



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı**

**ATILGANLIK EĞİTİMİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN  
SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNE ETKİSİ**

**Mehmet Akif DEMİRELLİ**

**Danışman**

**Dr. Öğr. Üyesi Yaşar BARUT**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mayıs, 2019**

## TELİF HAKKI

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Ek Madde 40 hükümleri çerçevesinde (Ek:22/2/2018-7100/10 md.) “*Lisansüstü tezler yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından gizlilik kararı alınmadıkça, bilime katkı sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından elektronik ortamda erişime açılır.*”

Araştırmacılar tezlerin tamamı veya bir bölümünü yazarın izni olmadan ticari veya mali kazanç amaçlı kullanamaz, yayınlamaz, dağıtamaz ve kopyalayamaz. Ulusal Tez Merkezi Web Sayfasını kullanan araştırmacılar, tezlerden bilimsel etik ve atıf kuralları çerçevesinde yararlanırlar.

## YAZARIN

Adı : Mehmet Akif

Soyadı : DEMİRELLİ

Bölümü : Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

İmza :

Teslim Tarihi :

## TEZİN

Türkçe Adı : Atılganlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Assertiveness Training on Social Emotional Learning Skills of Secondary School Students

## 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: Mehmet Akif DEMİRELLİ

İmza:

## KABUL VE ONAY

**Mehmet Akif DEMİRELLİ** tarafından hazırlanan “**Atılganlık Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi**” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy çokluğu ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı, **Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Dr. Öğr. Üyesi Yaşar Barut

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı,

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Başkan:** Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Nuri DİCLE

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sinop Üniversitesi)

**Üye:** Dr. Öğr. Üyesi Yaşar BARUT

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

**Üye:** Dr. Öğr. Üyesi Kemal ÖZCAN

Çocuk Gelişimi Programı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi,

Samsun Meslek Yüksek Okulu)

Bu tezin **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans/ Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: \_\_/\_\_/\_\_

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)



*“Eşim ve çocuklarıma”*

## TEŐEKKÖRLER

Araştırma çalışmamı yaparken, tecrübelerini paylaşan ve desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Yaşar Barut'a, bu yaşa gelmeme ve eğitim süreçlerimi her daim destekleyen annem Ayişe Demirelli ve babam Zekeriya Demirelli'ye, beni sürekli motive eden ablalarım Neşe Bor ve Nihal Baylaz'a; kardeşlerim Gözde Bayrak ve Ömer Faruk Demirelli'ye, çalışmamı yaparken ilgimi kısmak durumunda kaldığım oğullarım Akif Emre ve Yusuf Ali'ye, her daim akademik çalışmalarıma desteğini sunan eşim Gamze'ye sonsuz teşeekkürler ederim.



# ATILGANLIK EĞİTİMİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLENE ETKİSİ

**Yüksek Lisans Tezi**

**Mehmet Akif DEMİRELLİ**

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Mayıs, 2019**

## **ÖZ**

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerine uygulanan Atılganlık Eğitiminin öğrencilerin sosyal, duygusal öğrenme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 25(13K-12E) deney 25(13K-12E) kontrol grubu olmak üzere 50 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Eğitimin duyurusu okullarda afişlerle yapılmış ve öğrenciler gönüllü olarak eğitime başvurmuşlardır. Öğrenciler 10 oturumluk Atılganlık Eğitimine katılmışlardır. Katılımcıların sosyal, duygusal öğrenme becerilerini ölçmek için Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) kullanılmıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarını analiz etmek amacıyla bağımsız örneklem için t testi, uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanları farkını analiz etmek için bağımlı örneklem için t testi kullanılmıştır. Sonuç olarak "atılganlık eğitimi" öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenmelerine, iletişim becerileri ve stres düzeylerine anlamlı şekilde etki ederken, problem çözme ve kendilik algılarına anlamlı şekilde etki etmemiştir.

**Anahtar Kelimeler** : Atılganlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri

**Sayfa Sayısı** : 85

**Danışman** : Dr. Öğr. Üyesi Yaşar BARUT

**İkinci Danışman** :





**THE EFFECT OF ASSERTIVENESS TRAINING ON SOCIAL  
EMOTIONAL LEARNING SKILLS OF SECONDARY SCHOOL  
STUDENTS**

**MS Thesis**

**Mehmet Akif DEMIRELLİ**

**ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**May, 2019**

**ABSTRACT**

In this research, the effect of Assertiveness Training applied to secondary school students on social and emotional learning skills of students was investigated. 25 (13 female - 12 male) experimental group, 25 (13 female - 12 male) control group, totally 50 secondary school students participated in this research. The announcement of the training was made with the posters in the schools and the students applied for the education voluntarily. The students participated in Assertiveness Training consisted of 10 sessions. The Social Emotional Learning Skills Scale (SDQAS) was used to measure participants' social and emotional learning skills. In order to analyze the pretest points of the experimental and control groups, t test was used for independent samples and after the application, to analyze the difference of pretest-posttest scores of the experimental and control groups dependent samples t test was also used. As a result, while Assertiveness Training significantly influenced students' social and emotional learning, communication skills and stress levels, it had no significant effect on their problem solving and self-perceptions.

**Key Words** : Assentiveness, Social Emotional Learning Skills

**Number of Pages** : 85

**Advisor** : Dr. Öğr. Üyesi Yaşar Barut

**Co-advisor** :



# İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI.....	II
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	III
KABUL VE ONAY .....	IV
TEŞEKKÜRLER .....	VI
ÖZ.....	VII
ABSTRACT .....	IX
İÇİNDEKİLER .....	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XIV
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ .....	1
1.1 Problem Durumu .....	1
1.2 Problem Cümlesi .....	4
1.3 Alt Problemler .....	4
1.4 Denenceler.....	4
1.5 Sınırlılıklar.....	5
1.6 Sayıtlar .....	5
1.7 Araştırmanın Amacı .....	5
1.8 Araştırmanın Önemi.....	6
1.9 Tanımlar .....	6
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Atılganlık Kavramı .....	8
2.2 Atılgan Davranışın Öğeleri .....	9
2.2.1 Atılganlıkta Sözsüz Öğeler .....	9
2.2.2 Atılganlıkla İlgili Sözlü İfadeler .....	11
2.3 Atılgan Davranış Şekilleri .....	12
2.3.1 Temel Atılganlık.....	12
2.3.2 Empatik Atılganlık .....	13
2.3.3 Artan Atılganlık .....	13
2.3.4 Ben Dilini Kullanarak Atılgan Davranma.....	13
2.3.5 Karşılaştırma ya da Yüzleştirme.....	13
2.4 Atılganlık Eğitimi .....	14
2.5 Sosyal Beceri ve Sosyal gelişim .....	14

2.5.1 Sosyal Gelişim .....	15
2.5.2 Sosyal Beceriler .....	15
2.5.3 Sosyal Beceriler Neden Önemlidir? .....	16
2.6 Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri .....	16
2.6.1 Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi .....	16
2.6.2 Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tanımı .....	16
2.6.3 Sosyal Duygusal Öğrenme İhtiyaçları .....	17
2.6.4 Sosyal Duygusal Öğrenmenin Önemi ve Etkileri .....	17
2.6.5 Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Nedir? .....	18
2.7 Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinde Dört Temel Beceri .....	18
2.7.1 Problem Çözme Becerileri .....	18
2.7.2 İletişim Becerileri .....	19
2.7.3 Kendilik Değerini Sağlama Becerileri.....	20
2.7.4 Stresle Başa Çıkma Becerileri .....	20
2.8 Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması .....	21
2.9 İlgili Araştırmalar .....	22
2.9.1 Atılganlıkla İlgili Yurt İçi Araştırmaları.....	22
2.9.2 Atılganlıkla İlgili Yurt Dışındaki Araştırmalar .....	22
2.9.3 Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Yurtiçi Çalışmalar .....	26
2.9.4 Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Yurt Dışı Çalışmalar ...	27
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>28</b>
<b>III. YÖNTEM .....</b>	<b>29</b>
3.1 Araştırma Modeli.....	29
3.2 Çalışma Grubu .....	29
3.3 Veri Toplama Araçları.....	30
3.3.1 Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği .....	30
3.3.2 Kişisel Bilgi Formu .....	31
3.4 Verilerin Analizi.....	31
3.5 Uygulanan Atılganlık Eğitimi Programı.....	31
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>34</b>
<b>IV. BULGULAR.....</b>	<b>34</b>
4.1 Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği.....	34
4.2 Denence I: Atılganlık Eğitimi ve Kendilik Algısı .....	35
4.3 Denence II: Atılganlık Eğitimi ve İletişim Becerisi.....	36
4.4 Denence III: Atılganlık Eğitimi ve Problem Çözme .....	37
4.5 Denence IV: Atılganlık Eğitimi ve Stres Düzeyi .....	38

<b>BEŞİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>40</b>
<b>V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>40</b>
<b>5.1 Sonuç .....</b>	<b>40</b>
<b>5.2 Tartışma .....</b>	<b>40</b>
<b>5.2.1 Atılganlık Eğitimi ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri .....</b>	<b>40</b>
<b>5.2.2 Atılganlık Eğitimi ve Kendilik Algısı .....</b>	<b>41</b>
<b>5.2.3 Atılganlık Eğitimi İletişim Becerileri .....</b>	<b>41</b>
<b>5.2.4 Atılganlık Eğitimi ve Problem Çözme .....</b>	<b>42</b>
<b>5.2.5 Atılganlık Eğitimi ve Stres .....</b>	<b>43</b>
<b>5.3 Öneriler .....</b>	<b>43</b>
<b>5.3.1 Psikolojik Danışmanlara Öneriler .....</b>	<b>43</b>
<b>5.3.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....</b>	<b>44</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>46</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>53</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Toplam Puanları Bağımsız t Testi.....	34
Tablo 2: Deney Grubu Ön Test Son Test Toplam Puanları Bağımlı t Testi .....	34
Tablo 3: Kontrol Grubu Ön Test Son Test Toplam Puanları Bağımlı t Testi .....	35
Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puanları Bağımsız t Testi .....	35
Tablo 5: Deney Grubu Ön Test Son Test Puanları Bağımlı t Testi .....	35
Tablo 6: Kontrol Grubu Ön Test Son Test Puanları Bağımlı t Testi .....	36
Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test İletişim Puanları Bağımsız t Testi.....	36
Tablo 8: Deney Grubu Ön Test Son Test İletişim Puanları Bağımlı t Testi .....	36
Tablo 9: Kontrol Grubu Ön Test Son Test İletişim Puanları Bağımlı t Testi .....	37
Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Problem Çözme Puanları Bağımsız t Testi .....	37
Tablo 11: Deney Grubu Ön Test Son Test Problem Çözme Puanları Bağımlı t Testi..	38
Tablo 12: Kontrol Grubu Ön Test Son Test Problem Çözme Puanları Bağımlı t Testi	38
Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Stres Puanları Bağımsız t Testi .....	38
Tablo 14: Deney Grubu Ön Test Son Test Stres Puanları Bağımlı t Testi .....	39
Tablo 15: Kontrol Grubu Ön Test Son Test Stres Puanları Bağımlı t Testi .....	39

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: SDÖBÖ Maddelerinin Alt Boyutlara Dağılımı .....	31
Şekil 2: Deney Grubuna Uygulanan On Haftalık Atılganlık Eğitimi Programı .....	33



## SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SDÖBÖ	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği
SDÖB	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri





# BİRİNCİ BÖLÜM

## I. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, denenceler, sayılılar, sınırlılıklar, araştırmanın önemi ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1 Problem Durumu

İnsan, sosyal bir varlıktır ve diğer insanlarla etkileşim halindedir. Dolayısıyla insan diğer bireylerle sağlıklı ve olumlu bir iletişim kurma isteğindedir. Bu istek tek başına yeterli değildir, insanın belli başlı sosyal becerilere sahip olmasını gerektirir. Bir toplum aidiyeti bireylerin toplumsal bazı kurallara da uymalarını gerektirmektedir (Alberti ve Emmons, 1995).

İnsan toplum içerisinde belli başlı sosyal becerilerini etkili kullanamadığı zamanlarda, toplumsal uyumunda problemler yaşayabilmektedir. Bireyin sosyal becerileri kazanması ilk olarak ailede başlamaktadır. Bu durumu arkadaşları ile oynadığı oyunlar, okul yaşantıları da etkilemektedir. Birey yaşantıları sonucunda saldırganca, çekingence veya atılganca davranışlarda bulunabilir. Saldırganca ve çekingence davranan bireyler ise belirli eğitim içerikleriyle desteklenerek atılganca davranma becerileri kazanabilmektedirler.

Atılganlık kavramı, ilk kez Wolpe ve Lazarus (1966) tarafından tanımlanmıştır. Wolpe ve Lazarus (1966), insanın hissettiklerinin ve davranış şekillerinin atılganca ifade edilmiş şekillerini ele almışlardır. Atılganca davranmayı, problem çözme becerileri, olumsuz duygularla baş edebilme becerileri, kişiler arası sorunları etkili çözebilme becerileri şeklinde ifade etmişlerdir.

Bireyler karşılaştıkları olaylarda problem çözme becerileri, iletişim becerileri, sözlü ve sözsüz iletişimi etkili kullanabilme becerileriyle hareket ettiklerinde, olayları atılganca ele almakta ve içsel süreçlerinde daha az gerilim hissedebilmektedirler.

Atılganlık kavramını Alberti ve Emmons (1970) da ele almışlardır. Atılgan birey, haklarını iyi bilen ve savunabilen kişidir (Alberti ve Emmons, 1970).

Atılganca davranan bireyler yaşadıkları haksızlık durumlarında, uygun iletişim becerileriyle hak arayışlarını sağlıklı bir şekilde savunabilmektedirler. Saldırgan bireyler ve çekingen bireyler ise hak arayışlarını ya uygun olmayan şekillerde aramaktadırlar ya da haklarını savunamamaktadırlar.

İnsanlar hissettiklerini ve düşündüklerini üç şekilde dışa vurmakta, sergilemektedirler. Bunlar: saldırgan, çekingen ve atılgan olarak tanımlanabilir (Torucu, 1994). Çekingen davranış biçimini benimseyen kişiler; özgüven, hissettiklerini paylaşabilme, göz teması kurabilme, haklarını savunabilme gibi alanlarda yetersizdirler. İnsan ilişkilerinde stresli ve kaygılıdır.

Çekingen davranış sergileyen bireyler, kendilik algılarında yetersizdirler. İnsanlarla iletişim kurarken yoğun heyecan, kaygı ve stres yaşayabilmektedirler. Seçimlerini kendi özgüvenlerini ortaya koyarak gerçekleştiremez, başkalarının kendileri adına kararlar almalarını ve vermelerini olumlu karşılayabilmektedirler. Öfkelerini, kendi başlarına yaşayabilirlerken bazen de yansıtabildikleri birilerine gösterebilmektedirler (Baltaş, 1990).

Çekingen bireyler çoğunlukla olaylar karşısında duygularını bastırmak ve çeşitli savunma mekanizmalarıyla başkalarına yansıtabilmektedirler. Bastırdıkları düşünce ve duygular içsel olarak gerginlik yaşamalarına sebep olabilmektedir.

Saldırgan tavrı gösteren kişiler, problem çözme becerilerinde, öfke kontrolü noktasında ve hissettiklerini paylaşma noktasında yetersiz iletişim becerilerine sahiptirler. İnsanları anlamakta ve anladıklarını paylaşmakta güçlük çekerler (Voltan, 1980).

Saldırgan bireyler, uygun iletişim kalıplarını kullanmakta güçlük çekebilmektedirler. Olaylar karşısında duygu ve düşüncelerini kontrol edemeyerek toplumsal uyum becerilerini etkili kullanamaya bilmektedirler.

Atılganca davrananlar ise, iletişim becerileri yüksek, özgüveni yeterli, problem çözme becerileri olan haklarını savunabilen ve hayır diyebilen bireyler olarak ele alınabilirler (Alberti ve Emmons, 1976).

İnsan yaşadığı toplum içerisinde atılganca, saldırganca veya çekingence davranışlarda bulunabilmektedir. Sosyal becerileri yeterli olan bireyler atılganca davranırken, sosyal becerileri yetersiz olan bireyler ise saldırganca ve çekingence davranışlarda bulunabilmektedirler.

Young ve West'e (1988) sosyal becerileri fonksiyonlarına göre altı başlıkta ele almışlardır:

1. Sosyal beceri etkileşimi artırılabilir: selamlaşma, övme, pekiştirme, göz teması kurma vb.
2. Başkalarını övme ve onlara kompliman yapma; dinlemek, anlamak, konuşmak vb.
3. Sosyal beceri hoş olmayan durumlarda başa çıkmamıza yardım edebilir: hayır diyebilmek, eleştiriye açık olmak, baskı oluşturan durumlarda soğukkanlı olabilmek.
4. Bazı sosyal beceriler çatışmayı ele almayı veya çözmeyi amaçlar: sorun çözme becerileri, etkili iletişim, ben dili vb.
5. Diğer sosyal beceriler hâlihazırda başlamış bulunan sosyal etkileşimleri sürdürmemize yardımcı olur.
6. Atılğan davranışlar genel anlamda sosyal beceri grubuna dâhil edilir: hissettiklerini ve düşündüklerini paylaşabilme, zihin okumama, genellememe, akıllıca düşünme, haklarını savunabilme, kendini ifade edebilme (aktaran, Şendil ve Kızıldağ, 2005).

Sağlıklı iletişimin temeli olarak kabul edilen atılğanlık; kişinin duygu, ilgi, düşünce ve isteklerinin doğrudan, içtenlikle ve açıkça anlatımını içerir (Jakubowski, 1973).

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi atılğanlık, bir bireyin duygu ve düşüncelerini etkili ve açık, anlaşılır bir şekilde karşı tarafa aktarabilmesini, kişinin özgüven sahibi olmasını, sosyal ilişkilerde iletişim becerisini etkili bir şekilde kullanabilmesi olarak

açıklanabilir. Atılğan birey problem yaşadığında saldırgan veya çekingen birey gibi tepkiler göstermez. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere kendisini geliştirmeye açıktır.

Alberti ve Emmons (1998) tarafından atılğanlık, kişinin anksiyete yaşamadan kendi başına ayakta durmasını, duygularını daha rahat ifade etmesini, başkalarının haklarını göz ardı etmeden kendi değer ve ilgilerine uygun davranmasını mümkün kılan davranış olarak tanımlanmıştır (aktaran, Kaya, 2001). Görüldüğü gibi atılğan birey kaygıyla baş edebilmede zorlanmaz.

### **1.2 Problem Cümlesi**

Araştırmada “Atılğanlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin sosyal, duygusal öğrenme becerilerine etkisi var mıdır?” temel problem cümlesi çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

### **1.3 Alt Problemler**

Araştırmada temel probleme dayalı olarak aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Atılğanlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği puanlarında “kendilik” algılarına etkisi var mıdır?
2. Atılğanlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği puanlarında “iletişim” becerilerine etkisi var mıdır?
3. Atılğanlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği puanlarında “problem çözme” becerilerine etkisi var mıdır?
4. Atılğanlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği puanlarında “stres” algılarına etkisi var mıdır?

### **1.4 Denenceler**

1. Atılğanlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği puanlarında “kendilik” algılarına etkisi vardır.
2. Atılğanlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği puanlarında “iletişim” becerilerine etkisi vardır.
3. Atılğanlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği puanlarında “problem çözme” becerilerine etkisi vardır.

4. Atılganlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği puanlarında “stres” algılarına etkisi vardır.

### **1.5 Sınırlılıklar**

Bu çalışmanın verileri, 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde, Çankırı Merkez Hacı Murad-ı Veli İmam Hatip Ortaokulunda çalışmaya gönüllü olarak katılan 26 kız 24 erkek öğrenciden elde edilmiştir. Araştırma deneysel bir çalışma olduğundan sonuçlar yalnızca çalışma grubu üzerinden açıklanabilir.

Araştırmada incelenen atılganlık eğitiminin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi, Kabakçı ve Owen (2010) tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinin (SDÖBÖ) ölçtüğü alanla sınırlıdır.

Araştırma verileri Çankırı ili Merkez ilçesinde Hacı Murad-ı Veli İmam Hatip Ortaokulunda okuyan 50 öğrenciden elde edilmiştir. Sonuçlar ancak benzer gruplara genellenebilir.

Deney ve kontrol grubunun eşleştirmeleri, grup üyelerinin SDÖBÖ'nün puan ortalamalarına ve Kişisel Bilgi Formundaki işaretlemelere göre yapılmıştır.

### **1.6 Sayıtlar**

Yapılan çalışmaya katılan ortaokul öğrencileri, kendilerine yönelik uygulanan ölçme aracındaki soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

### **1.7 Araştırmanın Amacı**

İnsan, sosyal bir varlıktır ve sosyal bir varlık olması nedeniyle toplum ile sürekli iletişim halindedir. Bu iletişim halinde olması durumu; stres, problemle karşılaşma, çözüm yolları üretebilme, kendilik algılarında kendi kendisini sorgulamasına neden olmakta ve olanak sağlayabilmektedir. Bu araştırma ile özellikle ortaokullarda okuyan öğrenciler örneklem olarak seçilip, sosyal gelişimlerine katkıda bulunmak ve bu eğitim programının etkililiğinin sınıanıp, öğrencilerin sosyal yönden gelişimlerini sağlamak adına örnek bir program oluşturmak amaçlanmıştır. Ayrıca ortaokullarda öğrencilerin sosyal gelişimlerini sağlamak adına tek oturumlardan oluşan grupla rehberlik çalışmaları yerine, özellikle ihtiyacı olan öğrencilerin belirlenip sekiz-on

haftadan oluşan grupla psikoeğitim yapılmasının daha etkili olabileceğini göstermek amaçlanmıştır.

