

T. C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
(EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI)

ATILGANLIK EĞİTİMİ PROGRAMININ İLKÖĞRETİM 7. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ATILGANLIK DÜZEYİNE ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Tülay Yatağan

Ankara, 2005

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Y¼KSEK LİSANS TEZİ ALIşMA RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜş

¼ye Prof. Dr. Figen ÇOK

¼ye Prof. Dr. Hasan BACANLI

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylım.

...../...../.....

Prof. Dr. Meral UYSAL
Enstit¼ M¼d¼r¼

ÖNSÖZ

İletişim, toplumsal hayatın temelini oluşturur. Bireylerin duygu, düşünce ve isteklerini paylaşmaları, birbirlerini anlamalarını ve beraber yaşamalarını kolaylaştırır. Atılgan davranış, kişiler arası ilişkilerde önemli rol oynayan sosyal becerilerden biridir. İletişim biçimleri arasında en sağlıklısı olarak kabul edilen atılganlık, kültür ve cinsiyetten etkilenebilmektedir.

Bu araştırmada, ergenlik dönemindeki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen atılganlık eğitiminin, öğrencilerin atılganlık düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanlara yararlı olabilecek niteliktedir.

Çalışmamda yardımlarını esirgemeyen, değerli görüşleriyle beni yönlendiren danışmanlarım Prof. Dr. Belka Özdoğan ile Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş' e, istatistiksel analizleri konusunda yardım ve desteğini gördüğüm araştırma görevlisi Dr. Ömer Faruk Şimşek' e ve sevgili arkadaşım Yelda Nurdan Özdemir' e, uygulamayı yürüttüğüm tüm öğrencilere, hayatım boyunca her konuda benden destek ve yardımlarını esirgemeyen anneme, babama, kardeşim Çiğdem'e, sabrı ve hoşgörüsü için müstakbel eşim Hasan Bayram'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tülay Yatağan

ÖZET

ATILGANLIK EĞİTİMİ PROGRAMININ İLKÖĞRETİM 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ATILGANLIK DÜZEYİNE ETKİSİ

Bu araştırmada, atılganlık eğitimi programının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin atılganlık becerilerine etkisi incelenmiştir.

Araştırma 2003-2004 eğitim öğretim yılında Ankara ili Beypazarı İlçesi Gazipaşa İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri arasından yansız olarak atanmış 40 katılımcı ile yürütülmüştür.

Araştırmada, Acar'ın (1980) geliştirmiş olduğu ve araştırmacı tarafından eklemeler yapılan yapılandırılmış bir atılganlık eğitimi programı uygulanmıştır. Çalışmada, bu programın etkililiğini test etmeyi amaçlayan deney-kontrol gruplu, ön test, son test ve izleme ölçümlü deneysel bir desen kullanılmıştır. Araştırmanın deseni 2X3'lü seçkisiz desendir. Bu desende birinci etmen, deneysel işlem gruplarını (deney ve kontrol grupları); ikinci etmen ise bağımlı değişkene bağlı tekrarlı ölçümleri (ön test, son test ve izleme ölçümü) göstermektedir.

Bu desene göre araştırmanın bağımsız değişkeni, deney grubuna uygulanan atılganlık eğitimi programıdır. Bağımlı değişken ise, öğrencilerin atılganlık düzeyidir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin farklı cinsiyetlerde olmalarının atılganlık düzeyleri üzerinde ne tür bir etki oluşturduğuna bakılmıştır.

Bu desen doğrultusunda, araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcılara Rathus Atılganlık Envanteri Ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grubunda yer alan katılımcılara 10 oturumdan oluşan atılganlık eğitimi programı uygulanmıştır. Oturumların uygulama süresi 40-45 dakikadır. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Eğitim programının bitiminden hemen sonra hem deney hem de kontrol grubunda yer alan katılımcılara Rathus Atılganlık Envanteri son test olarak uygulanmış, grupların atılganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Atılganlık eğitimi programının etkisinin uzun süreli olup olmadığını sınamak için son testlerin uygulanmasından 1,5 ay sonra hem deney hem de kontrol grubunda yer alan katılımcılara Rathus Atılganlık Envanteri izleme ölçümü yapmak amacıyla yeniden uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için iki yönlü faktör analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları, deney ve kontrol grubundaki katılımcıların atılganlık düzeylerinde .05 düzeyinde farklılık olduğunu ve deney grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeylerindeki artışın, atılganlık eğitimi programından kaynaklandığını göstermiştir. Atılganlık eğitimi programının atılganlık düzeyini artırıcı etkisini sınamak için deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin atılganlık envanterinden aldıkları son test puanları ile izleme testi puanları karşılaştırılmış ve deney grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeylerindeki artışın uzun süreli olduğu görülmüştür.

Araştırmanın diğer bir bulgusu da, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin farklı cinsiyetlerde olmalarının atılganlık düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığıdır.

Bu araştırmanın sonucunda, atılganlık eğitimi programının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeylerini arttırdığı ve programın etkilerinin uzun süreli olduğu söylenebilir.

SUMMARY

THE EFFECT OF ASSERTIVENESS TRAINING PROGRAMME ON PRIMARY SCHOOL SEVENTH GRADE STUDENT'S ASSERTIVENESS LEVEL

Yatagan, Tulay

Department of Psychological Services in Education
(Programme of Educational Psychology)

Adviser: Selahiddin Öğülmüş

79 p.

In this investigation, assertiveness training programme and this programme's influence on primary school students has been studied.

The study was carried out in Gazipaşa İlköğretim Okulu which has been in Ankara, Beypazarı during the period of 2003-2004 academic year. 40 students who were seventh grade students were reached by the researcher.

Assertiveness training programme which had been improved by Acar was used and additional studies by researcher was done and was applied to students. The effectiveness of training programme was analysed by the split-plot factorial design, comprising treatment and control groups by the pre-post and follow up tests.

For the design independent variable is assertiveness training programme which is applied to experimental group. Dependent variable is student's assertiveness level. Also in this investigation different gender effect on assertiveness level was also searched.

In this design, at the beginning of this research Rathus Assertiveness Inventory was applied to experiment and control groups. Later, assertiveness training programme which was consisted of 12 session each lasted around 30-40 minutes was carried out experimental groups students. There was no work with control groups.

After the completion of the programme Rathus Assertiveness Inventory was applied to both experimental group and control group for the post test and the difference between the groups assertiveness level were tested. To investigate the long term effect of training programme, 1,5 months later a follow up measurement was gathered.

To test the difference in student's control and experimental groups assertiveness level, two way ANOVA analysis were used by the researcher

A difference between experimental and control group's assertiveness level is found at .05 level and assertiveness training programme was found effective when the difference between experimental and control group students assertiveness level was obtained in follow up.

The other finding is gender of students don't effect the assertiveness level.

This study showed that, assertiveness training programme increased student's assertiveness level, which also continued some time after the programme.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
Onay Sayfası.....	i
Teşekkür.....	ii
Özet.....	iii
Summary.....	v
İçindekiler.....	vii
Tablolar Listesi.....	ix
BÖLÜM	
1.GİRİŞ.....	1
Psikolojik Bir Kavram Olarak Atılganlık.....	5
Kültür, Cinsiyet ve Atılganlık.....	9
Cinsiyet Roller ve Atılganlık.....	11
İlgili Araştırmalar.....	19
Tezin Amacı.....	33
Araştırmanın Önemi.....	33
Sınırlılıklar.....	34
2.YÖNTEM.....	35
Araştırmanın Deseni.....	35
Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması.....	36
Araştırmada Kullanılan veri Toplama Araçları.....	37
Rathus Atılganlık Envanteri.....	37
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	37
Yurt Dışında Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	37
Türkiye’de Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	38
verilerin Analizi.....	38
Atılganlık Eğitimi Programının Uygulanması.....	40
3.BULGULAR	
Araştırmanın Ana Denencesine İlişkin Bulgular	47
Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulgular	52
Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Bulgular	56

4.TARTIŞMA ve YORUM	
Araştırmanın Ana Denencesine İlişkin Bulguların Tartışılması	58
Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulguların Tartışılması	60
Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Bulguların Tartışılması...	60
5.SONUÇ ve ÖNERİLER.....	63
KAYNAKÇA.....	65
EKLER.....	77

TABLOLAR LİSTESİ

		Sayfa
Tablo 1	Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest Puanlarına Yapılan t-testi Sonuçları.....	47
Tablo 2	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Rathus Atılganlık Envanteri (RAE) Ön-test, Son-test ve İzleme Testine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	47
Tablo 3	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Rathus Atılganlık Envanteri (RAE) Ön-test, son-test ve İzleme Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	48
Tablo 4	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Rathus Atılganlık Envanteri (RAE) Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	49
Tablo 5	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Rathus Atılganlık Envanteri (RAE) Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Olarak Yapılan Varyans Analizi.....	50
Tablo 6	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Rathus Atılganlık Envanteri (RAE) Son-test ve İzleme Testi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	51
Tablo 7	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Rathus Atılganlık Envanteri (RAE) Son-test ve İzleme Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	52

Tablo 8	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Rathus Atılganlık Envanteri (RAE) Son-test ve İzleme Testi Puanlarının Aritmetik Ortalamaları İle Standart Sapmaları.....	53
		Sayfa
Tablo 9	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Rathus Atılganlık Envanteri (RAE) Son-test ve İzleme Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 10	Deney ve Kontrol Grubundaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Rathus Atılganlık Envanteri (RAE) Ön-test ve Son-test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ile Standart Sapmaları.....	55
Tablo 11	Deney ve Kontrol Grubundaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Rathus Atılganlık Envanteri (RAE) Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonucu.....	56

BÖLÜM I

GİRİŞ

Toplumsal bir varlık olan insanın en önemli özelliklerinden birisi, kendi cinsiyle ilişki kurması, duygu ve düşüncelerini bir diğerine aktarmasıdır. İnsanın bu özelliği onda varolan iletişim yeteneği ile ilgilidir (Duman, B, Dede Z. Y., Eryürekli A., 2003). Bireyler arasındaki iletişimin sağlıklı olabilmesi, kişilerin duygu, ilgi ve isteklerini, doğrudan ve içtenlikle iletebilmesi temeline dayanır. Ancak içinde yaşanılan toplumun, uygun atılgan davranışları hoş karşılamaması nedeniyle bireyler, kendilerini ve farklı görüşlerini ifade etmekte zorlanmaktadır. Okul, aile, işyeri ve din gibi toplumsal kurumlar bireylere kendi haklarını korumayı değil, toplumun beklenti ve kurallarına uygun olarak davranmayı öğretmektedir. Bu durum kişinin kendine saygısını

azaltmakta, diğer insanlarla iletişim kurmasını zorlaştırmaktadır (Alberti ve Emmons, 2002).

İnsanların gereksinimlerini karşılamak için kullandıkları iletişim biçimleri, onların davranış örüntüsünü oluşturur (Voltan, 1980). Bazı bireyler çekingendirler, kendini ifade etme hakkını inkar ederler, duygularını göstermekte tutuk davranırlar. Bu kişiler, başkalarının kendileri yerine seçim yapmasına izin verdikleri için kendilerini sık sık kırılmış ve endişeli hissederler, dolaylı iletişim kurduklarından nadiren istedikleri hedefe ulaşırlar. Bazı insanlar da çevreleriyle ilişkilerinde saldırganlardır. Saldırgan davranışlarda bulunan kişi için, karşısındaki kişi ile ilişkisinden çok amacına ulaşması önemlidir. Amacına ulaşmak için başkalarını küçük görür, onların duygu ve düşüncelerini dikkate almaz, karşısındakini hiçe sayar. Sonunda amacına ulaşsa bile insanlara seçim hakkı tanımadığı ve onları değersiz gördüğü için insanları kırar, üzer (Voltan, 2000).

Kişilerarası sağlıklı bir ilişki kurabilme, sosyal bir beceri olarak kabul edilmektedir. Temel sosyal becerilerden biri olan "atılganlık" da, kişilerarası ilişkilerde önemli rol oynamaktadır (Deniz, 1997). Atılganlık, iletişimi zorlaştıran ya da iletişimde kopmalara yol açan çekingen ve saldırgan davranış biçimlerinin arasında yer alır.

İletişim biçimlerinden çekingen davranış ya da utangaçlık üzerine literatürde birçok tanım bulunmaktadır. Ford utangaçlığı; sosyal olarak kabul görmeyen davranışların engellenmesi ile bir arada, grup olarak yaşamayı kolaylaştırmaya yardım eden bir tarz olarak tanımlamıştır (akt. Cheek ve Briggs, 1990).

Jones, Briggs ve Smith (1986) ve Stevens (1997), bireyin kendini başkalarının yanında huzursuz hissetmesinin utangaçlık olarak tanımlanabileceğini belirtmişlerdir.

Leary ise utangaçlığı, "içsel değerlendirmelerin sonucunda içsel yasaklamaların ve sosyal kaygının karakterize ettiği etkin davranış sendromu" olarak tanımlamıştır (akt. Cheek ve Briggs, 1990).

Literatüre bakıldığında, yukarıda da görüldüğü gibi, utangaçlık kavramına ilişkin ortak bir tanıma rastlanmamıştır. Ancak, tanımlara bakıldığında, sosyal durumlarda başkalarının huzurunda ortaya çıkması ve

kişisel eğilimin varlığı sonucu kaygı yaşanması benzer özellikler olarak dikkati çekmektedir.

Utangaç bireylerin ortak özellikleri birçok araştırmacı tarafından incelenmiş, genel olarak utangaç bireyler “sosyal kaygılı” olarak nitelendirilmiştir. Hartman ve Cleland’a (1990) göre, farklı yaşam deneyimlerine bağlı olarak bireyin göstereceği teşebbüs, sosyal kaygıyı beraberinde getirebilir. Sosyal kaygı, aynı zamanda “olaylara anlamını veren nedenlerin veya zamanlamanın doğru olmadığı” görüşünün üzerine yoğunlaşmaktan kaynaklanabilir. Örneğin konuşması sırasında dili sürçen ve komik duruma düştüğünü düşünen birey, komik duruma düşmeyi olay, dil sürçmesini neden, beceriksizliğini ve işe yaramazlığını da anlam olarak yorumlayıp daha sonraki benzer yaşantıları için kaygı duyabilir. Kısaca sosyal kaygı, kişisel olarak kritik olan bu deneyimlerin mesajıdır. Bunun yanında bu deneyimlerin ortak teması vardır. Bunlar:

a) Sosyal durumlarda diğerleri tarafından (dile getirilen veya getirilmeyen) reddedilmelerin yaşanmasına yönelik korku ve sıkılmaların hissedilmesi,

b) Kendine ve yeteneklerine değer vermeye, güvenmeye yönelik kişisel duyguların değer kaybetmesi sonucu kendini küçümseme ile sonlanmasıdır.

Bunlara ek olarak, bu gibi tekrarlanan olumsuz olayların üzerine gitmek sadece o bireyde kendine saygı duygusunun yapısında bozulmayı destekleyecek, beraberinde davranışsal yetersizlik ile aktif içsel kaçınmaların oluşmasına neden olacaktır.

Utangaç bireylerin, sosyal kaygıya sahip oldukları kabul edildiğine göre, bu bireylerin kendilerini daha iyi bir duruma getirmek, sorunlarının üstesinden gelip kendilerini ispatlamak için çeşitli yöntemlere başvurdukları ve yoğun çaba içinde oldukları söylenebilir. Bunlar, depresyon, sıkılmalar gibi acı verici uyarılmaları gösterirler. Bu bireylerin aşırı duyarlılıkları kendilerini korumaya yöneliktir. Ancak bu durum, kendini korumayı amaçlasa da sosyal çöküntü ve kaçınma isteğini artırmaktadır. Böyle durumlarda utangaç bireylerin en çok gösterdikleri savunma biçimi, olumsuz yaşantıların aktarılması, genellenmesi ve diğerlerinin genelde gösterdikleri tepkileri göstermekten kaçınmadır. Bu da, onların kaygılarını azaltmamakta, tersine kaygılarının yoğunlaşmasını beraberinde getirmektedir (Hartman ve Cleland,1990).

Bunlara ek olarak, utangaç ve sosyal kaygıya sahip bireyler, bütün deneyimlerinin olumsuz olacağı, dışlanacağı ve reddedileceği gibi sabit düşüncelerle donatılmışlardır. Başka bir deyişle, düzgün ve mantıksal düşünme yapıları bozulmuştur. Sosyal durumlarda kendini uyarma düzeylerinde ve toplumsal ilişkilerindeki performanslarında ileri düzeyde düşüş gözlenebilir.

Araştırmalar, utangaç bireylerin sosyal kaygı yaşamalarının bir sonucu olarak kendilerini ifade etmede yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Arkin (1990), bireylerin kendilerini sunma konusunda iki çeşit güdü tarafından yönlendirildiklerini belirtmiştir. Araştırmacıya göre insanlar, iyi bir izlenim bırakmakla ya da kötü bir izlenimden kaçınmakla güdülenirler (akt:Crozier,1990). Ancak utangaç bireyler, sosyal ilişkide beklenen sosyal onaylanmaya yönelik davranışları gösterememektedirler. Çünkü, kendini ifade etme becerisine yeterince sahip değildirler.

Weay ve Arkin'e göre, kendini ifade şekli, bireyin hedeflerine, özel ilgilerine göre şekillenmekte ve sosyal durumlara uygun çeşitliliğe sahip olmaktadır (Akt: Shepperd ve Arkin, 1990). Bu nedenle, utangaç bireyler farklı sosyal ortamlara katılmadıkları ve sosyal becerilerinde yetersiz olduklarını düşündükleri için, duruma uygun kendini ifade becerisi geliştirmekte zorlanmaktadır.

Atılğan olmayan (utangaç) davranışlar, alıcıda anlayıştan zihin karışıklığına; göndericiyi itici ve değersiz bulmaya kadar değişiklik gösteren bir dizi duyguya yol açabilir. Gönderici, istemediği bir şeyi yapmak zorunda kaldığı, duygularını ifade edemediği, kendini inkar ettiği için acı çeker. Bu nedenle, utangaçlık her iki taraf için de iletişimi zorlaştıran bir davranış biçimidir.

İletişim biçimleri açısından utangaçlığın tam karşısında yer alan saldırganlık; diğerine zarar vermek amacıyla bir kişi ya da bir grup tarafından gerçekleştirilen davranış olarak tanımlanmaktadır.

Eron'a (1987) göre saldırganlık, bir kişinin diğerlerine veya kendine, fiziksel ya da psikolojik zarar verme, incitme, yaralama amacı güden davranıştır. Bu tanıma göre saldırganlığın çeşitli şekillerde sergilendiği ifade edilebilir.

Genelde tanımlar, saldırganlığı kişinin kurbanına zarar verme niyetinde olduğu davranışlarla sınırlamaktadır. Örneğin bisiklet sürerken kişi, yanlışlıkla birisine çarparsa bu saldırgan bir davranış olarak değerlendirilmez. Çünkü bu davranışta zarar verme amacı yoktur. Oysa bazı kuramcılar zarar verici davranışın kazara olması halinde de saldırganlık olarak ele alınması gerektiğini savunurlar.

