T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TURİZM İŞLETMECİLİĞİ ANA BİLİM DALI

GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI KAMP UYGULAMALARININ KAMPÇILARIN ÖZ- FARKINDALIK VE SOSYAL BECERİLERİNE YÖNELİK ETKİSİNİ İNCELEME: DOĞA KAMPLARI ÖRNEĞİ

SUAT UGAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DR. ÖĞR. ÜYESİ ÇETİN AKKUŞ

AĞUSTOS - 2021
KASTAMONU

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Suat UGAR

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI KAMP UYGULAMALARININ KAMPÇILARIN ÖZ- FARKINDALIK VE SOSYAL BECERİLERİNE YÖNELİK ETKİSİNİ İNCELEME: DOĞA KAMPLARI ÖRNEĞİ

SUAT UGAR

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TURİZM İŞLETMECİLİĞİ ANA BİLİM DALI
DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ ÇETİN AKKUŞ

Bu çalışmanın amacı, Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından düzenlenen Gençlik Kampı Uygulamalarının, kampçılarda öz-farkındalık ve sosyal becerilerinin ortaya çıkarılması ve gelişimindeki rolünü saptamayı amaçlamaktadır. Gençlik ve Spor Bakanlığı Gençlik Kamplarına katılan kampçıların, öz farkındalık becerileri, sosyal becerileri ve aralarındaki ilişkiyi öğrenci görüşlerinden yola çıkarak ortaya koymak bu araştırmanın genel hedefidir. Aynı zamanda katılımcıların sosyal becerileri ve öz farkındalık becerileri çeşitli demografik özelliklerle karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Çalışma; 2019-2020 yılında Gençlik ve Spor Bakanlığı Doğa Kamp dönemlerinde kamplara katılan 480 kampçı ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma tarama modelli bir çalışmadır. Çalışmada veri toplama araçları olarak; katılımcıların kişisel bilgileri ile ilgili soruların yer aldığı Kişisel Bilgi Formu (bkz. Ek A), katılımcıların öz farkındalıklarını belirlemek için Kauer (2010), tarafından geliştirilen ve Tatar ve arkadaşları (2017) tarafından Türkçe uyarlama çalışmaları yapılan "Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği" (DÖFÖ-33) ve sosyal becerilerini belirlemek için orijinali 1986 yılında Riggio tarafından geliştirilmiş "Sosyal Beceri Ölçeği" (SBÖ) kullanılmıştır. Çalışma kapsamında kullanılan Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği (DÖFÖ-33) güvenirlik katsayısı 0.92 ve Sosyal Beceri Ölçeği" (SBÖ) güvenirlik katsayısı 0,92 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada elde edilen verilere, SPSS paket programında Tek Yönlü ANOVA ve t testi analizleri uygulanmıştır. Elde edilen bulgular betimsel istatistik tabloları ile verilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların duyuşsal öz farkındalık becerilerini ölçmek için kullanılan Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği toplam puanları değerlendirildiğinde 73,79 puanla orta düzeyde duyuşsal öz farkındalık becerileri olduğu, katılımcıların sosyal becerilerini ölçmek için kullanılan Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanları değerlendirildiğinde ise 93,30 puanla orta düzeyde sosyal becerileri olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği (DÖFÖ) ile Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ) birlikte incelendiği iki değişken arasında pozitif yönlü anlamlı kabul edilebilir bir sonuç çıkmaktadır ($r=0,180$, $p<0,01$). Buna göre duyuşsal öz farkındalık puanları arttıkça toplam sosyal beceri puanlarının da arttığı sonucuna varılmıştır.

ANAHTAR KELİMELER: Gençlik Kampı, Doğa Kampı, Öz-farkındalık, Sosyal Beceri
Ağustos 2021, 95 Sayfa

ABSTRACT

MSC. THESIS

EXAMINING THE EFFECTS OF THE MINISTRY OF YOUTH AND SPORTS CAMP PRACTICES ON CAMPERS' SELF-AWARENESS AND SOCIAL SKILLS: EXAMPLE OF NATURE CAMPS

SUAT UGAR

KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE
DEPARTMENT OF TOURISM MANAGEMENT
SUPERVISOR: ASSİST. PROF. DR. ÇETİN AKKUŞ

The aim of this study is to determine the role of Youth Camp Practices organized by the Ministry of Youth and Sports in revealing and developing self-awareness and social skills in campers. The general aim of this study is to reveal the self-awareness skills, social skills and the relationship between the campers participating in the Youth Camps of the Ministry of Youth and Sports, based on the student views. At the same time, the social skills and self-awareness skills of the participants were evaluated by comparing them with various demographic characteristics. Work: It was held in 2019-2020 with 480 campers who attended the camps during the Ministry of Youth and Sports Green Camp periods. As data collection tools in the study, The Personal Information Form (see Appendix A) containing questions about the participants' personal information, the "Affective Self Awareness Scale" (DÖFÖ) developed by Kauer (2010) and adapted into Turkish by Tatar et al. -33) and the "Social Skills Scale" (SST), originally developed by Riggio in 1986, was used to determine social skills. The reliability coefficient of the Affective Self-Awareness Scale (DÖFÖ-33) used within the scope of the study was 0,87 and the reliability coefficient for the Social Skills Scale (SSI) was calculated as 0,92. One-Way ANOVA and t test analyzes were applied to the data obtained in the study in the SPSS package program. The obtained findings are given in descriptive statistics tables. As a result of the study, when the total scores of the Affective Self Awareness Scale used to measure the affective self-awareness skills of the participants were evaluated, it was revealed that they had medium level affective self-awareness skills with 73,79 points, and when the total scores of the Social Skills Scale used to measure the social skills of the participants were evaluated, it was revealed that they had moderate social skills with 93,30 points. A positive and significant and acceptable result is obtained between the two variables in which the Affective Self-Awareness Scale (DÖFÖ) and the Social Skills Scale (SCI) are examined together ($r = 0,180$, $p < 0,01$). Accordingly, it was concluded that as the affective self-awareness scores increased, the total social skill scores also increased.

KEYWORDS: Youth Camp, Outdoor Camp, Self-awareness, Social Skill

August 2021, 95 Page

TEŞEKKÜR

Tez sürecinde hiçbir desteğini ve yardımlarını esirgemeyen kıymetli danışmanım hocam Sayın Dr. Öğr. Çetin AKKUŞ'a, Gençlik ve Spor Bakanlığı Eğitim, Araştırma ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü'ne, Gençlik ve Spor Bakanlığı Gençlik Hizmetleri Müdürlüğü'ne, Gençlik ve İzcilik Kampları Bulunan Gençlik ve Spor İl Müdürlüklerine, Gençlik ve İzcilik Kamplarında Görevli; Program Sorumlularına, Liderlere ve Kampçılara sonsuz teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca en büyük destekçim değerli aileme şükranlarımı arz ediyorum.

Suat UGAR

Kastamonu, 2021

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI ..... **ii**
TAAHHÜTNAME ..... **iii**
ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **v**
TEŞEKKÜR ..... **vi**
İÇİNDEKİLER **1**
ŞEKİLLER DİZİNİ **3**
TABLOLAR DİZİNİ **4**
1. GİRİŞ **5**
2. ÇEVRE EĞİTİMİ **8**
2.1 Doğa ve İnsan 8
2.2 Çevre Etiği 9
2.3 Doğa Eğitimi 10
2.4 Sınıf Dışı Eğitim ve Deneyimsel Öğrenme 13
2.5 Doğa Eğitimi ile İlgili Araştırmalar 14
3. ÖZ-FARKINDALIK VE SOSYAL BECERİ **20**
3.1 Öz-farkındalık 20
3.2 Öz – Farkındalığın İşlevi 22
3.3 Sosyal Beceri 25
3.3.1 Sosyal Becerinin Tanımı 25
3.3.2 Sosyal Becerinin Boyutları 27
4. GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI VE GENÇLİK KAMPLARI **29**
4.1 Kuruluş ve Amaçları 29
4.2 Görev ve Sorumlulukları 29
4.3 Gençlik Kampları 30
5. YÖNTEM **35**
5.1 Araştırmanın Amacı 35
5.2 Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları 36
5.3 Örnekleme Süreci 36
5.4 Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci 37
6. BULGULAR **39**
6.1 Katılımcıların Demografik Bulgularına İlişkin Sonuçlar 39
6.2 Katılımcıların Duyuşsal Öz Farkındalık Becerilerine İlişkin Bulgular 42
6.3 Duyuşsal Öz Farkındalık Becerilerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi 46
6.3.1 Duyuşsal Öz Farkındalık Becerilerinin Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değerlendirilmesi 46
6.3.2 Duyuşsal Öz Farkındalık Becerilerinin Katılımcıların Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi 47
6.3.3 Duyuşsal Öz Farkındalık Becerilerinin Katılımcıların Sınıf Seviyesine Göre Değerlendirilmesi 48
6.3.4 Duyuşsal Öz Farkındalık Becerilerinin Katılımcıların Yaşadığı Coğrafi Bölgeye Göre Değerlendirilmesi 50

6.3.5 Duyuşsal Öz Farkındalık Becerilerinin Katılımcıların Yaşadığı Merkezlere Göre Değerlendirilmesi 52
6.3.6 Duyuşsal Öz Farkındalık Becerilerinin Katılımcıların Hanedeki Toplam Gelir Durumlarına Göre Değerlendirilmesi 54
6.4 Katılımcıların Sosyal Becerilerine Yönelik Bulgular 56
6.5 Sosyal Becerilerin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi 60
6.5.1 Sosyal Becerilerinin Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değerlendirilmesi 60
6.5.2 Sosyal Becerilerinin Katılımcıların Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi 61
6.5.3 Sosyal Becerilerinin Katılımcıların Sınıf Seviyesine Göre Değerlendirilmesi 62
6.5.4 Sosyal Becerilerinin Katılımcıların Yaşadığı Coğrafi Bölgeye Göre Değerlendirilmesi 64
6.5.5 Sosyal Becerilerinin Katılımcıların Yaşadığı Merkezlere Göre Değerlendirilmesi 66
6.5.6 Sosyal Becerilerinin Katılımcıların Hanedeki Toplam Gelir Durumlarına Göre Değerlendirilmesi 68
6.6 Katılımcıların Duyuşsal Öz Farkındalık Becerileri ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki 69
7. SONUÇ 71
8. ÖNERİLER 77
KAYNAKLAR 78
EKLER 90
EK A Kişisel Bilgi Formu 91
EK B Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği 92
EK C Sosyal Beceri Ölçeği 93

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 4.1 *GSB Kamp Görüntüleri* 31
Şekil 4.2 *GSB Kamp Görüntüleri* 31
Şekil 4.3 *GSB Kamp Görüntüleri* 32
Şekil 4.4 *GSB Kamp Görüntüleri* 33
Şekil 4.5 *GSB Kamp Görüntüleri* 33
Şekil 4.6 *GSB Kamp Görüntüleri* 34

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 6.1 *Katılımcıların cinsiyeti ile ilgili betimsel istatistikler* 39
Tablo 6.2 *Yaş grupları ile ilgili betimsel istatistikler* 39
Tablo 6.3 *Sınıflar ile ilgili betimsel istatistikler*..... 40
Tablo 6.4 *Yaşanılan coğrafi bölgeler ile ilgili betimsel istatistikler*..... 40
Tablo 6.5 *Yaşanılan merkezler ile ilgili betimsel istatistikler*..... 41
Tablo 6.6 *Ailelerin sosyo-ekonomik seviyeleri ile ilgili betimsel istatistikler*..... 41
Tablo 6.7 *Hanede yaşayan kişi sayısı ile ilgili betimsel istatistikler* 42
Tablo 6.8 *Duyuşsal öz farkındalık becerileri puanları ve alt ölçek puanları ile ilgili betimsel istatistikler*..... 42
Tablo 6.9 *DÖFÖ'nin ve alt boyutlarının cinsiyete ilişkin t-testi sonuçları* 46
Tablo 6.10 *DÖFÖ'nin katılımcıların yaş aralıklarına ilişkin ANOVA sonuçları*..... 47
Tablo 6.11 *DÖFÖ'nin katılımcıların sınıflarına ilişkin ANOVA sonuçları*..... 49
Tablo 6.12 *DÖFÖ'nin katılımcıların yaşadığı coğrafi bölgeye ilişkin ANOVA sonuçları*..... 50
Tablo 6.13 *DÖFÖ'nin katılımcıların yaşadığı merkezlere ilişkin ANOVA sonuçları* 53
Tablo 6.14 *DÖFÖ'nin katılımcıların toplam hane gelirlerine ilişkin ANOVA sonuçları*..... 55
Tablo 6.15 *Sosyal beceriler puanları ve alt ölçek puanları ile ilgili betimsel istatistikler*..... 57
Tablo 6.16 *SBÖ'nün ve alt boyutlarının cinsiyete ilişkin t-testi sonuçları* 60
Tablo 6.17 *SBÖ'nin katılımcıların yaş aralıklarına ilişkin ANOVA sonuçları* 61
Tablo 6.18 *SBÖ'nin katılımcıların sınıflarına ilişkin ANOVA sonuçları* 62
Tablo 6.19 *SBÖ'nin katılımcıların yaşadığı coğrafi bölgeye ilişkin ANOVA sonuçları*..... 64
Tablo 6.20 *SBÖ'nin katılımcıların yaşadığı merkezlere ilişkin ANOVA sonuçları* ... 66
Tablo 6.21 *DÖFÖ ve alt boyutları, SBÖ toplam puanları korelasyon sonuçları (pearson korelasyon r değerleri)*..... 70

1. GİRİŞ

Hızlı gelişen ve gelişirken yapılaşmanın arttığı yerleşim yerlerinde, genç nüfusun serbest zamanlarını ilgi ve ihtiyaçlarına göre vakit geçirebilecekleri oyun ve aktivite alanları da hızlıca azalmaktadır. Bunun sonucu olarak da genç nüfus serbest zamanlarını ilgi, istek ve yeteneklerini keşfederek sosyal, kültürel ve sportif alanlarda geçirmekte güçlük çekmektedir. Okullardaki eğitim öğretim etkinliklerinin dışında doğa aktivitelerinin yapılmaması, eğitim ortamlarının doğadan uzak olması, doğa ile iç içe düzenlenmeyen eğitim programları, yapılaşmanın artmasıyla doğa alanlarının hızlıca azalması genç nüfusun doğaya ve doğa etkinliklerine olan ilgisini azalmaktadır (Kahyaoğlu, 2016; Kahyaoğlu ve Yetişir 2016). Yapılaşmanın artmasının yanında yaşadığımız çağda teknolojide de hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Cep telefonu, tablet ve çevrimiçi oyunların kullanımı günümüzde artarak genç nüfusu etkisi altına almakta, doğadan uzaklaştırmaktadır. Gelişmiş teknolojiler insanlara sanal ortamda hızlı iletişim kurma, her bilgiye kısa zamanda ulaşma imkânı sunarak, bireylerin yaşamını, aile yaşantısını ve toplumsal yaşantıyı çok derinden etkileyen araçlar durumuna ulaşmıştır. Gençlerin açık alanlarda yaptıkları etkinlikler oynadıkları oyunları etkilemekle birlikte doğa ile ilgili düşüncelerini de değiştirmekte ve teknoloji tabanlı etkinliklere yönelmektedir (Karataş ve Aslan, 2012).

Öğrenme alanlarında geçirdikleri zamanlarından arta kalan serbest zamanlarını gençlik kampları gibi sosyal aktiviteler ile değerlendirmeleri, sağlıklı, ikili ilişkilerinde güçlü, ahlaklı, kendini keşfetmiş, yaratıcı, fikir geliştirebilen, ulusal ve kültürel değerleri tanıyan bireyler olarak yetişmelerine olanak tanımaktadır. Gençlik kampları aktiviteleri ile yeni dostluklar ve güzel anılar biriktirme fırsatı bulmaktadırlar. Gerçekleştirilen gönüllü çalışmalarla, boyama yapma, ağaç ve bitki dikme vb. çalışmalarla zamanlarını geçirebilmektedirler. Bu kamp aktiviteleri gençlere deneyimler kazandırıp, farklı düşüncelerle bir arada olarak kişisel birikimlerini arttırma, yeni tanıştığı akranlarıyla paylaşma, empati kurma, ekip çalışmaları ile yeteneklerini keşfetmelerini sağlamaktadır (Özen, Özen ve Tiryaki Sönmez, 2014).

Gençlerin zamanlarının büyük bir kısmını okullarda geçirdiği düşünüldüğünde, okullar sosyal bir çevre olarak, sosyal yaşamlarının büyük bir bölümünü kaplamaktadır. Ders dışı zamanlardaki faaliyetler öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde desteklemektedir (Okur Berberoğlu ve Uygun, 2013; Selanik Ay ve Erbasan, 2016). Bunlara ek olarak, bu faaliyetler çocukların akademik başarılarını olumlu yönde etkilemekte, deneyim kazandırmakta ve iletişim becerilerini geliştirmektedir (Ertaş, Şen ve Parmaksızoğlu, 2011; Sturm ve Bogner, 2010; Tortop ve Özek, 2013).

Gençlik ve Spor Bakanlığı (GSB) tarafından düzenlenen gençlik kampları; gençlerin serbest zamanlarını çeşitli sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerle değerlendirmelerini sağlamak amacıyla kurulmuş tesislerdir. Kamplara katılan gençlerin ulaşım konaklama ve yemek ihtiyaçları Gençlik ve Spor Bakanlığınca karşılanmakta ve gençlerden herhangi bir ücret alınmamaktadır. Gençlik kampları 12 – 15 yaş grupları için "Ücretsiz Deniz Kampları" 16 – 22 Yaş grupları için "Ücretsiz Doğa Kampları" adı altında düzenlenmektedir (GSB, Gençlik Kampları, 2014).

Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından düzenlenen Gençlik Kampı Uygulamalarının, kampçılarda (katılımcı gençlerde) öz-farkındalık ve sosyal becerilerinin ortaya çıkarılması için doğal bir ortam imkânı sunduğu düşünülmektedir. İlgili kuruluşların gençlere yönelik düzenlemiş oldukları kamp aktivitelerinde katılımcılar kendilerini keşfederken farklı yeteneklerinin ve becerilerinin farkına varabilmektedir. Bu doğrultuda sosyal, sportif, kültürel ve kişisel ihtiyaçlara cevap veren, genç odaklı, modern gençlik kampları oluşturmak gençlerin sosyal becerilerini ve öz farkındalık becerilerinin ortaya çıkmasında çok etkili araçlar haline gelmektedir (Şentürk ve Özdemir, 2014; Tatar ve Bağrıyanık, 2012).

Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından düzenlenen Gençlik Kampı Uygulamaları, katılımcıları doğayla buluşturarak hem sosyal aktivitelerde zaman geçirmelerini sağlayabilmekte hem de farklı sanatsal, kültürel, spor ve kişisel gelişim aktiviteleriyle gençlerin öz-farkındalık becerilerinin ve sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlayabilmektedir. Bu araştırmanın amacı Gençlik ve Spor Bakanlığı Gençlik Kamplarına katılan kampçıların, öz farkındalık becerileri, sosyal becerileri ve

aralarındaki ilişkiyi öğrenci görüşlerinden yola çıkarak ortaya koymaktır. Aynı zamanda katılımcıların sosyal becerileri ve öz farkındalık becerileri çeşitli demografik özelliklerle karşılaştırılarak katılımcıların kişisel özellikleriyle birlikte değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

2. ÇEVRE EĞİTİMİ

2.1 Doğa ve İnsan

İnsan, olağanın içerisinde çeşitli etkileşimlerle yaşamın sürdüren bir canlıdır. İnsanın doğa ile ilişkisinin temelleri ilkçağa dayanmaktadır. Bu nedenle insanın doğa ile olan ilişkisi yalnızca günümüzün tartışması değildir. İnsanların doğayla temel biyolojik bir bağa ve diğer canlı organizmalarla birlikte yaşam eğilimine ve ihtiyacına sahiptir (Wilson, 1984). Literatüre "Biyofili hipotezi" olarak geçen olgu insanın doğaya ve doğal çeşitliliğe doğuştan gelen bir ilgisi ve doğa sevgisi olduğunu söylemektedir. Kahn (1997), biyofili hipotezini insanların yapay çevreler ile doğal çevreler arasındaki tercihleri üzerine geliştirmiştir. Yapılan çalışmalarda doğa ile iç içe olmanın stres azaltıcı yanı olduğu, hastanelerde duvar yerine doğa seyredebilen hastaların iyileşme sürelerinin kısaldığı hatta hayvanlar ile doğrudan temas eden hastaların olumlu sonuçlar aldıkları görülmüştür. Araştırmanın sonucunda, Kahn biyofiliyi insanın yaşamla olan bağını kurmak için oluşturduğu genetik temelli bir ihtiyaç olarak tanımlamıştır. Araştırmacılara göre insanoğlunun yaşamı boyunca sulak alanlarda yerleşim kurmak, orman ve çalılıkları tercih etmesinin genetik bir yatkınlık olduğunu belirtmişlerdir (Yılmaz ve Olgan, 2017).

Tüm bunların ışığında Kellert ve Wilson (1995), bireylerin doğada karşılaşabilecekleri avantajlı ya da dezavantajlı durumlara karşı doğuştan geliştirdikleri olumlu ya da olumsuz davranışlar olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar çalışmalarında avantajı bireyin hayatta kalmak için ihtiyacı olan beslenme, güvenlik ve barınma ihtiyaçlar olarak tanımlanmışlardır. Dezavantajlı durumları ise bireyin yaşamını tehdit edebilecek, riskli korku uyandıran vahşi hayvanlar, karanlık ortamlar olarak tanımlamışlardır. Bu durum sonucunda bireylerde küçük yaşlardan itibaren olumlu durumlar için biyofili ve olumsuz durumlar için biyofobi gelişmektedir. Wilson'ın biyo-fenomenoloji teorisini yansıtan, bir başka düşünce ise doğayla bağlantısı olmayan çocukların, doğayı korumak için isteklerinin az olduğu yönündedir (Cramer, 2008). Aynı zamanda birçok araştırmacıya göre, bireylerin doğa ile bağının azalması ya da doğadan tamamen

kopması, bireylerin doğayı koruma ve doğaya saygılı davranmak konularında özensiz olabileceklerine işarettir (Wells ve Lekies, 2006). Özetle hem insanların hem de doğanın sağlıklı olabilmesi büyük ölçüde birbirleri ile ilişkili olmalarına bağlıdır (Wilson, 1984). Bu nedenle bireylerin doğada yaşadıkları deneyimler önem arz etmektedir. Çocukların doğa ile iç içe olabilecekleri ortamların oluşturulması, onlara doğa içinde deneyim kazandıracak imkânlar sunulması gelecekte doğanın sürdürülebilirliğini sağlamak için önemlidir.

2.2 Çevre Etiği

İnsanların doğayla olan ilişkisi, günümüzdeki çevresel ve ekolojik araştırmaların çoğunda önemli bir konu haline gelmiştir. Kayaer (2013), ilk çağ filozoflarının doğaya egemen olma düşüncesine sahip olmadıklarını belirtmiştir. Ancak, 17 yüzyılda gelişen bilimsel ilerlemeler sonucu, insanın merkeze alındığı yeni bir doğa görüşünün ortaya çıktığını ifade edilmiştir. İnsanın doğa algısı ve bilinci doğaya tutumunu belirler. Bu nedenle doğru tutum ve davranışların geliştirilebilmesi için insanların çevre bilincine sahip olması gereklidir. İnsanların sahip oldukları değerler ve düşünceler, oluşacak çevre bilinci için önemlidir.

Araştırmacılara göre çevre sorunlarının bugünkü boyutlarına ulaşmasına yol açan faktörün çevre etiğine gereken önemin verilmemesi olarak belirtilmiştir (Tont, 1996). Çevre etiği insanın doğal çevre ile arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir. Dunlap ve Van Liere (1978), çalışmalarında ekosentrik yaklaşım ve antroposentrik yaklaşım kavramları ile insanoğlunun doğaya karşı taşıdığı etik anlayışları tanımlamıştır. Ekosentrik düşünceye sahip bireyler, kendi çıkarlarını gözetmeksizin doğanın korunması gerektiğini savunur, dünyayı bir bütün olarak görürler. Antroposentrik düşünceye sahip bireyler ise çevreyi insanlığın devamı ve yaşam kalitesini yükseltmek için doğanın var olması gerektiğini savunurlar. Bu nedenle insanın doğa algısının anlaşılması, insanın doğaya karşı davranışlarının nedenlerinin anlaşılmasını sağlayacaktır. Bu durum insanın doğanın geleceği için alacağı kararları belirlemek için önemlidir.

