

**GENÇLİK KAMPI PROGRAM SORUMLULARININ
İLETİŞİM VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ**

Mehmet KARTAL

**İnönü Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Ortak Yüksek Lisans Programı**

**Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Cenk TEMEL
Ortak Tez Danışmanı: Doç. Dr. Cengiz AKALAN**

Yüksek Lisans Tezi – 2016

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU

**GENÇLİK KAMPI PROGRAM SORUMLULARININ İLETİŞİM VE
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Mehmet KARTAL

İnönü Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Ortak Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Cenk TEMEL

Ortak Tez Danışmanı
Doç. Dr. Cengiz AKALAN

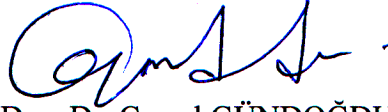
MALATYA

2016

KABUL VE ONAY SAYFASI

İnönü Üniversitesi ile Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüleri Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Ortak Yüksek Lisans Programı çerçevesinde yürütülmüş olan; **Mehmet KARTAL**'ın “**Gençlik Kampı Program Sorumlularının İletişim ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi**” konulu bu çalışması, aşağıdaki jüri tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

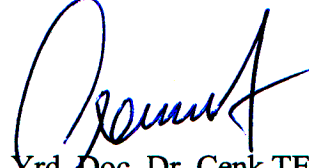
Tez Savunma Tarihi: 24/06/2016



Doç. Dr. Cemal GÜNDOĞDU
İnönü Üniversitesi
Jüri Başkanı



Yrd. Doç. Dr. Velittin BALCI
Ankara Üniversitesi
Üye



Yrd. Doç. Dr. Cenk TEMEL
İnönü Üniversitesi
Tez Danışmanı
Üye

ONAY

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun/..../2016 tarih ve 2016/..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Yusuf TÜRKÖZ
Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
TABLolar DİZİNİ	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.2.1. Alt Problemler.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Varsayımlar (Sayılıtlar)	7
1.6. Sınırlılıklar	8
1.7. Tanımlar.....	8
2. GENEL BİLGİLER	10
2.1. İletişim Kavramı	10
2.2. İletişimin Temel Öğeleri.....	12
2.2.1. Kaynak.....	13
2.2.2. Mesaj (Kod)	13
2.2.3. Kanal.....	14
2.2.4. Hedef (Alıcı).....	14
2.2.5. Dönüt (Geribildirim).....	15
2.3. İletişim Türleri	15
2.3.1. Sözlü İletişim	15
2.3.2. Sözlü Olmayan (Sözsüz) İletişim	16
2.3.3. Yazılı İletişim	17
2.4. Toplumsal İlişkilere Göre İletişim Şekilleri	18
2.4.1. Kişinin Kendisi İle İletişim.....	18
2.4.2. Kişilerarası İletişim.....	18
2.4.3. Grup İletişimi	19
2.4.4. Örgütsel İletişimi	19

2.4.5. Kitle İletişimi	20
2.5. İletişim Modelleri	20
2.5.1. Shannon ve Weaver Modeli (1949).....	20
2.5.2. Lasswell Modeli.....	21
2.5.3. Gerbner' in Genel İletişim Modeli.....	22
2.5.4. Riley ve Riley' in Sosyolojik Modeli (1959).....	23
2.6. İletişim Sorunları ve Engelleri	24
2.7. Problem kavramı	28
2.7.1. Problem Çözme.....	30
2.7.2. Problem Çözme Sürecinin Aşamaları.....	32
2.8. Boş Zaman ve Rekreasyon Kavramı	36
2.8.1. Rekreasyonun Sınıflandırılması.....	38
2.8.2. Gençlik ve Rekreasyon	40
2.8.3. Gençlik Kampları.....	41
2.8.4. Gençlik Kampı Personellerinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları.....	44
3. MATERYAL METOT	47
3.1. Araştırma Modeli.....	47
3.2. Çalışma Grubu	47
3.3. Veri Toplama Araçları.....	47
3.3.1. İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)	47
3.3.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE).....	48
3.4. Verilerin Analizi	49
4. BULGULAR.....	50
5. TARTIŞMA.....	57
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	64
KAYNAKLAR	66
EKLER	76
EK.1 ÖZGEÇMİŞ.....	76
EK.2 KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	77
EK.3 İLETİŞİM BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ.....	78
EK.4 PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ.....	80
EK.5 ETİK KURUL RAPORU.....	83

TEŞEKKÜR

Akademik hayatın önemli aŐamalarından biri olan yüksek lisans eğitimimin sonuna gelmiş bulunuyorum. Mesleğimde ũlkeme ve insanlığa faydalı olabilmek için daha birçok ũđrenmem gereken bilgi ve yapmam gereken çalıŐmaların olduğunun farkında olarak;

Bu çalıŐmamda ve lisansũstũ eğitimim boyunca ilminden faydalandığım, insani ve ahlaki değerleri ile ũrnek aldığım ve birlikte çalıŐmaktan gurur duyduğum hocalarım SayınYrd. Doç. Dr. Cenk TEMEL'e ve Doç. Dr. Cengiz AKALAN'a ũzellikle bu yoğun çalıŐma dŕnemimde yardımlarını esirgemeyen, değerli, Yrd. Doç. Dr. Fatih MURATHAN'a, Yrd. Doç. Dr. ũmit YETİŐ'e, Yrd. Doç. Dr. Mehmet GŪLLŪ'ye, ve Gŕkmen ŐZEN'e, ayrıca çalıŐmama iliŐkin verilerin toplanmasında katkı sağlayan baŐta Őakir TŪFEKI olmak ũzere tũm program sorumlularına sonsuz teŐekkŕlerimi sunarım.

Ve hayatımın her anında sabırla, sevgiyle desteğini benden esirgemeyen ve bugũnlere gelmemde bũyũk pay sahibi olan aileme çok teŐekkŕ ederim.

Mehmet KARTAL

Haziran 2016

ÖZET

Gençlik Kampı Program Sorumlularının

İletişim ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi

Amaç: Bu araştırmada, Gençlik ve Spor Bakanlığınca yürütülen gençlik kamplarında görev alan, program sorumlularının iletişim ve problem çözme becerilerinin, bazı değişkenler açısından incelemesi amaçlanmıştır.

Materyal ve Metot: Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 sezonunda Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından düzenlenen gençlik kamplarında program sorumlusu olarak görev yapan, 45'i kadın 58'i erkek olmak üzere toplamda 103 katılımcı oluşturmaktadır. Gençlik kampı program sorumlularının iletişim becerilerinin belirlenmesinde "İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)" ölçeğinden, problem çözme becerilerinin belirlenmesinde ise "Problem Çözme Envanteri (PÇE)" ölçeğinden yararlanılmıştır.

Bulgular: Yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan program sorumlularının iletişim ve problem çözmeye ilişkin becerilerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu ve hizmet içi eğitim değişkenlerinde anlamlı bir farklılık görülmediği ($p>0.05$), ancak program sorumluluğu görev süresi değişkenine göre iletişim becerilerinde ($p=0.048$) ve meslek türü değişkenine göre ise problem çözme becerilerinde ($p=0.042$) gruplar arasında anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir. Bu anlamlı farklılık kaynağını belirlemek için yapılan analizler sonucunda, 1-2 ile 5 ve üzeri yıl çalışan program sorumlularının iletişim becerilerinin, öğrencilerin ise kamu çalışanlarına göre problem çözme becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç: Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre, program sorumluluğu görev süresine göre 3 ve 4. yıllarda iletişim becerilerinde düşüş olduğu, ayrıca meslek durumlarına göre öğrencilerin problem çözme becerilerinin kamuda çalışanlara göre daha yüksek olduğu tespit edildi. Sonuç olarak, program sorumlularının iletişim becerilerinin yüksek düzeyde, problem çözme becerilerinin ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İletişim, Problem Çözme, Gençlik Kampı, Program Sorumlusu

ABSTRACT

Examining the Communication and Problem Solving Skills of the Youth Camp Program Managers

Purpose: The purpose of this study is to examine the communication and problem solving skills of the program managers who responsible for youth camps run by the Ministry of Youth and Sports in terms of several variables.

Material and Method: The study group consisted of 103 participants 45 of whom were female and 58 of whom were male and who were in charge of the youth camps run by the Ministry of Youth and Sports in 2015-2016 period. The “Communication Skills Evaluation Scale (CSES)” was made use of in determining the communication skills of the people who were in charge of youth camps; and the “Problem Solving Inventory (PSI)” was made use of in determining the problem solving skills.

The Findings: It was determined upon the analyses that there were no significant differences between the groups in the communication and problem solving skills of the people responsible for running the program in terms of gender, age, marital status, educational status and in-service training variables ($p>0.05$); however, it was also determined that there were significant differences between the groups in the communication skills according to the duration of the duty as the responsible person ($p=0.048$), and in problem solving skills according to the type of the professions ($p=0.042$). Upon the analyses that were made to determine the origin of these significant differences, it was determined that the communication skills of the people responsible for the programs who worked for 1-2 years and 5 years and over 5 years were higher; and that the problem solving skills of the students were higher than the public employees.

Result: According to the findings obtained in the scope of the study, it was determined that there was a decrease in the communication skills in the 3rd and 4th years according to the *program managers duty duration* variable; and it was also determined that the problem solving skills of the students were higher than the employees who were working in public institutions. As a conclusion, it was determined that the communication skills of the managers who were responsible for the program were high, and the problem solving skills were at the medium level.

Key Words: Communication, Problem Solving, Youth Camp, Program Responsible.

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

GSB: Gençlik ve Spor Bakanlığı

İBDÖ: İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği

PÇE: Problem Çözme Envanteri

PS: Program Sorumlusu

Max: Maksimum

Min: Minimum

n: Sayı

Ort: Ortalama

p: Anlamlılık Düzeyi

SS: Standart Sapma

Sd: Standart Hata

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

%: Yüzde

ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Sekil No</u>	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1. Basit Bir İletişim Modeli.....	12
Şekil 2. Shannon ve Weaver'in İletişim Modeli.....	21
Şekil 3. Laswell Formülü.....	22
Şekil 4. George Gerbner İletişim Modeli	23
Şekil 5. Riley ve Riley'in Kitle İletişim Modeli.....	24
Şekil 6. Problem Çözme – Karar verme İlişkisi	35
Şekil 7. Rekreasyon Çeşitlerinin Sınıflandırılması.....	40

TABLULAR DİZİNİ

<u>Tablo No</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1. Normallik Testi Sonuçları.....	49
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Program Sorumlularının Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular	50
Tablo 3. Program Sorumlularının İletişim ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Ölçek Skorları	51
Tablo 4. Program Sorumlularının İletişim Becerilerinin Cinsiyet ve Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması.....	51
Tablo 5. Program Sorumlularının Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet ve Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması.	52
Tablo 6. Program Sorumlularının Yaş Gruplarına Göre İletişim Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 7. Program Sorumlularının Yaş Gruplarına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.	53
Tablo 8. Program Sorumlularının Eğitim Durumu Değişkenine Göre İletişim Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 9. Program Sorumlularının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	53
Tablo 10. Program sorumlularının Mesleki Durum Değişkenine Göre İletişim Becerilerine Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	54
Tablo 11. Program sorumlularının Mesleki Durum Değişkenine Göre Problem Çözme Becerilerine Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	54

Tablo 12. Program Sorumlularının Program Sorumluluğu Görev Süresi Değişkenine Göre İletişim Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	55
Tablo 13. Program Sorumlularının Program Sorumluluğu Görev Süresi Değişkenine Göre İletişim Becerilerine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	55
Tablo 14. Hizmet İçi Eğitime Katılım Durumu Değişkenine Göre İletişim Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	56
Tablo 15. Hizmet İçi Eğitime Katılım Durumu Değişkenine Göre Problem özme Becerilerine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	56

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlıklar ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsan sosyal bir varlıktır. İnsanın sosyal bir varlık olması ve toplu halde yaşıyor oluşu, her bir bireyin birbiriyle daima ilişki içerisinde olmasını, birbirleriyle yaşadıkları veya yaşayacakları karşılıklı problemlerin çözümüne yönelik iletişimde bulunmalarını zorunlu kılmıştır. Bu nedenle insanlar kendilerini ve birbirlerini anlama beklentisi göstermiş, birbirleriyle mutlu veya mutsuz anlarını paylaşabilecekleri, sosyal ilişkiler kurabilecekleri bir ortam ihtiyacı ve gereksinimi içerisinde olmuşlardır. Dolayısıyla bu ihtiyaç ve gereksinimlerin karşılanmasında iletişim önemli bir rol oynamaktadır (1). Mısırlı, iletişimi “insanlık tarihinin başlangıcından bugüne kadar, bugünden de sonsuza kadar insanları birbirine bağlayan ve onların sosyal bir grup halinde denge ve uyum içinde anlaşmalarını sağlayan bir etkileşimler bütünü” şeklinde ifade etmiştir (2). Bilgin, iletişimin gönderici tarafından başlatılan, gerek duyulan, istenilen anlamın alıcıya iletildiği ve iletilen bu mesaj durumu karşısında alıcıda yanıt veya geri dönüt niteliğinde bir davranışın tetiklenmesi durumu olarak ifade etmiştir (3). Bir diğer ifadeyle iletişim “haber, bilgi, duygu, düşünce ve tutumların simgeler sistemi aracılığı ile kişiler, gruplar ya da toplumsal düzeyde değiş tokuş edildiği dinamik bir süreç” olarak tanımlamıştır (4). Bu tanımlara bakıldığında ihtiyaç ve gereksinimlerin karşılanmasında önemli bir unsur olan iletişim faktörünün, bireysel, toplumsal veya örgütsel faaliyetlerin sağlıklı ve amacına uygun bir şekilde sürdürülebilmesi için zorunlu ve gerekli olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

Her örgütsel yapı kendine özgü bir birlikteliği beraberinde getirdiği gibi, bu örgütsel yapıların kendine has duyguları, değerleri, davranışları, amaçları ve normlarını içeren bir takım unsurları da mevcut bulunmaktadır. Söz konusu bu unsurların oluşumu zaman içerisinde gerçekleşir, fakat bu unsurların değişimi de söz konusu olabilmektedir. Örgütlerde duygu, düşünce, değer, davranış ve normların paylaşılması ile örgüt kültürü meydana gelir. Bu paylaşımın gerçekleşmesi ve örgüt kültürünün gelişebilmesi için örgütsel iletişime ihtiyaç olduğu bilinmektedir (5). Bu bağlamda örgütsel iletişim, grup veya örgütlerde, örgütsel ve yönetsel faaliyetlerin sevk ve idaresini sağlamak ve örgütsel

amaçları gerçekleştirmek üzere, örgütün üyeleri arasında (iç çevre) ve örgütle dış çevresi arasında, bilgi, duygu ve düşünce aktarımının gerçekleşmesi şeklinde tanımlanabilir. Tesadüflerin dışında, örgütlerde veya sosyal gruplarda hedeflenen veya planlanan hiçbir aktivite iletişim fonksiyonu olmaksızın gerçekleşemez. İnsan sosyal bir varlık olmasından dolayı birden çok sosyal grup içerisinde yaşamını sürdürür. Sosyal gruplar, “birbirleri ile etkileşimde bulunan psikolojik olarak birbirlerinin varlığından haberdar olan ve kendisini bir grup veya örgüt olarak algılayan küçük veya büyük insan toplulukları” olarak tanımlamıştır (6).

Sosyal grupların içerisinde güçlü ve etkili iletişim ağlarının olması grup işleyişinin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi için zorunludur. Akman iki veya daha fazla bireyin birbirini karşılıklı olarak etkilediği iletişim olgusunun, resmi grup iletişimi türünde olabileceği gibi, resmi olmayan gruplar veya örgütler arasında da gerçekleşebileceğini ifade etmiştir (7). Grup üyelerinin ve grup liderinin grupla özdeşleşmeleri, grubun, normlarına, amaç ve ilkelerine uygun davranışlar sergilemeleri, grup hedefleri doğrultusunda üstlendiği sorumlulukları yerine getirmeleri, organizasyonel problemlerin çözümünde ortak çözümler üretebilmeleri, demokratik bir yönetim anlayışını, bilgi alışverişini, grup içindeki etkin iletişimi ve etkileşimi mümkün kılacaktır (8).

Sosyal gruba dâhil olan birey güçlü iletişim kanallarını kullanarak kendini ifade etme, yeteneklerinin ve özelliklerinin farkında olma ve diğerleri ile kendisi arasında bir karşılaştırma yapma olanağı bulur. Bu nedenle, insanların farklı gruplara dâhil olması sosyalleşme açısından çok önemlidir. Bu sosyal gruplara, devlet tarafından gerçekleştirilen ve farklı kültür, eğitim düzeyi ve yaş gruplarına sahip gençlerin serbest zamanlarını çeşitli sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerle değerlendirmelerini sağlamak, bu yolla da gençlerin sosyalleşmelerini sağlamak amacıyla Gençlik ve Spor Bakanlığı'nca (GSB) düzenlenen gençlik kampları örnek gösterilebilir. Belirli zaman dilimlerinde Türkiye'nin farklı bölgelerinde doğa ve deniz kampları biçiminde düzenlenen gençlik kamplarına katılan gençlerin ulaşım konaklama ve yemek ihtiyaçları Gençlik ve Spor Bakanlığı'nca karşılanmakta ve gençlerden her hangi bir ücret talep edilmemektedir. Gençlik kampları 12–15 yaş grupları için "Deniz Kampları" 16–22 yaş grupları için ise "Doğa Kampları" veya “Tematik Kamplar” adı altında düzenlenmektedir. Bu kamplar esnasında kampa katılan gençler GSB bünyesinde görev yapan sırasıyla kamp müdürü, program sorumlusu ve kamp liderlerinin sorumluluğundadır (9).

Açık alanlarda ve doğal ortamlarda gerçekleştirilen söz konusu gençlik kamplarında kampçılar arasında grup içi ve gruplar arası iletişim, mevcut örgütsel yapının karmaşıklığının yanı sıra katılımcıların farklı kültür, yaş ve eğitim düzeylerine sahip olmaları nedeniyle, bazen karmaşık ve problemlili bir hal alabilmektedir (10). Böyle bir durumda, kamp katılımcısının içinde yer aldığı grup veya topluluktan kendini soyutlamasını ya da grup içerisinde yer alan bireyler ile iletişim kurmadan yaşamını sürdürebilmesi, ihtiyaç ve isteklerini giderebilmesi doğal olarak mümkün olmayabilmektedir (11).

Grup tarafından gerçekleştirilen faaliyetlerde katılımcı veya liderlerin gruplarına ait karşılıklı istek ve talepleri ya da mevcut problemlerin dile getirilmesinde sıkça başvurulan iletişim türü sözlü iletişimdir. Sözlü iletişim birey açısından önemli olduğu kadar toplum veya herhangi bir grubu sevk ve idare eden liderler açısından da son derece önemlidir. Katılımcıların yer aldığı grup faaliyetlerinde demokratik bir ortamın sağlanması, katılımcıların grup içi aktivite ve organizasyonlara etkin bir biçimde katılımı, olası problemlerin hızlı ve kalıcı bir şekilde çözümü vb. durumlar etkin iletişim becerilerini edinmiş liderleri gerekli kılmaktadır. Çünkü demokratik ve amacına uygun bir grup faaliyetinin sağlanmasında duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını doğru ve eksiksiz aktarabilen, grup üyelerinden gelen dönütleri de doğru anlayabilen; problemlerini iletişim becerilerini kullanarak çözmeyi alışkanlık haline getirmiş grup liderlerine ihtiyaç duyulmaktadır (12).

Grup veya örgütlerde liderlerin başarısı, doğal, sosyal ve çalışma grupları ile olan ilişkisine, etkin iletişim becerisine bağlıdır. Grup içinde başarılı ve etkin bir iletişimin gerçekleşmesi için, başkalarının hareketlerini kendi davranışlarında da sezebilen ve bu davranışı, sezgiye bir cevap olarak değiştirebilen grup liderlerine gereksinim vardır (8). Gençlik kamplarında kampların sevk ve idaresinden, sağlıklı ve problemsiz bir şekilde işleyişinden, kamplarda görev alan liderlerin koordine edilmesinden sorumlu kişiler GSB tarafından görevlendirilen program sorumlularıdır. Bu anlamda kamp faaliyetlerinin sorunsuz ve amacına uygun bir biçimde yürütülmesi için program sorumlularının katılımcılar ve kamp liderleri ile kuracakları iletişim ve etkileşimde dikkatli olmaları gerekmektedir. Aksi durumda söz konusu kamplara katılan kampçıların bireysel veya grup halinde problem yaşamalarını dolayısıyla daha büyük ve çözülmesi daha zor problemlerin ortaya çıkması söz konusu olabilecektir.

Duman, problemi “organizmanın amaca ulaşmasını önleyen fizyolojik, sosyolojik, psikolojik, ekonomik, gerçek ya da hayali olabilen amaca ulaşmayı kısıtlayan, zorlayan, engelleyen güçlükler” olarak belirtmiştir (13). Cüceloğlu ise, “bireyin varmak istediği bir amaca ulaşmasına ket vuran engeller var olduğu zaman ortaya çıkan durum” olarak tanımlanmıştır (14). Problem kelimesi insan yaşamının her anında sıklıkla karşılaşılan karmaşık durum ve olguların, insanı sıkıntıya düşüren ve istenmeyen durumların ifade edildiği kavramları ifade etmek için de kullanılabilir. Problem çözme ise, bireyin karşılaştığı karmaşık ve çözülmesi güç problemler karşısında amacına ulaşmasında galip gelmesi durumudur. Problem çözme, bilgi birikimi ve deneyimin yanı sıra, yaratıcılık, karar verme vb. bilişsel yöntemlerden de faydalanmayı gerektirebilir (15). Grup faaliyetlerini sevk ve idare eden liderlerin sahip olması beklenen problem çözme becerisi, bazı bilişsel süreçlerden faydalanması, ortak amaç güdülen faaliyetlerin etkin, problemsiz, faaliyet kapsam ve amacına uygun bir şekilde yürütülmesinde göz ardı edilemez bir öneme sahip olabilmektedir (16). Bu konuda Youngchim ve ark., genel olarak problemlerin çözümünde kullanılacak temel adımların, “problemin kavranması; bir plan düzenlenmesi, düzenlenen planın yürütülmesi ve sürecin tekrar gözden geçirilmesi” olduğunu vurgulamıştır (17).

Tüm bu basamakların yanı sıra bilimsel bakış açısı ve yöntemlerin problem çözümede çok önemli olduğu söylenebilir. Bilindiği gibi bilim temelli problem çözümenin en belirgin ve önemli özelliği bir problemin çözümünün genel, güvenilir ve bilinen en geçerli bilgi kaynağı olmasıdır. Öte yandan, bilimin ilerlemesi ve mevcut teknolojinin gelişmesi bir yandan grup faaliyetleri ile ilgili problemlerin nicelik ve nitelik bakımından artmasına neden olabilmekte, öte yandan da grup faaliyetlerinde görev yapan liderlerin son derece karmaşık, ön görülemeyen, problemlere yönelik çağdaş problem çözme yöntemlerini kullanmalarına imkân tanıyabilmektedir (18). Gençlik kamplarında önemli bir sorumluluk üstlenen program sorumlularının sahip olduğu kişilik ve liderlik özelliklerinin yanı sıra, kamp liderleri ve kamplara katılan gençler ile kuracakları etkin ve doğru iletişim doğabilecek problemlerin çözümüne ilişkin becerilerinin önem arz ettiği söylenebilir. Bu bilgiler gençlik kampı program sorumlularının iletişim ve problem çözme beceri düzeylerinin hangi seviyede olduğuna ilişkin soruyu akla getirmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında, katılımcıları her geçen gün artmakta olan gençlik kamplarında görev alan gençlik kampı program sorumlularının iletişim ve problem çözme

becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesinin önemli olduğu değerlendirilmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesini; Gençlik kampı program sorumlularının iletişim becerileri ile problem çözme becerileri çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir? sorusu oluşturmaktadır.