Buss (1961), saldırganlığın fiziksel ya da sözel saldırganlık olmak üzere iki türü olduğunu belirtmiştir. Bu iki saldırganlık çeşidi, aktif veya pasif, doğrudan ya da dolaylı olarak kendini gösterebilir. Yazara göre hayvanlar genelde saldırganlığı aktif, fiziksel ve doğrudan gösterirler. Oysa insanlar saldırganlığı, pasif ve dolaylı şekilde de dışa vurabilmektedirler. İnsanlar öfke duyduğu kişi ile doğrudan karşı karşıya gelmeyi istemeyebilmekte, bu nedenle hedefi olan kişi ile ilgili hikayeler uydurmak, o kişi hakkında dedikodu yapmak gibi davranışlarla öfkesini gösterebilmektedir.

Saldırgan davranışın neden ortaya çıktığı ve ne amaçla gerçekleştirildiği birçok araştırmaya konu olmuştur. Knapp ve Miller (1994) iletişim biçimleri açısından saldırgan davranışın yapıcı ve yıkıcı boyutları olduğunu savunmuşlardır. Tartışmacılık yapıcı, psikolojik saldırı ise yıkıcı boyutta incelenebilir. Ayrıca psikolojik saldırı, uyumsuzluk belirtisi olarak görülmektedir. Araştırmalar, psikolojik saldırının düşmanca eleştiri, aşırı duygu gösterimi ve zayıf aile ilişkilerinin yarattığı açığa vurulamayan duygulardan kaynaklandığını ortaya koymaktadır (Hamby ve Sugarman, 1999; Infante ve Myers, 1994; Venable ve Martin, 1997).

Saldırgan davranışların temelinde yatan nedenler yıllarca araştırılmıştır. Bazı kuramlar saldırganlığın doğuştan gelen bir özellik olduğunu iddia etmekte, bazıları da sonradan edinilen bir davranış olarak kabul etmektedir. İçgüdüsel ve biyolojik kuramlar, saldırganlığı doğuştan gelen, insan doğasının parçası bir özellik olarak görmektedirler. Öğrenme kuramları ise saldırganlığın gözlem ve taklit yoluyla sonradan öğrenildiğini savunmaktadırlar. Üçüncü bir yaklaşım da bu iki yaklaşımı birleştiren engellenme kuramıdır. Engellenme, bir amaca ulaşmanın engellenmesi ve yavaşlatılmasıdır. "Engellenme saldırganlık duygularına yol açma eğilimindedir" görüşü, psikolojideki temel denencelerden birisidir. Ayrıca

saldırı ve rahatsız edilme de saldırgan davranma eğilimini artırmaktadır. (Freedman, Sears, Carlsmith, 1993).

Saldırgan davranışlar, alıcının kendisini önemsiz hissetmesine yol açar. Karşısındaki kişi kendisine hak tanımadığı için alıcı, kendini kırılmış, aşağılanmış hisseder ve savunma yapma hatta karşı saldırıda bulunma gereği duyar. Saldırgan davranışlarda bulunan kişi, hedeflerine ulaşabilir ama bu arada acı ve hayal kırıklığına neden olur. Bu duyguları yaşayan kişi, daha sonra intikam almak isteyebilir. Bu nedenle saldırgan davranışlar da utangaç davranışlar gibi çoğunlukla amacına ulaşmaz, iletişimi sağlıklı hale getirir.

Psikolojik Bir Kavram Olarak Atılganlık

İletişim biçimleri içinde bu iki uç arasına düşen atılganlık ise; başkalarının haklarını küçük görmeden ve zedelemekten kişinin kendi haklarını koruması, düşünce, duygu ve inanışlarını doğrudan, dürüst ve uygun yollarla ifade etmesi olarak tanımlanmaktadır (Jakubowski ve Spector ,1973).

Voltan (1980) assertiveness kelimesinin Türkçe'de tam karşılığının bulunmadığını, "iddialı, atılgan, cerbezeli, girişken ve kendini ortaya koyan" kelimelerinin assertiveness kelimesinin anlamını büyük ölçüde taşıdığını belirtmiştir.

Girişken davranış; kişinin kendini ortaya koyucu, kendi haklarını koruyucu, fiziksel, sözel ya da toplumsal düzeyde kendini başkalarıyla eşit konuma getirmesini sağlayacak davranışları olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000).

Atılganlık kavramı, ilk kez Wolpe ve Lazarus (1966) tarafından tanımlanmıştır. Wolpe ve Lazarus, duyguların ve hakların sosyal olarak kabul edilebilir tüm ifadelerinin atılgan davranışlar olarak değerlendirilebileceğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak atılgan davranış, öfkenin, şiddetin, anlaşmazlığın, sıkıntı ve üzüntünün, sevincin, övgünün ve sevginin olumlu ifadesini içermektedir.

Atılganlık kavramının bugün kullanılan tanımı Alberti ve Emmons (1970) tarafından yapılmıştır. Alberti ve Emmons atılgan kişiyi kendi haklarını iyi bilen ve savunabilen kişi olarak betimlemişlerdir (Arı,1991).

Jakubowski ve Spector (1973) atılganlığın, başkalarının haklarını küçük görmeden ve zedelemekten kişinin kendi haklarını koruması, düşünce,

duygu ve inanışlarını doğrudan, dürüst ve uygun yollarla ifade etmesi olduğunu belirtmişlerdir.

Averett ve Mc Manis (1977), girişken kişiyi duygularını özgürce anlatan, diğer insanlarla açık ve doğrudan ilişkiye giren, yaşama etkin olarak katılan, başarmak ve yükselmek için çaba gösteren, kazansa da kaybetse de benlik saygısını koruyan kişi olarak tanımlamışlardır.

Atılganlığın tanımı yapılırken atılgan davranışın belirleyicileri ve öğeleri de birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Girişkenliğin kişilerarası iletişim biçimiyle yakından ilişkili olduğunu ifade eden Eisler, Hersen ve Miller (1973), bu davranışın, kısa tepki süresi, yüksek sesle konuşma, etki zenginliği, boyun eğici olmama ve karşısındaki kişilerden kendine karşı davranışlarını değiştirmelerini isteyebilme olmak üzere beş bileşeni olduğunu belirtmişlerdir.

Deluty'e göre (1985), atılgan davranışın öğeleri; bir tartışmada kişinin yerini alması, isteklerde bulunma, haksızlığa düşmanlık olmaksızın karşı koyma, iltifat etme ve iltifatı kabul etme, düşünce ve duygularını ifade edebilme, sosyal etkileşimi uygun olarak başlatma, sürdürme ve bitirme, uygun sorular sorabilmedir (Deluty,1985) .

Lazarus (1973), atılgan davranışın dört ayrı ve özgün tepki örüntüsüne ayrılabilceğini öne sürmektedir. Bunlar:

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

Alberti ve Emmons (2002), atılgan davranışın sözel ve sözel olmayan birçok öğeden oluştuğunu belirtmişlerdir. Bunlar:

Göz Teması: Bir başka insanla konuşurken nereye bakıldığı çok önemlidir. Konuşulan kişiye bakmak, konuşanın içten olduğu mesajını verir, söylenenin daha etkili olmasını sağlar. Karşıdakine bakmamak, konuşurken sürekli gözleri kaçırmak, konuşan kişinin ciddiye alınmadığını düşünmesine yol açar.

Beden Duruşu: Konuşma esnasında tüm bedenimizle karşımızdakine dönerek dinlemek konuşmanın daha sıcak ve özel olmasını sağlar. Çevik ve dik bir duruşla, karşıdaki insana doğrudan bakmak, söylenenlerin etkisini artırır.

Mesafe/Fiziksel Temas: Bir insanla araya konulan mesafe, iletişimi büyük ölçüde etkiler. Çok yakın durmak, oturmak veya dokunmak eğer insanlar bir kalabalığın içersinde değillerse ilişkinin mahrem olduğunu düşündürür. Çünkü insanlar arasındaki ilişkinin düzeyi yakınlaştıkça, aralarındaki fiziksel mesafe azalır. Bu nedenle birisine çok yaklaşmak, kızgınlık ve saldırganlığa neden olabilir.

El ve Beden Hareketleri: Uygun el ve vücut hareketleri ile sözcükleri desteklemek, verilmek istenen mesaja açıklık ve sıcaklık kazandırabilir. Doğal bir şekilde yapılan el ve vücut hareketleri, aynı zamanda, konuşmacının açık, spontan ve kendine güvenli olduğunu gösterir.

Ses Tonu, Yükseklik, İniş ve Çıkış: Sesin kullanılışı, iletişimin önemli bir parçasıdır. İyi ayarlanmış bir ses tonu ikna edicidir, ürkütücülükten uzaktır. İnişsiz çıkışsız bir ses tonu ile konuşmak ciddiye alınmamaya, bağırarak ise karşıdaki kişinin savunmaya geçmesine neden olur.

Akıcılık: Her türlü iletişimde söylenmek istenenin karşı tarafça anlaşılabilmesi için akıcı bir konuşma yapmak çok etkilidir. Konuşmadaki uzun süreli boşluklar dinleyiciyi sıkar, konuşanın kendinden emin olmadığını düşünmeye yol açar. Açık ve telaşsız şekilde söylenen sözler, hem daha kolay anlaşılır hem de daha etkili olur.

Zamanlama: Duyguların ifade edilebilmesi için uygun bir yer ve zaman seçmek iletişimin daha sağlıklı olmasını sağlar.

Dinleme: Atılgan dinleme; başka meşguliyetleri bir yana bırakarak, diğer çeldiricileri görmezden gelerek enerjiyi konuşan kişi üzerine yoğunlaştırmak, göz teması kurmak, söylenenlerin ardında gizli olan mesaj ve duyguları yorumlamadan ve hemen cevap vermeden anlamaya çalışmaktır. Dinleyerek, karşıdaki insana saygı duyulduğu ifade edilebilir.

Düşünceler: Atılganlığın doğrudan gözlenmesi mümkün olmayan bir ögesi de düşünme sürecidir. Atılgan davranmanın iyi bir fikir olup olmadığına ilişkin yaklaşımları ve atılgan davranmayı gerektiren durumlarda kişilerin kendi ile ilgili görüşleri, kişilerin atılgan davranıp davranmama konusundaki kararlarını büyük ölçüde etkiler. Kendini ifade etmenin kimseye ya da sadece kendisine belli bir yarar sağlamayacağını düşünen birey, atılgan davranmamayı seçebilir.

İçerik: Söylenenin ne olduğundan çok nasıl söylendiği önemlidir. Duyguları az çok ifade etmek yerine doğru kelimeleri seçmek, yanlış anlamaların önüne geçerek iletişimi kolaylaştırır.

Atılganlık tepkilerinin sözel olmayan yanı, sözel yanından daha önemli görünmektedir. Bireyin öfkeli iken gülümsemesi, ancak duyulabilecek bir ses tonu ile konuşması, tepkinin uygunluğu ve etkililiği açısından engelleyici belirtilerdir. Araştırmalar, atılgan ve atılgan olmayan deneklerin, sözel davranış kadar sözel olmayan davranış özellikleri açısından da ayırt edilebileceklerini göstermiştir. Atılgan bireylerin daha kısa tepki aralığında davrandıkları, yüksek sesle konuştukları ve daha çok duygusal tepki gösterdikleri saptanmıştır (Eisler, Miller ve Hersen, 1973).

Atılgan olarak tanımlanabilecek olan birey, çevre ile etkili, sağlıklı ve uyumlu bir etkileşim içine girebilir. Atılgan davranış biçimi insan ilişkilerinde eşitliği gözetir. Kişinin kendi çıkarları doğrultusunda hareket edebilmesini, kendisini savunabilmesini, duygularını dürüstçe, rahatlıkla ifade edebilmesini ve başkalarının haklarını çiğnemenen kendi haklarını kullanabilmesini sağlar. Bu tanımın bütün öğeleri bir araya getirildiğinde, atılgan davranmanın, diğer insanlara değer veren olumlu davranışlar bütünü olduğu görülmektedir (Alberti ve Emmons, 2002).

Araştırmalar, kişilerin kendilerini ifade etmeyi başarmalarının doğrudan bir sonucu olarak benlik saygılarını artırıp, endişe duygularını azalttıklarını, depresyonu yendiklerini, daha fazla saygı görmeye başladıklarını, hayatları ile ilgili hedeflere ulaşmada daha başarılı olduklarını, kendilerini daha iyi anladıklarını ve diğer insanlarla daha iyi iletişim kurabildiklerini göstermektedir (Alberti ve Emmons, 2002).

Atılganlık kavramı davranışçı görüşe dayanmaktadır. Atılganlık eğitimi, 1949 yılında Andrew Salter ve Joseph Wolpe ile başlamıştır. Salter'in "Şartlı Refleks Terapisi" programı, atılganlık eğitiminin temelini oluşturur (Scott, 1979; Lange ve Jakubowski, 1978). Salter, hemen hemen her hastasını daha çok atılgan olması için cesaretlendirmiştir. Salter'in modelinde, olumlu ve istendik davranışlar ile olumsuz davranışların ilerde görülme sıklığını ödül-cezayla belirlemek mümkündür. Bunun için Pavlov'un modelindeki pekiştirme ve söndürme ilkelerinden yararlanmak gerekir. Ödüllendirilen davranışın görülme sıklığı artarken cezalandırılan davranışlar da zamanla ortadan kalkacaktır. Başka bir deyişle ödüllendirilen (pekiştirilen) atılgan davranışların görülme sıklığı artarken, ödüllendirilmeyen (pekiştirilmeyen) çekingen davranışlar yok olacaktır.

Wolpe (1966) atılganlık eğitimini, refleks terapisi şeklinde tanımlamış ve bireylerin, sıkılgan, kaygılı ve atılgan olmayan davranışlarını sistematik duyarsızlaştırma yöntemi ile atılgan davranışlar haline getirmeye çalışmıştır. Sistematik duyarsızlaştırma; çeşitli alıştırmalar ile (nefes alıp verme, sıkma ve gevşetme yoluyla kasları kontrol altında tutabilmeyi öğrenme) istenmeyen, kaygı verici duruma aşama aşama alışma yöntemidir. Atılganlık eğitiminde saldırganlık, çekingenlik ve atılganlık arasındaki farkları belirtmiş, endişeyi

azaltmayı yakın ve anlamlı ilişkiler kurmayı; düşünceleri ve duyguları ifade etmeyi eğitim programı içine dahil etmiştir (Lange ve Jakubowski, 1978).

Kültür, Cinsiyet ve Atılganlık

Bireyin kendisini ortaya koyma davranışlarından birisi olarak kabul edilen atılganlık davranışını, kültür ve cinsiyet etkileyebilmektedir. Cinsiyet ve kültürün etkilerinin incelendiği araştırmaların sonuçları farklılıklar göstermektedir. Stebbins ve arkadaşlarının (1977), üniversite öğrencileri ile yaptıkları bir araştırmanın sonunda kızların erkeklere göre daha atılgan oldukları görülmüştür. Bazı araştırmaların sonuçları Stebbins'in araştırma bulgularını doğrulasa da, bu çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarındaki belirli maddelere verilen tepkiler incelendiğinde, kadınların bazı durumlarda daha atılgan davranmaya eğilimli oldukları belirlenmiştir. Örneğin kadınların kişisel zayıflık belirtisi sayılabilecek özür dileme gibi tepkileri; erkeklerin ise daha çok talep etme, bir iyilikte bulunulmasını isteme, iş isteme vb. maddeleri işaretledikleri dikkati çekmiştir.

Bazı araştırmacılar, cinsiyetle ilgili bulguların tutarsız olduğunu, bu nedenle atılganlığın kültürel açıdan değerlendirilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Florian ve Zernitsky-Schurka (1989)' ya göre, atılganlığın cinsiyet rollerine uygun davranışlara göre değerlendirilmesi gerekmektedir. Cinsiyet rolüne uygun davranışların toplumsal, kültürel ve etnik gruplara göre değişiklik göstereceği kanısından hareketle bazı kültürler arası çalışmalar yapan araştırmacılar, cinsiyet farklılığına ilişkin bulguların genellenmesinde çok dikkatli olunması gerektiğini belirtmişlerdir (Fukuyama ve Greenfield, 1983, Furnham ve Henderson, 1981, Stein ve Bailey, 1973).

Amerika'da, etnik gruplar arasında yapılan bir çalışmada, beyaz ve siyah üniversite öğrencilerinden alınan ölçümlerde, siyahların beyazlara oranla daha yüksek atılganlık puanları aldıkları ve daha atılgan oldukları saptanmıştır. Beyaz öğrencilerin ise kişilerarası etkileşimlerde daha talep edici oldukları ve siyahların beyazlara, beyazların kendilerine gösterdiklerinden daha çok olumlu atılgan davranışlar gösterdikleri görülmüştür (Florian ve arkadaşları, 1989).

Florian, Zernitsky-Schurka (1989), İsrail'deki Arap ve Yahudi öğrencilerin atılganlık davranışlarını incelemişler, ayrıca iki sosyokültürel grup

arasındaki cinsiyet ile kültürel yapı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bulgular, Arap deneklerin sosyal durumlarda hem daha kaygılı hem de daha az atılgan olduklarını göstermiştir.

Atılganlık kavramının kültüre bağımlı bir kavram olduğunu destekleyen bir bulgu da, Kimble, Marsh ve Kısa (1984)'nin araştırma sonuçlarından elde edilmiştir. Bu çalışmada, Meksika asıllı Amerikalı kadınların Meksika asıllı Amerikalı erkeklerden daha az atılgan olduğu bulunmuştur. Diaz ve Guerrero (1967), bu durumun, Meksika kültüründe erkeğin ailenin lideri olmasından ve erkeklerin erkeksi, kadınların kadınsı yetiştirildiği bir yapıya sahip olmasından kaynaklandığını vurgulamışlardır. Türk toplumu, Meksika kültürüne yakın bir toplum olduğundan, ülkemizde yapılan araştırma sonuçları ile bu bulguların birbirine paralel olduğu düşünülebilir.

Furnham (1979), atılgan olup olmamanın kültürel özelliklerle ilgili olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre, bireyciliği ve yarışmayı teşvik eden kültürlerde yetişen kişiler, toplulukçu ve itaat etmeyi onaylayan kültürlerde yetişen kişilerden daha atılgan olmaktadır.

Alberti ve Emmons (2002) da, kişilerarası ilişkilerde atılganlığın Batı toplumlarının özelliği olduğunu belirtmişlerdir. Asya toplumlarında grup üyeliği (aile, klan, çalışma grubu) çok değerli olduğundan birey için kendini nasıl gördüğü değil, başkalarının onu nasıl gördüğü önemlidir. Kibarlık, temel meziyetlerden biridir ve iletişim sanki yüz yüze gelmekten kaçınırcasına dolaylıdır. Atılganlık ya da kendini dolaysız olarak ifade etme, geleneklere değer veren türlerce hoş karşılanan bir özellik değildir.

Cinsiyet Roller ve Atılganlık

Kültürün etkilediği boyutlardan biri olan toplumsal rollerin de atılgan davranışla ilişkisi araştırılmıştır. Toplumun bir grup olarak kadınlardan ve erkeklerden göstermelerini beklediği birtakım özellikler vardır. Bu özelliklere toplumsal cinsiyet kalıp yargıları denir. Kadın ve erkeğe özgü davranışların temeli kalıp yargılardır.