2.3 Doğa Eğitimi

Doğa eğitimi, Türkçe sözlüğünün, karşılığını tam olarak sağlayamadığı bir terimdir. Alan yazına İngilizce "outdoor education" teriminden çevrilerek kazandırılmıştır (Turan Tanasen, 2008). Doğa eğitimi, yapılan kimi çalışmalarda çevre eğitimi ile aynı anlamda kullanılmasına rağmen Ozaner (2004)'in kavram tanımına göre, çevre etkinliklerini de içine alan daha geniş çapta kapsamlı bir eğitim türüdür. Çevre eğitimi doğa eğitimiyle genel olarak karıştırılan bir kavramdır. Doğa eğitimi doğada yapılan, doğa temelli etkinliklerden oluşur. Çevre eğitimi ise bireyin doğal çevreyi anlaması ve olumlu davranışlar geliştirmesini ve çevre okuryazarı bireyler yetiştirmeyi planlar (Erdoğan, 2011). Ancak okul dışında ve doğada yapılması gibi bir zorunluluğu yoktur. Doğa eğitiminde, doğayla doğrudan temas içeriği, katılımcıların doğal çevrenin daha iyi takdir edileceğini ve dolayısıyla çevreci öncelikleri benimsenebileceği varsayılır.

Stockholm'deki konferansın ardından 1975 yılında, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) öncülüğünde "Çevre Eğitimi İçin Kaynakların Değerlendirilmesi: Üye Devletlerin Gereksinimleri ve İhtiyaçları" başlıklı bir anket uygulanmıştır. Bu araştırmanın amacı, eğitim ve yetiştirme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynayacak bilgiler elde etmektir (Ünal ve Dımışkı, 1999). Araştırmanın bulguları, çevre eğitiminin niceliğinin ve kalitesinin yetersiz olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu vahim sonuçlar doğrultusunda 1975 yılında, UNESCO ve UNEP iş birliği ile Uluslararası Çevre Eğitim Programı (IEEP) hayata geçirilmiştir. Çevre eğitiminin en büyük adımı 1977 yılında, yine UNESCO ve UNEP iş birliği ile Tiflis'te düzenlenen konferans da hazırlanan bildirge ile atılmıştır. Tiflis Konferansı dünyada gerçekleştirilen ilk "Çevre Eğitimi" konferansıdır. Dünya'da mevcut olarak uygulanan çeşitli çevre eğitimi programları arasında en gelişmiş olanlar Tiflis Bildirgesinin hedef, amaç ve esasları doğrultusunda hazırlananlardır. (Ünal ve Dımışkı, 1999). Tiflis (1977) bildirgesine göre çevre eğitiminin amaçları beş kavram üzerinde sunulmuştur. Bunlar (Eulefeld, 1979);

Farkındalık: Bireylerin ve sosyal grupların, tüm çevreye ve çevre sorunlarına karşı farkındalık ve duyarlılık kazanmasına yardımcı olmak.

Bilgi: Bireylerin ve sosyal grupların, çevre ve çevre problemleri hakkında temel bir anlayış ve deneyim kazanmalarına yardımcı olmak.

Tutum: Bireylerin ve sosyal grupların çevre ile ilgili değerleri elde etme ve ilgi duymalarını kazandırma, çevreyi iyileştirme ve korumada aktif rol alanların motivasyonu için yardımcı olmak.

Beceriler: Bireylerin ve sosyal grupların çevre sorunlarının belirleme ve çözme becerileri kazanmalarına yardımcı olmak.

Katılım: Bireylere ve sosyal gruplara, çevre sorunlarının çözümü konusunda çalışmaların her aşamasında aktif katılımı için bir fırsat sağlamak, olarak sıralanmaktadır.

Hungerfor ve Volk (1990), Tiflis bildirgesinde belirtilen çevre eğitiminin amaçları doğrultusunda çevreye duyarlı bireyleri "Bir çevre bilincine ve duyarlılığa sahip olan, temel çevre ve çevre ile ilişkili sorunlara karşı bir anlayışı olan, çevrenin iyileştirilmesi ve korumaya aktif olarak katılım için, çevreye duyulan ilgi ve motivasyon duygularına, çevre sorunlarını belirleme ve çözme becerilerine sahip ve çevre sorunlarının çözümüne yönelik çalışmalarda her düzeyde aktif katılım sağlayan bireyler" olarak tanımlamışlardır.

Türkiye'de çevre eğitiminin ele alınması 1980'li yılların sonunda gerçekleşmiştir (Candaş ve Karataş, 2017). Fakat 1991 yılına kadar sadece lisans düzeyinde eğitim kapsamına alınmıştır. 1991 yılından sonra çevre eğitimi, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde eğitim öğretim programlarına girmeye başlamıştır. Ancak ülkemizde çevre eğitimi ayrı bir ders olarak değil fizik, kimya, fen bilimleri, biyoloji, hayat bilgisi gibi derslerin içerisinde verilmektedir. Bu durum çevre eğitimi amaçlarının gerçekleştirilmesi ve hedeflenen çevre bilincine sahip bireylerin yetişmesi için sınırlı kalmaktadır.

Türkiye de doğanın içinde bulunmak, doğayı eğitim aracı olarak kullanmak düşünceleri gündeme gelince, doğada fiilen uygulama içeren eğitim programları hazırlanmaya başlamıştır. 19. ve 20. yılların başlarına kadar ilkokullardaki fen eğitimlerine doğa çalışmalarının hâkim olduğu görülmektedir (Stebbins, 2012). Bu duruma örnek, Wilbur Jackmann'ın 1891 yılında Amerika'da yazdığı "Nature Study for Common Schools" (Devlet Okulları İçin Doğa Çalışmaları) adlı kitap ve bu kitapla Amerika Birleşik Devletleri'nde doğa çalışmaları akımının (Nature Study Movement) ortaya çıkması gösterilebilir. Aynı zamanda dünyada fen eğitimi adına bu gelişmeler yaşanırken, Türkiye'deki Köy Enstitülerinin doğanın içinde bireylere gözlem yapabilme ve doğada kendi deneyimlerini elde etme fırsatı sunan bir fen programlarının olması yine bu duruma örnek gösterilebilir (Gökçe, 2010).

Dünya'da ve Türkiye'de okullarda fen eğitimine çevre eğitimleri dâhil edilmeye başlamıştır. Ayrıca "Doğa okulları" oluşturulmaya, çevre temalı okullar kurulmaya başlamıştır. Bu okullarda öğrencilere fen eğitimi dışında ana ders olarak çevre eğitimi, çevre etkileşimli uygulamalar, okullarda bahçecilik, sera eğitimi ya da öğrencilere kamp eğitimleri verilmektedir.

Türkiye'de ilk defa doğa eğitimi programları 1999 yılından itibaren TÜBİTAK tarafından Ekoloji temelli doğa eğitimi projeleri kapsamında uygulanmaya başlamıştır. TÜBİTAK bu proje kapsamında, bireylerin aktif görevler alarak "yapan-yaşayan" konumuna gelmesini, gözlem ve uygulamalarla bireyin disiplinler arası bir bakış açısı kazanmasını ve bilimsel süreç becerileri kazanmasını hedeflemektedir. TÜBİTAK projelerinin yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı, Çevre ve Orman Bakanlığı ve bazı sivil toplum örgütlerinde bazı projeler kapsamında doğa ve çevre eğitimi programları gerçekleştirilmiştir (Erdoğan 2011). Bu çalışmalara örnek olarak Yeşil ırmak çocukları bilimle buluşuyor (Amasya Üniversitesi, 2015), çevre dedektifi horoz iş başında (Pamukkale Üniversitesi, 2015), Yıldız kâşifleri doğa eğitimi (Trakya Üniversitesi, 2018) verilebilir. Yapılan bu çalışmaların sonuçlarında araştırmacılar, proje kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin; katılımcılar da bilgilerin davranışa dönüşmesini kolayca sağladığı, bilime karşı olumlu tutum geliştiği (Akay, 2013), çevre kirliliğine ve doğal çevredeki canlı türlerine karşı duyarlılıklarının geliştiğini (Feyzioğlu vd., 2013), çevre bilincine ve çevresel

tutumlara olumlu yönde katkı sağladığı (Keleş ve Varnacı, 2010), çevreye karşı sorumluluklarının arttığı ve çevre sorunlarına ilgi duymaya başladıklarını (Özdemir, 2010) ifade etmişlerdir. Yapılan bu çalışmaların doğa koruma ve çevre bilincine pek çok katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

2.4 Sınıf Dışı Eğitim ve Deneyimsel Öğrenme

Eğitim bilimlerinde öğrencilerin öğrenme sırasındaki deneyimleri Dewey, tarafından öğrenme sürecinde aktif olmalarının öğrenmeye olumlu etkisi olarak vurgulanmıştır (Kolb, 1984). Bireyler yaşantılarında edindikleri deneyimler doğrultusunda bilgiler edinmekte ve bu bilgiler doğrultusunda davranış geliştirebilmektedirler. Lewin, bireylerdeki deneyimlerin öğrenim sürecine etkisinden bahsederken; davranışların bireylerin yaşantısındaki deneyimlerin bütünü ifadesini kullanmıştır (Schein, 1996).

Dewey, Lewis ve Piaget'nin çalışmalarının ışığında, Kolb 1960'lı yılların sonundan beri deneyimsel öğrenme üzerinde çeşitli çalışmalar yürütmüştür. Kolb (1984)'ün yapmış olduğu çalışmalarda deneyimsel öğrenmeyi, yaşantılar sonucu edinilen deneyimlerin bilgiye dönüştürülme süreci olarak tanımlamıştır. Bu durum insanın doğa da edindiği deneyimlerin, doğaya karşı sergileyeceği tutum ve davranışlar için önemi bir kez daha vurgulamaktadır. Bireylerin ve çocukluk döneminde doğa da yaşadıkları deneyimler onların doğaya karşı olumlu ya da olumsuz davranışlarını etkileyebildikleri görülmüştür.

Kolb (1984)'e göre her yeni deneyim bireyin sonraki yaşantılarını ve eğitimlerini etkileyebilmektedir. Eğitimciler bilgiyi organize etmekten ve kaliteli öğrenim deneyimlerini sunmaktan sorumludur (Roberts, 2003). Öğrenciler geçmiş deneyimlerini anlarlarsa, eğitimin gereklerini daha etkili bir şekilde kavrayabilirler. Doğa eğitimi ile bireylere doğa da deneyimler kazandırma, doğa ile empati kurmalarını sağlamaya olanak tanınır. Doğa eğitimi sınıf dışı etkinliklerle, deneyimsel öğrenme ile gerçekleştirilmesi uygun bir eğitimdir. Eğitim ve öğretimin gerçekleştirildiği okullar ise deneyimsel öğrenmeye olanak sağlamak için yetersiz kalmaktadır. Okulların doğal çevreden uzak ve izole edilmiş yapısı, bireylerin doğa ile bağ kurmasını ve kendilerini doğanın bir parçası olarak algılamasını

engellemektedir. Literatür çalışmaları ise bize, bireylerin çevre korumacı davranış göstermesi için doğa ile kendilerini bir bütün olarak algılamaları gerektiğini göstermektedir. Bir başka deyişle, çevre koruması için çok fazla bilgi vermenin, davranışlarda olumlu değişimlere neden olmadığı ifade edilebilir. Bu bağlamda, eğitim programlarında bireylerin doğa ile birebir etkileşimi için okul dışı öğrenmenin önemi anlaşılmaktadır.

2.5 Doğa Eğitimi ile İlgili Araştırmalar

Dunlap ve Heffernan'ın (1975) yaptığı bir araştırmada, doğa etkinlik faaliyetlerine katılımın, artan çevre sorunlarıyla ilişkili olup olmadığı incelenmiştir. Dunlap ve Heffernan'ın gerçekleştirdikleri araştırmalarında üç hipotezi test etmişlerdir. Araştırmalarında, doğa etkinliklerine yapılan katılımlar ile çevresel kaygı düzeyinin birbirleriyle pozitif yönde etkileşimde olduğu, bu etkileşimin doğa yürüyüşü ve vahşi yaşam gözlemleri gibi etkinliklerde daha güçlü olduğunu ancak avcılık ve balıkçılık gibi tüketim etkinliklerinden düşük kaygı şeklinde ortaya çıktığı, genele oranla, bu tarzda aktiviteler yapılmasının, doğal ortamlara karşı saygıyı arttırdığı sonuçlarını elde etmişlerdir. Dunlap ve Heffernan, doğaya değer verici faaliyetlerin, korumacı bir görüşü yansıttığını, tüketim faaliyetlerinin ise çevre hakkında faydacı bir görüşe neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Dunlap ve Heffernan'ın (1975) çalışmasından esinlenip yapılan sonraki çalışmalar da birçok farklı çalışma ortaya çıkmıştır. Nord, Luff ve Bridger (1998), önceki araştırmacıların çevreyle ilgili tutumları ölçtüklerini ancak çevresel davranışları ölçmediklerini belirtmiştir. Araştırmacılar aynı zamanda literatürdeki tutum ve davranış arasındaki zayıf bağlantıyı da göz önüne alarak, doğa faaliyetleri ile çevre yanlısı davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan çalışmanın sonuçları, Dunlap ve Heffernan'ın hipotezinin, doğada yapılan uygulamaların çevre yanlısı davranışlarla da olumlu yönde bir ilişki de olduğunu ileri sürerek genişletmiştir. Theodori, Luloff ve Willets da (1998), çalışmalarında benzer sonuçlara yer vermiştir. Araştırmacılar, etkinlik türlerini "hafif kaynak kullanım etkinliklerine" ve "daha yoğun bir kaynak kullanım etkinliği" olarak kategorize etmişlerdir.

Tiesl ve O'Brien (2003), yaptıkları çalışma ile uygulamalı doğa faaliyetlerinin etkileri alanında literatüre farklı bir bakış açısı getirmişlerdir. Araştırmacılar, yapılan doğa faaliyetlerinin çevresel kaygı ve çevre yanlısı davranışlar üzerinde göreceli etkileri olduğunu ileri sürmüşlerdir. Örneğin çevre dostu ürün kullanımına önem veren balıkçılara göre avcılar bir çevre grubuna üye olma veya bağış yapma da daha istekli olduklarını söylemişlerdir. Çalışma sonucunda geleneksel öğelerin aktivitelere ve çevre yanlısı davranışlar ile çevresel kaygıya etkisi olacağını gösterdi.

Hartig, Kaiser ve Bowler (2001), önceki hipotezlerin doğruluğunu kabul edip yapılan bu çalışmaların ışığında doğal ortamda yaşanan yenileyici/ onarıcı deneyimlerin çevre yanlısı davranışları pozitif yönde etkilediğini öne sürmüştür. Bu hipotezi, bir grup üniversite öğrencisi ile "bir tatlı su bataklığın dönüştürülebilir etkileri" adlı çalışma ile gerçekleştirdiler. Bataklığın iyileştirilmesi uygulamasının ardından, üniversite öğrencilerinin ekolojik davranışları ölçülmüş ve ekolojik davranışlarındaki değişimin deneyimleri ile ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Sandell ve Öhman (2010), çalışmalarında doğada gerçekleştirilen uygulamaların, doğal dünya ile daha empatik bir ilişki kurmada pozitif yönde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bireylerin yaşadıkları tecrübeler ile doğaya dair bilimsel açıklamaları daha iyi kavradıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, doğada yapılan uygulamalar ile bireyler doğada birçok deneyime sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bu deneyimler sayesinde, insanlar doğa hakkındaki kavramları statik olarak algılamaktan ziyade dinamik olarak algılama fırsatı sağlayarak insanların doğal çevreye yeniden bağlanmasını kolaylaştırdığını ileri sürmüşlerdir. Böylece insanların doğa ile empatik bir bağ kurabileceği sonucuna varılmışlardır.

Palmberg ve Kuru'nun (2000), 11 ve 12 yaşındaki öğrencilerle gerçekleştirdikleri deneysel çalışmalarında öğrencileri, doğa kampına katılan ve doğa kampına katılmayan olarak iki gruba ayırmışlardır. Çalışmaları sonucunda, doğa kampına katılan öğrencilerin doğal varlıklarla güçlü empatik ilişki kurdukları ve daha yüksek ahlaki yargılara ulaştıklarını ifade etmişlerdir.

Tecer (2007) çalışmasında, ilköğretim öğrencilerinin çevre problemlerine karşı çevresel duyarlılıklarının ve bu duyarlılık düzeyleri üzerine sosyo-demografik karakterlerinin etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada, öğrencilerin çoğu çevre konularına karşı ilgili olduklarını ifade etmelerine rağmen, çevresel faaliyetlere aktif olarak katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacı çalışmasında, daha yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin toplam çevresel duyarlılık ve aktif katılım (DAK) puanının diğer öğrencilerden yüksek olduğunu, genel olarak, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevreye daha ilgili olduklarını, çevreye sorumlu davranış gösterme de daha eğilimli olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca demografik değişkenler, cinsiyet, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin çevre duyarlılığı, aktif katılım, bilgi ve çevresel tavır üzerinde önemli etkiye sahip olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Blair (2009) okul bahçeleri ile ilgili literatürü deneyimsel öğrenme araçları olarak gözden geçirmiştir. İncelediği nicel araştırmalarda, fen başarısı ve gıda davranışı alanlarında olumlu sonuçlarla karşılaşıldığını, ancak çevresel tutum ya da sosyal davranışlarda iyileşme olmadığını belirtmiştir. Blair, okul bahçesi projelerinin bir ders planında bulunmayan pek çok yapılandırılmamış öğrenme fırsatını teşvik ettiğini, ancak kendiliğinden gerçekleştiğini ve çok yönlü öğrenmede öğrencilerin ve danışmanların dâhil olduğunu belirtmiştir.

Ballantyne ve Packer (2009) doğal çevrelerde gerçekleştirilen bilgi, tutum ve davranış değişikliklerini kapsayan öğrenme etkin öğrenmenin öğretmen tarafından yönlendirilmiş stratejiler yerine deneyim temelli öğrenme yoluyla gerçekleştiğini bulmuşlardır. Bu çalışmada, Ballantyne ve Packer, 12 farklı okul dışı çevre eğitim programına katılan öğrencilerden oluşan bir grup, öğrencilerin çevresel bozulmanın etkilerine ilişkin duygusal katılımlarının öğrenme üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu bulmuşlardır. Ballantyne ve Packer çalışmalarının sonuçlarında, tutum ve davranışsal öğrenme sonucunda olumsuz duygulara sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin deneyimleri sonucunda üzgün ya da öfkeli duygular yerine mutlu, sakin duygulara sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Guiney ve Oberhauser (2009), doğa koruma alanında çalışan gönüllülerin doğa ile olan psikolojik bağlarını incelemiştir. Çalışmaları sonucunda, gönüllülerin

kendilerini doğa ile bağlantılı gördüğü ve bu bağın çocukluk döneminden geldiği sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan çalışmada gönüllülerin çoğu, çok genç yaşta olmalarına rağmen, doğaya olan bu ilgilerini her zaman hissettiklerini ve bu ilginin doğuştan geldiğini söylemişlerdir. Bu gönüllülerin doğaya olan ilgisini artıran etkinlikler ise, yapılandırılmamış keşifler, yaban hayatı gözlemleme ve doğal maddelerin toplanması gibi faaliyetler olarak belirtmişlerdir. Ayrıca gönüllülerin birçoğunun çiftliklerde, parklarda ve gelişmemiş arazide vakit geçirdiğini belirtmişlerdir. Çalışmalarında gönüllülerin, estetik (doğal güzelliğin takdiri), duygusal (stres azalması), entelektüel (öğrenme isteği) ve manevi (kendinden daha büyük bir şeye bağlanma) katkılar dâhil olmak üzere doğayla olan temaslarının sayısız kişisel fayda sağladıklarını belirttiklerini ifade etmişlerdir.

Cheng ve Monroe (2011), çalışmalarında çevreci davranışların gelişmesinde duygusal faktörlerin temel unsur olduğu hipotezini doğrulamak için bir ölçek uygulamışlardı. Çalışmalarının sonucunda, çocukların doğaya bağlanmasını dört boyutta ele almışlardır: (a) doğanın keyfi, (b) canlılar için empati, (c) doğayla birlik hissi ve (d) doğaya karşı sorumluluk duygusu. Çalışmanın sonucu, çocukların doğayla olan bağlantısının ve doğadaki önceki deneyimlerinin gelecekteki doğa ile ilgili etkinliklere katılma niyetlerini etkilediğini göstermiştir. Ayrıca ailenin doğa ile bağlantısı çevreye duyarlı davranışları, ailenin çevre dostu davranışları kontrol etmesi denetlemesi, çocukların çevreye olan ilgilerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Cheng ve Monroe (2011), çocuklar da uygulamalı çevre eğitimi yapılmasının, çocukların doğaya karşı duygusal tutumlarını ve doğayı koruma konusundaki ilgilerini artıracağını belirtmişlerdir.

Brymer ve Gray (2009), büyük dalga sörfü, kayak ve dağcılık gibi ekstrem doğa sporlarına katılan sporcularla yapılan nitel bir çalışma, doğayla olan bağlantının farklı bir yönünü ortaya koymuştur. Bu sporcular, doğal dünya ile tecrübelerini doğayla iç içe bir dans olarak nitelendirerek bütüncül bir deneyim yaşandığını belirtmişlerdir. Araştırmacılar çalışmalarında bu sporcuların, doğayı daha iyi anladıklarını, sporcuların doğadaki yerlerini daha iyi anlamlandırdıklarını ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Brymer ve Gray, bir anlamda, doğayla "duygusal bir bağın" farklı olmadığını çünkü ikisini ayrı düşünülemeyeceğini dile getirmiştir.

Boland ve Heintzman (2010), bir literatür derlemesinde, doğanın maneviyatı güçlendirmesinin çeşitli nedenlerini belirlemiştir. Boland ve Heintzman, doğa bir merak ve korku hissi uyandırdığını ifade etmiştir. Bu durumunda bazı insanlara Tanrı ya da daha yüksek bir güçle bağlanmalarına yardımcı olduğunu; barış ve huzur duygusu sağladığını ve maneviyatı yansıtma yoluyla keşfetme ortamı sağladığını belirtmiştir. Boland ve Heintzman çalışmasının sonucunda, bireylerin doğayı takdir etmesinin karmaşık ve çeşitlilik gösterdiğini ve araştırmacıların katılımcıların çoğunun doğayı tanımlarken maneviyat tanımını kullandığını belirtmiştir.

Kişinin doğayla olan bağlantısını ölçmenin bir manası da, onların için doğanın ne anlama geldiğini tanımlamaktır. Vining, Merrick, ve Price (2008) çalışmalarında bireylerin kendilerini doğanın bir parçası olarak gördüklerini, aynı zamanda da doğanın insanlardan hariç tutulduğunu algıladıkları belirten bir paradoks ortaya koymuştur.

Burgess ve Smith (2011), bir dağ kampını ziyaret eden 35 beşinci sınıf öğrencisi ile mülakatlar yapmıştır. Ayrıca kamp boyunca doğal gözlemler yapılmış ve katılımcılar tarafından oluşturulan dokümanlar toplanmıştır. Kamp programı öncesinde elde edilen bulgulara göre çocukların ekolojik süreçler hakkında çok az konuşabildikleri ve doğa ile etkileşimlerinin de sınırlı tecrübelere dayandığı görülmüştür. Kamp programı sırasında ise çocukların; ormanlara, dağlara ve içinde yaşayanlara karşı duydukları saygı ve sevgiyi davranışlarına yansıttıkları ortaya çıkmıştır. Kamp sonunda öğrencilerin doğa ile ilgili değer yargılarının geliştiği ve vahşi yaşama karşı olumsuz duygular ve kaygıların azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Erdoğan (2011), Ankara'da gerçekleştirilen TÜBİTAK destekli yaz doğa eğitimi programının, bu programa katılan ve yaşları sekiz ile 14 arasında değişen 64 öğrencinin çevreye yönelik bilgi düzeylerine, duyuşsal eğilimlerine ve sorumlu davranışlarına etkisini araştırmıştır. Nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı çalışmada deneysel yöntem benimsenmiştir. Toprak, arkeolojik kazı, biyolojik çeşitlilik, canlılar arası etkileşim ve sulak alan ekosistemi konularını kapsayan ve kuş gözlemi, hayvan seslerinin kaydedilmesi, sulak alan deneyleri, yaprak incelemesi ve böcek incelemesi gibi etkinlikleri içeren programın çevreye yönelik sorumlu davranış geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Yılmaz (2006), araştırmasında ilkokul programları kazanımlarında çevre eğitiminin durumunu ve 4. sınıf öğrencilerinin aldıkları eğitim sonucunda çevre eğitimi amaçlarına ulaşma düzeylerini saptamaya yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğrencilerin Çevresel Tutum, Çevresel Farkındalık, Çevresel Beceri ve Çevresel Faaliyetlere Katılım düzeyleri çeşitli değişkenler üzerinde karşılaştırılmıştır. Uygulanan bu ölçekler sonucunda köyde yaşayan öğrencilerin şehir merkezlerinde yaşayan öğrenciler arasında çevresel tutum, çevresel farkındalık, çevresel beceri ve çevresel faaliyetlere katılım yönünde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu farklılık köyde yaşayan çocuklar lehine olduğu belirtilmiştir. Aynı zaman da evlerinde bahçesi olan ve olmayan çocuklar, evde hayvan besleyen ve beslemeyen çocuklar arasında da anlamlı farklılıklar elde etmişlerdir.

