat bilgisi dersi öğretim programında açık ve doğrudan bir biçimde verilmeye devam etmeli, ancak bu çalışma sonucunda getirilmiş öneriler doğrultusunda program geliştirme çalışma grupları tarafından geliştirilerek kapsamlı bir hale getirilmelidir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan biri olan ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle çalışılmış olmasından yola çıkılarak araştırmanın farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerle de yapılması önerilmektedir. Böylece “hayır” diyebilme konusundaki gelişimsel farklılıklar da tartışılabilecektir. Mevcut araştırma, sosyoekonomik düzeyleri, ebeveyn eğitim düzeyleri ve ebeveyn birliktelik durumları farklı olan öğrencilerin “hayır” diyebilme becerilerinin de farklı olduğunu göstermekte; ancak bu duruma dair ayrıntılı bir bilgi sunamamaktadır. Bu yüzden ilerleyen zamanlarda gerçekleştirilecek olan çalışmalarla sosyoekonomik düzey, ebeveyn eğitim düzeyi ve ebeveyn birliktelik durumları açısından farklılaşan grupların neden ve nasıl “hayır” diyemediklerinin de karşılaştırmalı bir biçimde araştırılmasına gereksinim duyulmaktadır.

Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerine ilişkin veriler, gerek öz-bildirimler gerekse de gerçek deneyimlere ilişkin görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin “hayır” diyebilmeye ilişkin bilişsel ve duyuşsal bazı özellikleri belirlenmiş; ancak davranışsal özellikleri konusunda herhangi bir bulguya ulaşılamamıştır. Bu kapsamda bazı bulgulara ulaşabilmek için öğrencilerin, en azından rol

oynama şeklindeki “hayır” diyebilme performanslarının gözlemlenmesinin işe yarayabileceği tahmin edilmektedir. Çünkü gözlemler yoluyla öğrencilerin “hayır” derken sergiledikleri davranışların, vücut dili çerçevesinde incelenebileceği, böylece öğrencilerin “hayır” deme becerilerini atılganlığa uygun göz teması, kişisel mesafe, vücut duruşu, ses tonu, jest ve mimiklerle sergileyip sergilemediklerinin kontrol edilebileceği düşünülmektedir.

Mevcut araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerileri, madde kullanımı, cinsel istismar, zaman yönetimi, ahlaki sorunlar ve çevrimiçi ortamlarla ilgili özel durumlar sınırlılığında incelenmiştir. Dolayısıyla gelecekte yapılacak olan çalışmalarla öğrencilerin “çocuk kaçırma” gibi farklı özel durumlar karşısında da “hayır” deyip diyemeyeceklerinin araştırılması önerilmektedir. Söz konusu araştırmada öğrencilerin “hayır” deme konusunda zorlanabilecekleri kişiler ve bu kişilerin gözlenebilir özellikleri, herhangi bir talep, teklif ya da davranış bağlamında değerlendirilmemiştir. Bu yüzden de öğrencilerin kişilere ve kişilere ait gözlenebilir özelliklere göre mi yoksa kendilerine yöneltilen talep, teklif ve davranışların içeriğine göre mi “hayır” deme konusunda bir karar verecekleri net bir şekilde anlaşılamamıştır. Bu konuda bir anlayış geliştirebilmek için öğrencilerin aynı kişilerden gelen farklı içerikteki talep, teklif ve davranışlar konusundaki tepkilerinin incelendiği araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin “hayır” diyebilme ve “hayır” diyememe deneyimleri, söz konusu deneyimlere yükledikleri anlamları elde etmek amacıyla çok geniş bağlamlarda incelenmiştir. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda ise madde kullanımı gibi özel bağlamlarda “hayır” deme ve “hayır” diyememe olgularının incelenmesinin, bu bağlamlarda daha net önerilerde bulunulmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Adair, J., & Allen, M. (1999). *Time management and personal development*. London: Hawksmere.
- Adana, F., Arslantaş, H., & Şahbaz, M. (2012). Lise öğrencilerinin benlik kavramlarını algılama biçimleri ve ilişkili faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 3(1), 22-29.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür.
- Akgündüz, H., Oral, B., & Avanoğlu, Y. (2006). Bilgisayar oyunları ve internet sitelerinde sanal şiddet öğelerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (171), 67-83.
- Aktepe, E. (2009). Çocukluk çağı cinsel istismarı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1, 95-119.
- Aktepe, E., Işık, A., Kocaman, O., & Eroğlu, F. Ö. (2013). Bir üniversite hastanesinde değerlendirilen cinsel istismar mağduru çocuk ve ergenlerin demografik ve klinik özellikleri. *New/Yeni Symposium Journal*, 51(2), 115-120.
- Alay, S., & Koçak, S. (2002). Zaman yönetimi anketi: Geçerlik ve güvenirlik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 9-13. <http://toad.edam.com.tr/sites/default/files/pdf/zaman-yonetimi-anketi-toad.pdf> sayfasından 3 Ocak 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Altun, A., & Çakmak, E. (2013). İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programında medya okuryazarlığı eğitimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 237-254.
- Anastácio, Z. (2016). Self-esteem, assertiveness and resilience in adolescents institutionalized. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 315-322.

- Aquino, K., & Reed, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1423-1440. doi:10.1037//0022-3514.83.6.1423
- Aquino, K., Freeman, D., Redd II, A., Lim, V. K., & Felps, W. (2009). Testing a social-cognitive model of moral behavior: The interactive influence of situations and moral identity centrality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 123-141. doi:10.1037/a0015406
- Aslan, D., & Özcebe, H. (2008). *Eğitim kurumlarında sigarasızlık politikaları*. Ankara: Klasmat.
- Astor, R. A. (1994). Children's moral reasoning about family and peer violence: The role of provocation and retribution. *Child Development*, 65(4), 1054-1067. doi:10.2307/1131304
- Ateş, B. (2015). Üniversite öğrencilerinde güvengenliğin yordayıcısı olarak sosyal destek algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 70-86.
- Atıcı, R. (2014). Sınıf kurallarının oluşturulmasında öğretmen ve öğrenci rolleri. *International Journal of Social Science*, (29), 475-484. doi:10.9761/JASSS2448
- Aydın, A., & Tekinsav Sütcü, S. (2007). Ergenler için sosyal kaygı ölçeğinin (ESKÖ) geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 79-89.
- Ayık, Y. Z. (2008). Evde, okulda ve internet kafelerde öğrencilerin bilgisayar algılamaları ve tercih ettikleri uygulamaların karşılaştırılması. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2), 141-156.
- Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Aytaç, Ö. (2005). Modern bürokrasiler ve yabancılaşma etosu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 319-348.
- Aytekin, Ç., Artan, İ., Kangal, S. B., Çalışandemir, F., & Özkızıklı, S. (2016). Çocukların anne-babalarına yönelik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 168-188.

- Baker, C. R. (2002). Crime, fraud and deceit on the internet: Is there hyperreality in cyberspace. *Critical Perspectives on Accounting*, 13, 1-15. doi:10.1006/cpac.2001.0494
- Baker, F. B. (2016). *Madde tepki kuramının temelleri* (M. İlhan, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bal, P. N., & Kahraman, S. (2015). Siber zorbalığa karşı duyarlılık geliştirme grup psiko eğitim programının üstün yetenekli öğrenciler üzerindeki etkisi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 48-57.
- Balseven, A., Özdemir, Ç., Tuğ, A., Hancı, İ. H., & Doğan, Y. B. (2002). Madde kullanımı, bağımlılıktan korunma ve medya. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 11(3), 91-93.
- Bansal, R. K., & Banerjee, S. (1993). Substance use by child labourers. *Indian Journal of Psychiatry*, 35(3), 159-161.
- Barida, A., & Barida, M. (2013). The effectiveness of assertive training to increase the communication skills of high school in Surakarta. *Dewantara International Journal of Education*, 1(1), 95-105.
- Barnard, M. (2011). Fashion statements: Communication and culture. R. Scapp, & B. Seitz (Eds.), *Fashiom statements: On style, appearance, and reality* içinde (s. 1-10). New York: Palgrave Macmillan.
- Barocas, R., & Karoly, P. (1972). Effects of physical appearance on social responsiveness. *Psychological Reports*, 31, 495-500.
- Baybek, H., & Yavuz, S. (2005). Muğla Üniversitesi öğrencilerinin benlik saygılarının incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 73-95.
- Bayram, N. (2013). Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları. Bursa: Ezgi.
- Bayram, N. (2015). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Bursa: Ezgi.
- Beagrie, S. (2007). How to say no. *Occupational Health*, 59(8), 3-3.
- Bektaş, M. (2007). Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zeka kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin öğrencilerin proje başarıları ve tutumlarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 9-28.

- Bektaş, M. (2009). İlköğretim öğrencilerine yönelik geliştirilen sigara kullanımı önleme programının etkisinin incelenmesi. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Bektaş, M. (2013a). Hayat ve hayat bilgisi dersi. S. Öğülmüş (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı* içinde (s. 1-11). Ankara, Pegem Akademi.
- Bektaş, M. (2013b). Hayat bilgisi dersinin dünü bugünü. S. Öğülmüş (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı* içinde (s. 13-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Belgrave, F. Z., Reed, M. C., Plybon, L. E., & Corneille, M. (2004). The impact of a culturally enhanced drug prevention program on drug and alcohol refusal efficacy among urban African American girls. *J. Drug Education*, 34(3), 267-279. doi:10.2190/H40Y-D098-GCFA-EL74
- Bendixen, L. D., Schraw, G., & Dunkle, M. E. (1998). Epistemic beliefs and moral reasoning. *The Journal of Psychology*, 132(2), 187-200. doi:10.1080/00223989809599158
- Berkowitz, M. W. (2002). The science of character education. W. Damon (Ed.), *Bringing in a new era in character education* içinde (s. 43-63). Stanford, CA: Hoover Institution.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). *What Works in Character Education: A Research-Driven Guide for Educators*. Washington: John E. & Frances G. Pepper.
- Berkowitz, M. W., & Grych, J. H. (1998). Fostering goodness: Teaching parents to facilitate children's moral development. *Journal of Moral Education*, 27, 371-391. doi:10.1080/0305724980270307
- Berson, M. J., Berson, I. R. ve Ralston, M. E. (1999). Threshing out the myths and facts of internet safety. *Social Education*, 63(3), 160-161.
- Beyazyürek, M., & Şatır, T. T. (2000). Madde kullanım bozuklukları. *Psikiyatri Dünyası*, 4(2), 50-56.
- Biçer, E. (2009). *Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin atılganlık ve sosyal yetkinlik beklenti düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Bilginer, Ç., Hesapçioğlu, S. T., & Kandil, S. (2013). Çocukluk çağı cinsel istismarı: Mağdur ve sanık açısından çok yönlü bakış. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 26(1), 55-64. doi:10.5350/DAJPN2013260106

- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Bishop, S. (2010). *Develop your assertiveness*. London: Kogan Page.
- Blair, H. (2008). Politely say no to personal or professional requests. *ONS Connect*, 23(8), 23-23.
- Blake, J. (1991). Number of siblings and personality. *Family Planning Perspectives*, 23(6), 272-274. doi:10.2307/2135778
- Bolton, R. (1979). *How to assert yourself, listen to others, and resolve conflicts*. New York: Simon & Schuster.
- Bond, T. G., & Fox, C. M. (2001). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences*. London: Lawrence Erlbaum.
- Botvin, G. J., Griffin, K. W., Diaz, T., & Ifill-Williams, M. (2001). Drug abuse prevention among minority adolescents: Posttest and one-year follow-up of a school-based preventive intervention. *Prevention Science*, 2(1), 1-13. doi:10.1023/A:1010025311161
- Boyacı, H., Çorapçıoğlu, A., Ilgazlı, A., Başyigit, İ., & Yıldız, F. (2003). Kocaeli Üniversitesi öğrencilerinin sigara içme alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Solunum Hastalıkları*, 14, 169-175.
- Boyatzis, R. E., & Kolb, D. A. (1995). From learning styles to learning skills: The executive skills profile. *Journal of Managerial Psychology*, 10(5), 3-17. doi:10.1108/02683949510085938
- Bozkurt, Y. (2006). *14-18 yaş grubu tutuklu olan ve olmayan ergenlerin reddetme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Boztaş, M. H., & Arısoy, Ö. (2010). Uçucu madde bağımlılığı ve tıbbi sonuçları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(4), 516-531.
- Bragger, J. D. (1982). Responses to teacher commands: An effective teaching strategy. *The Modern Language Journal*, 66(1), 9-12. doi:10.2307/327809
- Breitman, P., & Hatch, C. (2011). *How to say no without feeling guilty*. London: Vermilion.

- Brentari, E., & Golia, S. (2008). Measuring job satisfaction in the social services sector with the Rasch model. *Journal of Applied Measurement, 9*(1), 45-56.
- Brinthaup, T. M., & Kang, M. (2014). Many-faceted rasch calibration: An example using the self-talk scale. *Assessment, 21*(2) 241–249. doi:10.1177/1073191112446653
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology, 83*(3), 405-410. doi:10.1037/0022-0663.83.3.405
- Brown, G. R., & Anderson, B. (1991). Psychiatric morbidity in adult inpatients with childhood histories of sexual and physical abuse. *The American Journal of Psychiatry, 148*(1), 55-61. doi:10.1176/ajp.148.1.55
- Budin, L. E., & Johnson, C. F. (1989). Sex abuse prevention programs: Offenders' attitudes about their efficacy. *Child Abuse & Neglect, 13*(1), 77-87. doi:10.1016/0145-2134(89)90031-8
- Bulut, D. (2003). Saying “no” in a foreign language: Can you really do it?. *The Linguistic Association of Korea Journal, 11*(3), 145-169.
- Burling, R., Armstrong, D. F., Blount, B. G., Callaghan, C. A., Foster, M. L., King, B. J., et al. (1993). Primate calls, human language, and nonverbal communication [and comments and reply]. *Current Anthropology, 34*(1), 25-53. doi:10.1086/204132
- Burton, M., & Kagan, C. (1995). *Social skills for people with learning disabilities: A social capability approach*. New York: Springer.
- Buu, A., DiPiazza, C., Wang, J., Puttler, L. I., Fitzgerald, H. E., & Zucker, R. A. (2009). Parent, family, and neighborhood effects on the development of child substance use and other psychopathology from preschool to the start of adulthood. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs, 70*(4), 489-498. doi:10.15288/jsad.2009.70.489
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calabrese, R. L. (1989). Effective principals must be ethical: Ethics for principals. *The Education Digest, 54*(7), 16-19.

- Caldarella, P., & Merrell, K. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 264-278.
- Cangelosi, B. R. (2000). Who you dissin' dude? At-risk students learn assertive communication skills. *The English Journal*, 89(5), 111-118. doi:10.2307/822306
- Carlo, G., Eisenberg, N., & Knight, G. P. (1992). An objective measure of adolescents' prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2(4), 331-349. doi:10.1207/s15327795jra0204_3
- Carlo, G., Koller, S. H., Eisenberg, N., Da Silva, M. S., & Frohlich C. B.. (1996). *A cross-national study on the relations among prosocial moral reasoning, gender role orientations, and prosocial behaviors.*
- Carroll-Rowan, L. A., & Miltenberger, R. G. (1994). A comparison of procedures for teaching abduction prevention to preeschoolers. *Education and Treatment of Children*, 17(2), 113-128.
- Castedo, A. L., Juste, M. P., & Alonso, J. D. (2015). Social competence: Evaluation of assertiveness in Spanish adolescents. *Psychological Reports: Relationships & Communications*, 116(1), 219-229. doi:10.2466/21.PR0.116k12w5
- Cemaloğlu, N., & Filiz, S. (2010). The relation between time management skills and academic achievement of potential teachers. *Educational Research Quarterly*, 33(4), 3-23.
- Ceyhun, B., Oğuztürk, Ö., & Ceyhun, A. G. (2001). Madde kullanma eğilimi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Klinik Psikiyatri*, 4, 87-93.
- Ceylan, A., Tuncer, O., Melek, M., Akgün, C., Gülmehmet, F., & Erden, Ö. (2009). Van bölgesindeki çocuklarda cinsel istismar. *Van Tıp Dergisi*, 16(4), 131-134.
- Chaiken, S. (1979). Communicator physical attractiveness and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(8), 1387-1397. doi:10.1037/0022-3514.37.8.1387
- Charlton, A., Minagawa, K., & While, D. (1999). Saying ``no" to cigarettes: a reappraisal of adolescent refusal skills. *Journal of Adolescence*, (22), 695-707. doi:10.1006/jado.1999.0264

- Chibuikwe, O. B., Chimezie, N. B., Ogbuinya, N. E., & Omeje, C. B. (2013). Role of locus of control on assertive behavior of adolescents. *International Journal of Health and Psychology Research*, 1(1), 38-44.
- Claessens, B. J., Eerde, W. v., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276. doi:10.1108/00483480710726136
- Clark, C. C. (2003). *Holistic assertiveness skills for nurses: Empower yourself and others*. New York: Springer.
- Claxton-Oldfield, S., Gibbon, L., & Schmidt-Chamberlain, K. (2011). When to say “yes” and when to say “no”: Boundary issues for hospice palliative care volunteers. *American Journal of Hospice & Palliative Medicine*, 28(6), 429-434. doi:10.1177/1049909110397926
- Cloud, H., & Townsend, J. (2002). *Sınırlar: Hayatınızı kontrol etmek için ne zaman evet ne zaman “hayır” demelisiniz?* İstanbul: Sistem.
- Coffey, P., Leitenberg, H., Henning, K., Turner, T., & Bennett, R. T. (1996). Mediators of the long-term impact of child sexual abuse: Perceived stigma, betrayal, powerlessness, and self-blame. *Child Abuse & Neglect*, 20(5), 447-455. doi:10.1016/0145-2134(96)00019-1
- Coşkun, N., & Sabancı, O. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda sosyal beceri düzeyi ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dünya'daki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 32-41.
- Cotugno, A. (2009). *Group interventions for children with autism spectrum disorders: A focus on social competency and social skills*. Londra: Jessica Kingsley.
- Crane, D., & Bovone, L. (2006). Approaches to material culture: The sociology of fashion and clothing. *Poetics*, 34, 319-333. doi:10.1016/j.poetic.2006.10.002
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. California: Sage.
- Çapar, M. (2014). How the Turkish EFL learners say “no”? *International Journal of Language Academy*, 2(3), 262-282.