## 1.8 Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ortaokullarda eğitim gören öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeleri için atılganlık eğitiminin önemini göstermekte faydalı olabilir. Teknoloji çağının öğrenciyi pasif bir konuma koymasıyla beraber ortaokul öğrencilerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri, kendilik algıları ve stres düzeylerinde olumlu gelişim sağlamak ve öğrencilerin aktif olmaları adına çeşitli eğitimler araştırılmaktadır. Bu araştırma yukarıda sayılan konularda atılganlık eğitiminin uygulanıp fayda sağlayabileceğini göstermeyi hedeflemektedir. Çalışma ortaokullarda mevcut sosyal duygusal öğrenme becerilerini kullanamayan öğrencilerin fark edilmesini ve bu potansiyellerini kullanabilme yeteneklerinin olduğunu göstermekte faydalı olabilir. Özellikle ortaokulda çalışan rehberlik öğretmenlerine, öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmelerinde atılganlık eğitiminin katkısını göstermekte faydalı olabilir.

## 1.9 Tanımlar

**Atılganlık:** Atılganca davranma insan ilişkilerinde samimi ve dürüst olmayı, empati becerisi kullanabilmeyi, saydam olmayı ve etkili iletişim becerilerini özgüvenli bir şekilde kullanmayı gerektirir (Alberti ve Emmons, 1995).

Baer (1976) atılganlığı, bireyin kendi seçimlerini yapması, kendisi için uygun bir şekilde ayağa kalkması, “ben varım” diyebilmesi ve yaşam içinde aktif yönelime sahip olması şeklinde tanımlamıştır (aktaran, Kaya, 2001).

**Atılgan Kişi:** Yaşadığı olaylar karşısında düşünce ve duygularını kontrol edebilen, haklarını bilip uygun iletişim becerileriyle savunabilen bireydir (Alberti ve Emmons, 1970).

**Atılganlık Eğitimi:** Saldırganca ve çekingence davranışlar sergileyen bireylere atılganca davranışlar kazandırmayı amaçlayan eğitim programıdır (Voltan, 1980).

**Atılganlık Eğitim Grubu:** Bireylerin gönüllük esasıyla katıldıkları ve atılganca davranışlar kazanmayı amaçladıkları eğitim grubudur.

**Ev Ödevleri:** Eğitim programında bireylerin öğrendiklerini yaşamlarında uygulayabilmeleri için verilen görev ve sorumluluklardır.

**Sosyal Beceri:** Sosyal beceri, toplumsal kuralların sınırlarını belirlediği ve bireylerin de çevreden olumlu tepkiler almak adına sergiledikleri tutum ve davranışlardır (Margalit,1993).

Trower (1982) sosyal becerileri, bir toplumdaki bireylerin kurallar çerçevesinde kullandıkları yöntemler olarak, sosyal beceriyi ise “bir amaç doğrultusunda belli davranışların olumlu sonuçlar doğurması için kullanılan yöntemler” olarak ifade etmiştir.

**Sosyal Duygusal Öğrenme:** Bireyin iletişim becerilerini sosyal uyumunda etkili kullanabilmesi, karşılaştıkları engellerde etkili problem çözme becerilerini kullanabilmesi, içerisinde bulunduğu yaşam döneminin gerekliliklerini yerine getirebilmesi ve bireyin duygularını bastırmadan fark etmesi ve ifade edebilmesidir (Romasz, Kantor ve Elias, 2004).

**Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri:** Bireyin sosyal ve duygusal gelişim süreçlerinde kazanması gereken; problem çözme becerileri, iletişim becerileri, kendilik algısı ve stresle başa çıkma becerilerinin bütünsel bir şekilde ifade edilmesidir (Kabakçı, 2006).

## İKİNCİ BÖLÜM

### II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma konusunu oluşturan temel kavramlara ilişkin kuramsal açıklamalar, yurtiçi ve yurt dışında yapılmış araştırmalar yer almaktadır.

#### 2.1. Atılganlık Kavramı

Bandura (1963) atılganca davranmayı “kişinin kendini ifade edebilme yeteneği” şeklinde açıklamıştır. Wolpe (1966) atılganca davranabilmeyi duygularını sosyal uyum içerisinde onaylatabilmek ve haksızlık karşısında kendisini savunabilmek olarak açıklamaktadır. Atılganlığın daha kapsayıcı ifadeleri de yapılmıştır.

Alberti ve Emmons (1970) on önemli atılganca davranışı şu şekilde açıklamışlardır:

1. Kendini ifade edebilmek.
2. Bireylerin haklarına saygı duymak.
3. Dürüst olmak.
4. Net ve dolaysız olmak.
5. İlişkilerde eşitliği önemsemek.
6. Hak, duygu, istekler, görüşler ve fikirleri etkili bir şekilde açıklayabilmek.
7. İletişim becerilerine sözlü ve sözsüz açıdan sahip olmak. Etkili jest ve mimikler kullanabilmek
8. Genelleyici olmaktan ziyade biricikliği önemsemek.
9. Toplum aidiyetinin bilincinde olmak ve toplumsal uyumu önemsemek.
10. Atılganca davranmak insanın öğrenebilmesi ile alakalı süreçler barındırır.

Lazarus (1973), atılgan davranışın dört temel dayanağını; istenmeyen durumlarda onay vermemek; duyguların içeriği yapıcı ya da yapıcı olmasa da sağlıklı bir şekilde ifade edebilme, iletişim kurarken istekli olma ve iletişimi sürdürebilme ve istenmeyen konuşma durumlarında bitirebilme şeklinde açıklamıştır.

Atılgan kişi, diğer insanlarla daha saydam ve açık iletişim kurabilmenin yanında haklarını savunabilen bireydir (Galassi, 1974).



Rich ve Schroeder (1976) atılganlığı daha genellenebilir bir özellik olarak görmektedirler. Atılganlığı çevresel müdahalelerin değiştiremeyeceğini, atılganlığın psikolojik gelişme durumlarıyla otomatik olarak gerçekleşebileceğini açıklamışlardır (Rich ve Schroeder, 1976).

Voltan (1980) İngilizce “assertiveness” sözcüğünün Türkçede birden fazla anlama gelebileceğini belirterek; kendini öne atabilen, iddialı, özgüvenli, atılgan gibi anlamları karşılayabileceğini açıklamıştır.

Atılgan davranış sergileyen bireyler saldırganca ve çekingence davranmazlar. Gerek sözel iletişimde gerekse de sözsüz iletişimde etkili beceriler kullanabilmektedirler. Atılgan bireyler iletişim halindeyken özgüvenli bir beden dili kullanır, konuşurken karşısındakiyle düzenli göz teması kurarlar. İletişim kurdukları kişiler ile aynı yükseklikte bulunur, göz kontağını daha çok alın ve burun üstü bölgeye bakarak etkili kullanırlar. Jestlerini etkili kullanır, duygu ve düşüncelerini açıklarken etkili cümleler kurmakla beraber anlattıklarını açık ve samimi bir şekilde aktarırlar (Buzlu, 1999; Ker-Dinçer, 2005).

## **2.2 Atılgan Davranışın Öğeleri**

Atılgan davranışlar sergilerken iki önemli öğe vurgulanmaktadır. Bu öğeler; sözlü ve sözsüz iletişim öğeleridir. Atılganca davranan bireyler sözlü ve sözsüz iletişim öğelerini etkili kullanmakta ve iletişimlerinde iki öğe arasında tutarlılık bulunmaktadır (Özcan, 2006).

### **2.2.1 Atılganlıkta Sözsüz Öğeler**

#### **2.2.1.1 Ses Tonu ve kullanımı**

İletişim kurarken bireylerin ses tonlarını etkili kullanıp kullanamamaları etkili iletişim kurmayı önemli şekilde etkileyebilmektedir. Aynı kelimeler zıt duyguları ifade edebilmektedir Bu nedenle duyguları ifade ederken ses tonunu ayarlayabilmek önemlidir. Etkili bir ses tonu iletişimde özgüvenli olmayı sağlarken, inişli çıkışlı bir ses tonu ise heyecanımızı kontrol edemediğimizi gösterebilmektedir. Dolayısıyla atılgan bireyler ses tonlarını iletişim kurarken etkili ve düzgün kullanabilmektedirler (Alberti ve Emmons, 1976; Özcan, 2006).

### **2.2.1.2 Akıcılık**

İletişim kurarken bazen “ııı”, “eeee” gibi duraklamalar konuşmanın akıcılığını bozabilmektedir. Ayrıca çok hızlı bir şekilde konuşmakta, konuşmayı boğucu bir hale getirebilir. Atılınca konuşma sürdüren bireyler, tane tane, konuşma hızlarına dikkat ederek aktarmak istedikleri mesajı etkili bir şekilde iletebilmektedirler (Özcan, 2006).

### **2.2.1.3 Göz Teması**

İletişim kurarken karşı taraf ile kurulan göz teması önemli bir yere sahiptir. Duygu ve düşüncelerimizin taşıdığı mesaj içeriğini bakışlarımızla gösterebilmekteyiz. İletişim kurarken bakışları çok fazla kaçırarak çekingenliğin, çok fazla bakmaya çalışmak da saldırganlığın bir işareti olabilmektedir. Atılınca bireyler konuştuğu kişiyi çok fazla bakışlarıyla bunaltmaz, baskı altına almaz, belli süre aralıklarıyla karşı tarafa onu dinlediğini ve onunla temas halinde olduğunu bakışlarıyla belirtmektedirler. Göz temasını etkili kullanmak verilmek istenen mesajı ve konuşma kalitesini olumlu etkilemektedir (Alberti ve Emmons, 1976).

### **2.2.1.4 Yüz İfadesi**

Atılınca bireyler sözel ve sözsüz iletişimlerini tutarlılık içerisinde gösterirler. Özellikle duygularını ifade ederken, belirtmek istedikleri duyguları etkili aktarabilmek için yüz ifadelerinde göstermek istedikleri duyguyu karşı tarafa iletirler (Erol, 2006).

### **2.2.1.5 Beden Duruşu**

Atılınca bireyler iletişim kurarken beden dillerini etkili kullanarak özgüvenlerini etkili yansıtabilmektedirler. Bir topluluk karşısında konuşurken veya karşılıklı iletişimde bulunurken, duygularını aktarmada beden dilini samimi bir şekilde abartılardan ve çekingen tavırlardan uzak bir şekilde sergiler (Buzlu, 1999).

### **2.2.1.6 Dinleme**

Atılınca bireylerin en önemli özelliklerinden bir tanesi de etkili dinleme becerilerine sahip olabilmeleridir. Karşı tarafla göz teması kurarak onu dinlediğini, kendisine yöneltilen mesajlardaki duygu durumlarını yüz ifadelerine yansıttığı duygu halleriyle

karşı tarafa etkili bir şekilde geri dönütler vererek gösterebilmektedirler (Alberti ve Emmons, 1976; Özcan, 2006).

### **2.2.2 Atılganlıkla İlgili Sözlü İfadeler**

Atılgan davranışlar sergileyen bireylerin sözel iletişimlerinde ne söylediklerinin yanında nasıl söyledikleri de önemlidir. Atılgan bireyler çevreleriyle kurdukları temaslarda görüşlerini belirtebilir, isteklerini aktarabilir, hayır diyebilmenin önemli olduğunu bilir ve haklarını etkili bir şekilde savunabilirler (Terakye, 1998).

#### **2.2.2.1 Hayır Diyebilmek**

Birçok kişi kendisinden bir şey istendiği zaman içinden gelmese de istenen duruma onay verebilmektedir. Bazen de kendilerinden istenen durumu onaylamadıklarını sert bir şekilde ifade edebilmektedirler. İlk durumdaki bireyler daha çok karşı tarafı incitmekten çekindikleri için kendilerinden ödün verebilirken, ikinci durumdaki bireyler ise kendilerinden talep edilen durumları uygun olmayan ifade kalıplarıyla reddedebilmektedirler. Atılgan bireyler ise çekingen bireylerin uzun cümlelerle ifade etmeye çalıştıkları reddetme durumlarını daha kısa ve öz ifadelerle karşı tarafa ben diliyle aktarırlar. Ayrıca saldırganca davranan bireylerin sergilemiş oldukları etkisiz ve kırıcı iletişim dilini de kullanmazlar (Özcan, 2006).

#### **2.2.2.2 İstekte Bulunmak**

İstekte bulunmak olabilirliği sorgulanan durumlar için sergilenen bir davranış kalıbıdır. Bazen bazı isteklerimizin gerçekleşebileceği noktasında inançlarımız olabilir ve bu noktada sınırları zorlayabiliriz. Çekingen bireyler isteklerini açıklamakta ve belirtmekte güçlük çekerken, saldırgan bireyler ise isteklerini ya uygun iletişim kalıplarını sergilemeden ya da olması mümkün olmayan isteklerde de direterek sergileyebilmektedirler. Atılgan bireyler ise isteklerinin olabilirlik durumlarını ele alır ve bu noktada ikna ediciliği sınırlar. Gerçekleşmesi mümkün gözükken istekleri noktasında uygun iletişim kalıplarını etkili bir şekilde kullanabilir (Özcan, 2006).

### **2.2.2.3 Görüş belirtmek**

Atılğan bireyler kendi fikirlerini paylaşırken karşı tarafı incitmez ve karşı tarafında fikirlerini açıklamasına imkân tanır. Kendi görüşünün tek gerçek olduğu noktasında direktmez, sadece görüşlerini belirtme kaygısıyla hareket ederler (Özcan, 2006).

### **2.2.2.4 Haklarını Savunmak**

Olaylar karşısında kimi bireyler haklarının bilincinde olmadıklarından, kimi bireyler haklarının bilincinde olsalar bile bu durumun üstesinden gelememelerinden dolayı problem yaşarken, kimi bireyler ise haklarını uygunsuz yöntemlerle savunmalarından dolayı sorunlar yaşayabilmektedirler. Atılğan bireyler haklarının bilincinde olup, haklarının çiğnendiğini fark ettiklerinde uygun yöntem ve metotlarla haklarını savunmaktan çekinmemektedirler (Özcan, 2006). Örneğin; yönetmelikte kendisinin görevi olmayan durumların farkında olan bir çalışan, yöneticisinin kendisini kullanmasına müsaade etmez ve bu durumun yasalarla belirlendiğini uygun bir dille yöneticisine aktarır.

## **2.3 Atılğan Davranış Şekilleri**

Atılğanlık üzerine çok sayıda bilim insanı farklı çalışmalar yapmış ve bu bilim insanları birden fazla atılğanlık biçiminin olduğundan bahsetmişlerdir. Ker-Dinçer (2005), atılğanlık biçimleri konusunda beş temel atılğanlık biçimi olduğunu savunmuş, birçok bilim insanı da bu beş temel atılğanlık biçimini benimsemişlerdir.

Bahsedilen atılğanlık biçimleri aşağıdaki şekildedir:

1. Temel atılğanlık
2. Empatik atılğanlık,
3. Artan atılğanlık
4. Ben-dilini kullanarak atılğan davranma
5. Karşılaştırma ya da yüzleştirme

### **2.3.1 Temel Atılğanlık**

Atılğanca davranmanın en sade biçimidir. Birey duygu ve düşüncelerini en sade ve öz bir şekilde belirterek, özellikle duygularını bastırmaz ve kendisine kısa yollarla ifade etme imkânı sağlar (Dinçer ve Öztunç, 2009). Tabağında yemeği bitmezken, önünden alındığında “Henüz yemeğimi bitirmedim.” ifadesi atılğanlığın bu biçimine bir örnektir.

### **2.3.2 Empatik Atılgnlık**

Temel empatik becerilerin kullanıldığı atılgnlık biçimidir. Empatik atılgnlıkta birey iki şekilde yol izler. Öncelikle karşı tarafın duygu ve düşüncelerini anlamlandırır, ikinci aşamada ise kendi duygu ve düşüncelerini ele alarak iletişimde bulunur. Hem kendisinin hem de iletişim kurduğu kişinin duygu ve düşünceleriyle ortak bir iklim oluşturur (Adana, 2009).

### **2.3.3 Artan Atılgnlık**

Atılgnlık becerileri gösteren bireye karşı haksız bir davranışsal yaklaşım sergilendiğinde, atılgn birey atılgnca davranışının dozunu artırır. Bu noktada karşı taraf atılgnca davranılmasına karşın istenmedik yönde tepkiler göstermeye devam ederse atılgnca davranan birey dozu artırarak resmi bir dil kullanabilir (Rugancı, 2001; Ker-Dinçer, 2005). Örnek gösterilecek olursa: “Size daha önce arabanızı bu şekilde park etmenizin, park yeri problemi yaşamamıza sebep olduğunu belirtmişim. Sanırım bu konuyu site yönetim toplantısında gündeme getirmemiz gerekecek.”

### **2.3.4 Ben Dilini Kullanarak Atılgn Davranma**

Ben diliyle atılgnca davranan bireyler dört yolla hareket ederler. İlk olarak karşı tarafın belli bir davranışına işaret ederler, ikinci durumda sergilenen davranışın kendisini nasıl hissettirdiğini açıklarlar, üçüncü olarak davranış nasıl yorumladığını belirterek ve son olarak ilk durumdaki davranış yerine aslında nasıl bir davranış beklediklerini söylerler (Adana, 2009). Örneğin; “Benden izin almadan dışarıyı çıkman oldukça keyfimi kaçırdı. Kendimi değersiz hissettim. Bana haber vererek böyle bir şey yapman beni daha çok mutlu eder.” Bu şekilde hem rahatsız olunan durumlar vurgulanırken hem de karşı tarafın saldırganca davranışlar sergilemesinin de önüne geçilmiş olunur.

### **2.3.5 Karşılaştırma ya da Yüzleştirme**

Karşılaştırma ya da yüzleştirme atılgnlık biçiminde atılgn bireylerin, özellikle söylemleri ve eylemleri arasında çelişki buldukları, bu durumdan da rahatsızlık duydukları bireylere karşı kullandıkları bir atılgnlık biçimidir. Sözler ve davranışlar arasındaki tutarsızlığı etkili iletişim becerisiyle, tutarsızlık sergileyen bireye yöneltirler. Örneğin; “Ödevi salı günü bitirmenizi belirtmişim. Ancak bugün günlerden perşembe ve hala bazı arkadaşlarınızın ödevi yapmadıklarını

görmekteyim. Bu durumda düşük notlarla karşılaşacağınızı belirtmek isterim.” (Adana, 2009).

#### **2.4 Atılganlık Eğitimi**

Birey atılgan değilse atılganlığa dönük bir eğitim programıyla atılgan olma yönünde eğitilebilir. Saldırgan ve çekingen bireyler eğitimlerden geçerek atılgan bireyler olabilirler (Zimmerman ve Luecke, 2010).

Atılganlık eğitimi alan bireyler başkalarının haklarına saygı gösterme, kendi haklarını savunabilme, etkili iletişim becerileri, hayır diyebilmek, kendilerini ifade edebilmek vb. alanlarda rasyonel içerikli bir eğitimden yararlanır ve bu alanlarda beceriler kazanırlar (Hashemi ve Ghanizadeh, 2011).

Atılganlık eğitimi, insanların çevrenin kederlerine nasıl davranmalarını istedikleri yönünde kazanımlar sağlamaları ve dolayısıyla toplumsal uyumları yüksek bireyler yetiştirme fikrinden doğmuştur (Alberti ve Emmons, 1998).

Atılganlık eğitiminin amaçlarından biri bireylerin kendi kararlarını alırken kaygı hissetmemeleri ve bu kararları alırken başkalarının haklarına saygı göstermelerini sağlamaktır (Vavrichek, 2012).

Atılganlık eğitimiyle bireylere olaylar karşısında en sağlıklı davranışı sergilemeleri, bu noktada özgüvenli davranmaları ve kendi kararlarının sorumluluğunu alabilmeleri öğretilir (Manesh, Fallahzadeh, Panah, Koochehbiuki, Arabi ve Sahami, 2015).

#### **2.5 Sosyal Beceri ve Sosyal gelişim**

Liff (2003), sosyal becerileri öğrenilmiş davranışlar olarak açıklamaktadır. Bu öğrenilmiş davranışlar kişiler arası iletişim kurabilme yönlerimizde pekiştirmeler sağlamaktadır. Objektif olarak ele alınan bu davranışlar hedeflerimize ulaşmakta bize yardımcı olmaktadır. Sosyal beceriler, arkadaşlık kurabilmemizi, yabancı bir ortama girdiğimizde etkileşim içerisinde bulunabilmeyi sağlamaktadır.

Birey etkileşimde bulunurken sosyal becerileri gözlenebilir. Birey, anne-babasıyla, arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle vb. iletişim kurarken sosyal becerilerini sergilemektedir (Shepherd, 1983; aktaran, Dikmeer, 1997).

Gresham ve Elliot (1984) sosyal becerileri;

1. Akran çevresi ve sosyal kabul edilme,
2. Davranışların değerlendirilmesi,
3. Toplumsal uyum davranışları sergileyerek sosyal yönü önemli davranışlar sergilemek olarak belirtmişlerdir (aktaran, Ogilvy, 1994).

Bacanlı (2012) yaptıkları çalışmada sosyal beceriyi üç başlık altında ele almışlardır;

1. Akran Kabulü: Bireylerin akranlarıyla olan etkileşimlerini ele alır. Akranları tarafından kabul edilebilirliklerini açıklar. Akranları ile iletişim kurabilen ve onlar tarafından bazı özellikleriyle ön plana çıkmalarını sağlayan durumlar sosyal beceriler olarak ele alınır. Ancak bu durum bazen olumsuz yönlerle ön plana çıkmaya sebep olabileceğinden dezavantaj oluşturabilmektedir.
2. Davranışsal: Bireyin sosyal yönünün pekişmesini arttıran, ceza alma durumunu ise azaltan davranışlar bu başlık altında ele alınır.
3. Sosyal Gerçeklik: Sosyal ortamlarda durumların sonuçlarına göre tahminde bulunup harekete geçme durumu sosyal gerçeklik olarak açıklanmaktadır.

### **2.5.1 Sosyal Gelişim**

Bireyin gelişim alanlarından bir tanesi olan sosyal gelişim, en önemli gelişim alanlarından bir tanesidir. Özellikle ilk çocukluk dönemi yaşantılarının önemini vurgulandığı araştırmalar dikkate alınır sosyal gelişimin çocukluk yıllarından önemsenmesi gereken bir alan olduğunu söylenmelidir (Gander, 1993; aktaran, Akti, 2011).