1.2.1. Alt Problemler

- Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının iletişim becerileri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının iletişim becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının iletişim becerileri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının iletişim becerileri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının iletişim becerileri mesleklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının iletişim becerileri program sorumluluğu görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının iletişim becerileri katıldıkları hizmet içi eğitim etkinliği sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının problem çözme becerileri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının problem çözme becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının problem çözme becerileri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının problem çözme becerileri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının problem çözme becerileri mesleklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının problem çözme becerileri program sorumluluğu görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının problem çözme becerileri katıldıkları hizmet içi eğitim etkinliği sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Gençlik ve Spor Bakanlığı öncülüğünde yürütülmekte olan gençlik kamplarında görev yapan program sorumlularının iletişim ve problem çözme becerilerinin; yaşa, cinsiyete, eğitim durumuna, medeni duruma, mesleki duruma, görev süresine, katılmış oldukları hizmet içi eğitim sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Gençlik ve Spor Bakanlığı öncülüğünde yürütülen gençlik kamplarındaki faaliyetler, kamplara katılan bireylerin bütünsel gelişimine katkıda bulunmayı amaç edinmiş, keza bu gençlerin sosyal, sportif, kültürel ve kişisel ihtiyaçlarına cevap vermeyi ve bu faaliyetlerin ülke genelinde yaygınlaştırılmasını bir misyon olarak üstlenmiştir (9).

Düzenlenen gençlik kamplarında, kamp faaliyetlerinin problemsiz ve amacına uygun bir şekilde koordine edilmesinden sorumlu olan, kamplara katılan gençlerin faaliyetleri ile kamplarda görev alan kamp liderlerinin organize edilmesi program sorumlularının görevleri kapsamındadır. Böylesine önemli bir sorumluluk üstlenen program sorumlularının sahip olduğu kişilik ve liderlik özelliklerinin yanı sıra, kamp liderleri ve kamplara katılan gençler ile kuracakları iletişim ve olası problemlerin çözümüne ilişkin beceri düzeyleri de bir o kadar önem arz etmektedir.

Kamp faaliyetlerinin yürütülmesi esnasında program sorumlularının, karşılaşılan problemlere ilişkin, kamp liderleri ve kamplara katılım gösteren gençlerle kuracakları etkin ve doğru iletişimin, mevcut problemlerin çözümüne yönelik pozitif katkı sağlayacağı gibi, etkin ve doğru olmayan iletişimin mevcut problemleri ve kamp faaliyetinin akışını negatif bir biçimde etkileyebileceğini de söylemek mümkündür.

İletişim unsuru aynı zamanda problem çözme unsurunun içerisinde yer almaktadır. Bu iki unsurdan birinin geliştirilmesinin diğerine de olumlu etki etmesi beklenebilir. Buradan hareketle, araştırma kapsamında elde edilecek sonuçların etkili iletişim ve problem çözme becerilerine sahip program sorumlularının geliştirilmesi, dolayısıyla gençlik kamplarında görev alan kamp liderleri ile gençlik kamplarına katılan gençlere rehberlik edilerek, yapılan faaliyetlerde verimliliğinin artış göstermesi ön görülmektedir.

1.5. Sayıtlar

Araştırma verilerinin elde edilmesinde kullanılan “İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)” ile “Problem Çözme Envanteri (PÇE)” ölçeklerin, katılımcıların söz konusu becerilerini ölçmek için en geçerli ve güvenilir ölçme araçları oldukları varsayılmaktadır. Belirlenen çalışma grubundaki yer alan gençlik kampı program sorumlularının kullanılan ölçeklere, objektif bir biçimde ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

- Araştırma 2015-2016 yılında Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan program sorumlularının görüşleri,
- Araştırma verileri, 2015-2016 yılında toplanan verilerle,
- Araştırmada elde edilen bulgular “İletişim Becerileri Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” kapsamında,
- Program Sorumlularının kişisel bilgi formu ile elde edilen verileriyle,
- Araştırmada elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Bu araştırmada, aşağıdaki kavramlar belirtilen anlamlarıyla kullanılmıştır.

İletişim: İletişim gönderici tarafından başlatılan, istenilen anlamı alıcıya ileten ve onun yanıt niteliğinde bir davranışta bulunmasına yol açan durumdur (3).

Problem Çözme: Problem organizmanın amaca ulaşmasını önleyen fizyolojik, sosyolojik, psikolojik, ekonomik, gerçek ya da hayali olabilen amaca ulaşmayı kısıtlayan, zorlayan, engelleyen güçlüklerdir (13).

Beceri: Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet (19).

Gençlik Kampı: Gençlerin serbest zamanlarını çeşitli sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerle değerlendirmelerini sağlamak amacıyla kurulmuş doğal tesislerdir (9).

Program Sorumlusu: Gençlik ve Spor Bakanlığı (GSB) tarafından açılan kamp liderliği eğitimi ile uyum seminerlerine katılmaları ve bu eğitim ile seminerleri başarıyla tamamlamaları halinde, yürütecekleri aktivitelerde donanımlı, gençlerle iletişim becerisi yüksek, yüklendiği sorumluluğu yerine getirebilen kişilerdir (9).

Kamp Lideri: Geniş bir etkinlik ve aktivite çeşitliliği gösteren, kapalı ve açık hava rekreasyonel programlarının birçok tiplerinin örgütlenmesine ve yönetimine yardımcı olan, çeşitli boş zaman değerlendirme faaliyetlerini yürüten, kurumlarla iletişim halinde olan bir takım liderlik özelliklerine sahip kişilerdir (20).

Gençlik Kampı katılımcısı ya da kampçı: Gençlik ve Spor Bakanlığı (GSB) öncülüğünden yürütülen deniz, doğada yaz ve kış sezonlarında gerçekleştirilmekte olan

gençlik kampı etkinlik ve faaliyetlerine herhangi bir ücret ödemedi ve yalnız bir kez olmak üzere katılım gösterebilen kişilerdir (9).

2. GENEL BİLGİLER

2.1. İletişim Kavramı

İletişim kavramı, “Latinedeki communis sözcüğünden türetilmiş olan communication kavramının karşılığı olarak kullanılmaktadır. Latince iletişim; bir ortaklığı, toplumsallaşmış olmayı birlikteliği ve toplu halde yaşamayı içerir” (21). Bu anlamda iletişim sürecinin temelinde toplumda yaşayan bireylerin birbirleriyle olan etkileşimleri, duygu ve düşünce paylaşımları yer almaktadır. Dolayısıyla iletişimin hem kişiler arasında hem de toplumsal düzeyde gerçekleştirilen bir etkileşim süreci olduğu söylenebilir (21).

Göksel ve Yurdakul iletişim kavramını; “haber, bilgi, duygu, düşünce ve tutumların simgeler sistemi aracılığı ile kişiler, gruplar arasında ya da toplumsal düzeyde değiş tokuş edildiği dinamik bir süreç” şeklinde ifade etmiştir (4). Özkan iletişimi “Duygu, düşünce ve bilgileri çeşitli yollarla başkalarına aktarma ve anlamlandırma süreci” olarak tanımlamıştır. Ayrıca iletişimin bireylerin bir arada yaşayabilmelerinin en önemli yapı taşlarından biri olduğunu ifade etmiştir. Özkan’a göre birey, arzusunu, duygusunu, düşüncesini, problemini, sevincini başkalarıyla paylaşmak istiyorsa bunu ancak iletişim aracılığı ile sağlayabilmektedir (22). Çamdereli iletişim kavramını “iletişim anlam arama çabasıdır; insanın başlattığı kendisini çevresinde yönlendirecek ve değişen gereksinimlerini karşılayacak şekilde uyarıları ayırt etme ve örgütlemeye çalıştığı yaratıcı bir edim” şeklinde ifade etmiştir (23). Aziz, iletişim kavramına ilişkin yaklaşık iki yüz tanımın yer aldığını, Dance ve Larson’un, 1970’li, yıllarda iletişim kavramı ile ilgili yapılan tüm tanımları tarayarak, 126 farklı tanıma eriştiklerini ifade etmiştir. Bu tanımlardan örnekler aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

- “İletişim, bilginin, fikirlerin, duyguların, becerilerin, vb. simgeler kullanılarak iletilmesidir.” (Berelson ve Steiner)
- “İletişim, esas olarak simgeler aracılığıyla bir kişiden ya da gruptan diğerine (veya diğerlerine) bilgilerin, fikirlerin, tutumların veya duyguların iletimidir.” (Theodorson ve Theodorson)
- “İletişim, mesajlar aracılığıyla gerçekleştirilen toplumsal etkileşimdir.” (Gerbner)

- *“İletişim anlama arama çabasıdır; insanın başlattığı kendisini çevresinde yönlendirecek ve değişen gereksinimlerini karşılayacak şekilde uyarıları ayırt etme ve örgütlenmeye çalıştığı yaratıcı bir edimdir.” (Barnlund)*
- *“İletişim, katılanların bilgi yaratıp, karşılıklı bir anlamaya ulaşmak amacıyla bu bilgiyi birbirleriyle paylaştıkları bir süreçtir.” (Rogers ve Kinciad)*
- *“İletişim, sayesinde dünyayı anlamlı kıldığımız ve bu anlamı başkalarıyla paylaştığımız insani bir süreçtir.” (Materson, Beebe ve Watson)*
- *“İletişim, insanların kolektif olarak toplumsal gerçekliği yaratıp düzenledikleri süreçtir.” (Tvenholm ve Jensen)*
- *“İletişim, insanların birbirleri ile olgu değiş tokuşunda bulunduğu geniş bir alandır.” (Redfield)*
- *“İletişim semboller (simgeler), işaret, resim, plastik, sözel veya herhangi bir şekilde yapılan bir değiş tokuştur.” (Berlo) (24).*

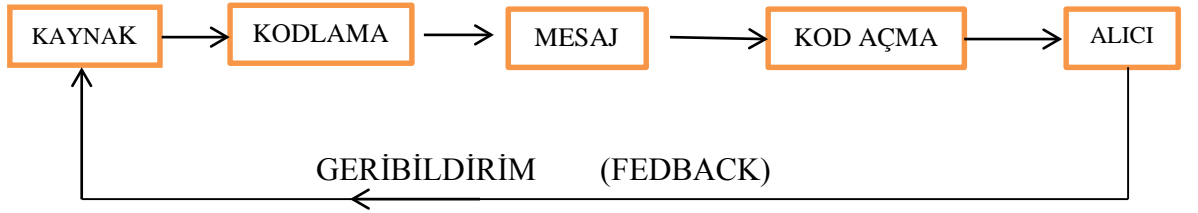
Daha geniş anlamda ele alındığında iletişim, bireyler, gruplar, örgütler ya da kitleler arasında herhangi bir problemin ya da düşüncelerin yer değiştirmesi süreci olarak ifade edilebilir. Bu anlamı ile iletişim problem durumu, duygu, düşünce vb. kavramların mesaj şeklinde karşı tarafa aktarılması sürecidir (25). Bilgin, farklı tanımlamalar getirilen iletişimin amacının birbirinden uzak ve var olan uyumunu kaybetmiş ilişkileri bir düzene sokmak ve grup veya örgüt çıkarları ile kişisel çıkarların arasında istemli bir köprünün kurulmasını sağlamak olduğunu vurgulamıştır (3). Gökçe, ise iletişimin temel amacının, başkalarını etkilemek ve aynı zamanda onlardan etkilenmek olduğunu ifade etmiştir. Gökçe’ye göre artık herkes tarafından kabul gören, insanın sosyal bir varlık olduğu görüşü, insanlar arasındaki ilişkinin temelinde iletişimin yattığına işaret etmektedir. Bu bağlamda iletişimin olmadığı bir ortamda, insanların birbirleriyle etkileşimleri, kendi aralarında uzlaşabilmeleri ve bir arada hayat sürdürebilmeleri mümkün olmayacaktır (26).

İnsanlar iletişim aracılığıyla duygu ve düşüncelerini yazılı, sözlü ve sözsüz mesajlar olarak birbirlerine aktarırlar. Mısırlı, bu duygu ve düşünce alışverişi sırasında bireylerin, “bilgi verme, eğitime, duyguları iletme, denetim yapma, bilgi beceri gelişimi sağlama, sosyal ilişkiler kurma ve problem çözme” amaçları taşıyabileceklerini ifade etmiştir (2). Drucker ise, iletişime yalnızca haber, mesaj, düşünce ve bilgi paylaşımı olarak yaklaşılmasının bu kavrama, dar bir perspektiften bakıldığının bir göstergesi

olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca iletişimin sosyal sistem içinde bazı görevlerinin olduğunu, bu görevlerin aşağıdaki gibi sıralanabileceğini belirtmiştir. Bunlar;

- Enformasyon
- Sosyalleşme
- Motivasyon
- Tartışma
- Eğitim
- Kültürel Gelişme
- Eğlence
- Entegrasyondur (27).

Farklı amaçlar için kurulan iletişimde düşünce ve duyguların karşı tarafa aktarımında aşağıdaki şekilde görülen öğeler rol oynamaktadır:



Şekil 1. Basit Bir İletişim Modeli (4).

Şekilde de görüleceği üzere herhangi bir bilgi, haber ya da düşünce önce kodlanmakta (şifreleme) yani radyo, gazete, televizyon, sinema veya internette niteliklerine göre ses, yazı veya görüntü haline getirilmektedir. Daha sonra kodlanarak mesaj haline getirilen mesaj muhatabına ulaştırılmakta ve muhataplarca algılanarak anlamlandırılmakta geri bildirim sağlanmaktadır (4).

2.2. İletişimin Temel Öğeleri

İletişim kavramı farklı ortamlarda, çeşitli amaçlarla meydana gelen bir mesaj iletimi durumudur. Bu kavramın oluşmasında rol olan faktörler ise değişik özellikleri olan öğelerdir. Bu öğeler bir araya gelerek iletişim olgusunu oluşturmaktadır. İletişim olgusunda temel olarak beş öğe vardır;

- Mesajı gönderen ya da başlatan (verici/kaynak)
- Mesajın hedefi (alıcı)

- Aktarılan, verilen bilgi, tutum ve davranış (mesaj/ileti)
- Mesajı ileten ortam (kanal)
- Mesajın alıcı tarafından alınıp alınmadığı (dönüt/geribildirim)

Aziz'e göre, iletişim olgusunun tam manası ile gerçekleşebilmesi için bu beş temel ögeye gereksinim duyulmaktadır (28).

2.2.1. Kaynak

İletişim sürecini başlatan ve iletişim olgusunda doğrudan gönderici rolü üstlenen öge olarak tanımlanabilir. İletiyi üreten kaynak, iletişim sürecindeki rolünü çeşitli kimlikler altında gerçekleştirebilir. Sözel bir üretime ait bir metin olabileceği gibi, yazılı ya da görsel herhangi bir ürün de iletişimi başlatıcı rol üstlenebilmektedir (23). İleti sunumu aracılığıyla hedef kitleyi etkileme amacı güden kaynağın, kanaat, tutum ve davranışların değiştirilmesinde birinci derecede rol oynayabilmesi, bir başka ifadeyle alıcının güveninin kazanılabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler; inanılabilirlik ve güvenilirlik, sosyo-demografik özellikler, fiziki görünüm ve empati becerisi gibi özellikler şeklinde sırlanabilmektedir (29). Aynı zamanda bir kişiden diğer bir kişiye herhangi bir iletinin aktarılması çoğu kez anlam ve biçim değiştirme riski taşımaktadır. Bu riski azaltmak için özellikle vericinin dikkat etmesi gereken faktörler söz konusudur. Kaynaktan alıcıya mesaj iletiminde, hedefin kişiliğini, sosyal ve kültürel durumunu göz önünde bulundurmakla birlikte, aynı zamanda mesajın iletilip iletilmediğine ve alıcı tarafından nasıl değerlendirildiğine ilişkin kontrol edilmesi gerekmektedir (3).

2.2.2. Mesaj (Kod)

Mesaj, kaynaktan alıcıya aktarılan yazılı veya sözlü veri iletileridir. Bir iletişim sürecinde iletişime özgü haber ya da bilgi niteliği taşıyan içeriğe mesaj denir. İletişimin ön planda olan kısmı genellikle mesajlardır. Çünkü alıcılar mesajların ne ifade ettiğini, amacını ve etkisini algılamak durumundadır. Bu nedenle mesaj, iletişim türünü ve etkinliğini belirlemede önemli rol oynamaktadır. Mesaj kaynağın ürettiği sözel, görsel veya işitsel simgelerden oluşan somut bir ürün niteliği taşımaktadır (12). Kod ise mesajın işaret haline dönüşmesinde kullanılan işaretler ve bunlar arasındaki ilişkileri düzenleyen kurallar bütünüdür. Sözlü iletişim sırasında değişik kodlar kullanılabilir. Yüz ifadesi, söyleyiş tarzı, jest ve mimikler de ayrı ayrı kodlar aktaran mesajlar arasındadır (30).

İletişim sürecinde aktarılan içerik olan mesaj olgusu, öncelikle fiziksel olarak mevcut olmalı, kodlama yoluyla aktarılan bir şekle dönüşebilmeli, hedef alıcı ise bu şekillenmiş içeriğe bir anlam yükleyebilmelidir (31). İletişim sürecinin sağlıklı işleyebilmesi öncelikli olarak iletişime girenlerin kullandığı kod sistemiyle yakından ilişkilidir. Mesaj iletimi ve alımında ortak dil kullanımı, kodlamada bilinen simgelerin kullanılması, mesajın hem alıcı hem de kaynak tarafından açık ve anlaşılır bir biçimde algılanmasını kolaylaştıracaktır (1).

2.2.3. Kanal

Kanal mesajın alıcıya aktarılmasında rol alan yöntemlerdir. Ayrıca kaynağın gönderdiği mesajın hedefteki alıcıya ulaşmasını sağlayan araç olarak da tanımlanabilir. Her duyu organımıza karşılık bir kanaldan söz edilebilir. Bu yüzden kanalı sinyali taşıyan herhangi bir fiziksel araç olarak da tanımlayabiliriz. Örneğin, sesimiz, bedenimiz bir kanaldır. Kanala, telefon, gazete, televizyon, internette örnek gösterilebilir (12). İletişim sürecinde uyarı niteliği içeren mesajın taşındığı fiziksel ortam olarak nitelendirilen kanal, basitçe bir araç değildir. Fiziksel bir taşıyıcı olarak algılandığında, ses ve ışık dalgalarının kanal olduğu söylenebilir (31).

Birçok insana göre bazı konular mektupla yazılmaz, yalnızca sözlü olarak dile getirilir ve çoğu durum ise telefonda değil, yüz yüze konuşularak aktarılır. Bu anlamda hedeflerin gerçekleştirilmesi, büyük ölçüde hangi iletişim kanallarını ve araçlarını tercih edildiğine göre değişkenlik göstermektedir (26). Kaynağın iletiyi alıcıya aktardığı andan itibaren ileti üzerinde değişiklik yapma şansı olmadığı gibi; hedef kitlenin de aynı mesajı tekrar izleme ya da dinleme imkânı da olmayabilir. Bu nedenle mesajların etkinliğini artırmak için bir plan yapılması, aktarılmak istenen içeriğin, en uygun zaman, en az maliyet ve en yüksek etki derecesiyle, en fazla sayıda kişiye iletilebileceğinin tespit edilmesi gerekmektedir (29).

2.2.4. Hedef (Alıcı)

Kişiler arası iletişim sürecinde alıcı, “gönderilen iletiyi algılayan ve bunun anlamını bildiğini göstermek suretiyle iletişimin genel amacı olan anlamların ortak paylaşılmasını gerçekleştirmeye çalışan kimse” şeklinde ifade edilmektedir. Kısaca hedef veya alıcılar, gönderilen iletiyi algılayan, algıladığını ve anladığını gösteren kimse veya kimselerdir (26). İletişim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürümesi kaynağın olduğu kadar hedef kitlenin de iletişim becerisini gerekli kılmaktadır. Hedef kitlenin bilgi düzeyi,

okuma yazma, dinleme ve düşünme yeteneği, inanç ve tutumları, toplumsal ve kültürel yapı içerisindeki konumu, iletişim sürecinde etkili olabilen faktörler arasındadır (29). Kitle iletişiminde gerçek kimlikleri bilinmeyen kişi veya gruplar, hedef kitle olarak nitelendirilirler. ‘Hedef kitle belirleme çalışmaları’ yapan reklam, kamuoyu ve siyaset alanındaki planlayıcılar için hedef, belirli özellikleri açısından gruplandırılmış, sınıflandırılmış ve iletmek üzere olan mesajları bekleyen, uyarılmaya hazır bireylerden oluşmaktadır. Alıcı konumunda yer almak, belli bir edilgenlik durumu olarak yansıtıldığı için, iletişim sürecinin bu ögesine, dönüt (geri bildirim) ve kod açma gibi kavramlar eklenerek, iletişimin belirleyici faktörlerinden olduğu vurgulanmaya çalışılmaktadır (31).

2.2.5. Dönüt (Geribildirim)

Dönüt (geri bildirim), kaynağın mesajına verilen cevap olarak tanımlanabilir. İletişim sürecinin en son aşaması olan dönütte kaynak, mesajı iletişim kanalları aracılığı ile alıcıya iletmiştir. İletinin hedef alıcı üzerinde bırakmış olduğu etki iletilen mesaja yönelik yapılan dönüt ile anlaşılabilir. Bu nedenle dönütün iletişim sürecinde bir denetim mekanizması olduğu söylenebilir. Eğer dönüt söz konusu değil ise iletişimin tek yönlü olduğu söylenebilir (12). Özodasık, iletişimin iki yönlü bir süreç olduğunu belirterek, mesajın sadece alınması veya gönderilmesinden oluşmadığını vurgulamıştır. İletişimin tam olarak gerçekleşebilmesi için mesaj alışverişine ve iki yönlü gerçekleşen bir mesaj trafiğine gerek vardır (30). Etkin bir iletişim sürecinin gerçekleşebilmesi için kullanılan mesajlara mutlaka bir dönüt sağlanmalıdır. İletişimde kaynağın dikkat etmesi gereken en önemli öge dönüttür. Bu bakımdan iletişim sürecinin başarılı veya başarısızlığı sadece dönüt ile belirlenebilmektedir (11).

2.3. İletişim Türleri

İnsan yapısı gereği bilgi, duygu ve düşüncelerini diğer bireylere iletme ihtiyacı içerisinde olmuştur. Zamanla daha fazla kişiye ulaşma isteği içerisinde olan birey, söz konusu bilgi, duygu ve düşünceleri aktarmıştır. Bu aktarım sözlü, yazılı ve sözsüz olmak üzere üç farklı iletişim yoluyla gerçekleştirilebilir (29).

2.3.1. Sözlü İletişim

Sözlü iletişim, duygu, düşünce ve olguların konuşma yolu ile alıcıya aktarılması ile gerçekleştirilen iletişim türüdür. Bu iletişim türü iki bireyin karşılıklı konuşmasında veya telefon görüşmelerinde olduğu gibi uzaktan ve dolaylı olarak gerçekleşebilmektedir

(12). Bu iletişim türü tarafların (kaynak ve alıcının) karşılıklı olarak anlaşabileceği ortak bir dil ile gerçekleşebilmektedir. Dil ise işaret ve sembollerle aktarılır. Sembollerin, söylenmek istenilen olguları temsil etmesi gerekmektedir. Semboller bir durumu, hareketi, nesneyi, bireyi veya mekânı temsil edebilir. Bu semboller kimi kez gözle görülebilen, elle tutulabilen somut objeleri temsil edebilmektedir. Bu durum iletişimi çok daha kolay anlaşılır kılarken, kimi zamanda bir ilişkiye, bir duyguya, bir kavrama, bir soyut duruma gönderme yapılması iletişimi biraz daha güç hale getirebilmektedir. Bu nedenle sözleri aktaran sembollerin/dilin ortak semboller içermesi, kullanılan dilin ortak bir dil özelliği taşıması gerekmektedir (28). Gürüz, sözlü iletişimde tüm duyguların kullanımının anlama ve anlaşılma olasılığını artırarak başarılı bir iletişim sürecinin gerçekleşebileceğini vurgulamıştır (32). Aynı zamanda kaynak ve hedefin aynı dili konuşuyor olmalarının aynı iletişim yöntemini kullandıklarının bir göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Bu durumda farklı dil ve yöntemlerin kullanılmasının kişilerin birbirlerinin anlamalarını zorlaştıracağı gibi, gerçekleştirilen iletişim sürecini de olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir.

Sözlü iletişim biçimlerinde jest ve mimikler, dil ve dil ötesi olgular, kişiden kişiye ve kültürden kültüre değişkenlik gösterebilmektedir. Etkin ve başarılı bir iletişim sürecinin gerçekleşebilmesi için dil ve dil ötesi etkenler kadar, iletişim yöntemlerinin de başarıyla kullanılması gerekir (10). Mısırlı'ya, göre sözel iletişimde konuşma becerilerinin yanı sıra dinleme becerileri de önem arz etmektedir. Mısırlı, aynı zamanda etkili konuşma ve dinleme becerilerine sahip olan bireylerin toplum içinde daima ilgi gören ve itibar sahibi bireyler olduğunu ifade etmiştir (2).