- Çavlin Bozbeyoğlu, A., Koyuncu, E., Kardam, F., & Sungur, A. (2010). Ailenin karanlık yüzü: Türkiye'de ensest. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 1-37.
- Çelikkaleli, Ö., Gökçakan, N., & Çapri, B. (2005). Lise öğrencilerinin bazı psikolojik ihtiyaçlarının cinsiyet, okul türü, anne ve baba eğitim düzeyine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 245-268.
- Çivitci, A., & Çivitci, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal beceri ve mantıkdışı inançlar. *İlköğretim Online*, 8(2), 415-424.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çolakoğlu, F. F., & Solak, N. (2014). Examination of aggression levels and empathic tendency levels of secondary school students who involve or not involve in sports. *Social and Behavioral Sciences*, 152, 415-420. doi:10.1016/j.sbspro.2014.09.223
- Çöpür, M., Üneri, Ö. Ş., Aydın, E., Bahalı, M. K., Tandır, C., Güneş, H., & Erdoğan, A. (2012). İstanbul ili örnekleminde çocuk ve ergen cinsel istismarlarının karakteristik özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13, 46-50.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, Research, and Training* içinde (s. 11-27). Washington, DC: American Psychological Association.
- Dağlı, A. (2000). Zaman yönetimi. *Eğitim ve Bilim*, 25(117), 42-49.
- Dalley, D. (2013). *Developing your assertiveness skills*. Lancashire: Universe of Learning.
- Das, P. R., & Shah, A. F. (2013). Gender as a determinant of assertiveness. *Indian Journal of Positive Psychology*, 4(3), 446-448.
- Dasgupta, S. A., Suar, D., & Singh, S. (2014). Managerial communication practices and employees' attitudes and behaviours. *Corporate Communications: An International Journal*, 19(3), 287-302. doi:10.1108/CCIJ-04-2013-0023
- Davidson, M., Lickona, T., & Khmelkov, V. (2008). Smart & good schools: A new paradigm for high schools character education. L. P. Nucci, & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* içinde (s. 370-390). New York, NY: Routledge.

- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197. doi:10.1016/S0897-1897(05)80008-4
- Davis, M., Eshelman, E. R., & McKay, M. (2000). *Assertiveness: The relaxation & stress reduction workbook*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Deering, C. G. (1996). Working with people: Learning to say no. *American Journal of Nursing*, 96(4), 62-64. doi:10.2307/3465096
- Dehue, F., Bolman, C., & Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' Experiences and Parental Perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11(2), 217-223. doi:10.1089/cpb.2007.0008
- DeJong, W. (1986). *Project DARE: Teaching kids to say "no" to drugs and alcohol*. Washington, DC: National Inst. of Justice.
- DeMars, C. (2010). *Item response theory*. New York: Oxford.
- Demiray, P. (2015). *Cinsiyete göre gerçek doğum sırasının atılma düzeyine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Demirbilek, M. (2013). *Tek ebeveynli olan ve olmayan ergenlerin atılma düzeyleri ile benlik saygılarının incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Demirci, Ş., Doğan, K. H., Erkol, Z., & Deniz, İ. (2008). Konya'da cinsel istismar yönünden muayenesi yapılan çocuk olduların değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri*, 5(43), 43-49.
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-47.
- Derry, R. (1989). An empirical study of moral reasoning among managers. *Journal of Business Ethics*, 8, 855-862. doi:10.1007/BF00384528
- Deryahanoğlu, G. (2014). *Kick boks hakemlerinin karar verme ve atılma düzeylerinin algılanan mesleki yeterlilik üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Dhange, T. (2014). Impact of locus of control on verbal aggression and assertiveness. *Management Vision*, 5(2), 28-41.

- Dinçer, F. (2008). *Hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin benlik saygısı ve atılganlık düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Doğan Akıncı, A. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin atılganlık puanları ile algılanan ana-baba tutumları ve annelerin sürekli kaygı puanları arasındaki ilişkinin ve cinsiyete göre atılganlık puanlarının farklılaşmasının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Doğan, D. G., & Ulukol, B. (2010). Ergenlerin sigara içmesini etkileyen faktörler ve sigara karşıtı iki eğitim modelinin etkinliği. *İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 17(3), 179-185.
- Doncheva, J. (2015). Educational-pedagogical work interaction with children with oppositional defiant behavior. *“Mircea cel Batran” Naval Academy Scientific Bulletin*, 18(2), 244-247.
- Dowd, T., & Tierney, J. (2005). *Teaching social skills to youth*. Nebraska: Boys Town.
- Downey, D. B., & Condrón, D. J. (2004). Playing well with others in kindergarten: The benefits of siblings at home. *Journal of Marriage and Family*, 66(2), 333-350. doi:10.1111/j.1741-3737.2004.00024.x
- Downey, D. B., Condrón, D. J., & Yücel, D. (2015). Number of siblings and social skills revisited among American fifth graders. *Journal of Family Issues*, 36(2), 273-296. doi:10.1177/0192513X13507569
- Durmuş, E. (2008). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 93-114.
- Durualp, E., & Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 160-172.
- D'Zurilla, T. J., & Maydeu-Olivares, A. (1995). Conceptual and methodological issues in social problem-solving assessment. *Behavior Therapy*, 26, 409-432. doi: 10.1016/S0005-7894(05)80091-7

- Eckstein, D., Aycock, K. J., Sperber, M. A., McDonald, J., Van Wiesner, V., Watts, R. E., & Ginsburg, P. (2010). A review of 200 birth-order studies: Lifestyle characteristics. *Journal of Individual Psychology, 66*(4), 408-434.
- Edwards, B. (2008). *A useful guide to assertiveness*. Essex: Pansophix.
- Eggert, M. A. (2011). *The assertiveness pocketbook*. Hants: Management Pocketbooks.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology, 51*, 665-697.
- Eisler, R. M., & Frederiksen, L. W. (1980). *Perfecting social skills: A guide to interpersonal behavior development*. New York: Plenum.
- Eisler, R. M., Miller, P. M., & Hersen, M. (1973). Components of assertive behavior. *Journal of Clinical Psychology, 29*, 295-299.
- Eldeleklioğlu, J. (2008). Ergenlerin zaman yönetimi becerilerinin kaygı, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *İlköğretim Online, 7*(3), 656-663.
- Elliott, M., Browne, K., & Kilcoyne, J. (1995). Child sexual abuse prevention: What offenders tell us. *Child Abuse & Neglect, 19*(5), 579-594. doi:10.1016/0145-2134(95)00017-3
- Elm, D. R., & Nichols, M. L. (1993). An investigation of the moral reasoning of managers. *Journal of Business Ethics, 12*, 817-833. doi:10.1007/BF00871663
- Englander-Golden, P., Elconin, J., & Satir, V. (1986). Assertive/leveling communication and empathy in adolescent drug abuse prevention. *Journal of Primary Prevention, 6*(4), 231-243. doi:10.1007/BF01330264
- Ensmann, R. G. (1998). Saying "no" nicely. *Journal of Property Management, 63*(5), 94-94.
- Erbay, E., & Akçay, S. (2013). Assertiveness skill of social work students: A case of Turkey. *Academic Research International, 4*(2), 316-323.
- Ercan, Ç. (2010). *Ergenlerin spor yapma alışkanlıklarının kişilik ve atılganlık özellikleri açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.

- Erdamar, G., & Kurupınar, A. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinde görülen madde bağımlılığı alışkanlığı ve yaygınlığı: Bartın ili örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 65-84. doi:10.5578/JSS.7521
- Erdem, R., Pirinçci, E., & Dikmetaş, E. (2005). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi davranışları ve bu davranışların akademik başarı ile ilişkisi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 167-177.
- Erdoğan, A., Tufan, E., Karaman, M. G., Atabek, M. S., Koparan, C., Özdemir, E., Ankaralı, H. (2011). Türkiye'nin dört farklı bölgesinde çocuk ve ergenlere cinsel tacizde bulunan kişilerin karakteristik özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 55-61.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.
- Ersoy, A., & Yılmaz, F. (2015). Çocukların internette araştırma yaparken karşılaştıkları olumsuz deneyimleri ve bu deneyimlere yönelik tepkileri, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 10(11), 629-650. doi:10.7827/TurkishStudies.8640
- Esen Çoban, A. (2013). Türkiye'de ergenlerin duygusal özerkliklerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 357-371.
- Esen, C. A. (2012). *Spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve atılganlık düzeylerinin incelenmesi (Muğla Üniversitesi Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Eslami, A. A., Mazaheri, M. A., Mostafavi, F., Abbasi, M. H., & Noroozi, E. (2014). Farsi version of social skills rating system-secondary student form: Cultural adaptation, reliability and construct validity. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 8(2), 97-104.
- Fidan, Y. (2011). Özel sektör yöneticilerinin ve kamu yöneticilerinin zaman yönetimi davranışlarının karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 47-74.
- Filippello, P., Harrington, N., Buzzai, C., Sorrenti, L., & Costa, S. (2014). The relationship between frustration intolerance, unhealthy emotions, and assertive behaviour in Italian students. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 32(4), 257-278. doi:10.1007/s10942-014-0193-4

- Finkelhor, D. (1994). Current information on the scope and nature of child sexual abuse. *The Future of Children*, 4(2), 31-53. doi:10.2307/1602522
- Finkelhor, D. (1999). Child sexual abuse: Challenges facing child protection and mental health professionals. E. Ullmann, & W. Hilweg (Eds.), *Childhood and trauma-separatiion, abuse, war içinde* (s. 101-115). Hants: Ashgate.
- Forsyth, P. (2009). *100 great time management ideas from successful executives and managers around the world*. Singapore: Marshall Cavendish.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill International.
- Frey, J. R., Elliott, S. N., & Kaiser, A. P. (2014). Social skills intervention planning for preschoolers: Using the SSIS-rating scales to identify target behaviors valued by parents and teachers. *Assessment for Effective Intervention*, 39, 182-192. doi:10.1177/1534508413488415
- García-Ros, R., Pérez-González, F., & Hinojosa, E. (2004). Assessing time management skills as an important aspect of student learning: The construction and evaluation of a time management scale with Spanish high school students. *School Psychology International*, 25(2), 167-183. doi:10.1177/0143034304043684
- Garner, E. (2012). *Assertiveness: Re-claim your assertive brightlight*, <http://www.gesp.ipg.pt/files/assertiveness.pdf> sayfasından 5 Nisan 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Ghasemian, D., Yadollahi, M., Kamkar, M. Z., Jadidi, M., & Moghadam, Z. (2014). Effectiveness of assertiveness training on social anxiety and happiness. *Journal of Social Issues & Humanities*, 2(4), 19-21.
- Gilbert, P., & Allan, S. (1994). Assertiveness, submissive behaviour and social comparison. *British Journal of Clinical Psychology*, 33, 295-306. doi:10.1111/j.2044-8260.1994.tb01125.x
- Gillen, T. (2003). *Assertiveness*. Wiltshire: The Cromwell.
- Glaser, J., Dixit, J., & Green, D. P. (2002). Studying hate crime with the internet: What makes racists advocate racial violence. *Journal of Social Issues*, 58(1), 177-193. doi:10.1111/1540-4560.00255

- Glenn, R. E. (2003). Study skills to help kids use time wisely. *The Education Digest*, 69(3), 51-53.
- Goodman-Brown, T. B., Edelstein, R. S., Goodman, G. S., Jones, D. P., & Gordon, D. S. (2003). Why children tell: A model of children's disclosure of sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 27, 525-540. doi:10.1016/S0145-2134(03)00037-1
- Göker, Z., Aktepe, E., Tural Hesapçioğlu, S., & Tanrıöver Kandil, S. (2009). Cinsel istismar suçlusu olarak çocuk ve ergenler: Olgu serisi. *Klinik Psikiyatri*, 12(121), 141-146.
- Gözel, E., & Halat, E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenleri ve zaman yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 73-89.
- Grabosky, P. N. (1998). *Crime and technology in the global village*. Internet Crimeheld Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Australian Institute of Criminology, Melbourne.
- Graham, M., Milanowski, A., & Miller, J. (2012). *Measuring and promoting inter-rater agreement of teacher and principal performance ratings*. Center for Educator Compensation Reform. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532068.pdf> sayfasından 30 Ekim 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system*. MN: American Guidance.
- Gresham, F. M., Cook, C. R., Crews, S. D., & Kern, L. (2004). Social skills training for children and youth with emotional and behavioral disorders: Validity considerations and future directions. *Behavioral Disorders*, 30(1), 32-46.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *The Council for Exceptional Children*, 67(3), 331-344. doi:10.1177/001440290106700303
- Grzyb, J. E., & Chandler, R. (2008). *The nice factor: The art of saying no*. London: Fusion.
- Gupta, R. (2013). Assertiveness and its theoretical rationale. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 4(5), 1195-1196.
- Güçlü, N. (2001). Zaman yönetimi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, (25), 87-106.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Güler, N., İlhan, M., Güneşli, A., & Demir, S. (2017). An evaluation of the psychometric properties of three different forms of Daly and Miller's writing apprehension test through rasch analysis. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 17(3), 721-744. doi: 10.12738/estp.2017.3.0051
- Gültekin, M. (2015). Çocuğun yaşamından dünyaya açılan pencere: Hayat bilgisi öğretim programları. M. Gültekin (Ed.), *Hayat Bilgisi Öğretimi* içinde (s. 15-42). Ankara: Nobel Akademi.
- Gündoğan, A. O. (2009). *Bir isyan ahlaki mümkün müdür?* <http://www.aliosmangundogan.com/PDF/Bildiri/Ali-Osman-Gundogan-Bir-Isyan-Ahlaki-Mumkun-Mudur.pdf> sayfasından 15 Mart 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Gündoğdu, R. (2012). Yaratıcı drama temelli atılganlık programının psikolojik danışman adaylarının atılganlık becerisine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 677-693.
- Güneş, V. (2010). *Spor lisesi ve farklı liselerdeki öğrencilerin atılganlık düzeyleri ile akademik başarılarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Güngördü, E. (2002). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 133-144.
- Güven, B., & Ersoy, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim I dersine ilişkin öz yeterlik algıları ve bilişsel tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(21), 15-32.
- Haddou, M. (2013). "Hayır" demeyi bilmek: Sağlıklı sosyal ilişkiler için reddetmeyi öğrenmek (M. Selen, Çev.). Ankara: İletişim.
- Hader, R. (2007). The power of saying no. *Nursing Management*, 38(1), 6-6.
- Hadfield, S., & Hasson, G. (2014). *How to be assertive in any situation*. UK: Pearson.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* içinde (s. 852-870). Oxford: Oxford University.

- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. USA: Allyn & Bacon.
- Halberstadt, A. G. (1986). Family socialization of emotional expression and nonverbal communication styles and skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 827-836. doi:10.1037/0022-3514.51.4.827
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (1996). *Values in education and education in values*. London: The Falmer.
- Hardy, S. A. (2006). Identity, reasoning, and emotion: An empirical comparison of three sources of moral motivation. *Motivation and Emotion*, 30(3), 205-213. doi:10.1007/s11031-006-9034-9
- Hargie, O., Saunders, C., & Dickson, D. (1994). *Social skills in interpersonal communication*. Londra: Routledge.
- Hartley, P. (2010). *Kişilerarası iletişim* (Ü. Doğanay vd., Çev.). Ankara: İmge.
- Hartman, J. L., & McCambridge, J. (2011). Optimizing millennials' communication styles. *Business Communication Quarterly*, 74(1), 22-44. doi:10.1177/1080569910395564
- Haynes, M. E. (2001). *Personal time management*. Boston: Course Technology.
- Hemavathy, V., & Devi, S. S. (2016). Assertive communication. *BEST: International Journal of Humanities, Arts, Medicine and Sciences*, 4(1), 119-126.
- Henley, N. M. (1973). Power, sex, and nonverbal communication. *Berkeley Journal of Sociology*, 18, 1-26. <https://www.jstor.org/stable/41035237> sayfasından 7 Temmuz 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Hepper, E. G., Gramzow, R. H., & Sedikides, C. (2010). Individual differences in self-enhancement and self-protection strategies: An integrative analysis. *Journal of Personality*, 78, 781-814. doi:10.1111/j.1467-6494.2010.00633.x
- Herken, H., Özkan, İ., Çilli, A. S., & Bodur, S. (2000). Öğrencilerde alkol kullanım sıklığı ve sosyal öğrenme ile ilişkisi. *Düşünen Adam*, 13(2), 87-91.
- Herrmann, D. S., & McWhirter, J. J. (1997). Refusal and resistance skills for children and adolescents: A selected review. *Journal of Counseling & Development*, 177-187. doi:10.1002/j.1556-6676.1997.tb02331.x

- Hittleman, M. (1986). *What's a kid to do about child abuse?* New York: Corner University Family Life Development Center.
- Holland, S., & Ward, C. (1990). *Assertiveness: A practical approach*. Oxon: Speechmark.
- Hollandsworth, J., Kazelskis, R., Stevens, J., & Dressel, M. E. (1979). Relative contributions of verbal, articulative, and nonverbal communication to employment decisions in the job interview setting. *Personnel Psychology*, 32, 359-367. doi:10.1111/j.1744-6570.1979.tb02140.x
- Holman, R. H. (1980). Clothing as communication: An empirical investigation. *Advances in Consumer Research*, 7, 372-377.
- Hupp, S. D., LeBlanc, M., Jewell, J. D., & Warnes, E. (2009). History and overview. J. L. Matson (Ed.), *Social behavior and skills in children* içinde (s. 1-21). Londra: Springer.
- Imada, A. S., & Hakel, M. D. (1977). Influence of nonverbal communication and rater proximity on impressions and decisions in simulated employment interviews. *Journal of Applied Psychology*, 62(3), 295-300. doi:10.1037/0021-9010.62.3.295
- İbrahimoglu, N. (2012). A ve B tipi kişilik özellikleri ile zaman yönetimi davranışları arasındaki ilişkiler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 251-262.
- İlhan, M. (2015). *Standart ve solo taksonomisine dayalı rubrikler ile puanlanan açık uçlu matematik sorularında puanlayıcı etkilerinin çok yüzeyli Rasch modeli ile incelenmesi*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- İlhan, M. (2016). Araştırmacıların nicel veri analizinde karşılaştıkları güçlüklerin ikili karşılaştırmalar yoluyla incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 73-84. doi:10.21031/epod.28154
- İlhan, M., & Çetin, B. (2013). Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ölçeği'nin (ÇÖHBÖ) Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 72-101.
- İnal, S., & Yıldız, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin sigaraya ilişkin bilgi ve inanışları ile aile bireyleri ve öğretmenlerinin sigara içme durumunun incelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-9.
- Janice, E. (2011). *Be assertive: The how-to guide*. Vook.

- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (S. B. Demir, ev.). Ankara: Eğiten.
- Jordan, J., Mullen, E., & Murnighan, J. K. (2011). Striving for the moral self: The effects of recalling past moral actions on future moral behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(5), 701-713. doi:10.1177/0146167211400208
- Kabapınar, Y. (2007). 1998 ve 2004 ğretim programlarına göre yazılmış hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında sosyal olay ve değerlerin sunumu: İşlev ve nitelik açısından farklı bir noktaya geldik mi? *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25(25), 109-127.
- Kabapınar, Y., & Baysal, Z. N. (2004). Reflecting life itself to social studies teaching in primary schools: Design and evaluation of a teaching-learning sequence based on newspapers. *Educational Administration in Theory & Practice*(39), 384-419.
- Kaf, . (2000). Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. *ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 173-184.
- Kahle, L. R., & Homer, P. M. (1985). Physical attractiveness of the celebrity endorser: A social adaptation perspective. *Journal of Consumer Research*, 11(4), 954-961. doi:10.1086/209029
- Kakroudi, M. H., Vahdany, F., & Divsar, H. (2015). The relationship between assertiveness and writing ability among Iranian intermediate EFL learners. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 5(2), 182-193.
- Kamışlı, S., Karatay, G., Terzioğlu, F. & Kublay, G. (2008). *Sigara ve ruh sağlığı*. Ankara: Klasmat.
- Kapancı, İ. (2006). *Sosyal bilgiler eğitimi ğrencilerinin başarı ve atılganlık düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Karabağ, G., & İnal, S. (2013). Hayat bilgisi dersinde beceri ğretimi. S. Öğülmüş (Ed.), *Hayat bilgisi ğretimi ve ğretmen el kitabı* içinde (s. 248-424). Ankara: Pegem Akademi.

- Karaca, N. H., & Ocak, G. (2011). Hayat bilgisi ders kitaplarının becerilere uygunluk düzeyinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örnekleme). *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 108-125.
- Karaca, S., & Özaltın, G. (2010). Görme engelli ergenlerle yürütülen yapılandırılmış bir grup eğitiminin etkinliği. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 3(1), 3-14.
- Karahan, T. F. (2009). Bir iletişim ve çatışma çözme beceri eğitimi programı'nın üniversite öğrencilerinin sosyotropi düzeylerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 769-797.
- Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Gençoğlu, C., & Yılan, G. (2006). Lise öğrencilerinde trafik, madde kullanımı ve toplumsal konumla ilgili risk alma davranışı. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 72-79.
- Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, VI(1), 23-37.
- Karakoyun, K. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyleri ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Karanis, A. (2016). *Üniversite öğrencilerinde algılanan duygusal istismar düzeyleri ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Karatay, G., & Kubilay, G. (2004). Sosyoekonomik düzeyi farklı iki lisede madde kullanma durumu ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 1(2), 57-70.
- Karatay, H. (2011). Transfer of values in the Turkish and Western children's literary works: Character education in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 6(6), 472-480.
- Karim, S., & Kandy, M. (2011). Time management skills impact on self-efficacy and academic performance. *Journal of American Science*, 7(12), 720-726.
- Karlıkaya, C., & Özkan, N. (2011). Gençlik ve spor bayramında dumansız hava sahası. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 231-241.

- Kasar, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., & Gulsrud, A. (2012). Making the connection: Randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(4), 431-439. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02493.x
- Katipoğlu, B. (2012). Öğrencilerde dikkat ve motivasyon zafiyetine neden olan bazı faktörler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 225-235.
- Kawamoto, F. (2007). Assertive communication in Japanese English learners. *Jiyugaoka Sanno College Bulletin*, (40), 57-64.
- Kaya, A. (2011). İletişime giriş: Temel kavramlar ve süreçler. A. Kaya içinde, *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* (s. 1-29). Ankara: Pegem Akademi.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Kazu, H., & Aslan, S. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 693-706. doi:10.7827/TurkishStudies.3364
- Kelly, B. (1999). Teaching self-protection skills to children and their families: Role in prevention and empowerment. *Practice*, 11(1), 43-52. doi:10.1080/09503159908412553
- Kemp, J. (2006). *Hayır: Basit bir cümle hayatınızı ne kadar değiştirir?* (H. Güner, Çev.). İstanbul: GOA.
- Kenny, M. C., & Wurtele, S. K. (2010). Children's abilities to recognize a "good" person as a potential perpetrator of childhood sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 34, 490-495. doi:10.1016/j.chiabu.2009.11.007
- Kenny, M. C., Capri, V., Thakkar-Kolar, R. R., Ryan, E. E., & Runyon, M. K. (2008). Child sexual abuse: From prevention to self-protection. *Child Abuse Review*, 17, 36-54. doi:10.1002/car.1012
- Kersey, K. C., & Masterson, M. L. (2011). Learn to say yes! When you want to say no! to create cooperation instead of resistance. *Young Children*, 66(4), 40-44.

- Kılıç, G. (2005). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde atılganlık düzeylerinin sosyal kaygı ve anne-baba tutumları açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Kılınc, H. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik tasarımlarının atılganlık düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Kocabaş, İ., & Erdem, R. (2003). Yönetici adayı öğretmenlerin kişisel zaman yönetimi davranışları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 203-210.
- Koçyiğit, S., & Kayılı, G. (2008). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 511-516.
- Kools, S. (1999). Self-protection in adolescents in foster care. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 12(4), 139-152. doi:10.1111/j.1744-6171.1999.tb00063.x
- Korkmaz Ekren, P., Başarık, B., & Özhan, M. H. (2011). İlköğretim çağındaki çocuklarda sigara ad ve logosunu tanıma oranlarında iki yıllık sürede saptanan farklılık. *Solunum Dergisi*, 13(2), 86-90.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41, 22-30. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.08.017
- Köse, S., Aslan, Z., Başgül, Ş. S., Şahin, S., Yılmaz, Ş., Çıtak, S., & Tezcan, A. E. (2011). Bir eğitim ve araştırma hastanesi çocuk psikiyatrisi polikliniğine yönlendirilen adli olgular. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12, 221-225.
- Krauss, R. M., Chen, Y., & Chawla, P. (1996). Nonverbal behavior and nonverbal communication: What do conversational hand gestures tell us? M. Zanna (Ed.) *Advances in experimental social psychology* içinde (s. 389-450). San Diego, CA: Academic.
- Krohn, F. B. (2004). A generational approach to using emotions as nonverbal communication. *Journal of Technical Writing and Communication*, 34(4), 321-328. doi:10.2190/9EQH-DE81-CWG1-QLL9

- Kuiper, E., Volman, M., & Terwel, J. (2008). Integrating critical web skills and content knowledge: Development and evaluation of a 5th grade educational program. *Computers in Human Behavior, 24*, 666-692. doi:10.1016/j.chb.2007.01.022
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının değerlendirilmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kuzgun, Y. (1987). Sosyoekonomik düzey ve psikolojik ihtiyaçlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 20*(1-2), 55-68.
- La Ferle, C., Edwards, S. M., & Lee, W. N. (2000). Teens' use of traditional media and internet. *Journal of Advertising Research, 40*(3), 1-10. doi:10.2501/JAR-40-3-55-65
- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2004). A social-cognitive approach to moral personality. D. K. Lapsley, & D. Narvaez (Eds.), *Moral development, self and identity* içinde (s. 189-213). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lecler, B., Wortley, R., & Smallbone, S. (2011). Victim resistance in child sexual abuse: A look into the efficacy of self-protection strategies based on the offender's experience. *Journal of Interpersonal Violence, 26*(9), 1868-1883. doi:10.1177/0886260510372941
- Lee, S.-J., & Chae, Y.-G. (2007). Children's internet use in a family context: Influence on family relationships and parental mediation. *Cyber Psychology & Behavior, 10*(5), 640-644. doi:10.1089/cpb.2007.9975
- Leming, J. S. (1997). Whither Goes Character Education? Objectives, Pedagogy, and Research in Education Programs. *Journal of Education, 179*(2), 11-34.
- Liau, A. K., Khoo, A., & Ang, P. H. (2005). Factors influencing adolescents engagement in risky internet behavior, *Cyber Psychology & Behavior, 8*(6), 513-520. doi: 10.1089/cpb.2005.8.513
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education, 25*(1). 93-100. doi:10.1080/0305724960250110
- Lickona, T. (1997). The teacher's role in character education. *Journal of Education, 179*(2), 63-80.
- Linacre, J. M. (2012). Many-facet Rasch measurement: Facets tutorial. <http://www.winsteps.com/a/ftutorial2.pdf> sayfasından 24 Nisan 2017 tarihinde erişilmiştir.

- Linacre, J. M. (2014). *A user's guide to FACETS: Rasch-model computer programs*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.177.9225> sayfasından 24 Nisan 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Livingstone, S. (2001). *Online freedom and safety for children*. London: LSE Research Online. <http://eprints.lse.ac.uk/416/> sayfasından 4 Ocak 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Livingstone, S., Bober, M., & Helsper, E. (2005). *Internet literacy among children and young people: Findings from the UK children go online project*. <http://eprints.lse.ac.uk/397/> sayfasından 4 Ocak 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011) *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. EU Kids Online, Deliverable D4. EU Kids Online Network, London, UK.
- Llewellyn, M. H., & McLaughlin, T. F. (1986). An evaluation of a self-protection skills program for the mildly handicapped. *Child & Family Behavior Therapy*, 8(4), 29-37. doi:10.1300/J019v08n04_02
- Lovely, S., & Smith, S. (2004). Selective abandonment: How and when to say no. *Principal Leadership*, 5(3), 35-38.
- Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 381-391.
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Philips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760-768. doi:10.1037/0022-0663.82.4.760
- Mackenzie, A., & Nickerson, P. (2009). *The time trap*. New York: American Management Association.
- Manktelow, J., & Anand, N. (2008). *Make time for success: Master your workload and live your best life*. Swindon: Mind Tools.
- Maslak, G. (2008). Saying "no" without jeopardizing your job or business relationship. *International Society for Performance Improvement*, 47(2), 5-6. doi:10.1002/pfi.180

- McAdams, D. P. (2009). The moral personality. D. Narvaez, & D. K. Lapsley (Eds.), *Personality, identity, and character: Explorations in moral psychology* içinde (s. 11-29). New York: Cambridge University.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(3), 307-329. doi:10.1016/S0885-2006(00)00069-7
- McGinnis, E., & Goldstein, A. P. (1997). *Skillstreaming the elementary school child: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Illinois: Research.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik.
- Messman, T. L., & Long, P. J. (1996). Child sexual abuse and its relationship to revictimization in adult women: A review. *Clinical Psychological Review, 16*(5), 397-420. doi:10.1016/0272-7358(96)00019-0
- Mızıkacı, F., & Şahin, S. A. (2013). 1998 ilköğretim programı. F. D. Gözütok, & F. Bıkmaz (Eds.), *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi (hayat bilgisi örneği)* içinde (s. 167-208). Ankara: Yargı.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relationship of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin, 103*(3), 324-344. doi:10.1037/0033-2909.103.3.324
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> sayfasından 13 Şubat 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *İlkokul hayat bilgisi dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) öğretim programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> sayfasından 13 Şubat 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=144> sayfasından 13 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

- Milson, A. J., & Mehlig, L. M. (2002). Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 47-53. doi:10.1080/00220670209598790
- Misra, R., & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41-51.
- Molnar, B. E., Buka, S. L., & Kessler, R. C. (2001). Child sexual abuse and subsequent psychopathology: Results from the national comorbidity survey. *American Journal of Public Health*, 91(5), 753-760.
- Moon, J. (2009). *Achieving success through academic assertiveness: Real life strategies for today's higher education students*. New York: Routledge.
- Morgan, R. G. (1980). Analysis of social skills: The behavior analysis approach. W. T. Singleton, P. Spurgeon, & R. B. Stammers içinde, *The Analysis of Social Skill* (s. 103-213). New York: Plenum.
- Morita, A., & Ishihara, S. (2013). *The Japan that can say no*. Kappa-Holmes: Konbusha.
- Morsbach, H. (1973). Aspects of nonverbal communication in Japan. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 157(4), 262-277. doi:10.1097/00005053-197310000-00006
- Mullen, P. E., Martin, J. L., Anderson, J. C., Romans, S. E., & Herbison, G. P. (1996). The long-term impact of the physical, amotional, and sexual abuse of children: A community study. *Child Abuse & Neglect*, 20(1), 7-21. doi:10.1016/0145-2134(95)00112-3
- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Adrian, M., & Fales, J. (2010). A conceptual basis in social learning theory. D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley, & P. J. Norton (Eds.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* içinde (s. 37-48). Londra: Springer.
- Nangle, D. W., Grover, R. L., Holleb, L. J., Cassano, M., & Fales, J. (2010). Defining competence and identifying target skills. D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley, & P. J. Norton (Eds.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* içinde (s. 3-19). Londra: Springer.