Birey doğumdan sonra yavaş yavaş sosyalleşmeye başlar. İçerisinde bulunduğu toplumun bir üyesi olarak yaşamını devam ettirir. Toplumun üyesi olduğunun farkına varmasıyla beraber toplumla iletişim içerisine girme süreci, sosyal gelişim olarak açıklanabilir (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

### **2.5.2 Sosyal Beceriler**

Çocuk aile içerisindeki yaşantılarıyla kişilik gelişimini sağlar. Kişilik gelişiminin oluşumunda aile ortamının etkileri birer sosyal etki olarak ele alınabilir (Çimen ve Koçyiğit, 2010).

Sorias (1986) sosyal beceriyi, bireyin isteklerini etkili ve uyumlu bir şekilde dile getirebilmesi, duygu ve düşüncelerini olumlu veya olumsuz uygun kalıplar ile ifade edebilmesi, haklarının bilincinde olup savunabilmesi, gerekli durumlarda hayır diyebilmesi durumları olarak açıklamıştır.

### **2.5.3 Sosyal Beceriler Neden Önemlidir?**

Bireyin çevresi ile iletişim ve etkileşim kurup, bu durumu sürdürebilmesi için sosyal becerilere ihtiyacı vardır. Sosyal becerileri ilk olarak aile ortamında kazanan bireyler toplumla etkileşim kurdukça aile yaşantılarından kazandıkları sosyal becerileri topluma aktarmaya başlarlar. Bireyin toplumsal uyum sağlayabilmesi için kazandığı sosyal becerileri toplumsal hayatında kullanması önemlidir (Aydın, 2005).

Yeterli düzeyde sosyal gelişim sahibi bireyler topluma duygu ve düşüncelerini aktarırken zorluk çekmez, toplumu yönetebilirler. İş birliği, yardımlaşma, paylaşma, selamlaşma vb. becerileri göstererek sosyal ortamlarda problemler yaşamaz ve çatışma çözme becerilerini etkin kullanırlar (Öğülmüş, 2004).

## **2.6 Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri**

### **2.6.1 Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi**

Değişen koşullar sebebiyle önceleri daha çok ebeveynleri ile etkili iletişim halinde olarak büyüyen çocuklar, bu durumu tersine bir gidişe doğru yaşamaktadırlar. Dolayısıyla sosyal becerileri öğrenme merkezi aile ortamları olmaktadır, şehirleşme ve teknoloji gelişimleri ile beraber ailenin sosyal beceriler kazandırma yönleri zayıflamıştır (Schaps, 2010).

### **2.6.2 Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tanımı**

Sosyal duygusal öğrenme, bireyin problem çözme becerilerini etkin kullanabilmesi, çatışma yaşayıp çözebilmesi, başkalarıyla etkili iletişim kurabilmesi, kendi yaşam döneminin görevlerini yerine getirebilmesi, inşaların duygu ve düşüncelerini anlayabilme ve kendi duygu ve düşüncelerini insanlara aktarabilmesi olarak açıklanmıştır (Romazs ve diğerleri, 2004).

Sosyal duygusal öğrenme, bireylerin yaşam görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmek ve toplumsal olarak bir yer edinebilmek adına düşünce, duygu ve



davranışları arasında bir bütünlük oluşturabilme sürecidir. Bu süreçte birey bazı becerileri kazanmalıdır. Bu becerileri duygularını yönetebilmek, uyumlu ilişkiler kurmak, hedef oluşturabilme, kişisel ve sosyal ilişkilerini düzenleyebilme, sorumluluk sahibi olabilmek ve etik şekilde açıklayabiliriz (McCombs, 2004; Zins, Weissberg, Wang, ve Walberg, 2007).

### **2.6.3 Sosyal Duygusal Öğrenme İhtiyaçları**

Bireylerde öğrenmenin gerçekleşebilmesi; sosyal, duygusal ve fizyolojik ihtiyaçların sağlanması ile gerçekleşir (Romasz ve diğerleri, 2004). Sosyal duygusal öğrenme becerileri kişinin olumlu davranışlarında artış sağlarken, olumsuz davranışlarının da azalmasını sağlamaktadır (Elias, 2006).

Öğrenme sosyal bir süreç içeriğinde gerçekleşebilmektedir. Bu sosyal süreçleri sağlayan yerlerden birisi de okullardır. Okullarda öğrenciler sosyal duygusal öğrenme becerilerini, arkadaşları ve öğretmenlerinden sağlar, ebeveynlerinin de destekleriyle öğrenmelerini sağlarlar (Zins, Walberg, Wang ve Weissberg, 2004; aktaran, Totan, 2011).

### **2.6.4 Sosyal Duygusal Öğrenmenin Önemi ve Etkileri**

Sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip bireyler aile ilişkilerinde, eğitim yaşantılarında, arkadaşlık ilişkilerinde daha sağlıklı gelişimler gösterebilmektedirler. Sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip bireyler risk faktörü barındıran davranışlardan ve ortamlardan uzak kalmayı başaran; problem çözme ve çatışma çözme becerileriyle sağlıklı ilişkiler kurabilen özellikler sergilemektedirler (Körler, 2011).

Sosyal duygusal öğrenme becerileri iki potansiyel etki taşımaktadır. Birincil etkiler, akademik başarıyı ele alan, okul uyumu, okul başarısı, etkili öğrenme motivasyonu, iş bulma ve devam etme durumları olarak açıklanmaktadır. İkincil etkiler ise, bireyin iletişim becerileri, aile ilişkileri, bağımlılık türlerine karşı bilinçli olma durumu, zorbalık ve şiddet eğilimlerinden uzak durma, problem çözme becerileri olarak açıklanmaktadır. Dolayısıyla sosyal duygusal öğrenme becerileri yüksek bireylerin, benlik algıları yüksek, stres düzeyleri olumlu, okul motivasyonları yüksek, aile ve arkadaşlık ilişkileri sağlıklı olarak gelişim göstermektedir (Zins ve diğerleri, 2007).

### **2.6.5 Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Nedir?**

Kabakçı (2006) sosyal duygusal öğrenme becerilerini, iletişim becerileri, kendilik algıları, problem çözme becerileri ve stresle başa çıkabilme becerilerinin oluşturduğu beceriler bütünü olarak açıklamıştır.

Beş temel sosyal duygusal öğrenme becerileri öğrenciler üzerinde geliştirilebilir (Casel, 2005). Casel (2005), bu becerileri şu şekilde açıklamıştır:

1. Öz Farkındalık: Bireyin içinde bulunduğu durumlara ve özelliklerine odaklanmasıdır. Yeteneklerini ve özelliklerini gerçekçi bir şekilde ele almasıdır.
2. Sosyal Farkındalık: Kendisi dışındakilerin ne hissettiklerini bilmek ve anlamak, empati kurabilmek, etkileşim kurabilmek süreçlerini açıklar.
3. Öz Yönetim: Kendi farkındalığını etkili kullanmak, yeterlilik ve yetersizliklerini değerlendirip hareket edebilmesi, haz durumlarını hedefleri karşısında erteleyebilmesi durumudur.
4. İletişim Becerileri: Bireyin konuşma başlatabilme ve sürdürülebilir, kişiler arası sorunlarını etkili bir şekilde çözebilme, kendini ifade edebilme süreçlerini açıklar.
5. Sorumlu Kararlar Alabilme: Hatalarının farkına varma ve sorumluluğunu alma, diğerlerine karşı etik yaklaşım sergileyebilme durumlarıdır.

### **2.7 Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinde Dört Temel Beceri**

Pek çok araştırmada araştırmacılar dört temel beceri üzerinde açıklamalar yapmışlardır. Bunlar; Problem çözme becerileri, kendilik algıları becerileri, etkili iletişim becerileri ve stresle baş edebilme becerileridir (Kabakçı, 2006).

#### **2.7.1 Problem Çözme Becerileri**

Problem çözme becerileri sosyal duygusal öğrenmenin en temel becerilerini içermektedir (Cohen, 2001). Özellikle karşılaşılan olay ve durumlar karşısında bireyin duygu ve düşüncelerini etkili kullanarak etkili tutumlar gerçekleştirebilme becerisini ifade eder (Elias ve Butler, 1999).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin temelini oluşturan problem çözme becerileri özellikle ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin sergilemeleri ve kazanmaları halinde etkili gelişim sağlamalarına olanak tanır (Taylor, Liang, Tracy, Williams ve

Seigle, 2002). Problem çözme becerilerine sahip bireyler çatışma durumlarında şiddete başvurma durumlarını daha az kullanırlar (Cierpka, 2003).

Problem çözme becerileri belli adımlar atılarak yapılır (Elias ve Tobias, 1996). Bu adımlar aşağıdaki şekildedir:

1. Duyguları fark etme
2. Problemi tanılama
3. Amaç belirleme
4. Çözümler üretme
5. Üretilen çözümlerin sonuçlarını ele alma
6. En iyi çözümü yapma
7. Plan yapma
8. Seçilen çözümü uygulama ve değerlendirme

### **2.7.2 İletişim Becerileri**

Sözel veya sözel olmayanı bir bütünlük içerisinde karşı tarafa aktarabilmek, duygu ve düşünceleri etkili bir şekilde paylaşabilmek, konuşma başlatabilme ve sürdürebilme gibi temel becerileri içeren sosyal duygusal öğrenme becerilerini kapsar (Payton, Wardlaw, Graczyk ve Bloodworth, 2000).

Etkili bir iletişimde beden dili, göz kontağı kurabilme, rahatsızlığı etkili bir şekilde karşı tarafa aktarabilme, ses tonunu etkili bir şekilde düzenleyebilme süreçleri vardır (Elias ve Butler, 1999). Etkili iletişim becerisi beş öğeden oluşur:

1. Beden duruşunu etkili kullanma
2. Göz temasını etkili kullanma
3. Uygun bir üslupla kendini ifade edebilme
4. Ses tonunu etkili kullanabilme
5. Etkili bir dinleme

İletişim becerilerini elde etmede bazı yeterliliklerin kazanılması gerekmektedir (Elksnin ve Elksnin, 2003). Bunlar; kelime içermeyen yeterlilikler, etkili beden dili ve göz kontağı yeterlilikleri ve duruş ile jestleri içeren yeterliliklerdir. Bireyin ses tonunu ayarlaması, vücudunu iletişim anında etkili kullanabilmesi, konuşurken

karşısındakinin yüzüyle zaman zaman etkili temaslar kurabilmesi bu anlamda önemlidir (Shure ve Glaser, 2001).

### **2.7.3 Kendilik Değerini Sağlama Becerileri**

Kendilik değeri düşük bireylerin madde bağımlılığı ve cinsel yönden istismar edilme durumlarının daha kolay olduğu söylenebilir (Romazs ve diğerleri, 2004).

Kendilik değerleri noktasında farkındalığı olan bireyler ilgi ve yeteneklerinin farkında olmakla beraber, güçlü ve zayıf yönlerini bilir ve bu noktada zayıf yönlerini onarmaya çalışırlar (Payton ve diğerleri, 2000). Kendilik değeri yüksek bireylerin sosyal uyumlarının etkili olduğu ve çatışma çözme becerilerini etkin kullanabildiklerini söyleyebiliriz (Susla, 1994).

Bireyin kendilik algılarının iyi olabilmesi için sahip olduğu duyguların bilgisini yorumlayabilmelidir. Hissettiklerini anlamlandırabilmeli ve karşı tarafların ne hissettikleri noktasında da duyguları yorumlayabilmelidir. Bu noktada duyguların düzenlenmesi kendilik değerlerini olumlu etkilemektedir (Liff, 2003).

Sosyal duygusal öğrenme programları bireylerin akademik benlik, sosyal benlik vb gibi alanlarda kendilik değerlerini olumlu yönde arttırmaktadır (Pasi, 2001).

### **2.7.4 Stresle Başa Çıkma Becerileri**

Sosyal duygusal öğrenme becerileri yüksek bireylerin stresle başa çıkmayı etkili bir şekilde başarabilmeleri için gereklidir (Zins ve diğerleri, 2007). Öğrenciler stres yaşadıkları zaman kendi içlerine kapanma, toplumsal izolasyon, yardım isteme vb. gibi durumlara başvururlar (Elias, 2004).

Stresle baş edebilme stresi tetikleyen uyarıcıların farkına varmayı ve onları kontrol edebilmeyi içerir. Strese yol açan yıkıcı duygu ve düşünceleri fark edip onları sağlıklı kurgulamayı ifade eder (Bruno, England ve Chambliss, 2002).

Stresle başa çıkmada sakin kalabilmek önemlidir. Sakin kalabilmek dört adımda gerçekleşir (Elias ve Butler, 1999). Bu adımlar:

1. Kendini durdurmaya çalış
2. Kendine sakin ol, de
3. Derin derin nefes alıp ver

4. Kontrollü ve sakin olduğun için kendini pekiştir.

## **2.8 Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması**

Rinn ve Markle (1979) sosyal becerileri:

1. Kendini ifade etme becerileri
2. Kendi değerini yükseltme becerileri
3. Atılganlık
4. İletişim becerileri olmak üzere dört başlıkta sınıflandırır.

Young ve West (1978) ise sosyal beceriyi beş şekilde açıklamaktadırlar:

1. Sosyal beceriler etkileşimi arttırabilir: İletişim kurabilme, kurulan iletişimi devam ettirebilme vb.
2. Sosyal beceriler istenmeyen durumlarda yardımcı olabilir: hayır diyebilmek, reddetme, çatışma çözebilme vb.
3. Problem çözmeye destek olan sosyal beceriler: Anlaşma, etkili iletişim kurabilme vb.
4. Mevcut sosyal becerileri geliştiren sosyal beceriler: Empatik tepkiler verebilmenin iletişim becerilerini geliştirebilmesi vb.
5. Atılganca Davranışlarda bulunabilmek. (aktaran, Jenson, Sloane ve Young, 1988).

Akkök (1996) sosyal becerileri şu şekillerde sınıflamıştır:

1. Etkileşim kurabilme ve devam edebilme becerileri: İletişim kurabilme, selamlaşabilme, iltifat edebilme vb. durumlar.
2. Grupla ortak hareket etme beceriler: Bir gruba ait olabilme, grup içi etkileşim sağlayabilme vb.
3. Duygulara yönelik beceriler: Başkalarının ve kendisinin duygularını anlayabilme, yorumlayabilme vb.
4. Saldırganlıkla baş edebilme becerileri: Problem çözme ve çatışma çözme becerileri vb.
5. Stresle başa çıkabilme becerileri: Olumsuz düşüncelerini kontrol edebilme, duygusal gerilimini kontrol edebilme vb.

6. Plan yapabilme becerileri: Amaç ve hedeflere yönelik planlı ilerleyebilme becerilerini kapsamaktadır.

## **2.9 İlgili Araştırmalar**

### **2.9.1 Atılganlıkla İlgili Yurt İçi Araştırmaları**

Voltan (1980) atılganlık eğitimini 60 kişilik bir grup üzerinde araştırmıştır. Otuz kişi deney grubunu diğer otuz kişilik grup ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna verilen dokuz haftalık atılganlık eğitimi programı sonrasında deney grubunun ön test ve son testleri arasında anlamlı fark çıkarken, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Çulha ve Dereli (1987), atılganlık eğitimini 12 kişilik deney 12 kişilikte kontrol grubu üzerinde araştırmışlardır. Atılganlık eğitiminden faydalanan deney grubunun ön test son test puanları arasında anlamlı fark sonucuna ulaşmışlardır.

Torucu (1994), bireylerin girişimcilik içerikli bir eğitimden faydalanmalarının girişimci davranabilme becerileri üzerine bir araştırma çalışması yapmıştır. Araştırmasını 80 kişi üzerinden yapmıştır. Yaptığı araştırma çalışmasına göre girişimcilik eğitiminden faydalanmayanların, girişimcilik eğitiminden faydalananlara göre daha düşük girişimcilik beceri düzeylerinin olduğu sonucuna varmıştır.

Budak (1999) yapmış olduğu çalışmada sosyal destek arttıkça bireyin problem çözme becerilerini etkin kullanımının da arttığını belirtmiştir.

Tataker (2003), atılganlık eğitimi ile ruhsal sorun yaşama durumunu 224 öğrenci üzerinden araştırmıştır. Yaptığı araştırmanın sonucunda atılganlık düzeyi yükseldikçe ruhsal sorun yaşama oranının düştüğünü tespit etmiştir.

Tan (2006), 717 ergen üzerinde atılganlık eğitimi ve stres düzeyleri arasındaki ilişki araştırmıştır. Yaptığı çalışmada atılganlık eğitimi ile stres düzeyi arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğunu bulmuştur.

### **2.9.2 Atılganlıkla İlgili Yurt Dışındaki Araştırmalar**

Berne (1963), “uymuş çocuk” tanımı üzerinden bireyi şu şekilde açıklamışlardır; içine kapanık, duygu ve düşüncelerini yansıtamayan ve toplumsal uyumu düşük

bireyler “uymuş çocuk” özelliklerini taşırlar. Bu bilgiye göre bireylerin sosyal duygusal öğrenme becerileri kazanmaları “uymuş çocuk” yanlarını yenmelerine fayda sağlayabilir.

Lazarus (1973) atılganlık eğitimini deneysel bir çalışma ile ele almıştır. Atılganlık düzeyleri düşük bireyler üzerinde yaptığı çalışmada, davranışın önceden denenmesi, güdümsüz ve bireysel terapi metotlarının etkisini araştırmıştır. Çalışmaları sonucunda davranışın önceden denenmesi grubunun diğer gruplara göre daha başarılı sonuçlar elde ettiklerini bulmuştur

Furnham (1979) atılganlık ile kültürel özellikler arasında araştırma çalışması gerçekleştirmiştir ve kültürel özelliklere göre atılganlık becerisinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Yaptığı çalışmada Güney Afrikalıların ve Hindistanlıların, Avrupalılara göre daha az atılgan olduğunu bulmuştur. Bu sonucu, Avrupalıların daha çok bireysel yaşamı önemsemelerine bağlar. Hindistanlıların ve Afrikalıların ise daha çok itaat etme durumları ile açıklar.

Rotheram ve Armstrong (1980), ortaokul çağındaki 343 öğrenciye atılganlık eğitimi vermiş, bunun sonucunda öğrencilerin, akademik başarılarında artış, sosyal uyumlarında ilerleme ve olumlu davranış kazanmada ilerledikleri sonucunu bulmuşlardır.

Horan ve Williams (1982), Madde bağımlılığı ve atılganlık üzerine bir dizi çalışmalar yapılmıştır; Üç yıl süre ile atılganlık eğitimi alan bireylerin madde kullanımına “hayır” dedikleri görülürken, atılganlık eğitimi almayan bireylerin ise madde kullanımı noktasında “hayır” deme durumlarının düşük olduğu sonucu çıkmıştır.

Huey ve Rank (1984), yapmış oldukları çalışmalarda, atılganlık eğitiminin saldırganlığı azalttığı ve madde kullanımında otokontrol sağladığı yönünde sonuçlara ulaşmışlardır.

Huey ve Rank (1984), atılganlık eğitiminin saldırgan davranışları azaltıp azaltmadığı üzerine bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma okul ortamlarında saldırganca davranan 48 siyah ergen üzerinde yapılmıştır. Uygulanan sekiz oturumluk atılganlık

eğitimi sonrasında saldırgan bireylerin saldırganca davranışlarında azalmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Waksman (1984), 23 deney 23 kontrol grubu kişisinden oluşan ergen grubuna atılganlık eğitimi uygulamıştır. Uygulamanın sonucunda atılganlık eğitiminden faydalanan ergen grubun kontrol odakları ve kendilerini tanımla dőzeyleri arasında çalışma öncesi anlamlı fark yokken çalışma sonrasında kontrol grubuna göre anlamlı farklar çıkmıştır.

Waksman (1984), araştırma çalışmasında ergenlerin sosyal becerilerini geliştirmek için uygulanan atılganlık eğitimlerinin, ergen bireylerin iç denetim ve öz saygı kazanmada gelişim gösterdiğini bulmuştur.

Mondeca-Maclantyre (1985), Amerikalı ve Portekizli ğrenciler üzerinde kőltőrőn atılganlık üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu araştırmalar sonucunda Portekizli ğrencilerin, Amerikalı ğrencilere göre daha az atılgan olduğu sonucuna varmıştır. Portekizli ğrencilerin Amerikalı ğrencilere göre aile geleneklerine daha çok itaat eden, haklarını savunmada daha yetersiz olan eğilimlere sahip olduğu sonucunu açıklamıştır.

Hurt (1986), atılganlık eğitiminin ıslahevinde bulunan bireyler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmasında bireylerin saldırganlık durumlarını, benlik algılarını uygulanan atılganlık eğitimi tekniklerinin etkileyip etkilemediğine bakmıştır. Bireylerin yaşantılarındaki sosyal beceri eksikliklerinin uyumsuz davranışlarda bulunmalarına sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Erskine (1988); saldırgan, isyankar, dőrtősel kişilik özelliklerine sahip bireylerin kendilerini kontrol edebilme becerilerinin dőřők olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Brigman, Leellen ve Donna (1989), atılganlık eğitimi ve uyuşturucu kullanımı arasındaki etki için araştırma çalışması yapmışlardır. Araştırmada atılganlık eğitimini alan bireylerin uyuşturucu kullanımını “dur” deme becerilerinin daha yőksek olduğu sonucu çıkmıştır.

Wise, Bundy, Bundy ve Wise (1991) genç ergenler üzerinde sosyal beceri üzerine bir çalışma yőrőtőmlerdir. alışmalarını Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı



çerçevesinde oluşturdukları bir atılganlık eğitim programı uygulayarak araştırmışlardır. Yirmi iki kişilik 6. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada son testte deney grubunda kontrol grubuna göre daha anlamlı fark çıkmıştır.

Wise ve diğerleri (1991) atılganlık eğitiminin ön ergenlik ve ergenlik döneminde uygulanmasının olumlu sonuçlar doğurduğunu belirtmişlerdir.

