

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

MACERAYA DAYALI AÇIK ALAN EĞİTİMLERİNİN YÖNETSEL BECERİLER
ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

GÜÇLÜ ÖZEN

Kasım-2010

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

MACERAYA DAYALI AÇIK ALAN EĞİTİMLERİNİN YÖNETSEL BECERİLER
ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ
DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Güçlü ÖZEN

Danışmanı
Yrd.Doç. Dr. Hasan Birol YALÇIN

Kasım-2010

BOLU

ÖZET**MACERAYA DAYALI AÇIK ALAN EĞİTİMLERİNİN YÖNETSEL
BECERİLER ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ****Güçlü ÖZEN****Doktora Tezi****Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı****Tez Danışmanı: Yrd.Doç. Dr. Hasan Birol YALÇIN****Kasım-2010, 133 Sayfa**

Bu çalışma maceraya dayalı açık alan eğitimlerinin yönetsel beceriler üzerine etkilerini belirleyecek bir ölçüm aracı geliştirmek ve uygulamak üzerine tasarlanmıştır. Bu amaca yönelik alan yazın taraması gerçekleştirilmiş ve konunun uzmanları ile görüşülerek 80 sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuş, daha sonra ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşü alınarak maddelerin yarısı yapıcı olumlu, anlamca olumsuz tümce haline getirilmiştir.

Son haline getirilen soru havuzu 302 katılımcıya uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi çözümlemesinde 40 madde dokuz anlamlı alt boyuta yükleme yapmıştır. Bu boyutlar için alfa değerleri en düşük 0,47 ve en yüksek 0,82 arasında değişirken ölçeğin tümü için 0,96 olarak tespit edilmiştir. Bu boyutlar toplam varyansın % 58.26'sını açıklamaktadır.

Hangi alt boyutlarda ve ne ölçüde kazanım sağlandığının tespitine yönelik çalışmada ise, açık alan eğitime katılan ve gönüllü olan 23 kişiye anket uygulanmış, ön test ve son test sonuçları değerlendirilmiştir. Maceraya dayalı yönetsel becerilerin gelişimine yönelik açık alan eğitimi iki gün sürmüş olup, iki günlük program alan yazının da desteklediği biçimde tasarlanmıştır. Bu süreç içerisinde; açılış toplantısı, bu toplantıda yapılacaklar, konfor alanı, yaşayarak öğrenme ve davranışların transferi gibi konular yer almıştır. Takip eden zaman dilimlerinde 3 adet yüksek aktivite, 1 adet alçak aktivite, iletişim ve problem çözmeye dayalı 2 adet yer aktivitesi uygulaması yapılmıştır.

Yapılan istatistik analizlerine göre katılımcıların cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu farklılıklarının eğitim kazanımlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı ($p>0.05$), yaşantıya olumlu katkı algısı ve katılım istekliliği daha yüksek olanların “Hedef Belirginliği” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı gelişim kaydettikleri tespit edilmiştir ($p<0.05$). Toplam puanlar açısından bakıldığında; zaman yönetimi ve planlama alt boyu ile stratejik karar verme ve uygulama alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı gelişim tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Anahtar Kelimeler: Yaşayarak Öğrenme, Macera eğitimleri, Açık alan yönetsel gelişim eğitimleri

ABSTRACT**AN INVESTIGATION THE IMPACT OF ADVENTURE BASED OUTDOOR
EDUCATION ON MANAGARIAL SKILL****GÜÇLÜ ÖZEN****Phd. Thesis****The Department of Sports Management****Supervisor : Ass. Prof. Hasan Birol YALÇIN, PhD.****November-2010, 133 Pages**

This study was designed to investigate the impact of adventurebased outdoor education on managarial skill. Since there is no specifically developed scale to measure this phenomena, it was first decided to develop psychometrically sound scale the evaluate outcomes of adventure based education. In the first step of scale development, literature review and ideas of individuals who have extensive knowledge of adventure based education to create a items' pool. They were also asked to evaluate those items in terms of content validity. This process resulted in the development of 80 items. Next, these items were evaluated by assessment and evaluation specialists. According to their advice, the scale was revised and by doing so, half of the items were positivelty worded and the rest were negatively worded.