- Nartgün, Z. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin önem düzeyinin ikili karşılaştırmalarla ölçeklenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 161-175.
- Nezu, A. M., & Perri, M. G. (1989). Social problem-solving therapy for unipolar depression: An initial dismantling investigation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(3), 408-413. doi:10.1037//0022-006X.57.3.408
- O'Brien, K. R. (2014). *Just saying "no": An examination of gender differences in the ability to decline requests in the workplace*. (Doktora tezi). scholarship.rice.edu sayfasından erişilmiştir.
- O'Byrne, R., Rapley, M., & Hansen, S. (2006). "You couldn't say "no", could you?": Young men's understanding of sexual refusal. *Feminism & Psychology*, 16(2), 133-154. doi:10.1177/0959-353506062970
- Orhan, F., & Akkoyunlu, B. (2004). İlköğretim öğrencilerinin internet kullanımları üzerine çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 107-116.
- Öcal, O. (2010). Yalnızlar romanında irade felci ve kaçış. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 1379-1389.
- Ögel, K., & Aksoy, A. (2007). Tutuklu ve hükümlü ergenlerde madde kullanımı. *Bağımlılık Dergisi*, 8, 11-17.
- Ögel, K., Tamar, D., Evren, C., & Çakmak, D. (2000). Uçucu madde kullanımının yaygınlığı: Çok merkezli bir araştırmanın verilerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 1(4), 220-224.
- Öngel Atar, A., Yalçın, Ö., Uygun, E., Çiftçi Demirci, A., & Erdoğan, A. (2016). Madde kullanım bozukluğu olan ergenlerde aile işlevlerinin, çift uyumunun ve anne baba tutumunun değerlendirilmesi. *Arch Neuropsychiatr*, (53), 38-44. doi:10.5152/npa.2015.8750
- Örenoğlu Toraman, S. (2009). *Bilim sanat merkezlerine devam eden ve etmeyen ilköğretim 12 yaş çocuklarının saldırganlık, atılganlık, çekingenlik ve mizah özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.

- Özcebe, H., Ünalın T., Türkyılmaz, S., & Coşkun, Y. (2007). *2007 Türkiye Gençlerde Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı Araştırması*. Ankara: Damla.
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, E., Bütün, C., Yücel Beyaztaş, F., & Engin, A. (2007). Çorum Adli Tıp Şube Müdürlüğü'ne 2006-2007 yıllarında başvuran cinsel istismar mağduru çocuk olgularının değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 29(2), 51-55.
- Özkan, B. (2011). *Ergenlerin cinsel eğitime farklı bir bakış*. Cinsellik ve Cinsel Eğitim Konferansına sunulmuş bildiri, Türkiye Aile Sağlığı ve Planlaması Vakfı, İstanbul.
- Özmen, E. P. (2015). *Çocukların atılganlık düzeyinin anne baba tutumları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Öztop, D. B., & Özcan, Ö. Ö. (2010). Cinsel istismar vak'alarının sosyodemografik ve klinik özelliklerinin değerlendirilmesi. *New/Yeni Symposium Journal*, 48(4), 270-276.
- Öztürk, B., & Siyez, D. M. (2015). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerine yönelik cinsel eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 30-55.
- Özyurt, B., & Dinç, G. (2006). Manisa'da okul çağı çocuklarda alkol kullanım sıklığı ve alkol kullanımı ile ilişkili faktörler. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 5(2), 61-71.
- Özyürek, A., & Tezel Şahin, F. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğı olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 19-34.
- Painter, K. K. (2006). *Social skills groups for children and adolescents with asperger's syndrome: A step-by-step program*. Londra: Jessica Kingsley.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. Berkshire: Open University.
- Pamuk, U. E. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin atılganlık düzeyi ile akran baskısı arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Pardeshi, S. (2013). Learn to say no. *IDA Times*, 9(11), 17-17.

- Pardey, D. (2007). *Superseries: Achieving objectives through time management*. Burlington: Pergamon Flexible Learning.
- Parlak Sert, H. (2013). *Öğrencilerin benlik kavram düzeyleri ile algıladıkları akademik başarılarının sigaraya yönelik algılarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Passig, D. (2004). Future-time-span as a cognitive skill in future studies. *Futures Research Quarterly*, 19(4), 27-47.
- Paterson, R. J. (2000). *How to express your ideas and stand up for yourself at work and in relationships*. Oakland: New Harbinger.
- Patrick, N. J. (2008). *A practical guide to day-to-day life: Social skills for teenagers and adults with asperger syndrome*. Londra: Jessica Kingsley.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Peneva, I., & Mavrodiiev, S. (2013). A historical approach to assertiveness. *Psychological Thought*, 6(1), 3-26. doi:10.5964/psyc.v6i1.14
- Pereda, N., Guilera, G., Forns, M., & Gómez-Benito, J. (2009). The prevalence of child sexual abuse in community and student samples: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29(4), 328-338. doi:10.1016/j.cpr.2009.02.007
- Pfeiffer, R. (2010). *Relationships: Assertiveness skills*. Sedona, AZ: Growth.
- Pipaş, M. D., & Jaradat, M. (2010). Assertive communication skills. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, 12(2), 649-656.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189.
- Poche, C., Brouwer, R., & Swearingen, M. (1981). Teaching self-protection to young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14(2), 169-176. doi:10.1901/jaba.1981.14-169
- Poche, C., Yoder, P., & Miltenberger, R. (1988). Teaching self-protection to children using television techniques. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21(3), 253-261. doi:10.1901/jaba.1988.21-253

- Polat, B., Bostan, R., & Veli Yıldırım, F. T. (2015). Çocukta genital siğil: Cinsel istismarın habercisi olabilir mi? *New Symposium Journal*, 53(1), 23-26.
- Polat, H. (2013). *Hemşirelerin problem çözme becerileri ve atılganlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Polat, O. (2001). *Çocuk ve şiddet*. İstanbul: Der.
- Potter, J. V. (2007). *Assertiveness, individuation & autonomy*. Redding: Jubilee Enterprises AFS.
- Potts, C., & Potts, S. (2013). *Assertiveness: How to be strong in every situation*. Cornwall: TJ International.
- Powers, R. B., & Kirkpatrick, K. (2012). Playing with conflict: Teaching conflict resolution through simulations and games. *Simulation & Gaming*, 44(1), 51-72. doi:10.1177/1046878112455487
- Rees, S., & Graham, R. S. (1991). *Assertion training: How to be who you really are*. London: Routledge.
- Reilly, P. M., & Shopshire, M. S. (2014). Anger management for substance abuse and mental health clients: A cognitive behavioral therapy manual. *Journal of Drug Addiction, Education, and Eradication*, 10(1-2), 199-238.
- Reynolds, S. J., & Ceranic, T. L. (2007). The effects of moral judgment and moral identity on moral behavior: An empirical examination of the moral individual. *Journal of Applied Psychology*, 92(6), 1610-1624. doi:10.1037/0021-9010.92.6.1610
- Rind, B., Tromovitch, P., & Bauserman, R. (1998). A meta-analytic examination of assumed properties of child sexual abuse using college samples. *Psychological Bulletin*, 124(1), 22-53. doi:10.1037/0033-2909.124.1.22
- Roach-Higgins, M. E., & Eicher, J. B. (1992). Dress and identity. *Clothing and Textiles Research Journal*, 10(1), 1-8. doi:10.1177/0887302X9201000401
- Rollman, S. A. (1980). *Some effects of teachers' styles of dress*. Annual Meeting of the Southern Speech Communication Association'da sunulmuş bildiri, Birmingham, Alabama.

- Rompaey, V. V., Roe, K., & Struys, K. (2002). Children's influence on internet access at home. *Information, Communication & Society*, 5(2), 189-206. doi:10.1080/13691180210130770
- Rosenfeld, L. B., & Plax, T. G. (1977). Clothing as communication. *Journal of Communication*, 27(2), 24-31. doi:10.1111/j.1460-2466.1977.tb01823.x
- Rozin, P., Lowery, L., Imada, S., & Haidt, J. (1999). The CAD triad hypothesis: A mapping between three moral emotions (contempt, anger, disgust) and three moral codes (community, autonomy, divinity). *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 574-586. doi:10.1037/0022-3514.76.4.574
- Rubin, J. (1981). *How to tell when someone is saying "no" revisited*. Washington, DC: National Center for Bilingual Research.
- Rubin, R. B., & Martin, M. M. (1994). Development of a measure of interpersonal communication competence. *Communication Research Reports*, 11(1), 33-44. doi:10.1080/08824099409359938
- Saenz, T. I., Iglesias, A., Huer, M. B., & Parette, H. P. (1999). Culturally and linguistically diverse preschoolers verbal and nonverbal requests. *Communication Disorders Quarterly*, 21(1), 39-49. doi:10.1177/152574019902100106
- Sağlam, H. İ. (2015). Toplum, birey ve doğaya bütüncül bakış: Hayat bilgisi. M. Gültekin (Ed.), *Hayat Bilgisi Öğretimi* içinde (s. 1-14). Ankara: Nobel Akademik.
- Sakallı, N. (2010). *Sosyal etkiler: Kim kimi nasıl etkiler?* Ankara: İmge.
- Salas, E., Bowers, C. A., & Edens, E. (2001). *Improving teamwork in organizations: Applications of Resource Management Training*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Salifu, A. (2008). The impact of internet crime on development. *Journal of Financial Crime*, 15(4), 432-443. doi:10.1108/13590790810907254
- Sanderson, C. (2010). *Anne baba ve öğretmenler için çocuğun cinsel eğitimi ve tacizden korunma rehberi*. İstanbul: Sistem.
- Sarıkaya, A. (2015). 14-18 yaş arası ergenlerin benlik saygısı ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.

- Sarıyar, B. (2015). *Lise öğrencisi ergenlerde atılganlık, sosyal fobi ve boyun eğici davranışları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Satan, A. (2011). Ergenlerde akran baskısı, benlik saygısı ve alkol kullanımını arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (34), 183-194.
- Satrapa, A., Melhado, M. B., Coelho, M. M., Otta, E., Taubemblatt, R., & Siqueira, W. D. (1992). Influence of style of dress on formation of first impressions. *Perceptual and Motor Skills*, 74, 159-162. doi:10.2466/pms.1992.74.1.159
- Scheier, L. M., Botvin, G. J., Diaz, T., & Griffin, K. W. (1999). Social skills, competence, and drug refusal efficacy as predictors of adolescent alcohol use. *J. Drug Education*, 29(3), 251-578. doi:10.2190/M3CT-WWJM-5JAQ-WP15
- Schmidt, L. E. (1989). "A church-going people are a dress-loving people": Clothes, communication, and religious culture in early America. *Church History*, 58(1), 36-51. doi:10.2307/3167677
- Schwartz, A. E. (2006). *Assertiveness: Responsible communication*. Woverley, MA: Schwartz & Associates.
- Schwartz, M. S. (2005). Universal moral values for corporate codes of ethics. *Journal of Business Ethics*, 59, 27-44. doi:10.1007/s10551-005-3403-2
- Schwebel, R. (2005). "Hayır" demek yetmez! (*Alkol sigara ve uyuşturucular*) (Ö. T. Akal, Çev.). İstanbul: Optimist.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi.
- Shafiq, S., Naz, R. A., & Yousaf, B. (2015). Gender differences between assertiveness and psychological well being among university students. *Educational Research International*, 4(2), 87-95.
- Shao, R., Aquino, K., & Freeman, D. (2008). Beyond moral reasoning: A review of moral identity research and its implications for business ethics. *Business Ethics Quarterly*, 18(4), 513-540. doi:10.5840/beq200818436

- Sharma, V. K., & Mehra, V. (2016). Development of scale to measure social skills in senior secondary students. *International Journal of Advanced Research*, 3(3), 36-38.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(2), 407-441. doi:10.3102/00346543046003407
- Simpson, A. W., & Erickson, M. T. (1983). Teachers' verbal and nonverbal communication patterns as a function of teacher race, student gender, and student race. *American Educational Research Journal*, 20(2), 183-198. doi:10.3102/00028312020002183
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi* (3. baskı). İstanbul: Beta.
- Siyez, D., & Palabıyık, A. (2009). Günebakan madde bağımlılığını önleme eğitim programının lise öğrencilerinin madde kullanım sıklığı, uyuşturucu maddeler hakkındaki bilgi düzeyleri ve yanlış inanışları ile madde reddetme becerileri üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 56-67.
- Smith, A. R. (2000). Teacher! Make them stop. Annual International Conference and Exhibition of the Association for Childhood Educational International'da sunulmuş bildiri, Baltimore.
- Smith, G. S., Minor, M. A., & Brashen, H. M. (2014). Cyberbullying in higher education: Implications and solutions. *Journal of Educational Research and Practice*, 4(1), 50-60. doi:10.5590/JERAP.2014.04.1.05
- Smith, M. J. (1998). "Hayır" dediğimde kendimi suçlu hissediyorum (G. Güvenç, Çev.). Ankara: Hekimler.
- Soylu, N., Şentürk Pılan, B., Ayaz, M., & Sönmez, S. (2012). Cinsel istismar mağduru çocuk ve ergenlerde ruh sağlığını etkileyen etkenlerin araştırılması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13, 292-298.
- Sönmez, V. (2010). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Anı.
- Spence, S. H., Donovan, C., & Brechman-Toussaint, M. (1999). Social skills, social outcomes, and cognitive features of childhood social phobia. *Journal of Abnormal Psychology*, 108(2), 211-221. doi:10.1037/0021-843X.108.2.211

- Stahl, C., & Fritz, N. (2002). Internet safety: Adolescents' self-report. *Journal of Adolescent Health, 31*, 7-10. doi:10.1016/S1054-139X(02)00369-5
- Steinbrook, R. (2008). Saying no isn't nice-The travails of Britain's National Institute for Health and Clinical Excellence. *The New England Journal of Medicine, 359*(19), 1977-1981. doi:10.1056/NEJMp0806862
- Stoltenborgh, M., Ijzendoorn, M. H., Euser, E. M., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2011). A global perspective on child sexual abuse: Meta-analysis of prevalence around the world. *Child Maltreatment, 16*(2), 79-101. doi:10.1177/1077559511403920
- Subaşı, G. (2007). Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygıyı yordayıcı bazı değişkenler. *Eğitim ve Bilim, 32*(144), 3-15.
- Sundaram, D. S., & Webster, C. (2000). The role of nonverbal communication in service encounters. *Journal of Services Marketing, 14*(5), 378-391. doi:10.1108/08876040010341008
- Sussman, S., & Flay, B. R. (1989). Are we marketing the right message: Can kids "just say 'no'" to smoking. *Communication Monographs, 56*, 307-324. doi:10.1080/03637758909390267
- Szpalski, M., Gunzburg, R., & De Kleuver, M. (2003). Unethical research funding contracts: Just say no! *European Spine Journal, 12*(2), 107-107. doi:10.1007/s00586-003-0551-x
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye'de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(8), 402-410.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Şimşek, S. (2014). Geçmişten günümüze hayat bilgisi. S. Şimşek (Ed.), *Sınıf öğretmenleri ve adayları için hayat bilgisi öğretimi içinde* (s. 1-26). Ankara: Anı.
- Şimşek, Ş., Fettahoğlu, E. Ç., & Özatalay, E. (2011). Cinsel istismara uğramış çocuklarda ve ebeveynlerinde travma sonrası stres bozukluğu. *Dicle Tıp Dergisi, 318-324*.
- Tagay, Ö., Baydan, Y., & Voltan Acar, N. (2010). Sosyal beceri programının (BLOCKS) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(3), 19-28.

- Taner, H. A., Çetin, F. H., Işık, Y., & İşeri, E. (2015). Cinsel istismara uğrayan çocuk ve ergenlerde psikopatoloji ve ilişkili risk etkenleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16, 294-300.
- Tanrıöğen, A. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Tekin, S., & Kapancı, İ. (2010). Sosyal bilgiler eğitimi öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumlarının atılganlık durumlarına etkisi. *Sosyal Bilimler*, 8(1), 51-66.
- Tezel Şahin, F., & Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 395-414.
- Tokur Kesgin, M. (2012). Çocukların sigaranın zararlarından korunması: Halk sağlığı hemşiresi ve öncelikli sorumluluklar. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 19(1), 90-96.
- Topçu Ersoy, H. (2005). *Lise öğrencilerinin atılganlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Trost, M. R., Langan, E. J., & Kellar-Guenther, Y. (1999). Not everyone listens when you “just say no”: Drug resistance in relational context. *Journal of Applied Communication Research*, 27(2), 120-138. doi:10.1080/00909889909365530
- Tuna Özcivanoğlu, M. E. (2010). Yapılandırılmış grupla psikolojik danışma programı: Atılganlık Becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 11-19.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (1992). *Ölçme teknikleri*. Ankara: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tümkiye, S., & Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.
- Tümkiye, S., Çelik, M., & Aybek, B. (2011). Lise öğrencilerinde boyun eğici davranışlar, otomatik düşünceler, umutsuzluk ve yaşam doyumunun incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 77-94.