Bowlby ve Mary (1992) araştırma çalışmalarında, sosyal yönden destek alan bireylerin problem çözme becerilerinin geliştiği, engellenme ile karşılaştıklarında pasif kalmadıklarını ve kendi çözümlerini uygulayabildiklerini açıklamıştır.

Mays (1996), 5. sınıf öğrencileri üzerinde atılganlık eğitiminin etkili olup olmadığını araştırmıştır. Atılganlık eğitiminden faydalanan öğrencilerin iç odaklarının güçlendiğini ve anksiyete duygu durumunu daha kontrollü ele aldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Kim (2003), yapmış olduğu araştırmada, atılganlığın benlik saygısını olumlu bir şekilde geliştirdiğini belirtmiştir. Atılganlık eğitimi uygulanan bireylerin iletişim becerilerinin geliştiği, benlik saygı düzeylerinin ve kendini ifade edebilme becerilerinin yükseldiği sonuçlar bulmuştur.

Atılganlık eğitimi ve sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine yapılan kapsamlı bir çalışma olmamakla beraber, atılganlık eğitiminin sosyal beceri, sosyal gelişim, sosyal duygusal öğrenme alanlarında bireyleri etkileme durumları ilgili araştırmalarca yukarıda açıklanmıştır. Yapılan araştırmalara baktığımızda, atılganlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin, sosyal yönlerine olumlu etkisi olduğu, eğitim öncesi ve sonrasında bireylerin sosyal gelişimlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı sonuçlar mevcuttur. Atılganlık eğitiminin; ön ergenlik ve ergenlik dönemlerinde problem çözme, benlik algısı, stresle başa çıkabilme, iletişim becerileri, çatışma çözebilme, öz saygı, akademik başarıyı artırma, iç kontrol odağı vb. alanlarda bireylerin olumlu gelişmeler sağlamalarına destek olduğu ilgili araştırmalar bölümünde detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bu araştırmalar ışığında atılganlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini etkilediği sonucuna varabiliriz.

### 2.9.3 Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Yurtiçi Çalışmalar

Dökmen (1986), sosyal beceriler ile ilgili bir araştırma çalışması yapmıştır. Araştırmasında yüz ifadeleri ile ilgili bir eğitimi bağımsız değişken olarak kullanmıştır. Yüz ifadeleri ile ilgili eğitim alanların kişiler arası iletişimi olumlu kullanmalarında artış görmüştür.

Yüksel (1997), üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma çalışması yapmıştır. Bu araştırmasında sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemiştir. 66 öğrenci üzerinde yapmış olduğu çalışmada sosyal beceri eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre olumlu gelişim gösterdiklerini bulmuştur.

Kocayörük (2000), ilköğretim öğrencilerinin sosyal becerileri üzerine bir araştırma çalışması yapmıştır. Araştırmasında drama ile eğitim programını bağımsız değişken olarak kullanmıştır. Yapmış olduğu çalışma sonrasında deney grubunun ön test son test puanları arasında anlamlı bir farka ulaşmış, kontrol grubunun ön test son test puanları arasında ise anlamlı bir fark bulamamıştır.

Şahin (2001) yurt dışında yaşayan ve yurt dışında yaşamayan lise öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini karşılaştırmıştır. Yurt dışında yaşayan öğrencilerin yurt içinde yaşayan öğrencilere göre sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Işık (2006), yapmış olduğu araştırma çalışmasında öğrencilerin sosyal ve duygusal uyumlarının düşük olmasını, ebeveynlerinin sağlıksız yaklaşımlarıyla ilgili olduğuna dair sonuçlar bulmuşlardır. Benzer çalışmalarda sosyal becerileri düşük olan öğrencilerin; akademik özgüven düşüklüğü yaşadıkları, iletişim kurarken zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca sosyal becerileri düşük öğrencilerin akranlarıyla iletişim kurarken zorlandıkları ve ileriki yıllarda suça yatkın bireyler oldukları görülmüştür (aktaran, Özyürek, Ceylan, 2014).

Dereli (2008), okulöncesi öğrencileri üzerinde sosyal beceri eğitiminin etkisi olup olmadığını araştırmıştır. 11 haftalık çalışması sonucunda deney grubundaki öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri gelişirken, kontrol grubunda bir değişiklik saptamamıştır.

Koruklu ve Yılmaz (2010), arabuluculuk ve çatışma çözme becerileri üzerine bir araştırma çalışması yapmışlardır. Arabuluculuk ve çatışma çözme üzerine eğitim alan öğrencilerin problem çözme becerilerinin bu eğitimleri almayan öğrencilere göre olumlu düzeyde geliştiğini bulmuşlardır.

Ülkemizde sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik ölçek çalışması, Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından yapılmıştır. Geliştirilen ölçeğin üniversite öğrencilerine de uygulanabileceği Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından saptanmıştır.

Saltalı (2010), öğrencilerin duygusal becerilerine, duygu eğitimi programının etkisini araştırmıştır. Araştırmasında deney grubunun ön test son test puanları arasında anlamlı farklara ulaşmıştır. Kontrol grubunun ise ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Kabakçı ve Totan (2010), sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ortaokul öğrencileri üzerinde zorbalığa etkisini incelemişlerdir. Yapılan araştırmada sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip öğrencilerin zorbalığa katılma durumlarının düşük olduğu çıkmıştır.

#### **2.9.4 Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Yurt Dışı Çalışmalar**

Weissberg ve Ellias (1990), öğrencilerin sosyal yeterlilik düzeyleri üzerinde bir araştırma çalışması yapmışlardır. 5. ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırma çalışmasında deney grubunun sosyal becerileri yönünde çalışma öncesine göre anlamlı fark oluştuğuna dair sonuçlara ulaşmışlardır (aktaran, Samur, 2011).

Cunliffe (1992), hukuki suç işleyen 12 ile 17 yaşları arasındaki bireyler üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda sosyal beceri eğitiminin ergen suçluluğunu önlemede etkili olduğuna dair sonuçlara ulaşmıştır.

Carlson, Johnson ve Swift (2000), 4. ve 6. Sınıf öğrencileri üzerinde bir araştırma çalışması yapmışlardır. Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek için hazırladıkları programın, öğrencilerin karakter özelliklerinde ve davranış bozukluklarında olumlu gelişmeler sağladıklarını bulmuşlardır. Ancak öğrencilerin saygı gelişimleri konusunda anlamlı bir fark bulamamışlardır (aktaran, Samur, 2011).

Rowland (2002), sosyal duygusal becerileri noktasında sorun yaşıyan öğrenciler üzerinde drama eğitiminin etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Deneysel yöntemle yapmış olduğu araştırmasına beş kız, beş erkek olmak kaydıyla deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Yapmış olduğu araştırma sonucunda drama eğitiminin deney grubundaki öğrencilerin benlik algılarında olumlu gelişmeler sağladığını bulmuştur. Kontrol grubunun ön test son test puanları arasında ise anlamlı bir fark çıkmamıştır (aktaran, Samur, 2011).

Romanz, Kantor ve Elias (2004), sosyal duygusal öğrenmeye dayalı eğitim programı uygulayan ilköğretim okullarında araştırma çalışması yapmışlardır. Nitel yöntemle yapmış oldukları araştırma çalışmalarında sosyal duygusal öğrenmeye dayalı müfredatın öğrencilerin akademik başarılarını ve karakter gelişimlerini olumlu etkilediğini bulmuşlardır.

Fox ve Shifter (2005), yapmış oldukları araştırma çalışmalarında okul öncesi dönemlerde çocuklarına empatik tepkiler veren, duygusal olarak geri dönütler veren aile çocuklarının ileriki yaşlarında sosyal beceri yönünden akranlarına göre daha iyi seviyelerde olduklarını bulmuşlardır (aktaran, Özyürek, Ceylan, 2014).

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ile ilgili bilgiler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

#### 3.1 Araştırma Modeli

Araştırmada; kontrol gruplu ön test son test modele dayalı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada bağımsız değişken olarak atılganlık eğitimi programı deney grubuna haftada 90 dakikalık oturumlar şeklinde 10 hafta süreyle uygulanmış, kontrol grubuna ise eğitim verilmemiştir. Her iki gruba da ön test, son test uygulanmıştır.

#### 3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Çankırı ili Merkez ilçesinde bulunan ortaokullarda okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma Çankırı ili Merkez ilçesindeki Hacı Murad-1 Veli İmam Hatip Ortaokulunda veri toplama araçlarını cevaplamakta istekli davranan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. 26'sı kız 24'ü erkek olmak üzere toplam 50 öğrenci araştırmaya katılmışlardır. Çalışmanın sonuçları uygulanan grup üzerinde değerlendirilebilir. Çalışma grubu üzerinde takip çalışmaları yapılacaktır.

Deney ve kontrol grupları oluşturulurken Kişisel Bilgi Formundan elde edilen demografik özellikler (özellikle sınıf seviyeleri ve cinsiyet durumları dikkate alınarak) ve SDÖBÖ'den elde edilen ön test puanları dikkate alınarak deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubunda 13 kız 12 erkek, kontrol grubunda da 13 kız 12 erkek bulunmaktadır.

Araştırmacı Çankırı Hacı Murad-1 Veli İmam Hatip Ortaokulunda görev yaptığından ve şehirdeki en fazla öğrenci sayına sahip ortaokullardan birisi olmasından dolayı bu okulu tercih etmiştir. Okulun öğrenci sayısının fazla olması ve öğrencilerin heterojenlik göstermesi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları açısından katkı sağlamaktadır.

### 3.3 Veri Toplama Araçları

Veri toplamada örnekleme alınacak bireylere Kabakçı ve Owen (2010) tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) uygulanmıştır.

#### 3.3.1 Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

Bu araştırmada atılganlık eğitiminin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi, “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” ile belirlenmiştir.

“Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” Kabakçı ve Owen (2010) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin dört alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekteki madde yükleri ise problem çözme becerileri (11 madde), iletişim becerileri (9 madde), kendilik değerini arttıran beceriler (10 madde), stresle başa çıkma becerileri (10 madde) şeklindedir.

Ölçekteki yanıtlar dörtlü likert olarak derecelendirilmekte ve bir-dört arasında puanlanmaktadır. Ölçek maddelerinde tamamen uygun (4), bana oldukça uygun (3), bana pek uygun değil (2) ve bana hiç uygun değil (1) şeklindedir. Ölçekte toplam puan ile birlikte problem çözme, iletişim ve kendilik değerini arttıran beceriler ve stresle başa çıkma olmak üzere dört alt puan verilmektedir. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 160, en düşük puan 40’tır. Geliştirilen ölçekteki soruların tamamı katılımcı tarafından doldurulmakta olup sorulan soruların tümü olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Katılımcının alacağı puana göre eğer aldığı puan yüksek ise sosyal duygusal becerileri yönünden yeterliliği, aldığı puanın düşüklüğü ise katılımcının kendini yetersiz algıladığını göstermektedir (Kabakçı ve Owen, 2010).

SDÖBÖ’nün güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Ankara’da beş farklı merkez ilçede bulunan dokuz okulda yapılmıştır. Örneklem grubunu ortaokul altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır (n=1434). Çalışmada ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0,897, Bartlett testi 7027,971, Cronbach alfa ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı 0,88, test-tekrar-test güvenilirliği 0,85 olarak bulunmuştur. Dört faktör ve 40 madde olarak belirlenen ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0,33 ile 0,60 arasında değiştiği ve açıklanan varyansın oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir (Durualp, 2014).

Alt Boyut	Faktör Maddeleri	Toplam Madde Sayısı
İletişim becerileri	1, 9, 14, 17, 22, 28, 37, 32, 31	9
Problem çözme becerileri	6, 7, 10, 11, 12, 16,23,25,29,30,35	11
Stresle başa çıkma becerileri	2,3,5,13,18,19,21,26,27,34	10
Kendilik değerini arttıran beceriler	4,8,15,20,24,33,36,38,39,40	10
<b>Toplam</b>		<b>40</b>

Şekil 1: SDÖBÖ Maddelerinin Alt Boyutlara Dağılımı

### 3.3.2 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacının hazırladığı bu form, çalışma grubunun genel özelliklerini tanıyabilmek amacıyla uygulanmıştır. Form yoluyla öğrencilerin yaş, sınıf düzeyi, cinsiyet, algılanan gelir düzeyi, anne ve babanın eğitim durumuna ilişkin bilgiler elde edilmiştir. Bu formula demografik özellikler saptanarak deney ve kontrol grubunu oluştururken faydalanılmıştır.

### 3.4 Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmış olup, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarını analiz etmek amacıyla bağımsız örneklem için t testi, uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanları farkını analiz etmek için bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında ise .05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak alınmıştır.

Ön test son test puanları araştırmanın denencelerini test edecek şekilde düzenlenmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış, verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik istatistiklerle değerlendirilmiştir.

İstatistiksel verilerde ve verilerin düzenlenmesinde Microsoft Excel 2016, SPSS220 paket programları kullanılmıştır.

### 3.5 Uygulanan Atılganlık Eğitimi Programı

Uygulanan Atılganlık Eğitimi programı Eskin (2009), Beck (2017), Kaya ve Erkan (2009) kaynakları model alınarak oluşturulmuştur.

<b>OTURUMLAR VE İÇERİKLERİ</b>	<b>HEDEFLER</b>	<b>ARAÇ VE GEREÇLER</b>	<b>KULLANILAN YÖNTEMLER</b>
<b>1. Oturum:</b> Grubun yapılandırılması, Atılganlık nedir, ne değildir?	Grup kurallarının farkına varılması; atılgan, saldırgan ve çekingen davranışlar hakkında bilgi vermek.	Örnek olay, bilgisayar sunumları, postit kâğıtlar	Anlatım yöntemi, soru-cevap, tartışma
<b>2. Oturum:</b> Empati kavramının ele alınması	Öğrencilerin empati becerileri kazanmalarını sağlamak.	Sandalye, örnek olay, bilgisayar sunumları,	Anlatım yöntemi, soru-cevap, tartışma, drama
<b>3. Oturum:</b> Hayır diyebilme konusunun işlenmesi	Öğrencilere yaşamlarında hayır diyebilme becerisini kazandırmak.	A4 kâğıtlar, örnek olaylar, bilgisayar sunumları	Anlatım yöntemi, soru-cevap, tartışma, drama
<b>4. Oturum:</b> Haklarımızı Savunabilmek konusunun işlenmesi	Öğrencilere sahip oldukları hakları kavratmak ve savunabilme becerileri kazandırmak.	Balon, örnek olaylar, bilgisayar sunumları	Anlatım yöntemi, soru-cevap, tartışma, drama
<b>5. Oturum:</b> Zihin okuma konusunun işlenmesi	Öğrencilerin stresle baş edebilmeleri adına zihin okuma yanılılarıyla baş edebilmelerini sağlamak.	Örnek olaylar, bilgisayar sunumları	Anlatım yöntemi, soru-cevap, tartışma, drama



<b>6. Oturum:</b> Kendini ifade edebilmek konusunun işlenmesi	Öğrencilerin etkili iletişim becerileriyle kendilerini ifade edebilme becerileri kazanmaları	A4 kâğıtlar, örnek olaylar, bilgisayar sunumları,	Anlatım yöntemi, soru-cevap, tartışma, drama
<b>7. Oturum:</b> Benlik ve ideal benlik konusunun işlenmesi	Öğrencilerin benlik ve ideal benlikleri konusunun işlenmesi	Örnek olaylar, bilgisayar sunumları	Anlatım yöntemi, soru-cevap, tartışma, drama
<b>8. Oturum:</b> Çatışma çözme konusunun işlenmesi	Öğrencilere çatışma çözme becerileri kazandırmak	Örnek olaylar, bilgisayar sunumları	Anlatım yöntemi, soru-cevap, tartışma, drama
<b>9.Oturum:</b> Olumsuz düşünceler ve baş etme konusunun işlenmesi	Öğrencilere BDDT kapsamında ABCDE tekniğini öğretmek	Örnek olaylar, bilgisayar sunumları	Anlatım yöntemi, soru-cevap, tartışma, drama
<b>10.Oturum:</b> Değerlendirme ve Sonlandırma	Oturumların değerlendirilmesinin yapılması	Sandalye	Anlatım yöntemi, soru-cevap, tartışma, drama

Şekil 2: Deney Grubuna Uygulanan On Haftalık Atılganlık Eğitimi Programı

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### IV. BULGULAR

Bu bölümde uygulamalar sonucunda elde edilen veriler üzerinde uygulanan analiz sonuçları tablolar halinde verilmiş ve bulgular araştırmanın alt problemlerindeki sıraya uygun olarak açıklanmıştır.

#### 4.1 Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği

Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Toplam Puanları Bağımsız t Testi

Grup	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Deney	25	106.32	19.56	48	.684	.60
Kontrol	25	109.48	12.27			

$p > .05$

Tablo 1’de görüldüğü üzere toplam puanlarında deney ve kontrol gurubu arasında ön testteki fark anlamlı değildir ( $p > .05$ ). Buna göre program öncesi öğrencilerin toplam puanları yakın düzeydedir.

Tablo 2: Deney Grubu Ön Test Son Test Toplam Puanları Bağımlı t Testi

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Ön test	25	106.32	19.56	24	8.47	.000
Son test	25	134.76	12.10			

$P < .05$

Tablo 2’ye bakıldığında deney grubu toplam ön test ve son test puanları arasındaki fark anlamlıdır ( $p < .05$ ).

Tablo 3: Kontrol Grubu Ön Test Son Test Toplam Puanları Bağımlı t Testi

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Ön test	25	109.48	12.27			
Son test	25	105.12	8.91	24	3.90	.00

P<.05

Tablo 3'e bakıldığında kontrol grubu iletişim ön test ve son test puanları arasındaki fark anlamlıdır (p<.05).

#### 4.2 Denence I: Atılganlık Eğitimi ve Kendilik Algısı

Atılganlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği puanlarında "kendilik" algılarına etkisi bağımsız örneklem için t testi ile incelenmiştir. Sonuçları Tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puanları Bağımsız t Testi

Grup	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Deney	25	29.9	7.14			
Kontrol	25	29.0	4.72	48	.513	.61

P>.05

Tablo 4'te görüldüğü üzere kendilik algı puanlarında deney ve kontrol grubu arasında ön testte anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 5: Deney Grubu Ön Test Son Test Puanları Bağımlı t Testi

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Ön test	25	29.88	7.14			
Son test	25	37.04	8.81	24	3.88	.001

P<.05

Tablo 5'e bakıldığında deney grubu kendilik algısı ön test ve son test puanları arasındaki fark anlamlıdır ( $p < .05$ ).

Tablo 6: Kontrol Grubu Ön Test Son Test Puanları Bağımlı t Testi

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Ön test	25	29.00	4.72			
				24	2.66	.013
Son test	25	27.84	3.38			

$P < .05$

Tablo 6'ya bakıldığında kontrol grubu kendilik algısı ön test ve son test puanları arasındaki fark anlamlıdır ( $p < .05$ ).

#### 4.3 Denence II: Atılganlık Eğitimi ve İletişim Becerisi

Atılganlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği puanlarında "İletişim" becerilerine etkisi Bağımsız t-testi ile incelenmiştir. Sonuçları tablo 7'deki gibidir.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test İletişim Puanları Bağımsız t Testi

Grup	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Deney	25	21.36	5.00			
				48	1.60	.91
Kontrol	25	23.44	4.11			

$p > .05$

Tablo 7'de görüldüğü üzere iletişim puanlarında deney ve kontrol grubu arasında ki fark anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

Tablo 8: Deney Grubu Ön Test Son Test İletişim Puanları Bağımlı t Testi

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Ön test	25	21.36	5.00			
				24	8.85	.00
Son test	25	29.32	3.06			

$P < .05$

Tablo 8'e bakıldığında deney grubu kendilik algısı ön test ve son test puanları arasındaki fark anlamlıdır ( $p < .05$ ).

Tablo 9: Kontrol Grubu Ön Test Son Test İletişim Puanları Bağımlı t Testi

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Ön test	25	23.44	4.11			
				24	1.55	.134
Son test	25	23.00	4.00			

$p > .05$

Tablo 9'a bakıldığında kontrol grubu iletişim ön test ve son test puanları arasında ki fark anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

#### 4.4 Denence III: Atılganlık Eğitimi ve Problem Çözme

Atılganlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği puanlarında "Problem Çözme" becerilerine etkisi bağımsız t-testi ile incelenmiştir. Sonuçları Tablo 10'daki gibidir.

Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Problem Çözme Puanları Bağımsız t Testi

Grup	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Deney	25	31.56	2.94			
				48	.33	.74
Kontrol	25	32.04	4.07			

$p > .05$

Tablo 10'da görüldüğü üzere problem çözme puanlarında deney ve kontrol gurubu arasında ön testteki fark anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

Tablo 11: Deney Grubu Ön Test Son Test Problem Çözme Puanları Bağımlı t Testi

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Ön test	25	31.56	5.94			
Son test	25	37.48	3.57	24	6.76	.000

P<.05

Tablo 11'e bakıldığında deney grubu problem çözme ön test ve son test puanları arasındaki fark anlamlıdır (p<.05).

Tablo 12: Kontrol Grubu Ön Test Son Test Problem Çözme Puanları Bağımlı t Testi

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Ön test	25	32.04	4.07			
Son test	25	29.92	2.75	24	4.23	.000

P<.05

Tablo 12'ye bakıldığında kontrol grubu iletişim ön test ve son test puanları arasında ki fark anlamlıdır (p<.05).

#### 4.5 Denence IV: Atılganlık Eğitimi ve Stres Düzeyi

Atılganlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği puanlarında "Stres" düzeylerine etkisi bağımsız t-testi ile incelenmiştir. Sonuçları Tablo 13'deki gibidir.

Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Stres Puanları Bağımsız t Testi

Grup	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Deney	25	23.52	5.47			
Kontrol	25	25.00	4.24	48	1.068	.291

p>.05

Tablo 13’de görüldüğü üzere stres puanlarında deney ve kontrol grubu arasında ön testteki fark anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

Tablo 14: Deney Grubu Ön Test Son Test Stres Puanları Bağımlı t Testi

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Ön test	25	23.52	5.47			
				24	8.23	.000
Son test	25	30.92	3.60			

$P<.05$

Tablo 14’e bakıldığında deney grubu stres ön test ve son test puanları arasındaki fark anlamlıdır ( $p<.05$ ).

Tablo 15: Kontrol Grubu Ön Test Son Test Stres Puanları Bağımlı t Testi

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Ön test	25	25.00	4.24			
				24	1.93	.065
Son test	25	24.36	3.40			

$p>.05$

Tablo 15’e bakıldığında kontrol grubu stres ön test ve son test puanları arasındaki fark anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ele alınan problem ve alt problemlere ilişkin olarak elde edilen bulguların yorumlarına yer verilmiş ve yorumlar araştırmanın alt problemlerindeki sıraya uygun olarak açıklanmıştır.

#### 5.1 Sonuç

Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarını analiz etmek amacıyla bağımsız örneklem için t testi, uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanları farkını analiz etmek için bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır.

Sonuçlar;

Atılganlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği genel puanlarına anlamlı etkisi yoktur.

Denence I: Atılganlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği puanlarında “kendilik” algılarına etkisi yoktur.

Denence II: Atılganlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği puanlarında “iletişim” becerilerine etkisi vardır.

Denence III: Atılganlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği puanlarında “problem çözme” becerilerine etkisi yoktur.

Denence IV: Atılganlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği puanlarında “stres” algılarına etkisi vardır.

#### 5.2 Tartışma

##### 5.2.1 Atılganlık Eğitimi ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Voltan (1980) atılganlık eğitimini 60 kişilik bir grup üzerinde araştırmıştır. Otuz kişi deney grubunu diğer otuz kişilik grup ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna verilen dokuz haftalık atılganlık eğitimi programı sonrasında deney grubunun ön test ve son testleri arasında anlamlı fark çıkarken, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Gerçekleştirilen



bu çalışmada da dört alt boyut olup deney grubu kontrol grubuna göre iki alt boyutta anlamlı gelişim gösterirken diğer iki alt boyutta ise anlamlı gelişim göstermemiştir.

Çulha ve Dereli (1987), atılganlık eğitimini 12 kişilik deney 12 kişilikte kontrol grubu üzerinde araştırmışlardır. Atılganlık eğitiminden faydalanan deney grubunun ön test son test puanları arasında anlamlı fark sonucuna ulaşmışlardır. Gerçekleştirilen bu çalışmada da atılganlık eğitiminden faydalanan deney grubunun ön test son test puanları arasında iletişim becerileri ve stres düzeylerinde anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.

### **5.2.2 Atılganlık Eğitimi ve Kendilik Algısı**

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği kendilik algıları puanlarında deney grubu ön test ve son testleri arasında anlamlı bir fark vardır. Ancak kontrol grubunun da ön-test ve son-test arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Bu sonuçla Atılganlık eğitiminden bağımsız olarak da öğrencilerin Kendilik algılarının gelişebileceği sonucu çıkmıştır.

Waksman (1984), ergenlerin sosyal becerilerini geliştirmek için uygulanan atılganlık eğitimleri, ergen bireylerin iç denetim ve öz saygı kazanmada gelişim gösterdiklerine dair sonuçlara ulaşmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmada da deney ve kontrol gruplarının kendilik algıları puanlarında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.

### **5.2.3 Atılganlık Eğitimi İletişim Becerileri**

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği iletişim becerileri puanlarında deney grubu ön test ve son testleri arasında anlamlı bir fark vardır. Kontrol grubunun ön test ve son testleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçla atılganlık eğitiminin öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Berne (1963), “uymuş çocuk” tanımı üzerinden bireyi şu şekilde açıklamışlardır; içine kapanık, duygu ve düşüncelerini yansıtamayan ve toplumsal uyumu düşük bireyler “uymuş çocuk” özelliklerini taşırlar. Bu bilgiye göre bireylerin sosyal duygusal öğrenme becerileri kazanmaları “uymuş çocuk” yanlarını yenmelerine fayda sağlayabilir. Araştırma sonucunda elde ettiğimiz bilgiler ışığında atılganlık

eğitiminin ortaokul öğrencilerinin iletişim becerilerine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Berne'nin (1963), uymuş çocuk tanımındaki öğrencilere atılganlık eğitimi verilerek gelişim göstermeleri sağlanabilir.

Wise, Bundy, Bundy ve Wise (1991) genç ergenler üzerinde sosyal beceri üzerine bir çalışma yürütmüşlerdir. Yirmi iki kişilik 6. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada son testte deney grubunda kontrol grubuna göre daha anlamlı fark çıkmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmada da atılganlık eğitiminin iletişim becerileri kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Torucu (1994) grupla girişimcilik eğitiminin bireylerin girişimcilik düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında 80 kişilik bir grup üzerinde çalışmış ve girişimcilik eğitimi gören grubun bu davranışları gösterme düzeyinin, eğitim görmeyen gruba göre anlamlı düzeyde arttığını belirlemiştir.

Kim (2003), atılganlık eğitimi uygulanan bireylerin iletişim becerilerinin geliştiği, benlik saygı düzeylerinin ve kendini ifade edebilme becerilerinin yükseldiği sonuçlarına ulaşmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmada da atılganlık eğitiminin iletişim becerileri kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.2.4 Atılganlık Eğitimi ve Problem Çözme**

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği problem çözme puanlarında deney grubu ön test ve son testleri arasında anlamlı bir fark vardır. Ancak kontrol grubunun da ön test ve son test arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Bu sonuçla atılganlık eğitiminden bağımsız olarak da öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişebileceği sonucu çıkmıştır.

Erskine (1988); saldırgan, isyankar, dürtüsel kişilik özelliklerine sahip bireylerin kendilerini kontrol edebilme becerilerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bilgi ışığında saldırgan özelliklere sahip bireylere verilecek atılganlık eğitiminin saldırganlıklarını olumlu yönde yenmeleri sağlanabilir.

Budak (1999) yapmış olduğu çalışmada sosyal destek arttıkça bireyin problem çözme becerilerini etkin kullanımının da arttığını belirtmiştir. Gerçekleştirilen bu

çalışmada da deney ve kontrol gruplarının kendilik algıları puanlarında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.

### **5.2.5 Atılganlık Eğitimi ve Stres**

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği stres düzeyi puanlarında deney grubu ön test ve son testleri arasında anlamlı bir fark vardır. Kontrol grubunun ön test ve son test arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçla atılganlık eğitiminin öğrencilerin stres düzeylerini olumlu düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mays (1996), 5. sınıf öğrencileri üzerinde atılganlık eğitiminin etkili olup olmadığını araştırmıştır. Atılganlık eğitiminden faydalanan öğrencilerin iç odaklarının güçlendiğini ve anksiyete duygu durumunu daha kontrollü ele aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmada da iç odakları yüksek olan bireylerin kendilik algılarının da yüksek olabileceği, ayrıca kaygılarını kontrol edebilen bireylerin de stresle başa çıkabilme durumlarının yüksek olduğu söylenebilir. Bu bilgiler bizi, kendilik algıları ve stresle başa çıkma becerilerini atılganlık eğitiminin olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaştırabilir.

Tataker (2003), atılganlık eğitimi ile ruhsal sorun yaşama durumunu 224 öğrenci üzerinden araştırmıştır. Yaptığı araştırmanın sonucunda atılganlık düzeyi yükseldikçe ruhsal sorun yaşama oranının düştüğünü tespit etmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmada da atılganlık düzeyi yükseldikçe stres düzeyinin azaldığı görülmüştür.

Tan (2006), 717 ergen üzerinde atılganlık eğitimi ve stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yaptığı çalışmada atılganlık eğitimi ile stres düzeyi arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğunu bulmuştur. Gerçekleştirilen bu çalışmada da atılganlık eğitimi alan öğrencilerin stres düzeyinin azaldığı görülmüştür.

## **5.3 Öneriler**

### **5.3.1 Psikolojik Danışmanlara Öneriler**

Bu çalışmayla öğrencilerin kişilik gelişimleri için okullarda ne gibi çalışmalar yapılabilirliğine cevap aranmıştır. Özellikle problem çözme, iletişim, kendilik algısı ve stres düzeylerinde öğrencilerin olumlu gelişmeler yaşayabilmeleri için atılganlık eğitiminin önemine vurgu yapılmıştır.

Araştırma sonucunda atılganlık eğitiminin öğrencilerin “stres düzeylerinde” ve “iletişim becerilerinde” istendik yönde etkiler yaptığı görülmüştür. Bu noktada psikolojik danışmanlar eğitimi uygulayıp iletişim becerileri zayıf, stres düzeyleri yüksek öğrenciler üzerinde olumlu sonuçlar elde edebilirler.

Araştırma sonucu araştırmanın yapıldığı çalışma grubu üzerinden yorumlanacağından farklı popülasyonlar üzerinde çalışmalar yapılarak olumlu sonuçlar elde edilebilir.

Okul rehberlik servisleri grupla psikoeğitim veya grupla rehberlik çalışmaları yaparak öğrencileri geliştirebilir. Bu çalışmayla öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinde grup çalışmalarının faydalı olabileceği gösterilmiştir. Bu nedenle okul rehberlik öğretmenleri okullarında grupla rehberlik çalışmalarına önem verebilirler.

Araştırma ortaokul öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Ancak aynı eğitim lise ve özellikle ilkokul 4. sınıf seviyelerinde de çeşitli değişikliklerle uygulanabilir. Çalışma okullarda mevcut sosyal duygusal öğrenme becerilerini kullanamayan öğrencilerin fark edilmesini ve bu potansiyellerini kullanabilme yeteneklerinin olduğunu göstermekte faydalı olabilir.

Araştırma Çankırı ili merkezinde Hacı Murad-ı Veli İmam Hatip Ortaokulunda yapılmıştır. Diğer il ve ilçeleri kapsayacak şekilde genişletilebilir.

### **5.3.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Araştırma sonucunda atılganlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçek puanlarına anlamlı düzeyde etki etmediği sonucu çıkmıştır. Ancak bu sonuç sadece üzerinde araştırma yapılan çalışma grubuna göre değerlendirilmelidir. Araştırmacılar farklı çalışma grupları üzerinde farklı sonuçlara ulaşabilirler. Bu nedenle araştırmacılara farklı popülasyonlar üzerinde bu noktada çalışmalar yapmaları önerilir.

Eğitim içeriği, farklı kaynaklardan yararlanılarak değiştirilebilir. Araştırma sonucunda eğitimin öğrencilerin “kendilik algıları” ve “problem çözme becerilerine” anlamlı düzeyde etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak “stres düzeyleri” ve

“iletişim becerilerine” anlamlı düzeyde etki ettiği görülmüştür. Bu nedenle araştırmacılara eğitim içeriğine “kendilik algıları” ve “ problem çözme becerileri” ile ilgili literatür araştırmaları yaparak eklemelerde bulunmaları önerilir.

Bir yıl sonra izleme çalışması yapılarak, programın etkililiği test edilebilir. Plasebo grubu ile deney ve kontrol grubu karşılaştırılarak atılganlık eğitiminin etkililiği test edilebilir.



## KAYNAKÇA

- Adana, F. (2009). Hemşirelik ve sağlık memurluğu öğrencilerin atılganlık düzeylerinin belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(2), 51-56.
- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi (Öğretmen el kitabı)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Akti, S. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Alberti, R. E. ve Emmons M. L. (1970). *Your perfect right: A guide to assertive behavior*. California: Impact Publishers.
- Alberti, R. E. ve Emmons M. L. (1976). *Stand up, speak out, talk back*. San Luis Obispo: Impact Publishers.
- Alberti, R. E. ve Emmons M. L. (1995). *Atılganlık hakkınızı kullanın* (Serap Katlan, Çev.). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Alberti, R. E. ve Emmons, M. L. (1998). *Your perfect right: Complete guide to assertive living*. California: Impact Publishers.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. İstanbul: Atlas Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2012). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (1990). *Stresle başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A., Ross, D. ve Ross, S. (1963). Vicarious reinforcement and imitative learning. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 67(6), 601-607.
- Beck, J. S. (2017). *Bilişsel davranışçı terapi temelleri ve ötesi* (Şahin, M., Çev.). İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Berne, E. (1963). *The structure and dynamics of groups and organizations*. New York: Ballantine Books.
- Bowlby, J. ve Mary A. (1992). Bretherton I. the origins of attachment theory, ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759-775.
- Brigman, S., Leellen, A. ve Donna, G. (1989, Mart). *A multi-level early drug intervention program*. Paper presented at the Annual Meeting of the American College Personnel Association, Washington, DC.
- Bruno, K., England, E. ve Chambliss, C. (2002). *SEL programs for elementary school students: a pilot study*. PA: Ursinus College.
- Budak, B. (1999). *Lise öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Buzlu, S. (1999). *Hemşirelerde girişkenlik hakları ve beden dili*. Hemşirelik Bülteni, 11(43-44), 339-344.

- Casel. (2005). *CASEL: The first ten years 1994-2004 building a foundation for the future*. Chicago: University of Illinois.
- Cierpka, M. (2003). Faustlos social emotional learning program. *Psychotherapeut*, 48(4), 247-254.
- Cohen, J. (2001). *Social and emotional education: core concepts and practices*, in J. Cohen (ed.), *caring classrooms intelligent schools the social emotional education of young children*. New York: Teacher College Press.
- Cunliffe, T., (1992), Arresting Youth Crime: A Review of Social Skills Training With Young Offender, *Adolescence*, 27(108), 891-900.
- Çimen, N. ve Koçyiğit, S. (2010). *A study on the achievement level of social skills objectives and outcomes in the preschool curriculum for six year olds*. *Procedia Social and Behavioral Science*, 2(2), 5612-5618.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 155-174.
- Çulha, M. ve Dereli, A. A. (1987). Atılganlık eğitimi programı. *Psikoloji Dergisi*, 6(21), 124-127.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklarda sosyal problem çözme*. Konya: Tablet Kitabevi.
- Dikmeer, D. İ. (1997), *Sosyal beceri eğitiminin sosyal içe dönük ergenlerin içe dönüklük düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dinçer F. ve Öztunç G. (2009). Hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin benlik saygısı ve atılganlık düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 22-33.
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 13-25.
- Elias, M. J. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: social-emotional learning in the classroom*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Elksnin, L. K. ve Elksnin, N. (2003). Fostering social-emotional learning in the classroom. *Education*, 124(1), 63-76.
- Ellias, M. J. (2004). J.stragies to infuse social and emotional learning into academics, in J. E. Zins, R.P. Weissberg, M. C. Wang ve H. J. Walberg(eds.), *building academic success on social emotional learning what does the research say?*. New York: Teachers College Press.
- Ellias, M. J. ve Butler, L. B. (1999). *Social decision making and problem solving essential skills for interprsonal and academic success*, in J. Cohen(ed.), *educating minds and hearts social emotional learning and the passage into adolescence*. New York: Teachers Collage Press.
- Ellias, M. J. ve Tobias, S. E. (1996). *Social problem solving interventions in the schools*. New York: The Guilford Press.

- Erol, A. (2006). *Yönetici hemşirelerin atılganlık düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erskine, R. G. (1988). Ego structure, intrapsychic function and defense mechanisms: A commentary on eric berne's original theoretical concepts. *Transactional Analysis Journal*, 18(1), 15-19.
- Eskin, M. (2009). *Sorun çözme terapisi*. Ankara: HYB Yayınları.
- Furnham, A. (1979). Assertiveness in three cultures: Multidimensionality and cultural differences. *Journal of Clinical Psychology*, 35, 522-527.
- Galassi, J. P. (1974). The college self-expression scale: A measure of assertiveness. *Behavior Therapy*, 5, 167-171.
- Hashemi, M. R. ve Ghanizadeh, A. (2011). Emotional intelligence and self-efficacy: A case of Iranian EFL university students. *International Journal of Linguistics*, 3(1), 1-16.
- Horan, J. J. ve Williams, J. M. (1982). Longitudinal study of assertion training as a drug abuse prevention strategy. *American Educational Research Journal*, 19(3), 341-351.
- Huey, W. C. ve Rank R. C. (1984). Effects of counselor and peer-led group assertive training on black adolescent aggression. *Journal of Counseling Psychology*, 31(1), 95-98.
- Hurt, V. K. (1986). The effect of assertiveness training on aggressive behavior, self concept, locus of control and classroom behavior delinquent adolescent males. *Dissertation Abstracts*, 47(02), 773-774.
- Jakubowski, S. (1973). Facilitating the growth of women through assertiveness training. *The Counseling Psychologist*, 4(1), 75-86.
- Jenson, W. R., Sloane, H. N. ve Young, K. R. (1988). *Applied behavior analysis in education: A structured teaching approach*. NJ: Prentice Hall.
- Kabakçı, Ö. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kabakçı, Ö. F. ve Totan, T. (2010). The effect of the social emotional learning skills on the multidimensional life satisfaction. İçinde M. Y. Eryaman ve N. Cerrahoğlu (Eds.), *The Second International Congress of Educational Research. Social Entrepreneurship, Democratic Participation, and Educational Research* (syf. 75). Ankara: Eğitim Araştırmaları Birliği Derneği.
- Kabakçı, Ö. F. ve Owen, F. K. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 153-166.
- Kaya, Z. (2001). *Meslek lisesi öğrencilerinin atılganlık ve sürekli kaygı düzeylerinin karşılaştırılması üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, İzmir.



- Kaya, A. ve Erkan, S. (2009). *Deneyisel olarak sınanmış grupla psikolojik danışmanlık ve rehberlik programları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ker-Dinçer M. (2005). *Kişilerarası iletişimde sorun çözücü bir iletişim becerisi olarak atılabilirlik*. Gürüz D. ve Temel A. (Ed.). İzmir: Nobel Basımevi.
- Kim, Y. (2003). The effects of assertiveness training on enhancing the social skills of adolescents with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(5), 285-297.
- Kocayörük, A., (2000),*İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramının etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Koruklu, N. ve Yılmaz, N. (2010). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-20.
- Körler, Y. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Lazarus, A. A. (1973). On assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy*, 4(5), 697-699.
- Liff, S. B. (2003). Social and emotional intelligence: Applications for developmental education. *Journal of Developmental Education*, 26(3), 28-34.
- Manesh, R.S., Fallahzadeh, S., Panah, M. S. E. , Koochehbiuki, N., Arabi ve Sahami, M.A. (2015). The effectiveness of assertiveness training on social anxiety of health volunteers of yazd health center. *Psychology*, 6(06), 782-787.
- Margalit, M. (1993). Social skills and classroom behavior among adolescents with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*. 97(6), 685-691.
- Mays, W. W. (1996). The efficacy of a brief classroom format assertiveness training program on assertive behavior, assertiveness knowledge, anxiety and locus of control in fifth-grade students. *Humanities and Social Sciences*, 57(5-A), 19-71.
- McCombs, B. L. (2004). *The learner-centered psychological principles: a framework for balancing academic achievement and social-emotional learning outcomes in*. J. E. Zins R. P. Weissberg, M. C. Wang, ve H. J. Walberg (Ed.), building academic success on social and emotional learning ,what does the research (s. 23-29) içinde. New York: Teacher College Press,
- Mondeca-Maclantyre, T. (1985). *Cross-cultural comparison of aggressiveness and assertiveness in portuguese and american student* (Masters Thesis). Georgia State University, Georgia.

- Ogilvy, C. M. (1994), Social skills training with children and adolescent: A review of the evidence on effectiveness, *Educational Psychology*, 14(1), 73-83.
- Öğülmüş, S. (2004). Piyango ve çocuk, *Çoluk Çocuk Dergisi*, 20-21.
- Özcan, A. (2006). *Hemşire-hasta ilişkisi ve iletişim* (2. Baskı), Ankara, 229-256.
- Özyürek, A. ve Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 100-114.
- Pasi, R. J. (2001). *Higher expectations promoting social emotional learning and academic achievement in your scholl*. New York: Teacher Collage Press.
- Payton, W. J., D. M. Wardlaw, P. A. Graczyk ve M. R. Bloodworth (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal Of Scholl Health*, 70(5), 179-185.
- Rich, A. R. ve Schroeder, H. E. (1976). Research issues in assertiveness training. *Psychological Bulletin*, 83(6), 1081-1096.
- Rinn, R. C. ve Markle, A. (1979). *Modification of social skill deficits in children*, In A. S. Bellack & M. Heren (Ed.), *Research and practice in social skills training*. New York, NY: Plenum, 107-129.
- Romasz, T. E., Kantor, J. H. ve Elias, M. J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social emotional learning programs. *Evaluation and Program Planning*, 27(1), 89-103.
- Rotheram, M. J. ve Armstrong, M. (1980). Assertiveness training with high school students. *Adolescence*, 15(58), 267-276.
- Rugancı, N. (2001). *Atılganlık*. Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi, Koruyucu Ruh Sağlığı Hizmetleri Yayınları. <http://www.pdgm.bilkent.edu.tr/atilganlik.html>
- Saltalı, N. (2010). Educational Sciences: Theory and Practice, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (4), 2105-2140.
- Samur, Ö. A. (2011). *Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Schaps, E. (2010). *How a changing society changes SEL*. içinde R. Slavin (Ed.). Better: Evidence-based education. *Social-emotional learning*, 2(2), 20-21, York: Institute for Effective Education, University of York.
- Shure, M. B. ve Glaser, A. (2001). I can problem solve (ICPS). *A cognitive aproach to the prevention of early high-risk behaviors*. In J. Cohen(Ed.), *Caring Classrooms Intelligent Schools the Social Amotional Education of Young Children* (122-139), New York: Teacher College Press.
- Sorias, D. (1986), Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri, *Psikoloji Dergisi*, 5(20), 25-26.