2.3.2. Sözlü Olmayan (Sözsüz) İletişim

Sözsüz iletişim, konuşulan dilin dışında jestler, mimikler ya da diğer dilsel olmayan işaretleri içinde barındıran bir iletişim türüdür. Bireyin günlük yaşamda sık başvurduğu iletişimin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Sözsüz iletişim, iletişim yokluğunu olanaksızlaştırma, duygu ve coşkuları yetkin biçimde dile getirme, bireyler arası ilişkileri tanımlama ve belirlemede, güvenilir iletiler sağlamada önemli rol oynamaktadır (12). Tutar ve diğ., yapılan araştırmaların, bireylerin karşılıklı konuşmalarında mesajın % 35' inin sesli, % 65' inin ise, sessiz kanallarla aktarıldığını ifade etmişlerdir (10). Ayrıca konuşmada lisanın, bu lisanın kullanılış şekli ve ses tonunun, yazılı iletişimde ise yazının biçimi, içinde bulunulan ruhsal durum gibi

faktörlerin, gönderici veya hedef kitle konumundaki birey veya bireylerin dile getirmek istediklerine ilişkin önemli bir role sahip olduğunu belirtmişlerdir. Gönderilen iletilerde yer alan bu faktörler sözel mesajların anlaşılmasını kolaylaştırmada önemli rol üstlenebilmektedir. Hatta kimi zaman iletişimin sözel olmayan mesajları, sözel mesajlardan daha önemli olabilmektedir. İnsanların duygu ve düşüncelerini anlayabilmenin bir farklı yöntemi de, sözsüz mesajları yorumlayabilmektir (2).

2.3.3. Yazılı İletişim

Sezgin, yazıyı “İnsanların düşündüklerini başkalarına aktarabilmek için herhangi bir madde üzerine çizmek, kazmak, veya yazmak suretiyle kullandıkları şekil ve işaretler” şeklinde tanımlamıştır. Toplumsal ve kültürel ilişkiler üzerinde etkili olan yazının günümüzde insan iletişiminde vazgeçilmez bir unsur halini aldığını belirtmiştir (11). Avrupa’da 15. yüzyılda matbaanın icadı ve yoğun kullanımı yazılı iletişimin hızlı bir biçimde yaygınlaşmasına, bilgi ve düşüncelerin kitlelere ulaşmasına neden olmuştur (12). Akman, yazılı iletişimin tercih edilme nedenlerini aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- Yazılı belge arşiv niteliği taşımaktadır. Bilgiler kaydedilebilir ve bunların kalıcılığı sağlanır,
- Mesajlar, doğru ve anlam bütünlüğü korunmuş bir halde geniş kitlelere aktarılabilir,
- Yazılı belgelerin çoğaltılabilmesi söz konusudur,
- Daha resmi olduğu söylenebilir,
- Zamani etkin kullanmak gerektiği durumlarda ulaşılamayan hedefler için yazılı iletişim daha pratiktir,
- Sözlü iletişimin tersine, yazılı iletişimde yazılacak konu üzerine düşünme ve hazırlık yapabilme, üzerinde değişiklikler yapabilme gibi olanaklar mevcuttur.
- Mesaj gönderenin konuya hâkim olduğunu gösterir,
- Bir mesajın birçok bireye ulaştırılma gayesi söz konusudur,
- İletilen mesajların kanaldan geçerken negatif etkilerle karşı karşıya gelme olasılığını en aza indirir,
- Mesajın, hatasız ve eksiksiz iletimine ve doğru üretim yapılmasına imkân sağlamaktadır (7).

2.4. Toplumsal İlişkilere Göre İletişim Türleri

Toplumsal ilişkilere göre iletişim, kişinin kendisi ile iletişimi ile başlayıp kitle iletişim ile sonlanan bir süreç olduğu ve beş başlıkta gerçekleştiği söylenebilir. Bunlar aşağıda yer verildiği gibi; kişinin kendisi ile iletişim, kişilerarası iletişim, grup iletişimi, örgütsel iletişim ve kitle iletişimdir.

2.4.1. Kişinin Kendisi İle İletişim

Bir bireyin kendi kendine düşünmesi, duygulanması, kişisel ihtiyaçlarının farkına varması, iç gözlem yapması, kendine sorular sorarak bunlara yanıtlar üretmesi kişinin kendisi ile iletişimi olarak adlandırılabilir. İki insan arasında gerçekleşen iletişimin benzer bir iletişim süreci bireyin kendi içerisinde de gerçekleşebilmektedir. İnsanlar kendi iç dünyalarında bir takım mesajlar üreterek ve bunları zaman zaman yorumlayarak kişi içi iletişim sergilerler (30). Kişi içi iletişim, kişinin kendi iç dünyası ile ilgili psikolojik bir durum olarak ifade edilebilir. Kişinin kendi kendini anlama çabası ve çeşitli duyu organları arasında gerekli ilişkileri sağlayabilmesi ile ilgili bir durum söz konusudur. Yemek ve içmek, insanın yaşamını idame ettirebilmesi için ne kadar önemli ise, iletişim de insan psikolojisi için o kadar önem teşkil etmektedir. İnsan iletişim kurma ihtiyacını başkaları ile karşılayamadığı zaman, kendisiyle iletişim kurarak, bu isteğini gidermeye çalışmaktadır (6). Kişinin kendisi ile iletişimin ‘‘planlı’’ ve ‘‘plansız’’ olmak üzere iki farklı türünden söz edilebilir. Planlı olan kişisel iletişim, kişinin içerisinde bulunduğu ortam veya dış dünya ile yaptığı ya da yapacağı iletişimi, tekrar yaşaması, analiz etmesi, yorumlaması ve düzenlemesidir. Kişisel iletişimin plansız olanı ise, beklenmedik bir şekilde gelişen durumlar karşısında bireyin sergilemiş olduğu tutum ve davranışın düşünce yoluyla aktarılmasıdır (28).

2.4.2. Kişilerarası İletişim

Her insan yaşamını sürdürebilme ihtiyacı ile önce kendisi, sonra çevresiyle olmak üzere bir iletişim süreci başlatır. Kişilerarası iletişim de bireyin kendisiyle kurduğu içsel iletişimden farklı olarak, iletişim olgusunu bir ikinci bireyin de katılımıyla devam ettirme güdüsüdür. En az iki kişinin (kaynak ve hedef) etkileşiminin söz konusu olması gerekmektedir (23). Kişilerarası iletişim, iletişim türleri arasında en yaygın gerçekleşen ve hemen hemen herkesin ihtiyaç duyduğu iletişim türüdür. İletişimin klasik tanımının da bu tür bir iletişim üzerine kurulu olduğu söylenebilir. Bu tür iletişimde temel amaç,

tarafların duygu, düşünce ve davranışlarını birbirlerine iletmesidir. Bu iletişim türünde iletişimin tüm öğelerinin kullanıldığı söylenebilmektedir (28).

2.4.3. Grup İletişimi

Günlük konuşmalarda sık sık ifade edilen “grup” kelimesi, en genel kapsamda “çoğul” olmayı ifade eder. Sosyal psikolojide ve sosyolojide ise grup kavramı farklı tanımlar içermektedir. Bu tanımlar incelendiğinde bir kalabalığın grup niteliği taşıyabilmesi, o kalabalığın ortak amaçlar taşımasına, ortak normlara sahip olmasına ve kendilerini bir grup olarak nitelendirmelerine bağlıdır. Grupların bu özelliği göstermesinin yanı sıra bir topluluğun grup özelliği taşıyabilmesi için “etkileşim” gereklidir (33). Tutar, grup etkileşimini etkileyen bazı faktörleri aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- ✓ **Grup büyüklüğü ve statü ilişkileri:** Grup büyüdükçe, grup içinde etkin bir iletişim kurmak daha da karmaşık bir hale gelebilir ve zorlaşır.
- ✓ **Grup yapısı:** Resmi olmayan yapıda bir gruptaki insanlar aralarında resmi olanlardan daha etkin iletişim kurarlar.
- ✓ **Grup oluşumu:** Eğer bir grupta, birbirleriyle aynı kişiliklere sahip çok sayıda insan var ise, bunlar çatışabilir ve iletişim çekingen bir hale gelebilir.
- ✓ **Grubun fiziksel çalışma ortamı:** Çalışma ortamının düzeni, iletişime yardımcı veya engel olmada ana etmendir (6).

Merkezi grup iletişiminde, tüm emir ve talimatlar grubu idare eden yönetici konumundaki kişi tarafından verilir. Merkezi olmayan iletişimde ise, emir ve talimatlar yönetici tarafından grup üyeleri arasından seçilmiş astlara devredilir (7). Grubun bu iletişim sistemleri içerisinde amaç ve hedeflerini gerçekleştirmesi grup üyeleri arasındaki etkileşime bağlıdır. Grup üyeleri rahat bir şekilde iletişim kuramıyorlarsa, duygu ve düşüncelerini çekinmeden paylaşamıyorlarsa ve grup üyelerinden geri bildirim alınmıyorsa, burada grup iletişiminin işleyişi ile ilgili bir sorundan söz etmek mümkündür (8).

2.4.4. Örgütsel İletişim

Her örgütün kendine has özelliklerinin olduğu söylenebilir. Bir örgütü meydana getiren bireyler, belli hedef ve amaçları gerçekleştirmek için örgütlenmekte ve bu örgütlenme olgusunu kendi aralarında paylaştıkları ortak bir takım etkenler yolu ile

gerçekleştirebilmektedir (5). Belirlenen ortak hedeflere ulaşma güdüsü, hem örgüt içinde hem de örgütün ilişkide bulunduğu diğer örgütlerle (dış çevre) iletişim kurmayı zorunlu kılmaktadır. Örgütün hayatta kalmasını ve hedeflenen amaçları gerçekleştirebilmesini sağlayan faktörlerden birisi de örgüt çevresindeki bilgilerin örgüte aktarılması işlemleridir. Bu işlemlerin örgütsel iletişim sayesinde gerçekleşebileceğini söylemek mümkündür (2). Tutar, örgütsel iletişimi, “örgütte, örgütsel ve yönetsel faaliyetlerin yürütülmesini sağlamak ve örgütsel amaçları gerçekleştirmek amacıyla, örgütün unsurları arasında (iç çevre) ve örgütle dış çevresi arasında, bilgi ve düşünce alış verişini” şeklinde tanımlamıştır (6). Ayrıca tesadüflerin dışında, örgütlerde hiçbir faaliyetin ve organizasyonun, iletişim fonksiyonu olmaksızın gerçekleştirilemeyeceğine vurgu yapmıştır.

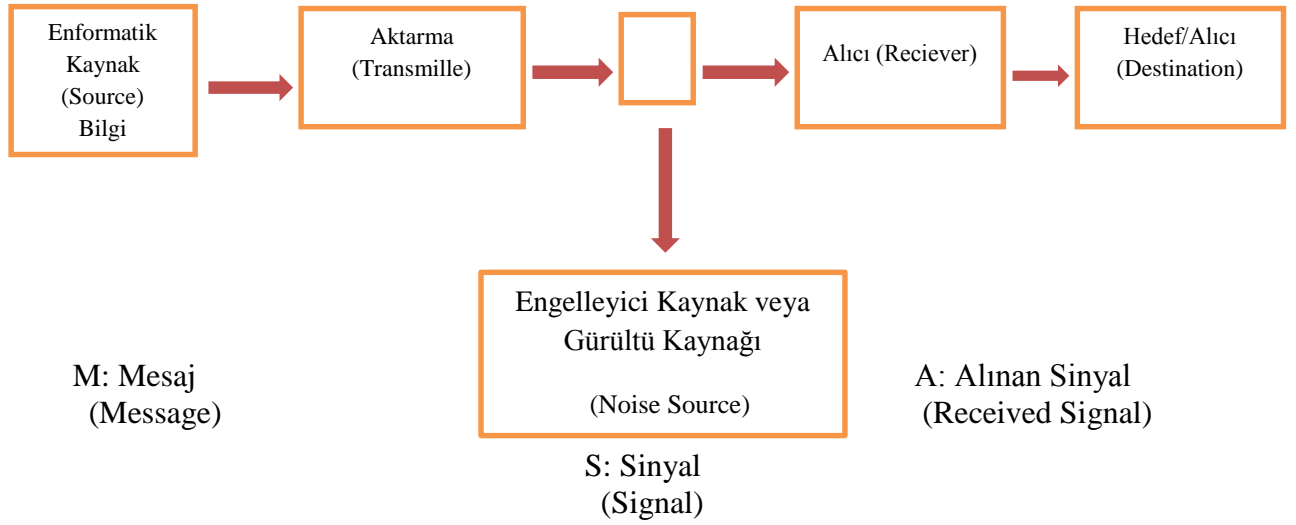
2.4.5. Kitle İletişimi

İletişim dünyasında yaşanan en önemli gelişme kitle iletişim araçlarının çok hızlı bir şekilde gelişim ve değişim göstermesi olmuştur. Bu gelişim ve değişim ülkeler arası sınırları ortadan kaldırmış, en uzak mesafeleri birbirine yaklaştırmış ve adeta dünyadaki tüm insanlar birbirlerinin kapı komşusu olmuşlardır (2). Kitle iletişimi, kitle iletişim araçları aracılığıyla yapılan bir iletişim türüdür. Günümüzde kısaltılmış adı ile ‘medya’ olarak isimlendirilen bu tür iletişimde, yüz yüze ya da farklı iletişim kanalları ile ulaşılması güç ve çok sayıda kişiye, kitlesel iletişim araçları kullanılarak mesajlar iletilmektedir (28). Kitle iletişimiyle kişilerarası iletişimin birbirinden ayrılan birçok üstün veya zayıf yönü olduğu söylenebilir. Ancak kitle iletişimin kişilerarası iletişime göre en üstün yönünü farklı bölgelerde yaşayan, dağınık ve çok sayıda bulunan kitlelere aynı anda istenilen mesajın aktarılabilmesidir. Bu nedenle kitle iletişiminin ve kitle araçlarının önemi her geçen gün artmakta ve gelişen teknoloji sayesinde kullanım alanları genişlemektedir (11).

2.5. İletişim Modelleri

2.5.1. Shannon ve Weaver Modeli

Shannon ve Weaver’ in temel modeli iletişimi basit bir doğrusal süreç olarak incelemiştir. Modelin basitliği, türevlerinin ortaya çıkmasına olanak sağlarken, doğrusal süreç-merkezli doğası birtakım eleştirilere neden olmuştur (34). Shannaon ve Weaver’in geliştirmiş oldukları iletişim modeli aşağıdaki şekilde gibidir:



Şekil 2. Shannon ve Weaver' in İletişim Modeli (35).

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi, bu iletişim sürecini başlatan, iletişim kurmak için iletilmek üzere ileti ya da iletiler zinciri üreten ilk öge bilgi kaynağıdır. Bir sonraki evrede ileti, verici tarafından çeşitli sinyaller haline dönüştürülür. Bu sinyallerin alıcıya giden kanalın özelliklerine uygun biçime uyarlanması gerekmektedir. Alıcının işlevi, vericinin işlevinin tam tersi duruma sahiptir. Alıcı, aldığı sinyallerden iletiyi yeniden yapılandırarak, bu ileti daha sonra hedefe ulaştırılır (36).

Shannon ve Weaver, iletişim araştırmalarında üç sorun düzeyinden bahsetmektedirler. Bunlar (37):

A Düzeyi (Teknik Sorunlar): İletişim simge ve sembolleri ne kadar kusursuz biçimde aktarılabilirler?

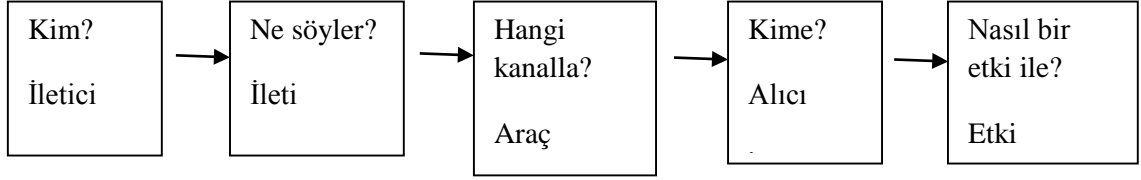
B Düzeyi (Anlamsal Sorunlar): Aktarılan simgeler istenen anlamları ne kadar kesinlikle iletebilirler?

C Düzeyi (Etkililik Sorunları): Alınan anlamlar, davranışı arzu edilen yönde ne ölçüde etkileyebilirler?

2.5.2. Lasswell Modeli

Amerikalı bir siyaset bilimci olan Lasswell, ağırlıklı olarak propaganda alanında çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmaları esnasında, sorgulayıcı bir iletişim modeli, ya da daha doğrusu bir söylem geliştirmiştir. Bu söylemin içeriksel anlamını şu soru belirlemektedir:

“Kim neyi, hangi kanaldan, kime, hangi etkiyle söyler?” bu yaklaşım, iletişim alanında büyük yankılar uyandırmış ve bir model olarak değerlendirilmiştir (26). Lasswell’in iletişim sürecine ilişkin iletişim modeli aşağıdaki gibidir:

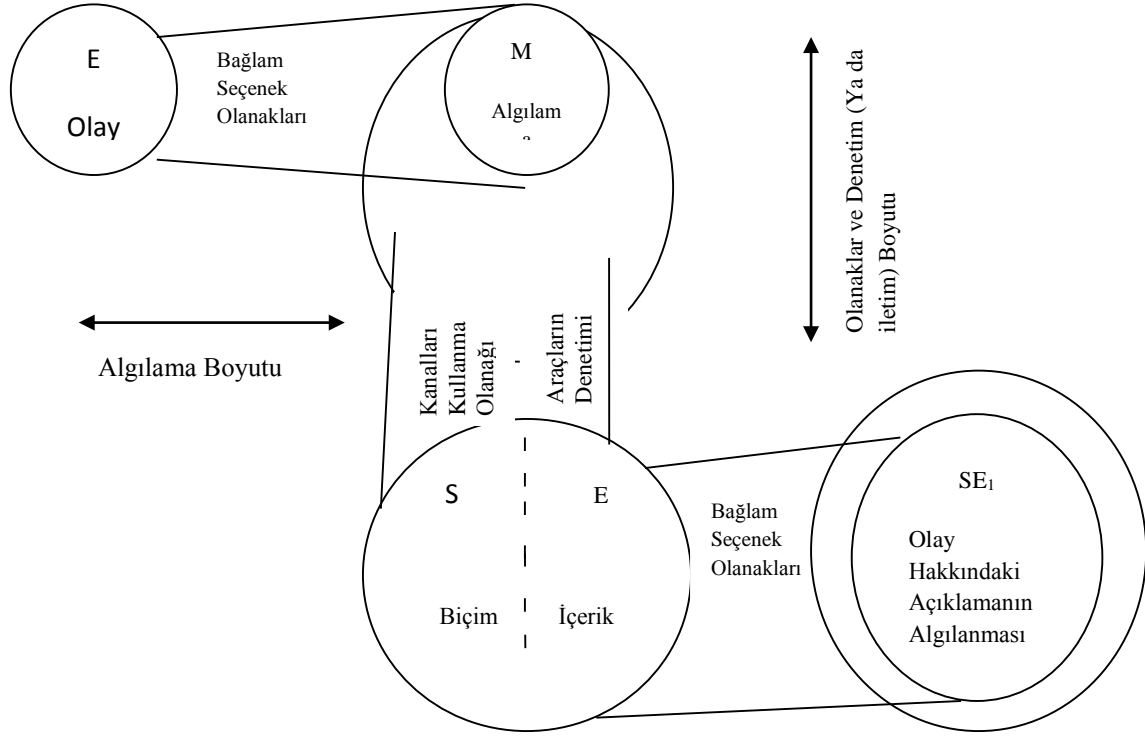


Şekil 3. Lasswell Formülü (38).

Bu modelin Shannon ve Weaver’ in özgün modelinin sözel bir şekli olduğu söylenilebilir. Hala doğrusal bir etkiye sahiptir: iletişimi iletilerin aktarımı olarak görmektedir: anlam yerine “etki” sorununa vurgu yapılır. “etki”, alıcıda, süreçteki tanımlanabilir öğelerin neden olduğu gözlemlenebilir ve ölçülebilir değişimi kapsamaktadır. Öğelerin birinin yer değiştirmesi etkiyi değiştirecektir. Bu nedenle kodlayıcının, iletinin, kanalın, değiştirilebildiği söylenebilir. Fakat bu değişimlerin her biri etkide bir değişim sağlayacaktır (34). Lasswell’in modelinde hedef yani iletiyi alan kişiler, pasif hedefler olarak görülmektedir. Alıcıya amaçlanan etkinin uygulanabilmesi kaynak, kanal, ileti, verici ve alıcı araçlarla ilgili problemlerin çözülmesine bağlıdır (39).

2.5.3. Gerbner’in Genel İletişim Modeli

Gerbner, bir toplum bilimci olarak, her iletişim durumuna uygulanabilecek oldukça kapsamlı ve genişletilebilir bir genel model tasarlamıştır. İlk bakışta diğer iletişim modellerine göre karışık görünen model, iletişim durumlarına göre dönüştürülebilir dinamik ve etkileşimli bir düzenek sunmaktadır. Bu düzenek aşağıdaki gibidir (38);

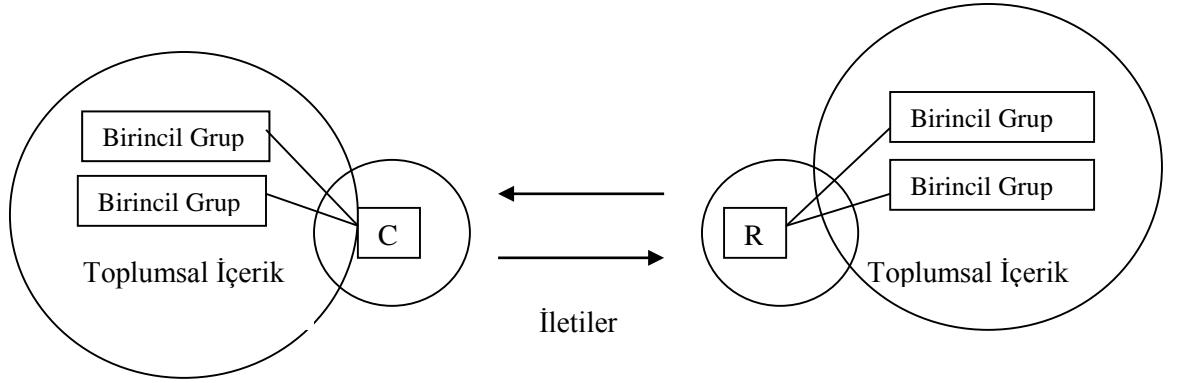


Şekil 4. George Gerbner İletişim Modeli (38).

Şekil 4'te görüldüğü gibi, Gerbner'in yaklaşımı iletinin üretilmesinde en azından üreticinin bireysel algılama ve tanımlama koşullarını değerlendirmeye ve tüketicinin algılama sürecine ilişkin olsa da, algılamada etkili olan çevre koşullarının göz önünde bulundurulması noktasında modelin yeterli olduğu söylenebilmektedir (40).

2.5.4. Riley ve Riley'in Sosyolojik Modeli

Riley'lerin modelinde, kitle iletişim süreci, hem etki ettiği hem de etkilendiği daha geniş bir toplumsal sürecin parçası olarak ifade edilmektedir. Riley'lerin bu modeli geliştirmedeki amaçlarının kitle iletişiminin sosyolojik yaklaşımının geliştirilmesine katkı sağlama çabası olduğu söylenebilir. Kitle iletişimin bir sosyal süreç gibi görülmesine vurgu yapmış ve bu sürecin var olduğu toplum ile etkileşim kurduğunu belirtmişlerdir. Böylelikle Riley'ler, kitle iletişim kavramı ile var olan toplumsal kuramlar arasında bir bağlantı kurmayı denemişlerdir. Bu, kitle iletişiminde sosyolojik yaklaşım açısından başlangıç için önemli bir adımdır (41).



Şekil 5. Riley ve Riley'in Kitle İletişim Modeli (42).