Çocukluk döneminden itibaren kız ve erkekler, kadın ve erkeğe özgü cinsiyet rolleri ile ilgili farklılıklar olduğunu öğrenmeye başlarlar. Cinsiyete özgü giyim, oyun ve oyuncak seçimi bu ayrımın en önemli belirtileridir. Aileler

bebeklik döneminden itibaren çocuklarının cinsiyet rolleri ile ilgili beklentilere göre sosyalleştirme çabası içindedir (Zastrow ve Bowker 1984). Çocuk, kız veya erkek olduğunun bilincine vardığından itibaren kendi cinsiyetine uygun cinsiyet rollerini benimsemesi beklentisinin de bilincine varır. Aile içinde ana-babalar, kız ve erkek çocukların cinsiyetine uygun davranışlar göstermesi üzerinde dururlar. Cinsiyete uygun davranışların ödüllendirilmesi ve uygun olmayan davranışların cezalandırılması cinsiyete özgü özelliklerin benimsenmesini kolaylaştırır (Kagan, 1971).

Kalıp yargıların dayandırıldığı temel unsurlar konusunda değişik görüşler vardır. Hurlock'a (1978) göre, özellikle cinsiyetler arasındaki fiziksel ve fizyolojik farklılıklar kalıp davranışları biçimlendirmiştir. Diğer yandan cinsiyet rolleri ile ilgili kalıp yargıların kadının ve erkeğin toplumsal işlevlerine göre belirlendiği görüşünü savunanlar da vardır. Genellikle erkekler bireyci, kadınlar ise toplulukçu amaçlara yönelik olarak algılanmaktadır. (Bem 1974; Block 1973; Boverman ve arkadaşları 1972; Spence ve Helmreich 1979). Bireyci özellikler yönetme arzusu oluştururken, toplulukçu özellikler bencillikten uzak, başkalarına karşı ilgi ve birliktelik oluşturmaktadır (akt. Bakan, 1966).

Evrensel özellikler olarak kadın ile erkeğe mal edilmiş kalıp yargıları Broverman ve arkadaşları (1972) şöyle sıralamışlardır:

Kadınlar

Yumuşak
Duyarlı
Sıcak
Duygularını yansıtan
Edilgin
Bağımlı
Boyun eğen
Alçakgönüllü
Zayıf

Erkekler

Sert
Duyarsız
Soğuk
Katı
Etkin
Bağımsız
Saldırgan
Hırslı
Güçlü

Kadın ve erkekler arasındaki farklılıklarla ilgili birçok araştırmadan elde edilen sonuçlar Maccoby ve Jacklin (1974) tarafından incelenmiştir. Bu farklılıklardan iletişime ilgili olanlar, atılgan davranışı etkilemesi bakımından önemlidir. Buna göre;

a. *Erkekler, kadınlara göre daha saldırgandır:* Kadınlarla erkeklerin farklı oldukları iddia edilen önemli davranış alanlarından biri saldırganlıktır. Bu bakımdan çocukluğun ilk dönemlerinden itibaren iki cinsiyet arasındaki farklılıklar ele alınmıştır. Buna göre okul öncesi dönemde erkek çocuklar, kızlardan daha saldırgandırlar fakat çocukluk boyunca gözlenen farklılık fazla değildir. Ergenlikte erkekler, antisosyal suçlarda ve şiddet duygularında kızlardan daha ileridirler. Eagly ve Steffen (1986), erkeklerin fiziksel saldırganlığı kadınlardan fazla gösterdiklerini, sözel saldırganlıkta ise cinsiyet farkının az olduğunu bulmuşlardır. Kadınların erkeklere kıyasla saldırganlıktan daha çok endişelendikleri ve suçluluk duydukları belirlenmiştir. Kız çocuklarının saldırganlıklarının toplumsal roller nedeniyle sürekli engellenmesinin suçluluk ve benzeri duygulara yol açmış olması mümkündür.

b. *Kızlar erkeklere göre daha çekingen ve kaygılıdır:* Birçok araştırmanın sonuçlarına göre, kız çocukları erkeklerden daha korkak ve utangaçtırlar. Okulda kızlar başarısızlık ile ilgili daha çok kaygı yaşamakta ve başarısızlıktan kaçınmak için daha çok enerji harcamaktadırlar (akt. Dökmen, 2004).

c. *Kızlar erkeklere oranla daha çok uyma davranışı gösterir.* Uyma davranışı, bireyin içinde bulunduğu gruptan ya da önemli bulduğu kişilerden etkilenip onların dediği, istediği yönde davranmasıdır. Okul öncesi yıllarda kızlar yetişkinlerin ve akranların isteklerine erkeklere göre daha uymacıdırlar. Ayrıca kızlar yetişkin yardımı almaya meyillidirler ve kişilik testlerinde bağımlılık puanları daha yüksektir. Tersine erkek çocuklar daha baskın ve atılgandır. Yetişkinlikte de kadınların uyma davranışını erkeklerden daha çok gösterdiği ancak aradaki farkın az olduğu bulunmuştur. Bu farkın da yüz yüze ilişkilerde değil, grup baskısının olduğu durumlarda gözlemlendiği belirlenmiştir (Becker, 1996; Eagly, 1997).

d. *Kızlar, sözsüz iletişimde erkeklere oranla daha başarılıdır.* Sözsüz iletişimde kadınlar ve erkekler arasındaki fark en çok yüz ifadelerinin çözümlemede gözlenmektedir. Kadınlar yüz ifadelerini çözümlemede

erkeklerden daha başarılıdırlar. Kadınların daha sonra beden ipuçlarını ve en sonra da ses tonunu yorumlamada erkeklerden daha iyi oldukları belirlenmiştir (Franzoi, 1996; Aronson, Wilson ve Akert, 2002).

Benzer şekilde Henley (1977), kadınların ve erkeklerin sözel olarak farklılaştıklarını belirlemiştir. Araştırmacı, kadınların sözel olmayan davranışlara erkeklerden daha duyarlı hale gelmelerinin, onların toplum içinde daha düşük statüde olmalarının bir sonucu olarak yorumlamıştır. Düşük statüdeki insanlar, yüksek statüdeki insanların yüz ifadelerine daha duyarlı olmak ve kendilerini ona göre ayarlamak durumundadırlar.

Araştırmalar sonucunda, cinsiyet kalıp yargılarının çeşitli kültürlerde benzerlikler gösterdiği bulunmuştur. Williams ve Best (1982, 1990) kadın ve erkeğe Amerika, Avrupa, Asya ve Avustralya' daki 25 ülkede benzer özellikler yüklediğini belirlemiştir. Erkekler için duygusal olarak etkin ve güçlü; psikolojik ihtiyaçlar bakımından özerklik, başarı ve saldırganlık; ego durumlarından eleştirici ana-baba ve yetişkin; kadınlar için ise duygusal açıdan pasif ve zayıf; psikolojik ihtiyaçlar bakımından bağımlılık, saygı, yardımseverlik, bakım vericilik, dostluk; ego durumlarından bakım verici ana-baba ve uyumlu çocuk özellikleri uygun görülmüştür (akt. Dökmen, 2004).

Best ve Williams (1993), 25 ülkede 5 ve 8 yaş arasındaki çocuklarla yaptıkları araştırmada, çocukların erkeklere daha güçlü, saldırgan, kaba, macera seven, bağımsız, baskın, kendine güvenen, mantıklı vb., kadınlara da zayıf, memnun, yufka yürekli, duygulu, kibar, heyecanlı, duygusal, bağımlı, konuşkan, değişken gibi özellikler yüklediklerini belirlemiştir. Kadınlara yüklenen özelliklerin erkeklere yüklenen özelliklerden daha olumsuz olduğu dikkat çekmektedir. Kadınlar için kullanılan kalıp yargıların toplumsal beğenirliklerinin daha düşük olduğu da görülmektedir.

Türk toplumuna uygun bir cinsiyet rolü ölçeği geliştirme çalışması yapan Altan'ın (1993) araştırmasında, ülkemizde kadınlara ve erkeklere yüklenen olumlu özelliklere bakılmıştır. Türk toplumunda kadınlar ile erkekleri en iyi betimleyen yirmişer sıfat belirlenmiştir. Kadınlar için beklenen olumlu sıfatlar; duygusal, çekici, düzenli, etkileyici, fedakar, görgülü, iyi huylu, kibar, terbiyeli, pratik, sabırlı, sevimli, tatlı dilli, saygılı, sevecen, sadık, itaatkar, üretken, yumuşak ve zariftir. Erkeklerden beklenen olumlu özellikler ise; atılgan, bağımsız, cesur, çevik, kavgacı, dayanıklı, sporsever, güçlü, girişimci,

hakkını savunabilen, hırslı, hızlı, kendine güvenen, kararlı, mert, mücadeleci, onurlu, otoriter, sert, soğukkanlı olarak belirtilmiştir. Bu özelliklerin Best ve Williams' ın çalışmasından elde edilen bulgularla tutarlılık gösterdiği dikkati çekmektedir.

Farklı kültürlerde yapılan araştırmaların tümünde kadının topluma ve çevreye uyumlu, duygusal, bağımlı olması beklenirken erkeklerin haklarını koruması, baskın olması ve bağımsızlığı olumlu bulunmaktadır.

Her ne kadar cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılar günümüz koşullarında değişikliğe uğrasa da bu değişim çok yavaş olmakta ve yaşanan yerleşim merkezinin büyüklüğüne göre farklılık göstermektedir. Büyük şehirlerde kadın ve erkekler arasındaki farklılıklar azalmış görünse de, kasaba ve köylerde kadından beklenen roller değişmemiştir. Çocuk bakımı, ev işlerinin sürdürülmesi hala kadının işi olarak görülmekte, kadının bir işte çalışmasına olumlu yaklaşılmamaktadır. Bunun yanında kadından hala itaatkar olması beklenmekte, kadının kendine güvenli olması, haklarını savunması hoş karşılanmamaktadır.

Ergenlik dönemi, insanın biyolojik, duygusal, bilişsel ve toplumsal olgunlaşma dönemidir. Havighurst'a göre her gelişim döneminde olduğu gibi ergenlikte de başarılması gereken birtakım görevler vardır. Bu görevlerden toplumsal gelişim için gerekli olanlar; eril ya da dişil bir toplumsal rolü gerçekleştirmek, her iki cinsten yaşlılarıyla yeni ve daha olgun ilişkiler kurmak, toplumsal bakımdan sorumlu bir davranışı istemektir. Bunlardan her iki cinsten yaşlılarıyla yeni ve daha olgun ilişkiler kurmak; karma bir grupta gülüşmeden, kızarmadan, terlemeden ne söyleyeceğini ve nasıl söyleyeceğini öğrenmektir (Gander ve Gardiner,1998). Bu da atılganlık kapsamında yer alan davranışları, olumlu ve olumsuz duyguların olumlu ifadesini, kendi haklarını savunmayı, görüş açısını belirtmeyi, nedeni açıklamayı ve karşı tarafın anlaşıldığını ifade etmeyi içermektedir.

İnsanların sahip olduğu bazı kişisel özellikler bulunmaktadır. Bu kişisel özelliklerin bir kısmı eğilim olarak doğuştan gelmekte, bazıları ise sonradan öğrenilmektedir. Atılganlık da, hem doğuştan gelen özellikleri hem de sonradan öğrenme ile elde edilen nitelikleri taşıyabilir. Atılganlık eğilimi olan kişiler, bu özelliği daha çabuk uygular ya da daha çabuk öğrenir. Atılganlığın öğrenme boyutunu da atılganlık becerisi oluşturur (Voltan, 2000).

İlgili Araştırmalar

Atılganlık eğitiminin bireylerin davranışları üzerindeki etkisini inceleyen bir çok araştırma bulunmaktadır. Bu konudaki çalışmalardan bazılarına ilişkin bilgiler bu bölümde incelenecektir.

Chindenten'in (1942), çocuklarda atılgan davranışların geliştirilmesi ve bu davranışların llmesi konusunda çalışması, atılganlık konusunda yapılmış ilk araştırmadır. Çocukların stn olma, işbirliği yapma ve ekingencilik davranışlarının incelendiği araştırmada, üstün olma güdüsünden kaynaklanan saldırgan davranışlar oyun tekniğiyle azaltılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonunda verilen eğitimle çocukların daha az başat oldukları belirlenmiştir (akt. Voltan, 1980).

Lazarus'un 1966 yılında yaptığı deneysel çalışma, atılganlık düzeyi düşük deneklere verilen atılganlık eğitiminin etkilerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Davranışın önceden denendiği, tekli ve güdümsüz terapi yöntemlerinin üç ayrı gruba uygulandığı çalışma sonunda, davranışın önceden prova edildiği gruptaki değişme oranının diğer gruplara göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır (Voltan, 1980).

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

Rotheram, Armstrong ve Booraem (1982), 4. ve 5. sınıfa giden 343 çocuğa atılganlık eğitimi programı uyguladıkları bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Haftada 2 saatlik 12 oturumdan oluşan uygulama sonucunda öğretmenler, sınıflarında daha yüksek başarı, daha çok popülerlik ve daha iyi davranışlar gördüklerini ifade etmiştir. İzleyen bir yıllık dönemde öğrencilerin mezuniyet puanlarının yükseldiği görülmüştür.

Waksman (1984) tarafından yapılan çalışma, ergenlerde kısa dönem atılganlık eğitiminin etkililiğini araştırmaktadır. Araştırma, atılganlık eğitimi almayı kabul eden 14 erkek, 9 kız olmak üzere toplam 23 ğrenci ile yürütülmüştür. Uygulamayı kabul etmeyen 13 erkek ve 10 kız ğrenci de

kontrol grubunu oluşturmuş, iki grup arasındaki farklar araştırılmıştır. Atılganlık eğitimi alan grup, uygulama sonunda Piers- Harris Kendini Değerlendirme Ölçeği ve Entelektüel Başarı Sorumluluğu Soru Kağıdı ile değerlendirilmiştir. 4 hafta süren program sonucunda, ergenlerin kendini tanımlama ve denetim odağı puanlarını artırdıkları görülmüştür.

Wise, Bundy, Bundy,Wise (1991), genç ergenlerde sosyal beceri eğitiminin etkilerini inceledikleri araştırmalarında Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı'nı temel alan, akran etkileşimi ve sosyal sorumluluğa dayalı sistematik bir atılganlık eğitimi programı geliştirmişlerdir. 40 dakikalık 6 oturumdan oluşan program, 22 kişilik sosyal çalışmalar 6. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Son-testte ve izlemede deney grubunun atılganlık düzeyinin kontrol grubuna oranla anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür.

Mays (1996), 5. sınıf öğrencilerine sınıf ortamında sunulan atılganlık eğitiminin etkililiğini incelemiştir. Çalışma sonunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Atılganlık eğitimi alan gruptaki bireylerin atılganlık düzeyleri artmış, sürekli kaygıları azalmış ve daha fazla içsel denetimli oldukları görülmüştür. Bütün araştırma sonuçları, atılganlığın öğrenilebilir bir davranış olduğu hipotezini desteklemektedir.

Kim (2003), 26 görme engelli ergenin sosyal becerilerini artırmada atılganlık eğitiminin etkisini araştırmıştır. Ergenlerin sosyal becerileri, ebeveynleri, diğer öğrenciler, öğretmenler ve gözlemciler tarafından değerlendirilmiştir. 12 oturumdan oluşan programın uygulanması sonucunda, atılganlık eğitiminin sosyal becerilerin artmasında etkili olmadığı görülmüştür. Bu durum, sosyal beceri eğitiminin atılganlık eğitiminden daha geniş kapsamlı olmasından kaynaklanmış olabilir.

Atılganlık eğitimi saldırgan davranışların azaltılmasında da etkili bulunmuştur. Huey ve Rank 'ın 1984 yılında yaptığı çalışmada, danışman ve akran yönetimli grup atılganlık eğitiminin siyah ergenlerin saldırgan davranışları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Öğretmenler ve okul idarecileri tarafından sınıf düzenini bozduğu belirtilen 9. sınıfa devam eden 48 erkek öğrencinin katıldığı çalışmada, haftada iki oturumdan oluşan ve 4 hafta süren bir atılganlık eğitimi programı uygulanmıştır. Atılgan tepki vermeyi öğrenen deneklerin saldırgan davranışlarında azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

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

Atılganlık eğitiminin madde bağımlılığını önlemedeki etkisini inceleyen araştırmalar da vardır. Horan ve Williams (1982), uyuşturucu kullanan öğrencilere üç yıl süren atılganlık eğitimi programı uygulamışlardır. Eğitimi tamamlayan öğrencilerin alkol ve uyuşturucuya hayır dedikleri, eğitim almayanların ise alkol ve uyuşturucu kullanımına yatkın oldukları gözlenmiştir.

Gençlerde sigara içmeyi önlemede atılganlık eğitiminin etkisini araştıran Greco, Breitbach, Rumer, McCarthy ve Suissa (1986), 161 kişilik 7. sınıf öğrencisi ile boylamsal bir çalışma yürütmüşlerdir. Erkeklerin özellikle 12 yaş grubunda kızlardan önemli oranda daha atılgan oldukları ve bu durumun 4 yıl boyunca bu sonucun değişmediği belirlenmiştir. Atılganlık becerisinin ergenlik dönemi boyunca gelişimini sürdürdüğü üzerinde durulmuştur. Çalışma sonucunda, kısa bir zaman diliminde atılganlık becerisinde bir değişim beklemenin gerçekçi olmayacağı yargısına ulaşılmıştır (akt Vatansever, 2002).

Görüldüğü gibi, incelenen araştırma sonuçları, atılganlık eğitiminin; saldırganlığı, madde bağımlılığını ve okullardaki akademik başarı ile davranış bozukluklarını önlemede etkili olduğunu göstermektedir. Atılganlık eğitimi özellikle ilköğretim düzeyinde ve ergen grubunda atılganlık düzeyini artırdığı çeşitli araştırma bulguları ile ortaya konmuştur.

Denetim odağı, atılganlıkla ilişkisi en çok araştırılan konulardan biridir. Çeşitli yaş düzeylerinde yapılan araştırmalar sonucunda, içsel denetim yönelimi ile atılgan davranış arasında yüksek düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Stevens (1983), hemşirelik öğrencilerinde atılganlık, cinsiyet ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi incelemiş, 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasında önemli farklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Son sınıfların atılganlık

düzeylerinin, ilk sınıflara oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İçsel denetim ve erkeklik özelliği, atılganlık ile önemli oranda ilişkili bulunurken; denetim odağı ile cinsiyet arasında minimum düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Nowicki ve Cooley (1984), kolej öğrencilerindeki atılganlık ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmalarında, 29 erkek ve 26 kadından oluşan toplam 55 öğrenciye Nowicki-Strickland Yetişkin Ölçeği ve Rathus Atılganlık Envanterini uygulamışlardır. Araştırma sonucunda erkeklerde içsel denetim ve yüksek atılganlık arasında ilişki anlamlı bulunmuş ancak kadınlarda bu ilişkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel olarak kadınların atılgan davranışlarının ve içsel denetimli olmasının toplumca hoş görülmemesi bu durumun nedeni olarak gösterilmiştir.

Hudson (1984), yaşlılarda denetim odağı, özsaygı ve atılganlık eğitimi arasındaki ilişkiyi belirlemek ve değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmada, içsel denetim odağı, özsaygı ve atılganlık düzeyi arasında pozitif ilişki bulunduğunu, atılganlık eğitiminin genç nüfusun tersine yaşlılarda başarı ile sonuçlanmadığını bulmuştur.