- Susla, B. M. (1994). A social/emotional awareness program for learning disabled students. *Practicum Report*, Nova University.
- Şahin, C., (2001), Sosyal beceri ve sosyal yeterlik, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 9-19.
- Şendil, G. ve Kızıldağ, Ö. (2005). *Evlilik çatışması ve çocuk*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Tan, S. (2006). *Ergenlerde stresle başa çıkma tarzlarının atılganlık düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Tataker, T. (2003). *Ergenlerin atılganlık düzeyi ile ruhsal sorunları arasındaki ilişkinin araştırılması* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, İzmir.
- Taylor, C. A., Liang, B., Tracy, A. J., Williams, L. M. ve Seigle, P. (2002). Gender differences in middle school adjustment, physical fighting, and social skills: Evaluation of a social competency program. *The Journal of Primary Prevention*, 23(2), 259-272.
- Terakye, G. (1998). *Hasta-hemşire ilişkileri*. Ankara: Zirve Ofset.
- Trower, P. (1982). *Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis*. In: Curran JP, Monti PM, editors. *Social skills training: A practical handbook for assessment and treatment*. New York: Guilford Press.
- Torucu, B. (1994). *Eğitim sürecinde grupla danışmanlık uygulamalarının gençlerin girişimcilik gelişimine etkisi: Yenişehir sağlık meslek lisesinde deneysel bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Vavrichek, S. (2012). *Guide to compassionate assertiveness: how to express your needs and deal with conflict while keeping a kind heart*(first edition). Oakland: Harbinger Publications.
- Voltan, N. (1980). *Grupla atılganlık eğitiminin bireyin atılganlık düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Voltan, N. (1980). Rathus atılganlık envanteri geçerlilik ve güvenirlik çalışması, *Psikoloji Dergisi*, 3(10), 23-25.
- Waksman, S. A. (1984). Assertion Training With Adolescent. *Adolescence*, 19(73), 123-130.
- Wise, K. L., Bundy, K. A, Bundy, E. A ve Wise, L. A, (1991). Social skills training for young adolescents, *Adolescence*, 26(101), 232-239.
- Wolpe, J. ve Lazarus, A. A. (1966). *Behavior therapy techniques*. Elmsford, NY: Pergamon Press.

Zimmerman, C. ve Luecke, R. A. (2010). *Asserting yourself at work* (first edition).  
Saranac Lake: American Management Association.

Zins, E. J., Weissberg, R. P., Wang, M. C. ve Walberg H. J. (Ed.). (2007) *Building  
academic success on social and emotional learning what does the research  
say*. New York: Teacher College Press.



## EKLER

### Ek-1 Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

#### Sevgili Öğrenci;

Bu ölçek, ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini belirlemeye yöneliktir.

Ölçekte 40 adet madde yer almaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak size uygun seçeneğin altındaki parantezin içine bir çarpı (x) işareti koyunuz. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Boş seçenek bırakmayınız ve birden fazla işaretleme yapmayınız.

Duyarlılığınız için teşekkürler.

Mehmet Akif DEMİRELLİ

Cinsiyet: K E Sınıf:..... Yaş: .....

		Hiç Uygun Değil	Pek Uygun Değil	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
1	Birisiyle konuşurken gözlerine bakarım	(1)	(2)	(3)	(4)
2	Sakinleşmek için derin nefes alırım	(1)	(2)	(3)	(4)
3		(1)	(2)	(3)	(4)
4	Dış görünüşümden memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
5	Sıkıldığım zamanlarda duygularımı bir kağıda yazarım	(1)	(2)	(3)	(4)
6		(1)	(2)	(3)	(4)
8	Kendime güvenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
9	Duygularımı kelimelere dökebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
10		(1)	(2)	(3)	(4)
11		(1)	(2)	(3)	(4)
12		(1)	(2)	(3)	(4)
13	Eleştirileri kırılmadan kabul edebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
14	Arkadaşlarıma beğendiğim yönlerini söylerim	(1)	(2)	(3)	(4)
15	Kendimden memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
16		(1)	(2)	(3)	(4)
17	İnsanlara yaklaşıp bir sohbet başlatabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
18		(1)	(2)	(3)	(4)
19	Bir isteğime hayır denildiğinde bunu anlayışla karşılarım	(1)	(2)	(3)	(4)
20	Kendimi güçlü ve sağlıklı hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
21		(1)	(2)	(3)	(4)
22	Söylediklerimi daha iyi anlatmak için ellerimi kullanırım	(1)	(2)	(3)	(4)
23		(1)	(2)	(3)	(4)

24		(1)	(2)	(3)	(4)
25	Sorun yaşıyan iki kişinin uzlaşmalarına taraf tutmadan aracı olurum	(1)	(2)	(3)	(4)
26	Kitap okuyarak rahatlarım	(1)	(2)	(3)	(4)
27		(1)	(2)	(3)	(4)
28	Konuşurken, yüz ifademle anlattıklarımı desteklerim	(1)	(2)	(3)	(4)
29		(1)	(2)	(3)	(4)
30	Problem çözerken bütün seçenekleri dikkate alırım	(1)	(2)	(3)	(4)
31		(1)	(2)	(3)	(4)
32	Bir sorunun olunca benzer sorunları olanlarla konuşurum	(1)	(2)	(3)	(4)
33		(1)	(2)	(3)	(4)
34	Gergin olduğumda kendimi sakinleştirebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
35		(1)	(2)	(3)	(4)
36	İsteklerimi ve ihtiyaçlarımı rahatça ifade edebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
37		(1)	(2)	(3)	(4)
38	Kendimi seviyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
39	Birçok olumlu özelliğim var	(1)	(2)	(3)	(4)
40		(1)	(2)	(3)	(4)

## **Ek-2 Atılganlık Eğitimi Programı**

### **1. Oturum**

Birinci oturumda grup üyelerinin birbirleriyle kaynaşmaları, tanışmaları, grup kuralları, atılgan, saldırgan ve çekinden davranışları öğrenmeleri, on haftalık eğitim boyunca planlanan çalışmaların genel bir açıklaması yapılmıştır.

**Tanışma:** Öğrencilerin birbirleriyle tanışmaları için tanışma etkinliği yapılmıştır. Tanışma etkinliğindeki amaç grup üyelerinin birbirleriyle kaynaşmalarını sağlamak ve gruba ait oldukları mesajını vermektir.

**Tanışma etkinliği 1:** öğrenciler bir halka halini oluştururlar. İlk üye eline aldığı ipin bir kısmını kendisi tutarken diğer kısmını seçtiği herhangi bir üyeye ismini bağırarak fırlatır. Bütün üyeler aynı şekilde yaptıktan sonra ip bir karmaşıklık içerisine girecektir. En son ip fırlatılan üyeden başlayarak düğüm çözülmeye çalışılacaktır. Düğümü çözerken herkes sırasıyla diğer bireye gidene kadar kendisi hakkında bilgiler verecektir.

**Tanışma etkinliği 2:** Öğrenciler bir halka oluşturacak şekilde bir araya getirilir. Her öğrenci isminin baş harfiyle uyumlu bir sıfat bulur. Örneğin “Akıllı Ahmet” gibi... daha sonra bir kişiden başlayarak sarmal şekilde sıfatlar kullanılarak isimler söylenilir. Her öğrenci kendinden önce söylenen bütün isimleri söyleyerek devam eder. Yukarıdaki tanışma etkinlikleri gruba uygulanmış ve öğrencilerin birbirlerini tanımaları sağlanmıştır.

**a) Grup Kuralları:** Grup kuralları etkinliklerin profesyonelce yürütülmesi için gereklidir. Grup üyelerinin katılımlarını kurallar çerçevesinde ele almak önemlidir. Bu noktada grupla beraber kurallar oluşturulmuş ve grup yapılandırılmıştır. Grup kuralları bütün grup üyelerinin katılımlarıyla onaylanmış ve şu şekilde oluşturulmuştur;

1. Gizlilik esastır. Grupta konuşulanlar grupta kalacaktır.
2. Grup çalışmalarına katılım gösterilecek ve verilen ev ödevleri gerçekleştirilecektir.
3. Grupta telefonla konuşmak, mesajlaşmak yasaktır.

4. Grupta herhangi bir yiyecek ve içecek tüketilmeyecektir.
5. Kendisini ifade eden herkes “insan bu durumda böyle düşünür” gibi ifadeler yerine “ben bu durumda böyle düşünürüm” gibi ifadeler kullanacak.
6. Devamsızlık olmaması önemlidir.
7. Oturumlara vaktinde gelinmeli ve acil durumlar olmadıkça oturumlar terk edilmemelidir.
8. Grup üyeleri bir birlerinin sözünü kesmemeli ve birbirlerini olumsuz bir şekilde yargılamamalıdır.
9. Oturumların süresi 90 dakikadır.

Grup kuralları grup üyeleri ile beraber alınmış ve yukarıdaki şekilde belirtilmiştir.

#### b) Uygulanacak Eğitim Programı Hakkında Öğrencileri Bilgilendirme:

Öğrencilere uygulanacak olan on oturumluk atılganlık eğitimi programı A4 kağıtlardan alınan çıktıları ile dağıtıldı.

OTURUMLAR VE İÇERİKLERİ	HEDEFLER	ARAÇ VE GEREÇLER	KULLANILAN YÖNTEMLER
<b>1. Oturum:</b> Grubun yapılandırılması, Atılganlık nedir, ne değildir?	Grup kurallarının farkına varılması; atılgan, saldırgan ve çekingen davranışlar hakkında bilgi vermek.	Örnek olay, bilgisayar sunumları, postit kâğıtlar	Anlatım yöntemi, soru-cevap, tartışma
<b>2. Oturum:</b> Empati kavramının ele alınması nedir	Öğrencilerin empati becerileri kazanmalarını sağlamak.	Sandalye, örnek olay, bilgisayar sunumları,	Anlatım yöntemi, soru-cevap, tartışma, drama
<b>3. Oturum:</b> Hayır Diyebilme konusunun işlenmesi	Öğrencilere yaşamlarında hayır diyebilme becerisini kazandırmak.	A4 kâğıtlar, örnek olaylar, bilgisayar sunumları	Anlatım yöntemi, soru-cevap, tartışma, drama



<b>4. Oturum:</b> Haklarımızı Savunabilmek konusunun işlenmesi	Öğrencilere sahip oldukları hakları kavratmak ve savunabilme becerileri kazandırmak.	Balon, örnek olaylar, bilgisayar sunumları	Anlatım yöntemi, soru-cevap, tartışma, drama
<b>5. Oturum:</b> Zihin Okuma konusunun işlenmesi	Öğrencilerin streste baş edebilmeleri adına zihin okuma yanılılarıyla baş edebilmelerini sağlamak.	Örnek olaylar, bilgisayar sunumları	Anlatım yöntemi, soru-cevap, tartışma, drama
<b>6. Oturum:</b> Kendini İfade Edebilmek konusunun işlenmesi	Öğrencilerin etkili iletişim becerileriyle kendilerini ifade edebilme becerileri kazanmaları	A4 kâğıtlar, Örnek olaylar, bilgisayar sunumları,	Anlatım yöntemi, soru-cevap, tartışma, drama
<b>7. Oturum:</b> Benlik ve İdeal benlik konusunun işlenmesi	Öğrencilerin benlik ve ideal benlikleri arasında farkı kavramalarını sağlamak.	Örnek olaylar, bilgisayar sunumları	Anlatım yöntemi, soru-cevap, tartışma, drama
<b>8. Oturum:</b> Çatışma çözme konusunun işlenmesi	Öğrencilere çatışma çözme becerileri kazandırmak	Örnek olaylar, bilgisayar sunumları	Anlatım yöntemi, soru-cevap, tartışma, drama
<b>9. Oturum:</b> Olumsuz düşünceler ve baş etme konusunun işlenmesi	Öğrencilere BDDT kapsamında ABCDE tekniğini öğretmek	Örnek olaylar, bilgisayar sunumları	Anlatım yöntemi, soru-cevap, tartışma, drama
<b>10. Oturum:</b> Değerlendirme ve Sonlandırma	Oturumların değerlendirilmesinin yapılması	Sandalye	Anlatım yöntemi, soru-cevap, tartışma, drama

**c) Atılgan, Saldırgan ve Çekingen Davranışlar:**

Öğrencilere atılgan, saldırgan ve çekingen davranışlar açıklanır. Ve örnekler verilir. Kendi yaşamlarında hangi davranış şekillerini gerçekleştirdikleri üzerine öğrencilerden yaşamları hakkında paylaşım yapmaları istenir. Yapılan paylaşımlar sonrasında öğrencilere içerik ve duygu yansıtması yapılır. Öğrencilerin atılgan,

saldırgan ve çekingen davranışları ayırt edebilmeleri için kendilerine A4 kağıtlarda örnek olaylar dağıtılır. Örnek olayları öğrencilerin değerlendirmeleri istenir.

### **Örnek Olaylar:**

1. Ekmek almak için fırında kuyrukta bekliyorsunuz. Ekmeği acil almanız gerekiyor; çünkü evde sofraya kurulmuş durumdadır ve siz bekleniyorsunuz. Birisi arkadan gelerek hiçbir açıklama yapmadan önünüze geçti.
2. Öğlen yemeğinde dışarıda bir restorana gittiniz. Sadece bir saatiniz var yemeğinizi hızlı tüketmek istemiyorsunuz. Garsonun sizden sonra gelenlerin siparişlerini sizden önce verdiğini fark ettiniz.
3. Arkadaşlarınızla sınıfta oturuyorsunuz. Çok önemli bir olay anlatırken içlerinden birisi sözünüzü kesti.
4. Başınız ağrıyor ve çok uykunuz var. Yakın arkadaşlarınızdan birisi sizi aradı ve dışarıya çıkmanız konusunda ısrarcı oldu.
5. Öğretmen matematik dersinde bir soru sordu. Soruyu defterinize çözdünüz ve henüz soruyu çözenin olmadığını fark ettiniz. Ancak parmak kaldırıp kaldırmamak arasında gidip geliyorsunuz.
6. Babanızın doğum gününde size aldığı kalemi sıra arkadaşınız üç günlüğüne almak istiyor. Kalemi vermek istemiyorsunuz ancak arkadaşınız da vermediğinizde size tavır alabilir.

Verilen örnek olaylar öğrenciler tarafından okunur ve örnek olaylara sırasıyla verilebilecek tepkiler öğrencilerden dinlenir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar grup içerisinde tartışılır. Verilen yanıtların atılganca, saldırganca ve çekince olduğu durumlar değerlendirilir. Değerlendirmeler sonrasında saldırganca ve atılganca davranışların atılganca olabilecek şekillerde de sergilenebileceği öğrencilere açıklanır. Kendi yaşamlarında bu olaylara benzer durumların olup olmadığı sorularak paylaşımları istenir.

**Ev Ödevi:** Öğrencilere ev ödevleri hakkında genel bilgi verilir. Ev ödevlerinin düşünce ve duygularımızı deneyim noktasında destekleyeceği ve problem çözme becerileri kazandıracığı öğrencilere açıklanır. Oturumlardan sonra ev ödevleri

verileceği ve verilen ev ödevlerinin bir sonraki oturuma kadar yapılmasının istendiği açıklanır.

**Oturumun Ev Ödevi:** Öğrenciler bir teneffüslerini öğretmenleriyle vakit geçirerek değerlendirecekleridir. Öğrencilerden ikinci oturuma kadar bu çalışmayı yaparak gelmeleri istenir.

**Oturum Sonu:** Öğrencilerden birinci oturum hakkında bir özet yapıp değerlendirmeleri istenir. Birkaç öğrenciye bu noktada söz hakkı verilerek oturum sonlandırılır.

## **2. Oturum**

İkinci oturumda empati kavramı genel olarak ele alınmıştır. Empatinin ne olduğu, iletişim becerilerinin empatik tepkiler için etkili olduğu üzerinde durulmuştur. Oturuma ısınma etkinliğiyle başlanmış, ödevler kontrol edilmiş daha sonra empati kavramı üzerinde durulduktan sonra, iletişim becerileri ele alınarak, öğrencilerin üçüncü oturuma kadar bitirmeleri gereken ödev açıklanmış, oturumun genel özeti yapılarak oturum sonlandırılmıştır.

### **Isınma Etkinliği:**

Isınma etkinlikleri grup içi dinamikleri ve grup içi iletişimi olumlu bir şekilde etkilemektedir. Bu nedenle oturumun asıl konusu işlenmeden ısınma faaliyetleri yapılmıştır.

İkinci oturumda uygulanan etkinlikte; öğrencileri iki gruba ayırarak önce doğum tarihlerine, sonra sınıflarındaki öğrenci sayılarının çoktan aza doğru oluşuna ve evde yaşayan birey sayılarına göre sıralanmaları istenir. İki gruptan da bir lider belirlenir. Ve lider grup sıralamayı bitirdikten sonra oturumu yöneten kişiye bilgi verir. Böylelikle ilk bitiren grup bir puan alır. Ve üç oyun sonrasında en çok puanı toplayan grup kazanır.

Etkinlik yapıldıktan sonra ev ödevi kontrollerine geçilir.

### **Ev Ödevi Değerlendirmesi:**

Öğrencilerin ev ödevleri değerlendirilir. Ödevi yapmadan önceki hisleri ve ödevi yaptıktan sonraki hisleri ele alınır. Yapmış oldukları ödevde zorluk çekenler ve kolaylıkla yapanların birbirlerine önerilerde bulunmalarına müsaade edilir.

### **Empati ve Etkili İletişim:**

Empati kavramı gruba anlatılır. Empati ve sempati arasındaki temel farklar açıklanır. Öğrencilere A4 kâğıtlarda aşağıdaki örnek olaylar verilir;

- 1- Ahmet ödevini yapmadan okula gelmiştir. Öğretmen sınıf içerisinde Ahmet'e kızmış ve Ahmet'te sınıfta ağlamıştır.
- 2- Yusuf ve Mert öğretmen ders anlatırken kendi aralarında konuşmuş, öğretmen bu durumda Yusuf ve Mert'e dönerek sert bir şekilde uyarmıştır.
- 3- Elif okuldan eve gelir gelmez odasına geçip eline telefonunu almış annesi bu durumda Elif'in yanına giderek salona gelmesini ve telefonunu bırakarak kardeşinin ödevine yardım etmesini istemiş ancak Elif odasının kapısını sertçe kapatarak bunu yapmak istemediğini açıklamıştır.
- 4- Duygu eve geldiğinde salonda kendisi için hazırlanmış doğum günü partisi sürprizi ile karşılaşmış ve gözyaşlarına engel olamamıştır.

Yukarıdaki örnek olayları okuyarak; öğrencilerin olaylarda ismi geçen kişilerle empati kurmaları ve empati bunu ifade etmeleri istenir. Paylaşımlarda öğrencilerin verdikleri yanıtların empati mi yoksa sempati mi olduğu değerlendirilir. Daha sonra öğrencilere hayatlarında empatiyi mi yoksa sempatiyi mi daha çok kullandıkları sorulur. Öğrenciler kendi yaşam tecrübelerini paylaşırken öğrencilere duygu ve içerik yansıtılmaları yapılır.

### **İletişim:**

Öğrencilere sözlü ve sözsüz iletişim biçimleri açıklanır. Atılgan, saldırgan ve çekingen bireylerin sözlü ve sözsüz iletişimleri arasındaki farklar belirtilir.

Ben dili ve Sen dili kavramları açıklanır. Öğrencilere ben dili ve sen dili ile olaylara yaklaşmanın ne gibi sonuçlar doğuracağı üzerine açıklamalar yapılır.

Örnek bir olay açıklanır ve ben dili ya da sen diliyle yaklaşarak olayın çözümü drama yapılarak ele alınır.

**Drama:** Drama yöntemi grup etkileşimlerinde ve öğrencilerin eğitim programını kavramalarında etkili bir yöntemdir. Bu nedenle öğrencilerin tiyatral bir içerikle örnek olayları canlandırmaları üst düzey kazanımlar elde etmelerini sağlayabilir.

### **Ben Dili ve Sen Dili Üzerine Örnek Olaylar:**

1- Siz ders çalışırken kardeşiniz defterlerinizle oynamaya çalışıyor, dikkatinizi dağıtıyor ve defterinizi elinizden çekmeye çalışıyor.

Öğrenciler iki gruba ayrılarak bir gruba ben dili diğer gruba ise sen diliyle yaklaşarak olayı ele almaları istenir. Drama gerçekleştikten sonra öğrencilere ben dili ve sen dilini kullanmanın sonuçları üzerine yorumlar yaptırılır. Yaşantılarında örnekler dinlenir.

### **Ev Ödevi:**

Öğrencilere bir hafta boyunca çevrelerindeki insanlarla empati kurma durumları ve iletişimde ben dili ile sen dilini kullanma durumlarını ele almaları istenir. Arkadaşlarıyla ya da evde ailesiyle bir ben dili ve sen dili video ödevi ile bir sonraki oturuma gelmeleri istenir.

**Oturum sonu:** Öğrencilerden ikinci oturum hakkında bir özet yapıp değerlendirmeleri istenir. Birkaç öğrenciye bu noktada söz hakkı verilerek oturum sonlandırılır.

### **3. Oturum**

Üçüncü oturum sandalye kapmaca ısınma etkinliği, ev ödevleri kontrolleri, “hayır diyebilmek” konusunun işlenmesi, örnek olaylar ve dramalar, bir sonraki oturumda yapılacak ev ödevi, özet yapma çalışmalarını içermektedir.

### **Isınma Etkinliği:**

Öğrencileri gruplara ayırarak halkalar oluşturulur. Grup üyesi sayısından bir eksik sandalye sayısı oluşturularak müzik eşliğinde öğrencilerin sandalyelerin etrafında

oyunarak dönmeleri istenir. Müzik durduğunda ise öğrencilerin hızlıca oturmaları istenir. Ayakta kalan oyun dışı olur. Böylelikle en son kalan kişi oyunu kazanır.

### **Ev Ödevi Değerlendirmesi:**

Öğrencilerin bir hafta boyunca kendilerini empatik tepkiler verebilme, empati ve sempati kavramlarından hangisini yapabildiklerini gözlemlenmeleri ve video ödevi değerlendirilir. Öğrencilerin yaşantılarından verdikleri örnekler grup içinde değerlendirilir. İsteyen öğrencilerin video ödevleri projeksiyondan izletilir ve değerlendirmeler yapılır. Ancak grup lideri bütün öğrencilerin videolarını izleyerek değerlendirmede bulunur.