Riley ve Riley'in toplum bilimsel yaklaşımında A ile B arasındaki iletişimde, iletinin üretildiği ve tüketildiği çevrelerin toplumsal koşulların ayrıldığı noktalara dikkat çekilmektedir. Örneğin A bir köyde, B ise kentte yaşıyorlarsa doğal olarak iki yerleşim yeri arasındaki algıda farklılıklar söz konusu olacaktır. A ve B'nin değişik toplumlarda yaşamaları durumunda ise dil, din vb. hayat tarzı farklılıkları iletişim sürecini daha karmaşık ve zor hale getirmektedir (40).

2.6. İletişim Sorunları ve Engelleri

Etkili bir iletişimin kurulabilmesi alıcının, kaynağın ve mesajın bazı özellikleri taşımasına bağlıdır. Bazı koşullarda iletişim faktörleri gerekli özelliğe sahip olduğu halde, etkin bir iletişimin sağlanamadığı görülebilir. Bu durumun sebebi, bireylerin psikolojik halleri veya bireyi etkileyen dış (çevresel) faktörlerdir. Bu bağlamda iletişim engellerinin, genellikle alıcı veya kaynak arasındaki psikolojik uyumun sağlanamamasından veya bu uyumun sağlanması için gerekli olan geri dönütün yanlış değerlendirilmesinden kaynaklanabilmektedir (12). İletişim olgusunda konu alıcı ve kaynak bakımından değerlendirildiğinde, zihinsel aktivitelerin rolü ön plana çıkmaktadır. Örneğin, kulağa gelen sözel bir mesajı, tesadüfî olarak bir araya getirilmiş bir sesler yığını olarak değil de, anlamlı bir ileti olarak yorumlayabilmek için ileri derece de gelişmiş sembolik beceriler bütününe ihtiyaç duyulmaktadır. Sözel iletiyi edinen kişi, hem iletilen sesleri gruplandırmak, hem yapısal kurallara göre iletiyi kontrol etmek, hem de sözcüklerin hangi anlamı taşıdığını veya hangi anlama karşılık geldiğini tespit etme zorunluluğu taşımaktadır (43). İletişim sürecinde, iletişimin gerçekleşmesini ya da başarıyla devam etmesini engelleyen pek çok engel durumundan söz edilebilir. Gökçe,

iletişimi engelleyen ya da etkin bir iletişimin gerçekleşmesine katkı sağlayabilecek faktörleri aşağıdaki gibi aktarmıştır:

- Gönderilen mesaj veya iletişimin taraflarının (kaynak-hedef) yapısından kaynaklanan sorunlar,
- Dil ile ilgili problemler,
- Rol ve statü farklılıklarından kaynaklanan sorunlar,
- Cinsiyet farklılıklarından kaynaklanan engellerdir (26).

Tutar ve diğ, ise iletişim engellerinin aşağıdaki faktörlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir (10);

- İletişime olan gereksinime ilişkin bilinçsizlik,
- İletişimin önemini kavramaya yönelik bilgi eksikliği,
- Etkin iletişim kurma becerisi yoksunluğu.

Polat'a göre etkin iletişim, ancak iletişim problemlerinin aşılması ile kurulabilmektedir. İletişim engellerini ortadan kaldırmanın en etkin yolu ise öncelikli olarak engel durumunun tespiti ve daha sonrasında bu problem durumunun ortadan kaldırılmasıdır. Bireyin sıkça karşılaşılabileceği en önemli iletişim engelleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (12):

1. Algılama Farklılıkları: İnsanlar farklı inanç, düşünce, kültürel yapı ve tecrübeye sahip oldukları için aynı mesajı farklı algılayabilirler. İletişimde farklı algılamadan kaynaklanan engelleri ortadan kaldırmanın en önemli yolu ise, empati kurabilmektir.

2. Dil Farklılıkları: Lisan farklılıkları iletişimin sağlıklı kurulmasını engelleyebilir.

3. Gürültü Engeli: İletişim kurma esnasında dış çevreden gelen sesler iletişime engel olabilir.

4. Sözlü ve Sözsüz İletişim Arasındaki Uyuşmazlık: Sözlü iletişim esnasında aktarılan mesaj ile beden dili arasındaki uyumsuzluklar.

5. Güvensizlik: İletişim kuran kişi ile alıcı arasındaki güvensizlik durumu.

6. Duygusuzluk: Duygudan bağımsız kurulan iletişimlerde sorunlar olabilir.

7. Psikolojik: Kaynak ve hedefin bakış açıları, duygu ve heyecanları, saplantılar, ön yargılar vb. psikolojik etmenler doğru ve etkili iletişimi engel teşkil edebilmektedir.

8. Semantik: Konuşma ve yazı dilindeki farklardan kaynaklanan anlaşamama durumları.

9. Statü Farklılıkları: Verici ve alıcının akademik ve mesleki gelişme farklarından kaynaklanan sorunlar.

10. Korunma: Savunma mekanizmaları ilgili engel durumları.

11. Alan: İletişim birimleri veya araçları arasındaki mesafeden kaynaklanan engeller.

12. Hiyerarşi: Ast-üst çatışmaları, yetkinin az verilmesi, düzensiz haber aktarımı gibi konular.

13. Uyum: Grup lideri veya bir yöneticinin karar sürecine katılmayanların emirleri dikkate almama durumlarından kaynaklanan sorunlar.

14. Sınırlama: Örgütün konumu gereği bazı bilgilerin gizli kalması durumu.

15. Dil ve Anlatım Güçlükleri: Birbirini anlamayan bireylerin ya da anlatımda problemi olan kişi ya da kişilerin iletişim kuramaması...

16. Dinleme ve Algılama Yetersizliği: Etkin bir dinleme yapmayan ve algılama yetersizliğine sahip bireylerin sebep olduğu sorunlardır.

17. Bilgi Eksikliği: İletişim kuran kişi ile hedefteki alıcının bilgi eksikliği istenilen sonuca ulaşmada zorluklar yaratabilir.

18. Cinsiyet ve Kültürel Farklılıklar: Farklı kültür ve cinsiyete sahip bireylerin ortak bir paydaya sahip olamama durumlarındaki sorunlar.

19. Hatalı Tanımlama: Olayların veya nesnelerin yanlış değerlendirilmesinden kaynaklanan problem durumlarıdır.

20. Emretme, Yönetme: Korku ya da aktif dirence sebep olabilmektedir. Söylenenin tam tersinin yapılmasına neden olabilir.

21. Yargılama, Eleştirme, Suçlama: Yetersizlik, yanlış değerlendirme anlamı taşır. Kişinin olumsuz bir yargıya hedef olma ya da eleştirilme korkusu iletişimi kesmesine sebep olabilmektedir.

22. Tehdit Etme: Korku, boyun eğilmesine neden olabilir. Gücenme ise bireyde kızgınlık oluşmasına neden olabilmektedir.

23. Ahlak Dersi Verme: Zorunluluk, suçluluk hissi yaratabilir. Kişinin durumunu daha şiddetli savunmasına yol açabilmektedir.

24. Öğüt verme: Kişinin kendi sorunlarını çözmekten aciz olduğu hissine kapılmasına neden olabilmektedir.

25. Teskin, Teselli Etme: Kişinin kendisini anlaşılmamış hissetmesine sebep olabilmektedir. Kızgınlık dürtülerini harekete geçirebilir.

26. Ad Takma, Gülünç Duruma Düşürme: Bireyin kendisini değersiz hissetmesine, sevilmediği düşüncesine kapılmasına neden olabilmektedir.

Dökmen, iletişim becerisi geliştirmeyi olanaksızlaştıran ya da mevcut bir iletişim etkinliğinin aksamasına neden olan iletişim engellerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- **Biliş:** Düşünce dünyasında var olan bilgilerin aktarımı esnasında gelişen engel durumlarıdır.
- **Algı:** Karşılıklı iletilen mesajlara ilişkin algısal farklılıklardan kaynaklanan engel biçimidir.
- **Duygu:** Kişilerarası iletişim sürecinde duygular bazı iletişim çatışmalarına neden olabilir.
- **Bilinçdışı:** Bilinçaltında yer alan kimi istek ve çatışmaların, karşılıklı kurulan iletişim sürecinde dışı vurulması iletişim sorunlarına neden olabilmektedir.
- **Gereksinimler:** Bireyin gereksinimlerinin giderilmesinde ortaya çıkan engeller iletişim sürecinde bazı olumsuzluklara neden olabilir.
- **Kişisel Faktörler:** Özellikle kişiler arası iletişimde, cinsiyet, yaş veya kişisel görünüm gibi farklılıklar iletişim çatışmalarına sebebiyet verebilmektedir.
- **Kültürel Faktörler:** İnsanların ait oldukları kültürden veya kullandıkları dilin niteliğinden dolayı iletişim problemleri doğabilmektedir.

- **Roller:** İnsanların üstlendikleri roller veya üstleniş biçimlerinden kaynaklanan iletişim sorunlarıdır.
- **Sosyal ve fiziksel çevre:** Farklı çevrede yetişmiş bireylerin yeni ortamlarda yaşayabileceği iletişim çatışmalarıdır.
- **İletinin niteliği:** Bilinen bir bilgi yanlış aktarıldığında iletişim çatışması söz konusu olabilmektedir (44).

Mısırlı, ise genel olarak iletişim engellerini;

- Bireysel engellerden kaynaklanan sınırlılıklar,
- İletişim esnasında yaşanan kesintilerden kaynaklanan aksaklıklar,
- Dil farklılıkları ve anlatım güçlükleri ilgili problemler,
- Dinleme ve algılamanın sebep olduğu anlaşmazlıklar,
- Bilgi eksikliğinden kaynaklanan uyumsuzluk,
- Statü farklılıklarının sebep olduğu çatışmalar,
- Cinsiyet farklılıklarından kaynaklanan sorunlar,
- Kültürel farklılıkların neden olduğu entegrasyon problemleri,
- Psikolojik sebeplerden kaynaklanan duygusal sorunlar,
- Zamanın kısıtlılığı ile ilgili problem durumları,
- Fiziksel mesafenin sebep olduğu problemler şeklinde sıralayabilmek mümkündür (2).

Cüceloğlu'na göre iletişim problemlerinin çözümü, iyi niyete ve bu sorunların altında yatan psikososyal etkenlerin doğru analiz edilmesine bağlıdır. Etkin iletişim konusunda bilgi sahibi olma, bireye önemli etkileşim imkânları sunabilir. Bu imkânlardan yararlanılarak, kişinin kendini tatmin eden bir yaşama sahip olabilmesi, kişinin kendini değerli bir varlık olarak görmesi ile başlayabilir (45).

2.7. Problem Kavramı

Webster Online Sözlüğünde yapılan genişletilmiş tanıma göre problem “arzu edilen, hedefi, gayeyi veya amacı başarmayı zorlaştıran engel durumudur. Henüz çözülmemiş, bir duruma, meseleye veya soruna” işaret etmektedir. Geniş anlamda bireyin, arzuladığı durum ile gerçekte olan durum arasındaki önemli bir farklılığın olduğunu fark etmesi ile ortaya çıkan problem durumudur. Her problem, bir cevabı veya çözümü gerekli kılmaktadır (46). Chambers sözlüğünde ise problem, anlaşılması veya

üstesinden gelinmesi zor bir konu veya durum olarak tanımlanmaktadır (47). Kalaycı, problem kavramını “çözülmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durum” şeklinde tanımlamıştır (48). Cüceloğlu, problemi, organizmanın hedeflerine ulaşabilmesini güç kılan engellerin ortaya çıktığı zaman dilimi olarak tanımlamıştır (14). Bir başka tanımda problem organizmanın belirlediği amaç ve hedeflere ulaşmasında “fizyolojik, sosyolojik, psikolojik, ekonomik, gerçek ya da hayali olabilen amaca ulaşmayı kısıtlayan, zorlayan, engelleyen güçlükler” olduğu belirtilmiştir. Ayrıca problem durumunun zihnini karıştırıp belirsizliğe neden olabildiği, mutlak çözümüne ihtiyaç duyulduğu ve bireyi rahatsız eden güçlük ve ya zorluklar şeklinde vurgulanmıştır (13). Baki ise problemi, karşılaştığında bireyi rahatsız eden, bireyin kendi bilgi ve deneyimi yardımıyla çözüm arama ihtiyacı hissettiği durum olarak tanımlamıştır (49). Problemin şüphe ve belirsizliği içinde barındıran bir soru niteliği de taşıyabileceği ifade edilmiştir (50).

Genellikle bireysel ve grupsal farklılıkların yarattığı problem durumunun insana özgü bir durum olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle sosyal ortamlarda veya insanların olduğu yerlerde bir problem durumunun her an ortaya çıkması söz konusu olabilmektedir. Genel anlamda problem durumunun, insanların hedeflerinin ve amaçlarının gerçekleşmesine engel olan sebeplerden kaynaklandığı söylenebilir (25). Öğülmüş, problem içeren bir durumun özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- “Mevcut durumla olması gereken durumun arasında farkın olmasıdır.
- Kişinin bu farkı fark etmesi ya da algılamasıdır.
- Algılanan farkın kişide gerginliğe yol açmasıdır.
- Kişinin gerginliği ortadan kaldırmak için girişimlerde bulunmasıdır.
- Kişinin gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerinin engellenmesidir” (51).

İnsana özgü bu tür engel durumlarının, problemlerin başarılı bir şekilde üstesinden gelinmesi veya hızlı bir şekilde çözülmesi, bilgi üreten bir düşünme sürecini ve problem çözme becerisinin edinilmesini gerektirmektedir (52). Gerekli olan düşünme sürecinin sağlanabilmesi için, problem içeren durumun kişinin kendisi tarafından algılanması gerekir. Bireyin elde etmek istediği, ulaşmanın yollarını aramak için çaba harcayacağı bir

hedefi olmalıdır. Bu durumda bireyin, hedefine ulaşmasına engel teşkil eden problem durumlarının çözümünde yararlandığı süreçler incelenebilir (53).

2.7.1. Problem Çözme

Günlük hayatta bireyler kimi zaman diğer bireylerle iletişim halinde iken, kendilerini yeterince ifade edememekten ya da başkalarını yanlış anlamaktan dolayı bir takım problem durumlarıyla karşı karşıya kalabilmektedirler. Karşılaşılan problem durumlarının çözümlerine yönelik çözüm yolları üretme veya doğru çözüm sürecine ilişkin kararlar almakta bireylerin zorlandıkları durumlar olabilmektedir. Bunun yanı sıra sosyal bir varlık olan insanın aldığı kararlara yönelik başkaları tarafından onay görme ihtiyacı da söz konusudur. Birey bu tür problem durumlarının üstesinden gelebilmek için bir takım becerilere ihtiyaç duymaktadır (54). Bu becerilerden en önemlisinin problem çözme becerisi olduğunu söylemek mümkündür. Problem çözme becerisi, bireyin sosyal yaşam döngüsünde birey olma ve bu yaşam döngüsü içerisinde yer alan sorunlara karşı koyabilme sürecinde en önemli yetilerden birisidir. Bu anlamda insanlığın değişim ve gelişim gösterebilmesinin ve bu pozitif gelişim ve değişime paralel olarak da refah seviyesinin yükselmesinin bu üstün yeteneğin edinilmesi ve geliştirilmesine bağlı olduğu söylenebilmektedir. Çünkü insanoğlu etkileşim halinde bulunduğu çevre ve problemleriyle kendi gücüyle, kendi problem çözme becerisi kapsamında mücadele etmek durumundadır. Bu noktada bireyin karşılaştığı problemlere ilişkin etkin çözüm yolları üretebilmesi konusunda öz değerlendirme yapması, oldukça önemli bir role sahip olabilmektedir (55). Robertson, problem çözmeyi, amaca yönelik bilişsel işlemlerin sıralanması olarak ifade etmiştir. Kalaycı, herhangi bir problemi çözüme ulaştırmak için belli mantıksal sıranın izlendiği basamakların bilinçli ve istemli olarak gerçekleştirildiği zihinsel ve davranışsal süreci problem çözme olarak ifade ederek benzer bir tanımda bulunmuştur (48).

Problem çözme, insanların günlük yaşamları içerisinde önemli miktarda zaman ve enerji harcadığı bir aktivite olarak da tanımlanabilmektedir. Bu durumla yaşamımızın her anında saatlik veya günlük olarak da yüzleşebilmekteyiz. Genel olarak problemleri karmaşık iş problemleri, kişisel yatırım kararları veya evde-ailede yaşanan zorluklar, bir öğrencinin okul dersleri ile ilgili sorunları, grup veya örgüt içindeki problemler şeklinde çok farklı başlıklar altında sıralayabilmek mümkündür (50). Bu tür problemlerin çözümü,

multidisipliner bilgi birikimini, olgulara farklı perspektiflerden bakabilmeyi, yaratıcı düşünmeyi ve problem çözme becerisini gerekli ve zorunlu kılmaktadır (56).

Korkut, problem çözmeyi “bir sorunu düzeltmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme” şeklinde tanımlayarak, problem çözmeyi, bilişsel becerilerin yanı sıra duyuşsal ve davranışsal faktörleri de içinde barındıran karmaşık bir yapıya sahip durum olarak nitelendirmiştir (57). Bunun yanı sıra, problem çözmenin, bireyin psikolojik ve sosyal uyumu, özgüveni, etkin iletişim becerisi ve karar verme stilleri, akademik ve sosyal özsaygı ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Demirel, problem çözmeyi bireyin belirlediği amaca ulaşmasında, katkı sağlayabilecek veya yardımcı olabilecek bir dizi faktör ve davranış arasından problemin çözümüne ilişkin bir seçim yapma durumu olarak ifade etmiştir (58). Ayrıca problem çözmenin “bilimsel yöntem, eleştirel düşünme, karar verme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme” gibi kavramları kapsayan bir süreç olduğunu belirtmiştir. Bu metot bir problem durumunun çözümünde analiz ve sentez yapmada kullanılabilir. Çoğunlukla araştırma yoluyla öğretim metodunda, bireye zihinsel alanın uygulama düzeyindeki davranışlarının kazandırılmasında kullanılmaktadır. Yurttaş, bireyin problem çözme sürecini etkileyebilen faktörleri aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

- Gelişim ve olgunlaşma düzeyi,
- Yetenek düzeyindeki ayrıcalıklar,
- Güdülenme,
- Yetiştigi sosyo-kültürel çevre
- Aldığı eğitim ve öğretim (59).

Problem çözme becerisi aile, iş, okul gibi sosyal yaşam alanlarında etkili olan, bireyin bu sosyal çevre ile başarılı ilişkiler kurabilmesini sağlayan önemli bir temel yetenektir. Bu beceri insana özgü olmakla birlikte, yaşamın her alanında ortaya çıkmaktadır (60). Buna nispeten problem çözmenin, toplumsal bir düzen içerisinde, insanın varlığını sürdürebilmesi, yaşadığı çevre ile uyum içerisinde yaşayabilmesi için gerekli olan en temel beceri olduğu söylenebilir. Çünkü bireyin, yaşamında, ne tür güçlüklerle karşılaşacağını ya da ne tür ihtiyaçların doğacağını önceden öngörebilmesi mümkün olmamaktadır. Bu durumda problem çözme becerisi gelişmiş bir bireyin,

karşılaştığı ya da karşılaşılabileceği öngörülemeyen, yeni problem durumlarının çözümünde daha etkin bir çözüm üretebileceği söylenebilmektedir (16).

2.7.2. Problem Çözme Sürecinin Aşamaları

Günümüz bilim ve teknolojisinin ilerlemesi bir yandan problemlerin nitelik ve nicelik bakımından artmasına sebep olurken, diğer taraftan bu problemlere ilişkin farklı çözüm yollarının üretimine katkı sağlamaktadır. Artık sosyal gruplarda, yöneticilik yapan lider konumundaki personelin sadece kendisine verilen sorumluluğu yerine getirmesi değil, aynı zamanda ortaya çıkabilecek problemlere çözüm yolları üretebilecek bir beceriye sahip olması beklenmektedir (18). Problemlerin birçoğunun çözüm sürecinde, diğer kişilerin benzer problemleri çözerken izledikleri çözüm süreci birey için rehberlik edebilmektedir. Bu çözüm yollarında zaman zaman başvurulan bir diğer çözüm yöntemi ise bireyin kendi yaşantısı aracılığıyla kazanmış olduğu deneyimlerdir. Tüm bunların dışında başvurulan bir diğer etkin dayanağın bilim olduğunu söylemek mümkündür. Bilime dayalı problem çözenin en belirgin özelliği, “çözümün genel, güvenilir ve bilinen en geçerli bilgi kaynağı” olmasıdır (61). İnsanlar problemlerini çözebilmek için farklı çözüm yolları arayışı içerisinde olabilirler. Problemlerin çözümünde kullanılan bilinen en eski yöntemlerden deneme-yanılma yöntemi kullanılarak problemlerin çözümüne her zaman çözüm bulunması mümkün olmamakla birlikte, bu yöntemin oldukça zaman kaybına neden olduğu ve hatta bazı problem durumlarının telafisi olmayan durumlarla sonuçlanabileceği ifade edilmiştir. Bu yüzden birçok bilim insanı tarafından, rasyonel, bilimsel, yaratıcı, vb. problem çözme yöntemleri gibi farklı çözüm süreçleri ileri sürülmüştür (51). Uğur, problem çözme çabalarının mantıklı ve sistematik bir süreç izlemesinin gerekli ve önemli olduğunu ve bu sürecin beş aşmaktan oluştuğunu ifade etmiştir:

1. Sorunu teşhis etmek ve tanımlamak,
2. Sorunu izole etmek ve kontrol altına almak,
3. Veri toplamak ve analiz etmek,
4. Sorunu azaltmak veya gidermek,
5. Yönetme ve doküman değiştirme (62).

Youngchim ve ark. problem çözümede kullanılan temel adımların:

- Problemin kavranması,
- Bir plan düzenlenmesi,

- Düzenlenen planın yürütülmesi
- Sürecin tekrar gözden geçirilmesi şeklinde olduğunu belirtmiştir (17).

Polya, problem çözme sürecini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- ✓ **Problemi Anlama:** Problem durumunun belirlenmesi, probleme sebep olan verilerin analiz edilmesine bağlıdır. Bu verilerin analizi, problem durumunun incelenmesi, verilenler ve istenenler arasındaki dengenin belirlenmesi ile ilgili safhadır.
- ✓ **Plan Yapma:** Problemi anlama evresinden plan yapma evresine giden yol uzun ve karmaşık bir hal alabilmektedir. Bir problem durumunu çözümünde en önemli etkenin plan yapılması olduğunu söylemek mümkündür.
- ✓ **Planı Uygulama:** Belirlenen yöntem ve stratejiye ilişkin yapılan planların kademe kademe pratiğe döküldüğü, aritmetik hesaplamaların yapıldığı evre olarak ifade edilebilir.
- ✓ **Kontrol Etme:** Kontrol etme aşaması sadece algılandığı gibi uygulama aşamasındaki aritmetik hesapların değil, aynı zamanda problem çözme sürecinin ve bu sürece ait her bir evrenin tek tek denetiminin yapıldığı evredir (63).

Bilen, eğitim-öğretimde problem çözme basamaklarının her birinde yer alması gereken etkinlikleri dört başlık altında değerlendirmiştir:

- **Problemin Farkına Varma:** Karşılaşılan bir problem, bir zorluk, bir engel durumu öğrenciyi sosyal ve psikolojik yönden etkilemekte ve bu sorun onda bir tedirginlik yaratacaktır. Bu bağlamda problem durumunun analiz ve çözümü aşamasında öğretmenin rehberlik etmesi önemli olmaktadır.
- **Problemin Tanımlanması:** Bu aşamada öğretmen tarafından yaratılan problem durumuna ilişkin açıklamanın yapılması, tanımlanması ve öğrencinin becerisi düzeyine uygun olabilecek biçimde sınırlandırılması gerekmektedir. Burada önemli olan problemin net bir biçimde tanımlanması ve öğrencinin ne yapacağını net bir şekilde görmesine olanak sağlanmasıdır.
- **İpuçları Arama:** Problem durumunu tespit etmiş ve tanımlamış bir öğrencinin, artık çözümde başvurabileceği ipuçlarını aramaya konulması beklenir. Bu durumu planlı bir şekilde yürütmekle birlikte, veriler toplayıp, probleme ilişkin varsayımlar oluşturabilmek için hangi bölümlerden bilgi toplayacağına karar vermesi, yine ihtiyaç duyulacak materyalleri hazır hale getirmesi ve ilgili

referansları sağlaması beklenmektedir. Özellikle bu safhada bireysel olduğu kadar grup öğretim metotlarına da yer verilmesi oldukça önemlidir.