Kilkus (1993), profesyonel hemşirelerin atılganlık düzeylerini belirlemek ve bunun yaş, cinsiyet, deneyim, hemşirelik eğitimi, uzmanlık, işveren tipi, yüksek eğitim düzeyi ve önceki girişkenlik eğitimi ile ilişkisini incelediği araştırmasında, 500 hemşireye Rathus Atılganlık Envanteri uygulamıştır. Araştırma sonucunda 60 yaş ve üzerindeki hemşirelerin anlamlı olarak diğer yaş gruplarından daha az atılgan ve daha çok deneyim sahibi olan hemşirelerin en düşük ortalama atılganlık puanına sahip oldukları görülmüştür. Erkeklerin atılganlık puanının kadınlara oranla daha yüksek olmasına karşın, atılganlık düzeylerinde istatistiki olarak anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmüştür.

Çeşitli mesleklerle atılganlık düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. Pardeck, Giannio, Anderson ve arkadaşları (1991) tarafından yapılan çalışmada, sosyal hizmet eğitiminin, öğrencilerin atılganlık düzeylerine etkisi incelenmiştir. Önce; sosyal hizmetler, psikoloji, adli hakimlik ve sosyoloji bölümü öğrencilerinden oluşan 162 kişilik grup ikiye bölünmüştür. 1. grup 102 sosyal hizmetler öğrencisinden; 2. grup ise 60 adli hakimlik, psikoloji ve sosyoloji öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin

%79'u kadın olup tüm grupların yaş ortalaması 24'tür. Öğrencilere Atılganlık Kendini İfade Envanteri ile Rathus Atılganlık Envanteri uygulanmıştır. Atılganlık ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yaşın atılganlık düzeyini etkilediği belirlenmiş, yaşça büyük olan öğrencilerin diğerlerine göre daha atılgan davranma eğiliminde olduğu bulunmuştur. Ayrıca sosyal hizmetler öğrencileri ile diğer öğrenciler arasında atılganlık düzeyi bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmalar, atılganlığın gençlikte daha çok sergilenen bir davranış biçimi olduğunu ve gençlerde daha kolay geliştirildiğini belirlemektedir. Atılganlığın olumsuz pekiştirmeler ve yaşam deneyimleri nedeniyle yaşlılarda genç nüfusa oranla daha az görülüyor olabileceği düşünülmektedir.

Literatürde konuyla ilgili en çok karşılaşılan araştırmalar, atılganlık düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlayanlardır.

Bordwick (1971) ve Lynn (1996), yetişme tarzı ve ailede çocuğa verilen cinsel roller nedeniyle erkeksi cinsiyet rolü özellikleriyle atılganlık arasında bir bağ geliştirilirken, kadınsı cinsiyet rolü ile atılganlık arasında bir bağ olmadığını bulmuştur (akt. Aksakal, 1997).

Vangaansbeek (1980), erkeklerle kadınların tepki gösterme açısından farklılıkları olduğunu belirlemiştir. Erkeklerin atılgan davranışları; mantık dışı istekleri reddetme, olumsuz geri bildirim verme ve başkalarının davranışlarını kabul etmeme şeklinde iken; kadınların, olumlu geri bildirim vermeye daha yatkın oldukları ortaya çıkmıştır (Aydın, 1991).

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

Deluty (1985), çocuklarda atılgan, saldırgan ve itaatkar davranışın yoğunluğunu araştırmıştır. Bu amaçla, 3.,4. ve 5. sınıfa devam eden 22 erkek, 28 kız toplam 50 öğrencinin kişilerarası davranışları, 8 aylık dönemler boyunca çeşitli aktivitelerde incelenmiştir. Çocukların cinsiyetinin, incelenen davranışın türünün ve davranışın olduğu ortamın benzerlik ve farklılıklarının

çocukların davranışlarını etkileme şekli araştırılmıştır. Araştırma sonucunda erkeklerin kızlara oranla dikkate değer düzeyde daha fazla saldırgan ifadeler gösterdiği, genelde kızların ve erkeklerin ikisinde de atılgan davranışın beklenmedik düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Cinsiyetle ilgili araştırmalardan elde edilen bulguların, birbiriyle tutarlı olmadığı görülmektedir. Bu durumun, cinsiyetin yanında yaş, kültür, eğitim düzeyi vb. değişkenlerin de atılganlığı etkilemesinden kaynaklandığını düşündürmektedir.

Kaygı ve depresyon ile atılganlık arasındaki ilişki de araştırmalara konu olmuştur.

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

Chan (1993), Çinli kolej öğrencilerinde depresyon ve atılganlık arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, 183 öğrenciye Rathus Atılganlık Envanteri ve Beck Depresyon Ölçeği uygulamıştır. Atılganlığın ifade etme, karşı koyma ve isteklere cevap verme üzere üç boyutta incelendiği araştırma sonucunda, atılgan olmayan tepkiler gösteren bireylerin, özellikle çekingen olanların depresyona daha yatkın olduğu belirlenmiştir.

Ülkemizde yapılan araştırmalarda da cinsiyet ve atılganlık eğitiminin etkisi çeşitli yaş düzeylerinde ele alınmıştır.

İnceoğlu ve Aytar (1987), İstanbul'daki bir grup lise ve üniversite öğrencisinin atılganlık düzeylerini araştırmışlardır. Çalışmada lise ve üniversite öğrencilerinin atılganlık düzeyleri ile birlikte, lise kız ve erkek, üniversite kız ve erkek, lise ve üniversiteye kız, lise ve üniversiteye devam eden erkek öğrencilerin atılganlık düzeyi açısından farklı olup olmadıkları üzerinde durulmuştur. Araştırmada iki denek grubu kullanılmıştır. 15- 17 yaş arasındaki 32 kız, 38 erkekten oluşan 70 öğrenci lise grubunu, 18-21 yaş

arasındaki 41'i kız, 63' ü erkek olmak üzere 104 tıp fakültesi 1. sınıf öğrencisi de üniversite grubunu oluşturmuştur. Çalışmada, lise öğrencilerinin üniversite öğrencilerine göre daha atılgan olduğu ortaya çıkmış, cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

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

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

Aydın (1991), atılganlık düzeyini cinsiyet ve cinsiyet rolleri açısından incelemiş, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi' ne devam eden 338 öğrenciden elde ettiği veriler doğrultusunda, üniversite öğrencilerinde cinsiyetin, atılganlık düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Gemi (1997), lise son sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeylerini etkileyen bazı faktörleri incelemiş, kızların atılganlık puan ortalamalarının erkeklerinkinden yüksek olduğunu bulmuştur. Öğrencilerin anne babalarının sağ ya da ölü olmasının atılganlık düzeyini etkilemediği; ailenin eğitim durumu ve aylık geliri yükseldikçe atılganlık düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen araştırmalarda cinsiyete ilişkin bulguların tutarlı olmadığı görülmektedir. Lise öğrencilerinde atılganlık eğiliminin üniversite öğrencilerine göre yüksek çıkması, yaş ilerledikçe atılgan davranışta azalma olduğu ve ilköğretim düzeyindeki öğrenciler ile ergen grubunda atılgan davranışın daha kolay geliştirilebildiği görüşünü desteklemektedir.

Atılganlık eğitiminin atılgan davranışlar geliştirmedeki etkisi birçok araştırmaya konu olmuştur.

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

Topukçu (1982), atılganlık eğitiminin ilkokul çocukları üzerindeki etkisini konu alan çalışması sonucunda; kırsal kesimdeki öğrencilerin kentte yaşayanlara göre kendilerini anlatma ve duygularını açığa vurma konusunda daha yetersiz olduğu; atılganlık eğitiminin ilkokul düzeyinde de etkili olduğu belirlenmiştir (akt. Kaya,2001).

Çulha ve Dereli (1984), 1983-1984 eğitim öğretim yılında, Özel Robert Lisesi orta son sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, grupta atılganlık eğitiminin etkilerini incelemiştir. Bu amaçla, 122 öğrenciye Rathus Atılganlık Envanteri uygulanmış, Amerikan normlarına göre atılgan olmayan 24 öğrenci seçilmiştir. Grup tesadüfi olarak ikiye bölünmüş, 12 öğrenci deney, 12 öğrenci de kontrol grubuna seçilmiştir. Deney grubuna seçilen öğrencilerin 6'sı kız, 6'sı da erkektir.

Araştırma, ön-test ve son-test kontrol gruplu desen kullanılarak yapılmıştır. 7 hafta süren 45 dakikalık oturumlardan oluşan bir atılganlık eğitimi programı uygulanmıştır. Eğitim sonunda deney grubunun atılganlık düzeyi bakımından kontrol grubundan önemli ölçüde gelişme gösterdiği ve deneklerin atılganlık eğitiminden yarar sağladıkları belirlenmiştir. Araştırmada Robert Lisesi orta son sınıf öğrencilerinin yüzde 67.2' sinin atılgan olduğu saptanmıştır.

Çulha ve Dereli, atılganlık eğitim programını geliştirirken uyum modelini kullanmışlardır. Uyum modeli, bireyin çevresine uyumunun, bireyin çevresine isteklerini iletmesi kadar çevrenin de bireye isteklerini iletmesine dayalı olduğunu savunur. Bu modele göre birey ve çevre arasındaki ilişki, karşılıklı ve tutarlı olmalıdır. Kişinin, atılgan davranışlar sergileyeceği yeri, zamanı ve kişileri seçmesi çevresi ile ilişkisindeki uyumunu artırabilir. Bazı durumlarda bireyler, atılgan olsalar da uyumsuz görünmemek amacıyla atılgan davranmamayı tercih edebilirler. Bireyler atılgan davranışlarının olası sonuçlarını önceden değerlendirmeli ve atılgan davranıp davranmama konusundaki kararlarını buna göre vermelidirler (Çulha ve Dereli, 1987).

Torucu (1994), grupta girişimcilik eğitiminin bireylerin girişimcilik düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında 1991-92 eğitim-öğretim yılında Yenişehir Sağlık Meslek Lisesi'nde öğrenim gören 20 yatılı erkek, 20 gündüzlü erkek, 20 gündüzlü kız ve Atatürk Sağlık Meslek Lisesi'nde öğrenim gören 20 yatılı kız öğrenciden oluşan 80 kişilik bir grup üzerinde çalışmış ve girişimcilik eğitimi gören grubun bu davranışları gösterme düzeyi, eğitim görmeyen gruba göre anlamlı düzeyde artmıştır.

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

Araştırma bulguları, ilköğretim, ortaöğretim ve üniversitede okuyan öğrencilere uygulanan atılganlık eğitiminin olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Ülkemizde de yurtdışında olduğu gibi çeşitli meslek gruplarının atılganlık düzeylerini inceleyen araştırmalar yapılmıştır. Çam (1996), Hemşirelik Yüksek Okulu öğrencileri ile bir psikodrama grubu oluşturarak, bunun atılganlık düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırma 17 öğrencinin katılımıyla başlamış, daha sonra çalışmaya sürekli olarak devam eden 9 öğrenciyle sürdürülmüştür. Uygulama, 3'er saatlik 20 oturumdan oluşmuştur. Gruba devam eden öğrencilerin atılganlık düzeyinde yükselme olmasına rağmen, deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Terakye ve Üstün'ün (1996) çalışmasında, eğitim döneminin başı ve sonunda Hemşirelik Yüksek Okulu öğrencilerine Kolej Kendini Değerlendirme Ölçeği uygulanarak değerlendirme yapılmıştır. Anlatım ve vaka tartışmaları yöntemiyle yürütülen bu dersin, öğrencilerin atılganlık puanlarında değişim oluşturmadığı gözlenmiştir. Bunun üzerine 1997 yılında yine aynı ders çerçevesinde beyin fırtınası, vaka çalışmaları, rol oynama, ev ödevleri, film izleme gibi aktif eğitim yöntemlerini içeren bir eğitim programı düzenlemişlerdir. Öğrenciler onar kişilik 9 gruba ayrılmış, yine aynı ölçekle öğrencilerin atılganlık düzeylerindeki değişim değerlendirilmiştir. İlk ölçüm ortalaması 240 iken, dersin sonunda ortalama 273 olarak bulunmuştur. Fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Öğrencilerden dersin kendilerine etkisi konusunda alınan geri bildirimlerde de olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Öğrenciler, dersin sonunda diğer insanları kırma endişelerinin azaldığını, duygu, düşünce ve isteklerini daha rahat ifade edebildiklerini, olumlu baş etme tutumları geliştirdiklerini bildirmişlerdir.

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

uygulanan eğitimin empati puanlarında anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur.

Yılmaz (1998), astsubay okuluna devam eden 200 öğrencinin uyum ve atılganlık düzeylerini incelemiştir. Araştırmada uyum düzeyini belirlemek için öğrencilere Hacettepe Kişilik Envanteri; atılganlık düzeylerini belirlemek amacıyla da Rathus Atılganlık Envanteri uygulanmıştır. Öğrenciler yaşa göre üç gruba ayrılmıştır. 17-18 yaşları arasındaki grup 67, 19-20 grubu 46, 21-26 yaşları arasındaki grup da 102 kişiden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda yaş grupları arasında atılganlık ve uyum düzeyi bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Şahin (2001) eğitim yöneticisi adaylarının özellikleri ile başarı ve atılganlık düzeylerini incelemiştir. Araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 1999 yılının 1. ve 2. döneminde düzenlenen eğitim yöneticiliği programına katılan 10 kadın, 149 erkek öğretmenle yürütülmüştür. Katılımcılara Öğretmenlerin Mesleki Özellikleri Anketi ile Rathus Atılganlık Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, yönetici adayları orta düzeyde atılgan bulunmuştur. Öğretmenlerin atılganlık düzeyi ile yöneticilik sınavında aldıkları puanlar arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Başarı ile atılganlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Yönetici adaylarının kendini geliştirme etkinliklerine katılma sıklıkları ile atılganlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca yöneticilik kursuna katılan öğretmenlerle katılmayan öğretmenlerin atılganlık düzeyi arasındaki fark t testi ile ölçülmüş, kursa katılan öğretmenlerin atılganlık düzeyi katılmayanlara oranla daha yüksek bulunmuştur. Bu durum atılgan bireylerin yaşamını yönlendirmeye daha duyarlı olmasıyla ve kursa katılan bireylerin de yaşamlarını yönetici olarak geçirmek istemeleriyle ilişkilendirilmiştir.

Çocukların yetiştirilme tarzlarının ve algılanan anne baba tutumlarının çeşitli yaş düzeylerindeki öğrencilerin atılganlık düzeyine etkisini inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır.

Saruhan (1996), lise son sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyi ile algıladıkları ana-baba tutumları arasındaki ilişki, sosyo-ekonomik düzeyleri, cinsiyet, yaş, doğum yeri, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba öğrenim düzeyi, mesleği, yaşı gibi değişkenlerin atılganlık düzeyine etkisi 146 kız, 154

erkek, toplam 300 lise son sınıf öğrencisi ile yürütülmüş ve öğrencilere Aile Bilgi Edinme Formu ile Anne-Baba Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet, yaş, doğum yeri, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-babanın öğrenim durumu, meslekleri ve yaşlarının atılganlık düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı buna karşın sosyoekonomik düzeyin atılganlığı etkilediği bulunmuştur. Alt sosyoekonomik düzeyden gelenlerin üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere oranla daha çok atılgan davranış özellikleri sergilediği ortaya çıkmıştır. Anne tutumları; sosyoekonomik düzeyi, cinsiyeti, doğum yeri, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim düzeyi, meslek, yaş değişkenleri açısından fark yaratmamış ancak doğum sırası algılanan algılanan anne tutumları üzerinde etkili bulunmuştur. Ortanca denekler, anneyi daha demokratik olarak algılamıştır. Baba tutumlarının algılanışı sosyoekonomik düzeye, cinsiyete, doğum yerine, doğum sırasına, anne-baba öğrenim düzeyine, meslek ve yaşına göre fark yaratmamış, kardeş sayısı ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. 2-3 kardeşe sahip denekler babayı daha demokratik, tek ve 3'ten fazla kardeşe sahip olan denekler, babayı daha az demokratik bulmuştur. Ayrıca, atılgan davranış özelliğine sahip deneklerin çoğunluğunun annelerini ve babalarını demokratik, atılgan olmayanların ise otoriter olarak algıladığı belirlenmiştir.

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

Bozkurt (1989), On Dokuz Mayıs Üniversitesi'nde okuyan 754 öğrencinin atılganlık düzeyleri ile sosyoekonomik durumları arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında erkek öğrencilerin atılganlık düzeylerinin kız öğrencilere, genç öğrencilerin daha yaşlı olanlara, tıp, fen-edebiyat fakülteleri ile meslek yüksek okulu öğrencilerinin diğerlerine hayatlarının büyük çoğunluğunu büyük şehirlerde geçiren öğrencilerin diğer yerleşim birimlerinde geçirenlere oranla atılganlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Öğrenci ailelerinin sosyoekonomik niteliklerine ilişkin etmenlerden, yüksek düzeyde öğrenim görmüş olan anne ve babaların çocuklarının diğerlerine; aile içi ilişkilerini yeterli olarak algılayanların yetersiz olarak algılayanlara; aileleri tarafından dersleri ile ilgilenilen öğrencilerin ilgilenilmeyen öğrencilere; babaları memur-subay olan ve serbest çalışan öğrencilerin babaları çalışmayan ve diğer mesleklerde çalışanlara; aile içinde herkesi ilgilendiren konularda kararların ortaklaşa alındığı ailelerden gelen öğrencilerin diğerlerine; anne- babaları demokratik tutuma sahip olan öğrencilerin anne-babaları demokratik tutuma sahip olmayan öğrencilere; kendilerini ilgilendiren kararları yine kendileri alan öğrencilerin diğerlerine göre atılganlık düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna varılmıştır. Öğrencilerin eğitimsel özgeçmişleriyle ilgili etmenlerden, genel lise ve Anadolu lisesi mezunu olan öğrencilerin diğer liseleri bitirenlerden daha yüksek düzeyde atılganlığa sahip olduğu saptanmıştır.

Özen (2001), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyi ile bağımlılık eğilimlerini karşılaştırdığı çalışmasını, anaokuluna giden 170 (91 kız, 79 erkek) ve gitmeyen 199 (102 kız,97 erkek) toplam 396 öğrenci ile yürütmüştür. Öğrencilere Topukçu tarafından geliştirilen Atılganlık Envanteri ile Flanders, Anderson ve Amidan tarafından geliştirilen ve Uluğtekin tarafından uyarlanan Bağımlılık Eğilim Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda anaokuluna giden öğrencilerin atılganlık düzeyi gitmeyenlere göre daha yüksek ve ($t=5,41$, $p= 0.000$) bağımlılık düzeyleri daha düşük ($t= 3,42$, $p=0,001$) bulunmuştur. Yaş ile (11 yaş altı, 12 yaş üstü) atılganlık düzeyi arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Anaokuluna giden kızların ve erkeklerin atılganlık puanı gitmeyenlere oranla yüksek olmasına rağmen cinsiyetler arasındaki fark anlamlı değildir (0,776).

Atılganlığın stresle ilişkisi ve psikolojik duruma etkileri de incelenen konular arasındadır.

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

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

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

Denetim odağı ve sınıf büyüklüğü ile kardeş sayısı gibi değişkenlerin atılganlığı etkileyip etkilemediği de araştırılmıştır.