### **Hayır Diyebilmek:**

Çekingen bireyler istemedikleri bir durumu yapmak zorunda kalabilir, saldırgan bireyler ise istemedikleri bir durumu iletişim becerilerini kullanmadan, bedensel veya sözel şiddetle çözmeye kalkışabilirler. Atılgan bireyler ise istemedikleri durumlar kendilerinden talep edildiğinde etkili iletişim becerilerini kullanarak “hayır” diyebilirler.

Birey çoğu zaman istemese de “evet” deme durumlarını karşısındakilerin sevgilerini kaybetme, onların öfkelenmesine sebep olma, duygularını incitme, iyi kişilik özelliklerinden yoksun olmaya yorumlanma vb. gibi durumlarla gerçekleştirir. Bu durumlarda çoğu zaman “hayır” diyemediği için sonrasında kendisine kızar ve duygusal gerilim yaşayabilir. Ya da saldırganca davranarak “hayır” demeyi dener ve bu durumda da istenmeyen sonuçlarla karşılaşabilir.

“Hayır diyebilmek” konusu yukarıdaki özet şekliyle öğrencilere bilgisayar sunumlarıyla açıklanır. Ve öğrencilerin kendi yaşamlarından örnekler paylaşmaları istenir. Paylaştıkları durumların atılganca, saldırganca veya çekingence davranma biçimlerinden hangisine uygun olduğu öğrencilere sorulur ve verilen cevaplar değerlendirilir.

### **Örnek Olaylar:**

- 1- Şu anda kullanmış olduğunuz telefon tarifenizden gayet memnunsunuz. Ve uzun zaman değiştirmeyi düşünmüyorsunuz; çünkü ücret olarak şartlarınıza gayet uygun bir tarife. Müşteri temsilcisi sizi arayarak daha yüksek miktarda bir tarifeye geçmenizi istiyor ve bu konuda ısrar ediyor.
- 2- Bir kazağa ihtiyacınız var ve bunun için bir alış veriş merkezine gidiyorsunuz. Bir mağazaya girerek kıyafetleri deniyorsunuz yanınızda size yardımcı olan satış danışmanı siz denediğiniz kazağı tam beğenmeseniz de size çok yakıştığını ifade ederek almanızı ısrarla öneriyor.
- 3- İki gün sonra proje ödev tesliminizin son günü. Ödevinizi büyük oranda bitirdiniz ancak hala eksiklikler var. Ödevi bitirip son düzenlemeleri yapmak istiyorsunuz. Arkadaşınız sizi arayarak dışarda buluşmayı istiyor siz pek istemeseniz de bu konuda diretiyor.

Yukarıdaki örnek olaylar öğrencilere A4 kağıtlarla dağıtılır. Öğrenciler üç gruba ayrılarak birinci gruba, “atılganca hayır”, ikinci gruba “çekingence hayır”, üçüncü gruba da “saldırganca hayır” diyecek şekilde olayları canlandırmaları istenir. Canlandırmalar için öğrencilere 5-10 dakika kadar çalışma ve prova süresi verilir. Daha sonra sırasıyla gruplar çalışmalarının sunumlarını gerçekleştirir. Canlandırmalar gerçekleştirildikten sonra öğrencilere hangi davranış biçiminde hangi durumları yaşayabileceğimiz sorulur ve kendi yaşamlarından örnekler sunmaları istenir.

### **Ev Ödevi:**

Öğrencilerin bir hafta boyunca yaşantılarını gözlemlmeleri ve bu yaşantılarda “hayır” diyebildikleri ve “hayır” diyemedikleri durumları not etmeleri istenir.

İkinci olarak da okuldan daha önce tanışmadıkları bir öğrenciyle tanışmaları istenir.

**Oturum sonu:** Öğrencilerden üçüncü oturum hakkında bir özet yapıp değerlendirmeleri istenir. Birkaç öğrenciye bu noktada söz hakkı verilerek oturum sonlandırılır.

#### **4. Oturum**

Dördüncü oturumda balon patlatma ısınma etkinliği, ödev kontrolü, “haklarımızı savunabilmek” konusunun işlenmesi, örnek olaylar ve drama, bir sonraki haftanın ödevinin verilmesi, değerlendirme ve özet çalışmaları gerçekleştirilecektir.

#### **Isınma Etkinliği:**

Balon patlatma etkinliğinde ip ve balon malzeme olarak kullanılır. Öğrencilere belli uzunlukta ipler verilir. Ve her bir öğrenciye bir adet balon verilir. Öğrenciler kendilerine verilen balonu şişirip iple bağlar. İpin bir ucunu ayak bileklerine diğer ucunu ise balonun ucuna bağlarlar. Daha sonra ortaya gelmeleri istenir. Grup liderinin “başla” komutuyla birbirlerinin bileklerine bağlanmış balonları patlatmaya çalışırlar. En sona kalan oyunu kazanır.

#### **Ev Ödevi Değerlendirmesi:**

Üçüncü oturumda verilen ödev değerlendirilir. Öğrencilerin bir hafta boyunca “hayır” diyebildikleri veya diyemedikleri durumlar değerlendirilir. “hayır” demeyi başaranların deneyimleri ve hisleri paylaşılır. “Hayır” diyemeyenlerin de hislerini paylaşmaları istenir. Karşılaştıkları durumda hangi davranış biçimini sergilediği dönüt olarak verilir ve grupta öner vermek isteyenler paylaşımında bulunur.

İkinci olarak, okulda hiç tanışmadıkları bir öğrenciyle tanışma ödevi değerlendirilir. Öğrencilerin tanışmadıkları birisiyle konuşma başlatabilme ve sürdürebilme durumları değerlendirilir. Bu durumda tanışmadan önce ve sırasında hissettikleri duygu ve düşünceleri paylaşmaları istenir. Yapılan ödevlerden dolayı öğrenciler motive edilir.

#### **Haklarımızı Savunabilmek:**

Bireyler kendi özgürlük alanlarına müdahale edildiği ve hakları çiğnendiği zaman atılganca, saldırganca veya çekingence davranışlarda bulunabilmektedirler.

Atılganca davranış biçimleri dışında sergilenen davranışlar bireylerin sosyal uyumlarını olumsuz etkilemekte ve duygusal gerilimler yaşamalarına sebep olabilmektedir.



Haklarımızı savunabilmenin önemi bilgisayar sunumları ile açıklanır.

Daha sonra öğrencilere;

- 1- Sahip olduğunuz haklar nelerdir?
- 2- Sahip olduğunuz hakları savunabiliyor musunuz? Soruları sorularak paylaşımlarda bulunmaları istenir. Haklarının çiğnendiği durumlar ile ilgili yaşantıları varsa paylaşımları istenir. Paylaşılan yaşantılara benzer yaşantıları olanlardan da paylaşımda bulunmaları istenir. Grup üyelerinin paylaşımlarının atılganca, saldırganca ve çekingence davranış biçimlerinden hangisine uygun olduğu sorulur.

### **Örnek Olaylar:**

- 1- Bir internet sitesinden çok beğendiğiniz bir kıyafet satın aldınız. Kıyafetiniz kargolandıktan sonra size ulaşana kadar heyecanla beklediniz. Kargo geldiğinde paketin içerisindeki kıyafetin sizin istediğiniz renge benzeyip benzemediği arasında kararsız kaldınız. Bu durum sizi fazlasıyla rahatsız etti.
- 2- Matematik yazılı sınavına günlerce çalıştınız ve eksik konunuz kalmadı. Yeterince soru da çözdünüz. Sınav günü sınava girdiniz ve sınavdan çıktıktan sonra on sorudan sekiz tanesini doğru şekilde cevapladığınızdan çok eminsiniz. Öğretmen yazılı sonuçlarını açıkladığında ise otuz puan aldığınızı duydunuz.
- 3- Marketten bir paket süt aldınız. Yolda yürürken sütün son kullanma tarihinin üç gün önce bittiğini fark ettiniz.

Öğrenciler üç gruba ayrılarak birince gruptan atılganca haklarını savunacak, ikinci gruptan saldırganca haklarını savunacak ve üçüncü gruptan da çekingence haklarını savunacak şekilde dramalar yapmaları istenir. Öğrencilerin drama canlandırmalarına hazırlanmaları için 10 dakikalık süreler verilir. Süre dolduktan sonra öğrenci gruplarının sırasıyla canlandırma yapmaları istenir. Canlandırmalar bittikten sonra öğrencilere söz hakkı verilerek düşüncelerini paylaşmaları istenir. Düşünceler paylaşıldıktan sonra öğrencilerin kendi yaşamlarında bu durumlara benzer

yaşantılarını paylaşımları istenir. Paylaşılan öğrenci yaşantılarına içerik ve duygu yansıtımları yapılarak, paylaşımları değerlendirilir ve geri dönütler verilir.

### **Ev Ödevi:**

Öğrencilerin bir sonraki oturuma kadar yaşadıkları olaylarda haklarını savunup savunamadıkları durumları not etmeleri ve kendilerini bu noktada gözlemlemeleri istenir.

İkinci ödev olarak ise, sınıf önünde şiir okumaları veya şarkı söylemeleri istenir.

**Oturum sonu:** Öğrencilerden dördüncü oturum hakkında bir özet yapıp değerlendirmeleri istenir. Birkaç öğrenciye bu noktada söz hakkı verilerek oturum sonlandırılır.

### **5. Oturum**

Beşinci oturumda köşe kapmaca ısınma etkinliği, bir önceki oturumda verilmiş olan ev ödevi kontrol ve değerlendirmeleri, zihin okuma konusunun işlenmesi, örnek olaylar ve drama canlandırmalarının yapılması, bir sonraki oturumun ev ödevinin verilmesi ve oturumun değerlendirilmesi çalışmaları yapılacaktır.

### **Isınma Etkinliği:**

Beşinci oturuma köşe kapmaca etkinliği ile başlanır. Öğrenciler dört gruba ayrılır. Ve her grup eşit sayıda kişilerden oluşur. Oluşturulan gruplar omuzlardan birleşerek kol ve omuzlarının arasına düşürmemek için bir A4 kâğıt bırakılır. Öğrencilere üç köşeyi hızlıca kapmaları istenir. Köşeye giderken de kol ve omuzlarının arasına bırakılan A4 kâğıdı düşürmemeleri belirtilir. Her seferinde bir grup köşe kapamadığı için ortada kalır. Kâğıdı düşüren grup ise ortaya geçer ve etkinlik her seferinde baştan tekrar edilir. Yaklaşık 5-6 dakika boyunca bu etkinlik gerçekleştirilir.

### **Ev Ödevi Değerlendirmesi:**

Dördüncü oturumda öğrencilerden yapılması istenen ödevler değerlendirilir. Haksızlığa uğradıkları durumların olup olmadığı, bu noktada yaşantıları varsa

atılınca davranıp davranamadıkları ele alınır. Öğrencilerin yaşantılarına grup üyelerinin de tepkiler vermesi desteklenir.

Daha sonra verilen ikinci ödev değerlendirilir. Öğrencilerin sınıf önünde şarkı söylemeleri ve şiir okuma durumları değerlendirilir. Gönüllü öğrencilerin paylaşım yapmaları istenir. Şarkı söylemeden ve şiir okumadan önceki duygu düşünceleri ile şarkı söyledikten ve şiir okuduktan sonra duygu ve düşünceleri ele alınır. Öğrenciler yaptıkları ödevlerden dolayı motive edilir.

### **Zihin Okuma:**

Bireyler bazen yaşadıkları olaylarda olayın sonucuna dair tahminlerde bulunabilir ve bu tahminlerin de gerçekleşeceğine inanabilirler. Örneğin iletişim kurarken karşı taraf düşüncelerini ifade etmeden onlarla iletişim kurduklarında ne gibi tepkiler vereceklerine dair çıkarsamalarda bulunabilirler. Bu gibi durumlarda kendilerine sınırlar çizebilir ya da gerçek olmayan düşüncelere teslim oldukları için gerilim hissedebilirler.

Öğrencilere duygu ve davranışları etkileyen yerin düşüncelerimiz olduğu ve düşüncelerimizi gerçekçi bir şekilde kurguladığımızda olumlu duygu davranışlar gerçekleştirebileceğimiz durumu sunumlarla anlatılır. Gerçek dışı bazı tahminlerimizin bizi çekingen veya saldırgan davranmaya yöneltebileceği, düşüncelerimizi gerçekçi kurgulayıp hareket ettiğimizde ise atılınca davranışlar sergileyebileceğimiz açıklanır. Açıklamalardan sonra öğrencilerin kendi hayatlarından zihin okuma yaptıkları zamanlarla ilgili paylaşımlar yapmaları istenir. Paylaşımlardan sonra örnek olaylar öğrencilere dağıtılır.

### **Örnek Olaylar:**

- 1- Fen Bilgisi dersinde öğretmeniniz bir soru soruyor. Sorulan soruya dair bir yanıtınız var ancak bilginizden tam emin değilsiniz. Yanlış cevap verdiğinizde öğretmeninizin ve sınıf arkadaşlarınızın tepkilerine dair düşünceleriniz var.
- 2- Pazar günü saat 10.00'da arkadaşınızla buluşmak için sözleştiniz. Cumartesi günü biraz geç uyuduğunuz için sabah uyandıığınızda saatin 10.25 olduğunu ve

telefonunuzda dört cevapsız arama olduğunu gördünüz. Arkadaşınızın düşüncelerine dair tahminleriniz var.

- 3- Okulda arkadaşlarınızdan birisiyle kavga ettiniz. Öğretmeniniz babanızın numarasını isteyerek bu durumu babanızla paylaşacağını açıkladı. Eve gittiğinizde babanızın size karşı yaklaşımlarına dair düşünceleriniz var.

Yukarıdaki örnek olaylar öğrencilere dağıtılır. Öğrencilere örnek olayları okumaları ve ne gibi zihin okumalar yapılabileceğine dair düşünmeleri istenir.

Olaylarda atılınca davranmak istemelerine rağmen ne gibi endişeler duyduklarını paylaşmaları istenir.

1. Gerçekçi olmayan düşünceleri sorulur.
2. Gerçekçi olmayan düşüncelerine gerçekçi bir bakış açısıyla nasıl yaklaşabileceklerini paylaşmaları istenir.
3. Düşüncelerinin %100 doğru olup olmadığını açıklamaları istenir
4. Geçmişte buna benzer durumlarda yapmış oldukları zihin okumaların gerçekleşip gerçekleşmediğine dair paylaşımlar yapmaları istenir.

Yukarıdaki sorulara öğrenciler yanıtlar verdikçe öğrencilere geri dönütler yapılır. Zihin okumanın çoğu zaman gerçekçi olmadığını, olayları daha sağlıklı kurgulamak için zihin okumalar yapmak yerine gerçekçi bakış açıları geliştirmenin daha faydalı olacağı açıklanır.

### **Ev Ödevi:**

Öğrencilerden bir sonraki oturuma kadar bir hafta boyunca yapmış oldukları zihin okuma durumlarını not etmeleri istenir. Zihin okuma yaptıkları zamanlarda gerçek dışı düşüncelerini yazmaları ve bu gerçek dışı düşüncelere gerçekçi düşünceler geliştirmeye çalışarak müdahale etmeleri istenir

İkinci ödev olarak ise, bir esnafla pazarlık yapmaları ve bu ödevi video ile çekmeleri istenir.

**Oturum sonu:** Öğrencilerden beşinci oturum hakkında bir özet yapıp değerlendirmeleri istenir. Birkaç öğrenciye bu noktada söz hakkı verilerek oturum sonlandırılır.

## **6. Oturum**

Altıncı oturumda iletişim üzerine bir ısınma etkinliği, beşinci oturumda verilen ev ödevinin kontrolü, kendini ifade edebilme konusunun işlenmesi, örnek olaylar ve canlandırmalar, bir sonraki oturuma kadar verilecek ev ödevi ve altıncı oturumun değerlendirilmesinin yapılması çalışmaları gerçekleştirilecektir.

### **Isınma Etkinliği:**

Öğrenciler ikişerli gruplara ayrılarak önce sırt sırta verecek şekilde ardında da yüz yüze gelecek şekilde ikişer dakika birbirleriyle iletişim kurarlar. Etkinlik bittikten sonra öğrencilere sırt sırta konuştukları zamanki iletişim durumunda hissettikleri ile yüz yüze iletişim kurdukları zaman hissettikleri duyguları ve düşünceleri paylaşmaları istenir.

### **Ev Ödevi Değerlendirmesi:**

Öğrencilere beşinci oturumda verilen ev ödevlerinin değerlendirilmesi yapılır. Bir hafta boyunca ne gibi zihin okumalar yaptıkları, bunların gerçekçi olup olmadıklarını değerlendirme durumları, zihin okuma durumlarında gerçekçi bir bakış açısıyla durumlara yaklaşabilme becerileri değerlendirilir. Öğrenciler yaşantılarını paylaşırken gruptaki diğer üyelerin de empatik tepkiler ve öneriler vermeleri desteklenir.

Daha sonra ikinci ödev değerlendirilir. Öğrencilerin bir esnafla pazarlık yapabilme becerileri ele alınır. Gönüllü öğrencilerin video çekimleri bilgisayara yansıtılır. Ve grup içerisinde motive edilir. Öğrencilerin bu pazarlık durumunu gerçekleştirmeden önce esnafların tepkileri üzerine ne gibi zihin okumalar yaptıkları ele alınır. Pazarlık yapmadan önceki duygu ve düşünceleri ile pazarlık yaptıktan sonraki duygu ve düşünceleri değerlendirilir. Ödevlerini yapan öğrenciler motive edilir.

### **Kendini İfade Edebilme:**

Bireyler yaşadıkları olaylar karşısında kendilerini atılganca, saldırganca veya çekingence ifade edebilmektedirler. Kendini ifade edebilme becerilerine sahip bireylerin atılganca davranışlar sergiledikleri söylenebilir. İnsanlar kendilerini ifade ederken sözlü ve sözsüz iletişim kalıplarıyla ifade ederler.

Öğrencilere kendini etkili bir şekilde ifade edebilen bireylerin sözlü ve sözsüz iletişim becerilerinin neler olduğu açıklanır.

### **Atılgan bireylerin sözlü ve sözsüz iletişim becerileri;**

- 1- Ses tonlarını etkili bir şekilde kullanırlar.
- 2- Anlatmak istediğini net ve açık bir şekilde açıklar.
- 3- Göz kontağı kurabilir.
- 4- Duruşu eğik ya da çok katı değil, düzgün ve diktir.
- 5- Beden dili ve kullandığı cümleler arasında tutarlılık vardır.
- 6- Konuşurken karşısındaki ile arasındaki mesafeyi uygun şekilde ayarlar.

### **Çekingen bireylerin sözlü ve sözsüz iletişim şekilleri;**

- 1- Göz kontağı kurmakta zorlanır.
- 2- Ses tonu kısık ve kesik kesiktir.
- 3- Anlatmak istediklerini net ve açık bir şekilde ifade edemez.
- 4- Ellerini etkili bir şekilde kullanamaz, sürekli büker veya birleştirir.
- 5- Bedeni dik değil eğiktir.
- 6- Beden dili ile kullandığı sözel iletişim arasında tutarsızlıklar olabilir.

### **Saldırgan bireylerin sözlü ve sözsüz iletişim şekilleri;**

- 1- Karşı tarafı bastırmaya çalışır.

2- Göz kontağını kurarken karşı tarafı küçümseyici şekilde kurar.

3- Ses tonu daha çok sert ve yüksektir.

4- El kol hareketleri karşı tarafı rahatsız edici şekilde kullanılır.

Öğrencilere yukarıdaki bilgiler açıklandıktan sonra ikinci oturumda işlenen iletişim becerileri ve empati konuları hatırlatılır.

### **Örnek Olaylar:**

1- Şehirlerarası otobüs seyahati yapıyorsunuz. Yanınızda oturan kişi yüksek sesle telefonda dakikalarca konuşuyor. Bu durumdan rahatsız oluyorsunuz.

2- Çok sevdiğiniz bir kazağınız var. En yakın arkadaşınız sizden bu kazağı alıyor ve bir hafta sonra geri vereceğini söylüyor. Ancak üç hafta geçmesine rağmen hala kazağınızı getirmedi.

3- Odanızda yaklaşık iki saattir ders çalışıyorsunuz. Çalışmak sizi oldukça yordu ve yirmi dakikalık bir mola vermek istiyorsunuz. Molayı verdiğinizde elinize telefonunuzu alıyor ve en sevdiğiniz müziği açıyorsunuz. Tam bu sırada anneniz odaya gelerek sizin hiç ders çalışmamanızdan yakınmaya başlıyor.

4- Bir restoranda yemek yemeye gidiyorsunuz. Ancak garson yemeği getirdiğinde yemeğin tadında bir tuhafılık hissediyorsunuz.

5- Dönem boyunca derslerde çok etkili dinleme notları aldınız. Yazılılara üç gün kala sınıfta sürekli konuşmalarıyla huzursuzluk çıkaran sınıf arkadaşınız sizden ders notlarınızı paylaşmanızı istedi.

Yukarıdaki örnek olaylar öğrencilere okunur. Örnek olayları sırasıyla öğrencilerin nasıl değerlendirdikleri ele alınır. Daha sonra öğrenciler üç gruba ayrılarak birer örnek olay seçmeleri istenir. Birinci gruba atılınca, ikinci gruba çekingence, üçüncü gruba da saldırganca sözlü ve sözsüz iletişim mesajları kullanmaları üzere canlandırma yapmaları istenir. Canlandırmalardan sonra öğrencilerin duygu ve düşünceleri sorulur. Kendi yaşantılarından benzer durumları ifade etmeleri istenir.

### **Ev Ödevi:**

Öğrencilerin bir sonraki oturuma kadar, yaşadıkları olay ve durumlarda kendini ifade etme durumlarını gözlemlenmeleri, olumlu ve olumsuz yaşantılarını not ederek gelmeleri istenir.