- **Problemin Çözümü:** Bu aşamada tespit edilen varsayımlar, elde edilen bilgilerin süzgecinden geçirilerek doğruluk payları sınanmaktadır. Bu noktada öğretmenin problemin çözümüne yönelik girişimi istenen bir davranış değildir. Fakat öğretmenin problemin çözümünü kolaylaştıracak ipuçları mahiyetinde sorular yöneltmesi, problemin çözümüne katkı sağlayabilmektedir. Tüm bu işlemler gerçekleştiği anda öğretmen gerekli rehberlik desteğini sağlayarak, öğrencinin problemin çözüme ulaşip ulaşmadığını denetlemelidir (64).

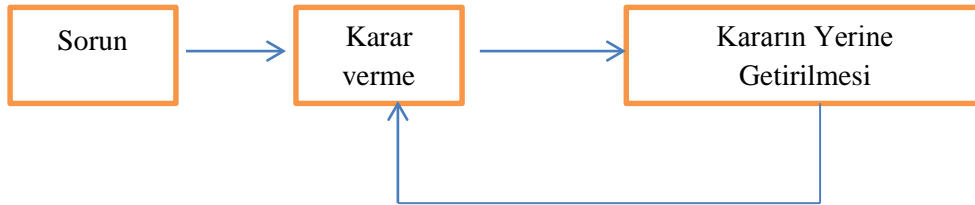
Herkesin kendine özgü bir düşünme tarzı olmasına ve izlenen yöntemin çözülecek problemin türüne bağlı olmasına karşın, büyük düşünürlerin problem çözmeye yaklaşımlarında ortak örüntüler gözlenmektedir (65). Bunlar;

- ❖ **Hazırlık:** Bu aşamada düşünür, problemin gerçekten nasıl olduğunu açığa kavuşturmakta ve problem durumu ile ilgisi olan her türlü bilgi ve malzemeyi toplamaktadır. Bu bir hazırlık basamağı olarak da adlandırılabilir. Bundan sonra, düşünür, problemi çözmeyi dener. Problem üzerinde saatler ya da günler boyu çalışmasına karşın, çözüm gerçekleşmeyebilir. Bundan dolayı düşünür, ileride daha fazla başarılı olacağını düşünerek, bir süreliğine çözüm aramaktan vazgeçebilir.
- ❖ **Kuluçka:** Bu safhada, önceden çözüm sürecini engelleyen bir takım fikirler kaybolmaya başlar. Düşünür, aynı zamanda, bazıları probleme çözüm getirebilecek nitelikte olan başka çözüm girişimlerinde de bulunmaktadır. Bu esnada bilinçaltı süreçler devrededir.
- ❖ **Kavrayış ya da Aydınlanma:** Bu aşamada genellikle, düşünürde bir kavrayış gözlenir; zihninde ani olmakla birlikte tamamen yeni bir fikir doğar. Bu durum karşısında düşünürün tepkisi “Hah! Buldum.” şeklinde olabilir. Bu kapsamda düşünür, düşünme yoluyla yepyeni, en azından kendisi için yepyeni olan, bir çözüm yolu üretmiş olur.
- ❖ **Değerlendirme ve Düzeltme:** Dördüncü ve son aşamada düşünür fikrinin gerçekten işe yarayıp yaramadığını dener. Bazen bulduğu çözüm işe yaramayabilir ve bu durumda yeniden başlangıç noktasına dönmesi gerekebilir. Bazı kez de fikir doğru olmasına karşın, birkaç küçük değişiklik ya da diğer ufak tefek problemlerin çözülmesi gerekebilmektedir.

Dewey'in düşünme teorisinde problem çözme basamakları çok aşamalı ve hedef odaklı olmakla birlikte, aşağıdaki şekilde ele alınmıştır:

- Problemin teşhisi veya “zorluğun hissedilmesi”,
- Problemin nerede olduğunun belirlenip, tanımlanması ve problem ile ilgili olan konuların izole edilmesi,
- Olumlu alternatif çözüm yollarının formüle edilmesi,
- Problemin çözümüne ilişkin en yüksek ihtimali taşıyan çözüm yolunu belirleyebilmek için çeşitli çözüm olasılıklarının sorgulanıp üzerinde kafa yorulması,
- Seçilen çözüm yoluna ilişkin olasılığın test edilmesi (66).

Düşünmenin yanı sıra karar vermenin de problem çözme sürecinin bir aşaması olduğu söylenebilir. Belirli sorunlar karşısında gerçekleştirilen karar verme süreci, mevcut sorunları çözmeyi ve ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda bir sorunun gündeme gelmesi, sorunu çözmek amacıyla bir karar alınması ve alınan bu kararın yerine getirilmesi gibi bir süreci oluşturmaktadır. Soruna yönelik alınan kararın uygulanması aşaması ardından elde edilen geri bildirim ile sorunun çözülüp çözülmediğine ilişkin durumun kontrolü sağlanabilmektedir (25).



Şekil 6. Problem Çözme – Karar verme İlişkisi (25).

Budak, problem çözme sürecinde yer alan etkinlikleri üç ana başlık altında aktarmıştır;

1. Problem çözme süreci ile ilgili davranışsal etkinlikler;

- ❖ Daha önce denenmiş eylem türleri,
- ❖ Önceki eylemlerin etkisiz olmalarının nedenleri,
- ❖ Eylemlerin işlevsel sonucu,
- ❖ Bireyin çabası, sabrı

2. Problem çözme süreci ile ilgili bilişsel etkinlikler;

- ❖ Bilişsel başa çıkma stratejileri

- ❖ Bilişsel süreçler aracılığıyla davranışların düzenlenmesi,
- ❖ Bilişsel süreçlerin bilinçli kontrolleri

3. Problem çözme süreci ile ilgili duygusal etkinlikler;

- ❖ Duygusal başa çıkma stratejileri
- ❖ Duygusal eylem üzerindeki etkileyici ve destekleyici etkileri,
- ❖ Davranış değerlendirme ve duygu kavramlarının birbirleriyle ilişkisi (67).

2.8. Boş zaman ve Rekreasyon Kavramı

Zaman, Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde “Bir işin, bir oluşun içinde geçtiği, geçeceği veya geçmekte olduğu süre, vakit” olarak tanımlanmaktadır (19). Addington (68) zaman kavramının insanların sonsuzluk ölçüsü olduğunu ve şu ana dek zamanla ilgili doğal kabul edilen her olgunun, insan düşüncesinin ürünü ve kişiden kişiye değişkenlik gösteren bir kavram olduğunu ileri sürmüştür. Ardahan ve diğ., “zaman ebediyetin ölçüsüdür, hiçbir şey ondan daha uzun değildir; ele geçmeyen bir güneş ışını, buharlaşan bir yağmur damlasıdır.” şeklinde zaman kavramını tanımlayarak, zamanın soyut yönüne vurgu yapmışlardır. Fiziksel olarak zamanı yakalamanın, çalışacak duruma ve sadece kendimize ait bir hale getirmenin mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Onlara göre zaman bir paradokstur; zaman paradoksunun çözümü ise gerçek anlamda önceliklerimiz için daima yeterli zaman olduğunun farkına varmak ve özellikle en önemli konular üzerinde durmak gerekmektedir (69). Zamanı etkin ve verimli kullanabilmek, insanın kendisine, çalışma hayatına, sosyal hayatına, istirahat ve eğlenmesine, biyolojik ve fizyolojik ihtiyaçların karşılanmasına ayırdığı zaman birimleri arasında hassas bir denge kurabilmesine bağlıdır (70).

Tezcan, zamanın “insan yaşamının yerine göre uzun ya da kısa süreli, tekrar edilebilmesi mümkün olmayan, başlangıcı ve sonu belli, saatle ölçülebilen bir bölüm” olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle zamanın da çeşitli türlere ayrıldığını ifade etmiştir (20).

- Var olmakla ilgili zaman
- Geçimle ilgili zaman
- Boş zaman

İnsan yaşamı öncelikle biyolojik ihtiyaçların karşılanması ile başlamaktadır. Uyku, yeme-içme ve beden sağlığı gibi temel gereksinimlerin giderilmesi için insanın,

yaşadığı zaman diliminden belirli bir bölüm ayırması gereklidir (var olmakla ilgili zaman). Geçimle ilgili zaman, insan yaşamı için gerekli olan maddi olanaklara sahip olabilmek, hayatı kazanmak için fiilen yapılan çalışma, iş görme zamanıdır. Boş-serbest zaman ise, bireyin hem kendisi hem de başkaları için bütün zorunluluklarından veya bağlantılarından bağımsız olduğu ve kendi isteği ile seçeceği bir faaliyetle meşgul olacağı zaman dilimidir. Bu zaman diliminin genellikle çalışma dışında kalan zamanı kapsadığı söylenebilir (72).

Aslantürk ve Amman, boş zaman kavramını “yemek, uyku ve cinsel ihtiyaçların karşılanması gibi fizyolojik, ev içinde yapılması zorunlu bazı işler gibi ailevi, iş hayatı gibi mesleki faaliyetlerin dışında kalan, tamamen bireyin tercihine bağlı olarak tek başına ya da grup halinde özgürce yapılan faaliyetlere ayrılan zaman” şeklinde tanımlamışlardır (73). Genellikle özgürlük ve özgür bir şekilde seçme hakkı gibi kavramlarla ilişkilendirilen boş zaman kavramı kısaca “yapılması zorunlu olan eylemlerin olmadığı, istenildiği gibi kullanılan bir zaman dilimi” olarak ifade edilebilir. Engellerden, zorunluluktan kurtulmak, seçme hakkını elde etmek, çalışma dışı kalan zaman veya yapılması zorunlu olan bazı sosyal davranışlardan geriye kalan zaman dilimi olarak da tanımlanabilmektedir (74). Ardahan ve diğ. boş zamanı “bireyin temel ihtiyaçları ve bunları gidermek için harcadığı zamanın, çalışma ve bunun gerekleri için harcanan (ulaşım, yemek vb.) zamanın dışında kalan, kendi hür iradesiyle kendisi için harcayacağı zaman bölümü” olarak dile getirmişlerdir (69).

İnsanların boş zamanlarını değerlendirmeleri, neredeyse boş zaman kavramı ile eş anlamlı hale gelmektedir. Ancak burada dikkate alınan asıl faktör “zaman” iken; rekreasyonda ise, “boş zamanın nasıl değerlendirilebileceği” faktörüdür. Bu tanımlamaları anlamak için her bir kavramın diğeri ile ilişkisini anlamak ve açığa kavuşturmak gerekmektedir (75).

Lundberg (76) rekreasyonu “pasif ve aktif, grup veya ferdi olarak sporlara, kültürel fonksiyonlara, tabiat veya insan tarihinin değerlendirilmesine, gezilere, eğlencelere, zevk veren olaylara, resmi olmayan eğitime, katılmayı içeren faaliyetler bütünü” şeklinde tanımlanmıştır. Glikson’a (68) göre rekreasyon, her ne şekilde olursa olsun insan yaşamının canlandırılması anlamına gelmektedir. İnsanın biyolojik ve fiziksel çevresinin de canlandırılması anlamında kullanılan rekreasyon terimi, canlandırmak ve canlanmak gibi karşılıklı iki fonksiyonun birbirleri ile olan etkileşimi sonucu meydana

gelmektedir. Burada insanın canlanmasına paralel olarak fiziksel ve sosyal çevresinin de bu canlanmadan etkilenerek canlandırılması söz konusu olabilmektedir.

Grey, rekreasyonun hayatta mutluluk veren ender faktörlerden olduğunun kabul edilmesi gerektiğini ve önemli bir etken olduğuna ilişkin tavsiyede bulunma gereği bile duymadığını ifade etmiştir. Mutluluğun yakalanmasında kontrolünü biraz veya tam anlamıyla sağlayabildiğimiz en az 4 hayati faktörün gerekliliğine değinmiştir. Bu hayati faktörlerden birincisinin hareketlerimize rehberlik etmek üzere tasarlanmış bazı ahlaki değerlerin olduğunu ileri sürmüştür. İkincisinin iyi aile ve arkadaş ilişkileri ile şekillenen tatmin edici ev hayatının olduğunu belirtmiştir. Üçüncü olarak, bizi iyi bir vatandaş yapan ve yaşadığımız ülke üzerinde varlığımızı meşrulaştıran bir çalışma hayatına sahip olmanın gerekliliğine vurgu yapmıştır. Son olarak, bazı boş zaman türleri ve bu boş zaman türlerinden bizi mutlu edecek şekilde yararlanmanın gerekliliğini ifade etmiştir (77). Bireyin kendini gerçekleştirme süreci içinde, etkin ve pozitif bir benlik tasarımı geliştirmesinde, katılım gösterdiği boş zaman etkinliklerinin türü, bu etkinliklere katılma şekli ve ayırdığı süre önemli bir etkidir. Farklı etkinliklere katılım yoluyla birey kendini ifade edebilme, bihaber olduğu güçlerini ortaya çıkarabilme ve geliştirme, yaratıcılığını arttırma ve daha sağlıklı bir hayat standardını yakalayabilme imkânı bulabilmektedir. Bireyin zamanını etkin ve verimli bir şekilde kullanabilmesi, ona beden ve ruh sağlığı bakımından olumlu katkı sağlayabileceği gibi daha üretken ve başarıyı yakalamasını da sağlayabilmektedir (78).

2.8.1. Rekreasyonun Sınıflandırılması

Rekreasyonun sınıflandırılması, rekreasyonun görevlerine veya çeşitli faktörlerine bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir. Birey, hangi amaç ve istek doğrultusunda bir rekreatif etkinliğe katılım kararı almış ise, bu karara uygun bir rekreasyon türü ortaya çıkabilmektedir. Her bir birey için farklı amaçlar ve isteklerin bulunabileceği, buna nispeten çok çeşitli rekreatif etkinliklerin olduğu dikkate alındığında, kesin bir gruplama veya sınıflandırma yapmanın güçlülüğü de ön plana çıkmaktadır (79).

Tribe (80) rekreasyonu temel anlamda üç gruba ayırarak incelemiştir:

- **Evde yapılan rekreatif etkinlikler**
 1. Müzik dinlemek
 2. TV veya video izlemek

3. Radyo dinlemek
4. Okumak
5. Bahçe işleri yapmak
6. Oyun oynamak
7. Egzersiz
8. Hobiler

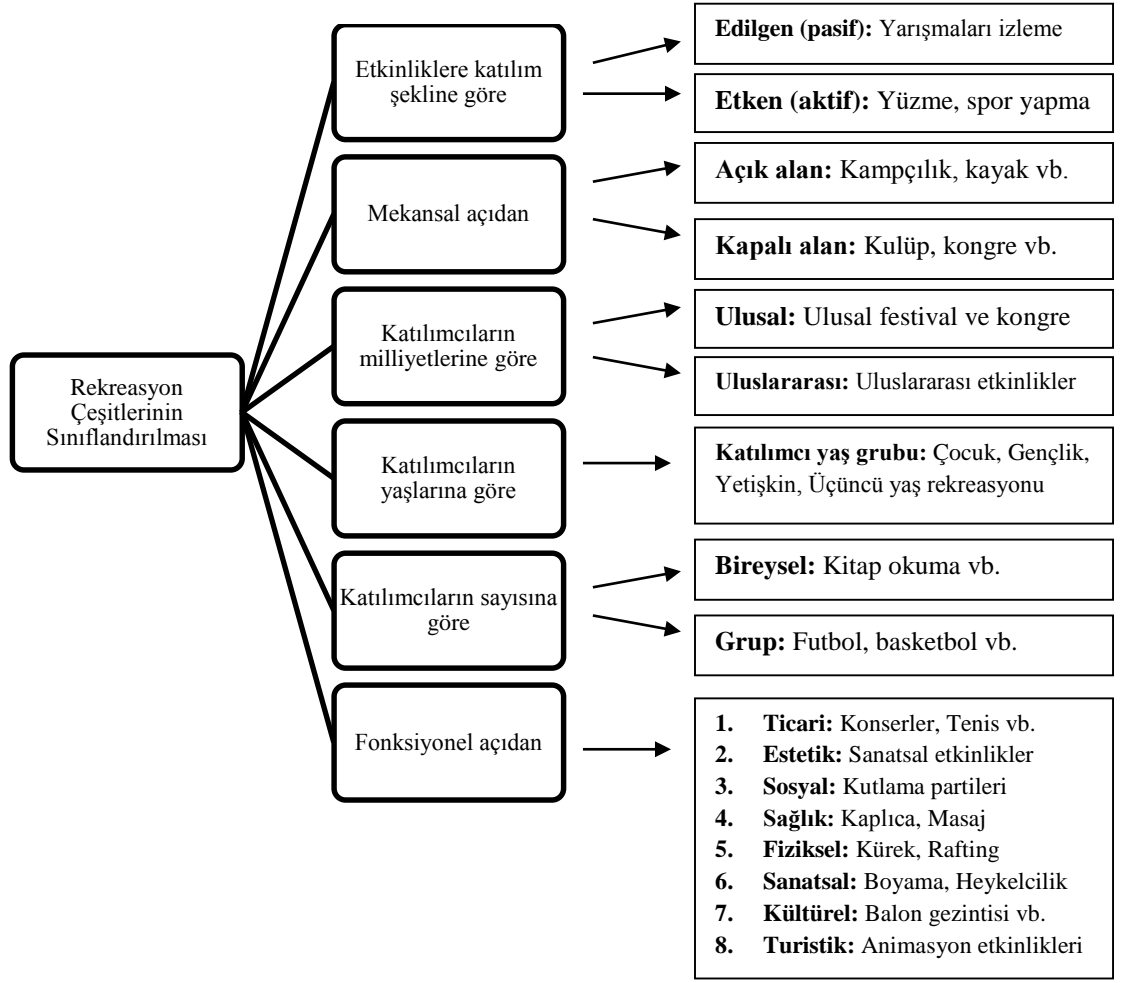
- **Ev dışında yapılan rekreatif etkinlikler**

1. Sportif etkinliklere katılım
2. Eğlenceli aktiviteleri izlemek
3. Hobiler
4. Bir şeyler içmek veya yemek
5. Bahis veya kumar

- **Seyahat ve turizm**

1. Herhangi bir yere seyahat
2. Bir yerde konaklamak
3. Rekreasyon

Genel anlamda bir fikir oluşturmak amacıyla rekreasyon türleri; katılımcı bireylerin özellikleri (yaş, sayı, katılım şekli, milliyet vb.), yer, işlev vb. etkenler göz önünde bulundurularak altı ana grupta incelenebilir (81).



Şekil 7. Rekreasyon çeşitlerinin sınıflandırılması (81).

Ardahan ve diğ. rekreasyon çeşitlerinin sınıflanmasında farklılıklar bulunduğunu belirtmektedir. Buna ilişkin verdikleri örneklerde, Mason ve Mitchell rekreatif faaliyetleri “motorik, duygusal ve zihinsel” olmak üzere üç ana gruba; Meyer ve Birgtbill, “güzel sanatlar ve el işleri, dans etme, gösteri sanatları, edebi etkinlikler, müzik, doğa etkinlikleri, sosyal etkinlikler, spor ve oyunlar” gruplarına; Caillois, “yarışma, şans, taklit ve baş dönmesi gruplarına (alkol ve uyuşturucu)” ; Carlson, Deppe ve Maclean “güzel sanatlar ve el işleri, dans etme, tiyatro, zihinsel, dilsel, edebi etkinlikler, müzik, açık alan rekreasyonu, toplumsal rekreasyon, spor ve oyunlar, hobiler, hizmet etkinlikleri” olduğu görülmektedir (69).

2.8.2. Gençlik ve Rekreasyon

Toplumların gelişmişlik düzeyi ekonomik kalkınma kadar toplumsal kalkınmanın da ölçüsüne bağlı olup, toplumda yaşayan bireylere sunulan eğitim ve refah hizmetlerinin seviyesi, o toplumun gelişmişlik düzeyini göstermektedir. Bütün insanları ilgilendirmekle

birlikte boş zamanı değerlendirme olgusu özellikle genç kitleler açısından büyük önem taşımaktadır (82). Konutların darlığı, kent yaşamının hızlı temposu ve kalabalık, teknolojik araç ve gereçler, doğadan yoksun kalma gibi nedenler, insanların fazla enerjilerini kullanıp deşarj olabilmelerine ve çeşitli yetenek ve becerilerini ortaya koymalarına engel olmaktadır. Bu tür ortamlarda birey kendisini sürekli bir baskı ve stres altında hissetmekte, özellikle genç nesildeki; daha fazla hareket etme, talep edilen yenilik ve değişim gereksinimi, çeşitli sıkıntı ve sorunlara sebep olabilmektedir. Rekreasyon ihtiyacı da tam bu noktada hissedilmekte ve ortaya çıkmaktadır (79).

Zaman zaman ihtiyaç duyulan rekreasyonel faaliyetler ya bireyin kendisi tarafından gerçekleştirilir ya da rekreasyon hizmeti sunan kurumların organize etmiş oldukları etkinliklere katılarak/izlenerek gerçekleştirilmektedir. Rekreasyon hizmetlerini üreten, organize eden, rekreasyon istasyon ve alanlarını oluşturan, rekreasyon ürünlerini üreten ve pazarlayan kurumları “sosyal amaçlarla rekreasyon etkinlikleri düzenleyen kurumlar” ve “ticari amaçla rekreasyon etkinlikleri düzenleyen işletmeler” şeklinde sınıflandırmak mümkündür (81).

Ülkemizde sosyal amaçlarla rekreasyonel faaliyetler düzenleyen birçok kurum bulunmakta ve bu kurumların biri de Gençlik ve Spor Bakanlığı’dır. Bu kurum, gençlerin eğitim ve çalışma alanları dışında kalan boş zamanlarını değerlendirme, dinlenme, sağlıklı, mutlu ve bir arada yaşamayı benimseyen, ahlaki yönden gelişmiş, yaratıcı, üretken, ulusal ve kültürel değerlerle birlikte, demokratik yaşamın gerektirdiği davranışları benimseyen, vatanını ve milletini seven, yeni arkadaşlar edinme ve çevreyi tanımaya imkân sağlayan, sorumluluk sahibi bir vatandaş olarak yetişmelerine de katkıda bulunmak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Gençlik kampları yıl içerisinde belirli zaman dilimleri aralığında kız ve erkek kampları olarak çeşitli rekreasyonel faaliyetler içeren şekilde düzenlenmektedir (83). Eğitim gören ve çalışan genç bireylerin yorgunluğunu gidermek, eğlenmesine imkân tanımak, yeni beceriler kazanmasını ve yeni arkadaşlar edinmesini teşvik etmek, bilgi ve görgüsünü artırmak, temiz hava aldırarak, çeşitli sportif etkinliklerle fiziksel gücünü arttırmak ve yurdun çeşitli bölgelerini tanıtmaya çalışmak gençlik kamplarının başlıca amaçları arasında yer almaktadır (20).

2.8.3. Gençlik Kampları

Ülkemizde ilk gençlik kampı 1936 yılında Hereke’de açılmıştır. Daha sonraları, genç kitlenin serbest zaman etkinlikleri 3530 sayılı yasa gereği Beden Terbiyesi ve Spor

Genel Müdürlüğü'nün görevleri arasında yer almaktadır. Bu kamplar günümüzde gençlerin serbest zamanlarını çeşitli sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerle değerlendirmelerini sağlamak amacıyla kurulmuş tesisler olarak ön plana çıkmaktadır. Kamplara katılan gençlerin ulaşım konaklama ve yemek ihtiyaçları Gençlik ve Spor Bakanlığınca karşılanmakta ve gençlerden her hangi bir ücret talep edilmemektedir (9). Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından 2015 yılı içinde düzenlenmiş olan gençlik kampları şunlardır;

a) Deniz Kamplarında

- 12-13 yaş grubu
- 14-15 yaş grubu

b) Doğa Kamplarında

- 14-15 yaş grubu
- 16-17 yaş grubu
- 18-22 yaş grubu yaş gruplarının katılımı ile gerçekleştirilmektedir.

c) Sivil Toplum Kuruluşları Kampları

- 12-29 yaş aralığında bireylerin katılımı ile gerçekleştirilmektedir.

d) Çadır Kampları

- 18-22 yaş aralığında bireylerin katılımı ile gerçekleştirilmektedir.