Kapıkıran (1993) içsel-dışsal denetim odağına sahip ergenlerin atılganlık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan araştırmasını İzmir ili liselerinde okuyan 2. sınıf öğrencileri arasından seçilen 155 kız, 127 erkek toplam 282 öğrenci ile yürütmüştür. araştırmanın sonucunda içsel denetim odağına sahip

ergenlerin atılganlık düzeyinin daha yüksek olduğu, kızlarda denetim odağı ile atılganlık düzeyleri arasında önemli ilişki bulunurken erkeklerde önemli ilişki bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetleriyle atılganlık düzeyleri arasında önemli bir fark bulunamamıştır. Aylık geliri yüksek ailelerden gelen ergenlerin aylık geliri düşük ailelerden gelen ergenlere oranla daha atılgan oldukları bulunmuştur. Öğrencilerin anne öğrenimlerine göre atılganlık düzeyleri arasında önemli bir ilişki saptanmıştır. Anneleri ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan ergenlerin atılganlık düzeylerinin anneleri ilkököl mezunu olan ergenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin üniversiteye girip girmeyeceğine inanması ile atılganlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir ilişki vardır. Üniversiteye gireceğine inanan öğrencilerin atılganlık düzeylerinin üniversiteye giremeyeceğine inanan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Erbaş (2000), ilkököl çocuklarında sınıf büyüklüğünün ve kardeş sayısının denetim odağı ve atılganlık düzeyine etkisini araştırmıştır. 187 öğrenciye Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği ve Atılganlık Envanteri uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri, sınıf büyüklüğü, cinsiyet, annenin çalışıp çalışmaması, annenin eğitim düzeyi, kardeş sayısı ve öğrencinin bireysel odasının olup olmamasıdır. Yapılan t testi ve tek yönlü varyans analizi sonucunda; sınıfın kalabalık olmamasının, annenin yüksek okul ya da üniversite mezunu olmasının, kardeşi olmamasının ya da bir kardeşe sahip olmanın, kendine ait odasının bulunmasının atılganlık puanlarını anlamlı düzeyde etkilediği ancak denetim odağı puanlarında farklılaşma yaratmadığı görülmüştür.

Atılganlık, bir kişilik özelliğidir. Kişilik özellikleri ergenlik döneminde şekillenerek görece süreklilik kazanırlar. Bu gelişimi etkileyen iki önemli çevre, aile ve okuldur. Ailenin etkisi birçok araştırmanın temelini oluştururken, okulun ve akran grubunun etkisini inceleyen araştırmalara literatürde pek rastlanmamıştır. Atılganlık eğitim programı ve grupla etkileşimin ergenlik dönemindeki öğrencilerin atılganlık düzeylerine etkisini incelemek bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan bir atılganlık eğitimi programı ile ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeylerini artırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, araştırma kapsamında aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

1. Atılganlık eğitimi programı uygulandıktan sonra deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test atılganlık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

2. Deney grubunun atılganlık puanlarındaki artış uzun sürelidir.

3. Atılganlık eğitiminin etkileri açısından cinsiyetler arasında fark yoktur. Başka bir deyişle atılganlık eğitimi programının uygulanması kız ve erkek öğrencileri benzer şekilde etkileyecektir.

Önem

Kişiliği oluşturan birçok özelliğin ergenlik döneminde süreklilik kazandığının bilinmesine karşın ülkemizde ergenlik dönemindeki öğrencilerin atılganlık düzeylerini inceleyen araştırmalar bulunmamaktadır. Araştırma öncelikle böyle bir boşluğu dolduracağı için önemlidir.

Kişilerarası iletişimde etkili olma, kendini ifade edebilme her geçen gün önemi artan bir özelliktir. Atılganlık da bireyin kendini ortaya koyma biçimlerinden biridir. Atılganlığı etkileyen çok sayıda değişkenin var olduğu bilinmektedir. Bu değişkenlerin bir kısmının incelenmesi daha sonraki araştırmalara katkı sağlayacaktır.

Eğitimin temel hedefi, öğrencilerde istenen davranış değişikliğinin oluşturulmasıdır. Okul, öğrenciye çeşitli alanlarda bilgi sağlarken aynı zamanda onun sosyalleşmesinde önemli bir rol almaktadır. Çocuk toplum içinde nasıl davranacağını önce ailede, sonra okulda öğrenir. Atılganlık üzerine bugüne kadar yapılan araştırmalar, ailenin etkisi üzerine yoğunlaşmakta, okulun önemini göz ardı etmektedir. Bu çalışma, kişiliğin gelişiminde iki önemli faktörü, aile ve okulu birlikte ele alması bakımından önemlidir.

Bu araştırma bulguları ile ergenlik dönemindeki öğrencilerin eğitiminde atılganlık düzeyinin artırılmasının önemi vurgulanarak, okullarda yürütülen rehberlik ve eğitim çalışmalarında bu konulara yer verilmesi sağlanabilir.

Sınırlılık

Bu araştırma, Ankara ili Beypazarı ilçesindeki devlet okullarında öğrenim gören ilköğretim 7. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Uygulama süresinin kısıtlı olması nedeniyle, izleme çalışmaları son-testin uygulanmasından 1,5 ay sonra yapılmıştır. Bu durum, öğrencilerin teste verdikleri cevapları hatırlamalarına neden olabileceğinden araştırmanın sınırlılığı olarak görülebilir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırma grupları, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araçların geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, deneysel işlem, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler ve eğitim programı oturumlarının uygulanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, ilköğretim okullarının 7. sınıfına devam eden öğrencilerin atılganlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitim programı hazırlanmış ve bu programı etkililiğini belirlemek amacıyla deney- kontrol gruplu, son-test, son-test ve izleme ölçümlü deneysel bir desen kullanılmıştır. Araştırmanın deseni, seçkisiz desendir. Bu desende birinci etmen, deneysel işlem gruplarını (deney ve kontrol grubu), ikinci etmen ise, bağımlı değişkene bağlı tekrarlı ölçümleri (son-test, son-test ve izleme) göstermektedir.

Bu desende sadece deney grubuna uygulanan atılganlık eğitimi programı araştırmanın bağımsız değişkenidir. Bağımlı değişken ise öğrencilerin atılganlık düzeyidir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin farklı cinsiyetlerde olmalarının atılganlık düzeyleri üzerinde ne tür bir etki yarattığı incelenmiştir.

Bu desen doğrultusunda, araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol grubunu oluşturmak üzere öğrencilere Rathus Atılganlık Envanteri (RAE) uygulanmıştır. Daha sonra deney grubunu oluşturan öğrencilere 12 oturumdan oluşan atılganlık eğitimi programı uygulanmıştır. Oturumların uygulama süresi 35-40 dakikadır. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Eğitim programının bitiminden sonra deneklere RAE son-test olarak uygulanmış ve grupların atılganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınıanmıştır. Atılganlık eğitimi programının etkisinin kalıcılığını saptamak için son-testlerin uygulanmasından 1,5 ay sonra hem deney hem

de kontrol grubunda yer alan öğrencilere RAE izleme amacıyla yeniden uygulanmıştır.

Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Ergenlik döneminin insanın kişilik gelişiminde çok önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Ergenliğin getirdiği hızlı fiziksel değişim, duygusal iniş çıkışlara neden olmaktadır. Bu durum da ergenin çevresi ile ilişkilerinde sorunlara yaratabilmektedir.

Bu yaşlarda ergenlere iletişim becerilerinin kazandırılmasının var olan çatışmaların çözümlenmesini sağlayabileceği ve gelecekte yaşanabilecek olası sorunları ortadan kaldıracabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada ilköğretim 7. sınıf öğrencileri denek olarak seçilmişlerdir.

Araştırma, 2003-2004 eğitim öğretim yılında Ankara ili Beypazarı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Gazipaşa İlköğretim Okulu'na devam eden 7. sınıf öğrencileri arasından atılganlık düzeyi ve cinsiyet değişkenleri göz önüne alınarak atanmış 40 denek üzerinde yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması amacıyla atılganlık düzeyini belirlemek üzere Gazipaşa İlköğretim Okulu'nda 7. sınıfa devam eden 87 öğrenciye RAE uygulanmıştır. Bu envanterden alınabilecek en yüksek puan 180, en düşük puan ise 30'dur. Envanterden 90 puan ve altında öğrencilerin atılganlık düzeyinin düşük, 90'dan fazla puan alan öğrencilerin atılganlık düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçüm sonucunda 90'ın altında puan alan denekler listelenmiş, öğrenciler deney ve kontrol gruplarına bu listeden tesadüfi yöntemle atanmışlardır. Öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına atanmalarında cinsiyet değişkeni de göz önüne alınmış, deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin sayıları eşitlenmiştir. Uygulamada kolaylık sağlaması ve grup üyelerinin kontrolü için deney grubu ikiye bölünmüştür.

Örneklem deney ve kontrol gruplarında 10'ar kız ve 10'ar erkek olmak üzere 40 öğrenciden oluşmuştur.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Rathus Atılganlık Envanteri

Atılganlık düzeyini ölçecek bir çok araç geliştirilmiştir. Bunlardan Rathus Atılganlık Envanteri, 30 maddeden oluşan bir ölçektir. Alınan puanlar 30 ile 180 arasında değişmektedir. Seçenekler 1 ile 6 puan arasında oynamaktadır. Envanter maddesi kişiye hiç uymuyorsa 1, oldukça uymuyorsa 2, pek uymuyorsa 3, biraz uyuyorsa 4, oldukça uyuyorsa 5, çok iyi uyuyorsa 6 puan verilmektedir. Çekingenliğe uzanan uç 30'a, atılganlığa uzanan uç 180'e ulaşmaktadır. Uygulamada ve puanlamada kolaylık sağlaması nedeniyle bu araştırmada RAE tercih edilmiştir.

Yurt Dışında Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Rathus Atılganlık Envanteri'nin geçerlik çalışmaları, envanterin halihazır geçerliğinin saptanması ve benzer ölçütler geçerliğinin bulunmasıyla yapılmıştır.

Rathus'un yaptığı halihazır geçerlik çalışmasında deneklere atılganlık envanteri verilmiş, ayrıca deneklerin diğer kişiler üzerinde bu konuda bıraktıkları izlenimleri ölçmek için de denekleri tanıyan kişilere aynı envanter verilerek denekleri değerlendirmeleri istenmiştir. Elde edilen halihazır geçerlik, $r=.70$ 'tir.

Hollandsworth ve Galassi (1977), atılganlığın ölçülmesinde kullanılan Kendini Anlatma Ölçeği ile Rathus Atılganlık Envanteri arasında yüksek bir ilişki olduğunu belirtmektedirler. Bu da Rathus Atılganlık Envanteri'nin benzer ölçütler geçerliğinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

Ayrıca Rathus tarafından yapılan madde analizinde envanterin 19 maddesi kullanılarak 30 maddede olduğu gibi kesin sonuçlar elde edilebileceği ortaya çıkmıştır (1973).

Envanterin güvenirlik çalışmaları, farklı araştırmacılar tarafından testin tekrarı, iki yarım metodu ve tekler-çiftler metoduyla yapılmıştır.

Rathus'un (1973) yaptığı incelemede, testin tekrarı güvenirliği $r=.78$, iki yarım metoduyla elde edilen güvenirlikse $r=.76$ 'dır. Rathus ve Nevid'in (1977)

psikiyatrik hastalarla yaptığı güvenilirlik çalışmasında iki yarım metoduyla elde edilen korelasyon nörotiklerden $r=.84$, şizofrenlerden $r=.73$, kişilik bozukluğu olanlardan $r=.84$ 'tür. Vaal ve Mc Cullagh (1977), ortaokul öğrencileriyle yaptıkları bir uygulamada Rathus Atılganlık Envanterinin testin tekrarı güvenilirliğini $r=.76$ olarak bulmuşlardır. Ayrıca iki yarım metoduyla elde ettikleri güvenilirlikse $R=.77$ 'dir.

Türkiye'de Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Rathus Atılganlık Envanteri'nin geçerlik çalışması ülkemizde Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinin madde analizinde geçerliği olan 19 maddede kendilerini değerlendirmeleriyle akademik danışmanlarının öğrencileri değerlendirmesi arasındaki korelasyon katsayısına bakılarak yapılmıştır.

Öğrencilere "Rathus Atılganlık Envanteri" verilmiş; 2,3,4,6,9,11,12,13,14,16,17,19,22,23,24,25,28,29,30. maddelerde kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Akademik danışmanlara aynı envanter verilerek bu 19 maddeye dayalı olarak çalışmaya katılan tüm öğrencileri ayrı ayrı değerlendirmeleri söylenmiştir. 26 öğrenciyi kapsayan çalışmada elde edilen halihazır geçerlik $r=.70$ 'tir.

Güvenirlik çalışması da yine Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Eğitimi Bölümü 2. sınıf öğrencilerinden 37 kişiye envanterin 15'er gün aralarla verilmesiyle yapılmıştır. Testin tekrarı güvenilirliği $r=.92$ çıkmıştır. Ayrıca yine aynı sınıf öğrencilerinin 41'ine verilen ilk envanter puanlarından iki yarım metoduyla elde edilen $r=.60$ 'tır. 36 öğrencinin son envanter puanlarından tekler-çiftler metoduyla elde edilen güvenilirlikse $r=.77$ 'dir.

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubunu oluşturan deneklerin Rathus Atılganlık Envanteri ön-test, son-test ve izleme testi puanlarının aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları incelenmiştir. Verilerin analizi araştırmanın denencelerini test edecek bir düzen içerisinde yapılmıştır.

Araştırmanın ana denencesi şöyle ifade edilmiştir:

Atılganlık eğitimi programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeylerinde, programın uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeylerine oranla ön-testten son-teste bir artış vardır.

Ana denence test-edilmeden önce, deney grubu eğitim programının uygulanmasında kolaylık sağlanması amacıyla iki gruba bölünmüştür. Söz konusu iki grubun puanlarının birbirinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için, bu iki grubun ön-test ölçümlerine t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, iki grubun puanları arasında istatistiksel açıdan fark olmadığı ($t= 1.59$; $Sd= 18$; $p>.05$) belirlenmiştir.

Daha sonra ana denenceyi test etmek üzere, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Rathus Atılganlık Envanteri (RAE)'nden elde edilen verilerin analizinde tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi modeli kullanılmıştır.

İkinci denencenin geçerliğini ve atılganlık eğitimi programının etkisinin uzun süreli olup olmadığını test etmek için Rathus Atılganlık Envanteri deney ve kontrol grubundaki öğrencilere son-testlerin uygulanmasından 1,5 ay sonra izleme ölçümü yapmak amacıyla yeniden uygulanmıştır. Son-test ve izleme testi arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelenmiştir. Puanların analizinde tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (2x2'lik ANOVA) modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü denencesi; "Atılganlık eğitiminin etkileri açısından cinsiyetler arasında ön-testten son teste fark yoktur." şeklinde ifade edilmiştir. Bu denenceyi test etmek üzere; kız ve erkek öğrencilerin Rathus Atılganlık Envanteri'nden ön-test ve son-testte aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları incelenmiş, ön-test-son-test kontrol gruplu desenler için tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi.(2x2'lik ANOVA) modeli uygulanmıştır.

Tüm analizler SPSS 10.0 paket programında yapılmış ve tüm analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

ATILGANLIK EĞİTİMİ PROGRAMININ UYGULANMASI

İlgili literatür ve uygulama örneklerinden yola çıkılarak ilköğretim 2. kademe sınıflarındaki öğrencilere atılganlık becerilerinin geliştirilmesi amacıyla atılganlık eğitimi programı hazırlanmıştır. Araştırmada, Acar'ın (1980) hazırladığı 10 oturumluk eğitim programı temel alınmış, benlik saygısı kavramı ile ilgili eklemeler yapılarak ve öğrencilere konularla ilgili ev ödevleri verilerek 12 oturumluk bir program oluşturulmuştur. Deney grubu ikiye bölünmüş (10'ar kişi), her gruba haftada bir oturum uygulanmıştır.

1. OTURUM

Grup üyelerinin tanışması sağlandı. Grup kuralları belirtildi ve bu kuralların dışına çıkılmaması istendi.

- Gruptaki herkes eşit derecede konuşma hakkına sahiptir.
- Grup üyeleri konuşan kişiyi dikkatle dinlerler, konuşanın sözünü tamamlamasına izin verirler ve sözünü asla kesmezler.
- Grup içinde konuşulanlar ile alay edilemez, konuşan kişiyi küçük düşürücü sözler söylenemez.
- Grup içinde konuşulanlar gizli kalır, başka kişilerle paylaşılmaz.

Gruptaki üyelerin tümünden bu kurallara uyacakları yönünde söz alındı. Daha sonra üyelerin gevşemelerini ve kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamak amacıyla İçsel Gülümseme adlı etkinlik uygulandı. Öğrencilerin başlangıçta dikkatlerini toplamada zorlandıkları görüldü. Bu öğrencilere sessiz olmaları ve yönergeyi dinlemeleri konusunda uyarı yapıldığında katılım arttı. Uygulamanın sonunda öğrencilere ne hissettikleri soruldu. Kendilerini daha sakin ve mutlu hissettiklerini belirttiler. Bunu huzursuz ve gergin olduklarında evde kendi başlarına uygulayabilecekleri belirtilerek oturuma son verildi.

2. OTURUM

Atılganlığın tanımı yapıldı. Atılganlık ve çekingenlik arasındaki farklardan söz edildi. Örneklerle atılgan davranış gösteren bir bireyle, aynı

durumda çekingen davranan bireyin davranışları canlandırıldı. Buradaki kişilerin davranışlarında ne gibi farklar olduğu grup üyelerine soruldu. Üyeler, atılgan kişinin daha dik durduğunu, sesinin titremeden çıktığını ve ne istediğini karşıdaki kişiye daha kolay söylediğini belirttiler. Böylece üyelerin, atılgan davranışın öğelerinin bir kısmını (ses tonu, vücut duruşu, içerik) fark ettikleri anlaşıldı. Diğer öğeler jestler, zamanlama, gözle iletişim de açıklandı. Farklı durumlar verildi.

- Bir hafta önce aldığınız ve altı açılan ayakkabınızı değiştirmek için ayakkabıcı ile görüşüyorsunuz.
- Söz verdiğiniz halde bir arkadaşınızla buluşmanız gerektiğini unuttunuz.

Grup üyelerinin atılgan ve çekingen davranış gösteren kişiler rolünü oynaması sağlandı. Daha sonra hangi davranışın isteğini elde etmede daha etkili olduğu soruldu. Grup üyeleri atılgan davranmanın daha etkili olduğunu ifade ettiler.

Grup üyeleri eşleşerek ikiye bölünerek ayrıldı. Ablalarına/ağabeylerine ait olan bir aleti bozduklarını abla/ağabeylerine önce atılgan, sonra çekingen davranarak anlatmaya çalıştıkları üçer dakikalık konuşma yaptılar. Eşler rol değiştirdi. Dinleyicinin, konuşanın jestlerine, mimiklerine, yüz ifadesine vb. noktalara dikkat etmeleri istendi. Daha sonra grup önünde birbirlerine geribildirim verdiler. Oturuma son verildi.

3. OTURUM

Tanışma ve iletişimi başlatma becerilerinin önemine değinildi. Grup üyelerinden bu konu ile ilgili yaşadıkları sorunları grupta paylaşmaları istendi. Grup üyeleri, ilk kez karşılaştıkları kişilerle tanışmada, tanıştıktan sonra da iletişimi devam ettirecek konu bulmada zorlandıklarını belirttiler. Grup üyelerine arkadaşlık ilişkisini başlatmak için tanışmak istedikleri kişiye yaklaşım selam vermeleri, adlarını söylemeleri, onun adını söylemesini beklemeleri ya da ona adını sormaları ve tanıştıklarına memnun olduklarını ifade etmeleri gerektiği ifade edildi. İletişimi başlatmada konuşmak istenen kişiye bakmanın önemi vurgulandı. Kendimizle ilgili bir şeyler söylemenin konuşmanın sürmesini sağlayacağı

belirtildi. Karşıdaki kişinin hoşlandığı bir şey sorarak onun söyledikleri hakkında olumlu yorum yapmanın iletişimi kolaylaştıracağı üzerinde duruldu. Grup üyelerine “Karşınızdaki kişi neler yaparsa onunla konuşmaya daha çok cesaret edersiniz” diye soruldu. Üyeler, karşıdakinin kendi anlattıklarına dikkat ettiklerini gördüklerinde ve karşıdaki kişi gülümsediğinde cevabını verdiler.