- Tynes, B. M. (2007). Internet safety gone wild? Sacrificing the educational and psychosocial benefits of online social environments. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 575-584. doi:10.1177/0743558407303979
- Ullman, S. E. (2002). Rape avoidance: Self-protection strategies for women. P. A. Schewe içinde, *Preventing violence in relationships, interventions across the life span* (s. 137-162). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ulubey, Ö., & Akçatepe, A. G. (2013). 1948 ilkokul programı. F. D. Gözütok, & F. Bıkmaz (Eds.), *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi (hayat bilgisi örneği)* içinde (s. 109-134). Ankara: Yargı.
- Ulubey, Ö., & Bıkmaz, F. (2013). 1924-1926 ilkmektepler (müfredat) programları. F. D. Gözütok, & F. Bıkmaz (Eds.), *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi (hayat bilgisi örneği)* içinde (s. 45-72). Ankara: Yargı.
- Ulubey, Ö., & Koçer, E. (2013). 1968 ilkokul programı. F. D. Gözütok, & F. Bıkmaz (Eds.), *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi (hayat bilgisi örneği)* içinde (s. 144-166). Ankara: Yargı.
- Ulubey, Ö., & Türe, E. (2013). 1936 ilkokul programı. F. D. Gözütok, & F. Bıkmaz (Eds.), *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi (hayat bilgisi örneği)* içinde (s. 80-100). Ankara: Yargı.
- Uz Baş, A. (2010). Sınıf-temelli bir sosyal beceri eğitimi programının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin güvengenlik ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 731-747.
- Uzamaz, F. (2000). Ergenlerde sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 49-58.
- Ülgen, H. (2010). *Çocukların öz-yeterlik düzeylerinin sigara yarar/zarar algısına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Ünsal, A., & Sezgin, S. (2009). Erzurum ili ilköğretim okulu öğrencilerinin sigara kullanma durumları. *Tütün ve Sağlık*, 10, 75-81.

- Valcke, M., De Wever, B., Van Keer, H., & Schellens, T. (2011). Long-term study of safe internet use of young children. *Computers&Education*, 57, 1292-1305. doi:10.1016/j.compedu.2011.01.010
- Varışoğlu, B., Şeref, İ., & Yılmaz, İ. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ve tutumlarının incelenmesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (47), 75-86.
- Varnhagen, C. K. (2011). Children and the internet. J. Gackenbach, (Ed.), *Psychology and the internet: Intrapersonal, interpersonal, and transpersonal implications* (2nd ed.). California: Academic.
- Vaz, S., Parsons, R., Passmore, A. E., Andreou, P., & Falkmer, T. (2013). Internal consistency, test-retest reliability and measurement error of the self-report version of the social skills rating system in a sample of Australian adolescents. *Plos One*, 8(9), 1-8. doi:10.1371/journal.pone.0073924
- Vekiri, I. (2010). Socioeconomic differences in elementary students' ICT beliefs and out-of-school experiences. *Computers & Education*, 54, 941-950. doi:10.1016/j.compedu.2009.09.029
- Vitell, S. J., Bing, M. N., Davison, H. K., Ammeter, A. P., Garner, B. L., & Novicevic, M. M. (2009). Religiosity and moral identity: The mediating role of self-control. *Journal of Business Ethics*, 88, 601-613. doi:10.1007/s10551-008-9980-0
- Vogel, K. J. (2012). Learning to say no. *Journal of Genetic Counselling*, 21, 237-238. doi:10.1007/s10897-011-9459-5
- Voltan-Acar, N., Arıcıoğlu, A., Gültekin, F., & Gençtanırım, D. (2008). Üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 342-350.
- Votey, S. (1989). Helping teens to say "no": An assertiveness training program for sophomores. *The School Counselor*, 36(3), 198-202.
- Walker, E. R., Engelhard, G., & Thompson, N. J. (2012). Using Rasch measurement theory to assess three depression scales among adults with epilepsy. *Seizure*, 21(6), 437-443. doi:10.1016/j.seizure.2012.04.009

- Walsh, R. (2008). *Time management: Proven techniques for making every minute count*. Massachusetts: Adams.
- Wiener, M., Devoe, S., Rubinow, S., & Geller, J. (1972). Nonverbal behavior and nonverbal communication. *Psychological Review*, 79(3), 185-214. doi:10.1037/h0032710
- Williams, C. (2001). *Overcoming depression: A five areas approach*. London: Arnold.
- Wills, T. A., Baker, E., & Botvin, G. J. (1989). Dimensions of assertiveness: Differential relationships to substance use in early adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(4), 473-478. doi:10.1037/0022-006X.57.4.473
- Wishart, J. (2004). Internet safety in emerging educational contexts. *Computers & Education*, 43, 193-204. doi:10.1016/j.compedu.2003.12.013
- Yalçın, M., Eşsizoğlu, A., Akkoç, H., Yaşan, A., & Gürgen, F. (2009). Dicle Üniversitesi öğrencilerinde madde kullanımını belirleyen risk faktörleri. *Klinik Psikiyatri*, 12(3), 125-133.
- Yavaş, Ü., Öztürk, G., Açikel, C. H., & Özer, M. (2012). Tıp fakültesi öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 11(1), 5-10.
- Yavuzer, Y., Karataş, Z., Cıvıldağ, A., & Gündoğdu, R. (2014). The role of peer pressure, automatic thoughts and self-esteem on adolescents' aggression. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 61-78.
- Yazıcı, H., & Şahin, M. (2006). İlköğretim öğrencilerinin sigara içen ve içmeyenleri algılama biçimleri. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (21), 213-224.
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to internet harassment: Findings from the second youth internet safety survey. *Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 118(4), 1169-1777.
- Yıldırım Doğru, S. (2006). Zihin engelli çocuklarda cinsel istismar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 80-91.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Yılmaz, F., & Ersoy, A. (2016). Class teacher candidates' skill of saying no in relation to components of moral anatomy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62,179-198. doi:10.14689/ejer.2016.62.10
- Yolcu, S. (2007). *İnternet ortamında hizmet veren ödev sitelerinin eğitim-öğretim açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Yüce, Y. (2002). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin reddetme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Yüksel, G. (2002). Üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeylerini etkileyen faktörler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 37-57.
- Zampetakis, L. A., Bouranta, N., & Moustakis, V. S. (2010). On the relationship between individual creativity and time management. *Thinking Skills and Creativity*, 5, 23-32. doi:10.1016/j.tsc.2009.12.001
- Zimmerman, C., & Luecke, R. A. (2010). *Asserting yourself at work*. United States of America: American Management Association.
- Zoroğlu, S. S., Tüzün, Ü., Şar, V., Öztürk, M., Eröcal Kora, M., & Alyanak, B. (2001). Çocukluk dönemi istismar ve ihmalinin olası sonuçları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(2), 69-78.

EKLER



EK 1. Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz

Kız Erkek

2. Ailenizin Sosyoekonomik düzeyi

Düşük Orta Yüksek

3. Anne ve Babanızın Eğitim Düzeyi

	Hiç okula Gitmemiş	Okur- yazar	İlkokul Mezunu	Ortaokul (İlköğretim) Mezunu	Lise Mezunu	Üniversite Mezunu
Anne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Baba	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Anne ve Babanızın Mesleği

	Çalışmıyor	İşçi	Memur	Serbest Meslek
Anne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Baba	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Anne ve Babanızın Hayatta Olma Durumu

	Yaşıyor	Yaşamıyor
Anne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Baba	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Anne-Babanızın Birliktelik Durumu

Annem ve Babam birlikte yaşıyorlar Anne ve Babam ayrı yaşıyorlar

7. Kaç kardeşsiniz (Siz dahil):(Lütfen yazınız)

8. Kaçınıcı Kardeşsiniz (En büyükten başlayarak sayınız)..... (Lütfen yazınız)

EK 2. “Hayır” Diyebilme Becerisi Ölçeği

I.FORM					
Sevgili öğrenciler, 1. Lütfen, aşağıdaki her cümleyi ayrı ayrı okuyun. 2. Sizin için hangi seçenek uygunsa onu işaretleyin. 3. Hiçbir maddeyi <u>boş bırakmayın</u> . 4. Her madde için <u>sadece bir seçeneği</u> işaretleyin.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. Biri, benden yapmaktan hoşlanmadığım bir şey istediğinde ona, “Hayır, bunu yapmak istemiyorum.” diyebiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Biri, bana hoşuma gitmeyen bir şey yaptığında ona, “Hayır, bana bunu yapamazsın.” diyebiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Biri benden başıma kötü işler açacak bir şey istediğinde ona, “Hayır, bunu yapmayacağım” diyebiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Bir şeyi yapmak istemediğim zaman, buna çekinmeden “Hayır.” diyebiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Kabul edersem pişman olabileceğim tekliflere “Hayır.” diyebiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Kabul edersem kendime kızabileceğim tekliflere “Hayır.” diyebiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. “Hayır” dediğim bir insan, bir süre sonra benden aynı şeyi tekrar istediğinde bu kararımın vazgeçip onun benden istediği şeyi yapıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. “Hayır” dediğim bir insan, beni suçladığında bu kararımın vazgeçip onun benden istediği şeyi yapıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. “Hayır” dediğim bir insan, ağladığında bu kararımın vazgeçip onun benden istediği şeyi yapıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. “Hayır” dediğim bir insanın üzüldüğünü gördüğümde bu kararımın vazgeçip onun benden istediği şeyi yapıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. “Hayır” dediğim bir insan, araya sevdiğim birini koyduğunda bu kararımın vazgeçip onun benden istediği şeyi yapıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. “Hayır” dediğim bir insan, bana küstüğünde bu kararımın vazgeçip onun benden istediği şeyi yapıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

EK 3. “Hayır” Diyebilme Becerisi-Birey Karşılaştırma Listesi

Sevgili öğrenciler,

1. Lütfen, aşağıda yer alan her bir karşılaştırmada kimlerin yer aldığına bakın.
2. Bu kişilerin, sizden yapmak istemediğiniz bir şey istediğini ya da size hoşlanmadığınız bir şey yaptığını düşünün.
3. Karşılaştırmalarda yer alan iki kişiden hangisine “**hayır**” demek sizin için daha zorsa onu işaretleyin.

Kimin isteklerine ya da sana karşı yaptıklarına “**HAYIR**” demek senin için **DAHA ZOR**? Lütfen her karşılaştırma için ayrı ayrı işaretler misin?

Karşılaştırma 1

 Anne-Baba Arkadaş

Karşılaştırma 2

 Anne-Baba Komşu

Karşılaştırma 3

 Anne-Baba Akraba

Karşılaştırma 4

 Anne-Baba Öğretmen

Karşılaştırma 5

 Anne-Baba Kardeş (Büyük ya da küçük)

Karşılaştırma 6

 Anne-Baba Hiç tanımadığın biri (Yabancı)

Karşılaştırma 7

 Arkadaş Komşu

Karşılaştırma 8

 Arkadaş Akraba

Karşılaştırma 9

 Arkadaş Öğretmen

Kimin isteklerine ya da sana karşı yaptıklarına “**HAYIR**” demek senin için **DAHA ZOR?** Lütfen her karşılaştırma için ayrı ayrı işaretler misin?

Karşılaştırma 10

Arkadaş

Kardeş (Büyük ya da küçük)

Karşılaştırma 11

Arkadaş

Hiç tanımadığın biri (Yabancı)

Karşılaştırma 12

Komşu

Akraba

Karşılaştırma 13

Komşu

Öğretmen

Karşılaştırma 14

Komşu

Kardeş (Büyük ya da küçük)

Karşılaştırma 15

Komşu

Hiç tanımadığın biri (Yabancı)

Karşılaştırma 16

Akraba

Öğretmen

Karşılaştırma 17

Akraba

Kardeş (Büyük ya da küçük)

Karşılaştırma 18

Akraba

Hiç tanımadığın biri (Yabancı)

Karşılaştırma 19

Öğretmen

Kardeş (Büyük ya da küçük)

Karşılaştırma 20

Öğretmen

Hiç tanımadığın biri (Yabancı)

Karşılaştırma 21

Kardeş (Büyük ya da küçük)


Hiç tanımadığın biri (Yabancı)

TEŞEKKÜR EDERİM ☺


EK 4. “Hayır” Diyebilme Becerisi-Etkili Özellikler Anketi

Sevgili Öğrenciler,

1. Lütfen, aşağıdaki resimlerde yer alan kişileri inceleyin.
2. Her kişiyi teker teker şuan karşınızdaymış gibi hayal edin.
3. Bu kişilerin, size hoşunuza gitmeyen bir şey yaptığını ya da sizden yapmak istemediğiniz bir şey istediğini düşünün.
4. “Düşüncelerim” bölümünde size uygun olan seçenekleri işaretleyin.

1. RESİM		DÜŞÜNCELERİM				
		1) Benim için 1. kişiye “hayır” demek;				
Hiç zor değil	Biraz zor	Orta zorlukta	Çok zor	İmkansız		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
		2) Benim için 2. kişiye “hayır” demek;				
Hiç zor değil	Biraz zor	Orta zorlukta	Çok zor	İmkansız		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

...

2. RESİM		DÜŞÜNCELERİM				
		1) Benim için 1. kişiye “hayır” demek;				
Hiç zor değil	Biraz zor	Orta zorlukta	Çok zor	İmkansız		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
		2) Benim için 2. kişiye “hayır” demek;				
Hiç zor değil	Biraz zor	Orta zorlukta	Çok zor	İmkansız		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

3. RESİM



1. Kişi

2. Kişi

DÜŞÜNCELERİM

1) Benim için 1. kişiye “hayır” demek;

Hiç zor değil	Biraz zor	Orta zorlukta	Çok zor	İmkansız
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2) Benim için 2. kişiye “hayır” demek;

Hiç zor değil	Biraz zor	Orta zorlukta	Çok zor	İmkansız
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

...

4. RESİM



1. Kişi

2. Kişi

DÜŞÜNCELERİM

1) Benim için 1. kişiye “hayır” demek;

Hiç zor değil	Biraz zor	Orta zorlukta	Çok zor	İmkansız
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2) Benim için 2. kişiye “hayır” demek;

Hiç zor değil	Biraz zor	Orta zorlukta	Çok zor	İmkansız
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

...

5. RESİM



1. Kişi

2. Kişi

DÜŞÜNCELERİM

1) Benim için 1. kişiye “hayır” demek;

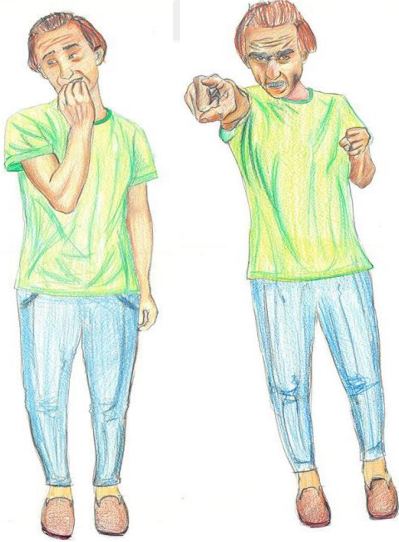
Hiç zor değil	Biraz zor	Orta zorlukta	Çok zor	İmkansız
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2) Benim için 2. kişiye “hayır” demek;

Hiç zor değil	Biraz zor	Orta zorlukta	Çok zor	İmkansız
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

...

6. RESİM



1. Kişi

2. Kişi

DÜŞÜNCELERİM

1) Benim için 1. kişiye “hayır” demek;

Hiç zor değil	Biraz zor	Orta zorlukta	Çok zor	İmkansız
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2) Benim için 2. kişiye “hayır” demek;

Hiç zor değil	Biraz zor	Orta zorlukta	Çok zor	İmkansız
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TEŞEKKÜR EDERİM 😊

EK 5. “Hayır” Diyebilme Becerisi-Özel Durumlar Envanteri

Sevgili Öğrenciler,

1. Lütfen aşağıdaki örnek olayları dikkatlice okuyun.
2. Örnek olaylarda yer alan kişinin sizden ne istediğini ya da size ne teklif ettiğini anlamaya çalışın.
3. Bu kişinin isteği ya da teklifi karşısında ona nasıl cevap vereceğinizi, “NE DERSİN” bölümüne yazın.
4. Bu cevabı neden verdiğinizi ise “NEDEN ÖYLE DERSİN” bölümüne yazın.