İkinci ödev olarak ise bir mağazaya giderek kıyafet denemeleri ancak kıyafeti almadan mağazayı terk etmeleri istenir.

**Oturum sonu:** Öğrencilerden altıncı oturum hakkında bir özet yapıp değerlendirmeleri istenir. Birkaç öğrenciye bu noktada söz hakkı verilerek oturum sonlandırılır.

### **7. Oturum**

Yedinci oturumda bir kelime, kavram veya obje üzerine konuşma etkinliği, altıncı oturumda verilen ödevlerin değerlendirilmesi, benlik ve ideal benlik konusunun işlenmesi, benlik ve ideal benlik konusu üzerine bir etkinlik, bir sonraki oturum için verilecek ödevler ve oturumu değerlendirme çalışmaları yapılacaktır.

### **Isınma Etkinliği:**

Öğrencilere grup çalışmasının yapıldığı odada herhangi bir nesneyi seçmeleri ve bu nesne üzerine bir dakikalık yorumlar yapmaları istenir. Bu durumda diğer öğrenciler de yorumlama yapan öğrenciyi gözlemleyerek sözlü ve sözsüz iletişim tepkilerini gözleyecektir. Gönüllü öğrenciler öncelikli olarak konuşabilir.

### **Ev Ödevi Değerlendirmesi:**

Öğrencilere altıncı oturumda verilen ödevler değerlendirilir. Öncelikli olarak karşılaştıkları durumlarda etkili iletişim becerilerini kullanıp kullanamadıkları ve bir haftalık kendini ifade edebilme becerileri ele alınır. Hangi durumlarda zorlandıkları ve zorlandıkları zamanları nasıl aşabilecekleri üzerine diğer grup üyelerinin önerileri ve grup liderinin önerileri öğrencilere aktarılır.

Bir mağazada kıyafet deneyip almadan mağazadan ayrılma ödevi ele alınır. Öğrencilerin ödevi yapmadan önceki duygu ve düşünceleri ile ödevi yaptıktan



sonraki duygu ve davranışları karşılaştırılır. Grup içinde öğrencilerin paylaşımlarına diğer öğrencilerin de tepkiler vermesi desteklenir ve grup lideri öğrencilere duygu ve içerik yansıtmaları yapar. Öğrencilerin ödevleri pekiştirilir.

## **Benlik ve İdeal Benlik**

### **Benlik:**

Benlik kavramı ve ideal benlik kavramı öğrencilere sunumlarla açıklanır. Benlik kavramının, bireyin kendi mevcut kişilik özelliklerine ve yeteneklerine dair düşünceleri olduğunu, bu düşüncelerin bazen gerçekçi olabilirliliği bazen de gerçekçi olmadığı açıklanır. Örneğin yetenekleri olmasına rağmen kendisini yetersiz görebilir bir insan. Bireyin fiziksel ve zihinsel özelliklerinin bütünü bireyin benlik boyutunu açıkladığı aktarılır. Benliği bireyin kendisini algılama biçimi olarak açıklayabilir.

Benlik kavramı açıklandıktan sonra öğrencilerin benlik algılarına yönelik sorular sorulur.

- 1- Fiziksel özelliklerinizi açıkla mısınız?
- 2- Zihinsel ve duygusal özelliklerinizi açıkla mısınız?
- 3- İlgi ve yeteneklerinizi açıkla mısınız?

Yukarıdaki gibi sorular öğrencilere sorulur. Ve öğrencilerin benlik algıları noktasında yorumlar yapmaları ve farkındalık sağlamaları amaçlanır.

### **İdeal Benlik:**

Benlik kavramı açıklandıktan sonra ideal benlik kavramı ele alınır. Bireyin kendisine yönelik algılarına benlik denir. İdeal benlik ise daha çok geleceğe yönelik hedefler ile açıklanır. Bireyin mevcut özelliklerini geliştirmesi ve olmak istediği kişi olarak açıklanır. Benlik ve ideal benlik arasında tutarsızlıkların olduğu dönemlerde bireyin sağlıklı bir gelişim gösterebileceği ve gerilimler hissedebileceği açıklanır.

Öğrencilerin ideal benliklerini açıklamalarına yönelik sorular sorulur.

- 1- İlgi ve yeteneklerinizi ne yönde geliştirmek istiyorsunuz?

2- Gelecekte kendinizi nasıl biri olarak görmek istiyorsunuz?

3- Benlik ve ideal benliğiniz arasında çok fark var mı?

Yukarıdaki sorular öğrenciler tarafından cevaplandırılır. Öğrencilerin paylaşımları değerlendirilir.

### **Etkinlik 1:**

Öğrencilerden rahat bir pozisyonda oturmaları istenir. Beşe kadar saydıktan sonra gözlerini kapatmaları açıklanır. Öğrencilerden önce üç yıl, sonra altı yıl ve son olarak dokuz yıl sonrasında kendilerini nerelerde gördükleri, ne yaptıklarını zihinlerinden hayal etmeleri istenir. Her üç yıl için en az bir iki dakikalık hayal etme süresi verilir. Sonra öğrencilerden gözlerini açmaları ve hayal ettikleri geleceklerine dair paylaşımlarda bulunmaları istenir.

### **Etkinlik 2:**

Öğrencilere A4 kâğıtlar dağıtılır. Dağıtılan kâğıtları ikiye ayırmaları bir tarafına benliklerini resmetmeleri diğer tarafına da ideal benliklerini resmetmeleri istenir. Gönüllü öğrencilerden resimlerini gruba göstererek yorumlar yapmaları istenir. Yapılan yorumlar değerlendirilir.

### **Ev Ödevi:**

Öğrencilerin bir sonraki oturuma kadar pazarda bir esnafın yanında 10 dakikalık bir deneyim yaşamaları ve pazarda satış yapmaları istenir. Bu durumu ise videoya kaydederek getirmeleri açıklanır.

**Oturum sonu:** Öğrencilerden yedinci oturum hakkında bir özet yapıp değerlendirmeleri istenir. Birkaç öğrenciye bu noktada söz hakkı verilerek oturum sonlandırılır.

## **8. Oturum**

Sekizinci oturumda heykel ısınma etkinliği, bir önceki oturumda verilen ev ödevinin değerlendirilmesi, Çatışma çözme konusunun işlenmesi, örnek olaylar ve

canlandırmalar, bir sonraki oturum için ev ödevinin verilme ve oturumun değerlendirilmesi çalışmaları yapılır.

### **Isınma Etkinliği**

Öğrencilerden sınıf içerisinde istedikleri şekilde dolaşmaları istenir. Dolaşma anında zihinlerinden bir durum düşünmeleri ve bu durumu heykel gibi sabit bir şekilde kalarak ifade etmeleri istenir. Grup lideri herkese “durun” komutunu verdiğinde üyeler heykel gibi sabit kalır. Daha sonra sırayla grup liderinin söz hakkı verdiği kişiler heykel olma durumlarıyla neyi ifade ettiklerini açıklarlar. Birkaç öğrenciye söz hakkı verilerek etkinlik sonlandırılır.

### **Ev Ödevinin Değerlendirilmesi**

Öğrencilere yedinci oturumda verilen pazarda satış yapma ödevi ele alınır gönüllü öğrencilerin videoları projeksiyondan izletilir. Öğrencilerin ödevi yaparken ne gibi zorluklar yaşadıkları sorulur. Öğrencilerin ödevi yapmadan önceki ve ödevi yaptıktan sonraki duygu ve düşünceleri sorulur. Grup içi etkileşim sağlanır. Öğrenciler yaptıkları ödev için motive edilir.

### **Çatışma Çözme**

Çatışma çözme konusu bilgisayar sunumlarıyla öğrencilere açıklanır. Her bireyin yaşamında çatışmaların kaçınılmaz olduğu, önemli olanın ise insanın yaşadığı çatışmaları etkili bir şekilde çözebilmesi olduğu belirtilir.

Öğrencilere bireyin kendisi içindeki çatışmaları aşağıdaki şekliyle açıklanır:

- 1-** Yaklaşma-yaklaşma çatışması: Bireyin istediği iki durum arasında kaldığı zamanlarda yaşadığı çatışma türüdür.
- 2-** Yaklaşma-kaçınma çatışması: Bireyin bir istediği bir de istemediği iki durum arasında kaldığı zamanlarda yaşadığı çatışma türüdür.
- 3-** Kaçınma-kaçınma çatışması: Bireyin iki istemediği durum arasında kaldığı zamanlarda yaşadığı çatışma türüdür.

Yukarıdaki gibi öğrencilere bireyin kendi içinde yaşadığı çatışma durumu açıklandıktan sonra “kişiler arası çatışma” durumları açıklanır.

**Kişiler arası çatışma:** Bu çatışma türü iki veya daha fazla insan arasında yaşanır. Anne-baba ve çocuk, arkadaşlar, öğretmenler vb. gibi kişiler arası çatışmalar yaşanmaktadır.

Kişiler arası çatışma durumları yaşandığında çözüm olarak izlenecek basamaklar;

- 1- Çatışmanın tanımlanması: Ne tür bir çatışma içerisinde olduğunun ve mevcut problemin tanımlandığı basamaktır.
- 2- Çözüm seçeneklerinin belirlenmesi: Çatışmanın yaşandığı kişiler arasında problem tanımlandıktan sonra çözüm önerilerinin taraflarca üretilmesi, paylaşılması basamağıdır.
- 3- Çözüm için değerlendirme ve seçme: Önerilen çözüm önerilerinin değerlendirildiği ve çözüm önerilerinden birinin seçilmesi basamağıdır.
- 4- Çözüm seçeneğinde anlaşma ve uygulama: Seçilen çözüm önerisinde tarafların anlaşması ve öneriyi uygulamalarıdır.

Kişiler arasında yaşanan çatışmanın yukarıdaki basamaklar kullanılarak çözüme ulaşılabileceği öğrencilere açıklanır. Örnek olay üzerinde değerlendirmeler yapılır.

### **Örnek Olaylar**

- 1- Ahmet anne ve babasıyla sürekli çatışmalar yaşamaktadır. Ahmet’in annesi ve babası Ahmet’in eve geldiğinde sürekli telefonuyla uğraştığını, derslerine vakit ayırmadığını, bu durumu kendisiyle paylaştıklarında ise sürekli öfkeli olduğunu açıklamaktadır.
- 2- Ayşe aynı sırayı paylaştığı Gül’ün ders anında sürekli kalemle sesler çıkararak ve kendisiyle konuşmaya çalışarak dikkatini düşürdüğünü bu durumun da kendisini fazlasıyla öfkeli olduğunu hissetmektedir.

Yukarıdaki örnek olaylar öğrencileri iki gruba ayırarak açıklanır. Birinci gruptan birinci örnek olayı, ikinci gruptan da ikinci örnek olayı çatışma çözme basamaklarına uyararak ele almaları istenir. Canlandırmalar yapıldıktan sonra öğrencilere hayatlarında benzer durumların olup olmadığı sorulur. Yaşantılarını paylaşan öğrencilere grubun çözümler sunması istenir.

### **Ev Ödevi**

Öğrencilerden bir hafta boyunca kendilerini çatışma çözme becerilerini kullanma açısından değerlendirmeleri istenir. Yaşadıkları çatışmaları not etmeleri ve bu durumlara ne tür çözümler getirebildikleri üzerine sorular sorulur. Öğrencilerin paylaşımları sonrası grup üyelerinin tepkiler geliştirmeleri istenir. Grup lideri paylaşılan yaşantılara içerik ve duygu yansıtılmaları yaparak dönütler yapar.

İkinci ödev olarak da öğrencilerden bir eczaneye giderek yoğurt ve ekmek istemeleri istenir.

**Oturum sonu:** Öğrencilerden sekizinci oturum hakkında bir özet yapıp değerlendirmeleri istenir. Birkaç öğrenciye bu noktada söz hakkı verilerek oturum sonlandırılır.

### **9. Oturum**

Dokuzuncu oturumda balon patlatma ısınma etkinliği, bir önceki haftanın ödevlerinin değerlendirilmesi, Olumsuz düşüncelerle baş etme konusunun işlenmesi, örnek olaylar, ev ödevinin verilmesi ve oturumu değerlendirme çalışmaları yapılacaktır.

#### **Isınma Etkinliği**

Öğrencilere bir balon ve bir iğne verilir. Balonu şişirmeden önce kendilerini en çok rahatsız eden düşüncelerini düşünmeleri istenir. Gözlerini kapatmaları ve bu düşüncelerin hepsini ellerindeki balonu şişirirken içine doğru üflediklerini hayal etmelerini istenir. Balonu iyice şişirdikten sonra bağlamaları söylenir. Bağlanan balonları aynı anda havaya atmaları ve ellerindeki iğneyle patlatmaları istenir.

#### **Ev ödevlerinin değerlendirilmesi**

Öğrencilerin bir hafta boyunca yaşadıkları çatışma durumlarını paylaşmaları istenir. Çatışma durumlarında neler hissettikleri ve çatışma çözme becerilerini uygulayıp uygulayamadıkları sorulur.

Daha sonra eczaneden yoğurt ve ekmek isteme ödevi üzerine konuşulur. Öğrencilerin ödevi yapmadan önce yaptıktan sonraki duygu ve düşünceleri ele alınır. Öğrenciler ödevlerinden dolayı motive edilir.

### **Olumsuz düşüncelerle baş edebilme**

Bilişsel Davranışçı kuram çerçevesince öğrencilere olumsuz düşüncelerin nasıl oluştuğu ve olumsuz düşüncelere karşı akıllıca bakabilme stratejileri öğrencilere açıklanır.

Bireylerin olaylar sonrasında düşünceler geliştirdiği, bu düşüncelerin de onların duygu ve davranışlarını etkilediği Bilişsel Davranışçı kuramca açıklanır.

Öğrencilere olumsuz otomatik düşüncelere sebep olan çarpık düşünme şekilleri açıklanır;

- 1- Aşırı genelleme
- 2- Falcılık
- 3- -meli, -malı cümleler
- 4- Duyguları gerçek sanma
- 5- Olumluyu küçültme, olumsuzu büyütme
- 6- Etiketleme
- 7- Felaket tellallığı
- 8- Zihin Okuma
- 9- Ya hep ya hiç düşüncesi
- 10- Filtreleme

Karşılaşılan olaylarda bireylerin yukarıdaki çarpık düşünme şekilleriyle olaya yaklaştıklarında duygu ve davranışlarını olumsuz bir şekilde gerçekleştirme durumlarıyla karşılaşabilecekleri açıklanır.

### **A-B-C-D-E Modeli**

Bilişsel Davranışçı kuramı çerçevesince A-B-C modeli öğrencilere açıklanır.

**A-Olay:** Bireyin yaşadığı veya karşılaştığı durum

**B-Düşünceler:** Bireyin olayı yaşadıktan sonra bilişsel yorumlamaları

**C-Tepkiler:** Bireyin bilişsel yorumlamaları sırasında göstermiş olduğu duygu ve davranışlar

**D-Yeniden Yorumlama:** Çarpık düşüncelerin yerine akıllıca ve gerçekçi yanıtlar üretme

**E-Oluşan yeni tepkiler:** Akıllıca bilişler geliştirdikten sonra bireyin tepkileri

### **Örnek Olaylar**

- 1- Ali'nin not ortalaması 94'tür. Birçok dersi 90 ve üzerinde olan Ali, matematik birinci yazılısında 84 puan almış ve durum onu çok fazla üzmüştür. Ailesinin ve öğretmenlerinin gözünden düştüğünü ve bütün derslerin kötü olduğunu düşünmeye başlamıştır.
- 2- Gözde kızını Ecrin için bir doğum günü partisi hazırlamış ve kızlarının bütün arkadaşlarını da eve davet etmiştir. Evin her tarafını süslemiş, pastaları hazırlamış, misafirleri güzelce karşılamıştır. Davetliler arasından üç kişi gelmemiş, Gözde de bu durumun çok kötü olduğunu, kızına ve kendisine değer verilmediğini düşünmeye başlamıştır.
- 3- Azra yolda yürürken sınıf arkadaşlarından Taha'yı görmüş, Taha hızlıca Azra'nın yanından geçmiş kendisine selam vermemiştir. Azra, Taha'ya yanlış bir şey yaptığını, bu yüzden de onun kendisine selam vermediğini düşünmeye başlamış, kendisinin iyi bir arkadaş olmadığını düşünmeye başlamıştır.

- 4- Hüseyin Fen Bilgisi dersinde öğretmen sorduğu soruya dair bir fikri olmasına rağmen, parmak kaldırıp yanlış söylediğinde öğretmenin ona kızacağını, arkadaşlarının da kendisiyle dalga geçeceğini düşünmektedir.
- 5- Akif Emre çok ders çalışsa da konuları yetiştiremeyeceğini ve yıl sonunda başarısız olacağını düşünmektedir.
- 6- Yusuf Ali bir futbol maçında hatalı bir gol yemiş ve hayatı boyunca hep kötü bir kaleci olarak kalacağını düşünmektedir.

Öğrencilere A4 kağıtlarla yukarıdaki örnek olaylar verilir. Örnek olaylar okunur ve sırasıyla A-B-C-D-E modeli üzerinden değerlendirilir. Her örnek olayda bireylerin hangi çarpık ve akıllıca olmayan düşünme biçimlerini sergiledikleri ele alınır. Bu çarpık düşünceler yerine akıllıca düşünceler geliştirildikten sonra bireylerin yeni durumda oluşabilecek duygu ve davranışları yorumlanır.

Örnek olaylar değerlendirildikten sonra öğrencilerin yaşantılarında çarpık düşüncelerine dair paylaşımlar yapmaları istenir ve paylaşılan yaşantılar A-B-C-D-E modelince değerlendirilir ve öğrencilere dönütler verilir.

### **Ev Ödevi**

Öğrencilerin bir hafta boyunca olumsuz düşüncelerini not etmeleri ve bu olumsuz düşüncelerin hangi bilişsel çarpıkla ifade edildiğini yorumlamaları son olarak da akıllıca olmayan düşüncelerinin yerine akıllıca düşünceler koymaları ve oluşan yeni durumdaki tepkileri üzerine çalışmalar yapmaları istenir.

**Oturum sonu:** Öğrencilerden dokuzuncu oturum hakkında bir özet yapıp değerlendirmeleri istenir. Birkaç öğrenciye bu noktada söz hakkı verilerek oturum sonlandırılır.

### **10. Oturum**

Onuncu oturumda bir önceki hafta verilen ödevin kontrolü, oturumların genel değerlendirmesi, sevgi bombardımanı etkinliği yapılır ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği uygulanır.



### **Ev ödevinin değerlendirilmesi**

Öğrencilerin bir hafta boyunca ne gibi olumsuz bilişsel düşünceler geliştirdikleri bu durumu A-B-C-D-E modelince ne şekilde ele aldıkları değerlendirilir.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği uygulanır.

On haftalık eğitimin genel bir değerlendirilmesi yapılır. Öğrencilerin duygu ve düşünceleri ele alınır. Eğitimden memnuniyetleri ve etkilenme durumları üzerine konuşulur.

### **Sevgi Bombardımanı Etkinliği**

Öğrenciler bir halka oluşturacak şekilde otururlar. Ortada bir sandalye olur. Öğrenciler sırasıyla gönüllülerden başlanarak sandalyeye oturur ve diğer öğrenciler ortadaki öğrenci hakkında tamamen olumlu ifadeler söylerler. Sırasıyla öğrenciler ortaya oturur ve etkinlik sona erer.

### Ek-3 Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü Tezli Yüksek Lisans Programı Tez çalışması kapsamında, atılganlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Çalışma kapsamında vereceğiniz bilgiler herhangi bir yerde paylaşılmayacak ve gizlilik esasınca veriler değerlendirilecektir. Çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından samimi ve gerçek cevaplar vermeniz önemlidir.

Mehmet Akif DEMİRELLİ

Psikolojik Danışman

1. Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )
2. Sınıf Düzeyiniz: 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( )
3. Kardeş sayınız: .....
4. Annenizin Eğitim Düzeyi: İlkokul Mezunu ( ) Lise Mezunu ( ) Yüksek Öğretim Mezunu ( )
5. Babanızın Eğitim Düzeyi: İlkokul Mezunu ( ) Lise Mezunu ( ) Yüksek Öğretim Mezunu ( )
6. Ailenizin Gelir Durumu: 1.500 TL ( ) 2.000-3.000 TL ( ) 4.000+ ( )

## Ek-4 Kurum Onayı



T.C.  
ÇANKIRI VALİLİĞİ  
Çankırı Hacı Murad-ı Veli İmam Hatip Ortaokulu  
Müdürlüğü

Sayı : 18930046-100-E.7699540  
Konu : Mehmet Akif DEMİRELLİ

16.04.2019

### İLGİLİ MAKAMA

2017-2018 eğitim öğretim yılında ( T.C. 10679162664 ) Mehmet Akif DEMİRELLİ isimli rehber öğretmeni Çankırı Hacı Murad-ı Veli İmam Hatip Ortaokulunda 10 oturumluk Atılganlık Eğitimi Programı ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'ni uygulamıştır Kurumumuzca Bir sakıncası Yoktur.

Seher ŞAYIK  
Okul Müdür V.

Adres:  
Elektronik Ağ:  
e-posta:

Bilgi için:  
Tel:  
Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 97fc-3522-39ff-ba7c-d4c5 kodu ile teyit edilebilir.

## Ek-5 Etik Kurul Kararı



T.C.  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
09.05.2019	5	2019 - 157

**KARAR NO:** 2019 - 157  
Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Mehmet Akif DEMİRELLİ'nin Dr. Öğr. Üyesi Yaşar BARUT danışmanlığında " Atılganlık Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi" isimli yüksek lisans tezine ilişkin anket çalışmasını içeren 16173 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Mehmet Akif DEMİRELLİ'nin Dr. Öğr. Üyesi Yaşar BARUT danışmanlığında " Atılganlık Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi" isimli yüksek lisans tezine ilişkin anket çalışmasının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

## Ek-6 Eğitimden Fotoğraflar