The final version of scale was administered to 302 participants who were voluntariry completed the scale while they were in adventure based

education training. The exploratory factor analysis was used to test subscale structure. Total of 40 items meaningfully loaded on 9 factors. The alpha level of subscales ranged from .47 to .82. The internal-consistency level of total scale was .96. These 9 factors accounted for 58,26% explained variance.

After the structure of the scale was confirmed, Outdoor Management Development Scale (ODMS) was administered to 23 subjects who were participated two days of adventure based education program. The participants completed the scale before and after the program (pre-test and post-test). Two days adventure based education program included briefing (comfort zone, experiential education), debriefing, 3 high rope activities , 1 low rope activity and 2 initiative games.

The results of the study revealed that outdoor management development education had positive significant effect on managerial skill of the participants ($p < .05$), in two subscales; time management and planning and clarity of aim. Further, there were also statistically significant differences of willingness of participation ($p < .05$) and perception of positive effect on life ($p < .05$). On the other hand, there were no statistically significant differences of gender, educational level, and marital status of participants ($p > .05$). The results were further discussed and elaborated.

Key Words: Experiential education, Adventure based education, Outdoor management development

**Kızıma,
Eşime,
ve hayalerinin peşinden koşabilenlere...**

TEŞEKKÜR

Bu tezin planlanması, hazırlanması ve ortaya çıkarılmasında gerek bilgilerinden, gerek önerilerinden faydalandığım, sonu gelmeyen sorularına sabırla cevap veren ve hiç kimseni, n danışmanım olmadığı bir süreçte çok yoğun olmasına rağmen danışmanlık görevini üstlenen saygıdeğer hocam Yrd. Doç. Dr. Hasan Birol Yalçına,

Ölçek oluşturma aşamasında desteklerini benden esirgemeyen Prof. Dr. Gıyasettin Demirhan, Prof. Dr. Gazanfer Doğu, Doç. Dr. Sema Alay, Yrd. Doç. Dr. Müberra Çelebi, Dr. Cem Dinç, Dr. Umut Akyüz Çerezci ve Birikim Eğitim Danışmanlık firması eğitmenlerine,

Uygulama aşamasında yardımlarını esirgemeyen Birikim Eğitim Danışmanlık firması ve çalışmama katılan, Otokar, TTnet, Ford Otosan, Siemens çalışanlarına,

her zorlukta yanımda olan ve sabır göstren aileme,

teşekkürü bir borç bilirim

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	V
TEŞEKKÜR.....	VII
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	IX
TABLolar DİZİNİ.....	XIII
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	XV
GRAFİKLER DİZİNİ.....	XVI
EKLER.....	XVI

BÖLÜM-I

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Alt problemler.....	5
1.4. Araştırmanın Amacı.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Sayıtlılar.....	6
1.7. Araştırmanın Önemi.....	6
1.8. Tanımlar.....	8
1.9. İşlevsel Tanımlar.....	8

BÖLÜM-II

Genel Bilgiler.....	10
2.1. Serbest (Leisure) Zaman ve Rekreasyon	10
2.2. Açık alan rekreasyonu.....	12
2.3. Öğrenme Kuramları	13
2.3.1. Davranışçı Yaklaşım	14
2.3.2. Bilişsel Yaklaşım	14
2.3.3. Duyuşsal Yaklaşım	15

2.3.4. Bilgiyi İşleme Kuramı	16
2.3.5. Öğrenme Stilleri.....	17
2.3.5.1 Gregorc'un Öğrenme Stilleri Modeli	18
2.3.5.2 Keefe' nin Öğrenme Stilleri Modeli	18
2.3.5.3 Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli....	19
2.3.5.4 Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli: Yaşantısal Öğrenme.....	19
2.4. Açık Alan Eğitimleri	28
2.4.1. Tarihsel Gelişimi.....	35
2.4.2. Açık Alan Eğitimlerinin İşleyişi.....	39
2.4.2.1 Açık Alan Eğitiminin Etkinliğini Oluşturan Etmenler.....	40
2.4.2.1.1 Çevre.....	41
2.4.2.1.2 Aktiviteler.....	42
2.4.2.1.3 Yöntem- Süreç.....	45
2.4.2.1.3.1. Transfer.....	49
2.4.2.1.3.2. Konfor Alanı.....	51
2.4.2.1.4 Grup.....	54
2.4.2.1.5 Eğitimci.....	54
2.4.2.1.6 Katılımcı.....	55
2.5 Yönetimsel Gelişim.....	56
2.6 Açık Alan Eğitimi ile İlgili Çalışmalar.....	59