TEŞEKKÜR EDERİM ☺

1. Arkadaşının evine gidiyorsun. Arkadaşın, sana bilmediğin bir madde gösteriyor ve bunun çok güzel koktuğunu söylüyor. O, bu maddeyi günlerdir kokluyormuş ve koklayınca kendini çok mutlu hissediyormuş. Arkadaşın seninle bu maddeyi kullanarak bir oyun oynamak istiyor. Oyunun sonunda, kim bu maddeyi daha uzun süre koklarsa oyunu o kazanacakmış. Arkadaşın sana “Bu oyunu benimle oynar mısın?” diye soruyor.

ONA NE DERSİN? Lütfen yazar mısın?

.....

.....

.....

.....

.....

NEDEN ÖYLE DERSİN? Lütfen yazar mısın?

.....

.....

.....

.....

.....

2. O gün, sizden uzakta oturan bir arkadaşının evinin önünde oyun oynadınız. Oyun oynarken çok terledin. Yere düştüğün için de kıyafetin, yüzün, kolların ve bacakların kirlendi. Arkadaşının annesi sana, “Seni bu şekilde eve **gönderemem**, bu kirli kıyafetlerini çıkarıp seni yıkamam lazım. Banyoya girer misin?” diye soruyor.

ONA NE DERSİN? Lütfen yazar mısın?

.....

.....

.....

.....

.....

NEDEN ÖYLE DERSİN? Lütfen yazar mısın?

.....

.....

.....

.....

.....

3. Evde öğretmeninin verdiği ödevleri yapıyorsun. Ödevlerini öğretmenine göstermen için sadece bir günün var. Bu süre içerisinde ödevlerini bitirmen çok zor. O sırada komşunuz, küçük çocuğu ile beraber size geliyor. Komşunuz sana “Çocuğum seninle oyun oynamayı çok istiyor. Lütfen, onunla oyun oynar mısın?” diye soruyor.

ONA NE DERSİN? Lütfen yazar mısın?

.....

.....

.....

.....

NEDEN ÖYLE DERSİN? Lütfen yazar mısın?

.....

.....

.....

.....

.....

4. Mahallenizde ya da sitenizde oyun oynuyorsunuz. Bir amca, size oyun oynadığınız için “Başımı ağrıttı duruyorsunuz. Gidin buradan!” diye bağırıp kızıyor. Bunun üzerine, arkadaşların, bu amcayı kızdırmak için onun kapısını ya da zilini çalıp kaçmaya karar veriyor. Arkadaşların sana “Sen de bize katılır mısın?” diye soruyor.

ONLARA NE DERSİN? Lütfen yazar mısın?

.....
.....
.....
.....
.....

NEDEN ÖYLE DERSİN? Lütfen yazar mısın?

.....
.....
.....
.....

5. Arkadaşınla onun bir kamerası olan bilgisayarında araştırma yapıyorsunuz. Ödeviniz için girdiğiniz internet sitesinde bir sohbet sayfası açılıyor. Bu sohbet sayfasında biri, ödeviniz için size yardımcı olabileceğini yazıyor. Ancak bunun için sizi kameradan görmesi gerektiğini söylüyor. Ayrıca size “İsminizi, soy isminizi ve hangi okula gittiğinizi yazar mısınız?” diye soruyor.

ONA NE DERSİN? Lütfen yazar mısın?

.....
.....
.....
.....

NEDEN ÖYLE DERSİN? Lütfen yazar mısın?

.....
.....
.....
.....

EK 6. HÖDE Dereceli Puanlama Anahtarı

Performans boyutu	Başarı Puanı	Ölçütler ve Betimsel Tanımlamalar	Değerlendirme dışı
“Hayır” diyebilme	0	Talebi kabul etme	“Ne dersin” ya da” Neden öyle dersin” sorularının birine ya da ikisine cevap vermemiştir ya da anlaşılır olmayan cevaplar vermiştir.
	1	“Belki” anlamına gelebilecek cevaplar verme	
	2	Durumsal risk dışında bir nedenle “hayır” deme	
	3	Durumsal riskten dolayı “hayır” deme	
Açıklama yapma	0	Gereksiz açıklama yapma, talebi kabul ettiğine dair açıklama yapma	
	1	Açıklama yapmama	
	2	Kısmen makul açıklama yapma	
	3	Yeterince makul açıklama yapma	
Alternatif davranışta bulunma	0	Olumsuz seçenek sunma ve/veya olumsuz alternatif eylemde bulunma	
	1	Seçenek sunmama ve/veya alternatif eylemde bulunmama	
	2	Kısmi nitelikli olumlu seçenek sunma ve/veya kısmi nitelikli olumlu alternatif eylemde bulunma	
	3	Nitelikli olumlu seçenek sunma ve/veya nitelikli olumlu alternatif eylemde bulunma	

Performans boyutu	Ölçütler ve Betimsel Tanımlamalara İlişkin Gerekli Açıklamalar
“Hayır” diyebilme	Talebi kabul etme: Tamam, olur, onaylıyorum, güzel olur, memnun/mutlu olurum, yapalım, oynarım, yıka, yardımcı olurum, katılıyorum, yazarım, gönderirim, olur teşekkür ederim, tamam teşekkür ederim, hadi yapalım vb.
	“Belki” anlamına gelebilecek cevaplar: Belki, olabilir, yani, emin değilim, bilmiyorum, kararsızım, karar veremedim, daha sonra (bireyi tekrardan riske sokabilecek biçimde erteleme), şart kipi kullanılarak verilen cevaplar vb.
	“Hayır” deme: İlgili öneriyi kesin bir dille reddetme (Hayır, olmaz, asla, yok, hiçbir zaman, oyna(ya)mam, yardımcı ol(a)mam, yıkama, yıkayamazsın, katıl(a)mam, yaz(a)mam, aç(a)mam, gönder(e)mem vb.).
	Durumsal risk dışında bir nedenle “hayır” deme: “Hayır” demeye gerekçe olarak içinde bulunduğu riskli durumu ifade etmenin yerine farklı nedenler öne sürmek, istemediği ya da uygun bulmadığı için “hayır” demek.
	Durumsal riskten dolayı “hayır” deme: “Hayır” demeye gerekçe olarak içinde bulunduğu riskli durumu hissettiğini gösteren açıklamalar yapmak.
Açıklama yapma	Gereksiz açıklama yapma: Neden “hayır” dediğine ilişkin mazeret üretme, suçluymuş gibi özür dileme, mantığa bürüme, yanıltma, saldırganlık vb. ifadeleri içeren açıklama
	Makul açıklama yapma: Neden “hayır” dediğine ilişkin kısa, net, dürüstçe ve kibarca yapılan açıklama.
Alternatif davranışta bulunma	Olumsuz seçenek sunma: Sunulan seçenekle içinde bulunulan risk düzeyini arttırma ya da başka bir riske neden olma
	Olumlu seçenek sunma: Sunulan seçenekle içinde bulunulan riski ortadan kaldırma
	Olumsuz alternatif eylemde bulunma: Gerçekleştirileceği söylenen eylemle (küfretme, okula çağırma vb.) istenmeyen sonuçlara neden olma, talebi kabul ettiğini ima etme
	Olumlu alternatif eylemde bulunma: Gerçekleştirileceği söylenen eylemle (ortamdan uzaklaşma, yakınlarla paylaşma vb) riskli durumdan kurtulma ya da riski azaltma

EK 7. HÖDE Örnek Puanlama Tablosu

	Ö No	Ne dersin?	Neden öyle dersin?				
				P	HD	AY	ADB
Madde kullanımı	98	Hayır ben oynamam. Belki bu zararlı bir şeydir. Bence onu çöpe at.	Ben bu teklifi ve isteği kabul edemem. Çünkü çok ve çok zararlı olabilir.	2 3 1	3 3 3	3 3 3	3 3 3
	101	Hayır oynamam.	Çünkü o oyunu anlatıldığında sıkıcıya benziyordu.	2 3 1	2 2 1	1 1 1	1 1 1
	106	Hayır oynamam. Senin burnuna güzelse belki ben sevmem.	Beliki (Belki) kokusu zehirli olabilir yada zararlı (zararlı)	2 3 1	3 3 1	2 2 1	1 1 1
	151	Hayır ben oynamak istemem. Başka bir oyun oynayalım mı? derim	Çünkü bilmediğim bir şeyi asla koklamam ve yemem.	2 3 1	3 3 3	1 1 3	3 3 3
	20	Hayır ben kendi özel yerlerim var ve kendim yıkanmam daha keyifli	Berki kötü bişi yapardı	2 3 1	3 3 3	3 3 1	2 3 1
Cinsel istismar	163	Akrabam yada çok yakın biriye evet	Temizlenmek için	2 3 1	1 0 0	1 0 0	1 0 0
	168	Hayır teşekkür ederim	Benim özel bölgeme dokunabilirler. Ve ben bundan rahatsızlık duyarım	2 3 1	3 3 1	1 1 1	1 1 1
Zaman Yönetimi	157	Hayır derim Komşum çokta ısrar etmese oynamak istemem.	Çünkü ödevlerim var ve çok zorlar.	2 3 1	1 3 1	1 1 1	1 1 1
	159	Evet	Çünkü misafire hayır desem Ayıp olur. Bide bekle oynamasam üzülür.	2 3 1	0 0 0	0 0 0	0 0 0
	251	Ablacığım davetsiz misafir olmaz hadi evinize işim gücüm var sizinle uğraşamam	Çünkü davetsiz misafirlik çok ayıp bir şey.	2 3 1	2 3 3	0 2 2	0 1 1
	47	Hayır derim	Çünkü yaşlı amca, streten veya öfkeden ne yapacağımı bilemeyip elinden bir kaza çıkabilir.	2 3 1	2 3 2	1 1 1	1 1 1
Ahlaki Sorun	131	Ben derim ki yok çünkü o bizden büyük kapısını çalmayalım sakince konuşalım	Çünkü o bize böyle davranmadı çok kötü bir fikir	2 3 1	3 3 3	2 3 3	3 3 3
	166	Ben bunu yapamam gidin buradan derim.	Çünkü yaşlıları kızdırmak günahdır.	2 3 1	3 3 3	1 1 3	2 3 3
	128	Malesef sana Adımı ve soyadımı bide okulumu söyleyemem çünkü seni tanımıyorum	Çünkü onu hiç tanımıyorum vede onun adımı bile bilmiyorum	2 3 1	3 3 3	3 3 1	1 1 1
Çevrimiçi ortamlar	129	Hayır başka siteye girerim ve ödevimi yaparım. Dünya’da başka sitemi kalmamış derim ve o siteyi kapatırım.	Onun kim, neden benim ismimi öğrenmek istiyor. Ve neden okulumu öğrenmek istiyor? Ben yabancılarla konuşmam. Annem derki “Yabancılarla konuşma” Der.	2 3 1	3 3 3	0 3 3	3 3 3
	230	Hayır ödevime yardım edebilirsin ama bunun için adımı soyadımı vermem	Çünkü ben onu tanımıyorum kötü olabilir.	2 3 1	3 1 1	1 0 0	0 0 1
	248	Benim adım Soyadım Okulum Okuluna gidiyorum ismimi soyismimi okulumu yazarım ödevimide yazarım	Ödevlerimi defterde gösterir yıldızımı alırım.	2 3 1	0 0 0	0 0 0	0 0 0

Ö: Öğrenci, P: Puanlayıcı, HD: “Hayır” Diyebilme, AY: Açıklama Yapma, ADB: Alternatif Davranışta Bulunma

EK 8. “Hayır” Diyebilme Becerisi-Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

GÖRÜŞME SORULARI

1. Birilerinin sen istememene rağmen senden yapmanı istedikleri ya da hoşuna gitmediği halde sana yapılan bir şey oldu mu? Anlatır mısın?

Sonda:

Bunu yapmayı neden istemedin/ Bunun yapılması neden hoşuna gitmedi?

2. Senden yapmak istemediğin bu şeyi yapmanı isteyen ya da sana hoşlanmadığın bu şeyi yapan kişi kimdi? Anlatır mısın?

Sonda:

Bu kişi senin neyin oluyordu?

Bu kişi senin için nasıl biriydi?

Bu kişiye karşı neler hissediyordun?

3. Yapmak istemediğin bu şey sana nasıl söylendi ya da hoşuna gitmeyen bu şey sana nasıl yapıldı?

Sonda:

Bu durum nerede gerçekleşti? Orası nasıl bir yerdi?

O kişi sana yapmanı istediği şeyi söylerken ya da sana hoşlanmadığın şeyi yaparken (yüzü, duruşu, ses tonu, seninle olan mesafesi vb.) nasıldı?

4. Senden yapmak istemediğin bu şeyi yapmanı istendiğinde ya da sana hoşlanmadığın bu şey yapıldığında sergilediğin ilk tepkini anlatır mısın?

Sonda:

O durumda ne hissettin? Neden öyle hissettin?

O kişiye ne söyledin? Neden öyle söyledin?

O durumda ne yaptın? Neden öyle yaptın?

5. Senden yapmak istemediğin bu şeyi yapmanı isteyen ya da sana hoşlanmadığın bu şeyi yapan kişinin senin tepkini nasıl karşıladığını anlatır mısın?

Sonda:

Sen bunu söyleyince/yapınca/hissedince;

O kişi ne söyledi? Sence neden öyle söyledi.

O kişi ne yaptı? Sence neden öyle yaptı?

O kişi o durumda sence ne hissetti?

6. Senden yapmak istemediğin bu şeyi yapmanı isteyen ya da sana hoşlanmadığın bu şeyi yapan kişinin tepkisi karşısında senin ikinci tepkin nasıl oldu? Anlatır mısın?

Sonda:

Onun tepkisini görünce;

Ne hissettin? Neden öyle hissettin?

O kişiye ne söyledin? Neden öyle söyledin?

Ne yaptın? Neden öyle yaptın?

7. Bu durumu yaşadktan sonra neler oldu?

Sonda

Bu olay bittikten sonra neler hissettin?

Bundan sonra benzer bir durumla karşılaştığında nasıl davranırsın?

EK 9. Araştırmacı Yanlılığı, Araştırmacı Yanlılığın Bloklanması ve Araştırma Sürecine Yansıtılması

Araştırmacı Yanlılığı: Bir araştırmacı olarak yürüttüğüm bu araştırmada dört temel nedenden dolayı yanlı davranabileceğimi düşünmekteyim. Birincisi, sıradan bir birey olarak çocukluk ve yetişkinlik dönemlerimde “hayır” diyebilmeye ve “hayır” diyememeye dair bazı yaşantılar deneyimledim. Ancak bu araştırmanın odak grubu, ilkokul 4. sınıf öğrencileri olduğu için sergileyebileceğim herhangi bir yanlılığın, daha çok çocukluk dönemimde deneyimlediğim yaşantılardan kaynaklanabileceğini düşünmekteyim. Bu yüzden, bu iki olguya ilişkin yetişkinlik deneyimlerimi ve algılarımı değil sadece çocukluk deneyimlerimi ve algılarımı paylaşmayı gerekli görüyorum.

Ben, ilkokul yıllarımda birçok duruma “hayır” diyemeyen ama belirli konularda da “hayır” deme konusunda kesin sınırları olan bir çocuktum. O dönemlerde benden para, zaman ve eşya gibi kaynaklarım istendiğinde, bu taleplere “hayır” demek benim için oldukça güçtü. Yardım edebilecek durumda olup olmadığımı önemsemeksizin hiç kimsenin yardım talebini geri çeviremezdim. Zaman zaman kötü muameleye maruz kalmama rağmen, bu tür muamelelere de “hayır” diyemezdim.

Kişiler açısından değerlendirdiğimde, aileme rahatlıkla “hayır” diyebilirdim. Ancak öğretmenlerime, arkadaşlarıma, komşularıma ya da akrabalarıma “hayır” demek benim için oldukça güçtü. Dolayısıyla evde “hayır” deme konusunda çok sorun yaşamayan bir çocuk olarak sokakta ve okulda bu konuda fazlasıyla sorun yaşayabiliyordum. Tüm bu durumların altında, ahlaki gelişim açısından “iyi çocuk eğilimi” düzeyinde olmam yatıyordu Ailemin gözünde “iyi çocuk” olmamın benim açımdan pek bir önemi yoktu. Çünkü ailem beni onaylamaksızın kabul edebilirdi. Ama ailem dışındaki herkesin beni kabullenmesi için beni “iyi bir çocuk” olarak tanımlamaları gerekiyordu. İyi bir çocuk da çevresinde kabul görmüş herkesin istediği her şeyi yapardı ve kendisine yönelik olumsuz davranışları sineye çekerti. Aksi şekilde davranmak, kötü çocuklara özgüydü.