Küçük ve Koç (2004), araştırmasında ortaokul öğrencilerini geri dönüşüm tesislerine ve ambalaj atık toplama tesislerine götürerek buralardaki çalışmaların nasıl gerçekleştiğini gözlemleyip uygulamalı olarak öğrenmelerini sağlamayı amaçlamıştır. Çalışma grubu 120 kişiden oluşan 6. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilere hedeflenen gezilerden önce ve sonra çevre eğitimi testi ve açık uçlu sorulardan oluşan ön test son test uygulaması yapılmıştır. Küçük çalışmasının ön test bulgularında, öğrencilerin çevreye karşı duygusal bir bağa sahip olduklarını ancak çevre bilinci ve doğa koruma da yetersiz olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin özellikle atık pillerin bertaraf edilmesi ve geri dönüşümlü atıkların ayrıştırılmasını gördüklerinde diğer alanlara göre bu konulara daha fazla ilgi gösterdiğini belirtmiştir.

3. ÖZ-FARKINDALIK VE SOSYAL BECERİ

3.1 Öz-farkındalık

Öz farkındalık iç gözlem yapabilme yeteneği ve kendini çevre ile diğer bireylerden ayırıp bir birey olarak görebilme kabiliyetidir. Öz farkındalığa sahip kişilerin iş, ekip, şirket yönetimini daha iyi yaptığı gözlemlenmektedir (Yıldız, Gürer ve Esentaş, 2015). Bunun en büyük nedeni ise planlı hareket etmeleri ve iş planlamasını uzun vadeli yapmalarıdır. Kişinin önce kendini daha sonrasında ise çevresini bilmesi ekibine dolayısıyla işlerine de yansır. Bu da iş sonucunda başarı olarak geri yansıyacaktır.

Öz farkındalık geliştirilmesi zor bir kavramdır. Ancak geliştirildiğinde çok şey kazanacağınız da bir gerçektir. Öz farkındalığı geliştirmenin zorluğunun en büyük sebebi insanların kendi iç dünyalarıyla yüzleşmek istememesidir. Bu belki üşengeçlik belki de gerçeklerden kaçmaktır. Ancak kişi kendi iç dünyası ile baş başa kalınca kendi muhasebesini en iyi biçimde yapabilir. Bu onun eksiklerini ortaya çıkarırken hangi alanlara yönelmesi gerektiğini de ortaya koyar. Bununla birlikte insanlara karşı nasıl yaklaşmanız gerektiğini, nerede nasıl hareket edeceğinizi de saptayabilirsiniz (Gardner vd., 2005).

Kişi kendine göre en iyi alanı oluşturması gerekir. Bu alanlar aydınlık ve ferah alanlar olabilir. Teknolojik aletlerden az da olsa uzak olarak ve okuyarak, yazarak, araştırarak bu sağlanabilir. Bunlar hem sizin bilincinizi rahatlatacak hem de kendinizde olan başka yeteneklerinizi de keşfetmenize yardımcı olacaktır (Kılıçarslan, 2009).

Öz farkındalık, en temelinde kişinin kendine yönelik uyanık olma durumudur. Kişiler, kendilerini anlamlandırmak, algılamak ve ifade etmek için sosyal çevresinden ve içinde yaşadığı gruplardan yardım alır. Bir noktada kişinin öz farkındalığı konusunda referans noktası, içinde bulunduğu çevredir. Spor grupları ise kişilerin doğaları gereği hissettikleri temel aidiyet dürtüsünü, öz benlik değerlendirmesini ve sosyal kimlik algılamasını yoğun olarak yaşadıkları gruplardır.

Görüldüğü üzere spor grupları kimliklenme, farkındalık, aidiyet gibi insan için oldukça kritik ve dürtüsel ihtiyaçların doyurulduğu yerlerdir (Tunç Kaya, 2019). Kendisi gibi insanların arasında bulunarak birlikteliğin yarattığı gücün farkına varan spor gruplarının davranışları uygun koşulların varlığında holiganizme evirilmektedir.

Öz – farkındalık kavramı, genel bir değerlendirme doğrultusunda; bireyin kendi düşüncelerinin farkında olması ile herhangi bir etkinlikten önce planlamada bulunması, planlamaya yönelik düşüncelerini düzenlemesi ve etkinliğini tamamlamasının ardından ortaya çıkan sonuçların kendi düşünme performansına uygunluğunu değerlendirmesi olarak ifade edilebilmektedir. Bu bağlamda da öz – farkındalık; bireyin planlama, denetleme ve düşünme gibi bilişsel süreçlerini gözden geçirmesi olarak tanımlanabilmektedir (Brown ve Ryan, 2003).

Öz – farkındalık kavram ve süreci; bireyin kendi biliş yapılanması, sistemi ve işleyiş düzeni hakkında bilgi sahibi olmasını ifade etmektedir. Bu kapsamı doğrultusunda da öz – farkındalık, bireyin kendi öğrenme özelliklerinin farkında olmasını ve bunlara yönelik değerlendirmede bulunabilmesini içermektedir (Papaleontiou-Louca, 2003). Zira öz – farkındalık sayesinde bireyler; anlama, algılama, tanıma ve hatırlama gibi bilişsel süreçlerinin farkında olabilmekte ve bu süreçleri koordine edebilmektedirler.

Bir başka tanımlama çerçevesinde öz – farkındalık kavramı, bireyin düşünmenin farklı yönlerine ilişkin kontrol becerisine sahip olması şeklinde ifade edilmektedir. Bu yönüyle de öz – farkındalık kavramı; bireyin kendisi, özel yaşamı ve iş yaşamı ile ilgili bilgilere ve stratejilere sahip olması kapsamında değerlendirilmektedir. Bu bilgiler ve stratejiler sayesinde ise birey; hem kendi kendisini hem de yaşamını yönetebilmekte ve genel olarak da kendisine bir değer biçebilmektedir (Veenman, Hout–Wolters ve Afflerbach, 2006).

Papaleontiou–Louca'ya (2003) göre öz – farkındalık aynı zamanda; bireylerin bilgi düzeylerine ve yeteneklerine ilişkin kişisel yansıtmalarını değerlendirebilmelerini ve kişisel özelliklerini hangi durumlarda daha etkili yansıtabildiklerini sınama olanağı sunmaktadır. Zira öz – farkındalık sayesinde bireyler; kendilerini denetleme ya da

kontrol etme stratejileri edinebilmekte ve planlamalarını daha gerçekçi yapabilmektedirler.

Bireyin kendi kendisinin farkında olması olarak özetlenebilecek olan öz – farkındalık kavramına yönelik temel süreçler, zaman içerisinde değişebilmekte ya da bu süreçlerin yoğunluğu farklılık gösterebilmektedir. Öz – farkındalık süreçlerinin yoğunluk derecesi ise, bireyin entelektüel olmaya geçişini belirlemektedir (Weinstein, Brown ve Ryan, 2009). Zira birey öz – farkındalık bağlamında ne denli kendisinin farkında olabilirse, o denli entelektüel bir birey olma niteliğine sahip olabilmektedir.

Lykins ve Baer'e (2009) göre öz – farkındalık, bireyin kendisi ile ilgili her şeyin bilgisine sahip olmasını ifade etmektedir. Buna yönelik olarak da öz – farkındalık süreci, bireyin problemlerini çözmeye ilişkin başlangıç ve değerlendirme ya da tahmin ve sonuç aşamalarını kapsamaktadır. Öz – farkındalık sayesinde bireyler; içsel ya da gizil düşünme potansiyeline sahip olabilmekte, bildiklerinin bilebilmekte ya da farkına varabilmekte ve genel olarak da düşüncelerini yönetebilmektedir.

Roll, Aleven, McLaren ve Koedinger'e (2007) göre öz – farkındalık; bireyin bellek, dikkat ve imgelem gibi bilişsel süreçlerini kullanma ve kontrol edebilme bilgisidir. Bu bağlamda da öz – farkındalık; bireyin düşüncelerini denetleyebilmesini ve düzenleyebilmesini olanaklı kılmaktadır. Bu nedenle de öz – farkındalık düzeyi düşük bireyler; hedeflerine ulaşıp ulaşamadıklarına yönelik doğru değerlendirmelerde bulunamamakta, düşüncelerine yönelik periyodik kontroller gerçekleştirememekte ve gerekli durumlarda farklı stratejiler benimseyememektedirler.

3.2 Öz – Farkındalığın İşlevi

Öz – farkındalık, bireylerin yaşam süreçlerini gereği gibi değerlendirebilmesini ya da yaşamı gerçekçi bir bakış açısı ile görebilmesini olanaklı kılan önemli bir süreç olarak ifade edilmektedir (Baslet, Termini ve Herbener, 2009; Kuzucu, 2008). Bu bağlamda öz – farkındalık; bireyin yaşadığı sıkıntılarının farkında olmasını, problemlerini göz ardı etmemesini, yetersizliklerini ve başarısızlıklarını

yargılamadan ele alabilecek bir anlayış geliştirebilmesini ve tüm yaşam olaylarını deneyimlerinin bir parçası olarak görebilmesini olanaklı kılmaktadır.

Neff'e (2003) göre öz – farkındalık, bireyin acı verici yaşam deneyimleri ile karşı karşıya kaldığında kendisine şefkat gösterebilmesini ve kendisini anlayabilmesini sağlamaktadır. Bu nedenle de bireylerin öz – farkındalık düzeylerinin artması; sevgi, şefkat ve affetme duygularının beslenebilmesini ve bireyin olumsuz duygu durumlarından daha az etkilenmesini sağlamaktadır.

Öz–farkındalık durumunu deneyimleyebilen birey; kendisini mutlu, huzurlu, motivasyonu yüksek ve rahat hissetmektedir. Bu durumda bireyin kavrama düzeyi artacak ve duygularının ve algılarının daha fazla farkında olabilecektir. Zira öz – farkındalık; bireyin düşüncelerini ve iç yaşantılarını nasıl gözlemleyebileceğini ve tanımlayabileceğini bilmesini ifade etmektedir. Bu bağlamda eğer birey; bilişsel süreçlerini daha iyi tanımak ve tanımlamak istemekteyse, öncelikli olarak kendisine ilişkin her şeyi gözlemek ve tanımak durumundadır (Howell, Digdon ve Buro, 2010).

Öz–farkındalık, bireyin hem düşüncelerinden ibaret hem de düşüncelerinin gözlemcisi olduğunu anlaması olarak değerlendirilmektedir. Öz–farkındalık sayesinde bireyler; düşüncelerini önemli ya da önemsiz olarak sınıflandırmanın ötesinde, kendilerinin bilincinde olabilmektedirler. Bu bilinçle birey kendisini nesneleştirmeden değerlendirebilmekte ya da kendisini özne – nesne ayrımına gitmeden ya da ötekileştirmeden algılayabilmektedir. Bu süreçte zihin sadece kendisini gözlemlemekte ve kendisini yargılamamak bağlamında, kendisinden uzaklaşmamaktadır (Davis, Lau ve Cairns, 2009).

Öz – farkındalık; bireylerin pişmanlıkları ve geçmişleri ya da gelecekleri ile zaman kaybetmemelerini sağlamaktadır. Bununla birlikte öz – farkındalık sayesinde zihninin çalışma yolları ya da işleyiş sistemi hakkında bilgi sahibi olabilen birey; hem pişmanlıkları anlamında deneyimlerini gereği gibi değerlendirebilmekte, hem geçmişin ya da geleceğin muhakemesini yapabilmekte hem de bu süreçlerin içerisinde kaybolmamaktadır (Chambers, Gullone ve Allen, 2009). Bir başka ifadeyle de öz – farkındalık; bireyin deneyimleri ile birlikte geçmiş ve gelecek

değerlendirmesi yapmasını sağlamakta, ancak bunların içerisinde yok olmasını engellemektedir.

Öz–farkındalık; bireyin duygu ve düşüncelerini tanıyabilmesini ve tanımlayabilmesini sağlaması bakımından, otomatik ya da alışılagelmiş tepkilerin önüne geçilmesini sağlamaktadır. Bireyin kendisini tarafsız gözlemleme durumu olarak ifade edilen bu durum; algılarla tepkiler arasında boşluk doğmasını olanaklı kılmakta ve bu şekilde de birey, bu boşluk sayesinde kendisini gereği gibi değerlendirebilmektedir. Bu süreç; bireyin refleksif olarak hareket etmesinden ziyade, reflektif olarak hareket etmesini sağlaması bakımından önem taşımaktadır (Bishop ve arkadaşları, 2004).

Öz – farkındalık bireylerin yaşam olaylarını; beklenti ya da hedeflerine göre iyi, kötü ya da tarafsız olarak ve yargılayıcı bir şekilde değerlendirmelerini önlemektedir. Zira bu yönde değerlendirmeler; bireylerin bellek bağlantılarını geçmiş deneyimlerle şekillendirmelerine neden olmakta ve birey yeni karşılaştığı durumları objektif olarak ele almak yerine, direkt iyi, kötü ya da tarafsızlık kodlamalarını kullanmaya başlamaktadır. Bu nedenle de öz – farkındalık düzeyi düşük bireyler, geçmiş deneyimlerine karşı daha hassas bireylerdir (Brown, Ryan ve Creswell, 2007).

Öz – farkındalık, bireylerin yeni karşılaştıkları olaylara, durumlara ya da zorluklara karşı daha az tepki göstermelerini sağlaması bakımından önem taşımaktadır. Bu bağlamda da öz–farkındalık, bireylerin tüm yaşam deneyimlerinden gereği gibi faydalanabilmelerini olanaklı kılmakta ve iyi oluş düzeylerini artırmaktadır. Aynı şekilde öz – farkındalık, bilinçli olarak her şeyin farkında olabilmesini ve bireyin o anda olan olaylara odaklanabilmesini sağlamaktadır. Buna karşın bireyler; genellikle o ana odaklanmak yerine, daha çok o anda olan olaylara yönelik düşüncelere ya da bu olayların iyi ya da kötü olarak nitelendirilmesine odaklanmaktadırlar. Bu durum ise, bireyin öz – farkındalık durumundan uzaklaşmasına ve bir anlamda, bir bilinçsizlik haline geçmesine neden olmaktadır (Germer, 2009).

Öz – farkındalık düzeyinin düşük olması; bireyin fiziksel ve psikolojik gerilimlerinin farkına varma konusunda başarısızlık yaşamasına, geçmiş ve gelecekle sıklıkla

uğraşmak dolayısıyla bugünün farkına varamamasına ve yeme – içme, uyuma vb. gibi yaşamsal fonksiyonların otomatik olarak gerçekleştirilmeye başlanmasına neden olmaktadır. Öz – farkındalık düzeyi yüksek bireyler ise; dikkatlerini geçmiş ya da geleceğe yönlendirmek yerine, o anda olan şeye odaklanarak onu reddetmemekte ya da yargılamamaktadırlar (Carmody ve Baer, 2008).

Sonuç olarak öz – farkındalık sayesinde birey; sadece o ana odaklandığı için kendisini enerjik hissetmekte, yaşadıklarından keyif almakta ve kendisi ile birlikte yaşamında olan biten her şeyin daha fazla farkında olmaktadır. Bu nedenle de öz – farkındalık; bireyin koşullandırmaların dışında yer alarak, olan biteni olduğu gibi ya da objektif bir şekilde değerlendirebilmesini olanaklı kılmaktadır.

3.3 Sosyal Beceri

3.3.1 Sosyal Becerinin Tanımı

Sosyal beceri kavramını, sosyal becerinin tanımı, sınıflandırılması, boyutları, kuramları, modelleri ve sporla olan ilişkisi şeklinde açıklayabiliriz. Kişi için başkalarından iyi dönütler alabilecek ve kötü tepkileri engelleyebilecek yeteneklere sahip olmak önemlidir. İnsan, sosyal yönden kabul edilebilir olan ve başkalarıyla etkileşime olanak sağlayacak davranışlara sahip olmak ister. İnsanlarla ilişki yürütme sanatının özünü başkasının duygularını anlayabilmek ve bu duyguları yönlendirmek amacıyla harekete geçebilmek oluşturur. Bu yetiler, genel manada, sosyal yetenek olarak bilinmektedir (Bacanlı, 1999). Son zamanlarda toplumsal bilimcileri ve psikologları sosyal yeteneklerin öneminde durmaya yönelten etkenler; çağımızda iletişim sorunları şeklinde de belirtilen his ve fikirleri rahat belirtememek, arkadaşlık ilişkilerinden kaçınmak, karşı cinsle etkileşimden çekingen olmak, okul, iş, aile ve benzeri mekânlarda oluşan sosyal etkileşim imkânsızlıklarıdır. Ancak sosyal yetenekleri meydana getiren faktörlerin hangi hususların olduğu konusunda ortak bir mantık yoktur (Bacanlı, 1999).

Segrin (2001), başka bireylerle müsait ve etkin diyaloglar oluşturabilme yeteneğinin sosyal beceriler olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca kendilerini iyi bir şekilde ifade

edebilen, diğerlerini anlayabilen ve başka insanlarca iyi bir şekilde bilinmek isteyen kişilerin yeterli sosyal becerilere sahip bireyler olduğunu belirtmiştir

Liberman ve arkadaşları (1986), sosyal yetenekleri, gelen sosyal iletilerin doğru anlaşılmasını, sosyal sorunları halledebilme potansiyeli ve ileti "gönderme" yeteneklerini kapsadığını ve sosyal yeteneklerin; toplumda var olmak ve yeterli seviyede iyi bir yaşam için lazım olan zihinsel, sözlü ve sözlü olmayan bireyler arası eylemler olduğunu vurgulamışlardır. Göz teması, mimikler, bedensel bir duruş ve sosyal mesafe sözel olmayan tepkiler şeklinde tanımlanmaktadır. Ses tonu, sesin boylu, akıcı ve anlaşılabilir bir konuşma ise sözel olan tepkiler olarak açıklanmıştır (Spence ve diğ., 2003).

Elliot ve Gresham'a (1993) göre, sözel veya sözel olmayan davranışlara (sesin tonu, yüz ifadeleri, beden duruşu, kullanılan kelimeler gibi) denk gelen bu ifadelerin büyük kısmı olumlu sosyal hareketlerle sonuçlanır. Belirli beceri örneklerine; yaşıt/arkadaşlık yetenekleri (selamlama, dinleme, soru sorma ve sorulara cevap verme, etkileşimi başlatma ve sürdürme ve bitirme gibi), üstesinden gelme becerileri (yönerge ve rol model, yardımcı olma, akran baskısına karşılık verme takılma ve olumsuz dönüt, kızgınlığı açıklama gibi) problemin üstesinden gelme/karar verme yetenekleri (sorunu tanımlama, hedef belirleme, alternatifleri belirleme ve seçme, verilen kararı uygulama gibi) verilebilir (Akçamete ve Avcıoğlu, 2005).

Sosyal beceriler öğretiminde uygun öğrenme prensiplerini ve yöntemini kullanmak, faydalı ve tesirli programlar geliştirmeye imkân verdiği için, çok önemlidir. Gerçek ve kişiye özel ortamlardan farklı olarak, sadece belirli hareketler üzerine konsantre olmuş olan hazır programlar, çocuğun toplumsal çevresi ve olağan sınıf ortamını tam olarak karşılayamayabilir. Böylece öğrenilecek sosyal yeteneklerin dışa aktarımı ve genelleştirilmesi sorun olabilmektedir. Nakletme ve genelleştirme sorunlarını eksiltmenin bir yolu, çocuğun kendi yaşıtlarıyla birlikte bulunabileceği sosyal yetenekler eğitim programlarını oluşturulmasıdır (Akçamete ve Avcıoğlu, 2005).

Sosyal yetenekler, her yaştaki bireyler için her durumda okul, iş, aile ortamı ve toplumsal münasebetlerimizi pozitif, muvaffak ve hoşnut edecek eylemler

bütünüdür. Özellikle de çok erken yaşlardan başlayarak bireylere ile iyi diyaloglar kurabilme, tansiyon oluşturan olumsuz ortamlara direnme gösterebilme, zorluklarla üstesinden gelebilme ve başarısız olma durumlarının oluşturduğu durumların üstesinden gelebilme kuvveti kazandırır. Bu bakımdan bu süreci iyi yürütenlerin ve sosyal yetenek seviyeleri yüksek olan insanların daha çok mutlu ve huzurlu olması beklenebilir (Sevinç, 2003).

Sorias toplumsal yeteneği; bireyin kendi çevresiyle iyi ilişkiler oluşturması, hislerini düzgün bir şekilde ifade edebilmesi, kişisel haklarını savunabilmesi, gerektiği zaman başka insanlardan yardım talep edebilme ve kendine ters olan talepleri geri çevirebilmesini kolaylaştıran, öğrenilmiş hareketler şeklinde ifade edilmiştir (Sorias, 1986).

Tanımlarda sosyal yetenekler, öğrenilmiş hareketler şeklinde belirtilmektedir. Carledge ve Milburn (1983), sosyal yetenek tanımlarındaki benzer hususları şu şekilde ifade etmektedirler;

- Başka kişilerden iyi dönütler getirecek ve kötü dönütleri önleyecek, başka kişilerle iletişimi olağan edecek, toplumsal açıdan kabul görülebilir olan öğrenilmiş hareketler olarak sosyal yetenekler,
- Çevreyi etkileyen, amaca dönük hareketler olarak toplumsal yetenekler,
- Duruma özgü ve toplumsal yeteneğe göre farklılaşan toplumsal yetenekler,
- Hem belirli izlenebilir hem de izlenemeyen zihinsel ve duygusal öğeler içeren hareketler olarak toplumsal yeteneklerdir.

3.3.2 Sosyal Becerinin Boyutları

Mesajın gönderilme ve alınması ile ilgili becerilerin, temel sosyal beceriler olan; anlatımcılık ve duyarlılıkla temsil edildiğini belirtmektedir. Sözle iletilmeyen iletişim tarzıyla ilgilenen Riggio, özellikle duyuşsal gönderme ve alma üzerinde durarak sözel olmayan iletişim becerisinin toplumsal yeteneklerin önemli kamyonetlerini temsil ettiğini belirtilmektedir. Sözel kapalılık ve açıklık becerileri birbirinden ayrı ve birbiriyle ilgili sosyal becerilerdir. Bu beceriler, duyuşsal ifadecilik, duyuşsal

hassaslık, duyuşsal denetim, toplumsal ifadecilik, toplumsal hassaslık ve toplumsal denetim şeklinde adlandırılmaktadır (Riggio, 1986).

Toplumsal yetenekleri meydana getiren birçok yapılardan bahsedilmektedir. Riggio toplumsal yetenekleri meydana getiren altı unsurun olduğunu vurgulamaktadır. Riggio'nun geliştirdiği Sosyal Beceri Envanteri'nde (Social Skills Inventory) toplumsal yetenek ve onu meydana getiren unsurlar aşağıda sıralananlar gibi olduğunu belirtilmiştir. Bunları; duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık, sosyal kontrol şeklince aşağıda belirtilmektedir.

4. GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI VE GENÇLİK KAMPLARI

4.1 Kuruluş ve Amaçları

4941 sayılı yasanın 1. maddesine dayanılarak 4.11.1969 tarih ve 13342 sayılı resmi Gazetede yayınlanan 3.11.1969 tarih ve 4/983 sayılı Cumhurbaşkanlığı tezkeresi uyarınca 3.11.1969 tarihinde kurulmuş, 11.2.1970 tarih ve 1/21-1156 sayılı kararnameyle devletin resmi spor örgütü olan Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü'nü bünyesine almış bir bakanlıktır. Kuruluş amacı, gençliğin üniversite dahil her kademede okul içi ve okul dışı beden ve ahlak kabiliyetlerini demokratik usullere uygun bir şekilde geliştirmek, gençliğin sosyal ihtiyaçlarını karşılamak; oyun, beden eğitimi, spor, izcilik ve boş zaman çalışmalarına yöneltmek, bu amaçları sağlayacak faaliyetlerin gerektirdiği tesisleri kurmak ve malzemeyi temin etmek; gerekli teknik ve idari elemanları yetiştirmek; yurt içinde ve dışında bu faaliyetlerle ilgili bilimsel araştırmalar yapmaktır (Fişek, 1998).

4.2 Görev ve Sorumlulukları

08.06.2011 tarih ve 638 sayılı Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın görevleri şu şekilde yer almaktadır:

a) Gençliğin kişisel ve sosyal gelişimini destekleyici politikaları tespit etmek, farklı genç gruplarının ihtiyaçlarını da dikkate alarak gençlerin kendi potansiyellerini gerçekleştirebilmelerine imkân sağlamak, karar alma ve uygulama süreçleri ile sosyal hayatın her alanına etkin katılımını sağlayıcı öneriler geliştirmek ve bu doğrultuda faaliyetler yürütmek, ilgili kurumların gençliği ilgilendiren hizmetlerinde koordinasyon ve iş birliğini sağlamak.

b) Gençliğin ihtiyaçları ile gençliğe sunulan hizmet ve imkânlar konusunda inceleme ve araştırmalar yapmak ve öneriler geliştirmek, gençlik alanında bilgilendirme, rehberlik ve danışmanlık yapmak.

c) Gençlik ile ilgili çalışma ve projelerine ilişkin usul ve esasları belirlemek.

ç) Gençlik ile ilgili çalışma ve projeleri yapmak, bu çalışma ve projeleri desteklemek, bunların uygulama ve sonuçlarını denetlemek.

d) Spor faaliyetlerinin plan ve program dâhilinde ve mevzuata uygun bir şekilde yürütülmesini gözetmek, gelişmesini ve yaygınlaşmasını teşvik edici tedbirler almak.

e) Spor alanında uygulanacak politikaları tespit etmek ve uluslararası kuralların ve talimatların uygulanmasını temin etmek.

f) Mevzuatla Bakanlığa verilen diğer görev ve hizmetleri yapmak (URL1).

4.3 Gençlik Kampları

Günümüzde ülkeler gençlerin gelişimine yönelik çeşitli boş zaman etkinlikleri düzenlemektedir. Türkiye' de Gençlik ve Spor Bakanlığı'nca düzenlenen gençlik kampları da bu faaliyetler arasında yer almaktadır. 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 10 yaygınlaştırılmasını bir misyon olarak üstlenmiştir. 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 herhangi bir ücret talep edilmemektedir (URL2). Gençlik kampları 12 – 15 yaş grupları için "Ücretsiz Deniz Kampları" 16 – 22 yaş grupları için "Ücretsiz Doğa Kampları" adı altında düzenlenmektedir (URL3). Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde belirli zaman aralıklarında düzenlenen gençlik kamplarında aşağıdaki aktivite ve etkinlikler yer almaktadır (URL2); At biniciliği, Boya topu (Paintball), Dağ bisikleti, Deniz ve havuz etkinliği, Kişisel gelişim eğitimleri, El sanatları, Kitap okuma saatleri, Geziler, Kano, Halk oyunları, İp parkuru, Mangala, Okçuluk, Sokak oyunları, Rafting, Matrak, Tırmanma duvarı, Mini golf, Spor faaliyetleri, Trekking, Tiyatro ve müzik.

Şekil 4.1 *GSB Kamp Görüntüleri*



Türkiye'de gençlerin öğrenim ve çalışma alanları dışındaki zamanlarını değerlendirmek, dinlenmelerini sağlamak, yaratıcı, üretken ve sorumluluk sahibi, vatandaşlık bilincine sahip, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimseyen ve özümseyen 11 bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmak gençlik kamplarının amaçları arasındadır. Bu amaçlar doğrultusunda Türkiye'nin çeşitli il ve ilçelerinde yaz aylarında gençlik kampları açılmaktadır (GSGM, 2005). 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.

Şekil 4.2 *GSB Kamp Görüntüleri*



Gençlik kampları alanında Türkiye'de çalışmalar yapan Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü (GSGM) Gençlik Kampları, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı Gençlik Kampları ve Kızılay Gençlik Kamplarının yapısı, katılımcı kriterleri ve eğitim programları birbirinden farklılık göstermektedir.

Şekil 4.3 *GSB Kamp Görüntüleri*



Türkiye'deki gençlik kampları alanında, resmi olarak Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü (GSGM) Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Kızılay gençlik kampları faaliyet göstermektedir. TÜİK verilerine göre 2019 yılı sonu itibarıyla Türkiye'nin toplam nüfusu 83 milyon 154 bin 997 kişi iken 15-24 yaş grubundaki genç nüfus 12 milyon 955 bin 672 kişidir. Genç nüfus ise toplam nüfusun %15,6'sını oluşturmaktadır. 2019 yılında Gençlik ve Spor Bakanlığı Doğa Kamplarından faydalanan genç katılımcı sayısı ise 16.368 kişidir. Bu sayısal veriler gösteriyor ki; genç nüfusun sadece %0,1'i gençlik kamplarından faydalanabilmektedir.

Şekil 4.4 *GSB Kamp Görüntüleri*



Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından gençlere yönelik mavi ve doğa kampları gerçekleşmektedir. Kamplar gençlerin serbest zamanlarını çeşitli sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerle değerlendirmelerini sağlamak amacıyla kurulmuş tesislerdir. Kamplara katılan gençlerin ulaşım konaklama ve yemek ihtiyaçları Gençlik ve Spor Bakanlığınca karşılanmakta ve gençlerden herhangi bir ücret alınmamaktadır. Gençlik kampları 12 – 15 yaş grupları için «Mavi Kampları" 16 – 22 Yaş grupları için “Doğa Kampları" adı altında düzenlenmektedir.

Şekil 4.5 *GSB Kamp Görüntüleri*



“Kamp” tanımı artık dünyanın genelinde “extra curricular education” ya da “outdoor education” yani okul dışı eğitimi olarak kabul edilmektedir. Dünyada her yıl 50’den fazla ülkede yaklaşık 2500 kampın her birinde binlerce genç bir araya gelmektedir. Farklı temalar altında; Doğa Kampları, deniz kampları, kültür ve sanat kampları, festival kampları, inanç kampları, sosyal kampları vb. binlerce kamp yapılmaktadır. Resmi kurum ve kuruluşlar, sivil toplum kurumları ve derneklerin başını çektiği çocuklara ve gençlere kamplar düzenlemekte ve teşvik etmektedirler.

Şekil 4.6 *GSB Kamp Görüntüleri*



5. YÖNTEM

Gençlik kamplarına katılan kampçıların öz farkındalıkları ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi betimlemeyi hedefleyen bu çalışma tarama modelli bir çalışmadır. Büyüköztürk vd. (2019, s. 177) tarama çalışmaları için, bir konu veya duruma bağlı olarak bireylerin görüş, beceri, ilgi, tutum, yetenek gibi özelliklerinin tespit edildiği ve büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalar tanımını yapmıştır.

5.1 Araştırmanın Amacı

Doğa eğitiminde amaç duygusal ve zihinsel risk ile başa çıkabilmektir. Bu kapsamda liderlik becerileri yaşayarak öğretilebilir. Katılımcılar risk alarak, neleri yapabileceklerinin veya neleri yapamayacaklarının farkına varırlar. Bu tecrübeler de katılımcıların günlük ve iş yaşamındaki davranışlarına, aktarılabilir. Bunlara ek olarak doğa eğitimi etkinlikleri yoluyla risk alma becerisi yanında, takım çalışması, güven, problem çözme becerileri, tartışma ortamı, baskı altında soğukkanlı olma, iş yaşamında verimli olma gibi özellikler kazandırabilir. Sonuç olarak katılımcıların, kendileriyle ilgili olumlu düşünceler edinmeleri, kendilerine ait becerileri, yaşamlarında kontrol edebilmeleri mümkün olabilecektir (Akt. Çelebi, 2005).

Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından düzenlenen Gençlik Kampı Uygulamaları, katılımcıları doğayla buluşturarak hem sosyal aktivitelerde zaman geçirmelerini sağlamakta hem de farklı sanatsal, kültürel, spor ve kişisel gelişim aktiviteleriyle gençlerin öz-farkındalık becerilerinin ve sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Öz – farkındalık, bireylerin yeni karşılaştıkları olaylara, durumlara ya da zorluklara karşı daha az tepki göstermelerini sağlaması bakımından önem taşımaktadır. Gençlik ve Spor Bakanlığı Gençlik Kamplarına katılan kampçıların, öz farkındalık becerileri, sosyal becerileri ve aralarındaki ilişkiyi öğrenci görüşlerinden yola çıkarak ortaya koymak bu araştırmanın amacıdır. Aynı zamanda katılımcıların sosyal becerileri ve öz farkındalık becerileri çeşitli demografik özelliklerle karşılaştırılarak katılımcıların kişisel özellikleriyle birlikte değerlendirmek amaçlanmaktadır.

Gençlik ve Spor Bakanlığı Gençlik Kamplarına katılan kampçıların, öz farkındalık becerileri, sosyal becerileri ve aralarındaki ilişkiyi öğrenci görüşlerinden yola çıkarak ortaya koymak bu araştırmanın genel hedefidir. Bu hedef içerisinde şu sorular yanıtlanmaya çalışılmaktadır:

1. Katılımcı geçlerin (kampçıların) öz farkındalık becerileri; cinsiyet, yaş, sınıf, coğrafi bölge, yaşadığı merkez, toplam gelir durumuna göre değişmekte midir?
2. Katılımcı geçlerin (kampçıların) sosyal becerileri; cinsiyet, yaş, sınıf, coğrafi bölge, yaşadığı merkez, toplam gelir durumuna göre değişmekte midir?
3. Katılımcı geçlerin (kampçıların) öz farkındalık becerilerinin sosyal becerileri ile ilişkisi var mıdır?

5.2 Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Araştırma kapsamını Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından düzenlenen Doğa Gençlik Kamplarına katılan kampçılar oluşturmaktadır. Araştırma Bakanlığın 2019-2020 kamp döneminde açılarak katılımcıları kabul eden kamplarıyla sınırlı olup Mavi Kampları kapsamamaktadır. Kamplara katılan kampçıların araştırmada ölçeklere verdikleri cevaplar özgün ve doğru cevaplar olarak kabul edilmiştir.

5.3 Örnekleme Süreci

Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde Türkiye'nin farklı illerinde 9'u Doğa Kamp, 7'si de Mavi Kamp gençlere hizmet vermektedir. Gençlik kampları 12 – 15 yaş grupları için "Ücretsiz Deniz Kampları" 16 – 22 Yaş grupları için "Ücretsiz Doğa Kampları" adı altında düzenlenmektedir. Her yıl belirlenen kamp dönemlerinde Gençlik ve Spor Bakanlığı Doğa ve Mavi Gençlik Kamplarında yaklaşık olarak 35 bin genç aktivitelere katılmaktadır. 2019-2020 kamp döneminde faaliyete açılan Kastamonu Yolkonak, Antalya Alaaddin Keykubat, Trabzon Doğu Karadeniz, Osmaniye Aslantaş, Bolu Aladağ, Kırşehir Ahi Evran, Manisa Şehzadeler Doğa Gençlik Kampları bu çalışmanın evreni olarak belirlenmiştir. Doğa Gençlik Kamplarına her yıl ortalama 15 bin katılımcı yer almaktadır. Maliyet ve zaman açısından evrenin tamamına ulaşılamayacağı için örnekleme yoluna gidilmiştir. Doğa

ile iç içe olan Doğa Gençlik Kampları gençlerin günlük yaşamlarında bulamadıkları takım çalışması, sosyal aktiviteler ve beceri, yetenek aktivitelerine imkân sağlayabilmektedir. Bu nedenle çalışmada Doğa Gençlik Kampları faaliyetlerine aktif olarak katılan 480 gönüllü katılımcı çalışmanın örneklemi olarak belirlenmiştir. Araştırmada olasılıklı örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi (rastgele) örnekleme yapılmıştır (Ural, 2011).

5.4 Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Bu çalışma nicel araştırma tasarımı benimsenerek tarama modelli bir çalışmadır. Büyüköztürk vd. (2019, s. 177) tarama çalışmaları için, bir konu veya duruma bağlı olarak bireylerin görüş, beceri, ilgi, tutum, yetenek gibi özelliklerinin tespit edildiği ve büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalar tanımını yapmıştır. Araştırmada anket tekniğinden yararlanılmıştır. Anket verileri gönüllülük esasına dayalı olarak zaman ve kağıt tasarrufu sağlamak için online uygulanmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak; katılımcıların kişisel bilgileri ile ilgili soruların yer aldığı Kişisel Bilgi Formu (bkz. Ek A), katılımcıların öz farkındalıklarını belirlemek için "Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği" (DÖFÖ-33) (bkz. Ek B) ve sosyal becerilerini belirlemek için "Sosyal Beceri Ölçeği"(bkz. Ek C) kullanılmıştır.

Anketin ikinci bölümünde uygulanan Duyuşsal Öz-Farkındalık Ölçeği (DÖFÖ-33) Kauer (2010), tarafından geliştirilen ve Tatar ve arkadaşları (2017) tarafından Türkçe uyarlama çalışmaları yapılan DÖFÖ-33 beş alt boyut ve 33 maddeden oluşan öz bildirim türü bir ölçektir. Ölçek "Asla=0" ve "Her zaman=4" arasında beşli likert tipi değerlendirme ile uygulanmaktadır. Ölçek, Tanıma (Recognition), İsimlendirme (Identification), İletişim (Communication), Bağlamsallaştırma (Contextualization) ve Karar Verme (Decision Making) alt boyutları yanı sıra genel toplam puanla da değerlendirilmektedir (Kauer, 2010).

Anketin üçüncü bölümünde uygulanan Sosyal Beceri Ölçeğinin orijinali 1986 yılında Riggio tarafından geliştirilmiş ve 1989 yılında yeniden revize edilerek bugünkü şeklini almış bir ölçme aracıdır. SBÖ sosyal becerileri altı ayrı alt boyutta ölçmektedir. Ölçeğin alt maddeleri ve dağılımlarına baktığımızda Duyuşsal

anlatımcılık, Duyuşsal duyarlılık, Duyuşsal kontrol, Sosyal anlatımcılık, Sosyal duyarlılık, Sosyal kontrol şeklinde karşımıza çıkmaktadır. (Süt, 2014). Ölçek beşli likert üzerinden cevaplanmaktadır. Katılımcı envanterin tamamında toplam puan bazında en yüksek ise 150, en düşük 30 puan alabilmektedir. Ölçekte 1, 3, 5, 9, 10, 15, 17, 18, 21, 24, 25, 30. maddeler tersten puanlanmaktadır.

Araştırma 2019-2020 gençlik kampları döneminde 25.12.2020 tarihli 88 karar sayılı Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurul Kararı ile gerekli çalışma izinleri alınarak 514 gönüllü kampçının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Anket uygulamasının ilk bölümünde katılımcılara onay sorusu sorularak tamamen gönüllü olarak katılımları sağlanmıştır. Onaylıyorum seçeneğini işaretleyen kampçılar anketin diğer bölümlerini tamamlamaya yönlendirilmiştir, onaylamıyorum seçeneğini işaretleyen kampçılar ise anketin sonuna yönlendirilerek gönüllülük esas alınmıştır. Onaylamıyorum seçeneğini işaretleyen 34 katılımcı anketi bu çalışma kapsamına alınmamış ve çıkarılmıştır. Bu sebepten 480 kişinin cevapları geçerli sayılarak çalışma grubu olarak ifade edilmiştir.

Katılımcıların demografik özelliklerini belirleyebilmek için elde edilen veriler frekans, yüzde gibi betimsel istatistik tabloları kullanılarak verilmiştir. Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği-33 ve Sosyal Beceri Ölçeği puanları ile yaş, sınıf, gelir düzeyi, hanedeki kişi sayısı, yaşanılan coğrafi bölge ve yaşanılan merkez değişkenleri arasında anlamlılığı belirlemek için ANOVA testi, DÖFÖ-33 ve SBÖ puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlılığı belirlemek için t Testi uygulanmıştır. Katılımcıların sosyal becerileri ve öz farkındalıkları arasındaki etkisine Regresyon ve Korelasyon analizleri ile bakılmıştır. Sonuçlar tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır.

6. BULGULAR

6.1 Katılımcıların Demografik Bulgularına İlişkin Sonuçlar

Katılımcıların demografik özelliklerine ait tablolar aşağıda verilmiştir. Bu özelliklere ilişkin frekans ve yüzdeler verilerek betimsel istatistikler kullanılmıştır. Tablo 6.1 de katılımcıların cinsiyetine ilişkin veriler paylaşılmıştır.

Tablo 6.1 *Katılımcıların cinsiyeti ile ilgili betimsel istatistikler*

Cinsiyet	**n**	**%**
Kız	230	48
Erkek	250	52
Toplam	480	100

Araştırmanın çalışma grubunu Doğa Gençlik Kampları faaliyetlerine aktif olarak katılan 480 gönüllü oluşturmuştur. Tablo 6.1'de verildiği gibi kampçıların %48'i kız (n=230) ve %52'si (n=250) erkektir. Çalışma grubuna ait yaş aralıklarına yönelik bilgiler ise Tablo 6.2 de verilmiştir.

Tablo 6.2 *Yaş grupları ile ilgili betimsel istatistikler*

Yaş Grupları	**n**	**%**
18 yaş ve altı	61	13
19 yaş	70	14
20 yaş	95	20
21 yaş	111	23
22 yaş ve üzeri	143	30
Toplam	480	100

Araştırma grubundakilerin yaş grupları ile ilgili Tablo 6.2 incelendiğinde; 18 yaş ve altında olan katılımcı grupların %13 oranında, 19 yaş olan katılımcı grupların %14 oranında, 20 yaş olan katılımcı grupların %20 oranında, 21 yaş olan katılımcı grupların %23 ve 22 yaş ve üzeri olan katılımcı grupların %30 oranında meydana

getirmektedir. Katılımcıların sınıf seviyelerine ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 6.3'te verilmiştir.

Tablo 6.3 *Sınıflar ile ilgili betimsel istatistikler*

Sınıf	**n**	**%**
Birinci sınıf	35	7
İkinci sınıf	111	23
Üçüncü sınıf	94	20
Dördüncü sınıf	80	17
Mezun	160	33
Toplam	480	100

Araştırmaya katılan kamp katılımcılarının öğrenim gördükleri sınıflar ile ilgili Tablo 6.3'e bakıldığında; birinci sınıf gruplarının %7 oranında, ikinci sınıfların %23 oranında, üçüncü sınıfların %20 oranında, dördüncü sınıfların %17 oranında olduğu görülmektedir. Mezun grupların ise %33 oranıyla diğer gruplardan daha fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşadığı coğrafi bölgelere ait bilgilerin yer aldığı Tablo 6.4 aşağıda verilmiştir.

Tablo 6.4 *Yaşanılan coğrafi bölgeler ile ilgili betimsel istatistikler*

Yaşadığı Coğrafi Bölge	**n**	**%**
Akdeniz	42	9
Doğu Anadolu	44	9
Ege	103	22
Güneydoğu Anadolu	82	17
İç Anadolu	52	11
Karadeniz	97	20
Marmara	60	12
Toplam	480	100

Kampçıların yaşadıkları coğrafi bölgelere göre dağılımını gösteren Tablo 6.4 incelendiğinde, Akdeniz ve Doğu Anadoluda yaşayanlar kampçıların %9'unu oluşturmaktadır. Ege bölgesinde yaşayanlar %22, Güneydoğu Anadolu bölgesinde

yaşayanlar %17, İç Anadolu bölgesinde yaşayanlar %11, Karadeniz bölgesinde yaşayanlar %20 ve Marmara bölgesinde yaşayanlar %12 oranını oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşadıkları merkezler ile ilgili istatistikler Tablo 6.5'te verilmiştir.

Tablo 6.5 *Yaşanılan merkezler ile ilgili betimsel istatistikler*

Yaşadığı Merkez	**n**	**%**
İl Merkezi	237	49
İlçe Merkezi	166	35
Köy/Mahalle	77	16
Toplam	480	100

Tablo 6.5 incelendiğinde, katılımcıların %49'unun il merkezinde yaşadığı görülmektedir. Katılımcıların %35'i ilçe merkezinde ve %16'sı köy ya da mahallede yaşamaktadırlar. Katılımcıların hanelerindeki toplam gelirleri ile ilgili istatistikler Tablo 6.6'da verilmiştir.

Tablo 6.6 *Ailelerin sosyo-ekonomik seviyeleri ile ilgili betimsel istatistikler*

Hane Gelir Düzeyi	**n**	**%**
0-2324 TL	71	15
2325-5000 TL	249	52
5001-10000 TL	120	25
10001 TL ve üzeri	40	8
Toplam	480	100

Tablo 6.6 incelendiğinde, katılımcıların yarısından fazlasının %52'sinin 2325-5000 TL arasında geliri olduğu görülmektedir. Katılımcıların %15'inin 2324 TL'den az geliri olduğu, %25'inin 5000-10000 TL arasında geliri olduğu ve %8'inin 10000 TL'den fazla geliri olduğu görülmektedir. Katılımcıların hanelerinde yaşayan toplam kişi sayıları ile ilgili istatistikler Tablo 6.7'de verilmiştir.

Tablo 6.7 *Hanede yaşayan kişi sayısı ile ilgili betimsel istatistikler*

Hanede Yaşayan Kişi	**n**	**%**
2 Kişi	25	5
3 Kişi	85	18
4 Kişi	176	37
5 Kişi	147	31
6 ve üzeri	47	9
Toplam	480	100

Tablo 6.7 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğu %37'si hanesinde dört kişi yaşamaktadır. Katılımcıların %5'i hanesinde iki kişi, %18'i hanesinde üç kişi, %31'i hanesinde beş kişi yaşadığı görülmektedir. Katılımcıların %9'u ise altı kişi ya da daha fazla kişi ile hanelerinde yaşamaktadırlar.

6.2 Katılımcıların Duyuşsal Öz Farkındalık Becerilerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların duyuşsal öz farkındalık becerilerini ölçmek için kullanılan Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği (DÖFÖ) toplam puan aralıkları ve alt boyutlarında her maddeye ait puan aralıkları Tablo 6.8'de verilmiştir. Katılımcılar 33 maddeden oluşan ölçekte, her maddeden 0 ile 4 arasında değişen puan alabilmektedir. Katılımcıların tamamına ait Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanların denk geldiği dereceleme Tablo 6.8'de yer almaktadır.