“Karşıdaki kişi ne yaparsa onunla konuşmaktan vazgeçersiniz” diye sorulduğunda “Ben konuşurken başka bir şeyle ilgilendiğini görürsem”, “Beni dinlemediğini fark edersem” cevabını verdiler.

Öğrencilerden bir sonraki oturuma kadar bir kişi ile tanışmaları ve arkadaşlık ilişkisi kurmaları istenerek oturuma son verildi.

4. OTURUM

Grup üyeleri tanışma ve iletişimi başlatmaya ilişkin deneyimlerini grupla paylaştılar. Bazı üyelerin iletişim başlatmada başarılı olmadığı görüldü. Bu üyelere herkesin iletişim kurmakta zorlanabileceği, bu denemede başarılı olmamanın her seferinde aynı sonucu yaratacağını düşünmemeleri gerektiği yönünde geribildirim verildi.

5. OTURUM

Üyeler, ikişerli gruplara ayrılarak aşağı bastırma alıştırmaları yapıldı.

Aşağı Bastırma: Üyelerden biri yere eğilir, diğer kişi tüm gücüyle omuzlarından iterek eğilen kişinin ayağa kalkmasını engellemeye, eğilmiş durumdaki direnerek ayağa kalkmaya çalışır.

Alıştırma sonunda grup üyelerinden aşağı bastıran kişi konumunda iken ve eğilen kişi durumunda iken neler hissettiklerini paylaşmaları istendi. Üyeler aşağı bastırıldıklarında ezildiklerini ve ağır bir yük taşıyormuş gibi hissettiklerini ifade ettiler. Aşağı bastıran kişi olduklarında kendilerini güçlü hissettiklerini belirttiler. Böylece olumlu ve olumsuz duyguların ifade edilmesi sağlandı.

6. OTURUM

Ben dili ve sen dili hakkında bilgi verildi. Sen dili kullanmanın karşıdaki kişinin kızmasına ve kendini savunmasına neden olacağı belirtildi. Ben dilinin ise karşımızdaki kişiye yaşadığımız olayın bizde bıraktığı etkileri ve yarattığı duyguları ifade etmemizi sağladığından iletişimi kolaylaştıracağı ve böylece sorunları çözmeye yarar sağlayacağı ifade edildi.

Daha sonra öğrencilere aşağıdaki durumlar verilerek sorunların ben dili ve sen dili ile çözülmeye çalışılması sağlandı.

- Kardeşiniz size ait olan kazağı sizden izinsiz almış ve üzerinde bir leke oluşmuş.
- Babanız işten yorgun gelmiş, dinlenmek istiyor. Sizin de müzik dersinden sözlünüz var.

Karşılıklı konuşmaların nasıl olabileceğini düşünmeleri sağlandı. Sorun hakkında önce sen dili ile sonra ben dili ile konuşmaları sağlandı. Üyeler ben dilinin sorunların çözülmesinde daha etkili olduğunu ifade ettiler.

Üyelere, oturumun sonunda, ben dili ile yazılmış üç dakikalık konuşma metni hazırlamaları için ev ödevi verildi.

7. OTURUM

Üyeler, hazırladıkları konuşmayı teker teker yaptılar. Öğrencilerden biri annesinin önceki hafta matematik sınavından iki aldığı için kendisini azarladığını, “Hep böyle yapıyorsun, soruları doğru düzgün okumuyorsun, dikkatsizsin” dediğini belirtti. Öğrenciye bu durumda ne hissettiği soruldu. Öğrencinin başının ağrıdığını ve bu yüzden dikkatini sınava veremediğini bile annesine açıklayamadığı, kendisini dinlemediği için annesine kızdığı öğrenildi. Annesinin kendisine olan kızgınlığını nasıl ifade etmesi gerektiği sorulduğunda, bu notu almasına üzülüğünü, ancak bundan sonra daha çok dikkat edeceğine inandığını belirtmesinin kendisini daha çok mutlu edeceğini vurguladı. Grup lideri, bu ifadenin ben dili kullanılmış bir ifade olduğuna dikkat çekti..

8. OTURUM

Üyelere geçen hafta içinde yapmak isteyip de cesaret edemedikleri bir davranış olup olmadığı sorularak beş dakika kadar düşünmeleri istendi. Üyelerden biri, Sosyal Bilgiler dersinden aldığı notun beklediğinden düşük olduğunu ve yazılı kağıdını görmek istediğini belirtti. Bunun öğretmene kaç farklı şekilde söylenebileceği grup üyelerine soruldu. Bir öğrenci, "Öğretmenim verdiğiniz notu hak etmediğimi düşünüyorum, bence verdiğiniz notlar çok düşük" denebileceğini; bir diğeri, "Öğretmenim bu yazılıya çok çalışmıştım, yanlışlarımı görüp bir sonraki sınavda düzeltmek istiyorum, kağıdımı görmeme izin veri misiniz?" denebileceğini ifade etti. Grup üyelerine bu ifadeleri duyan bir öğretmenin ne şekilde tepki verebileceği soruldu. Üyeler ikinci ifadenin daha olumlu olduğunu belirttiler.

Başka bir öğrenci aldığı bir eteğin defolu olduğunu fark etmediğini, mağazaya gidip değiştirmekten utandığını ifade etti. Grup üyelerinden bu durumda neler yapılabileceğini düşünmeleri istendi. Üyelerden biri bu durum mağazaya iletilmezse kendisi gibi başka müşterilerin de defolu mal alabileceğini belirterek, arkadaşına mağazaya giderek eteği değiştirmesini önerdi. Bu durumun daha önceki oturumlarda konuşulan girişken ve çekingen olma ile bağlantısı kuruldu.

9. OTURUM

Karşıdan gelebilecek istekleri reddetmenin kuralları üzerinde duruldu. "Bir İstekte Bulunma" ve "Hayır Diyebilme" alıştırmaları yaptırıldı. "Bazen bize zarar verebileceğini bildiğimiz davranışları arkadaşlarımızı kaybetmemek ve yalnız kalmamak için yaparız. Oysa zarar göreceğimizi düşündüğümüz durumlarda yapmamız gereken arkadaşlarımızı kaybetmek pahasına hayır demeyi bilmektir" şeklinde bir yönerge verildi.

Daha sonra ikişerli gruplar oluşturularak aşağıdaki durumlar canlandırıldı. Grup üyelerinden birinin ısrar eden kişi, diğeri de hayır diyen kişi rolünü oynaması istendi.

- Tarih dersini asalım mı? Çok sıkıcı.
- Sen daha önce sigara içmedin mi? Hadi bi dene.

- Matematiğe çalışmadım, sen çalışmışsındır, kağıdını aç da göreyim, bak arkanda oturuyorum ha!
- Kompozisyon ödevini yapamadım, defterini ver de seninkinden geçireyim...

Üyelerin alıştırmaya ilişkin duyguları hakkında konuşuldu. Üyeler ısrar eden kişi konumunda olmanın direnen kişi olmaktan daha kolay olduğunu ifade ettiler. Birkaç üye direnmekte zorlandığını ifade etti. Önemli olanın kendilerine zarar verecek durumlardan korunmak olduğu, hayır derken direnmeyi kestiklerinde başlarına gelebilecek olayları düşünmeleri gerektiği vurgulandı.

10. OTURUM

Tüm grup üyelerinin beş dakika süreyle birbirleri hakkında olumlu olarak neler söyleyebileceklerini düşünmeleri sağlandı. Daha sonra her üyenin sırtına bir kağıt yapıştırıldı ve herkes birbiri hakkında düşündüğü en az bir olumlu özelliği arkadaşının arkasındaki kağıda yazsın. Ama sadece olumlu özellikleri yazın, yazılan bir özellik bir daha yazılmasın” şeklinde bir yönerge verildi. Daha sonra her öğrenci kendi kağıdında yazılı olan özellikleri okudu. Öğrencilerin duydukları ifadelerden çok mutlu oldukları gözlemlendi. Oturumun sonunda üyelere, olumlu yönlerini belirtecekleri bir kompozisyon yazma ödevi verildi.

11. OTURUM

Üyeler sırayla olumlu yönlerini belirttikleri kompozisyonları okudular. Grup üyelerinin bir önceki oturumda grupta yer alan diğer üyelerin kendileri ile ilgili yorumlarından etkilendikleri ve bu yorumları kendi kompozisyonları kullandıkları görüldü. Oturumun sonunda grup üyelerine yapılan etkinliğin kendilerine neler hissettirdiği sorulduğunda kendilerinin olumsuz özelliklerini daha çok fark ettikleri ama olumlu özellikleri üzerinde daha önce düşünmemiş olduklarını belirttiler. Etkinliğin amacının kendileri ile ilgili olumlu özelliklerini fark etmeleri olduğu vurgulanarak oturuma son verildi.

12. OTURUM

Son oturumda grubun değerlendirmesi yapıldı. Grup üyelerinin , programın başından beri yapılan çalışmaları hatırlanması sağlandı. Grup lideri programın grup üyelerinin hayatlarında bir değişiklik yaratıp yaratmadığını sordu. Üyelerden bir kısmı özellikle kardeşleri ve anne-babaları ile ilişkilerinde sorunlarını daha kolay çözebildiklerini, arkadaşlarının kendilerine zarar verebilecek bir davranışı yapmaları istediklerinde buna “hayır “diyebilmede daha az zorlandıklarını ifade ettiler. Rathus Atılganlık Envanteri tekrar uygulandı.

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde atılganlık eğitiminin uygulandığı ve uygulanmadığı ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Rathus Atılganlık Envanterinden aldıkları ön-test, son-test ve izleme testi puanlarının istatistiksel analizleri ve bu analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Bu araştırmada ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin atılganlık becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmış olan atılganlık eğitimi programının, öğrencilerin atılganlık düzeylerine etkisi incelenmiştir.

Araştırmayı gerçekleştirmek üzere oluşturulan deney ve kontrol grubundaki öğrencilere, atılganlık düzeyini belirlemek üzere Rathus Atılganlık Envanteri uygulanmış, daha sonra deney grubundaki öğrencilerle atılganlık eğitimi programı 12 oturum çalışılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerle herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

Deneysel işlem sonucunda, Rathus Atılganlık Envanteri (RAE) deney ve kontrol grubundaki öğrencilere son-test olarak uygulanmıştır. Son-testlerden 1,5 ay sonra RAE hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilere izleme ölçümü yapmak amacıyla yeniden uygulanmıştır.

Tüm analizler sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın denenceleri doğrultusunda sunulmuştur.

Araştırmanın Ana Denencesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ana denencesi şöyle ifade edilmiştir:

Atılganlık eğitimi programı uygulandıktan sonra deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test atılganlık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Ana denence test-edilmeden önce, deney grubu eğitim programının uygulanmasında kolaylık sağlanması amacıyla iki gruba bölünmüştür. Söz konusu iki grubun puanlarının birbirinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde

farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için, bu iki grubun ön-test ölçümlerine t-testi uygulanmıştır. Bu iki grubun puanlarının ortalaması ve standart sapması tablo 1’de verilmektedir. Analiz sonuçlarına göre iki grubun puanları arasında istatistiksel açıdan fark olmadığı ($t= 1.59$; $Sd= 18$; $p>.05$) belirlenmiştir.

Tablo 1. Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-test Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları

	Denek no	N	Ort.	s	sd	t	p
ÖN-TEST	deney 1	10	83,4	4,37671	18	1.59	.129
	deney2	10	86,1	3,10734			

Tablo2.Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin RAE Ön-test, Son-test ve İzleme Testine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Grup	Ort.	sd	N
ÖN-TEST	Deney	84,75	3,9454	20
	Kontrol	83,4	4,0315	20
	Toplam	84,075	3,9961	40
SON-TEST	Deney	101,8	14,0585	20
	Kontrol	87,65	2,6011	20
	Toplam	94,725	12,285	40
İZLEME	Deney	104,7	15,1557	20
	Kontrol	87,75	3,1602	20
	Toplam	96,225	13,7998	40

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin RAE Ön-test, Son-test ve İzleme Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	8860,991	39				
Grup	3510,008	1	3510,00	24,926	.000	
Hata	5350,983	38	8			
Denekleriçi	8585,334	80				
Ölçüm	3510,6	2	1755,3	36,14	.000	2-1, 3-1
Grup*Ölçüm (ön-test,son-test, izleme)	1383,467	2	691,733	14,242	.000	
Hata	3691,267	76	48,569			
Toplam	17446,325	119				

Tablo 3'te deney ve kontrol grubunun ön-test, son-test ve izleme puanları verilmiştir. Buna göre; deney grubunun ön-test puan ortalaması ($X=84,75$) iken kontrol grubunun ön-test puanlarının ortalaması ($X= 83,40$) olarak bulunmuştur. Deney grubunun son-test puanlarının ortalaması ($X=101,8$), kontrol grubunun son-test puanlarının ortalaması ($X=87,65$) tir. İzleme ölçümlerinde deney grubunun ortalaması 104,7' ye yükselirken kontrol grubunun ortalaması 87,75' te kalmıştır. Bu durum atılganlık eğitimi programının deney grubunun atılganlık puanları üzerinde bir artış yarattığını göstermektedir. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre (tablo 3)

Öğrencilerin RAE ön test, son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F(2-76)=36,140, p<.01$).

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin RAE Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Grup	Ort.	sd	N
ÖN-TEST	Deney	84,75	3,9454	20
	Kontrol	83,4	4,0315	20
	Toplam	84,075	3,9961	40
SON-TEST	Deney	101,8	14,0585	20
	Kontrol	87,65	2,6011	20
	Toplam	94,725	12,285	40

Tablo 4'te görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin RAE ön-test puanları ortalaması ($X=84,75$), son-test puanları ortalaması ($X=101,8$) dir. Kontrol grubundaki öğrencilerin RAE ön-test puanları ortalaması ($X= 83,4$) iken son-test ortalaması ($X= 87.65$) olarak belirlenmiştir. Bu durum atılganlık eğitimi programının tamamlanmasından sonra deney grubundaki öğrencilerin atılganlık puanlarının önemli ölçüde yükseldiğini, kontrol grubunda ise söz konusu artışın çok düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Rathus Atılganlık Envanteri (RAE) Ön-Test Ve Son-Test Puanlarına İlişkin Olarak Yapılan Varyans Analizi

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	3572,2	39			
Grup	1201,25	1	1201,25	19,253	.000
Hata	2370,95	38	62,393		
Denekleriçi	5205	40			
Ölçüm (Ön-test/Son-test)	2268,45	1	2268,45	40	.000
Grup* Ölçüm	819,2	1	819,2	14,702	.000
Hata	2117,35	38	55,72		
Toplam	8777,2	79			

Tablo 5'te deney grubundaki deneklerin uygulama sonrasındaki atılganlık düzeylerinin öncekine oranla anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$F(1;38)=14,702$, $p<.01$]. Buna karşın, kontrol grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeylerinde ön-testten son-teste anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu durum, uygulanan deneysel işlemin (atılganlık eğitimi programı), deney grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci denencesi şöyle ifade edilmiştir:

2. Deney grubunun atılganlık puanlarındaki artış uzun sürelidir.

Bu denencenin geçerliğini test etmek üzere deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puanları ile izleme puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 6. Deney Ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Rathus Atılganlık Envanteri (RAE) Son-test Ve İzleme Testi Puanlarının Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapmaları

	Grup	Ort.	sd	N
SON-TEST	Deney	101,8	14,0585	20
	Kontrol	87,65	2,6011	20
	Toplam	94,725	12,285	40
İZLEME	Deney	104,7	15,1557	20
	Kontrol	87,75	3,1602	20
	Toplam	96,225	13,7998	40

Tablo 6'da görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin RAE son-test puanları ortalaması ($X= 101.80$), izleme testi puanları ortalaması ($X=104.7$) dir. Oysa kontrol grubundaki öğrencilerin RAE son-test puanları ortalaması ($X= 87,65$) iken izleme testi ortalaması ($X= 87.75$) olarak belirlenmiştir. Bu durum atılganlık eğitimi programının tamamlanmasından sonra deney

grubundaki puan artışının biraz devam ederken, kontrol grubunda söz konusu artışın çok düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Rathus Atılganlık Envanteri (RAE) Son-test Ve İzleme Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	12284,95	39			
Grup	4836,05	1	4836,05	24,671	.000
Hata	7448,9	38	196,024		
Denekleriçi	1073	40			
Ölçüm (Son-test/İzleme)	45	1	45	1,729	.196
Grup* OLCUM	39,2	1	39,2	1,506	.227
Hata	988,8	38	26,021		
Toplam	13357,95	79			

Söz konusu puan farklılıklarının anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 7' de verilmektedir. Tablo incelendiğinde farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin deneklerin atılganlık düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1;38) = 1.506, p > .05$]. Bu bulgu, deney grubundaki deneklerin atılganlık düzeylerinde son-teste göre gözlenen değişmelerin, kontrol grubundaki deneklerin atılganlık düzeylerinde son-teste göre gözlenen değişmelerden anlamlı düzeyde farklı olmadığını göstermektedir. Yani deney grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeylerinde son-teste göre gözlenen artış uzun süreli olmuş, kontrol grubundaki öğrencilerin ise son-testteki atılganlık düzeyleri izleme testinde sabit kalmıştır.

**Tablo 8. Deney Ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Rathus Atılganlık
Envanteri (RAE) Son-test Ve İzleme Testi Puanlarının Aritmetik
Ortalamaları İle Standart Sapmaları**

	Grup	Ort.	sd	N
ÖN-TEST	Deney	84,75	3,9454	20
	Kontrol	83,4	4,0315	20
	Toplam	84,075	3,9961	40
İZLEME	Deney	104,7	15,1557	20
	Kontrol	87,75	3,1602	20
	Toplam	96,225	13,7998	40

Tablo 8’de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin RAE ön-test puanları ortalaması ($X= 84.75$), izleme testi puanları ortalaması ($X=104.7$) dir. Oysa kontrol grubundaki öğrencilerin RAE son-test puanları ortalaması ($X= 83.4$) iken izleme testi ortalaması ($X= 87.75$) olarak belirlenmiştir. Bu durum atılganlık eğitimi programının tamamlanmasından sonra geçen 1,5 aylık süre içinde deney grubunun puanlarının süreklilik gösterdiğini, kontrol grubunda çok düşük bir artış bulunduğunu ve bu artışın kalıcı olmadığını göstermektedir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Rathus Atılganlık Envanteri (RAE) Son-test ve İzleme Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	4402,2	39			
Grup	1674,45	1	1674,45	23,327	.000
Hata	2727,75	38	71,783		
Denekleriçi	6600	40			
Ölçüm (Ön-test-izleme)	2952,45	1	2952,45	46,156	.000
Grup* ÖLÇÜM	1216,8	1	1216,8	19,022	.000
Hata	2430,75	38	63,967		
Toplam	11002,2	79			

Buna göre deney ve kontrol grubundaki deneklerin atılganlık düzeylerinin ön-test ile izleme testleri arasında anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$F(1;38)=19.022$, $p<.05$].

Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesi şöyle ifade edilmiştir:

3. Atılganlık eğitiminin etkileri açısından cinsiyetler arasında ön-testten son-teste anlamlı bir fark yoktur. Başka bir deyişle atılganlık eğitimi programının uygulanması kız ve erkek öğrencileri benzer şekilde etkileyecektir.

Tablo 10'da deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin Rathus Atılganlık Envanteri'nden aldıkları ön-test ve son-test puanlarının aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları yer almaktadır.

Tablo 10. Deney Ve Kontrol Grubundaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Rathus Atılganlık Envanteri (RAE) Ön-test Ve Son-test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ile Standart Sapmaları

Cinsiyet	N	Ön-test		Son-test	
		X	S	X	S
Kız	20	84,075	3,9961	94,65	10,0644
Erkek	20	83,7	4,1052	94,8	14,439

Tablo 10'da deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin RAE ön-test puanları ortalamasının ($X= 84.0750$), son-test puanları ortalamasının ($X=94,65$), erkek öğrencilerin RAE ön-test puanları ortalamasının ($X= 83.70$), son-test puanları ortalamasının ($X=94,8$) olduğu görülmektedir. Bu durum, hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin ortalama atılganlık puanlarının uygulama sonunda arttığı gözlemlenmektedir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubundaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Rathus Atılganlık Envanteri (RAE) Ön-test ve Son- test Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonucu

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	8860.991	39			
Grup	8.008	1	8.008	.034	.854
Hata	8852.983	38	232.973		
Denekleriçi	8585.334	80			
Ölçüm (Ön-test-Son-test)	3510.6	2	1755.3	26.323	.000
Grup* Ölçüm	6.867	2	3.433	.051	.950
Hata	5067.867	76	66.682		
Toplam	17446.325	119			

Tablo 11 incelendiğinde farklı cinsiyette olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin, deneklerin atılganlık düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(2,76)=,051$, $p>,05$]. Bu bulgu, kız öğrencilerin atılganlık düzeylerinde ön-testten son-teste gözlenen değişmelerin, erkek öğrencilerin atılganlık düzeylerinde ön-testten son-teste gözlenen değişmelerden anlamlı düzeyde farklı olmadığını göstermektedir.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmanın temel amacı, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan bir atılganlık eğitimi programının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeylerine etkisini incelemektir.

Araştırmayı gerçekleştirmek üzere, öğrencilere Rathus Atılganlık Envanteri ön-test olarak uygulanmış, daha sonra deney grubundaki öğrencilere 12 oturumdan oluşan atılganlık eğitimi verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerle herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

Deneysel işlem sonucunda, RAE deney ve kontrol grubundaki öğrencilere son-test olarak uygulanmış, son-testlerden 1,5 ay sonra hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilere izleme ölçümü yapmak üzere tekrar uygulanmıştır. Ön-test, son-test ve izleme testi ile ilgili istatistiksel analizler bulgular bölümünde tablolar halinde sunulmuştur.

Bu bölümde ise tablolar halinde sunulan bulgular tartışılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın Ana Denencesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın ana denencesine göre; atılganlık eğitimi programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeylerinde, programın uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeylerine oranla ön-testten son-teste bir artış olması beklenmiştir.

Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeyleri arasında ön-testten son-teste anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı, deney grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeylerinde belirgin bir artış olduğu, buna karşılık kontrol grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeylerinde anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 4 ve Tablo 5).

İlgili literatür incelendiğinde atılganlığın eğitimle geliştirilebileceği vurgulanmaktadır. Salter (1949) ve Wolpe (1966), atılganlık becerisinin eğitimle geliştirilebileceğine işaret etmekte ve bu amaç için hazırlanmış eğitim programlarının önemini vurgulamaktadırlar (akt. Voltan, 1980).

Rotheram, Armstrong ve Booraem (1982), 4. ve 5. sınıfa giden öğrencilerle yürüttükleri araştırmalarında, programın uygulandığı sınıflarda daha yüksek başarının ve daha iyi davranışların ortaya çıktığını belirlemişlerdir. Mays (1996), 5. sınıf öğrencilerine sınıf ortamında sunulan atılganlık eğitiminin etkililiğini incelemiştir. Çalışma sonunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Waksman (1984), Wise, Bundy, Bundy,Wise (1991), ergenlerle yürüttükleri atılganlık eğitimi programı sonucunda deney grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeylerinin kontrol grubundakilere oranla önemli ölçüde arttığını belirlemişlerdir.

Kim (2003), 26 görme engelli ergenin sosyal becerilerini artırmada atılganlık eğitiminin etkisini araştırmıştır. Ergenlerin sosyal becerileri, ebeveynleri, diğer öğrenciler, öğretmenler ve gözlemciler tarafından değerlendirilmiştir. 12 oturumdan oluşan programın uygulanması sonucunda, atılganlık eğitiminin sosyal becerilerin artmasında etkili olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular, Voltan (1980), Topukçu (1982), Çulha ve Dereli, Torucu (1994)' nun araştırmalarının sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir.

Voltan (1980), yaşları 17-19 arasında değişen 60 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmasında verilen atılganlık eğitimi sonunda deney ve kontrol grubunun puanlarının ortalamalarını karşılaştırılmış, ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğunu bulmuştur.

Topukçu (1982), atılganlık eğitiminin ilkokul çocukları üzerindeki etkisini konu alan çalışması sonucunda; kırsal kesimdeki öğrencilerin kentte yaşayanlara göre kendilerini anlatma ve duygularını açığa vurma konusunda daha yetersiz olduğunu; atılganlık eğitiminin ilkokul düzeyinde de etkili olduğunu belirlemiştir.

Çulha ve Dereli (1984), 1983-1984 eğitim öğretim yılında, Özel Robert Lisesi orta son sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, 7 hafta süren grupla atılganlık eğitiminin deney grubunun atılganlık düzeyini kontrol grubuna oranla

önemli ölçüde artırdığını ve deneklerin atılganlık eğitiminden yarar sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

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.

Sonuç olarak, deney grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeylerinde ön-testten son-teste anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Bu bulgu, atılganlık eğitiminin, öğrencilerin atılganlık düzeyini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Yapılan analizler sonucunda, kontrol grubundaki deneklerin atılganlık puanları ortalamalarında, ön-testten son-teste düşük miktarda bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu durum, kontrol grubundaki öğrencilerin de çalışmaya katılmak istemelerinden ve bu nedenle son-testler için yeniden Rathus Atılganlık Envanterini doldurmaya çağırıldıklarında güdülenmelerinden kaynaklanmış olabilir. Ancak yapılan varyans analizi sonucunda kontrol grubunun atılganlık düzeyinin, ön-testten son-teste anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın ikinci denencesine göre, atılganlık eğitimi programının uygulandığı deney grubunun atılganlık puanlarındaki artışın uzun süreli olması beklenmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeylerinde meydana gelen artış, uzun süreli olmuştur (Bkz.tablo 6, tablo 7). Bu sonuçlar Wise, Bundy, Bundy, Wise (1991)' nin ergenlerle yürüttüğü araştırmalarının bulgularıyla desteklenmektedir.

Kontrol grubunun atılganlık puanları ortalamalarında, ön-testten son teste kadar çok düşük miktarda artış bulunurken, bu artışın izleme testine yansımamış olması, atılganlık düzeyindeki değişikliğin kalıcı olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Atılganlık eğitiminin verilmesinden sonra cinsiyet değişkeninin öğrencilerin atılganlık düzeyini etkileyip etkilemediği üçüncü denencede incelenmiştir. Bu denenceden elde edilen bulgular, atılganlık eğitiminin etkisinin cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle atılganlık eğitimi, kız ve erkek öğrencileri benzer şekilde ve olumlu yönde etkilemiştir (bkz. Tablo 10 ve tablo 11).

Daha önce cinsiyetin atılganlık üzerine etkisini inceleyen araştırmalarda birbiri ile çelişen bulgular elde edilmiştir. Rotheram, Armstrong (1980), kızların kendilerini erkeklerden daha atılgan olarak ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca erkeklerde atılganlık düzeyinin yaşla birlikte arttığı, kızların atılganlık düzeyinde ise sınıf düzeyi yükseldikçe bir düşüş olduğu saptanmıştır. Benzer olarak, Gemi (1997), lise öğrencileri ile yürüttüğü araştırması sonucunda, kızların atılganlık puan ortalamalarının erkeklerinkinden yüksek olduğunu bulmuştur.

Buna karşılık, gençlerde sigara içmeyi önlemede atılganlık eğitiminin etkisini araştıran Greco, Breitbach, Rumer, McCarthy ve Suissa (1986), yaptıkları boylamsal araştırmalarında, erkeklerin özellikle 12 yaş grubunda kızlardan önemli oranda daha atılgan oldukları ve 4 yıl boyunca bu sonucun değişmediği belirlenmiştir. Deniz (1997)'in, üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve kültürel farklılıklarının atılganlıkları üzerindeki etkisini incelediği araştırması sonucunda erkek öğrencilerin atılganlık düzeylerinin, kız öğrencilerden belirgin şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Kimble, Marsh ve Kiska (1984), atılganlık ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi farklı kültürel gruplar arasında incelemiştir. 782 üniversite öğrencisini kapsayan çalışmada, cinsiyet, yaş, kültürel durum, etnik yapı ve ailedeki doğum sırası değişkenlerine göre Meksika ve Amerikalı öğrenciler incelenmiştir. Her iki ülkede erkekler lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Nowicki ve Cooley (1984)'in, kolej öğrencilerindeki atılganlık ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmaları sonucunda, erkeklerde içsel denetim ve yüksek atılganlık arasında ilişki anlamlı bulunmuş ancak kadınlarda bu ilişkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel olarak kadınların atılgan davranışlarının ve

içsel denetimli olmasının toplumca hoş görülmemesi bu durumun nedeni olarak gösterilmiştir.

Pardeck, Giannio, Anderson ve arkadaşları (1991)'nin sosyal hizmetler öğrencileri ile yürüttüğü araştırma sonucunda, atılganlık ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. İnceoğlu ve Aytar (1987), İstanbul'daki bir grup lise ve üniversite öğrencisinin atılganlık düzeylerini araştırmışlardır. Çalışmada lise ve üniversite öğrencilerinin atılganlık düzeyleri ile birlikte, lise kız ve erkek, üniversite kız ve erkek, lise ve üniversiteye kız, lise ve üniversiteye devam eden erkek öğrencilerin atılganlık düzeyi açısından farklı olup olmadıkları üzerinde durulmuştur. Çalışmada, lise öğrencilerinin üniversite öğrencilerine göre daha atılgan olduğu ortaya çıkmış, cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tegin (1990) de, üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında, kız öğrencilerle erkekler arasında atılgan davranış açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırma bulguları, İnceoğlu ve Aytar (1987), Tegin (1990) ile Pardeck, Giannio, Anderson ve arkadaşlarının (1991) çalışmaları ile tutarlı bir sonuç vermiştir. Sonuç olarak, atılganlık eğitimi programının uygulanması, hem kız hem de erkek öğrencilerin atılganlık düzeylerini arttırmıştır. Bu durum atılganlık eğitimi programının iyi yapılandırılmış olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarından elde edilen bilgiler ışığında ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, atılganlık eğitimi öğrencilerin atılganlık düzeyini etkilemektedir. Eğitimin verildiği deney grubunun atılganlık puanları son-testten son-teste anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Kontrol grubunun ise son-test ve son-test atılganlık puanları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

6 hafta sonunda yapılan izleme çalışmasında deney grubunun eğitim sonunda yükselen atılganlık ortalamasının süreklilik kazandığı ortaya çıkmıştır.

Atılganlık eğitimi kız ve erkek öğrencileri benzer şekilde etkilemiştir. Deney grubunda bulunan hem kız ve hem de erkek öğrencilerin atılganlık puanlarının yükseldiği görülmüştür.

Teze Yönelik Öneriler

1. Her oturumun uygulanmasından önce gevşeme egzersizleri yapılarak öğrencilerin rahatlaması ve oturumlara daha etkili katılımı sağlanabilirdi.
2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sayısı daha fazla olabilirdi.
3. Atılganlık eğitimi programının bitiminden 6 ay ve 12 ay sonra da izleme ölçümü yapılarak programın uzun süreli etkisine ilişkin daha sağlam kanıtlara ulaşılabilirdi.
4. Sadece 7. sınıf öğrencileri ile çalışmak yerine ergen grubu olarak 6. ve 8. sınıflardan da öğrenci alınabilir, böylece yaşın atılganlık düzeyine etkisi de incelenebilirdi.

Tezin Konusuna Yönelik Öneriler

1. İletişim becerilerinin bir bütün olduğu unutulmadan iletişimi engelleyen ve geliştiren faktörler hakkında öğrencilere bilgi verilmesi,
2. Atılganlık düzeyi düşük öğrencilere okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisleri'nde uzman kişilerce atılganlık eğitimi verilmesi,
3. Atılganlık eğitimi verilmesi gerektiği düşünülen öğrencilerin ailelerine ulaşılarak programın amacının, öneminin ve izlenecek aşamaların anlatılması, atılganlık eğitiminin verimliliğinin artırılmasında aileye düşen görevler hakkında velinin bilgilendirilmesi,
4. Öğretmenlere, atılgan davranış geliştirme amacıyla bilgilendirme çalışması yapılarak, öğrencilerin erken yaşlarda atılganlığı öğrenmelerinin ve bu davranışlarda bulunmalarının sağlıklı iletişimdeki öneminin vurgulanması, öğretmenlerin de bu tür davranışları öğrencilerine kazandırmaya çalışmalarının sağlanması,
5. Elde edilen bulguların genellenebilmesi için farklı örneklem grupları ve bağımsız değişkenlerle çalışılması,
6. Atılgan davranışların farklı sosyal ortamlarda kazanılabileceği düşünülerek, öğrencilerin çeşitli kültürel ve sosyal etkinliklere katılmalarının özendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aksakal, N. (1997). **Üniversite sınavına giren lise son sınıf öğrencilerinin atılganlık ve depresyon düzeylerinin araştırılması**. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alberti, R. ve Emmons, M. (2002). **Atılganlık hakkınızı kullanın**. (çev. Katlan, Sibel) Ankara, Hyb Yayınları.

Altan, S. (1993) **Altan Cinsiyet Rolü Ölçeği'ni Türk kültüründe geliştirme çalışması**. Yayınlanmamış lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi, Ankara.

Archer, J. ve Lloyd, B. (1982).**Sex and gender**. Harmondsworth, Penguin.

Aronson, E, Wilson, T. D. ve Akert, R.M. (2002). **Social psychology**. 4. basım, New Jersey: Printice Hall.

Averett, M. ve McManis, D.L. (1977). Relationship between extraversion and assertiveness and related personalty characteristics. **Psychological Reports**. 41,1187-1193.

Aydın, B. (1991). Cinsiyet ve cinsiyet rolleri açısından atılganlık seviyesinin incelenmesi. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 25-36.

Bakan, D. (1966). **The duality of human existence**. Chicago: Rand Mc Nally.

Becker, G. (1996). Bias in the assessment of gender differences. **American Psychologist**. 51 (2), 154-155.

Best, D. L., Williams, J. E., Cloud, J. M., Davis, S. W., Robertson, L. S., Edwards, J. R., Giles, H., ve Fowles, J. (1977). Development of sex-trait stereotypes among young children in the United States, England, and Ireland. **Child Development**, 48, 1375-1384.

Best, D. ve Williams, J. E. (1993) A cross- cultural viewpoint. In A. E. Beal, R. J. Sternberg (ed.) **The psychology of gender**, New York: Guilford Press, 215-248.

Bem , S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 42 (2), 155-162.

Block, J. H. (1973). Conceptions of sex role: Some cross cultural and longitudinal perspectives. **American Psychologist**, 28, 512-526.

Brogan, D. ve Kutner, N. G. (1976). Measuring sex role orientation: A normative approach. **Journal of Marriage and the Family**, 38, 31-40.

Broverman, I.K., Vogel, S.R., Broverman, D.M., Clarkson, F.E. ve Rosenkrantz, P.S. (1972). Sex-role stereotypes: A current reappraisal. **Journal of Social Issues**, 28, 59-78.

Brown, R. (1998). **Prejudice: Its social psychology**. Oxford: Blackwell.

Budak, S. (2000). **Psikoloji sözlüğü**. Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.

Buss, A.H. (1961). **The psychology of Aggression**. New York: Wiley.

Cheek J.M. ve Briggs, S.R (1990). Shyness: The new solution. **Psychology Today**, 33,38-46.

Cooley E. L.ve Nowicki S. (1984). Locus of control and assertiveness in male and female college students. **Published as a Seperate and in te Journal of Psychology.117, 85-87.**

Crozier, W.R. (1990). Introduction, social psychological perspectives on shyness, embarrassment and shame. **Shyness and embarrassment: Perspective from social psychology.** (Ed. W . Ray Crozier), Cambridge University Press,1-58.

Çam, O. (1996). Hemşirelik Yüksek Okulu öğrencilerinde psikodrama grup çalışması ile girişkenlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. **Ege Üniversitesi, Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi**, Mayıs-Ağustos,12:2, 1-9.

Deluty, R. H. (1985). Consistency of assertive, aggressive and submissive behavior for children , **Journal of Personality and Social Psychology**, 49 (4).

Deniz, E. (1997). **Üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve kültürel farklılara dayalı atılganlıkları üzerine bir atılganlık eğitimi denemesi.** Selçuk Üniversitesi, Konya, Yüksek lisans tezi

Dökmen, Z.Y. (2004). **Toplumsal cinsiyet.** Sistem Yayıncılık, Ankara.

Duman, B, Dede Z. Y., ve Eryürekli A. (2003). Her şey iletişimle başlar. **Eğitim**, 36 (3).

Eagly, A. H. (1997). Comparing women and men: Methods, findings and politics. In M. R. Walsh (ed.).**Women,men and gender: Ongoing debates.** New Heaven veLondon: Yale University Press, 24-31.

Eagly, A. H. ve Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior. A meta- analytic review of the social psychological literature. **Psychological Bulletin** . 100, 309-330,

Eisler, R.M, Miller, P.M. ve Hersen, M. (1973). Components of assertive behavior. **Journal of Clinical Psychology**, 29, 295-299.

Erbaş, A. G. (2000). **İlkokul çocuklarında sınıf büyüklüğü ve kardeş sayısının denetim odağı ve atılganlık düzeyine etkisi**. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Yüksek Lisans Tezi.

Eron, L. D. (1987). The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. **American Psychologist** 42 (5) 435-442, May,1987.

Fischer, K. W., ve Lazerson, A. (1984). **Human development from conception through adolescence**. New York: W. H. Freeman.

Flerx, V. C., Fidler, D.S. ve Rogers, R.W. (1976). Sex role stereotypes; Developmental aspects and early intervention. **Child Development**,47, 998-1007.

Florian, V. ve Zernitsky- Schurka, E. (1989). The effect of culture and gender on self-reported assertive behavior. **International Journal of Psychology**, 22, 83-95.

Franzoi, S. L. (1997). **Social psychology**. Duburque, IA: Brown ve Becmark

Freedman,J. L., Sears, D. O. ve Carlsmith, J. M (1993). **Sosyal psikoloji**. (çev. Ali Dönmez)Ara Yayıncılık, 1993, İstanbul.