“Hayır” diyemememde olduğu gibi, bazı konularda “hayır” diyebilmemin altında yatan itici güç de yine “iyi çocuk” eğilimimdi. Bana yöneltilen sigara içme ve şiddete karışma gibi tekliflere ya da başarısız bir öğrenci olmama neden olabilecek herhangi bir teklif ya da talebe, bana ilişkin “iyi çocuk” algısına zarar vermemek adına rahatlıkla “hayır” diyebiliyordum. Bu konuda yapılan tüm güdüleme çabalarına da büyük bir dirençle karşı koyabiliyordum.

İnsanlara “hayır” diyememem, “hayır” diyemediğim teklif ve taleplerin bağlamı da düşünülünce genel anlamda olumlu sonuçlanıyordu. Benimle ilgili “iyi çocuk” algısı her geçen gün güçleniyordu ve bu algıya zarar vermeyecek tüm talep, teklif ve davranışlar açısından da pekişiyordu. Ancak gözlük kullanmamdan dolayı maruz kaldığım sözel şiddet davranışına “hayır” diyememek, bu davranışa uzun süre maruz kalmama neden oluyordu. Bu durum, öfke ve güçsüzlük duygularımı yoğun bir şekilde deneyimlememe yol açıyordu. İçten içe yaşadığım bütün olumsuz duygulara rağmen gözlük kullanmamla ilgili bana yöneltilen hiçbir şiddet davranışına karşı koyamıyordum. Çünkü iyi bir çocuk olarak, bana sözel şiddet uygulayan akranlarıma onların yöntemleriyle karşılık vermemem gerektiğini düşünüyordum. Ancak benim sahip olduğum uzlaşmacı tavırların da onları etkileyebilecek güce sahip olmadığını biliyordum. Sonuç olarak bu durumu kabullenmemiştim; ancak bu durumu değiştiremeyeceğimi kabullenmiştim. Dolayısıyla bu açıdan “hayır” diyememek benim için sürekli bir eylemsizlik haline dönüşmüştü.

Bu araştırma kapsamında, “hayır” diyebilme ve diyememe olgularına ilişkin kendi çocukluk deneyimlerim dışında herhangi bir yanlılığa neden olabilecek ikinci durum, bu olgulara ilişkin dolaylı deneyimlerimdir. Bu dolaylı deneyimleri, Eskişehir’in Çifteler ilçesi Sakarya İlköğretim Okulunda 2008-2010 yılları arasında yaptığım sınıf öğretmenliği sırasında kendi öğrencilerime dair gözlemlerim aracılığıyla edindim. Bu deneyimlerimde 4 ve 5. sınıf düzeyinde okuttuğum öğrencilerimin “hayır” diyebilme ve “hayır” diyememe olgularını en çok disiplin problemleri bağlamında deneyimlediklerini gördüm. Öğrenciler, özellikle arkadaşlarına “hayır” diyemedikleri için ya bir disiplin sorunu oluşturuyorlardı ya da bir disiplin sorunundan mustarip oluyorlardı. Bu da bir öğretmen olarak beni, sınıf yönetimi açısından oldukça zorluyordu.

Bu araştırmada yanlılığa neden olabilecek üçüncü mesele, bir araştırmacı olarak daha öncesinde “hayır” diyebilme ile ilgili başka bir araştırma yürütmüş olmamdır. “Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Hayır” Diyebilme Becerilerinin Ahlaki Anatomisinin Bileşenleri Açısından İncelenmesi” adlı bu çalışmaya (Yılmaz & Ersoy, 2016) göre sınıf öğretmeni adaylarının “hayır” deme ve dememe şeklinde yaşayabilecekleri “ahlaki ikilemler” karşısında karar almalarını, en çok ahlaki karakterleri etkilemektedir. Bunun dışında benzer yaşantılar, eğitimsel inançlar, eğitimsel kaygılar, eleştirel düşünme becerileri, rol modeller, dini değerler, ilişkiyel kaygılar, etik bakış açıları ve ideolojiler de sınıf öğretmeni adaylarının ahlaki ikilemler karşısında “hayır” deyip diyebilmelerinde etkili olabilmektedir.

Bu çalışmada, araştırmacı yanlılığı olarak değerlendirilebilip araştırmacının iç geçerliğine zarar verebilecek dördüncü durum, araştırmacı olarak katılımcıların yaşadıkları ya da eğitim gördükleri merkez ilçeye dair –sadece bu çalışmaya özgü olan- önyargılarımdı. Bu önyargılar çerçevesinde, özellikle Bağlar ve Sur merkez ilçelerindeki ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin, “hayır” diyememeyi, diğer merkez ilçelerdeki öğrencilere göre madde kullanımı ve şiddet gibi riskli bağlamlarda daha çok deneyimlemiş olabileceklerini düşünüyordum.

Araştırmacı Yanlılığının Bloklanması: Bu çalışmada özellikle bloklamaya çalıştığım unsur, çocukluk deneyimlerimde “hayır” diyebilmeye ve “hayır” diyememeye ilişkin deneyimlerimin değişmez yapısı, başka bir ifadeyle özü olarak kabul ettiğim “iyi çocuk olma” eğilimine dair peşin hükmüm ve bu çalışmada da benzer bir yapı elde edebileceğime dair beklentimdi. Dolayısıyla yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin soruları hazırlama sürecinde birçok öğrencinin “hayır” diyebilmeye ve “hayır” diyememeye ilişkin “iyi çocuk” olma eğilimine işaret edecek bazı nedenler öne sürebileceklerini bekliyordum. Ancak söz konusu soruları hazırlarken bu konuda özellikle “*Bu kararı vermende karşı tarafın seninle ilgili hangi düşünceleri etkili oldu?*” şeklinde yönlendirici sorular hazırlamamaya özen gösterdim. Bunun yerine “*Senden yapmak istemediğin bu şeyi yapman istendiğinde ya da sana hoşlanmadığın bu şey yapıldığında sergilediğin ilk tepkini anlatır mısın? O kişiye ne söyledin? Neden öyle söyledin? O durumda ne yaptın? Neden öyle yaptın?*” şeklinde genel sorular sormaya çalıştım. İçerik analizi sürecinde de herhangi bir ifadeyi “iyi çocuk eğilimi” teması altında incelemek için özel bir çaba sarf etmedim. Aksine bu konudaki zorlama kodlamalardan kaçındım. Bu konudaki zorlama bir kodlama Şükran’ın “*Bilmem, kuzenim olduğu için onu kırmak istemedim.*” ifadesinde yapılabilirdi. Bu ifade Şükran’ın kuzenini kırmayarak onun tarafından iyi bir insan olarak bilinme arzusu olarak yorumlanabilirdi. Ancak Şükran’a ait bu ifade, bu konudaki peşin hükmüm ve beklentim bloklanarak -en açık haliyle- “ilişkiler” teması altında kodlandı.

Bu çalışmada özellikle bloklamaya çalıştığım bir diğer unsur ise çocukların “hayır” diyememeyi okulda disiplin sorunları bağlamında deneyimlemiş olabileceklerine dair bağlamsal tahminlerimdi. Ancak bu yönde beklediğim cevapları almamak adına çocuklara belirli bir bağlamda “neler” deneyimlediklerini sormak yerine; “neyi”, “hangi bağlamlarda” deneyimlediklerini sormayı tercih ettim.

Son olarak Diyarbakır ilinin Bağlar ve Sur ilçelerine ilişkin -bu araştırma kapsamında değerlendirilebilecek- önyargılarımı bloklamaya çalıştım. Böyle bir bloklama işlemine ihtiyaç

duymamak, yarı yapılandırılmış görüşmelerin esnekliğinden faydalanıp bu merkez ilçelerdeki çocuklara “*Bugüne kadar sigara içmek konusunda “hayır” diyemediğin oldu mu?*”, “*Hayır” diyemediğin için hiç şiddete karıştın mı?*” gibi çocuklara da kendilerini kötü hissettirebilecek sorular sormama neden olabilirdi. Ancak bloklama işlemi dikkate alarak bu tarz sorular sormaktan kaçındım.

Araştırmacı Yanlılığının Yansıtılması: Öncelikle kendi yaşamımda “hayır” diyebilme ve “hayır” diyememeye ilişkin çocukluk, öğretmenlik ve araştırmacılık deneyimlerine sahip olmak, beni ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin “hayır” diyebilme becerilerini inceleme konusunda bir araştırma yapmaya büyük bir istekle sevk etti. Kendi çocukluğumda aileme rahatlıkla “hayır” diyebilirken diğer insanlara daha zor “hayır” diyebilmem, günümüzdeki çocukların bu konudaki yaklaşımlarını ortaya çıkarmaya yönelik “*Senden yapmak istemediğin bu şeyi yapmanı isteyen ya da sana hoşlanmadığın bu şeyi yapan kişi kimdi? Anlatır mısın?*” şeklinde sorular sormamı sağladı. Çocukluğumda maruz kaldığım sözel şiddet sonucu deneyimlediğim duygular, çocukların da “hayır” diyememelerinden dolayı bazı duygular hissedebileceğini düşünmeme neden oldu. Bu yüzden görüşmeler esnasında, çocuklara sürekli sonda olarak “*Ne hissettin? Neden öyle hissettin?*” sorusunu yönelttim. Ayrıca çocukluğumda “hayır” deme ve “hayır” diyememe davranışlarının benim açımdan öğrenilmiş, kalıcı birer davranış haline gelmesi, çocuklara da “*Bundan sonra benzer bir durumla karşılaştığında nasıl davranırsın?*” şeklinde bir soru yöneltmemi sağladı. Bu şekilde ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin de deneyimlerinin öğrenilmiş, kalıcı birer davranış haline dönüşüp dönüşmediğini anlamaya çalıştım. Bir araştırmacı olarak daha öncesinde ahlaki ikilemler çerçevesinde ele aldığım “hayır” diyebilme olgusunu; bu araştırmada daha ayrıntılı bir biçimde, farklı bağlamlar çerçevesinde ele almaya çalışarak bu konuda daha ayrıntılı bir anlayış geliştirmeye çalıştım. Sur ve Bağlar merkez ilçelerine yönelik yukarıda açıkladığım önyargılarım, o merkez ilçelerde eğitim gören çocuklarla, özellikle görüşme yapmak istememe neden oldu. Bu durum, araştırmanın örnekleme açısından maksimum çeşitliliğe yönelmemi sağladı ve araştırmanın dış geçerliğine katkıda bulundu.

EK 10. Olgubilimsel İçerik Analizi Süreci Örnekleri

Bu ekte Ozan'ın "hayır" diyebilme deneyimi ile Hanifi'nin "hayır" diyememe deneyiminin olgubilimsel açıdan içerik analizinin nasıl yapıldığı gösterilmiştir.

Ozan'ın "Hayır" Diyebilme Deneyiminin Transkripti

Geçen yıllarda bir yaşlı adam gelmişti. Benle annem geziyorduk. O yaşlı adam dedi, "Al, bir şeker ye." Ben, "hayır" diyemiyordum. Annemin arkasına saklanıyordum. O zamanlar 5-6 yaşlarındaydım. Adam diyordu, "Al, al." Ben almıyordum. Annemin arkasına saklanıyordum. Ben diyordum, belki zehirlidir. Bu yüzden ben almadım. Çünkü bazı adamlar kandırıyolar, yediriyorlar, sen ölüyorsun. Bu adam ilk defa gördüğüm biriydi. Ben bazı insanları kötü gibi görüyorum. Bu adamı da kötü sanmıştım. Bir kılığa girmiş sanmıştım. O yüzden annemin arkasına saklanmıştım. Korku hissediyordum. Anneme bir şey yapsaydı sinirlenirdim. Hem korkuyordum hem de sinirli... Bu olay ucuzluk pazarında gerçekleşmişti. Dışarıdaydık biz. Sesi kalınlaşmıştı. "Bunu al, ye." diyordu. Ben de o yüzden annemin arkasına saklanmıştım. Korku hissetmişim. Çünkü onu yemezsem belki anneme bir şey yapabilir ya da bana bir şey yapabilir diye korktum. Ben, kafamı sallayarak "hayır" dedim. O hep "Ye." dedi. Ben de hep kafamı "hayır" diye salladım. Ben, biraz ileri gittim. Yine geldi. "Al, bir şeker ye." dedi. Ben yine yemedim. Çok ısrar etti. Sadece "Şekeri ye." dedi. Başka bir şey yapmadı. Sonra biraz uzaklaştım. Anneme dedim, "Anne, hadi biz gidelim buradan." Annemle birlikte bir pazar yerine gittik. Ucuzluk pazarına gittiğimizde de adam takip ediyor mu diye bakıyordum; ama gittiğimizde güvenli olduğumuzu anladım. Adamı görmediğim zaman artık korkmadım. Annem dedi ki "Bir daha böyle şeyler tek başına olursa 'hayır' demeyi öğren." Ben de utanıyordum. Bazen o yaşlarımda utanıyordum. Şimdi artık utanmıyorum; ama hayır da demiyorum. Çünkü bana kızacaklarını sanıyorum. Tanımadığım insanların özellikle bana kızacaklarını düşünüyorum. İyi ki o kişiye "hayır" demişim. Çünkü "evet" deseydim ölebilirdim, zehirli bir şey olsaydı belki içinde bir şey olabilirdi. Bundan sonra aynı şey olursa ben derim "Hayır." Kendimi savunurum "hayır" derim. Derse "Yiyeceksin.", ben de "hayır" derim. Hiç kavga etmem. Büyükse oradan uzaklaşıyorum. Takip ederse de bir mekânın içerisine girerim ya da emniyet varsa yakınımızda oraya giderim.

Anlamalı İfadelerin Listelenmesi

1. O yaşlı adam dedi, “Al, bir şeker ye.”
2. Annemin arkasına saklanıyordum.
3. Adam diyordu, “Al, al.” Ben almıyordum.
4. Ben diyordum belki zehirlidir. Bu yüzden ben almadım. Çünkü bazı adamlar kandırıyorlar, yediriyorlar, sen ölüyorsun.
5. Bu adam ilk defa gördüğüm biriydi.
6. Ben bazı insanları kötü gibi görüyorum.
7. Bu adamı da kötü sanmıştım. Bir kılığa girmiş sanmıştım.
8. O yüzden annemin arkasına saklanmıştım. Korku hissediyordum.
9. Anneme bir şey yapsaydı sinirlenirdim.
10. Hem korkuyordum
11. Hem de sinirli...
12. Bu olay ucuzluk pazarında gerçekleşmişti. Dışarıdaydık biz.
13. Sesi kalınlaşmıştı. “Bunu al, ye.” diyordu.
14. Ben de o yüzden annemin arkasına saklanmıştım. Korku hissetmiştim. Çünkü onu yemezsem belki anneme bir şey yapabilir ya da bana bir şey yapabilir diye korktum.
15. Ben kafamı sallayarak “hayır” dedim.
16. O hep “Ye.” dedi.
17. Ben de hep kafamı “hayır” diye salladım.
18. Ben biraz ileri gittim.
19. Yine geldi. “Al, bir şeker ye.” dedi. Ben yine yemedim. Çok ısrar etti.
20. Sonra biraz uzaklaştım. Anneme dedim, “Anne, hadi biz gidelim buradan.” Annemle birlikte bir pazar yerine gittik.
21. Ucuzluk pazarına gittiğimizde de adam takip ediyor mu diye bakıyordum;
22. Ama gittiğimde güvenli olduğumuzu anladım. Adamı görmediğim zaman artık korkmadım.
23. Annem dedi ki “Bir daha böyle şeyler tek başına olursa ‘hayır’ demeyi öğren.”
24. İyi ki o kişiye “hayır” demişim. Çünkü “evet” deseydim ölebilirdim zehirli bir şey olsaydı. Belki içinde bir şey olabilirdi.
25. Bundan sonra aynı şey olursa ben derim “Hayır.” Kendimi savunurum “hayır” derim. Derse “Yiyeceksin.” ben de “hayır” derim. Hiç kavga etmem. Büyükse oradan

uzaklaşırım. Takip ederse de bir mekânın içerisine girerim ya da emniyet varsa yakınımızda oraya giderim.