Tablo 6.8 *Duyuşsal öz farkındalık becerileri puanları ve alt ölçek puanları ile ilgili betimsel istatistikler*

Ölçek Türü	**N**	**Min.**	**Max.**	**Ort.**	**Std. Sapma**	**α**
Tanıma	480	3	24	13,57	3,71	0,70
Nasıl bir ruh haline olduğumu söylemem benim için zordur.	480	0	4	2,11	1,19	
Sık sık nasıl hissettiğimi yansıtmak için zaman ayırırım.	480	0	4	2,11	1,11	

Tablo 6.8'in devamı

Genellikle duygularımın farkındayımdır.	480	0	4	2,47	1,15	
Duygularım hakkında düşünmek için yalnız bir yerlere gitmekten hoşlanırım.	480	0	4	2,16	1,18	
Genellikle duygularım hakkında düşünmem.	480	0	4	2,36	1,25	
Tam olarak ne hissettiğimi bilirim.	480	0	4	2,35	1,17	
İsimlendirme	480	4	20	11.38	3.03	0,72
Ruh halimi tarif etmem zordur.	480	0	4	2,30	1,07	
Hislerimin ne olduğunu anlamak benim için önemlidir.	480	0	4	2,50	1,17	
Birçok şey hakkındaki hislerimin nasıl olduğunu bilirim.	480	0	4	2,36	1,12	
Genellikle duygumun ne olduğunun farkında olurum ama tarif edemem.	480	0	4	2,10	1,14	
Bir şeyler hakkındaki hislerimi anlamak zordur.	480	0	4	2,10	1,20	
İletişim	480	2	28	15.02	4.03	0,78
Duyguları ifade etmek kolaydır.	480	0	4	2,18	1,14	
Ne hissettiğimi ve hislerimi analiz etmeyi yazmaktan hoşlanırım.	480	0	4	2,00	1,25	
Başkalarının ruh hali konusunda konuşabilirim.	480	0	4	2,26	1,10	
Sık sık duygular hakkında düşünürüm.	480	0	4	2,21	1,18	

Tablo 6.8'in devamı

Duygularımı ifade edebilirim.	480	0	4	2,38	1,14	
Ne hissettiğimi yazmayı kolay bulurum.	480	0	4	2,02	1,24	
Ne hissettiğimi anlatmak zordur.	480	0	4	1,94	1,16	
Bağlamsallaştır-ma	480	12	40	22.57	5.42	0.77
Niçin üzgün olduğumu anlamaya çalışmak için kendimi analiz ederim.	480	0	4	2,19	1,16	
Niçin öyle hissettiğimi genellikle bilirim.	480	0	4	2,36	1,08	
Neden böyle hissettiğimi bilmem.	480	0	4	2,10	1,13	
Neden hislerimin öyle olduğunu yalnız kalıp düşünürüm.	480	0	4	2,20	1,10	
Neden öyle davrandığımı gerçekten düşünmem.	480	0	4	2,33	1,17	
Sık sık ne hissettiğim konusunda kafam karışır.	480	0	4	2,16	1,17	
Genellikle ruh halime neyin neden olduğunu bilirim.	480	0	4	2,30	1,12	
Genellikle duygularımın davranışlarımı nasıl etkilediği konusunda net fikrim vardır.	480	0	4	2,33	1,13	
Genellikle bir şeyler hakkında ne hissettiğimi düşünürüm.	480	0	4	2,30	1,14	
Niye üzgün olduğumu anlamak için son olanları düşünürüm.	480	0	4	2,26	1,15	

Tablo 6.8'in devamı

Karar Verme	480	2	20	11.22	3.26	0.66
Duygularımı inceler ondan sonra ne yapacağıma karar veririm.	480	0	4	2,24	1,14	
Ruh halimi neyin düzelteceğine karar vermede sık sık sorun yaşarım.	480	0	4	2,15	1,13	
Genellikle kendimi nasıl daha iyi hissedeceğimin yollarını düşünürüm.	480	0	4	2,36	1,16	
Bazen kendimi daha iyi hissetmek için ne yapmam gerektiğini anlayamam.	480	0	4	2,12	1,18	
Kötü hissettiğim zaman, kaygı ve problemlerimle başa çıkmayı denerim.	480	0	4	2,33	1,14	
Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği	480	46	132	73.79	14.24	0.92

Çalışmada önce DÖFÖ-33 genel toplamı ve alt boyutlarının Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin tüm grupta Tanıma alt boyutunun 0,70, İsimlendirme alt boyutunun 0,72, İletişim alt boyutunun 0,78, Bağlamsallaştırma alt boyutunun 0,77 ve Karar Verme alt boyutunun 0,66 iç tutarlılık güvenirlik katsayısı gösterdiği görülmüştür. Ölçeğin bütünü için ise bu katsayı 0,92 olarak hesaplanmıştır (Yüksel, 2004). Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı +1.00 ile -1.00 arasında değişmekle birlikte, güvenirlik katsayısın 1'e yakın olması testin güvenirliğinin güçlü olduğunu göstermektedir (Aypay, 2015). Alfa katsayısının $0,60 \leq \alpha < 0,80$ aralığında olması ölçeğin oldukça güvenilir, $0,80 \leq \alpha <$ l,00 aralığında olması ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Terzi, 2019).

Tablo 6.8 incelendiğinde katılımcıların alt boyutlarda aldıkları en düşük ve en yüksek puanlar; "Tanıma" alt boyutunda puan aralığı 3-44, "İsimlendirme" alt boyutunda puan aralığı 4-20, "İletişim" alt boyutunda puan aralığı 2-28, "Bağlamsallaştırma" alt boyutunda puan aralığı 12-40, "Karar Verme" alt boyutunda puan aralığı 2-20 olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamını gösteren "Duyuşsal Farkındalık Ölçeği" boyutunda aldıkları en düşük ve en yüksek puanlar 46-132'dir. DÖFÖ'ne ait toplam puan üzerinden katılımcıların tamamı için değerlendirme yapıldığında ortalama puan 73,79 ile duyuşsal öz farkındalıklarının orta derecede olduğu görülmektedir.

6.3 Duyuşsal Öz Farkındalık Becerilerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

6.3.1 Duyuşsal Öz Farkındalık Becerilerinin Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değerlendirilmesi

Katılımcıların duyuşsal öz farkındalık becerilerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini anlamak için bağımsız örneklem t Testi kullanılmıştır. T testi sonuçları Tablo 6.9'de verilmiştir.

Tablo 6.9 *DÖFÖ'nin ve alt boyutlarının cinsiyete ilişkin t-testi sonuçları*

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	**X**	**SS**	**Sd**	**t**	**P**
Tanıma	Kız	230	13.49	3.63	478	-0.48	0.62
	Erkek	250	13.65	3.78			
İsimlendirme	Kız	230	11.30	2.98	478	-0.51	0.60
	Erkek	250	11.45	3.09			
İletişim	Kız	230	15.05	3.85	478	0.13	0.89
	Erkek	250	15.00	4.19			
Bağlamsallaştırma	Kız	230	22.46	5.22	478	-0,44	0.66
	Erkek	250	22.68	5.61			
Karar Verme	Kız	618	11,24	3,05	753	0,14	0.88
	Erkek	137	11,20	3,45			
DÖFÖ	Kız	618	73.56	13.73	753	-0.33	0.73
	Erkek	137	74.00	14.71			

DÖFÖ : Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği

Tablo 6.9 incelendiğinde Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği ve alt boyutlarıyla cinsiyete ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>0.05).

6.3.2 Duyuşsal Öz Farkındalık Becerilerinin Katılımcıların Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi

Katılımcıların duyuşsal öz farkındalık becerilerinin yaş aralıklarına göre anlamlılığına bakmak için tek yönlü ANOVA testine başvurulmuştur. ANOVA testine ait sonuçları ise Tablo 6.10'da verilmiştir.

Tablo 6.10 *DÖFÖ'nin katılımcıların yaş aralıklarına ilişkin ANOVA sonuçları*

Boyut	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**	**Fark Yönü**
Tanıma	Gruplar arası	230,049	4	57,512	4,289	0,002	21> 18,19,20
	Gruplar içi	6369,099	476	13,409			
	Toplam	6599,148	480				
İsimlendirme	Gruplar arası	28,127	4	7,032	0,760	0,552	
	Gruplar içi	4397,340	476	9,258			
	Toplam	4425,467	480				
İletişim	Gruplar arası	185,874	4	46,468	2,906	0,021	21> 18,19
	Gruplar içi	7596,774	476	15,993			
	Toplam	7782,648	480				
Bağlamsallaş-tırma	Gruplar arası	766,544	4	191,636	6,822	0,000	21> 18,19,20
	Gruplar içi	13342,448	476	28,089			
	Toplam	14108,992	480				
Karar Verme	Gruplar arası	88,120	4	22,030	2,086	0,082	
	Gruplar içi	5017,580	476	10,563			
	Toplam	5105,700	480				
DÖFÖ	Gruplar arası	4003,343	4	1000,836	5,104	0,000	21> 18,19,20
	Gruplar içi	93135,824	476	196,075			
	Toplam	97139,167	480				

DÖFÖ: Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği

Tablo 6.10'da ki sonuçlara göre; araştırmaya katılanların İsimlendirme ve Karar Verme alt boyutunda yaşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. ($p>0.05$). DÖFÖ'nin Tanıma alt boyutunda katılımcıların aldıkları puanlar ile yaşları arasındaki ilişkiye baktığımızda anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4\text{-}476)=4.28$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların yaşlarının anlamlı düzeydeki farklılığının yönü 21 yaş ile 18 yaş altı, 19 yaş ve 20 yaş arasında 21 yaş lehine olduğu görülmektedir.

İletişim alt boyutunda katılımcıların aldıkları puanlar ile yaşları arasındaki ilişkiye baktığımızda anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4\text{-}476)=2.90$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların yaşlarının anlamlı düzeydeki farklılığının yönü 21 yaş ile 18 yaş altı ve 19 yaş arasında 21 yaş lehine olduğu görülmektedir.

Bağlamsallaştırma alt boyutunda katılımcıların aldıkları puanlar ile yaşları arasındaki ilişkiye baktığımızda anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4\text{-}476)=6.82$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların yaşlarının anlamlı düzeydeki farklılığının yönü 21 yaş ile 18 yaş altı, 19 yaş ve 20 yaş arasında 21 yaş lehine olduğu görülmektedir.

Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeğinde (DÖFÖ) katılımcıların toplam aldıkları puanlar ile yaşları arasındaki ilişkiye baktığımızda ise anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir [$F(4\text{-}476)=5.10$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların yaşlarının anlamlı düzeydeki farklılığının yönü 21 yaş ile 18 yaş altı, 19 yaş ve 20 yaş arasında 21 yaş lehine olduğu görülmektedir.

6.3.3 Duyuşsal Öz Farkındalık Becerilerinin Katılımcıların Sınıf Seviyesine Göre Değerlendirilmesi

Katılımcıların duyuşsal öz farkındalık becerilerinin sınıflarına göre anlamlılığına bakmak için tek yönlü ANOVA testine başvurulmuştur. ANOVA testine ait sonuçları ise Tablo 6.11'de verilmiştir.

Tablo 6.11 *DÖFÖ'nin katılımcıların sınıflarına ilişkin ANOVA sonuçları*

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark Yönü
Tanıma	Gruplar arası	50,469	4	12,617	0,915	0,455	
	Gruplar içi	6548,679	476	13,787			
	Toplam	6599,148	480				
İsimlendirme	Gruplar arası	14,865	4	3,716	0,400	0,809	
	Gruplar içi	4410,602	476	9,285			
	Toplam	4425,467	480				
İletişim	Gruplar arası	106,445	4	26,611	1,647	0,161	
	Gruplar içi	7676,203	476	16,160			
	Toplam	7782,648	480				
Bağlamsallaş-tırma	Gruplar arası	321,974	4	80,493	2,773	0,027	
	Gruplar içi	13787,018	476	29,025			2.>1.,3.,4.
	Toplam	14108,992	480				
Karar Verme	Gruplar arası	43,778	4	10,945	1,027	0,393	
	Gruplar içi	5061,922	476	10,657			
	Toplam	5105,700	480				
DÖFÖ	Gruplar arası	1328,350	4	332,087	1,646	0,161	
	Gruplar içi	95810,817	476	201,707			
	Toplam	97139,167	480				

DÖFÖ: Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği

Tablo 6.11'de ki sonuçlara göre; araştırmaya katılanların Tanıma, İsimlendirme, İletişim ve Karar Verme alt boyutunda sınıflarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. ($p>0.05$). DÖFÖ'nin Bağlamsallaştırma alt boyutunda katılımcıların sınıfları ile anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir [$F(4-476)=2.77$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların sınıflarının anlamlı düzeydeki farklılığının yönü 2.sınıf ile 1.sınıf, 3.sınıf ve 4.sınıf arasında 2.sınıf lehine olduğu görülmektedir.

6.3.4 Duyuşsal Öz Farkındalık Becerilerinin Katılımcıların Yaşadığı Coğrafi Bölgeye Göre Değerlendirilmesi

Katılımcıların duyuşsal öz farkındalık becerilerinin yaşadıkları coğrafi bölgeye göre anlamlılığına bakmak için tek yönlü ANOVA testine başvurulmuştur. ANOVA testine ait sonuçları ise Tablo 6.12'de verilmiştir.

Tablo 6.12 *DÖFÖ'nin katılımcıların yaşadığı coğrafi bölgeye ilişkin ANOVA sonuçları*

Boyut	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**	**Fark Yönü**
Tanıma	Gruplar arası	315,647	6	52,608	3,960	0,001	Ege > Akdeniz, G.Doğu, İç Anadolu, Karadeniz, Marmara
	Gruplar içi	6283,501	474	13,284			
	Toplam	6599,148	480				
İsimlendirme	Gruplar arası	231,460	6	38,577	4,351	0,000	Akdeniz > Ege, G.Doğu, İç Anadolu, Karadeniz
	Gruplar içi	4194,007	474	8,867			
	Toplam	4425,467	480				
İletişim	Gruplar arası	448,499	6	74,750	4,821	0,000	G.Doğu > Akdeniz, Ege, İç Anadolu, Karadeniz, Marmara
	Gruplar içi	7334,149	474	15,506			
	Toplam	7782,648	480				
Bağlamsallaş-tırma	Gruplar arası	518,048	6	86,341	3,005	0,007	Akdeniz > Doğu, Ege, G.Doğu, Karadeniz
	Gruplar içi	13590,944	474	28,733			
	Toplam	14108,992	480				
Karar Verme	Gruplar arası	342,141	6	57,023	5,662	0,000	Marmara > Doğu, Ege, G.Doğu, İç Anadol, Karadeniz
	Gruplar içi	4763,559	474	10,071			
	Toplam	5105,700	480				

Tablo 6.12'in devamı

DÖFÖ	Gruplar arası	5606,221	6	934,370	4,828	0,000	Akdeniz > Doğu, Ege, G.Doğu, İç Anadolu, Karadeniz
	Gruplar içi	91532,945	474	193,516			
	Toplam	97139,167	480				

DÖFÖ: Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği

Tablo 6.12'de ki sonuçlara göre; araştırmaya katılanların DÖFÖ'nin tüm alt boyutunda katılımcıların yaşadıkları coğrafi bölge ile anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir.

Tanıma alt boyutunda katılımcıların aldıkları puanlar ile yaşadıkları coğrafi bölge arasındaki ilişkiye baktığımızda anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4-476)=3.96$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların yaşadıkları coğrafi bölge ile anlamlı düzeydeki farklılığının yönü Ege bölgesi ile Akdeniz, Güneydoğu, İç Anadolu, Karadeniz ve Marmara coğrafi bölgeleri arasında Ege bölgesi lehine olduğu görülmektedir.

İsimlendirme alt boyutunda katılımcıların aldıkları puanlar ile yaşadıkları coğrafi bölge arasındaki ilişkiye baktığımızda anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4-476)=4.35$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların yaşadıkları coğrafi bölge ile anlamlı düzeydeki farklılığının yönü Akdeniz bölgesi ile Ege, Güneydoğu, İç Anadolu ve Karadeniz coğrafi bölgeleri arasında Akdeniz bölgesi lehine olduğu görülmektedir.

İletişim alt boyutunda katılımcıların aldıkları puanlar ile yaşadıkları coğrafi bölge arasındaki ilişkiye baktığımızda anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4-476)=4.82$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların yaşadıkları coğrafi bölge ile anlamlı düzeydeki farklılığının yönü Güneydoğu bölgesi ile Akdeniz, Ege, İç Anadolu, Karadeniz ve Marmara coğrafi bölgeleri arasında Güneydoğu bölgesi lehine olduğu görülmektedir.

Bağlamsallaştırma alt boyutunda katılımcıların aldıkları puanlar ile yaşadıkları coğrafi bölge arasındaki ilişkiye baktığımızda anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4\text{-}476)=3.00$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların yaşadıkları coğrafi bölge ile anlamlı düzeydeki farklılığının yönü Akdeniz bölgesi ile Doğu, Ege, Güneydoğu ve Karadeniz coğrafi bölgeleri arasında Akdeniz bölgesi lehine olduğu görülmektedir.

Karar Verme alt boyutunda katılımcıların aldıkları puanlar ile yaşadıkları coğrafi bölge arasındaki ilişkiye baktığımızda anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4\text{-}476)=5.66$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların yaşadıkları coğrafi bölge ile anlamlı düzeydeki farklılığının yönü Marmara bölgesi ile Doğu, Ege, Güneydoğu, İç Anadolu ve Karadeniz coğrafi bölgeleri arasında Marmara bölgesi lehine olduğu görülmektedir.

Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeğinde(DÖFÖ) katılımcıların toplam aldıkları puanlar ile yaşadıkları coğrafi bölge arasındaki ilişkiye baktığımızda ise anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4\text{-}476)=4.82$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların yaşadıkları coğrafi bölge ile anlamlı düzeydeki farklılığının yönü Akdeniz bölgesi ile Doğu, Ege, Güneydoğu, İç Anadolu ve Karadeniz coğrafi bölgeleri arasında Akdeniz bölgesi lehine olduğu görülmektedir.

6.3.5 Duyuşsal Öz Farkındalık Becerilerinin Katılımcıların Yaşadığı Merkezlere Göre Değerlendirilmesi

Katılımcıların duyuşsal öz farkındalık becerilerinin yaşadıkları merkezlere göre anlamlılığına bakmak için tek yönlü ANOVA testine başvurulmuştur. ANOVA testine ait sonuçları ise Tablo 6.13'te verilmiştir.

Tablo 6.13 *DÖFÖ'nin katılımcıların yaşadığı merkezlere ilişkin ANOVA sonuçları*

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark Yönü
Tanıma	Gruplar arası	60,012	2	30,006	2,189	0,113	
	Gruplar içi	6539,136	478	13,709			
	Toplam	6599,148	480				
İsimlendirme	Gruplar arası	95,849	2	47,924	5,280	0,005	İl > Köy
	Gruplar içi	4329,618	478	9,077			
	Toplam	4425,467	480				
İletişim	Gruplar arası	23,152	2	11,576	7,12	0,491	
	Gruplar içi	7759,496	478	16,267			
	Toplam	7782,648	480				
Bağlamsallaş-tırma	Gruplar arası	765,899	2	382,950	13,690	0,000	İl > İlçe, Köy
	Gruplar içi	13343,092	478	27,973			
	Toplam	14108,992	480				
Karar Verme	Gruplar arası	223,700	2	111,850	10,928	0,000	İl > İlçe, Köy
	Gruplar içi	4882,000	478	10,235			
	Toplam	5105,700	480				
DÖFÖ	Gruplar arası	3915,738	2	1957,869	10,018	0,000	İl > İlçe, Köy
	Gruplar içi	93223,429	478	195,437			
	Toplam	97139,167	480				

DÖFÖ: Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği

Tablo 6.13'te ki sonuçlara göre; araştırmaya katılanların Tanıma ve İletişim alt boyutunda yaşadıkları merkezlere göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur ($p>0.05$). DÖFÖ'nin İsimlendirme, Bağlamsallaştırma ve Karar Verme alt boyutlarında katılımcıların yaşadıkları merkezler ile anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir.

İsimlendirme alt boyutunda katılımcıların aldıkları puanlar ile yaşadıkları merkezler arasındaki ilişkiye baktığımızda anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4-476)=5.28$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların yaşadıkları merkezlerin anlamlı düzeydeki farklılığının yönü il merkezi ile köy/mahalle arasında il merkezi lehine olduğu görülmektedir.

Bağlamsallaştırma alt boyutunda katılımcıların aldıkları puanlar ile yaşadıkları merkezler arasındaki ilişkiye baktığımızda anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4\text{-}476)=13{,}69$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların yaşadıkları merkezlerin anlamlı düzeydeki farklılığının yönü il merkezi ile ilçe merkezi ve köy/mahalle arasında il merkezi lehine olduğu görülmektedir.

Karar Verme alt boyutunda katılımcıların aldıkları puanlar ile yaşadıkları merkezler arasındaki ilişkiye baktığımızda anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4\text{-}476)=10.92$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların yaşadıkları merkezlerin anlamlı düzeydeki farklılığının yönü il merkezi ile ilçe merkezi ve köy/mahalle arasında il merkezi lehine olduğu görülmektedir.

Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeğinde(DÖFÖ) katılımcıların toplam aldıkları puanlar ile yaşadıkları merkezler arasındaki ilişkiye baktığımızda ise anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4\text{-}476)=10.01$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların yaşadıkları merkezlerin anlamlı düzeydeki farklılığının yönü il merkezi ile ilçe merkezi ve köy/mahalle arasında il merkezi lehine olduğu görülmektedir.

6.3.6 Duyuşsal Öz Farkındalık Becerilerinin Katılımcıların Hanedeki Toplam Gelir Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

Katılımcıların duyuşsal öz farkındalık becerilerinin toplam hane gelirine göre anlamlılığına bakmak için tek yönlü ANOVA testine başvurulmuştur. ANOVA testine ait sonuçları ise Tablo 6.14'te verilmiştir.

Tablo 6.14 *DÖFÖ'nin katılımcıların toplam hane gelirlerine ilişkin ANOVA sonuçları*

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark Yönü
Tanıma	Gruplar arası	177,136	3	59,045	4,376	0,005	10001 ve üzeri > 0-2324, 2325-5000, 5001-10000
	Gruplar içi	6422,012	476	13,492			
	Toplam	6599,148	479				
İsimlendirme	Gruplar arası	9,597	3	3,199	,345	0,793	
	Gruplar içi	4415,870	476	9,277			
	Toplam	4425,467	479				
İletişim	Gruplar arası	143,932	3	47,977	2,990	0,031	5001-10000 > 2325-5000, 10001ve üzeri
	Gruplar içi	7638,716	476	16,048			
	Toplam	7782,648	479				
Bağlamsallaş-tırma	Gruplar arası	159,321	3	53,107	1,812	0,144	
	Gruplar içi	13949,670	476	29,306			
	Toplam	14108,992	479				
Karar Verme	Gruplar arası	90,668	3	30,223	2,869	0,036	5001-10000 > 2325-5000, 10001ve üzeri
	Gruplar içi	5015,032	476	10,536			
	Toplam	5105,700	479				
DÖFÖ	Gruplar arası	1823,189	3	607,730	3,035	0,029	10001 ve üzeri > 0-2324, 5001-10000
	Gruplar içi	95315,978	476	200,244			
	Toplam	97139,167	479				

DÖFÖ: Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği

Tablo 6.14'te ki sonuçlara göre; araştırmaya katılanların İsimlendirme ve Bağlamsallaştırma alt boyutunda toplam hane gelirine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur ($p>0.05$). DÖFÖ'nin Tanıma, İletişim ve Karar Verme alt boyutlarında katılımcıların toplam hane geliri ile anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir.

Tanıma alt boyutunda katılımcıların aldıkları puanlar ile toplam hane geliri arasındaki ilişkiye baktığımızda anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4-476)=4.37$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların toplam hane gelirinin anlamlı düzeydeki farklılığının yönü 10001 TL ve üzeri ile 0-2324TL, 2325-5000TL ve 5001-10000TL arasında 10001 TL ve üzeri gelir lehine olduğu görülmektedir.

İletişim alt boyutunda katılımcıların aldıkları puanlar ile toplam hane geliri arasındaki ilişkiye baktığımızda anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4-476)=2.99$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların toplam hane gelirinin anlamlı düzeydeki farklılığının yönü 5001-10000TL ile 2325-5000TL ve 10001 TL ve üzeri arasında 5001-10000TL gelir lehine olduğu görülmektedir.

Karar Verme alt boyutunda katılımcıların aldıkları puanlar ile toplam hane geliri arasındaki ilişkiye baktığımızda anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4-476)=2.86$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların toplam hane gelirinin anlamlı düzeydeki farklılığının yönü 5001-10000TL ile 2325-5000TL ve 10001 TL ve üzeri arasında 5001-10000TL gelir lehine olduğu görülmektedir.

Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeğinde(DÖFÖ) katılımcıların toplam aldıkları puanlar ile toplam hane geliri arasındaki ilişkiye baktığımızda ise anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4-476)=10.01$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların toplam hane gelirinin anlamlı düzeydeki farklılığının yönü 10001 TL ve üzeri ile 0-2324TL ve 5001-10000TL arasında 10001 TL ve üzeri gelir lehine olduğu görülmektedir.

6.4 Katılımcıların Sosyal Becerilerine Yönelik Bulgular

Katılımcıların sosyal becerilerini ölçmek için kullanılan Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ) toplam puan aralıkları ve alt boyutlarına ait puan aralıkları Tablo 6.8'de verilmiştir. Katılımcılar 30 maddeden oluşan ölçekte, her maddeden 1 ile 5 arasında değişen puan alabilmektedir. Katılımcıların tamamına ait Sosyal Beceri Ölçeği toplam

puanları ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanların denk geldiği dereceleme Tablo 6.15'te yer almaktadır.