Fukuyama M. A. ve Greenfield, T. K. (1983). Dimensions of assertive in an Asian- American student population. **Journal of Counseling Psychology**, 30, 429-432.

Furnham, A. (1979). Assertiveness in three cultures: Multidimensionality and cultural differences. **Journal of Clinical Psychology**, 422-427

Furnham, A. ve Henderson, M. (1981). Sex differences in self reported assertive in Britain. **British Journal of Clinical Psychology**, 20, 227-238.

Gander, M.J. ve Gardiner, H.G. (1998) **Çocuk ve ergen gelişimi**. Ankara, İmge Kitabevi (Çev. Dönmez, A, Çelen, N, Onur, B.)

Görüş, Y. (1999). **Bir grup lise öğrencisinin atılganlık düzeyi ile stresle başa çıkma yolları arasındaki ilişkinin incelenmesi**. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Yüksek Lisans Tezi.

Greco, L. D, Breitbach, L, Rumer, S, McCarthy R. H ve Suissa, S. (1986). Four-year results of a youth smoking prevention program using assertiveness training. **Adolescence**. XXI, 83, 631-640.

Hamby, S. L. ve Sugarman, D. B. (1999). Acts of psychological aggression against a partner and their relation to physical assault and gender. **Journal of Marriage and the Family**. 61,4:959-971.

Hartman, L. M. ve Cleland, P.A. (1990). Social anxiety, personality and the self: Clinical research and practice. **Shyness and embarrassment: Perspective from social psychology**. (Ed. W. Ray Crozier), Cambridge University Press, 338-356.

Hartley, R. (1970). A developmental view of female sex role identification in role theory: Concepts and research. B. Biddle and E. Thomas eds. New York: Wiley and Sons.

Hedges, L. V., ve Nowell, A. (1995). Sex differences in mental test scores, variability, and numbers of high-scoring individuals. **Science**, 269, 41-45.

Henley, N. M. (1977). **Body politics: Power, sex and nonverbal communication**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hollandsworth, G. R. ve Galassi, Z. (1977). The adult self-expression scale: Validation by the multrait- multimethod procedure. **Journal of Clinical Psychology**, 33,2, 407-415.

Horan, J. J. ve Williams, J. M. (1982). Longiditional study of assertion training as a drug abuse prevention strategy. **American Educational Research**, 19, 341-351.

Hudson, D. W. (1984). Asserti-Care: an assertiveness training program for the elderly as measured by assertion, locus of control ve self esteem. **Dissertation Abstracts**.44:10, 3197.

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.

Hurlock, E. B. (1978). **Factors influencing family relationships: Child Development**. New York: McGraw-Hill. 501-518.

Hurt, V. K. (1986). The effect of assertiveness training on aggressive behavior, self concept, locus of control and classroom behavior deliquent adolescent males. **Dissertation Abstracts**. 47, 02, 773-774.

Hyde, J. S., Fennema, E. ve Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. **Psychological Bulletin**, 107 (2), 139-155.

Hyde, J. S., ve Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. **Psychological Bulletin**, 104, 53-69.

Infante D.A. ve Myers,S.A (1994). Argument and verbal aggression in constructive and destructive family and organizational disagreements. **Western Journal of Communication**. 58 (2): 73-85,spring 1994.

Jakubowski, P. ve Spector, P. (1973). Facilitating the growth of women through assertiveness training. **The Conseling Psychologist**, 4, 75-86.

Jones, W.H., Briggs, S.R. ve Smith, T.G. (1986). Shyness: Conceptualization and measurement. **Journal of Personality and Social Psychology**, 51,3, 629-639.

Kagan, J (1971). Personality development. NewYork NY: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Kağıtçıbaşı,Ç, Kansu,A (1976-1977).Cinsiyet rollerinin sosyalleşmesi ve aile dinamiği: Kuşaklararası bir karşılaştırma. (Socialization of sex roles and family dynamics: An intergenerational comparison).**Boğaziçi University Journal**, , Vol. 4-5, 35-48.

Kapıkıran, Ş. (1993). **İçten ve dıştan denetimliliğe sahip ergenlerin atılganlık düzeylerinin saptanması**. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,İzmir, Yüksek Lisans Tezi.

Kaya, Z. (2001). **Meslek lisesi öğrencilerinin atılganlık ve sürekli kaygı düzeylerinin karşılaştırılması üzerine bir araştırma**. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,İzmir, Yüksek Lisans Tezi.

Kilkus, S. P. (1993). Assertiveness among professional nurses. **Journal of Advanced Nursing**, 18,1324-1330.

Kim, Y. (2003). The effects of assertiveness training on enhancing the social skills of adolescents with visual impairments. **Journal of Visual Impairment ve Blindness**,97,5.

Kimble, C. E, Marsh, N.B ve Kiska, A. C. (1984). Sex, age and cultural differences in self-reported assertiveness. **Psychological Reports**. 55, 419-422.

Knapp, M.L. ve Miller, G.R (1994). **Handbook of interpersonal communication**. Second Edition. London: Sage Publications,

Lange, A.J. ve Jakubowski, P. (1978). Responsible assertive behavior. Champaign IL, Research Press.

Lazarus, A.A. (1973). On assertive behavior. **Behavior Therapy**,4,497-499.

Maccoby, E. E. (1974). **The development of sex differences**. Stanford CA, Stanford University Press.

Maccoby, E. E. ve Jacklin, C. N. (1974). **The psychology of sex differences**. Stanford CA, Stanford University Press.

McKee, J.P. ve Sherriffs, A.C. (1959). Men's and women's beliefs, ideals and self concepts. **American Journal of Sociology**. 64, 356-363.

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. **Dissertation Abstracts**. 57, 05, 19-21.

McKee, J.P. ve Sherriffs, A.C. (1959). Men's and women's beliefs, ideals, and self-concepts. **American Journal of Sociology**, 64, 356-363.

Öngün, S.K. (2000). **Anne-baba tutumları ile 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ve atılganlıkları arasındaki ilişki.** Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Yüksek Lisans Tezi.

Özen, F. F. (2001). **Anaokuluna giden ve gitmeyen ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyi ve bağımlılık eğilimlerinin karşılaştırılması.** Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Yüksek Lisans Tezi.

Pardeck, J.T, Anderson, C, Giannino, E. A., Miller, B, Mothershead, M.S. ve Smith, S.A (1991). Assertiveness of social work students. **Psychological Reports.**69, 589-590.

Rossi, A.(1977) A biosocial perspective on parenting. **Daedalus,** 106(2), 1-31.

Saruhan, N. (1996). **Ankara il merkezinde lise son sınıfa devam eden öğrencilerin atılganlıkları ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.** Ankara üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Yüksek Lisans Tezi.

Shepperd, J.A. ve Arkin, R. M. (1990). Shyness and self- presentation. **Shyness and embarrassment: Perspective from social psychology.** (Ed. W . Ray Crozier), Cambridge University Press, 286-314.

Spence J.T. ve Helmreich, R. L. (1978). **Masculinity and femininity: Their psychological dimensions, correlates and antecedents.** Austin: University Of Texas Press.

Stebbins C.A, Kelly, B. R, Tolor, A. ve Power, M.E (1977). Sex differences in assertiveness in college students. **The Journal of Psychology**, 30, 526-537.

Stein, A. ve Bailey, M. (1973). The socialization of achievement orientation in females. **Psychological Bulletin**, 80, 345-366.

Stevens, K. R. (1983). The relation of locus of control, sex role identity and assertiveness in baccalaureate nursing students. **Dissertation Abstracts**. 43,11, 35-39.

Stevens, J. A. (1997). **Utangaçlığını yenin: Düşünce tarzınızı değiştirin, yaşamınızı değiştirin.** (çev. Gülten Tümer) Hekimler Yayın Birliği, Ankara.

Şahin, N. (2001). **Eğitim yöneticisi adaylarının özellikleri ile başarı ve atılganlık düzeyleri.** Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Yüksek Lisans Tezi.

Tataker, T. (2003). **Ergenlerin atılganlık düzeyi ile ruhsal sorunları arasındaki ilişkinin araştırılması.** Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Yüksek Lisans Tezi.

Tegin, B. (1990). Üniversite öğrencilerinin atılganlık davranışının ve eğilimlerinin cinsiyet ve fakülte değişkeni açısından incelenmesi. **Psikoloji Dergisi**, 7 (25), 21-32.

Terakye, G. ve Üstün, B. (1997). Kişilerarası iletişim dersine atılganlık eğitiminin bütünleştirilmesi modelinin değerlendirilmesi. **V. Ulusal Hemşirelik Kongresi Kitabı**, İzmir.

Tomeh, A. (1978). Sex role orientation: An analysis of structural and attitudinal predictor. **Journal of Marriage and the Family**, 42(2), 341-354.

Torucu, B. (1994). **Eğitim s¼recinde grupla danışmanlık uygulamalarının gen¼lerin girişimcilik gelişimine etkisi: Yenişehir Sağlık Meslek Lisesi'nde deneysel bir uygulama.** Dokuz Eyl¼l niversitesi, Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼, İzmir, Y¼ksek Lisans Tezi.

Venable K. V. ve Martin, M. M. (1997). Argumentativeness and verbal aggressiveness in dating relationships. **Journal of social behavior and personality**. 12 (4): 955-965, December 1997.

Voltan, N. (1980). **Grupla atılganlık eğitiminin bireyin atılganlık d¼zeyine etkisi.** Hacettepe Üniversitesi. Ankara. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Waksman, S. A. (1984). Assertion training with adolescent. **Adolescence**, XIX,73, 123-130.

Wehr, S. J. ve Kaufman, M.E. (1987). The effects of assertive training on performance in highly anxious adolescents. **Adolescence**. 22,195-205.

Williams, J. E., Bennett, S. M., ve Best, D. L. (1975). Awareness and expression of sex stereotypes in young children. **Developmental Psychology**, 11, 635-642.

Williams, J. E., ve Best, D. L. (1977). Sex stereotypes and trait favorability on the Adjective Check List. **Educational and Psychological Measurement**, 37, 101-110.

Wolpe, J. ve Lazarus, A.A. (1966). **Behavior therapy techniques.** Pergamon Press, Elmsford, NY.

Yılmaz, B. (1998). **Derince Eğitim Merkezi Komutanlığı Astsubay Sınıf Okulu astsubay aday öğrencilerinin uyum ve atılganlık düzeyleriyle ilgili bazı değişkenler arasındaki ilişkiler.** Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmit.

Yörükoğlu, A. (1989). **Değişen toplumda aile ve çocuk.** Ankara, Özgü Yayın-Dağıtım

Zastrow, c, Bowker, L. (1984). **Social problems.** Chicago: Nelson-Hall

EKLER

ATILGANLIK EĞİTİMİ PROGRAMI

1. OTURUM

Öğrencilerin birbirleriyle tanışmaları sağlanır. Grup kuralları açıklanır. Öğrencilerin rahatlama amacıyla İçsel Gülümseme adlı etkinlik uygulanır. Öğrencilerden etkinlik sırasında yaşadıklarına ilişkin geribildirim alınır.

Atılganlığın tanımı yapılarak çekingenlik ve saldırganlıkla arasındaki farklardan söz edilir. Atılgan davranışın öğeleri (ses tonu, vücut duruşu, içerik, jestler, zamanlama, gözle iletişim vb.) açıklanır. Bunlara ilişkin rol oynanılarak geribildirim verilir.

2. OTURUM

Grup üyelerinin her birinin güçlükle yaşadıkları iletişim durumları yapay olarak yaratılır ve rol oynanır. Geribildirim verilir. Üyelerin diğerleriyle ilişkilerinde davranışlarının ayırıcılığı için yine rol oynamadan yararlanır. Nasıl bir duruş, ses tonu, gözle iletişim kurduklarına ilişkin gruptan geribildirim alınır. Grup üyeleri eşleşerek alt gruplara ayrılır ve üçer dakikalık konuşma yaparlar. Eşler rol değiştirir. Dinleyici, konuşanın jestlerine, mimiklerine, yüz ifadesine vb. noktalara dikkat eder ve grup önünde geribildirim verir.

3. OTURUM

Tanışma ve iletişimi başlatma becerilerinin önemine değinerek, öğrencilerden bu konu ile ilgili yaşadıkları sorunları grupta paylaşmaları istenir. Grup üyelerinin arkadaşlık ilişkisini başlatma ve sürdürmede cesaret verici ve kırıncı ifade ve davranışların farkına varmaları sağlanır. Burada amaç, öğrencilerin çevrelerindeki kişilerle tanışma ve iletişimi başlatma becerilerini kazanmalarına yardımcı olmaktır (Erkan,1999).

Öğrencilerden bir sonraki oturuma kadar bir kişi ile tanışmaları ve arkadaşlık ilişkisi kurmaları istenir.

4. OTURUM

Grup üyeleri tanışma ve iletişimi başlatmaya ilişkin deneyimlerini grupla paylaşırlar, geribildirimlerini birbirlerine iletirler.

5. OTURUM

Üyeler, ikişerli gruplara ayrılarak el aynası ve aşağı bastırma alıştırmaları yapılır. Bu alıştırmalarda, üyelerin, kimin yöneten, kimin yönetilen durumda olduğunu görmeleri bu konumlarda iken neler hissettiklerini fark etmeleri amaçlanmaktadır. Grup üyeleri alıştırmadan sonra olumsuz duygu ve düşüncelerini iletirler. Burada amaç, olumlu ve olumsuz duyguları açıkça iletme ve başkalarının kendilerine yönelik olumlu ve olumsuz duyguların hoşgörüyü karşılayabilmeyi sağlamaktır.

6. OTURUM

Ben dili/sen dili ve iletişim engelleri hakkında bilgi verilir. Çeşitli senaryolar verilerek üyelerin sen dili yerine ben dilini kullanmaları sağlanır (Erkan,1999). Aradaki farka dikkat çekilir. Üyelere, ben dili ile yazılmış üç dakikalık konuşma metni hazırlamaları için ev ödevi verilir.

7.OTURUM

Üyeler, hazırladıkları konuşmayı teker teker yaparlar. Dinleyen üyeler konuşmacılara atılganlık açısından geribildirim verirler.

8. OTURUM

Üyelere geçen hafta içinde yapmak isteyip de cesaret edemedikleri bir davranış olup olmadığı sorularak beş dakika kadar düşünmeleri istenir. Daha

sonra bu davranışlar rol oynayarak prova edilir. Üyeler birbirlerine geribildirim verirler.

9. OTURUM

Karşıdan gelebilecek istekleri reddetmenin kuralları üzerinde durulur. “Bir İstekte Bulunma” ve “Hayır Diyebilme” alıştırmaları yaptırılır (Kuzgun, sf. 22). Üyelerin alıştırmaya ilişkin duygular hakkında konuşulur. Burada amaç, hem gelen bir isteği reddetme hem de reddedildiği zaman bunu hoşgörüle karşılayabilmeyi sağlamaktır.

10. OTURUM

Tüm grup üyeleri beş dakika süreyle birbirleri hakkında olumlu olarak neler söyleyebileceklerini düşünür. Her üye ortaya sandalyesini çekerek arkadaşlarının tepkilerini dinler ve onlara teşekkür eder. Amaç, olumlu eleştirileri alabilmektir. Üyelere, olumlu yönlerini belirtecekleri bir kompozisyon yazma ödevi verilir.

11. OTURUM

Üyeler sırayla olumlu yönlerini belirttikleri kompozisyonları okurlar. Burada amaç, farkındalığı ve benlik saygısını artırmaktır.

12. OTURUM

Rathus Atılganlık Envanteri yeniden uygulanır. Grubun ve üyelerin bir değerlendirmesi yapılır.

RATHUS ATILGANLIK ENVANTERİ

AÇIKLAMA: Aşağıda size 30 maddelik bir envanter verilmiştir. Her maddeyi dikkatlice okuyup, size uygunluk derecesine göre cevaplandırınız.

ÖRNEK : İnsanlarla kavga etmekten hoşlanırım.

Eğer bu madde size çok iyi uyuyor, sizi çok iyi anlatıyorsa ÇOK İYİ UYUYOR (6); oldukça iyi anlatıyor, uyuyorsa OLDUKÇA UYUYOR (5); biraz uyuyor, size biraz anlatıyorsa BİRAZ UYUYOR (4); cevabını işaretleyiniz. Eğer madde size pek uymuyor, pek anlatamıyorsa PEK UYMUYOR (3); oldukça uymuyor, oldukça anlatmıyorsa FAZLA UYMUYOR (2); size hiç uymuyorsa, sizi hiç anlatamıyorsa HİÇ UYMUYOR (1) cevabını işaretleyiniz.

1. Bence insanların çoğu benden daha atılgan ve saldırgandır.
2. Sıkılganlığım yüzünden karşı cinse herhangi bir öneride bulunamıyor ya da onların önerilerini kabul edemiyorum.
3. Bir lokantada isteğime göre hazırlanmamış bir yemek gelince garsona şikayette bulunurum.
4. Başkalarının beni kırdıklarını fark ettiğim halde onları incitmemeye dikkat ederim.
5. İstemediğim bir malı almam için ısrar edilirse “hayır” demekte zorluk çekerim.
6. Benden bir şey yapmam istendiğinde nedenini öğrenmekte ısrar ederim.
7. İnsanı geliştirici ve sert tartışmalara katılmak istediğim zamanlar olur.
8. Senin durumundaki herkes gibi ben de yükselmek için çabalarım.
9. Doğrusunu isterseniz insanlar beni kullanır.

10. Yeni tanıştığım insanlarla ya da yabancılarla rahatlıkla konuşurum.
11. Karşı cinsten çekici birine ne söyleyeceğimi çoğu kez bilmem.
12. Resmi telefon konuşmaları yapmaktan çekinirim.
13. Bir işe mektup yazarak başvurmayı yüz yüze görüşmeye tercih ederim.
14. Satın aldığım şeyleri geri vermekten sıkılırım.
15. Beni rahatsız eden saygıdeğer bir yakınıma, rahatsızlığımı ifade etmek yerine duygularımı ondan saklamayı yeğlerim.
16. Aptalca görünürüm korkusuyla soru sormaktan kaçırım.
17. Bir tartışma sırasında kızdığım, hırslandığım belli olacak diye korkarım.
18. Tanınmış ve saygı duyulan bir kimsenin yanlış bir şey söylediğini duyduğumda, dinleyenlere kendi görüşümü de duyurmaya çalışırım.
19. Önem ve değerli bir iş yaptığımda başkalarının bunu öğrenmesinde sakınca görmem.
20. Önemli ve değerli iş yaptığımda başkalarının bunu öğrenmesinde sakınca görmem.
21. Duygularımı ifade ederken açık ve samimiyimdir.
22. Biri benim hakkımda yanlış ve kötü şeyler söylerse, hemen o kişiyle konuşurum.
23. Çoğunlukla hayır demekte güçlük çekerim.
24. Duygularımı anında açığa çıkarmaktansa biriktirmeyi yeğlerim.
25. Kötü bir hizmetten şikayetçi olurum.
26. Övüldüğümde bazen ne diyeceğimi bilemem.
27. Tiyatro, konferans gibi topluluklarda iki kişi yüksek sesle konuşursa, onlara susmalarını ya da konuşmalarına başka yerde devam etmelerini söylerim.
28. Kuyrukta öne geçen birine yaptığının yanlış olduğunu söylerim.
29. Fikrimi ifade etmekte zorluk çekerim.
30. Hiçbir şey söyleyemediğim zamanlar olur.