BÖLÜM-III

YÖNTEM.....	64
3.1. Araştırma Modeli.....	64

3.2. Evren ve Örneklem.....	64
3.3. Macera Eğitimi Kazanımları Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	65
3.3.1. Maddelerin Oluşturulması.....	65
3.3.2 Ölçeğin Geçerliliği.....	71
3.3.3 Ölçeğin Güvenirliliği.....	73
3.3.4 Pilot Çalışma.....	73
3.3.5 Anketin Uygulanışı.....	74
3.4. Verilerin çözümlenmesi.....	74
3.4.1. Analizler.....	74
3.4.1.1. Macera Eğitimi Kazanımları Ölçeği Alt Boyutları.....	74
3.4.1.2. Bileşim Maddelerinin Saptanması.....	78
3.4.1.3 Faktörlerin Tanımlanması.....	84
3.5. Geliştirilen Ölçeğin Alan Uygulanması.....	88

BÖLÜM-IV

BULGULAR.....	89
4.1. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	89
4.2. Açık Alan Eğitimlerinin, Çeşitli Değişkenler Açısından Katılımcıların Yönetmel Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi.....	90
4.2.1 Cinsiyet.....	91
4.2.2 Medeni Durum.....	92
4.2.3 Eğitim Durumu.....	94
4.2.4 Yaşantıya Olumlu Katkı Algısı.....	95
4.2.5 Eğitime Katılım İstekliliği.....	97
4.3. Ön test- Son test toplam Puan Farkları.....	99

BÖLÜM-V

TARTIŞMA VE YORUM.....	102
5.1. Cinsiyet	102

5.2. Medeni Durum.....	103
5.3. Eğitim Durumu.....	105
5.4. Olumlu Katkı Algısı.....	106
5.5. Katılım İstekliliği.....	108
5.6. Toplam Puan Farkları.....	109

BÖLÜM-VI

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	114
6-1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	116
6-2. Alana Yönelik Öneriler.....	117
KAYNAKLAR.....	118

TABLolar

Tablo-2.1. Meta Analiz Sonuçları.....	63
Tablo-3.1. KMO ve Bartlett küresellik testi tablosu.....	75
Tablo-3.2. Başlangıç Ortak Değerleri.....	76
Tablo-3.3. Korelasyon Katsayıları için Kritik Değerler (alpha=01; two tail test).....	77
Tablo-3.4. Eigen Değerleri ve Toplam Açıklanan Değişken	78
Tablo-3.5. Bileşenlerin Dönüşüm Matrisi	80
Tablo-3.6. Bileşenlerin Pattern Matrisi	81
Tablo-3.7. Bileşenlerin Yapı Matrisi	82
Tablo-3.8. Ölçeğin Alt Ölçekler Arası Korelasyonu.....	85
Tablo-3.9. Madde Puanları ile Alt Ölçek Toplam Puanları Arasındaki Madde Test Korelasyonları.....	88
Tablo- 4.1. Katılımcıların Betimsel İstatistik Tablosu.....	90
Tablo- 4.2. Macera Eğitimi Kazanımları Envanterinin Altboyutlarına Göre Cinsiyet Farklılığı İçin Mann-Whitney U Testi Tablosu.....	91
Tablo- 4.3. Macera Eğitimi Kazanımları Envanterinin Altboyutlarına Göre Medeni Durum Farklılığı İçin Mann-Whitney U Testi Tablosu.....	93

Tablo- 4.4. Macera Eğitimi Kazanımları Envanterinin Altboyutlarına Göre Eğitim Durumu Farklılığı İçin Mann-Whitney U Testi Tablosu.....	94
---	----

Tablo- 4.5. Macera Eğitimi Kazanımları Envanterinin Altboyutlarına Göre Eğitim Kazanımlarının İş Ve Özel Yaşantıya Olumlu Katkı Algısı Farklılığı İçin Mann-Whitney U Testi Tablosu.....	96
--	----

Tablo- 4.6. Macera Eğitimi Kazanımları Envanterinin Altboyutlarına Göre Eğitime Katılma İstek Farklılığı İçin Mann-Whitney U Testi Tablosu.....	98
---	----