Tablo 6.15 *Sosyal beceriler puanları ve alt ölçek puanları ile ilgili betimsel istatistikler*

Ölçek Türü	**N**	**Min.**	**Max.**	**Ort.**	**Std. Sapma**	**α**
Duyuşsal Anlatıcılık	480	8	25	15.49	2.76	0.81
Üzüntülü ve mutsuz olduğum zaman başkalarının bunu anlaması zordur.	480	1	5	3,47	1,19	
Pek çok insandan daha hızlı konuşurum	480	1	5	2,90	1,23	
Mutsuz olduğum zaman çevremdekileri de mutsuz etme eğilimim vardır.	480	1	5	2,72	1,25	
Bakışlarımın anlamlı olduğu söylenir.	480	1	5	3,33	1,23	
Başka insanlara dokunmaktan genellikle rahatsız olurum.	480	1	5	3,06	1,27	
Duyuşsal Duyarlılık	480	6	25	16.0	3.67	0.87
İnsanlar konuşurken onların hareketlerini izlemeye de onları dinlediğim kadar zaman ayırırım.	480	1	5	3,13	1,21	
Çok az insan benim kadar duyarlı ve anlayışlıdır.	480	1	5	3,19	1,14	
Toplantılarda herhangi birisi bana ilgi duyduğunda bunu hemen fark ederim.	480	1	5	3,09	1,16	
İnsan davranışlarının nedenlerini öğrenmek ilgimi çeker.	480	1	5	3,37	1,20	
Başkalarıyla olan ilişkilerini izleyerek bir insanın karakterini kolayca anlayabilirim.	480	1	5	3,21	1,18	
Duyuşsal Kontrol	480	5	22	14.73	2.84	0.80

Tablo 6.15'in devamı

Sevmediğim insanlara karşı olan duygularımı ne kadar saklamaya çalışsam da onlar sevmediğimi anlarlar.	480	1	5	3,01	1,24	
Komik bir hikaye anlattığımda ya da saka yaptığımda çoğunlukla kendimi gülmekten alıkoyamam.	480	1	5	2,89	1,21	
İnsanlar sıkıldığımı yüz ifademden hemen anlarlar.	480	1	5	2,85	1,20	
Duygularımı kontrol etmekte çok başarılıyımdır.	480	1	5	2,87	1,21	
Gerçek hislerimi hemen hemen herkesten gizleyebilirim.	480	1	5	3,09	1,20	
Sosyal Anlatımcılık	480	5	25	15.54	3.41	0.89
Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantıları düzenlemekten hoşlanırım.	480	1	5	3,21	1,20	
İnsanların beni iyice tanımaları çok zaman alır.	480	1	5	2,79	1,23	
Sosyal olmaktan hoşlanırım.	480	1	5	3,31	1,29	
Çok sayıda insanla bir arada çalışmayı gerektiren isleri tercih ederim.	480	1	5	3,06	1,22	
Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarına her zaman katılırım.	480	1	5	3,15	1,21	
Sosyal Duyarlılık	480	7	25	15.62	2.90	0.88
Başkaları tarafından eleştirilmek ve azarlanmak beni pek rahatsız etmez.	480	1	5	3,36	1,22	
Benim zevk ve üzüntümün en büyük kaynağı diğer insanlardır.	480	1	5	3,10	1,26	
Politik bir tartışmada, tartışan kişileri gözlemek ve bu görüşlerini analiz	480	1	5	3,09	1,32	

etmekten ziyade tartışmada bizzat yer almayı tercih ederim.						
Çevremdeki insanların psikolojik durumundan büyük ölçüde etkilenirim.	480	1	5	3,09	1,14	
Bazı ortamlarda doğru şeyleri yaptığımdan ya da söylediğimden endişe ederim.	480	1	5	2,97	1,22	
Sosyal Kontrol	480	6	25	15.90	3.59	0.89
Genç- yaslı, zengin ve yoksul her türlü insanla birlikte kendimi rahat hissederim.	480	1	5	3,25	1,22	
Bir grup arkadaşımla birlikte olduğum zaman genellikle grubun sözcüsü olurum.	480	1	5	2,98	1,23	
Kişisel bir şey hakkında konuşurken karsımdakilerin yüzüne bakmakta bazen zorluk çekerim.	480	1	5	3,25	1,26	
Önceden hazırlanmış bir konuşmayı yapmakta çok başarılı değilim.	480	1	5	3,27	1,25	
Kalabalık bir insan grubu önünde konuşmak benim için çok zordur.	480	1	5	3,12	1,22	
Sosyal Beceri Ölçeği	480	73	132	93.30	8.35	0.92

Ölçeğin Alpha iç tutarlılık kat sayısı .81 olarak bulunmuş olup Cronbach Alpha değeri .76 olarak tespit edilmiştir (Deniz, 2004). Sosyal Beceri Ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmaları Yüksel (1998) tarafından gerçekleştirilmiştir. Sosyal Beceri Envanterinin Türkiye için güvenirliği test-tekrar ve iç tutarlık yöntemleriyle ayrı ayrı hesaplanmıştır. Testin tekrarı yöntemiyle bulunan toplam puana ilişkin güvenirlik katsayısı tüm ölçek için r= .92 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen güvenirlik katsayıları ise r= .80 ile r= .89 arasında değişmektedir (Yüksel, 2004). Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı +1.00 ile -1.00 arasında değişmekle birlikte, güvenirlik katsayısın 1'e yakın olması testin güvenirliğinin güçlü olduğunu göstermektedir(Aypay, 2015). Alfa katsayısının $0{,}60 \leq \alpha < 0{,}80$ aralığında olması

ölçeğin oldukça güvenilir, 0,80 ≤ α < l,00 aralığında olması ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir(Terzi, 2019).

Tablo 6.15 incelendiğinde katılımcıların alt boyutlarda aldıkları en düşük ve en yüksek puanlar; "Duyuşsal Anlatıcılık" alt boyutunda puan aralığı 8-25, "Duyuşsal Duyarlılık" alt boyutunda puan aralığı 6-25, "Duyuşsal Kontrol" alt boyutunda puan aralığı 5-22, "Sosyal Anlatımcılık" alt boyutunda puan aralığı 5-25, "Sosyal Duyarlılık" alt boyutunda puan aralığı 7-25, "Sosyal Kontrol" alt boyutunda puan aralığı 6-25 olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamını gösteren "Sosyal Beceri Ölçeği" boyutunda aldıkları en düşük ve en yüksek puanlar 73-132'dir. SBÖ'ne ait toplam puan üzerinden katılımcıların tamamı için değerlendirme yapıldığında ortalama puan 93.30 ile duyuşsal öz farkındalıklarının orta derecenin üstünde olduğu görülmektedir.

6.5 Sosyal Becerilerin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

6.5.1 Sosyal Becerilerinin Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değerlendirilmesi

Katılımcıların sosyal becerilerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini anlamak için bağımsız örneklemler için t Testi kullanılmıştır. T testi sonuçları Tablo 6.16'da verilmiştir.

Tablo 6.16 *SBÖ'nün ve alt boyutlarının cinsiyete ilişkin t-testi sonuçları*

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	**X**	**SS**	**Sd**	**t**	**P**
Duyuşsal Anlatımcılık	Kız	230	15.15	2.72	478	-2.57	0.01
	Erkek	250	15.80	2.77			
Duyuşsal Duyarlılık	Kız	230	16.20	3.55	478	1.14	0.25
	Erkek	250	15.81	3.76			
Duyuşsal Kontrol	Kız	230	14.64	2.88	478	-0.67	0.49
	Erkek	250	14.82	2.81			
Sosyal Anlatımcılık	Kız	230	15.33	3.59	478	-1.24	0.21
	Erkek	250	15.72	3.23			
Sosyal Duyarlılık	Kız	230	16.26	3.12	478	4.66	0.00
	Erkek	250	15.04	2.56			

Tablo 6.16'in devamı

Sosyal	Kontrol	Kız	230	15.55	3.78	478	-2.04	0.04
		Erkek	250	16.22	3.38			
SBÖ		Kız	230	93.15	8.55	478	-0.37	0.71
		Erkek	250	93.44	8.17			

SBÖ : Sosyal Beceri Ölçeği

Tablo 6.16 incelendiğinde SBÖ'nin Duyuşsal Duyarlılık, Duyuşsal Kontrol ve Sosyal Anlatımcılık alt boyutlarında cinsiyete ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farlılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$). Kızların ve erkeklerin Duyuşsal Anlatımcılık alt boyutunda anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmektedir($t(478)=-2.57$, $p<0.05$). Kızların ve erkeklerin Sosyal Duyarlılık alt boyutunda anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmektedir($t(478)=4.66$, $p<0.05$). Kızların ve erkeklerin Sosyal Kontrol alt boyutunda anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmektedir($t(478)=-2.04$, $p<0.05$).

6.5.2 Sosyal Becerilerinin Katılımcıların Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi

Katılımcıların sosyal becerilerinin yaş aralıklarına göre anlamlılığına bakmak için tek yönlü ANOVA testine başvurulmuştur. ANOVA testine ait sonuçları ise Tablo 6.17'de verilmiştir.

Tablo 6.17 *SBÖ'nin katılımcıların yaş aralıklarına ilişkin ANOVA sonuçları*

Boyut	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**	**Fark Yönü**
Duyuşsal Anlatımcılık	Gruplar arası	17,233	4	4,308	0,560	0,560	
	Gruplar içi	3654,748	476	7,694			
	Toplam	3671,981	480				
Duyuşsal Duyarlılık	Gruplar arası	99,289	4	24,822	1,856	1,856	
	Gruplar içi	6352,711	476	13,374			
	Toplam	6452,000	480				
Duyuşsal Kontrol	Gruplar arası	143,451	4	35,863	4,556	4,556	
	Gruplar içi	3738,997	476	7,872			
	Toplam	3882,448	480				

Tablo 6.17'in devamı

Sosyal Anlatımcılık	Gruplar arası	217,401	4	54,350	4,808	4,808
	Gruplar içi	5369,766	476	11,305		
	Toplam	5587,167	480			
Sosyal Duyarlılık	Gruplar arası	155,103	4	38,776	4,729	4,729
	Gruplar içi	3894,888	476	8,200		
	Toplam	4049,992	480			
Sosyal Kontrol	Gruplar arası	54,078	4	13,519	1,046	1,046
	Gruplar içi	6137,122	476	12,920		
	Toplam	6191,200	480			
SBÖ	Gruplar arası	724,735	4	181,184	2,631	2,631
	Gruplar içi	32708,857	476	68,861		
	Toplam	33433,592	480			

DÖFÖ: Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği

Tablo 6.17'de ki sonuçlara göre; araştırmaya katılanların Sosyal Beceriler Ölçeği(SBÖ) ve alt boyutlarında yaşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir($p>0.05$).

6.5.3 Sosyal Becerilerinin Katılımcıların Sınıf Seviyesine Göre Değerlendirilmesi

Katılımcıların sosyal becerilerinin sınıflarına göre anlamlılığına bakmak için tek yönlü ANOVA testine başvurulmuştur. ANOVA testine ait sonuçları ise Tablo 6.18'de verilmiştir.

Tablo 6.18 *SBÖ'nin katılımcıların sınıflarına ilişkin ANOVA sonuçları*

Boyut	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**	**Fark Yönü**
Duyuşsal Anlatımcılık	Gruplar arası	88,331	4	22,083	2,927	0,021	4.>1. Sınıf
	Gruplar içi	3583,650	476	7,545			
	Toplam	3671,981	480				

Tablo 6.18'in devamı

Duyuşsal Duyarlılık	Gruplar arası	12,246	4	3,062	0,226	0,924	
	Gruplar içi	6439,754	476	13,557			
	Toplam	6452,000	480				
Duyuşsal Kontrol	Gruplar arası	9,214	4	2,304	0,283	0,889	
	Gruplar içi	3873,233	476	8,154			
	Toplam	3882,448	480				
Sosyal Anlatımcılık	Gruplar arası	233,200	4	58,300	5,172	0,000	4 > 1., 2. Sınıf
	Gruplar içi	5353,967	476	11,272			
	Toplam	5587,167	480				
Sosyal Duyarlılık	Gruplar arası	77,012	4	19,253	2,302	0,058	
	Gruplar içi	3972,980	476	8,364			
	Toplam	4049,992	480				
Sosyal Kontrol	Gruplar arası	44,724	4	11,181	0,864	0,485	
	Gruplar içi	6146,476	476	12,940			
	Toplam	6191,200	480				
SBÖ	Gruplar arası	493,971	4	123,493	1,781	0,131	
	Gruplar içi	32939,621	476	69,347			
	Toplam	33433,592	480				

DÖFÖ: Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği

Tablo 6.18'de ki sonuçlara göre; araştırmaya katılanların Duyuşsal Duyarlılık, Duyuşsal Kontrol, Sosyal Duyarlılık ve Sosyal Kontrol alt boyutlarında sınıflarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur($p>0.05$).

SBÖ'nin Duyuşsal Anlatımcılık alt boyutunda katılımcıların sınıfları ile anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4\text{-}476)=2.92$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların sınıflarının anlamlı düzeydeki farklılığının yönü 4.sınıf ile 1.sınıf ve mezun gruplar arasında 4.sınıf lehine olduğu görülmektedir.

Sosyal Anlatımcılık alt boyutunda katılımcıların sınıfları ile anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4\text{-}476)=5.17$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların sınıflarının anlamlı

düzeydeki farklılığının yönü 4.sınıf ile 1.sınıf, 2.sınıf ve mezun gruplar arasında 4.sınıf lehine olduğu görülmektedir.

6.5.4 Sosyal Becerilerinin Katılımcıların Yaşadığı Coğrafi Bölgeye Göre Değerlendirilmesi

Katılımcıların sosyal becerilerinin yaşadıkları coğrafi bölgeye göre anlamlılığına bakmak için tek yönlü ANOVA testine başvurulmuştur. ANOVA testine ait sonuçları ise Tablo 6.19'de verilmiştir.

Tablo 6.19 *SBÖ'nin katılımcıların yaşadığı coğrafi bölgeye ilişkin ANOVA sonuçları*

Boyut	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**	**Fark Yönü**
Duyuşsal Anlatımcılık	Gruplar arası	97,215	6	16,203	2,144	0,047	Ege > Akdeniz, Doğu, İç Anadolu
	Gruplar içi	3574,766	474	7,558			
	Toplam	3671,981	480				
Duyuşsal Duyarlılık	Gruplar arası	119,494	6	19,916	1,488	0,180	
	Gruplar içi	6332,506	474	13,388			
	Toplam	6452,000	480				
Duyuşsal Kontrol	Gruplar arası	58,318	6	9,720	1,202	0,304	
	Gruplar içi	3824,130	474	8,085			
	Toplam	3882,448	480				
Sosyal Anlatımcılık	Gruplar arası	164,961	6	27,494	2,398	0,027	Marmara > Ege, G.Doğu, İç Anadolu, Karadeniz
	Gruplar içi	5422,205	474	11,463			
	Toplam	5587,167	480				
Sosyal Duyarlılık	Gruplar arası	175,476	6	29,246	3,570	0,002	Akdeniz > G.Doğu, İç Anadolu, Karadeniz, Marmara
	Gruplar içi	3874,516	474	8,191			
	Toplam	4049,992	480				
Sosyal Kontrol	Gruplar arası	195,932	6	32,655	2,576	0,018	Akdeniz > G.Doğu, İç Anadolu, Karadeniz
	Gruplar içi	5995,268	474	12,675			
	Toplam	6191,200	480				

Tablo 6.19'un devamı

	Gruplar arası	679,880	6	113,313	1,636	0,135
SBÖ	Gruplar içi	32753,712	474	69,247		
	Toplam	33433,592	480			

DÖFÖ: Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği

Tablo 6.19'da ki sonuçlara göre; araştırmaya katılanların Duyuşsal Duyarlılık ve Duyuşsal Kontrol alt boyutlarında yaşadıkları coğrafi bölgeye göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur($p>0.05$).

SBÖ'nin Duyuşsal Anlatımcılık alt boyutunda katılımcıların yaşadıkları coğrafi bölge ile anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4-476)=2.14$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların yaşadıkları coğrafi bölgede anlamlı düzeydeki farklılığının yönü Ege bölgesi ile Akdeniz, Doğu Anadolu ve İç Anadolu bölgesi arasında Ege bölgesi lehine olduğu görülmektedir.

SBÖ'nin Sosyal Anlatımcılık alt boyutunda katılımcıların yaşadıkları coğrafi bölge ile anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4-476)=2.39$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların yaşadıkları coğrafi bölgede anlamlı düzeydeki farklılığının yönü Marmara bölgesi ile Ege, Güneydoğu, İç Anadolu ve Karadeniz bölgesi arasında Marmara bölgesi lehine olduğu görülmektedir.

SBÖ'nin Sosyal Duyarlılık alt boyutunda katılımcıların yaşadıkları coğrafi bölge ile anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4-476)=3.57$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların yaşadıkları coğrafi bölgede anlamlı düzeydeki farklılığının yönü Güneydoğu Anadolu bölgesi ile Akdeniz ve Ege bölgesi arasında Güneydoğu Anadolu bölgesi lehine olduğu görülmektedir.

SBÖ'nin Sosyal Kontrol alt boyutunda katılımcıların yaşadıkları coğrafi bölge ile anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4-476)=2.57$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların

yaşadıkları coğrafi bölgede anlamlı düzeydeki farklılığının yönü Akdeniz bölgesi ile Güneydoğu, İç Anadolu ve Karadeniz bölgesi arasında Akdeniz bölgesi lehine olduğu görülmektedir.

6.5.5 Sosyal Becerilerinin Katılımcıların Yaşadığı Merkezlere Göre Değerlendirilmesi

Katılımcıların sosyal becerilerinin yaşadıkları merkezlere göre anlamlılığına bakmak için tek yönlü ANOVA testine başvurulmuştur. ANOVA testine ait sonuçları ise Tablo 6.20'te verilmiştir.

Tablo 6.20 *SBÖ'nin katılımcıların yaşadığı merkezlere ilişkin ANOVA sonuçları*

Boyut	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**	**Fark Yönü**
Duyuşsal Anlatımcılık	Gruplar arası	58,008	2	29,004	3,828	0,022	İl > Köy
	Gruplar içi	3613,973	478	7,576			
	Toplam	3671,981	480				
Duyuşsal Duyarlılık	Gruplar arası	19,665	2	9,833	0,729	0,483	
	Gruplar içi	6432,335	478	13,485			
	Toplam	6452,000	480				
Duyuşsal Kontrol	Gruplar arası	3,099	2	1,549	0,191	0,827	
	Gruplar içi	3879,349	478	8,133			
	Toplam	3882,448	480				
Sosyal Anlatımcılık	Gruplar arası	29,907	2	14,954	1,284	0,278	
	Gruplar içi	5557,259	478	11,650			
	Toplam	5587,167	480				
Sosyal Duyarlılık	Gruplar arası	51,632	2	25,816	3,080	0,047	
	Gruplar içi	3998,360	478	8,382			Köy > İlçe
	Toplam	4049,992	480				
Sosyal Kontrol	Gruplar arası	117,772	2	58,886	4,625	0,010	
	Gruplar içi	6073,428	478	12,733			İl > İlçe, Köy
	Toplam	6191,200	480				

Tablo 6.20'in devamı

SBÖ	Gruplar arası	651,198	2	325,599	4,738	0,009	İl > İlçe, Köy
	Gruplar içi	32782,393	478	68,726			
	Toplam	33433,592	480				

DÖFÖ: Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği

Tablo 6.20'de ki sonuçlara göre; araştırmaya katılanların Duyuşsal Duyarlılık, Duyuşsal Kontrol ve Sosyal Anlatımcılık alt boyutlarında yaşadıkları merkezlere göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur ($p>0.05$). SBÖ'nin Duyuşsal Anlatımcılık, Sosyal Duyarlılık ve Sosyal Kontrol alt boyutlarında katılımcıların yaşadıkları merkezler ile anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir.

SBÖ'nin Duyuşsal Anlatımcılık alt boyutunda katılımcıların aldıkları puanlar ile yaşadıkları merkezler arasında anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4-476)=3.82$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların yaşadıkları merkezlerin anlamlı düzeydeki farklılığının yönü il merkezi ile köy/mahalle arasında il merkezi lehine olduğu görülmektedir.

SBÖ'nin Sosyal Duyarlılık alt boyutunda katılımcıların aldıkları puanlar ile yaşadıkları merkezler arasında anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4-476)=3.08$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların yaşadıkları merkezlerin anlamlı düzeydeki farklılığının yönü köy/mahalle ile ilçe merkezi arasında köy/mahalle lehine olduğu görülmektedir.

SBÖ'nin Sosyal Kontrol alt boyutunda katılımcıların aldıkları puanlar ile yaşadıkları merkezler arasında anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4-476)=4.62$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların yaşadıkları merkezlerin anlamlı düzeydeki farklılığının yönü il merkezi ile ilçe merkezi ve köy/mahalle arasında il merkezi lehine olduğu görülmektedir.

Sosyal Beceri Ölçeği(SBÖ) katılımcıların toplam aldıkları puanlar ile yaşadıkları merkezler arasındaki ilişkiye baktığımızda ise anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4\text{-}476)=4.73$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların yaşadıkları merkezlerin anlamlı düzeydeki farklılığının yönü il merkezi ile ilçe merkezi ve köy/mahalle arasında il merkezi lehine olduğu görülmektedir.

6.5.6 Sosyal Becerilerinin Katılımcıların Hanedeki Toplam Gelir Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

Katılımcıların sosyal becerilerinin toplam hane gelirine göre anlamlılığına bakmak için tek yönlü ANOVA testine başvurulmuştur. ANOVA testine ait sonuçları ise Tablo 6.21'te verilmiştir.

Tablo 6.21 SBÖ'nin katılımcıların toplam hane gelirlerine ilişkin ANOVA sonuçları

Boyut	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**	**Fark Yönü**
Duyuşsal Anlatımcılık	Gruplar arası	2,416	3	,805	0,104	0,957	
	Gruplar içi	3669,565	477	7,709			
	Toplam	3671,981	480				
Duyuşsal Duyarlılık	Gruplar arası	64,817	3	21,606	1,610	0,186	
	Gruplar içi	6387,183	477	13,418			
	Toplam	6452,000	480				
Duyuşsal Kontrol	Gruplar arası	27,311	3	9,104	1,124	0,339	
	Gruplar içi	3855,137	477	8,099			
	Toplam	3882,448	480				
Sosyal Anlatımcılık	Gruplar arası	113,363	3	37,788	3,286	0,021	5001-10000 > 2325-5000
	Gruplar içi	5473,803	477	11,500			
	Toplam	5587,167	480				
Sosyal Duyarlılık	Gruplar arası	91,851	3	30,617	3,682	0,012	0-2324 > 2325-5000
	Gruplar içi	3958,141	477	8,315			
	Toplam	4049,992	480				

Tablo 21'in devamı

Sosyal Kontrol	Gruplar arası	3,451	3	1,150	0,088	0,966
	Gruplar içi	6187,749	477	12,999		
	Toplam	6191,200	480			
SBÖ	Gruplar arası	262,579	3	87,526	1,256	0,289
	Gruplar içi	33171,013	477	69,687		
	Toplam	33433,592	480			

DÖFÖ: Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği

Tablo 6.21'de ki sonuçlara göre; araştırmaya katılanların Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Duyarlılık, Duyuşsal Kontrol ve Sosyal Kontrol alt boyutlarında toplam hane gelirine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur ($p>0.05$).

SBÖ'nin Sosyal Anlatımcılık alt boyutunda katılımcıların toplam hane geliri ile anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4-476)=3.28$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların toplam hane gelirinin anlamlı düzeydeki farklılığının yönü 5001-10000TL ile 2325-5000TL arasında 5001-10000TL gelir lehine olduğu görülmektedir.

Sosyal Duyarlılık alt boyutunda katılımcıların toplam hane geliri ile anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir[$F(4-476)=3.68$, $p<0.05$]. Anlamlılığın yönünü belirleyebilmek için Post-Hoc LSD analizlerine bakılmıştır. Katılımcıların toplam hane gelirinin anlamlı düzeydeki farklılığının yönü 0-2324TL ile 2325-5000TL arasında 0-2324TL gelir lehine olduğu görülmektedir.