Kamp Türleri

a) Doğa Kampları

Doğa kampları toplam kontenjanı 14.500'dür ve aşağıdaki alanlarda gerçekleştirilmektedir:

1. Bolu Aladağ Kampı
2. Kastamonu Yolkonak Kampı
3. Van Gevaş Kampı
4. Trabzon Düzköy Kampı
5. Osmaniye Aslantaş Kampı
6. Antalya Duacı Kampı

7. Kırşehir Kaman Kampı
8. Manisa Kırkağaç Kampı

b) Deniz Kampları

Toplam kontenjanı 16.300 olan deniz kampları aşağıdaki bölgelerde gerçekleştirilmektedir:

1. Aydın Kuşadası Kampı
2. Hatay Uluçınar Kampı
3. Samsun 19 Mayıs Kampı
4. Mersin İçişleri Kampı
5. Mersin Ekonomi Kampı
6. Mersin 23 Nisan Kampı
7. Mersin Tarım Kampı

c) Sivil Toplum Kuruluşları Kampları

Toplam kontenjan 12.500'dür.

1. Kastamonu Kadıdağı Kampı
2. Samsun Nebiyan Kampı
3. Bursa Hasanağa Kampı
4. Bursa Karacaali Kampı
5. Çanakkale Güzelyalı 1 Kampı
6. Çanakkale Güzelyalı 2 Kampı
7. Sakarya Pamukova Kampı
8. Karabük Ovacık Kampı
9. Konya Beyşehir Kampı

d) Çadır Kampları: Çadır kamplarının toplam kontenjanı 1080'dir.

e) Ecdada Saygı Kampı: Bu kampta gençler atalarının hangi zorlu koşullarda bu şanlı destanı yazdıklarını yakından görme fırsatı bulmaktadırlar.

f) Zirve Kampı: Zirve ve ecdada saygı kampları için yaş aralığı 18-22 olarak belirlenmiştir (84).

Kamp Aktiviteleri

Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde belirli zaman aralıklarında düzenlenen gençlik kamplarında aşağıdaki aktivite ve etkinlikler yer almaktadır (9);

- At biniciliği
- Boya topu (Paintball)

- Dağ bisikleti
- Deniz ve havuz etkinliği
- El sanatları
- Geziler
- Halk oyunları
- İp parkuru
- Kano
- Kişisel gelişim eğitimleri
- Kitap okuma saatleri
- Mangala
- Matrak
- Mini golf
- Okçuluk
- Rafting
- Sokak oyunları
- Spor faaliyetleri
- Tırmanma duvarı
- Tiyatro ve müzik
- Trekking

2.8.4. Gençlik Kampı Personelinin Görev Yetki ve Sorumlulukları

Gençlik kamplarında işin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilecek kamp müdürü, program sorumlusu, kamp lideri ve kampın temasına uygun diğer faaliyetleri yürütecek çeşitli personeller görevlendirilmektedir. Bu kamplarda görev yapanların görev, yetki ve sorumlulukları aşağıda açıklanmıştır.

Kamp Müdürü'nün Görev, Yetki ve Sorumlulukları

Kamp Müdürü'nün yetki ve sorumlulukları aşağıdaki gibidir:

- *“Kampın ulusal gençlik ve spor politikalarına, Bakanlığın stratejik planlarına ve diğer ilgili mevzuat hükümlerine uygun olarak yürütülmesinden,*
- *Kampın İl Müdürlüğü ile yazışmalarının sağlanmasından*
- *Kamp ile ilgili her türlü yazışmaların ve tutanakların dosyalanmasından ve korunmasından,*

- *Kampın ihtiyaçlarının, kamp dönemleri öncesinde belirlenmesi ve İl Müdürlüğü aracılığıyla karşılanmasından,*
- *Kamp personelinin; çalışma programlarını planlamaktan, performanslarını takip etmekten, genel disiplini sağlamaktan, disiplini bozanları uyarmaktan ve bu konuda İl Müdürlüğü aracılığı ile Genel Müdürlüğe bilgi vermekten,*
- *Kampın kullanımı, bakımı, onarımı, temizliği, iç ve dış güvenliğin sağlanması, demirbaş ve sarf malzemeleri ile ilgili hususlara ilişkin gerekli tüm tedbirlerin alınmasından,*
- *Kampta verilen hizmetlerle ilgili istatistiklerin tutulmasından,*
- *Genel Müdürlükçe verilen diğer görevlerin yerine getirilmesinden İl Müdürlüğü ve Genel Müdürlüğe karşı sorumludur”.*

Program Sorumlusunun Görev, Yetki ve Sorumlulukları

Gençlik kamplarında görev yapan program sorumlularının görevleri şu şekilde sıralanmıştır:

- ✓ *“Görevlendirildikleri kamp döneminden önce kampa katılmak ve hazırlıkları tamamlamaktan,*
- ✓ *Kamp programının kamp müdürünün bilgisi dâhilinde uygulanmasından,*
- ✓ *Kamp liderleri arasında iş dağılımının yapılmasından ve disiplinin sağlanmasından,*
- ✓ *Kamp etkinliklerinin hazırlıklarında yer alarak, etkinliğe katılan kampçuların devam durumunun kontrol edilmesinden, etkinliğin tertip ve düzen içerisinde sonuçlanmasının temin edilmesinden,*
- ✓ *Kampçılara ve kamp liderlerine bilgi ve tecrübeleriyle danışmanlık yapmaktan,*
- ✓ *Kampçılara milli ve manevi değerler çerçevesinde rol model olacak davranışlarda bulunmaktan,*
- ✓ *Etkinlikler için gereken eğitim materyallerinin hazırlanarak, kamp müdürü ile koordinasyon halinde; bu materyallerin korunmasının, bakım ve onarımının sağlanmasından,*
- ✓ *Birden fazla program sorumlusunun görev yaptığı kamplarda; koordinatör olarak görevlendirilen program sorumlusu, diğer program sorumluları arasındaki koordinasyonu sağlamaktan,*
- ✓ *Genel Müdürlük tarafından verilen diğer görevlerin yerine getirilmesinden sorumludur”.*

Kamp Liderinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları

Kamp liderlerinin sorumlulukları şu şekildedir:

- *“Kamp etkinliklerinin hazırlanmasından ve yürütülmesinden, etkinliklere katılan kampçuların devam durumunu kontrol etmekten, güvenlik ve disiplini sağlamaktan, etkinliğin tertip ve düzen içerisinde sonuçlanmasının sağlanması hususunda program sorumlusuna yardımcı olmaktan,*
- *Etkinlikler için gereken eğitim materyallerinin hazırlanarak korunmasından, bakım ve onarımının sağlanmasından,*
- *Kampçılara bilgi ve tecrübeleriyle rehberlik ve danışmanlık yapmaktan,*
- *Kampçılara milli ve manevi değerler çerçevesinde rol model olacak davranışlarda bulunmaktan,*
- *Kamp programının işleyişinden, yönerge ve talimatlara uygun olarak çalışma alanlarıyla ilgili olarak verilen diğer görevleri yerine getirmekten program sorumlusuna karşı, sorumludur” (85).*

3. MATERYAL VE METOT

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve bu araçların geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları, verilerin toplanması ve verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Bu kapsamda katılımcıların iletişim ve problem çözme becerilerinin belirlenmesinde geçerlik ve güvenilirlikleri sağlanmış ölçeklerden yararlanılmış, elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilerek yorumlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 sezonunda Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından düzenlenen gençlik kamplarında görev yapan 45'i kadın 58'i erkek olmak üzere toplam 103 program sorumlusu oluşturmaktadır. Araştırmaya ilişkin veriler, Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından 12-15 Mart 2016 tarihine düzenlenmiş olan Gençlik Kampları Program Sorumluları Oryantasyon Toplantısına katılan program sorumlularından elde edilmiştir. Söz konusu veriler araştırmacı tarafından toplanmış, ölçeklerin doldurulmasından önce katılımcılara ölçeklerle ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır.

3.3. Veri toplama araçları

Gençlik kampı program sorumlularının iletişim becerilerinin belirlenmesinde Korkut F. (1996) tarafından geliştirilmiş, olan “İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)” ölçeğinden (86, 87, 88), problem çözme becerilerinin belirlenmesinde ise P.P. Heppner ve C.H. Petersen (1982) tarafından geliştirilmiş, Şahin N., Şahin N.H., Heppner P.P. (1993) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmış olan “Problem Çözme Envanteri (PÇE)” ölçeğinden yararlanılmıştır (89). Ayrıca araştırmaya katılan bireylerin sosyo-demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)

Bireylerin iletişim becerilerini nasıl değerlendirdiklerini anlamak amacı ile geliştirilmiş 5'li likert tipi bir ölçek olan İBDÖ, 25 ifadeden oluşmaktadır. İlk

çalışmalarda 0-4 biçiminde puanlanan ölçek, son çalışmalarda 1 puandan (hiçbir zaman) 5 puana (her zaman) doğru puanlanmaktadır. Tersine maddelerin olmadığı ölçekten elde edilen puanın fazlalığı bireylerin kendi iletişim becerilerini olumlu yönde değerlendirdikleri anlamına gelmektedir (86, 87).

Korkut (1996) tarafından gerçekleştirilen testin tekrarı yöntemi ile yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda ölçeğin güvenilirlik katsayısı .76 ($p < .001$) olarak elde edilmiştir. İç tutarlılık katsayısı olarak alfa değeri ise .80 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin yetişkinlere yönelik olarak üç haftalık arayla yapılan testin tekrarı çalışması sonucunda güvenilirlik katsayısı .69 olarak hesaplanmıştır (87, 88).

3.3.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Problem Çözme Envanteri (PÇE), Heppner ve Petersen (1982) tarafından, çeşitli araştırmalar sonucu ortaya çıkan “genel yönelim”, “problemin tanımı”, “alternatif üretme”, “karar verme” ve “değerlendirme” gibi problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak, kişinin problemlerini çözebilme yeterliği konusunda kendisini nasıl algıladığının yanı sıra, problem çözme yönteminin boyutlarını da belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. PÇE bireyin problem çözme konusunda algılarını, yaklaşım biçimini değerlendirmesini içeren toplam 35 maddeden oluşan 6’lı likert türü bir ölçektir. Envanterin 6’lı likert cevaplama seçenekleri: “1= Hep böyle davranırım”, “2= Çoğunlukla böyle davranırım”, “3= Sıklıkla böyle davranırım”, “4= Arada sırada böyle davranırım”, “5= Ender olarak böyle davranırım” ve “6= Hiç böyle davranmam” şeklindedir. Puanlamada 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı bırakılır. Puanlama 35 madde üzerinden yapılır. 1, 2, 3, 4, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 32. maddeler ters olarak puanlanır. Bu maddeleri puanlarken 1=6, 5=2, 4=3, 2=5, ve 6=1 şeklinde tersine çevrilir. Bu maddelerin yeterli problem çözme becerilerini temsil ettiği varsayılır. Envanterden alınabilecek puan aralığı, 32-192’dir. Puanlamada düşük puanlar problemleri çözmede etkililiği, yüksek puanlar ise problemler karşısında etkili çözümler bulamamayı göstermektedir (89).

3.4. Verilerin Analizi

Program sorumlularının kişisel özelliklerine ait bulgular için frekans veyüzde ifadeleri; iletişim ve problem çözme becerilerini belirlemek için ise yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Verilerin normallik analizi Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo

1'de gösterilmiştir. Normallik analizlerine göre normal dağılım gösteren İBDÖ verilerinde parametrik, normal dağılım göstermeyen PÇE verilerinde non-parametrik testler tercih edilmiştir.

Program sorumlularının iletişim becerileri ve problem çözme düzeyinin; yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, meslekleri, görev süresi ve hizmet içi eğitime katılım durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre normal dağılım gösteren İBDÖ verileri bağımsız örneklem için t testi (bağımsız gruplar t testi) ile normal dağılım göstermeyen PÇE verileri ise Mann-Whitney U testi ile analiz edildi. Yaş, eğitim durumu, meslek durumu, program sorumluluğu görev süresi ve hizmet içi eğitime katılım durumu değişkenlerine göre İBDÖ verileri bağımsız örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) ile PÇE verileri ise Kruskal-Wallis H testi ile analiz edildi. Gruplar arasında anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesine yönelik ise İBDÖ verileri için post-hoc LSD ve PÇE verileri için Mann-Whitney U testi kullanıldı. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular, araştırmaya ait alt problemlerde yer alan sorulara uygun olarak, tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır.

Tablo 1. Normallik Testi Sonuçları.

Değişken	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	.d	P	Statistic	.d	P
İBDÖ	0,66	103	.200	,989	103	,535
PÇE	135	103	,000	,920	103	,000

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında analiz edilen veriler tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bulgular bölümünde ilk olarak araştırmaya katılan program sorumlularına ilişkin kişisel bilgilere yer verilmiştir.

Kişisel Özellikler

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Program Sorumlularının Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular.

Değişkenler	Grup	f	%
Yaş	21-25	31	30,1
	26-30	50	48,5
	31 ve üzeri	22	21,4
	Toplam	103	100,0
Cinsiyet	Kadın	45	43,7
	Erkek	58	56,3
	Toplam	103	100,0
Eğitim Durumu	Lise	2	1,9
	Üniversite	76	73,8
	Lisansüstü	25	24,3
	Toplam	103	100,0
Medeni Durum	Evli	77	74,8
	Bekâr	26	25,2
	Toplam	103	100,0
Mesleki Durum	Öğrenci	28	27,2
	Kamu	63	61,2
	Özel	12	11,6
	Toplam	103	100,0
Program Sorumluluğu Görev Süresi	1-2 yıl	30	29,1
	3-4 yıl	24	23,3
	5 ve üzeri	49	47,6
	Toplam	103	100,0
Hizmet İçi Eğitime Katılım	Katılmadım	12	11,7
	Bir kurs veya seminere katıldım	18	17,5
	İki kere katıldım	16	15,5
	Üç kere katıldım	7	6,8
	Dört veya daha fazla katıldım	50	48,5
	Toplam	103	100,0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan program sorumlularının büyük bir bölümünün 26-30 (% 48,5) yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde 45 katılımcının (% 43,7) kadın, 58 katılımcının (% 56,3) erkek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre çalışma grubuna dâhil olan program sorumlularının

çoğunluğunun erkek oldukları söylenebilir. Eğitim durumu değişkenine göre araştırmaya katılan program sorumlularının çoğunluğunun üniversite (% 73,8) düzeyinde olduğu söylenebilir. Medeni durum değişkenine göre araştırmaya katılan program sorumlularının büyük bir çoğunluğunun bekâr (% 74,8) olduğu görülmektedir. Mesleki durum değişkeni incelendiğinde araştırmaya katılan program sorumlularının çoğunluğunun kamu personeli (% 61,2) olarak görev yaptığı söylenebilir. Program sorumluluğu görev süresi değişkeni incelendiğinde çalışma grubuna dâhil edilen program sorumlularının çoğunluğunun 5 ve üzeri yıl (% 47,6) aralığında görev yaptığı söylenebilir. Hizmet içi eğitim etkinliğine katılım sayısı değişkeni incelendiğinde araştırmaya katılan program sorumlularının çoğunluğunun hizmet içi eğitim etkinliklerine dört veya daha fazla sayıda katıldıkları (% 48,5) söylenebilir.

Tablo 3. Program Sorumlularının İletişim ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Ölçek Skorları

Değişken	n	\bar{X}	SS	Min.	Max.
İletişim	103	108,24	8,03	88	125
Problem Çözme	103	101,08	17,24	49	157

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan program sorumlularının İBDÖ skor ortalamasının 108.24 ± 8.03 , en düşük skorun 88, en yüksek skorun 125 puan olduğu, PÇE skor ortalamasının ise 101.08 ± 17.24 , en düşük skorun 49, en yüksek skorun 157 puan olduğu görülmektedir.

Cinsiyet ve Medeni Durum

Araştırmaya katılan program sorumlularının iletişim becerilerinin cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre farklı olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Program Sorumlularının İletişim Becerilerinin Cinsiyet ve Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	t	p
Cinsiyet	Kadın	45	107,13	7,70	1,23	,219
	Erkek	58	109,10	8,25		
Medeni Durum	Bekâr	77	107,79	8,25	,978	,330
	Evli	26	109,57	7,34		

Tablo 3 sonuçlarına göre program sorumlularının iletişim becerileri cinsiyet [$t(103) = 1.23, p > 0.05$] ve medeni durum [$t(103) = 0.978, p > 0.05$] bakımından anlamlı bir

fark göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle, program sorumlularının kadın–erkek ya da bekâr-evli olma durumu bakımından problem çözme becerileri benzerlik taşımaktadır.

Araştırmaya katılan program sorumlularının problem çözmeye ilişkin becerilerinin cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre farklı olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Program Sorumlularının Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet ve Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Değişken	Grup	n	\bar{X}	SS	U	p
Cinsiyet	Kadın	45	100,18	1,88	1220,500	,574
	Erkek	58	101,78	2,65		
Medeni Durum	Bekâr	77	99,55	1,88	744,500	,076
	Evli	26	105,84	3,74		

Tablo 5 sonuçlarına göre program sorumlularının problem çözme becerileri cinsiyet [$p=0.574$, $p>0.05$] ve medeni durum [$p=0.076$, $p>0.05$] değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle, program sorumlularının kadın–erkek ya da bekâr-evli olma durumu bakımından iletişim becerileri benzerlik taşımaktadır.

Yaş

Program sorumlularının iletişim ve problem çözmeye yönelik becerilerinin yaş gruplarına göre analizi sonuçları Tablo 6 ve 7’de verilmiştir.

Tablo 6. Program Sorumlularının Yaş Gruplarına Göre İletişim Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Grup	n	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Yaş	21-25	31	108,74	7,95	G.Arası	11,804	2	5,902	,090	,914
	26-30	50	107,96	8,37	G.İçi	6581,128	100	65,811		
	31 ve üzeri	22	108,18	7,70	Toplam	6592,932	102			

Yaş değişkeni açısından program sorumlularının iletişim becerileri gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(2-100)=0,090$, $p>0.05$]. Başka bir ifadeyle, program sorumlularının yaşlarının farklılık göstermesinin, iletişim becerilerini değiştirmedeği görülmektedir.

Tablo 7. Program Sorumlularının Yaş Gruplarına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	Grup	n	\bar{X}	SS	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Yaş	21-25	31	97,74	1,31	46,16	2	1,696	,428
	26-30	50	103,02	2,64	54,51			
	31 ve üzeri	22	101,36	4,90	54,52			

Yaş değişkeni açısından program sorumlularının problem çözme becerileri bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$\chi^2(1.696)=0.428$, $p>0.05$]. Başka bir ifadeyle, program sorumlularının yaşlarının farklılık göstermesinin, problem çözme becerilerini değiştirmedeği görülmektedir.

Eğitim Durumu

Program sorumlularının iletişim ve problem çözmeye yönelik becerilerinin eğitim durumu değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo8’de verilmiştir.

Tablo 8. Program Sorumlularının Eğitim Durumu Değişkenine Göre İletişim Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Grup	n	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P
Eğitim Durumu	Lise	2	119,00	7,07	G. Arası	238,438	2	119,219	1,876	,159
	Üniversite	76	108,11	8,07	G. İçi	6354,494	100	63,545		
	Lisansüstü	25	107,76	7,66	Toplam	6592,932	102			

Eğitim durumu değişkeni açısından program sorumlularının iletişim becerilerinde eğitim grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(2-100)=1,876$ $p>0.05$]. Başka bir ifadeyle, program sorumlularının eğitim durumlarının farklılık göstermesinin, iletişim becerilerini değiştirmedeği görülmektedir.

Tablo 9. Program Sorumlularının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	Grup	n	\bar{X}	SS	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
Eğitim Durumu	Lise	2	122,50	17,50	85,50	2	2,852	,240
	Üniversite	76	100,30	1,79	50,43			
	Lisansüstü	25	101,72	4,15	54,10			

Eğitim durumu değişkeni açısından program sorumlularının problem çözme [$\chi^2(2.852)=0.240$, $p>0.05$] becerilerinde eğitim grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Başka bir ifadeyle, program sorumlularının eğitim durumlarının farklılık göstermesinin, problem çözme becerilerini değiştirmedeği görülmektedir.

Mesleki Durum

Program sorumlularının iletişim ve problem çözmeye yönelik becerilerinin mesleki durum değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo10 ve 11’de verilmiştir.

Tablo 10. Program sorumlularının Mesleki Durum Değişkenine Göre İletişim Becerilerine Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Grup	n	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P
Meslek Durumu	Öğrenci	28	109,53	6,68	G. Arası	96,861	2	48,430	,746	,477
	Kamu	63	108,04	8,43	G. İçi	6496,071	100	64,961		
	Özel	12	106,25	8,96	Toplam	6592,932	102			

Tablo 10 incelendiğinde, mesleki durum değişkeni açısından program sorumlularının iletişim becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(2-100)=0,746$, $p>0.05$]. Başka bir deyişle, program sorumlularının mesleki durumlarının değişiklik göstermesinin, iletişim becerilerini değiştirmedeği görülmektedir.

Tablo 11. Program sorumlularının Mesleki Durum Değişkenine Göre Problem Çözme Becerilerine Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	Grup	n	\bar{X}	SS	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Meslek Durumu	Öğrenci	28	94,25	2,12	40,14	2	6,355	,042*	Öğrenci<Kamu
	Kamu	63	104,49	2,41	57,24				
	Özel	12	99,08	4,05	52,17				

(*; $p<0.05$)

Tablo 11 incelendiğinde, mesleki durum değişkeni açısından program sorumlularının problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$\chi^2(6.355)=0.042$, $p>0.05$]. Gruplar arasında farklılığı yaratan grubu belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre kamuda çalışan ve öğrenci olan program sorumluları PÇE skor ortalamaları arasındaki kamu çalışanları lehine 5.24 puanlık fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Başka bir deyişle, program sorumlularında öğrenci olanların problem çözme becerileri kamuda çalışanlara göre daha yüksektir.

Program Sorumluluğu Görev Süresi Değişkeni

Program sorumlularının iletişim ve problem çözmeye yönelik becerilerinin program sorumluluğu görev süresi değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 12 ve 13'te verilmiştir.

Tablo 12. Program Sorumlularının Program Sorumluluğu Görev Süresi Değişkenine Göre İletişim Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Grup	n	\bar{X}	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	LSD
Görev Süresi	1-2 yıl (A)	30	109,66	8,23	G. Arası	388,092	2	194,046	3,127	,048	A>B C>B
	3-4 yıl (B)	24	104,75	7,54	G. İçi	6204,840	100	62,048			
	5 ve üzeri (C)	49	109,08	7,81	Toplam	6592,932	102				

(*; $p < 0.05$)

Tablo 12 incelendiğinde, program sorumluluğu görev süresi değişkeni açısından program sorumlularının iletişim becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [F(2–100)=3,127, $p > 0.05$]. Program sorumlularının program sorumluluğu görev sürelerine göre 1-2 yıl çalışanların 4.91 puan ve 5 yıl ve üzerinde çalışanların ise 4.33 puan ile 3-4 yıl çalışanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek iletişim becerisi skor ortalamasına sahip oldukları tespit edildi.

Tablo 13. Program Sorumlularının Program Sorumluluğu Görev Süresi Değişkenine Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	Grup	n	\bar{X}	SS	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
Görev Süresi	1-2 yıl	30	98,33	2,01	46,50	2	3,051	,218
	3-4 yıl	24	105,21	3,91	60,60			
	5 ve üzeri	49	100,73	2,75	51,15			

Tablo 13 incelendiğinde, program sorumluluğu görev süresi değişkenine göre program sorumlularının problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$\chi^2(3.051)=0.218$, $p > 0.05$].

Hizmet İçi Eğitime Katılım Durumu

Program sorumlularının iletişim ve problem çözmeye yönelik becerilerinin hizmet içi eğitime katılım durumu değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 13 ve 14'de verilmiştir.

Tablo 14. Hizmet İçi Eğitime Katılım Durumu Değişkenine Göre İletişim Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Grup	n	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P
Hizmet İçi Eğitime Katılım Sayısı	Hiç	12	104,50	11,51	G. Arası	243,746	4	60,937		
	1 kez	18	109,27	8,18						
	2 kez	16	107,18	5,52	G. İçi	6349,186	98	64,788		
	3 kez	7	109,85	7,42						
4 ve üzeri	50	108,88	7,77	Toplam	6592,932	102				

Tablo 14 incelendiğinde, hizmet içi etkinliğe katılım durumu değişkeni bakımından program sorumlularının iletişim becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(4-98)=0.941$, $p>0.05$]. Diğer bir ifadeyle, program sorumlularının hizmet içi eğitime katılım durumlarının farklılık göstermesinin, iletişim ve problem çözmeye ilişkin algılarını değiştirmedeği görülmektedir.