Tablo- 4.7. Macera Eğitimi Kazanımları Envanterinin Altboyutlarına Göre Ön test- Son test Farkı İçin Mann-Whitney U Testi Tablosu.....	100
--	-----

ŞEKİLLER

Şekil 1.1 İş ve Kişisel Gelişim Bağları Olarak Yaşantısal Öğrenme	2
Şekil 2.1 Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Döngüsü (Kolb,1984)	22
Şekil 2.2. Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Modeli (Kolb, 1984)	24
Şekil 2.3. Kolb'un Deneysel Öğrenme Döngüsü (Nichol & Higgins, 2006)	27
Şekil 2.4. Şemsiye Modeli (Bisson, 1996)	31
Şekil 2.5. Priest' in Açık Alan Eğitim Sınıflandırması (1986)	32
Şekil 2.6. Birbirleri ile ilintili yaşantısal öğrenme alanlarının aralarındaki ilişki (Martin,2001)	34
Şekil 2.7. Tanım ve İçerik Şematiği	35
Şekil 2.8. Görev- Çevre Daigramı	41
Şekil 2.9. Risk –Yetenek Diagramı (Martin ve Priest, 1986)	44
Şekil 2.10. Outward Bound Proses Modeli (Walsh ve Golins, 1976)	45
Şekil 2.11. Kenzie'nin Walsh and Golins' inOutward Bound Proses Modeli Üzerine Kurduğu Öğrenme Modeli	46
Şekil 2.12. Buzdağı Modeli	47
Şekil 2.13. Shoel'un İşleyiş Dalgası	48
Şekil 2.14. Konfor Alanı	51
Şekil 2.15. Zorluk/ Destek Modeli	52
Şekil 2.16. OMD Geçerlilik Şekli	57
Şekil 2.17. Gelişimsel Çıktı Matriksi	58
Şekil 3.1. Ölçek Geliştirme Şematiği	65

GRAFİKLER

Grafik 3.1. Scree Plot Grafiği.....	59
--	----

EKLER

EK-1.Denek bilgi toplama formu.....	129
EK.2 Alan Uygulamasından Görüntüler.....	133

BÖLÜM-I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlılar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Yeni yüzyılın en önemli özelliklerinden biri “bilgi çağı” olmasıdır. Bugünün toplumu “bilgi çağı insanı”ndan meydana gelecek, bilgi toplumu olacaktır. Bundan dolayı bu süreçte eğitim olgusuna her zamankinden daha fazla değer verilmesi gerekmektedir (Okutan, 2003). Günümüzde gelişmiş ülkelerin kalkınmayı eğitimle sağladıkları, bunun için eğitime büyük yatırımlar yaptıkları bilinmektedir (Kaya, 1993). Kalkınmanın sağlanması toplumun değişim bilincine ulaşmasına bağlıdır. Bunun ilk koşulu eğitimidir. Kalkınmayı etkileyen insan girdisi, diğer girdileri kullanan, yönlendiren, etkinliklerin yönünü ve derecesini belirleyen karar verici değişken olduğundan önemi diğer girdilerden çok daha fazladır (Başar, 1993). Bu yüzden kişisel gelişim tüm bu süreçte başat rol oynamaktadır.

Gelişim kavramı, sözlükte “bireysel organizmanın olgunlaşması aşamasında meydana gelen içsel ve dışsal değişiklikler veya “durmadan, belli bir nihaî noktaya doğru yönelmiş bir organizmadaki sürekli değişimler” olarak ifade edilir (Driver, 1995). “Gelişim, öğrenme, yaşantı ve olgunlaşma sonucu bireyde görülen sürekli ve düzenli değişiklikler” dir (Selçuk, 2000). Kişinin kendi yaşantılarından, deneyimlerinden öğrenmelerine ve bu öğrenmenin sonuçları güvenli bir şekilde değerlendirmeleri sonucu gelişmelerine dayanan eğitim sistematğine yaşayarak öğrenme adı verilir (Kolb, 1984). Kolb, yaşantısal öğrenmenin temelini oluştururken pragmatizmin felsefik bakışından (John Dewey), Gestalt psikolojisinin fenomenolojik bakışından (Kurt Lewin) ve rasyonalist bakıştan (Jean Piaget) etkilenmiştir (Peker, 2002).