6.6 Katılımcıların Duyuşsal Öz Farkındalık Becerileri ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki

Katılımcıların DÖFÖ'de ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar ile SBÖ'de aldıkları toplam puanları arasında korelasyon katsayıları incelenmiştir. Korelasyon sonuçları Tablo 6.22'de gösterilmiştir. Korelasyon katsayısının 0.700-1 arasında olması, yüksek; 0.700- 0.300 arasında olması, orta; 0.300- 0.000 arasında olması düşük seviyede bir ilişki olduğu şeklinde tanımlanır (Büyüköztürk, 2019).

Tablo 6.21 *DÖFÖ ve alt boyutları, SBÖ toplam puanları korelasyon sonuçları (pearson korelasyon r değerleri)*

Ölçek Türü	DÖFÖ	SBÖ
DÖFÖ	1	0.535**
SBÖ	0.535**	1

Tablo 6.22'de ki sonuçlar incelendiğinde kampçıların DÖFÖ'de aldıkları toplam puan ile SBÖ'de aldıkları toplam puanlar orta seviyede pozitif ve anlamlıdır ($r=0.535$, $p<0.01$).

7. SONUÇ

Gençlik ve Spor Bakanlığı hizmet birimlerinden biri olan Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün görevlerinden bir tanesi; gençlere hizmet veren gençlik merkezi ve benzeri tesisler ile gençlik ve izcilik kamplarının kurulması ve çalışmasına ilişkin usul ve esasları belirlemek, bunları geliştirici ve tanıtıcı faaliyetlerde bulunmaktır (GSB, 2011). Gençlik kamplarında her kişinin 1 deniz kampı, 1 doğa kampı ve 1 zirve/ kış kampı hakkı bulunmaktadır.

Öğrencilerin yaşadıkları şehirden uzak bir kampa gitmek için gönüllü olmalarının nedenleri; kamp süresince ailelerinden uzakta olmaları ve tek başlarına hareket edecek olmalarını etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, kişisel gelişimleri ve kendilerini daha iyi tanımaları için öğrencilerin gönüllülük, gönüllülüğün kazanımları hususunda bilgilendirilmesinin faydası olacağı da düşünülmektedir.

Doğa kampı uygulamaları aracılığıyla yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı bulan kampçılar, tiyatroya, halk oyunlarına, okçuluğa, paintballa, havalı tüfeğe vb. etkinliklere yetenekleri olduğunu farkına vardıklarını odak grup görüşmesi ve kamp günlüklerinde ifade ederken, gözlemciler tarafından da elde edilen bulgulardan biridir. Bir (1) haftalık kamp süresince doğa kampı uygulamaları aracılığıyla, kendini tanıyor olmak, duygu ve düşüncelerini kontrol ederek, tutarlı davranışlar sergiliyor olmak kendilerini keşfetmeleri adına önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyete göre birbirlerine oranları dengeli olduğu yaş aralıklarına baktığımızda ise her yaş grubuma eşit dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmaya katılanların sınıflarına baktığımızda yaşları ile orantılı olduğu görülmektedir. Araştırmanın gençlik kamplarının 18-22 yaş döneminde yapılması yaş durumlarının ve sınıf düzeylerinin bu dönem katılımcıları için uygun olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılanların yaşadıkları coğrafi bölge ve yaşamlarını devam ettirdikleri merkezler incelendiğinde çoğunlukla Ege, Karadeniz ve Güneydoğu bölgelerinden katıldıkları aynı zamanda yaşamlarını il merkezlerinde ya da ilçe merkezlerinde devam ettirdikleri görülmektedir. Katılımcıların katılımcıların evlerinde çoğunlukla 5 kişi ya da 4 kişilik ailelerde yaşadıkları

görülmektedir. Bu verilere oranla hanelerindeki toplam gelirlerinin çoğunlukla orta düzeyde ve yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Katılımcıların duyuşsal öz farkındalık becerilerini ölçmek için kullanılan Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği (DÖFÖ)'nden aldıkları puanlarda, Tanıma alt boyutunda katılımcıların orta düzeyde olduğu, İsimlendirme alt boyutunda katılımcıların orta düzeyde olduğu, İletişim alt boyutunda katılımcıların orta düzeyde olduğu, Bağlamsallaştırma alt boyutunda katılımcıların orta düzeyde olduğu, Karar Verme alt boyutunda katılımcıların orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği toplam puanları değerlendirildiğinde ise orta düzeyde duyuşsal öz farkındalık becerileri olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılanların DÖFÖ'nin Tanıma, İletişim, Bağlamsallaştırma ve Karar Verme alt boyutlarında katılımcıların yaşları ile anlamlı seviyede farklı olduğu belirlenmiştir. Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeğinde(DÖFÖ) 21 yaşındaki katılımcıların duyuşsal öz farkındalık becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların duyuşsal öz farkındalık becerileri ile sınıfları arasındaki Bağlamsallaştırma alt boyutunda 2.sınıfta olan katılımcıların duyuşsal öz farkındalık becerilerinde daha yetkin oldukları belirlenmiştir.

Araştırmada; gençlik kamplarına farklı illerden ve farklı kültürlerden katılımcılar gelmiştir. Katılımcıların duyuşsal öz farkındalık becerileri ile yaşadıkları coğrafi bölgeler arasında Akdeniz bölgesinde yaşayan katılımcıların duyuşsal öz farkındalık becerilerinde daha yüksek sonuçları olduğu görülmektedir. Katılımcılar kamp ortamında farklı kültürlerin içinde bulunmakta ve sürekli değişim yaşamaktadırlar. Kampın ilk günlerinde doğu-batı bölgelerinden gelenlerin birbirlerine karşı önyargıları olmaktadır. Ancak, birbirleriyle iletişim kurmaya başladıkça, kamp ortamında katılımcıların önyargıları yıkılmaya başlamaktadır. Kamp programı boyunca katılımcıların hazırladığı gece eğlencelerinde yöresel halk oyunları oynanmaktadır. Birbirlerini izledikçe içlerinde uyanan merak içgüdüsüyle kamp ortamında neredeyse katılımcıların tamamı her yöreden az da olsa halk oyunlarını öğrenmeye başlamaktadır. Birbirlerinin kültürlerini tanıma imkanı bulan öğrenciler, geziler sırasında kendi bölgelerinden, gelenek ve göreneklerinden bahsettikleri gözlemlenmiştir. Böylelikle; gençlik kamplarının katılımcılara, yeni insanlar

tanımalarında, farklı kültürleri keşfetmeleri hususunda katkı sağladığının görüldüğü söylenebilir. Katılımcıların duyuşsal öz farkındalık becerileri ile yaşadıkları merkezler arasında anlamlı seviyede farklı olduğu il merkezinde yaşayan katılımcıların duyuşsal öz farkındalık becerilerinde daha yetkin olduğu söylenebilir.

Katılımcıların sosyal becerilerini ölçmek için kullanılan Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ)'nde aldıkları puanlarda Duyuşsal Anlatıcılık alt boyutunda katılımcıların orta düzeyde olduğu, Duyuşsal Duyarlılık alt boyutunda katılımcıların la orta düzeyde olduğu, Duyuşsal Kontrol alt boyutunda katılımcıların orta düzeyde olduğu görülmektedir. Sosyal Anlatımcılık alt boyutunda katılımcıların orta düzeyde olduğu, Sosyal Duyarlılık alt boyutunda katılımcıların orta düzeyde olduğu, Sosyal Kontrol alt boyutunda katılımcıların orta düzeyde olduğu görülmektedir. Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanları değerlendirildiğinde ise orta düzeyde sosyal becerileri olduğu söylenebilir.

Katılımcıların sosyal becerileri ile cinsiyetlerini değerlendirdiğimizde kızların ve erkeklerin Duyuşsal Anlatımcılık ve Sosyal Duyarlılık alt boyutunda anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmektedir. Bunun sebebi ise katılımcıların gençlik kamplarında yaptıkları etkinlikler ve aktiviteler, sosyal projeler ve diğer katılımcılar ile kurdukları iletişimin, konuşma, duygularını ifade etme, olaylar karşısında kendini kontrol etme gibi özelliklerin önemsenmesi ve teşvik edilmesi düşünülebilir. Literatür taramasında da farklı alanlarda ve konularda sosyal beceriyle ilgili yapılan çalışmalarda bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmalara genel olarak bakıldığında araştırma sonuçlarını destekleyen ve sonuçlarla farklılık yaratan bulgulara erişildiği görülmektedir.

Araştırmaya katılanların Sosyal Beceriler Ölçeğinde(SBÖ) Duyuşsal Anlatımcılık alt boyutunda ve Sosyal Anlatımcılık alt boyutunda 4.sınıfta olan katılımcıların sosyal becerilerinde daha yetkin oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların sosyal becerileri ile yaşadıkları coğrafi bölgeleri değerlendirdiğimizde Duyuşsal Anlatımcılık alt boyutunda Ege bölgesinde yaşayan katılımcıların sosyal becerilerinde daha yüksek sonuçları olduğu görülmektedir. Sosyal Anlatımcılık alt boyutunda Marmara bölgesinde yaşayan katılımcıların sosyal becerilerinde daha yüksek sonuçları olduğu

görülmektedir. Sosyal Duyarlılık alt boyutunda Güneydoğu bölgesinde yaşayan katılımcıların sosyal becerilerinde daha yüksek sonuçları olduğu görülmektedir. Sosyal Kontrol alt boyutunda ise Akdeniz bölgesinde yaşayan katılımcıların sosyal becerilerinde daha yüksek sonuçları olduğu görülmektedir. Katılımcıların sosyal becerileri ile yaşadıkları merkezlere baktığımızda SBÖ'nin Duyuşsal Anlatımcılık, Sosyal Duyarlılık ve Sosyal Kontrol alt boyutlarında il merkezinde yaşayan katılımcıların sosyal becerilerinde daha yetkin olduğu söylenebilir.

Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği (DÖFÖ) ile Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ) birlikte incelendiği korelasyon analizlerine bakıldığında iki değişken arasında pozitif yönlü anlamlı kabul edilebilir bir sonuç çıkmaktadır ($r=0.180$, $p<0.01$). Bu sonuçlarla katılımcıların duyuşsal öz farkındalık becerileri düzeylerinin sosyal becerileri düzeyleri ile yordayıcı olduğu düşünüldüğünde, duyuşsal öz farkındalık puanları arttıkça toplam sosyal beceri puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Farklı çalışmalar kamp programlarının; çocuk ve gençlerin gelişiminde birçok açıdan önemli olduğu ortaya çıkmış, fiziksel uygunluk ve sağlık ağırlıklı aktif etkinlikler hem genç, hem de yaşlılar tarafından rağbet görmektedir. Genel olarak etkinliklerin sosyal ve farkındalık gelişimleri üzerine olumlu etkileri olduğu (Zorba ve Arkadaşları,1997) araştırmacılar tarafından sıklıkla vurgulanmaktadır. Tekin ve arkadaşlarının yapmış oldukları çalışmada kamp ortamları çocukların sosyal etkileşimine, fiziksel gelişimine ve aynı zamanda geri kalan yaşantılarında da olumlu etkileri olacağını ifade etmişlerdir.(Tekin ve Arkadaşları,2002)

Literatüre baktığımızda çocuklarda sosyal beceri ve sosyal başarı eğitimlerinin etkilerinin incelenmesi (Aydın, 1990) ve spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması (Demirtaş, 2018) üzerinde yapılan çalışmada duyuşsal duyarlılık boyutunda farklı gruplarla aktivitelere katılan öğrenciler lehine fark olduğu ortaya konulmuştur. Sonuç olarak Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü gençlik kamplarından yararlanma düzeylerine ilişkin olarak kampa katılan gençler üzerin de olumlu bir etki bıraktığı fiziksel, sosyal ve psikolojik olarak fayda sağladığı söylenebilir. Konuyla ilgi yapılmış olan çalışmalara baktığımızda sosyal becerileri zayıf gençlere verilen grupla sosyal beceri eğitiminin içedönüklük

düzeyleri üzerinde etkisinin incelenmesi (Altunoğlu, 1997) ve spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması (Çiriş, 2014) üzerinde yapılan çalışmada sosyal kontrol boyutunda sportif aktivitelere katılan çocukların lehine fark olduğu ortaya konulmuştur.

Araştırmada gençlik kamplarına katılan gençlerin sadece belirli yaş aralığına sahip olması, lise ve üniversite düzeylerindeki gençlerinde üniversite alt sınıflarda yer alması ve birbirine oldukça yakın olması her alt boyutta fark görülmemesinin nedeni olabilir. Tapşın (2019) çalışmasına göre yaş değişkenine göre sosyal beceriler kazanmanın liderlik puan ortalamasına bakıldığında istatiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Yapılan bir çalışmada eğitim düzeyi ile sosyal becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki belirtmiştir. Tilikidou ve ark (2007), eğitim seviyesi yüksek olan katılımcıların ve sosyal beceri davranışlarına sahip olduğunu belirtmiştir.

Yaptığımız çalışma ile literatürdeki birçok araştırmalarda benzer çıktılar elde ettiği görülmektedir. Toplam sosyal beceri ölçeğine baktığımızda; başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açacak ve olumsuz tepkileri engelleyecek, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak, sosyal olarak kabul edilebilir olan öğrenilmiş davranışları bakımından gençlik kamplarında ki gibi sportif aktivitelere katılan katılımcıların daha iyi oldukları görülmektedir (Ayman Çelik, 2019). Ayrıca gruplarla sportif aktiviteleri yapan katılımcıların daha fazla çevrede etki bırakan ve hedefe yönelik davranışlar sergiledikleri söylene bilinir. Konuyla ilgi yapılmış olan çalışmalara baktığımızda lisanslı olarak takım sporu ve bireysel spor yapan ile spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması (Demirtaş, 2018) üzerinde yapılan çalışmada toplam sosyal beceri bakımından spor yapanların lehine fark olduğu ortaya konulmuştur. Benzer çalışmaları incelediğimizde üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile ilgili yapılan araştırmada, katılımcıların yapmış oldukları takım sporları sosyal beceri toplam puanları ve alt boyut arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir (Çetin, 2009).

Literatürde ki çalışmalara baktığımızda bireyin kendi duyguları hakkında değerlendirme yapabilmesi, daha önce deneyimlediği bir duyguyu yeni durumlarda

tanıyabilmesi ve bu duyguları amaca yönelik olarak kullanabilmesi duyuşsal öz farkındalıkla ilişkilendirilmiştir (Dizen, Berenbaum ve Kerns, 2005). Bireyin, duyuşsal öz farkındalık düzeylerinin düşük olması, hem kendi duygularına hem de diğer bireylerin duygularına ilişkin algısını olumsuz yönde etkilemektedir (Mogg, Bradley, Williams ve Mathews, 1993). Duygusal öz farkındalık, hem depresyon hem de kaygı ile zıt kutup olarak görünmekte ve duygusal öz farkındalığın artması depresyon ve kaygı düzeyinin düşmesine katkıda bulunmaktadır (Kranzler, Young, Hankin, Abela, Elias ve Selby, 2016). Alanyazın incelendiğinde bu çalışmada gençlik kamplarına katılan katılımcıların öz farkındalık düzeyleri ile sonuçlar örtüşmektedir.

Gençlik kamplarında katılımcıların kendilerini tanıma ve keşfetme imkanı bulunmaktadır. Doğa kampı, katılımcılara, kamp süresince kendilerini tanıma, daha önceden keşfetmedikleri yeteneklerinin farkına varma imkanı sunmaktadır. Doğa kampı uygulamaları aracılığıyla yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı bulan katılımcılar, tiyatroya, halk oyunlarına, okçuluğa, paintballa, havalı tüfeğe vb. etkinliklere yetenekleri olduğunu farkına varırlar (Esentaş, 2015). Litereatür incelendiğinde öz farkındalık becerilerinin kamp süresince doğa kampı uygulamaları aracılığıyla arttığı ve bununla birlikte, kendini tanıyor olmaları, duygu ve düşüncelerini kontrol etmeleri, tutarlı davranışlar sergiliyor olmaları özellikle ergenlik döneminde katılımcılar için kendilerini keşfetmeleri adına önemli olduğu bu çalışma bulgularını desteklediği söylenebilir.

8. ÖNERİLER

Ülkemizin nüfusunun büyük bir oranını gençler oluşturmaktadır. Bu kapsamda gerek okullarda gerekse de gençleri yönlendiren bireylerin gençlerin sosyal aktiviteler, spor, sanat, kısa film, tiyatro, seminer vb. etkinliklere eğilimlerine dikkat ederek bu etkinlikleri sevdirerek hem sosyal hem de fiziki olarak kaliteli bir yaşamı yakalamalarına yardımcı olmalıdırlar.

Hızla gelişen teknoloji ve değişen dünya çerçevesinde doğada eğitim ortamlarının arttırılması ve doğada aktivitelerle gençlerin doğada geçirdikleri zamanlar arttırılmasında gençlik kamplarına önemli görevler düşmektedir. Gençlik kamplarının dönemsel yapılması yerine yıl boyunca yapılması ve eğitim müfredatlarıyla ilişkilendirilmesi gençlerin gelişimine daha çok katkı sağlayabilir.

Gençlik kampları katılımcıları, sosyal beceriler ve öz farkındalık becerilerine katkı sağlayacak etkinliklerle küçük yaşlardan itibaren hazırlamalıdır. Bu kapsamda istenilen düzeylerde tutumlar geliştirilse de davranışa dönüşmesine yardımcı olacak projelerle desteklenmelidir.

Gençlik kamplarına katılan genç nüfus üzerine öz-farkındalık, sosyal beceriler ve liderlik becerilerinin gelişimi hususunda alanda az sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda yapılan bu nicel araştırmanın yanı sıra nitel araştırmalar ile desteklenebilir.

Bu çalışmanın örneklemini doğa gençlik kamplarına katılan bireylerin oluşturduğu düşünüldüğünde daha sonra yapılması planlanan çalışmalarda daha büyük bir örneklem üzerinde çalışılması dikkate alınarak mavi gençlik kamplarına katılan kampçılar da çalışmalara dahil edilebilir. Böylece araştırmanın alanını genişleteceği ve daha genellenebilir sonuçlar elde edebilmek için çalışmaya daha fazla fayda sağlayacağı düşünülebilir.

KAYNAKLAR

Addington, JE. (1993). % 100 Düşünce Gücü. (Çev: Çetinkaya B.)., Akaşa Yayınları, İstanbul.

Akay, C. (2013). Ortaokul öğrencilerinin TÜBİTAK "4004 yapıyorum öğreniyorum yaz bilim okulu" projesi sonrası bilim kavramına yönelik görüşleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2).

Akçamete, G., & Avcıoğlu, H. (2005). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (7-12 yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışması.

Akkök,F. (1996) Ðlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi (Anne-Baba El Kitabı), Ankara: MEB.Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, s.2-3.

Akova H. (1998). Kimlik Karmaşası ve Ergenin Psiko-Sosyal Konumu, U.Ü Tıp Fakültesi Çocuk Psikiyatrisi B.D, Bursa

Aktuna Y. (1987). "Gençlik döneminde benlik ve kimlik gelişimi" Selçuk Ünv.65-69, Konya

Alpar E. (1989). Yönetim Hukukunun Genel İlkeleri, T.C. İçişleri Bakanlığı Türk İdare Dergisi. Sayı 384, Sayfa 102,103, Ankara.

Altınbaş, G. (2002). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek düzeylerinin bazı kişilik özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri ile ilişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Anbar A. (2003). Firma Tanıtımında Web Sitesi Dizaynı ve İçeriğinin Önemi ve Başarı Koşulları Uludağ Üniversitesi- İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü Cilt: 5 Sayı: 1 Sıra: 1 / No: 38, Bursa

Bacanlı, H. (1999). Sosyal beceri eğitimi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Bacanlı, H. (2001). Gelişim ve öğrenme. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Balcı A. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeleri, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Ballantyne, R., & Packer, J. (2009). Introducing a fifth pedagogy: Experience- based strategies for facilitating learning in natural environments. Environmental education research, 15(2), 243-262.

Balyan M. (2009). İlköğretim 2. kademe ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları, sosyal beceri ve özyeterlilik düzeylerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sağlık bilimleri Enstitüsü.

Baslet, G., Termini, L., & Herbener, E. (2009). Deficits in emotional awareness in schizophrenia and their relationship with other measures of functioning. The Journal of Nervous and Mental Disease, 197(9), 655-660.

Başaran İE . (1989).Yönetim. Gül Yayınevi, Sayfa 14, Ankara.

Bishop, S. R.,Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. Clinical psychology: Science and practice, 11(3), 230-241.

Blair Loy, M. (2009). Competing devotions: Career and family among women executives. Harvard University Press.

Boland, H., & Heintzman, P. (2010). The perceived impact of a university outdoor education program on students' environmental behaviors. In In: Watts, Clifton E., Jr.; Fisher, Cherie LeBlanc, eds. Proceedings of the 2009 Northeastern Recreation Research Symposium. Gen. Tech. Rep. NRS-P-66. Newtown Square, PA: US Department of Agriculture, Forest Service, Northern Research Station: 31-35. (Vol. 66, pp. 31-35).

Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. Psychological inquiry, 18(4), 211-237.

Brymer, E., & Gray, T. (2009). Dancing with nature: Rhythm and harmony in extreme sport participation. Journal of Adventure Education & Outdoor Learning, 9(2), 135-149.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., & Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Can, G. (2000). Çocuk gelişimi kuramları çocuk gelişimi ve psikolojisi. Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları. Eskişehir.

Candaş, Z., & Karataş, A. (2017). Türkiye'de 1996–2016 yılları arasında çevre eğitimi alanında yapılan çalışmaların içerik analizi. Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 5(2), 143-159.

Carmody, J., & Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being

in a mindfulness-based stress reduction program. Journal of behavioral medicine, 31(1), 23-33.

Cater, Carl. Looking The Part: The Relation Between Adventure Tourism and The Outdoor Fashion Industry. (Edited by Michelle Aicken). Taking Tourism To The Limits: Issue, Concepts And Managerial Perspectives (First Edition). UK: Elsevier Science Ltd. 2005, Pp.155-165.

Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. Clinical psychology review, 29(6), 560-572.

Christen, L. B., Johnson, B. R., & Turner, L. A. (2015). Araştırma Yöntemleri Deseni ve Analiz (Çev. Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.

Cüceloğlu D Yeniden insan insana. 17.Basım. istanbul: Remzi Kitabevi, 1998, s:93-133.

Çelebi, M., Alkurt, S. Ö., Mirzeoğlu, D. ve Şemşek, S. (2005). Evaluation of the social impact of recreational sports activities on orphan Turkish girls' attitudes'. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(11), 62-68.

Çelik, A. ve Şahin, M. (2013). Spor ve çocuk gelişimi. The Journal of Academic Social Science Studies, 6(1), 467-478.

Çilingir, A. (2006). Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal beceri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Cengiz, C. ve İnce, M. L. (2013). Farklı okul ortamlarındaki çocukların okul sonrası fiziksel aktivitelerde algıladıkları öz-yeterlikleri. Yönetim Bilimleri Dergisi, 11(21), 135-147.

Cohen, A. Self-Consciousness: An Alternative Anthropology of Identity, 1994.

Cernald F. (1974). Synonyms,Antonyas and Prepesitions.Funk and Wagnalls Pub, Companyinc,s,127, New York,USA

Çelebi, M. (2016). Eğitimde rekreasyon program uygulamaları (Topluma hizmet uygulamalarında yaşayarak öğrenme). International Journal of Social Science Research, 5(1), 33-44.

Çelebi, M., Alkurt, S. Ö., Mirzeoğlu, D. ve Şemşek, S. (2005). Evaluation of the social impact of recreational sports activities on orphan Turkish girls' attitudes'. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(11), 62-68.

Çoban B, Coşkuner, Z. (2006). Sporda Grup Dinamiği ve Liderlik, Nobel yayınları, Ankara.

Davis, K. M., Lau, M. A., & Cairns, D. R. (2009). Development and preliminary validation of a trait version of the Toronto Mindfulness Scale. Journal of Cognitive Psychotherapy, 23(3), 185-197.

Demirezen, İ., Saçlı Uzunöz, F. ve Arslan, Y. (2016). Determination of the reasons why students in primary and elementary schools participate in physical activity: A sample of Nevşehir. Gaziantep University Journal of Social Sciences, 15(4), 1075-1085. doi:10.21547/jss.265491

Deniz, M. E. (2002). Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeylerinin TA-baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yayımlanmamıð Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dunlap, R. E., & Van Liere, K. D. (1978). The "new environmental paradigm". The journal of environmental education, 9(4), 10-19.