Tablo 15. Hizmet İçi Eğitime Katılım Durumu Değişkenine Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	Grup	n	\bar{X}	SS	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
Hizmet İçi Eğitime Katılım Sayısı	Hiç	12	97,33	2,75	48,21	4	1,184	,881
	1 kez	18	102,33	3,98	50,11			
	2 kez	16	100,73	2,75	55,31			
	3 kez	7	101,75	2,75	61,36			
4 ve üzeri	50	108,29	8,58	51,22				

Tablo 15 incelendiğinde, program sorumluluğu hizmet içi etkinliğe katılım durumu değişkenine göre program sorumlularının problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$\chi^2(1.184)=0.881$, $p>0.05$].

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma kapsamında ele edilen bulgular ve alt problemler tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Cinsiyet

Araştırmanın alt problemlerinde yer alan “Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının iletişim becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” ve “Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının problem çözme becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorularına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre kadın ve erkek program sorumluları arasında iletişim ve problem çözme becerileri algılarına yönelik anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dilekmen ve diğ. (2014), Baykara-Pehlivan (2005), Çiftçi ve Taşkaya (2010) ve Küçükkaragöz ve diğerlerinin (2013) yapmış oldukları bilimsel çalışmalarda iletişim becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğine ilişkin elde etmiş oldukları bulgularla örtüşmektedir (90-93). Bu çalışmalar kapsamında cinsiyet değişkeninin iletişim becerisi algısı üzerinde etkili olmadığı ifade edilebilir. Ancak Ulukan ve Dalkiliç (2012) cinsiyet değişkenine göre erkeklerin iletişim becerilerine ilişkin algılarının puan ortalamalarının bayanlara göre daha yüksek olduğuna, Koç ve diğ. (2015), Gaskar ve Özyazıcıoğlu (2014), Bingöl ve Demir (2011), Tepeköylü ve diğ. (2009), Korkut (2005), Black (2000), Aşçı ve ark. (2015), Maden (2014), Çetinkaya (2011) ise kadınların iletişim beceri puan ortalamalarının erkeklere oranla daha yüksek olduğuna ilişkin veriler elde etmişlerdir (94-103). Bu durum bayanların erkeklere göre iletişim becerilerini daha iyi algılamaları ve sosyalleşme sürecinden kaynaklanan farklılıklar ile ifade edilmiştir (99). Bu araştırmaların yanı sıra, Karabacak ve diğ. (2015), Karaca ve diğ. (2013), Görgen ve diğ. (2011), Genç ve Kalafat (2010), Güçray (2003), Berkant ve Eren (2013), Temel ve Ayan (2015), Güngör (2103), Otacıoğlu (2008), Çevik ve Özmaden (2013), Soyer ve Bilgin (2010), Bilge ve Arslan (2000), Çınar ve diğ. (2009), Yılmaz ve diğ. (2009), Alver (2005), Schreglmann ve Doğruluk (2012), Nazlı (2013) cinsiyet değişkeninin problem çözme becerisini etkilemediğine ilişkin veriler elde etmişlerdir (104-120). Araştırmaya katılan program sorumlularının cinsiyet değişkeni bakımından farklılık göstermemeleri, program sorumluluğu görevine başvurabilme kriterleri arasında ön lisans veya lisans mezunu olma şartı bulunmasına bağlı olarak birbirlerine yakın eğitim düzeyine sahip olmaları ile

ilişkilendirilebilir. Bu bulgular araştırmada elde edilen bulguları desteklerken, Seyhan-Yücel'in (2015) yapmış olduğu bilimsel çalışmada elde etmiş olduğu verilerin bu araştırma bulguları ile kısmen örtüştüğünü söylemek mümkündür (121). Ancak Serin (2016), Ocak ve Eğmir (2014), Arlı ve diğ. (2011), Sezen ve Paliç (2011), bayanların problem çözme becerisi algılarına ilişkin puan ortalamalarının erkeklere oranla daha yüksek düzeyde olduğuna yönelik veriler elde etmiş (122-125), benzer şekilde Arslan ve Kabasakal (2013) yapmış oldukları bilimsel çalışmada problem çözme becerilerine ilişkin algıların ölçümünde kullanılan ölçeğin alt boyutlarında bayan ve erkeklerin puan ortalamalarının farklılaşığına dair veriler elde etmişlerdir (126). Bu bulgular araştırma sonuçlarını desteklememektedir.

Medeni durum

Araştırmanın alt problemlerinde yer alan “Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının iletişim becerileri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” ve “Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının problem çözme becerileri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorularına yönelik yapılan analizlere göre evli ve bekâr program sorumluları arasında medeni duruma ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlar, Bozkurt-Bulut (2003), Korkut (2005), Kumcağız ve ark. (2011), farklı örneklem gruplarının iletişim becerilerini analiz etmek üzere yürütmüş oldukları bilimsel çalışmalarında elde etmiş oldukları verilerle paralellik göstermektedir (99, 127, 128).

Ancak Temel ve Ayan (2015), problem çözme becerisi ölçeğinin alt boyutlarından aceleci yaklaşım boyutuna ilişkin medeni durum değişkenine göre yapmış oldukları istatistiksel analiz sonucu evli olan katılımcıların ortalamalarının bekâr olan katılımcıların ortalamalarına oranla daha yüksek düzeyde olduğuna ilişkin veriler elde etmişlerdir (110). Yine aynı şekilde Nazlı (2013) yapmış olduğu bilimsel çalışmasında evli katılımcıların problem çözme becerilerinin bekâr katılımcılara oranla daha yüksek olduğuna ilişkin bulgular elde etmiştir (120). Bu durum evli çiftlerin problem durumlarıyla sıklıkla karşılaşması ve bu problemler karşısında çeşitli çözüm yolları üretme çabalarının, problem çözme becerilerine katkı sağlaması ile açıklanabilir.

Yaş

Araştırmanın alt problemlerinde yer alan “Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının iletişim becerileri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” ve “Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının problem çözme becerileri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorularına yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre program sorumlularının yaşlarına ilişkin iletişim ve problem çözme becerilerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Örucü ve Kıvrak (2013), Tepeköylü ve diğ. (2009), Köroğlu (2006), Korkut (2005), Kumcağız ve ark. (2011), Aşçı ve Ark. (2015) yaptıkları bilimsel çalışmalarda yaş değişkeninin iletişim becerilerini etkilemediğine dair veriler elde etmişlerdir (98-99, 101, 128-130). Söz konusu araştırmalardan elde edilen bu bulguların araştırmalarda belirlenen katılımcı yaş aralığı kriterlerinin benzer sınırlamalara sahip olması ile ilgili olduğu söylenebilir. Öte yandan Ulukan ve Dalkiliç (2012), yaptıkları bilimsel çalışmalarda yaş değişkeninin iletişim becerilerini etkilediğine, yaş faktöre değıştikçe iletişim becerisi ortalama puanlarının da değışkenlik gösterdiğine dair veriler elde etmişlerdir (94). Bu durum yaş faktörüne bağılı olarak bireyin iletişim becerisi, empati, hitabet vb. kişisel özelliklerinin gelişmesi ile açıklanabilir.

Güçlü (2003), Karaca ve diğ. (2013), Berkant ve Eren (2013), Temel ve Ayan (2015), Otacioğlu (2008), Çevik ve Özmaden (2013), Soyer ve Bilgin (2010), Bilge ve Arslan (2000), Yılmaz ve diğ. (2009), Schreglmann ve Doğruluk (2012), yaş değişkeninin problem çözme becerisini etkilemediğine ilişkin veriler elde etmişlerdir (55, 105, 109, 110, 112-115, 117, 119). Bu bulgular araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Ancak Genç ve Kalafat (2010) ve Alver (2005) yapmış oldukları çalışmada yaş faktörünün problem çözme becerisi üzerinde etkisi olduğuna (107, 118), yine aynı şekilde Kuloğlu ve Arı (2014) problem çözme becerisi ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin katılımcılarının algılarında yaş faktörü yükselimine bağılı olarak ortalama puanların arttığı yönünde, bulgular elde etmişlerdir (131). Bir diğeri benzer çalışmada Nazlı (2013) çalışmasına katılım gösteren bireylerin yaş durumlarındaki artışa bağılı olarak problem çözme becerisine ilişkin ortalamalarının da artış gösterdiği yönünde bulgular elde etmiştir (120). Bu durumun yaş faktörüne bağılı olarak birey tarafından kazanılan deneyim ve tecrübe etkisi sonucu ortaya çıktığı söylenebilir. Bu araştırmalarda elde edilen bulgular araştırma bulguları ile çelişmektedir.

Eğitim durumu

Araştırmanın alt problemlerinde yer alan ‘‘Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının iletişim becerileri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’’ ve ‘‘Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının problem çözme becerileri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’’ sorularına yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre program sorumluları arasında eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer biçimde, Erdem ve Okul (2015), Korkut (2005), Karabacak ve diğ. (2015) yapmış oldukları bilimsel çalışmalarında eğitim durumu değişkenine ilişkin iletişim becerilerine yönelik anlamlı bir fark bulamamışlardır (99, 104, 132). Bu durum çalışmalarda genel olarak araştırmaya katılan bireylerin birbirine yakın seviyede eğitim düzeyine sahip olmaları ile açıklanabilir. Bu anlamı ile söz konusu araştırma sonuçları araştırma bulguları ile benzeşmektedir. Ancak Kumcağız ve ark. (2011) iletişim becerileri algılarını ölçmeye yönelik ölçęin davranışsal alt boyutunda, katılımcıların eğitim düzeylerindeki yükselişin katılımcıların iletişim beceri algılarında artışa neden olduğuna dair istatistiksel veriler elde etmişlerdir (128). Bu araştırma sonucuna ilişkin olarak, eğitim seviyesindeki artışın bireylerin farklı kültüre sahip olmalarını, aynı zamanda farklı coğrafyalardan katılım gösteren bireylerin yaratmış olduğu ortamlarda yer almalarının, sosyalleşmelerine katkı sağladığı ifade edilebilir.

Karaca ve diđ. (2013), Görgeň ve diđ. (2011), Berkant ve Eren (2013), Temel ve Ayan (2015), Yılmaz ve diđ. (2009) eğitim durumu değişkeninin problem çözme becerisini etkilemediğine ilişkin veriler elde etmişlerdir (105-106, 109, 110, 117). Bu araştırmalardan elde edilen bulgular araştırma verilerini desteklemektedir. Öte yandan, Genç ve Kalafat (2010) farklı anabilim dallarından eğitim almış olan katılımcıların problem çözme beceri algılarında farklılık yarattığına (107), Arlı ve diđ. (2011) lisans eğitimi alınan fakülteye göre problem çözme ölçęinin aceleci yaklaşım boyutuna ilişkin puanların farklılık gösterdiğine (124), Alver (2005) bireylerin öğrenim gördükleri bölümlerdeki farklılığın problem çözme becerisine yönelik puan ortalamalarında değişkenliğe neden olduğuna ilişkin bulgular elde etmişlerdir (118).

Mesleki durum

Araştırmanın alt problemlerinde yer alan “Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının iletişim becerileri mesleki duruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” ve “Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının problem çözme becerileri mesleki duruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorularına yönelik analizler yapıldı. Araştırma kapsamında katılımcıların meslekleri ölçeklerde öğrenci, kamu ve özel şeklinde tanımlanmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre program sorumluları arasında meslek durumu değişkeni açısından iletişim becerilerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak problem çözme becerileri açısından öğrencilerin kamuda çalışan program sorumlularına göre daha yüksek beceri düzeyine sahip oldukları görüldü. Literatürde Temel ve Ayan (2015) kamuda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin problem çözme becerilerini incelediği çalışmasında 101.70 ± 14.89 PÇE skor ortalamasıyla orta düzeyde problem çözme becerilerine sahip olduklarını belirtmiştir (110). Bu sonuç araştırmamızda kamuda çalışan program sorumlularının problem çözme becerileri düzeyiyle benzer niteliktedir. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin incelendiği Soyer ve Bilgin (2015)’nin çalışmasında üniversite öğrencilerinin PÇE skor ortalamalarının 90.14 ± 19.19 olduğunu (114), başka bir çalışmada Yılmaz ve diğ. (2009) yüksekokul öğrencilerinin $94,35 \pm 16,59$ PÇE skor ortalamasına sahip olduklarını belirtmiştir (117). Bu çalışmalardaki öğrencilerin PÇE skor ortalamaları araştırmamızda öğrenci olan program sorumlularının PÇE ortalamalarıyla ($94,25 \pm 2,12$) benzerdir.

Program sorumluluğu görev süresi

Araştırmanın alt problemlerinde yer alan “Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının iletişim becerileri program sorumluluğu görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” ve “Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının problem çözme becerileri program sorumluluğu görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorularına yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre program sorumluları arasında program sorumluluğu görev süresi değişkenine göre problem çözme becerileri açısından anlamlı bir fark bulunmamış, ancak iletişim becerileri algıları bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur. Kumcağız ve ark. (2011), Koroğlu (2006), Şara ve Güney (2015) mesleki kıdem yılı artışına bağlı olarak iletişim becerileri düzeyinde artışın olduğuna ilişkin bulgular elde etmişlerdir (128, 130, 133). Program sorumlularının

iletişim becerilerinin ilk 1-2 yılda ve 5 ve sonraki yıllarda yüksek çıkmasına rağmen 3 ve 4. yıllarda yaklaşık 5 puanlık bir azalma tespit edildi. Bu durumun sebebinin ilk dönemlerde verilen görevlerin heyecan ve hevesle yapılmasına, 5 yıl ve sonrasında ise artan deneyim ve tecrübeye bağlı olarak iletişim becerilerinde bir artışın olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Temel ve diğerlerinin (2015) gençlik kampı katılımcılarının kamplara ilişkin görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun gençlik kamplarını “deneyim ve tecrübe sağlayan bir yer” olarak tanımladığı görülmektedir. Bu durumda, aynı ortamın program sorumlularının kişisel becerilerine de katkı yapabileceği ve program sorumluluğu görev süresi yılının kazanılmış deneyim ve tecrübe birikimini yansıttığı düşünülebilir (134). Öte yandan Erdem ve Okul (2015) yapmış oldukları bilimsel çalışmalarda iletişim becerisinin mesleki kıdem değişkenine ilişkin değişkenlik göstermediğine dair bulgular elde etmişlerdir (132). Bu araştırmalardan elde edilen veriler araştırma bulguları ile çelişmektedir.

Çınar ve diğ. (2009), Güçlü (2003), Karaca ve diğ. (2013), Serin (2006), Temel ve Ayan (2015), Ada ve diğ. (2010), yapmış oldukları bilimsel çalışmalarda problem çözme becerisinin mesleki kıdem değişkenine ilişkin değişkenlik göstermediğine dair bulgular elde etmişlerdir (55, 105, 110, 116, 122, 135). Bu çalışmalara ilişkin elde edilen veriler araştırma bulgularını desteklemektedir. Ancak Nazlı (2013) yapmış olduğu bilimsel çalışmasında problem çözme becerisinin mesleki kıdem değişkeni bakımından farklılaştığına ilişkin sonuçlar elde etmiştir (120). Bu bulgular araştırma sonuçlarını desteklememektedir.

Hizmet içi eğitime katılım durumu

Araştırmanın alt problemlerinde yer alan “Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının iletişim becerileri hizmet içi eğitime katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” ve “Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan gençlik kampı program sorumlularının problem çözme becerileri hizmet içi eğitime katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorularına yönelik yapılan varyans analizi sonuçlarına göre program sorumlularının iletişim ve problem çözme becerilerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmaya katılan program sorumlularının çoğunluğunun dört veya daha fazla hizmet içi eğitime katıldığı, hizmet içi eğitime katılmayan program sorumlusu sayısının ise oldukça az kişiden oluştuğu dikkat çekicidir. Temel ve diğerleri (2015) gençlik kampı

liderlerinin, liderlik davranışlarının katılımcı algılarına göre değerlendirildiği çalışmalarında, gençlik kamplarında yer alan liderlerin en önemli görevlerinin sorumlu oldukları kampçılarını karşılayabilecekleri her türlü problemi çözebilmek olduğunu belirtmişlerdir (136). Bu anlamda hizmet içi eğitim etkinliklerinin program sorumlularının öngörülemez problem durumlarına ilişkin çözüm yolları üretebilmesine olanak sağlayan önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Hizmet içi eğitimin ilgili meslek kolunda görev yapan bireylerin mesleki teknik ve becerilerinin gelişimine katkı sağladığı, araştırmaya katılan program sorumlularının çoğunluğunun bu tür hizmet içi etkinliklere katılım gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda elde edilen araştırma bulgusunun olağan olduğu varsayılmaktadır.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde gerçekleştirilen gençlik kamplarında görev yapan program sorumlularının, iletişim ve problem çözme becerilerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi ve bu düzeyler arasındaki ilişkinin anlamlılık durumuna bakılması sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre program sorumlularının iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, kadın ve erkek program sorumlularının iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin algıları birbirine benzerlik göstermektedir. Bu bulgular ışığında cinsiyet değişkeninin iletişim ve problem çözme becerileri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

2. Medeni durum değişkenine ilişkin yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre program sorumlularının iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarının anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu sonucunda, kadın ve erkek program sorumlularının iletişim ve problem çözmeye ilişkin algılarının benzerlik taşıdığı söylenebilir.

3. Yaş değişkeni açısından yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre, program sorumlularının iletişim ve problem çözme algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu doğrultusunda, program sorumlularının yaşlarının farklılık göstermesinin, iletişim ve problem çözmeye ilişkin algılarını etkilemediği ifade edilebilir.

4. Eğitim durumu değişkeni açısından yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre program sorumlularının iletişim ve problem çözme algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu bulgu ışığında, program sorumlularının eğitim durumlarına ilişkin bir farklılığın söz konusu olmasının, iletişim ve problem çözmeye ilişkin algılarını değiştirmediği sonucu çıkarılabilir.

5. Mesleki durum değişkeni açısından yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre program sorumlularından öğrenci olanların kamuda çalışanlara göre daha yüksek problem çözme beceri düzeyine sahip oldukları belirlendi. Ancak mesleki duruma göre program sorumlularının iletişim beceri düzeyleri arasında bir farklılık olmadığı açığa çıkmıştır.

6. Program sorumluluğu görev süresi değişkeni açısından yapılan analiz sonucunda, program sorumlularının iletişim beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ancak

problem çözme becerileri düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular sonucunda, program sorumlularının program sorumluluğu görev sürelerinin değişkenlik göstermesini problem çözme becerilerini etkilemediği söylenebilir. Ancak program sorumluluğu görev süresi değişkenine göre program sorumlularının iletişim becerileri arasında 1-2 yıl ve 5 ve üzeri yıl görev yapanların iletişim becerileri düzeyinin 3 ve 4 yıl çalışanlara göre yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

7. Hizmet içi etkinliğe katılım durumu değişkeni açısından program sorumlularının iletişim ve problem çözme algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulguya yönelik olarak, program sorumlularının hizmet içi eğitime katılım durumlarının farklılık göstermesinin, iletişim ve problem çözmeye ilişkin algılarını değiştirmediği sonucu çıkarılabilir.

Sonuç olarak, 2015-2016 sezonunda, Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yapan program sorumlularının görev süresine göre 3 ve 4. yıllarda iletişim becerilerinde düşüş olduğu, ayrıca meslek durumlarına göre öğrencilerin problem çözme becerilerinin kamuda çalışanlara göre daha yüksek olduğu tespit edildi. Ayrıca, program sorumlularının iletişim becerilerinin yüksek düzeyde, problem çözme becerilerinin ise orta düzeyde olduğu belirlendi.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına göre yapılabilecek uygulamalara ve gelecekte yapılması düşünülen araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Benzer araştırmalar Gençlik ve Spor Bakanlığı öncülüğünde gerçekleştirilen gençlik kamplarında görev alan liderler ve kamp katılımcıları üzerinde gerçekleştirilebilir.
2. Yurtdışındaki gençlik kamplarında görev alan program sorumlularını kapsayan benzer araştırmalar yapılabilir.
3. Bu araştırma farklı ölçekler kullanılarak yapılabilir.
4. Program sorumlularının farklı bilişsel ve duyuşsal özellikleri incelenebilir.
5. Program sorumlularının problem çözme becerilerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri ve etkileri araştırılabilir.

KAYNAKLAR

1. Işık M. İşleyiş Açısından İletişim ve İletişimin Temel Öğeleri. İçinde: Işık M. (editör). *İletişim ve Etik*, Konya, Eğitim Yayınevi, 2013: 26.
2. Mısırlı İ. *Genel ve Teknik İletişim: Kavramlar, İlkeler, Uygulamalar*, Ankara, Detay Yayıncılık, 2011: 1.
3. Bilgin L. *Halkla İlişkiler*, İstanbul, Kum Saati Yayınları, 2008: 107.
4. Göksel AB, Yurdakul NB. *Temel Halkla İlişkiler Bilgileri*, 4.Baskı. İzmir, Ege Üniversitesi Basımevi, 2007: 63.
5. Basım HN, Argan M. *Spor Yönetimi*,1. Baskı. Ankara, Detay Yayıncılık, 2009: 124.
6. Tutar H. *Örgütsel İletişim*, 2.Baskı. Ankara, Seçkin Yayıncılık, 2009: 10.
7. Akman TK. *Genel İletişim*, 2. Baskı. İzmir, İlya İzmir Yayınevi, 2012: 28.
8. Göksu F. Grup İletişiminde Sihirli Güç: “Empati”. İçinde: Ertürk YD. *Halkla İlişkilerin İletişim Öznesi Empati*. İstanbul, Derin Yayınları, 2010: 214.
9. T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı. Gençlik Kampları.
<http://genclikkamplari.gsb.gov.tr/Modul/GenclikKamplari.aspx> Erişim Tarihi 03 Mart 2016.
10. Tutar H, Yılmaz MK, Erdönmez C. *Genel ve Teknik İletişim*, 3. Baskı. Ankara, Seçkin Yayıncılık, 2005: 15.
11. Sezgin M, Akgöz E. *Genel ve Teknik İletişim*, Ankara, Gazi Kitabevi, 2009: 11.
12. Polat F. *İş'te, Aşkta, Okulda, Sokakta İletişim Nasıl Kurulur?*, 1. Baskı. İstanbul, Avrupa Yakası Yayınları, 2009: 35.
13. Duman B. *Neden Beyin Temelli Öğrenme*, 2. Baskı. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2009: 384.
14. Cüceloğlu D. *İnsan ve Davranışı*, İstanbul, Remzi Kitabevi, 2005: 219.
15. Yalçın B, Tetik S, Açıkgöz A. Yüksekokul öğrencilerinin problem çözme becerisi algıları ile kontrol odağı düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi* 2010, 2: 19-27.
16. Dinçer N. Spor Yöneticilerinin Karar Verme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana bilim Dalı. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, 2013.
17. Youngchim P, Pasiphol S, Sujiva S. Development of a mathematical problem solving diagnostic method: an application of bayesian networks and

- multidimensional item respond theory. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 2015, 191: 742-47.
18. Çalık T. *Yönetimde Problem Çözme Teknikleri*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2003: 3-4.
 19. Türk Dil Kurumu. Güncel Türkçe Sözlük.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.570a703c401f57.79146701 10 Mart 2016.
 20. Tezcan M. *Boş Zamanların Değerlendirilmesi Sosyolojisi*, 4.baskı. Ankara, Atilla Kitabevi, 1994: 142-143.
 21. Çağlar İ, Kılıç S. İletişim Kavramı ve Çeşitleri. İçinde: Çağlar İ, Kılıç S. (editörler). *Genel, Teknik ve Etkili İletişim*. 1. Basım. Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık, 2014: 3.
 22. Özkan M. *İnsan İletişim ve Dil*. İstanbul, 3F Yayınevi, 2008: 16.
 23. Çamdereli M. *İletişime Giriş*, 1. Basım. İstanbul, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2008: 14.
 24. Akt. Aziz A. *İletişime Giriş*, 4. Baskı. İstanbul, Hiperlink Yayınları, 2012: 26.
 25. Gürüz D, Gürel E. *Yönetim ve Organizasyon*. 1.Basım. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2006: 335.
 26. Gökçe O. *İletişim bilimi: İnsan İlişkilerinin Anatomisi*, 1. Baskı. Ankara, Siyasal Kitabevi, 2006: 16.
 27. Drucker PF. *Yeni Gerçekler: Devlet ve Politika Alanında Ekonomi Bilimi ve İş Dünyasında Toplumda ve Dünya Görüşünde*. Ankara, 7. Baskı. Türkiye İş Bankası Yayınları, 2000: 20-26.
 28. Aziz A. *İletişime Giriş*, 4. Baskı. İstanbul, Hiperlink Yayınları, 2012.
 29. Işık M, Biber L, Öztekin A, Öztekin H. *Genel ve Teknik İletişim*, 2. Baskı. Konya, Eğitim Akademi Yayınları, 2008: 21.
 30. Özodaşık M. *Kişilerarası İletişim Sürecinde Algı-İkna ve Empatik İlişkiler*. Konya, Tablet Yayınları, 2009: 22.
 31. Türkoğlu N. *İletişim Bilimlerinden Kültürel Çalışmalara Toplumsal İletişim: Tanımlar, Kavramlar, Tartışmalar*. 1. Baskı. İstanbul, Kalemus Yayınları, 2007: 22-23.
 32. Gürüz D. *Düşünce Yönetimi*, İçinde: Gürüz D, Temel A. (editörler). *İletişime Yeni Yaklaşımlar*, 1. Basım. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2005: 15.