Kolb'a (1984) göre bireyler kendi yaşantılarından, deneyimlerinden öğrenirler ve bu öğrenmenin sonuçları güvenli bir şekilde değerlendirilebilir (Şekil 1.1). Yaşantısal öğrenme, kişisel gelişim ve öğrenme için önemli bir metod olmuş, kolej ve üniversitelerde yaygın bir şekilde öğretim metodu olarak kabul edilir hâle gelmiştir.



Şekil 1.1: Eğitim, İş ve Kişisel Gelişim Bağları Olarak Yaşantısal Öğrenme

Klasik şirket içi eğitim anlayışında, çalışanların performans açıklarından ziyade, eğitim açıklarına odaklanılır. Bu nedenle klasik eğitim anlayışında, belki mükemmel öğretim ve eğitim becerileri kazandırılabilir ancak bu bilgi ve becerinin ne yazık ki pek azı iş hayatına uyarlanarak eğitim yatırımından verim alınır. Bu nedenle eğitim faaliyeti de, bir "yatırım kararı" gibi değerlendirmeli ve eğitimciler birer "yatırım danışmanı" olarak şirketin "yatırım portföyünü" yönetmelidirler (<http://yaem2004.cukurova.edu.tr/bildiriler/162%20-%20TamMetin.pdf>).

Kalıplaşmış formların dışında gerçekleştirilecek yaşayarak öğrenme temelli eğitimler, bilgiye farklı bir yoldan ulaşma imkanı sağlarken aynı zamanda kişisel gelişimin ve değişimin anahtarı olma özelliği taşımaktadır. Özellikle son yıllarda popülerliği giderek artmış olan yaşayarak öğrenmeye dayalı açık alan eğitimleri (Outdoor Education) de kalıpların dışına çıkan, hem formal eğitim içinde hem de farklı sektörlerde faaliyet gösteren örgütlerin yönetsel etkililiklerini artıracak bir nevi hizmet içi eğitim havasında yapılan organizasyonlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu eğitimlerde de günümüzde temel alınan model kişinin kendi deneyimleri sonucu öğrenmesine dayanmaktadır.

Kişinin, yaşantı deneyimleriyle öğrenmesine dayanan yaşayarak öğrenme (experiential education) eğitimlerine olan ilgi son 40 yılda artarak büyümüştür. Amerika ve Avusturya merkezli başlayan Outward Bound okullarının, doğa içinde (wilderness) 20-30 günlük çeşitli aktiviteler içeren programlarında grup dinamiği, kişinin limit ve sınırları ve kendisi hakkında daha fazlasını keşfetmesi amaçlanmıştır (Hattie ve diğ., 1997). Amerika ve Avrupa’ da birçok özel veya kamu kurumu öz benlik gelişimi, takım oluşturma becerileri, iletişim becerileri gibi kişisel becerilerin gelişimi amacıyla çeşitli aktiviteleri içeren eğitim projelerini desteklemektedirler (White, 1997).

Maceraya dayalı eğitim ve tecrübeler yeni bir olgu değildir. Geriye doğru bakıldığında Kurt Hahn tarafından oluşturulan Outward Bound okulları ve hatta M.Ö uzanan çalışmalara (Du Frene, 1999; Hopkins ve Putnam,1993 akt. Kenzie, 2000) rastlanmıştır. Zamanla kapalı alanlarda da, örneğin yapay tırmanış duvarları ve yapay aktivite alanları ile benzeri aktivitelerin gerçekleştirilebileceği, yani önemli olanın özgün bir ortam yaratmak olduğu savı kabul görmektedir (Irvine ve Wilson, 1994). Ancak kapalı alanlarda yaratılan özgün ortamların, açık alanların sunacağı esnekliği yakalamasının zor olduğunu belirtmişlerdir (Wagner ve Campbell, 1994; akt. Wells, 2007). Putnam’a (tarihsiz) göre modern Outward Bound okulları, katılımcıları, değişime ve kendileri ile başkalarını anlamayı başarmaları için cesaretlendirmek üzere planlanmış bir katalizatör olarak planlanmıştır (akt. Kenzie, 2000) . Bu okulların hem kişisel gelişim hem de sosyalleşme için iyi bir fırsat olduğunu belirtilmektedir. İlerleyen yıllarda zaman açısından daha kısa süreli program çeşitlemelerine gidilmiştir. Kişinin meydan okuma güdüsünü harekete geçirmek için, içinde kaya tırmanışı ve ip geçişleri olan yüksek aktivite projeleri ile oluşturulan ve macera eğitimi olarak adlandırılan programlar yer almaktadır (Garvey 1999). Açık alan çalışmaları, organizasyonlara problem çözme, risk alma, öz benlik ve kişiler arası iletişim alanlarında gelişim için bir çatı sağlayabilmektedir (Doherty, 2003).