Tema ve Alt Temalara Ayırma

	Temalar	Alt Temalar	İfadeler (No)
Bağlam	Olaylar	Muhtemel tehlike içeren olay	1, 4
	Kişiler	Yabancı	5
	Kişilerle ilgili algılar	Kötü ve/veya sevilmeyen kişi	7
	Mekânlar	Dışarı	12
	Davranış biçimleri	Saldırganlık	13
Biçim	Reddetme	Vücut dilini kullanarak reddetme	15, 17
	Olumlu alternatif davranış	Ortamdan uzaklaşma	18, 20
		Gerekli kişileri bilgilendirme	23
Nedenler	Basmakalıp düşünceler		6
	Duygular	Korku Öfke	2, 8, 9, 10, 14, 9, 11
	Sezgiler		24
Sonuçlar	Hissedilen duygular	Güvende olma	22, 24
		Tedirginlik	21
	Karşılaşılan tepkiler	Güdümlenme (ısrar)	3, 16, 19
	Öğrenme	Olumlu davranış değişimi	25

Ozan'ın “Hayır” Diyebilme Deneyiminin Dokusal Tanımlaması

Ozan, “hayır” diyebilme olgusuna ilişkin deneyiminde kendini muhtemel bir tehlikeden korumuştur. Ozan, kendisine yöneltilen teklif karşısında korkmuş ve olabilecekleri düşününce öfkelenmiştir. Kendisine yöneltilen teklifi reddedip ilgili ortamdan uzaklaşan Ozan, başlangıçta söz konusu tehlikenin devam edebileceğini dair bir tedirginlik yaşamıştır. Ama bu tehlikenin devam etmediğini anlayınca kendini güvende hissetmiştir. Reddetme davranışının ödülünü güvende olma hissini deneyimleyerek alan Ozan, bundan sonraki benzer durumlarda da bu davranışı, “hayır” diyerek reddetme şeklinde daha olumlu bir hale getirerek tekrarlamayı öğrenmiştir.

Ozan'ın “Hayır” Diyebilme Deneyiminin Yapısal Tanımlaması

Ozan, “hayır” diyebilme olgusunu, kötü olarak algıladığı yabancı birinin saldırgan davranış biçimiyle kendisine yönelttiği ve tehlikeli görünen şeker teklifi karşısında dışarıda deneyimlemiştir. Ozan bu teklife, karşılaştığı yabancının zihnindeki olumsuz basmakalıp düşüncelerle örtüşmesinden, o an korktuğundan, öfkelendiğinden ve başına kötü bir şeyler gelebileceğine dair sezgilerinden dolayı “hayır” demiştir. Ozan, “hayır” demek için kafasını sallayarak vücut dilini kullanmıştır. “Hayır” demesi sonucu karşılaştığı ısrar biçimindeki güdümlenme çabaları karşısında ise ortamdaki uzaklaşma şeklinde bir tepki vermiştir. Daha sonra ise ilgili deneyimi hakkında annesini bilgilendirmiştir ve annesi de bu konuda onun “hayır” demesi gerektiği şeklinde ona dönüt vermiştir.

Ozan'ın “Hayır” Diyebilme Deneyiminin Birleşik Tanımlaması

Ozan, “hayır” diyerek muhtemel tehlikeler düzeyinde kendini korumuştur. Ozan, zihnindeki basmakalıp düşüncelerden dolayı karşılaştığı yabancı kişiden, onun saldırgan tavrından ve başına gelebileceklerden dolayı korkmuş ve bu duruma öfkelenmiştir. Korktuğu için “hayır” kelimesini kullanamayan Ozan, bunun yerine kafasını “hayır” dercesine sallamış; ancak karşısındaki yabancı kişi, teklifinde ısrarcı olmuştur. Bu ısrarlar karşısında annesiyle beraber söz konusu ortamdaki uzaklaşan Ozan, bir süre daha tedirgin olmaya devam etmiştir. Ancak ilgili tehlike riskinin ortadan kalktığını anlayınca kendini güvende hissetmiştir. İlgili deneyimiyle kendini olumsuz pekiştiren Ozan açısından reddetme davranışı kalıcı hale gelirken annesinin verdiği dönütlerle bu davranış, “hayır” deme biçimine dönüşmüştür. Böylece Ozan, reddetme açısından olumlu davranış değişikliğine gidebileceğine dair bir eğilim sergilemiştir.

Hanifi'nin "Hayır" Diyememe Deneyiminin Transkripti

Benim arkadaşımı, bir çocuk vurdu. Arkadaşım da kızdı ona. Bana dedi, "Onu vur." Onu vurdum. Pişman oldum. Bizim parkta gerçekleşti bu olay. Park, bizim oraya biraz uzak... Biz orada oyun oynuyorduk. Arkadaşım ben parkta oynuyorduk. Dedi, "Gel, çocuklara diyelim, oyun oynayalım, onların topuyla." Gittik, dedim "Oynayalım mı? Çocuk dedi "Yok." Arkadaşım da onunla kavga etti. Onlar da ona saldırdı. Güçlü, karşı taraf... O yüzden arkadaşım bana dedi, "Sen vur ona." Arkadaşım iyi bir insan, onu seviyorum. Çünkü o bana çok iyilik yaptı. Benle o, her gün geziyoruz, paramızı birleştiriyoruz, bir şey alıyoruz. Benim param olmadığında o bana para veriyor, onun parası olmadığında ben ona para veriyorum. Biz dedik top oynayalım, o çocuk birden kızdı, küfür attı bize. O yüzden arkadaşım ona saldırdı. Vuramadı. Büyüktü çok. Bana öyle deyince kendimi kötü hissettim. Çünkü vursam pişman olacaktım. Başıma kötü bir şeyler gelebilirdi. Birisi kızardı bana, annem, babam... Arkadaşıma dedim, "Vurmayayım." Dedi, "Vurmazsan küserim." Ben de vurdum. Ben onu vurunca çocuk ağlayıp gitti. Daha sonra arkadaşım evine gitti. Ben de evime gittim. Evleri uzaktı. Arkadaşım benimle geldi. Evimizde kahvaltı yaptık. Sonra gitti. Sonra bu olayla ilgili arkadaşım ile hiç konuşmadık. Arkadaşım, benim için iyi düşünmüştür. Çünkü ona yardım ettim. Ben aslında o çocuğu vurmayacaktım; ama arkadaşım istiyor diye, küsecek diye vurdum. Pişman oldum çocuk için. Çünkü çocuk ağladı. Eve gelince kendimi kötü hissettim, pişman oldum, kızgınlık yaşadım. En iyi arkadaşıma karşı kızgınlık hissettim. O arkadaşım ile sonra küstüm. Çünkü onun dediğini yapmadım. Bir daha arkadaşımın yanında olsam bile dövmem. Eğer büyük olursa döverim. Çünkü o güçsüzdür, küçüktür. O, ona küfür atsa da saygılı olmalı o yüzden; ama büyük olursa vururum.

Anlamalı İfadelerin Listelenmesi

1. Benim arkadaşımı, bir çocuk vurdu. Arkadaşım da kızdı ona. Bana dedi,
2. "Onu vur." Onu vurdum.
3. Pişman oldum.
4. Bizim parkta gerçekleşti bu olay. Park, bizim oraya biraz uzak...
5. Arkadaşım iyi bir insan, onu seviyorum. Çünkü o bana çok iyilik yaptı. Benle o, her gün geziyoruz, paramızı birleştiriyoruz, bir şey alıyoruz. Benim param olmadığında o bana para veriyor, onun parası olmadığında ben ona para veriyorum.

6. Arkadaşıma dedim, “Vurmuyayım.” Dedi, “Vurmazsan küserim.” Ben de vurdum.
7. Ben onu vurunca çocuk ağlayıp gitti.
8. Arkadaşım, benim için iyi düşünmüştür. Çünkü ona yardım ettim.
9. Ben aslında o çocuğu vurmuyacaktım; ama arkadaşım istiyor diye
10. Küsecek diye vurdum.
11. Pişman oldum çocuk için. Çünkü çocuk ağladı. Eve gelince kendimi kötü hissettim, pişman oldum,
12. Kızgınlık yaşadım. En iyi arkadaşşıma karşı kızgınlık hissettim.
13. O arkadaşşımla sonra küstüm. Çünkü onun dediğini yapmadım.
14. Bir daha arkadaşşımla yanında olsam bile dövmem. Eğer büyük olursa döverim Çünkü o güçsüzdür, küçüktür. O, ona küfür atsa da saygılı olmalı o yüzden; ama büyük olursa vururum.

Tema ve Alt Temalara Ayırma

	Tema	Alt Tema	İfadeler (No)
Bağlam	Olaylar	Şiddet	2, 7
	Kişiler	Arkadaş	1
	Kişilerle ilgili algılar	İyi ve/veya sevilen kişi	5
	Mekânlar	Dışarısı	4
	Davranış biçimleri	Saldırganlık	6
Biçim	Reddettikten sonra kabul etme		6
Nedenler	Ahlaki gelişim düzeyi	İyi çocuk eğilimi	8
	Değerler	Yardımseverlik	8
	İlişkiler		9
	Güdümlenmeye maruz kalma	Tehdit	6, 10
Sonuçlar	Hissedilen duygular	Öfke	12
		Pişmanlık	3, 11
	Karşılaşılan tepkiler	Teklifin tekrarlanması	13
	Öğrenme	Davranışın pekişmesi	14

Hanifi'nin “Hayır” Diyememe Deneyiminin Dokusal Tanımlaması

Hanifi, kararlı bir biçimde “hayır” diyemediği için şiddete karışmıştır. Şiddete karışan Hanifi, bundan dolayı öfkelenmiş ve “hayır” diyemediği için pişman olmuştur. Hanifi, sonuç olarak sonraki süreçlerde de arkadaşından yine yapmak istemediği teklifler almıştır. Bunlara rağmen Hanifi, “hayır” diyememe davranışını, söz konusu deneyiminin bağlamına özgü olarak öğrenmiştir.

Hanifi'nin “Hayır” Diyememe Deneyiminin Yapısal Tanımlaması

Hanifi, “hayır” diyememe olgusunu sevdiği bir arkadaşının tehdit edici saldırgan davranışları karşısında, dışarıdayken şiddet bağlamında deneyimlemiştir. Hanifi arkadaşının talebine önce “hayır” demiş; ama daha sonra bu talebi kabul etmiştir. Hanifi istemediği halde arkadaşına yardım etmek için, arkadaşlık ilişkisini önemseydiği için ve arkadaşının tehdit içeren güdümlene çabası karşısında direnemediği için söz konusu talebi kabul etmiştir. Hanifi'nin kabul etme davranışı arkadaşıyla olan ilişkilerini iyileştirmiştir.

Hanifi'nin “Hayır” Diyememe Deneyiminin Birleşik Tanımlaması

Hanifi, “hayır” demesi gerektiğini düşündüğü bir durumla karşı karşıya kaldığında öncelikle söz konusu talebi reddetmiştir. Ancak bu kararında direnememiş ve şiddete karışmıştır. Hanifi bu durumdan dolayı öfke ve pişmanlık gibi olumsuz duygular deneyimlemiş, benzer tekliflerle yine karşılaşmış; ancak o durumda arkadaşına yardım ettiğini düşündüğü için benzer koşullar bağlamında “hayır” diyememe davranışının kendisi açısından öğrenilmiş bir davranış olduğunu göstermiştir.

Ek 11. Araştırma İzni



T.C.
DIYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/605-E.14736273

29/12/2016

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 Nolu Genelgesi
b) Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 21.11.2016 tarih ve 38534 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Ferat YILMAZ'ın "**İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin 'Hayır' Diyebilme Becerilerinin İncelenmesi**" konulu anket çalışması için Diyarbakır Merkez ilçelerine bağlı ilkokullarda çalışma yapmak istediği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu anket çalışmasının Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenleri ile Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda gönüllülük esasına bağlı olarak, 2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ali OK
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
29/12/2016

Sercan GÖKDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	Yılmaz, Ferat
Uyruğu	TC
Doğum tarihi ve yeri	22.02.1986 Diyarbakır
Medeni hali	Bekar
Telefon	+90 412 2411000-8893
Faks	+90 412 2488257
E-posta	ferat.yilmaz@dicle.edu.tr

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet yılı
Lise	Diyarbakır Yunus Emre Lisesi	2003
Üniversite	Dicle Üniversitesi/Sınıf Öğretmenliği	2008
Yüksek Lisans	Anadolu Üniversitesi/Sınıf Öğretmenliği	2011
Doktora	Gazi Üniversitesi/Sınıf Eğitimi	2017

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2 yıl	Eskişehir Çifteler Sakarya İlköğretim Okulu	Sınıf öğretmeni
7 yıl	Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğt. Fak.	Araştırma Görevlisi

Yayınlar

Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

1. Yılmaz, F., & Demir, S. (2016). Revize edilmiş okul iklimi öğretmen ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 4(2), 85-100.
2. Yılmaz, F., & Ersoy, A. (2016). Class teacher candidates skill of saying no in relation to components of moral anatomy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(62), 161-180. doi:10.14689/ejer.2016.62.10
3. Yılmaz, F., & Yılmaz, F. (2015). Ahlaki kimlik ölçeği türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 111-134.
4. Ersoy, A., & Yılmaz, F. (2015). Çocukların internette araştırma yaparken karşılaştıkları olumsuz deneyimleri ve bu deneyimlere yönelik tepkileri. *Journal of Turkish Studies*, 10(11), 629-629. doi:10.7827/TurkishStudies.8640
5. Yılmaz, F., & Ersoy, A. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin BİT erişim olanakları ve BİT okuryazarlık düzeyleri arasındaki dijital bölünme. *Journal of Educational Sciences*, (2), 16-32.
6. Çakmak, G., & Yılmaz, F. (2014). 4+4+4 eğitim sisteminde sınıf öğretmenleri ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitim durumlarını düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 411-440.
7. Çetin, B., İlhan, M., & Yılmaz, F. (2014). An investigation of the relationship between the fear of receiving negative criticism and of taking academic risk through canonical correlation analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 146-158.
8. Bulut, İ., & Yılmaz, F. (2014). The relationship between mathematics teachers' democratic behavior and students' mathematics success. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 626-637.
9. Aydemir, H., Yılmaz, F., & Göçen, S. (2014). Research on the curriculum outline preparation processes of class teacher candidates. *International Journal of Multidisciplinary Thought*, 4(1), 95-109.

10. Yılmaz, F., Göçen, S., & Yılmaz, F. (2013). Sokakta çalışan ve çalışmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler programındaki değerlere ilişkin algıları. *E-International Journal of Educational Research*, 4(1), 82-99.
11. İlhan, M., Çetin, B., Öner Sünkür, M., & Yılmaz, F. (2013). Ders çalışma becerileri ile akademik risk alma arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon ile incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 123-146.
12. Yılmaz, F., Göçen, S. & Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 151-164.
13. Yılmaz, F., Öner Sünkür, M., & İlhan, M. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programında yer alan fiziksel olaylar öğrenme alanına ait kazanımlar ile fizik dersi öğretim programı kazanımlarının fen okuryazarlığı açısından karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 11(4), 915-926.
14. Yılmaz, F., & Merter, F. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının küreselleşme çerçevesinde değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(3), 299-314.
15. Yılmaz, F., & Ersoy, A. (2012). Beşinci sınıf öğrencileri arasındaki dijital bölünmenin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır ili örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 29-42.

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler:

16. Yılmaz, F., & Kasa, B. (2016). *İlkokul öğrencilerine yönelik kısaltılmış okul iklimi ölçeğinin Türkçe uyarlaması*. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

17. Yılmaz, F., Yılmaz, F., & Göçen, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının araştırma görevlisi algısı: metaforik bir araştırma. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 201-220.

18. Yılmaz, F., Ekinci, D., Abay, L., Geyik, M., Kutat, R., & Yeşil, S. (2015). Eğitim felsefeleri çerçevesinde geleceğin öğretmenleri: Metaforik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(4), 539-563.
19. Yılmaz, F., Soğukçeşme, G., Ayhan, N., Tuncay, S., Sancar, S., & Deniz, Y. M. (2014). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleki yenilikçilik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 259-276.
20. Erdem, İ., Yılmaz, F., & Bozkurt, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-26
21. İlhan, M., Öner Sünkür, M., & Yılmaz, F. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Dicle Üniversitesi örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 22-42.

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

22. Yazar, T., & Yılmaz, F. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının yeniden kurmacılık eğitim felsefesi çerçevesinde eğitim fakülteleri ve ilkokulların toplumsal dönüşüm rollerine ilişkin görüşleri. *XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 422-429.



GAZİ GELECEKTİR...