33. Akt. Memişoğlu SP. Sınıfta İletişim ve Grup Etkileşimi Süreci. İçinde: Şişman M, Turan S. (editörler). *Sınıf Yönetimi*, 3.Baskı. Ankara, Öğreti, Pegem A Yayınları, 2005: 118.
34. Fiske J. *İletişim Çalışmalarına Giriş*. 3. Baskı. Ankara, Pharmakon Yayın Evi, 2014: 77.
35. Akt. Gökçe O. *İletişim bilimi: İnsan İlişkilerinin Anatomisi*, 1. Baskı. Ankara, Siyasal Kitabevi, 2006: 16.
36. Gümüştuyu Ç, Sönmez S, Oyur, E. *Genel ve Teknik İletişim*, Ankara, Savaş Yayınevi, 2008: 12.
37. Akt. Fiske J. *İletişim Çalışmalarına Giriş*. 3. Baskı. Ankara, Pharmakon Yayın Evi, 2014.
38. Akt. Çamdereli M. *İletişime Giriş*, 1. Basım. İstanbul, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2008.
39. Tekinalp Ş, Uzun R. *İletişim Araştırmaları ve Kuramları*, İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım, 2013: 66-67.
40. İlal E. *İletişim, Yıgınsal İletişim Araçları ve Toplum*, İstanbul, Der Yayınevi, 1989: 8.
41. Akt. Tekinalp Ş, Uzun R. *İletişim Araştırmaları ve Kuramları*, İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım, 2013: 97-98.
42. Akt. Çağlar İ, Kılıç S. İletişim Kavramı ve Çeşitleri. İçinde: Çağlar İ, Kılıç S. (editörler). *Genel, Teknik ve Etkili İletişim*. 1. Basım. Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık, 2014: 39.
43. Açıköz HM. *İletişim Felsefesine Giriş: İnsani İletişimin Felsefi Temelleri*, 2. Baskı. İstanbul, Birey Yayıncılık, 2003: 72.
44. Dökmen Ü. *İletişim Çatışmaları ve Empati*, İstanbul, Sistem Yayıncılık, 2005: 82-133.
45. Cüceloğlu D. *Yeniden İnsan İnsana*, 44. Baskı, İstanbul, Remzi Kitabevi, 2011: 15.
46. Akt. Eskin R. Düşünme ve Problem Çözme, İçinde: Karakaş S, Eski R (editörler). *Psikolojiye Giriş*, 19. Baskı. Konya, Eğitim Akademi Yayınları, 2012: 133.
47. Chambers Dictionary.
<http://www.chambers.co.uk/search.php?query=problem&title=21st> 02 Mayıs 2016.

48. Kalaycı N. *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. 1. Baskı. Ankara, Gazi Kitabevi, 2001: 8.
49. Baki A. *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*, 4. Baskı. Ankara, Harf Eğitim, 2014: 26-34.
50. King LT. *Problem Solving in a Project Environment*. U.S.A., Wiley-Inter science Publication, 1981: 3.
51. Öğülmüş S. *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*, 3. Baskı. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2006: 5.
52. Dostál J. Theory of Problem Solving. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 2015, 174: 2798-2805.
53. Eski M. *Problem Solving Therapy in the Clinical Practice*, 1st ed. London, Elsevier Insights, 2013: 2.
54. Şahin H. Kişisel Rehberlik ve Psikolojik Danışma. İçinde: Kaya A, (editör). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. 4. Baskı. Ankara, Anı Yayıncılık, 2007: 178.
55. Güçlü N. Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 2003, 160: 273-279.
56. Senemoğlu N. *Gelişim Öğrenme ve Öğretim- Kuramdan Uygulamaya*. 18. Baskı. Ankara, Pegem Akademi, 2010: 536.
57. Korkut F. Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2002, 22: 177-184.
58. Demirel Ö. *Öğretim ilke ve Yöntemleri- Öğretme Sanatı*, 14. Baskı. Ankara, Pegem Akademi, 2009: 86.
59. Yurttaş A. Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Empatik Becerileri İle Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Esasları Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum: 2001.
60. Teare B. *Problem-Solving and Thinking Skills Resource for Able and Talented Children*, London, Network Continuum Education, 2006: 15.
61. Arı R. *Gelişim ve Öğrenme*, 2. Baskı. Ankara, Nobel Yayıncılık, 2005: 9-10.
62. Uğur AN. *Sorun Çözme (Problem Solving)*. Ankara, KOSGEB Eğitim Merkezi Matbaası, 1995: 11.
63. Polya G. *How to Solve it- A New Aspect of Mathematical Method*, 2th ed. New Jersey, Princeton University Press, 1973: 17-18.
64. Bilen M. *Plandan Uygulamaya Öğretim*, 5. Baskı. Ankara, Anı Yayıncılık, 1999: 164-165.
65. Akt. Eski M. *Problem Solving Therapy in the Clinical Practice*, 1st ed. London, Elsevier Insights, 2013: 133-134.

66. Akt. Sternberg RJ. *Thinking and Problem Solving*, 2nd ed. U.S.A., Academic Press, 1998: 14.
67. Akt. Budak B. Lise Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek Düzeyi İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun: 1999.
68. Akt. Karaküçük S. *Rekreasyon: Boş zamanların Değerlendirilmesi*. 5. Baskı. Ankara, Gazi Kitabevi, 2005: 1.
69. Ardahan F, Turgut T, Kaplan Kalkan A. Serbest Zaman ve Rekreasyon. İçinde: Ardahan F (editör). *Her Yönüyle Rekreasyon*. Ankara Detay Yayıncılık, 2016: 2.
70. Karaküçük S. *Rekreasyon Boş zamanları Değerlendirme: Kavram Kapsam ve Bir Araştırma*, 2. Baskı. Ankara, Seren Ofset, 1997: 6.
71. Akt. Tezcan M. *Boş Zamanların Değerlendirilmesi Sosyolojisi*, 4.baskı. Ankara, Atilla Kitabevi, 1994: 6.
72. Hacıoğlu N, Gökdeniz A, Dinç Y. *Boş zaman & Rekreasyon Yönetimi: Örnek Animasyon Uygulamaları*, Ankara, Detay Yayıncılık, 2003: 15-16.
73. Aslantürk Z, Amman T. *Sosyoloji*, İstanbul, Kaknüs Yayınları, 2000: 302
74. Karaküçük S, Gürbüz B. *Rekreasyon ve Kent(li)leşme*. Ankara, Gazi Kitabevi, 2007: 19.
75. Kılbaş Ş. *Rekreasyon Boş Zaman Değerlendirme*, Ankara, Gazi Kitabevi, 2010: 1.
76. Akt. Hacıoğlu N, Gökdeniz A, Dinç Y. *Boş zaman & Rekreasyon Yönetimi: Örnek Animasyon Uygulamaları*, Ankara, Detay Yayıncılık, 2003: 30.
77. Grey E. *Recreation*. Boston & New York, Houghton, The Riverside Press, 1919: 4.
78. Yetim A. *Sosyoloji ve Spor*. 6. Baskı. Ankara, Berikan Yayınevi, 2014: 238.
79. Karaküçük S. *Rekreasyon Boş zamanların Değerlendirilmesi*, 6. Baskı. Gazi Kitabevi, 2008: 61.
80. Akt. Karaküçük S, Gürbüz B. *Rekreasyon ve Kent(li)leşme*. Ankara, Gazi Kitabevi, 2007: 38.
81. Hazar A. *Rekreasyon ve Animasyon*, 4. Baskı. Ankara, Detay Yayıncılık, 2014: 36-46
82. Kılbaş Ş. *Gençlik ve Boş zamanı Değerlendirme*, Adana, Çukurova Üniversitesi Basımevi, 1994: 59.
83. *Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü*, Gençlik Kampları Lider El Kitabı, Ankara, GSGM yayınları, 2006.

84. T.C. Gençlik Ve Spor Bakanlığı. Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2015 (III. Dönem) Birim Faaliyet Raporu, 2015: 18-20.
85. 2016 Gençlik Kampları Program Sorumluları Oryantasyon Toplantısı Çalışma Notu, 2016: 3-4.
86. Korkut, F. İletişim becerileri eğitimi programının liselilerin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi. *3P Dergisi* 1996a, 4: 191-8.
87. Korkut F. Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmeleri. *IV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* 1997, Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
88. Korkut, F. İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 1996b, 2: 18-23.
89. Şahin N, Şahin N H, Heppner, PP. The psychometric properties of the problem solving inventory. *Cognitive Therapy and Research* 1993,17: 379-96.
90. Dilekmen M, Başcı Z. ve Bektaş F. Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2014, 12: 223-231.
91. Baykara-Pehlivan K. Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online* 2005, 4: 17-23.
92. Çiftçi S, Taşkaya SM. Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *E- Journal of New World Sciences Academy* 2010, 5: 921-8.
93. Küçükkaragöz H, Canbulut T, Akay Y. Öğretmen adaylarının atılganlık düzeyi ve iletişim becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2013, 10: 123-33.
94. UlukanM, Dalkılıç M. Primary school students' level of participation in sport in terms of different variables and the relationship between the level of participation and communication skills. *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 2012, 46: 1786-9.
95. Koç B, Terzi Y, Gül A. Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 2015, 4: 369-90.
96. Gaskar S, Özyazıcıoğlu N. Anadolu Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Güncel Pediatri* 2014, 20-5.

97. Bingöl G, Demir A. Amasya Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri. *Göztepe Tıp Dergisi* 2011, 26: 152-9.
98. Tepeköylü Ö, Soytürk M, Çamlıyer H. Beden eğitimi ve spor yüksekokulu (besyo) öğrencilerinin iletişim becerisi algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 2009, 7: 115-24.
99. Korkut F. Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2005, 28: 143-9.
100. Black KA. Gender differences in adolescents' behavior during conflict resolution tasks with best friends. *Adolescence* 2000, 35: 499-512.
101. Aşçı Ö, Hazar G, Yılmaz M. Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri ve ilişkili değişkenler. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi* 2015, 6: 160-5.
102. Maden S. Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Ekev Akademi Dergisi* 2014,44:145-154.
103. Çetinkaya Z. Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 2011, 19: 567-76.
104. Karabacak K, Nalbant D, Topçuoğlu P. Examination of teacher candidates' problem solving skills according to several variables. *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 2015, 174: 3063-71.
105. Karaca HN, Aral N, Karaca L. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerisi ve benlik saygısının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 2013, 2: 67-74.
106. Görgeç İ, Deniz S, Kiriş A. Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy* 2011, 6: 673-81.
107. Genç SZ, Kalafat T. Öğretmen adaylarının empatik becerileri ile problem çözme becerileri. *Kuramsal Eğitimbilim* 2010, 3: 135-47.
108. Güçray SS. The analysis of decision making behaviors and perceived problem solving skills in adolescents. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 2003, 2: 29-37.
109. Berkant HG, Eren İ. İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science* 2013, 6: 1021-41.

110. Temel V, Ayan V. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin problem çözme becerileri. *KMÜ Sosyal ve Beşeri Araştırmalar Dergisi* 2015, 17: 70-6.
111. Güngör M. Öğretmen adaylarının problem çözme becerisinin sosyo ekonomik yapı, aile tipi ve aile tutumları ile ilişkisinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 2013, 21: 1071-88.
112. Otacıoğlu SG. Müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin problem çözme, özgüven düzeyleri ile çalgı başarılarının karşılaştırılması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 2008, 26: 143-54.
113. Çevik DB, Özmaden M. Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 2013, 2: 270-5.
114. Soyer M, Bilgin A. Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre problem çözme beceri algıları. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* 2010, 307-14.
115. Bilge F, ArslanA. Akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 2000, 2: 7-18.
116. Çınar O, Hatunoğlu A, Hatunoğlu Y. Öğretmenlerin problem çözme becerileri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* 2009, 11: 215-26.
117. Yılmaz E, Karaca F, Yılmaz E. Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi* 2009, 12: 38-48.
118. Alver B. Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 2005, 21: 75-88.
119. Schreglmann S, Doğruluk S. Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2012, 1: 143-50.
120. Nazlı S. Hemşirelerde Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Konya İli Örneği. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı. Yüksek Lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, 2013.
121. Seyhan-Yücel M. Yabancı dil öğretmen adaylarının kişiler arası problem çözme yaklaşımlarının kontrol odağı bağlamında incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 2015, 5: 93-113.

122. Serin O. Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğilim ve Bilim dergisi* 2006, 31: 80-8.
123. Ocak G, Eğmir E. Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi* 2014, 2: 27-45.
124. Arlı D, Altunay E, Yalçınkaya M. Öğretmen Adaylarında duygusal zekâ, problem çözme ve akademik başarı ilişkisi. *Akademik Bakış Dergisi* 2011, 25.
125. Sezen G, Paliç G. Lise Öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının belirlenmesi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* 2011: 1689-95.
126. Arslan G, Kabasakal Z. Ergenlerin problem çözme becerileri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 2013, 8: 33-42.
127. Bozkurt-Bulut N. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *XII Eğitim Bilimleri Kongresi, Sözlü Bildiri, Gazi Üniversitesi* 2003, Antalya.
128. Kumcağız H, Yılmaz M, Balcı-Çelik S, Aydın-Avcı İ. Hemşirelerin iletişim becerileri: samsun ili örneği. *Dicle Tıp Dergisi* 2011, 38: 49-56.
129. Örucü E, Kıvrak O. Telekomünikasyon sektöründe çalışan personelin iletişim becerileri düzeylerinin incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi* 2013, 20: 15-29.
130. Köroğlu M. Emniyet Teşkilatı Emniyet Hizmetleri Sınıfı Personelinin İletişim Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 2006.
131. Kuloğlu A, Arı Ü. Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2014, 4: 94-109.
132. Erdem AR, Okul Ö. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi* 2015, 1.
133. Şara P, Güney Ü. Sınıf ve branş öğretmenlerinin iletişim becerileri düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: eşme ilçesi örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* 2015, 195–205.

134. Temel C, Namlı A, Doğaner S, Balcı V. Evaluation of the youth camps as a common living space according to the perception of the participants. *Pamukkale Journal of Sport Sciences* 2015, 6: 1-14.
135. Ada Ő, Dilekmen M, Alver B, Seğer İ, İlk ve ortaöğretim okul yöneticilerinin problem çözmeye becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 2010, 16: 153.
136. Temel C, Doğaner S, Namlı A, Balcı V. Evaluating the leadership behaviour of the youth camp leaders according to the participants perceptions. *Niğe Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 2015, 9: 211-219.

EKLER

EK 1. ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Mehmet KARTAL

Uyruğu: T.C

Doğum Yeri ve Tarihi: Malatya /1989

Telefon: 0538 789 38 66

E-Posta: m.kartal@adiyaman.edu.tr

EĞİTİM

Lise: Malatya Sümer Lisesi 2005

Lisans: Erciyes Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Y. O. Spor Yöneticiliği Bölümü
2011

Yabancı Diller: İngilizce

Akademik Görevler

- 2013 Adıyaman Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Araştırma Görevliliği (Devam ediyor)

Akademik Yayınlar

Makaleler

- Temel C, **Kartal M**, Pehlevan Z, Namlı A. A Research on The Methods and Analysis Techniques of The Postgraduate Theses and Dissertations on Sports in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences* 2016, 8: 78-86.
- Aytaç KY, **Kartal M**. Analyzing The Prosocial Tendency of Students Studying at Physical Education and Sports Department. *Shs Web of Conferences* 2016, DOI: 10.1051/shsconf/20162601047.
- Bayrak E, İnan H, **Kartal M**. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğretmen Adayları İle Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi* 2015, 2: 308-317.

EK 2. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Aşağıda kişisel ve mesleki durumunuzla ilgili sorular bulunmaktadır. Lütfen her soru için size uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz. Lütfen boş soru bırakmayınız.

Mehmet KARTAL
İnönü Üniversitesi
Beden Eğitimi ve Spor ABD
Yüksek Lisans Öğrencisi
m.kartal@adiyaman.edu.tr

Yaş : 16-20 () 21-25 () 26-30 () 31 ve üzeri ()

Cinsiyet : Kadın () Erkek ()

Eğitim Durumu: Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

Medeni Durumunuz: Bekâr () Evli ()

Mesleğiniz: Öğrenci () Kamu () Özel ()

Kaç yıldır Gençlik kampı program sorumlusunuz?

1-2 () 3-4 () 5 ve Üzeri ()

Hizmet içi Eğitim Etkinliğine Katıldınız mı?

Hayır, Katılmadım ()

Bir Kurs veya Semire Katıldım ()

İki Kere Katıldım ()

Üç Kere Katılım ()

Dört veya Daha Fazla Katıldım ()

EK 3. İLETİŞİM BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (İBDÖ)

YÖNERGE: Bu ölçek iletişimle ilgili bazı özelliklerinizi ölçmeye yöneliktir. Aşağıda sunulan ifadeleri, o ifadelerle ilgili genelde nasıl olduğunuzu düşünerek okuyunuz İlişkilerimizdeki özelliklerimiz elbette kiminle, hangi koşullarda, ne zaman ilişkide bulunduğumuza bağlı olarak farklılıklar göstermektedir. O nedenle ifadeleri genelde gösterdiğiniz tepkilere göre değerlendiriniz.

Değerlendirmenizi **5-her zaman, 4-sıklıkla, 3-bazen, 2-nadiren, 1-hiçbir zaman** olmak üzere derecelendirdikten sonra cevap kâğıdındaki uygun yere (x) koyarak belirtiniz. Hiç bir ifadeyi boş bırakmamanız sonuçları daha sağlıklı değerlendirmeye yarayacaktır. Ölçek hiçbir şekilde bağlayıcı olmayıp verdiğiniz bilgiler araştırma dâhilinde kullanılacak ve özel bilgileriniz yayınlanmayacaktır. Katkılarımızdan dolayı teşekkür ederim.

Mehmet KARTAL
İnönü Üniversitesi
Beden Eğitimi ve Spor ABD
Yüksek Lisans Öğrencisi
m.kartal@adiyaman.edu.tr

NO	İLETİŞİM BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	HİÇBİR ZAMAN	NADİREN	BAZEN	SIKLIKL A	HER ZAMAN
1	Sorunlarını dinlediğim insanlar benim yanımdan rahatlayarak ayrılırlar.	1	2	3	4	5
2	Düşüncelerimi istediğim zaman anlaşılır biçimde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
3	Başkalarını bir kasıt aramadan dinlerim.	1	2	3	4	5
4	Sosyal ilişkide bulunduğum insanları oldukları gibi kabul edebilirim.	1	2	3	4	5
5	İnsanların önemli ve değerli olduklarını düşünürüm.	1	2	3	4	5
6	Birisiyle ilgili bir karara ulaşmadan önce onunla ilgili gözlemlerimi gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
7	İlişkide bulunduğum kişilerin anlatmak istediklerini dinlemek için onlara zaman ayırırım.	1	2	3	4	5
8	İnsanlara karşı sıcak bir ilgi duyarım.	1	2	3	4	5
9	İnsanlara gerektiğinde yardım etmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
10	Olaylara değişik açılardan bakabilirim.	1	2	3	4	5
11	Düşüncelerimle yaptıklarım birbirleriyle tutarlıdır.	1	2	3	4	5

12	İlişkilerimin daha iyiye gitmesi için bana düşenleri yapmaya özen gösteririm.	1	2	3	4	5
13	Kendime ve başkalarına zarar vermeden içimden geldiği gibi davranabilirim	1	2	3	4	5
14	Arkadaşlarımla beraberken kendimi rahat hissederim.	1	2	3	4	5
15	Yaşadığım olaylardaki coşkuyu her halimle başkalarına iletebilirim.	1	2	3	4	5
16	İlişkilerim nasıl geliştiğini ve nereye gittiğini anlamak için düşünmeye zaman ayırırım.	1	2	3	4	5
17	Karşımdakini dinlerken anlamadığı bir ayrıntı olduğunda konunun açığa kavuşması için sorular sorarım.	1	2	3	4	5
18	Benimle özel olarak konuşmak isteyen bir arkadaşım olduğunda konuyu ayaküstü konuşmamaya özen gösteririm.	1	2	3	4	5
19	Birisini anlamaya çalışırken sakın bir ses tonuyla konuşurum.	1	2	3	4	5
20	İlişkilerimi zenginleştiren eğlenceli, keyifli bir yanım var.	1	2	3	4	5
21	Birisine bir öneride bulunurken, onun öneri vermeme isteyip istemediğine dikkat ederim.	1	2	3	4	5
22	Birini dinlerken ne karşılık vereceğimden çok onun ne demek istediğini anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
23	İletişim kurduğum insanlar tarafından anlaşıldığımı hissederim.	1	2	3	4	5
24	Bir yakınımla sorunum olduğunda bunu onunla suçlayıcı olmayan bir dille konuşmak için girişimde bulunurum.	1	2	3	4	5
25	Karşımdakini dinlerken sırf kendi merakımı gidermek için ona özel sorular sormaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5

EK 4. PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ (PÇE)

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözü ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerinizdeki alışmış olduğunuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığımızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, **böyle sorunlarla karşılaştığımızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek** vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: “Burada sözü edilen davranışı be ne sıklıkla yaparım?”.

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölççeğe göre değerlendiriniz:

1. *Hep böyle davranırım*
2. *Çoğunlukla böyle davranırım*
3. *Sıklıkla böyle davranırım*
4. *Arada sırada böyle davranırım*
5. *Ender olarak böyle davranırım*
6. *Hiç böyle davranmam*



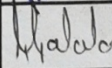

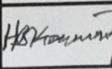
Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?

	Hep	Hiç
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam*.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	
5. Sorunlarımı çözmeye konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.Ω	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	

10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözme yeteneğim vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine, gelişigüzel sürüklenip giderim.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem, daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir. Ω	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam. Ω	(1) (2) (3) (4) (5) (6)

30. Bir sorunla karşılaştığımda, bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle eminimdir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)

EK 5. ETİK KURUL RAPORU

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU (Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu)			
Oturum Tarihi	Oturum Sayısı	Karar Sayısı	
12.04.2016	3	2016/3-1	
<p>Karar No: 2016/3-1: Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 12.04.2016 tarihinde Rektör Yardımcıları Toplantı odasında toplandı. İnönü Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda Yrd. Doç. Dr. Cenk TEMEL'İN sorumlu araştırmacı olduğu, Adıyaman Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda Arş. Gör. Mehmet KARTAL'IN "Gençlik Kampı Program Sorumlularının İletişim ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı çalışması Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi açısından uygun olup-olmadığının onayı ile ilgili raportör raporu görüşüldü. Çalışma Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi açısından değerlendirildiğinde çalışmada <u>herhangi bir etik kusur olmadığına</u>; oy birliği ile karar verildi.</p>			
Prof. Dr. Cemal YURGA Etik Kurul Başkanı			
Prof. Dr. Ahmet F. SİNANOĞLU Etik Kurul Başkan Yardımcısı		Prof. Dr. Mehmet GÜNGÖR Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Süleyman ÇALDAK Etik Kurul Üyesi		Prof. Dr. Ahmet KARADAĞ Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. H. Bayram KAÇMAZOĞLU Etik Kurul Üyesi		Prof. Dr. H. Suphi ERDEM Etik Kurul Üyesi	