Elliot, S. N., Busse, R. T., & Gresham, F. M. (1993). Behavior rating scales: Issues of use and development. School psychology review, 22(2), 313-321.

Erçetin S. (2000). Lider Sarmalında Vizyon. Nobel Yayıncılık, sayfa11-12, Ankara,

Erdogan, M. (2011). The Effects of Ecology-Based Summer Nature Education Program on Primary School Students' Environmental Knowledge, Environmental Affect and Responsible Environmental Behavior. Educational Sciences: Theory and Practice, 11(4), 2233-2237.

Ergin G. (1973). Çalışma ve Çalışma Dışı Zamanın Planlanması Seminer Sonuçlarının Raporu. ODTÜ, Ankara

Eulefeld, G. (1979). The UNESCO- UNEP programme in environmental education. European Journal of Science Education, 1(1), 113-118.

Ferah A. (1996). GSGM Gençlik Kampları El Kitabı, GSGM yayınları, Ankara 160

Fişek K. (1998). Devlet Politikası ve Toplumsal Yapıyla İlişkileri Açısından spor Yönetimi, 2. Basım. Ankara; Bağırgan Yayınevi: 144

Fişek K. (1998). Türkiye'de ve Dünya'da Spor Yönetimi. Ankara: Bağırgan Yayımevi; 1998

Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. ve Goodway, J. D. (2014). Motor gelişimi anlamak: Bebekler, çocuklar, ergenler, yetişkinler (D. Sevimay Özer ve A. Aktop, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Gardner, W. L., Pickett, C. L., Jefferis, V., & Knowles, M. (2005). On the outside looking in: Loneliness and social monitoring. Personality and Social Psychology Bulletin, 31(11), 1549-1560.

Germer, C. (2009). The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions. Guilford Press.

Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1983). Social skills assessment and teaching in the schools. Advances in school psychology, 3, 175-235.

Gokce, F. (2010). Assessment of teacher motivation. School Leadership and Management, 30(5), 487-499.

Gökmen vd. (1985). 10 Yüksek öğretim Öğrencilerinin Serbest zaman etkinlikleri Kendilerini Gerçekleştirme Düzeyleri Milli Eğitim Basımevi, Ankara

GSGM. (2005). Gençlik Kampları bilgilendirme el kitabı, GSGM yayınları, Ankara

GSGM. (2006). Gençlik Kampları Başvuru Kitapçığı GSGM yayınları, Ankara

GSGM. (2007). 2007 kamp dönemleri ve kontenjanları el kitabı, GSGM yayınları, Ankara

GSGM. (2007). Kampçılar için gençlik kampları el kitabı, GSGM yayınları, Ankara

GSGM. (2007). Gençlik kampları mevzuatı lider kitabi, GSGM yayınları, Ankara.

GSGM. (2008). 2008 Gençlik Kampları Uygulama Talimatnamesi, GSGM yayınları, Ankara

GSGM. (2008). 2008 kamp dönemleri ve kontenjanları el kitabı, GSGM yayınları, Ankara

Guiney, M. S., & Oberhauser, K. S. (2009). Conservation volunteers' connection to nature. Ecopsychology, 1(4), 187-197.

Haiman, C. A., Chen, G. K., Blot, W. J., Strom, S. S., Berndt, S. I., Kittles, R. A., ... & Henderson, B. E. (2011). Genome-wide association study of prostate cancer in men of African ancestry identifies a susceptibility locus at 17q21. Nature genetics, 43(6), 570-573.

Hargie, O., Saunders, C., & Dickson, D. (1994). Social skills in interpersonal communication. Psychology Press.

Hartig, T., Kaiser, F. G., & Bowler, P. A. (2001). Psychological restoration in nature as a positive motivation for ecological behavior. Environment and behavior, 33(4), 590-607.

Hekim, M. (2016). Physical education, sports and game participation effectiveness evaluation in bone development in children. Gümüşhane University Journal of Health Sciences, 5(2), 66-71.

Howell, A. J., Digdon, N. L., & Buro, K. (2010). Mindfulness predicts sleep-related self-regulation and well-being. Personality and Individual Differences, 48(4), 419-424.

Hungerford, H. R., & Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. The journal of environmental education, 21(3), 8-21.

Jackman, W. S. (1891). Natural Science for the Common Schools. Addresses and Proceedings of the National Educational Association. The Association. New York" 1&91. pp73Tir.

Jersild AT. (1973). Gençlik psikolojisi, Çev. İbrahim NÖ, İstanbul

Kahn Jr, P. H. (1997). Developmental psychology and the biophilia hypothesis: Children's affiliation with nature. Developmental review, 17(1), 1-61.

Karaküçük S. (1995). Rekreasyon, Kavram, Kapsam ve Bir araştırma, Ankara

Karaküçük S. (1999). Boş Zamanlan Değerlendirme. Rekreasyon., Bağırgan Yayınevi (3.Baskı)., Ankara

Karasar N. (1994). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd, Ankara

Kauer, S. D., (2010). Emotional self-awareness: preliminary analyses of an RCT using a mobile phone self-monitoring program (mobiletype) to decrease early symptoms of depression (Poster Presentation). Australasian Society of Psychiatric Research: Bondi Beach, Australia.

Kayaer, M. (2013). Çevre ve etik yaklaşımlar. Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 1(2), 63-76.

Keleş, Ö., Naim U. & Uzun, F. V. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9(32), 384-401.

Kelly JR. (1983). Leisure Identities and Interactions. Published Allen & Unwin, USA

Kılıçarslan, S. (2009). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi , Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Kılınç Y. (2008). Bilgi edinme, Yusuf KILINÇ kamplar şube md. Erişim Tarihi: 08.10.2008 Başvuru No: 390300, Ankara

Kılınç Y. (2008). Bilgi edinme, Yusuf KILINÇ kamplar şube md. Erişim Tarihi: 22.10.2008 Başvuru No: 391171, Ankara

Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Kiremit, H. Ö., & KALDIRIM, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(25).

Kuru, O. ve Köksalan, B. (2012). 9 yaş çocuklarının psikomotor gelişimlerinde oyunun etkisi. Cumhuriyet International Journal of Education, 1(2), 37-51.

Kuzgun, Y. (1997). Rehberlik ve Psikolojik Danışma (Beşinci Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.

Kuzucu, Y. (2008). Duygusal Farkındalık Düzeyi Ölçeğinin uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(29), 53-64.

Küçük, V., & Harun, K. O. Ç. (2004). Psiko-sosyal gelişim süreci içersinde insan ve spor ilişkisi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (9).

Kolb, D., Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall, 1984.

Liberman, R. P., Mueser, K. T., Wallace, C. J., Jacobs, H. E., Eckman, T., & Massel, H. K. (1986). Training skills in the psychiatrically disabled: learning coping and competence. Schizophrenia bulletin, 12(4), 631-647.

Lykins, E. L., & Baer, R. A. (2009). Psychological functioning in a sample of long-term practitioners of mindfulness meditation. Journal of cognitive Psychotherapy, 23(3), 226-241.

Medwell, P. R., Grimshaw, P. N., Robertson, W. S. ve Kelso, R. M. (2012). Developing sports engineering education in Australia. Procedia Engineering, 34, 260-265.

Meydanlıoğlu, A. (2015). Çocuklarda fiziksel aktivitenin biyopsikososyal yararları. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 7(2), 125-135. doi:10.5455/cap.20140714124129

Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. Self and identity, 2(2), 85-101.

Nord, M., Luloff, A. E., & Brigder, J. C. (2008). The association of forest recreation with environmentalism. Environment and Behavior, 30(2), 235-246. doi:10.1177/0013916598302006

Okur Berberoğlu, E. O. B., & Uygun, S. (2013). Sınıfdışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişim durumunun örgün ve yaygın eğitim kapsamında incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 32-42.

Ozaner, F. S. (2004). Türkiye'de okul dışı çevre eğitimi ne durumda ve neler yapılmalı. V. Ulusal Ekoloji ve Çevre Kongresi, 5-8.

Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(27), 125-138.

Parlak İ. (1999). Türkiye'de Gençlik Siyaset H.Ü. Beytepe Kampüsü Örneği. (Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)., Ankara

Palmberg, E.I. & Kuru, J. (2000). Outdoor Activities as a Basis for Environmental Responsibility. The Journal of Environmental Education, 31(4), 32-6

Papleontiou-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. Teacher development, 7(1), 9-30.

Riggio, R. E., Throckmorton, B., & Depaola, S. (1990). Social skills and self-esteem. Personality and Individual Differences, 11(8), 799-804.

Riggio, R. E., Tucker, J. ve Coffaro, D. (1989). Social skills and empathy. Personality and Individual Differences, 10(1), 93–99.

Riggio, R. E., & Lee, J. (2007). Emotional and interpersonal competencies and leader development. Human Resource Management Review, 17(4), 418-426.

Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. Journal of Personality and social Psychology, 51(3), 649.

Rinn, R. C. and Markle, A. (1979). Modification of Social Skill Deficits in Children, In A. S. Bellack & M. Heren (Eds.), Research and Practice in Social Skills Training, New York, NY: Plenum, 107–129.

Ryan, R. M., & Brown, K. W. (2003). Why we don't need self-esteem: On fundamental needs, contingent love, and mindfulness. Psychological inquiry, 14(1), 71-76.

Roberts, J. M. (2003). Yirminci Yüzyıl Tarihi, çev. Sinem Gül, Ankara, Dost Kitabevi.

Roll, I., Aleven, V., McLaren, B. M., & Koedinger, K. R. (2007). Designing for metacognition—applying cognitive tutor principles to the tutoring of help seeking. Metacognition and Learning, 2(2), 125-140.

Sandell, K. Ve Öhman, J. (2010). Doğa ile karşılaşmaların eğitim potansiyelleri: İsveç dış mekan perspektifinden yansımalar. Çevre eğitimi araştırması, 16(1), 113-132.

Segrin, C. (2001). Social skills and negative life events: Testing the deficit stress generation hypothesis. Current Psychology, 20(1), 19-35.

Sevinç, M. (2003). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 63.

Schein, E.H. (1996). Culture: The missing concept in organization studies. Administrative Science Quarterly, 41, 229-241.

Sorias, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. Psikoloji Dergisi, 5(20), 24-29.

Spence, S. H., Barrett, P. M., & Turner, C. M. (2003). Psychometric properties of the Spence Children's Anxiety Scale with young adolescents. Journal of anxiety disorders, 17(6), 605-625.7.

Stebbins, R. A. (2012). The committed reader: Reading for utility, pleasure, and fulfillment in the twenty-first century. Scarecrow Press.

Steers RM. (1994). Introduction to organizational behavior, Glenview, llinois: scott, Foresman and company

Sunay H. (2002). Türkiye'de Sporun Yaygınlaştırılması Kapsamında Çağdaş Spor Yöneticilerinin Rolü ve Önemi, (7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi)., Antalya

Süt, N. (2014). Study designs in medicine. Balkan medical journal, 31(4), 273.

S. Kellert, and E.O. Wilson, The Biophilia Hypothesis, Island Press, Washington, (1993).

Şentürk H.E. (2012). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ders İçi Tutum ve Davranışları ile Kullandıkları Özel Öğretim Yöntemlerinin, Ortaöğretim Öğrencilerinin Beceri Öğrenimleri ile Spor Alışkanlığı Kazanımları Üzerine Etkileri. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi, 2012.

Tatar, A., Tok, S., Bender, M. T. & Saltukoğlu, G. (2017). Asıl form Schutte Duygusal Zeka Testinin Türkçeye çevirisi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 18(2), 139-146.

Tatar, N., & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. İlköğretim Online, 11(4), 882-896.

Tecer, S. (2007). Çevre için eğitim: Balıkesir ili ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum, bilgi, duyarlılık ve aktif katılım düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.

Tekin, A, Inal, S. ve Zorba, E. (2002). Engelli Çocukların Bütünleşmesinde Kamp ve Kamp Personelinin Önemi, 7.Uluslararası Sporbilimleri Kongresi 27-29 Ekim p-073, 2002 Mirage Park Resort Kemer-Antalya

Teisl, M. F., & O'Brien, K. (2003). Who cares and who acts? Outdoor recreationists exhibit different levels of environmental concern and behavior. Environment and behavior, 35(4), 506-522.

Terakye G. Hasta Hemşire ilişkileri. 4.Baskı. Ankara: Aydoğdu Ofset, 1995, s:16-34.

Terzi, Y. (2019). Anket, Güvenilirlik–Geçerlilik Analizi. Ondokuz Mayis Üniversitesi, Samsun https://personel. omu. edu. tr/docs/ders_dokumanlari/1030_32625_1500. pdf.

Theodori, G. L., Luloff, A. E., & Willits, F. K. (1998). The Association of Outdoor Recreation and Environmental Concern: Reexamining the Dunlap- Heffernan Thesis 1. Rural Sociology, 63(1), 94-108.

Tont, S. A. (1996). Çevre ve etik. Bilim ve Teknik Dergisi, 29(343), 18-21.

Turan-Tanesen, Ö. (2008). Rekreasyon yönetimi: doğa eğitimi uygulamasında program liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi (Bolu gençlik doğa kampı örneği). Yayınlanmamış Yükseklisans Tezi.

Trauer,B.Conceptualizing SpecialInterest Tourism Frameworks for Analysis. Tourism Management, 2006, Vol 27, 183-200.

URL 1 Mevzuat Bilgi Sistemi.http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.638.pdf 4 Ekim 2016.

URL 2 Gençlik ve Spor Bakanlığı Gençlik Kampları Birimi. http://genclikkamplari. gsb.gov.tr/Modul/GenclikKamplari.aspx 4 Ekim 2016.

URL 3 Gençlik ve Spor Bakanlığı http://genclikkamplari.gsb.gov.tr/ 4 Ekim 2016

Ülker S. (2005). GSGM Gençlik kampları liderlik kursu ders notları, Ankara

Ünal, S., & Dımışkı, E. (1999). Üniversite öncesi çevre eğitimi ve sorunları. TC Çevre Bakanlığı Çevre ve İnsan Dergisi, 42, 56.

Uzamaz, F. (2000). Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Kişilerarası İlişki Düzeylerine Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, S:18.

Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. Metacognition and learning, 1(1), 3-14.

Vining, J., Merrick, M. S., & Price, E. A. (2008). The distinction between humans and nature: Human perceptions of connectedness to nature and elements of the natural and unnatural. Human Ecology Review, 1-11.

Yıldırım, M. (2006). Sosyal beceri eğitiminin lise 2. sınıf öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldız, M. E., Gürer, B., & Esentaş, M. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin spora ilişkin tutumları ile tükenmişlik düzeyleri ilişkisi. İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2(3), 14-26.

Yılmaz B. Doğa sporlarına katılımın sosyal bütünleşmesine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara.

Yücel, A. S., Kılıç, B., Korkmaz, B. ve Göral, K. (2015). Spor yapan çocukların spor tercihleri ve bunu etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi. Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi, 14(5), 20-54

Yüksel, G. (1997). Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, G. (2001) Öğretnen1erin Sahip Olmaları Gereken Davranış Olarak Sosyal Beceri, Milli Eğitim Dergisi, Mart, Nisan, Mayıs S.150, Yüksel G. (2004). Sosyal Beceri Envanteri . Ankara: Asil yayıncılık

Zorba, E; Tekin, A; Özdağ, S; Akcakoyun, F;. (1997)"Egzersiz Programlı Kamp Yaşantısı ve Özsaygı İlişkisi" G.Ü. Beden Eğitimi ve Sporbililimleri Dergisi Cilt II, Sayı 4, Ekim 29-34 Ankara

Wells, N. M., & Lekies, K. S. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. Children Youth and Environments, 16(1), 1-24.

Weinstein, N., Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. Journal of research in personality, 43(3), 374-385.

Wilson, C. B. (1984). A decade of pituitary microsurgery: The Herbert Olivecrona lecture. Journal of neurosurgery, 61(5), 814-833.

WTO Secretariat. (1991). "Youth Tourism:An Overview."İnternational Conference on youth Tourism New Delhi

WTO. (1990). Gençlik turizm rehberi.

EKLER

EK A Kişisel Bilgi Formu

Gençlik ve Spor Bakanlığı Kamp Uygulamalarının

Kampçıların Öz-Farkındalık ve Sosyal Becerilerine etkisini İnceleme

Sevgili Kampçı,
Bu veri toplama aracı, Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından düzenlenen Gençlik Kamplarının, kampçılarda öz-farkındalık ve sosyal becerilerinin ortaya çıkarılması ve gelişimindeki rolünü belirlemeyi amaçlamaktadır.
Dört bölümden oluşan aracın ilk bölümünde onay kısmı , ikinci bölümünde sizin kişisel durumunuz, üçüncü bölümde öz-farkındalık becerileriniz, dördüncü bölümde ise sosyal becerileriniz ile ilişkin maddeler yer almaktadır.
Elde edilen veriler yalnızca ve kesinlikle araştırma amaçlı kullanılacak, topluca değerlendirilecek, kişisel cevaplarınız kimse ile paylaşılmayacaktır. Vereceğiniz cevapların kendinizle ilgili gerçek durumu yansıtmasına özen gösteriniz ve lütfen cevapsız soru bırakmayınız.
Açıklamayı Okudum... *
( ) Onaylıyorum ( ) Onaylamıyorum

Cinsiyetiniz ? *
( ) KIZ ( ) ERKEK

Yaşınız ? *
( ) 18 ve altı ( ) 19 ( ) 20 ( ) 21 ( ) 22 ve üzeri

Okuduğunuz Sınıf Düzeyiniz ? *
( ) 1.Sınıf ( ) 2.Sınıf ( ) 3.Sınıf ( ) 4.Sınıf ( ) Mezun

Hanenizde Yaşayan Toplam Kişi Sayısı ? *
( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) Diğer:

Ailenizde Toplam Hane Gelir Durumunuz ? *
( ) 0-2324 TL ( ) 2325-5000 TL ( ) 5000-10000 TL ( ) 10000 ve üzeri TL

Yaşadığınız Coğrafi Bölge ? *
( )Akdeniz ( )Doğu Anadolu ( )Ege ( )Güneydoğu Anadolu
( )İç Anadolu ( ) Karadeniz ( )Marmara
Yaşadığınız Yer ? *
( ) İl Merkezi ( ) İlçe Merkezi ( ) Köy/Mahalle

EK B Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği

Aşağıda duygu ve davranışlarınızla ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen genel olarak cevap seçeneklerinden size en uygun olanını işaretleyiniz.	**Asla**	**Nadiren**	**Bazen**	**Çoğu Zaman**	**Her zaman**
1. Ruh halimi tarif etmem zordur.					
2. Duygularımı inceler ondan sonra ne yapacağıma karar veririm.					
3. Hislerimin ne olduğunu anlamak benim için önemlidir.					
4. Nasıl bir ruh haline olduğumu söylemem benim için zordur.					
5. Niçin üzgün olduğumu anlamaya çalışmak için kendimi analiz ederim.					
6. Duyguları ifade etmek kolaydır.					
7. Niçin öyle hissettiğimi genellikle bilirim.					
8. Ruh halimi neyin düzelteceğine karar vermede sık sık sorun yaşarım.					
9. Bir çok şey hakkındaki hislerimin nasıl olduğunu bilirim.					
10. Neden böyle hissettiğimi bilmem.					
11. Neden hislerimin öyle olduğunu yalnız kalıp düşünürüm.					
12. Ne hissettiğimi ve hislerimi analiz etmeyi yazmaktan hoşlanırım.					
13. Başkalarının ruh hali konusunda konuşabilirim.					
14. Neden öyle davrandığımı gerçekten düşünmem.					
15. Sık sık duygular hakkında düşünürüm.					
16. Sık sık ne hissettiğim konusunda kafam karışır.					
17. Genellikle duygumun ne olduğunun farkında olurum ama tarif edemem.					
18. Sık sık nasıl hissettiğimi yansıtmak için zaman ayırırım.					
19. Genellikle ruh halime neyin neden olduğunu bilirim.					
20. Genellikle duygularımın farkındayımdır.					
21. Duygularım hakkında düşünmek için yalnız bir yerlere gitmekten hoşlanırım.					
22. Genellikle duygularım hakkında düşünmem.					
23. Genellikle kendimi nasıl daha iyi hissedeceğimin yollarını düşünürüm.					
24. Tam olarak ne hissettiğimi bilirim.					
25. Bazen kendimi daha iyi hissetmek için ne yapmam gerektiğini anlayamam.					
26. Kötü hissettiğim zaman, kaygı ve problemlerimle başa çıkmayı denerim.					
27. Duygularımı ifade edebilirim.					
28. Genellikle duygularımın davranışlarımı nasıl etkilediği konusunda net fikrim vardır.					
29. Bir şeyler hakkındaki hislerimi anlamak zordur.					
30. Ne hissettiğimi yazmayı kolay bulurum.					
31. Ne hissettiğimi anlatmak zordur.					
32. Genellikle bir şeyler hakkında ne hissettiğimi düşünürüm.					
33. Niye üzgün olduğumu anlamak için son olanları düşünürüm.					

EK C Sosyal Beceri Ölçeği

	Tamamen benim gibi	Oldukça benim gibi	Benim gibi	Biraz benim gibi	Hiç benim gibi degil
1- Üzüntülü ve mutsuz olduğum zaman başkalarının bunu anlaması zordur.	5	4	3	2	1
2- İnsanlar konuşurken onların hareketlerini izlemeye de onları dinlediğim kadar zaman ayırırım.	5	4	3	2	1
3- Sevmediğim insanlara karşı olan duygularımı ne kadar saklamaya çalışsam da onlar sevmediğimi anlarlar.	5	4	3	2	1
4- Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantıları düzenlemekten hoşlanırım.	5	4	3	2	1
5- Başkaları tarafından eleştirilmek ve azarlanmak beni pek rahatsız etmez.	5	4	3	2	1
6- Genç- yaslı, zengin ve yoksul her türlü insanla birlikte kendimi rahat hissederim.	5	4	3	2	1
7- Pek çok insandan daha hızlı konuşurum.	5	4	3	2	1
8- Çok az insan benim kadar duyarlı ve anlayışlıdır.	5	4	3	2	1
9- Komik bir hikaye anlattığımda ya da saka yaptığımda çoğunlukla kendimi gülmekten alıkoyamam.	5	4	3	2	1
10- 0nsanların beni iyice tanımaları çok zaman alır.	5	4	3	2	1
11- Benim zevk ve üzüntümün en büyük kaynağı diğer insanlardır.	5	4	3	2	1
12- Bir grup arkadaşımla birlikte olduğum zaman genellikle grubun sözcüsü olurum.	5	4	3	2	1
13- Mutsuz olduğum zaman çevremdekileri de mutsuz etme eğilimim vardır.	5	4	3	2	1
14-Toplantılarda herhangi birisi bana ilgi duyduğunda bunu hemen fark ederim.	5	4	3	2	1
15-İnsanlar sıkıldığımı yüz ifademden hemen anlarlar.	5	4	3	2	1
16-Sosyal olmaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1
17-Politik bir tartışmada, tartışan kişileri gözlemek ve bu görüşlerini analiz etmekten ziyade tartışmada bizzat yer almayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
18-Kişisel bir şey hakkında konuşurken karsımdakilerin yüzüne bakmakta bazen zorluk çekerim	5	4	3	2	1
19-Bakışiarımın anlamlı olduğu söylenir.	5	4	3	2	1

20-İnsan davranışlarının nedenlerini öğrenmek ilgimi çeker.	5	4	3	2	1
21-Duygularımı kontrol etmekte çok başarılıyımdır.	5	4	3	2	1
22-Çok sayıda insanla bir arada çalışmayı gerektiren isleri tercih ederim.	5	4	3	2	1
23-Çevremdeki insanların psikolojik durumundan büyük ölçüde etkilenirim.	5	4	3	2	1
24-Önceden hazırlanmış bir konuşmayı yapmakta çok başarılı değilim.	5	4	3	2	1
25-Başka insanlara dokunmaktan genellikle rahatsız olurum.	5	4	3	2	1
26-Başkalarıyla olan ilişkilerini izleyerek bir insanın karakterini kolayca anlayabilirim.	5	4	3	2	1
27-Gerçek hislerimi hemen hemen herkesten gizleyebilirim.	5	4	3	2	1
28-ArkadaÇların bir araya geldiği eğlence toplantılarına her zaman katılırım.	5	4	3	2	1
29-Bazı ortamlarda doğru şeyleri yaptığımdan ya da söylediğimden endişe ederim.	5	4	3	2	1
30-Kalabalık bir insan grubu önünde konuşmak benim için çok zordur.	5	4	3	2	1