Yaşayarak öğrenme egzersizleri grup üyelerinin duyguları ve değerleri etrafında, belirlenmiş başlık çerçevesinde beraber çalışmalarını sağlar. Grup üyelerine farazi bir durum yaratılır ve kendilerini bu durumda hayal etmeleri ve var olan problemi çözmeleri istenir. Katılımcıların yaşantılarına metafor şeklinde hizmet etmektedir. Doğal şartlar altında yaşamlarını sürdürmekte ve kendilerini zihnen ve

bedenen zorlayıcı ve çeşitli senaryolara göre şekillendirilmiş tırmanma, rafting, yelken vb. aktivitelerde bulunmaktadır. Yapılan bu aktiviteler katılımcılarda uyumsuzluk ve yapıcı bir huzursuzluk duygusu yaratmaktadır. Bunu da kişinin konfor alanı dışına çıkması olarak algılayabiliriz. Katılımcıların başa çıkılmaz ve tehlikeli olarak gördüğü durumlar alışıldıkça yeni ve daha fazla zorlayıcı aktivitelere geçilmesi gereklidir. Eğitim esnasında üstesinden geline görevler birebir iş yaşamı veya günlük yaşamda karşılaşılan zorluklar olamasa da, o atmosferde gösterilen, zorluklara karşı savaşma, öz güven, dayanışma, problem çözme, karar verme, iletişim, motivasyon, empati gibi becerilerin gerçek yaşama transferi söz konusudur.

Gerek yönetsel yetkinlikleri, gerekse bireyler arası iletişimdeki yeterlilikleri; ekibin veya içinde bulunan camianın bütününde pekiştirmek ve geliştirmek isteyen her örgüt; eğitim konusunda günümüzde farklı yaklaşımları denemeye zorlanmaktadır. Bugün şirketlerin geneline baktığımızda, iş hayatında başarının yolunun, öğrenme ve denemede bütünleştiğini bilen; birlikte öğrenmenin, yaşının ve sonunun olmadığı gerçeğini kabul eden organizasyonlar olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Bu şirketler için yeni öğrenme noktalarından biri de açık alan eğitimleridir.

Bu tip eğitimlerin çıkış noktasında etkinliklerin doğa içinde, açık alanda olma olgusu mevcut olsa da, günümüzde konaklama, yemek, içmek gibi günlük temel ihtiyaçların otel vb. hazır mekanlarda sağlandığı ve sadece aktivitelerin açık alanda yapıldığı ve hatta yarım günlük olan ve tamamen kapalı alanlarda yapılan eğitimlerde söz konusudur. Özellikle büyük firmaların orta ve alt kademe yöneticilerinin yönetsel becerilerin gelişimi için işe sürdükleri eğitimler bu şekilde oluşturulmaktadır (Mc Evoy ve Cragun, 1997).

Son on yıldır ülkemiz içinde benzer gelişmeler olmuş, farklı alanlarda faaliyet gösteren birçok firma, çalışanlarının yetkinliklerini arttırmak amacıyla macera eğitimlerine başvurmuştur. Günlük şehir stresinden uzak, temiz hava ve dinlendirici tonlardaki renkleriyle doğal ortamda gerçekleştirilen açık alan programları, katılımcıların kısa sürede birbirlerine ısınmalarını, birlikte problem çözmenin daha zevkli olduğunu keşfetmelerini sağlayarak, öğrenme sürecini kısaltarak öğrenilenleri de hayata geçirebilme fırsatını sunmuştur.

Bu bağlamda, maceraya dayalı yaşayarak öğrenme programlarından elde edilen kazanımları nicel olarak ölçen bir aracın eksikliği bizim problemimizi oluşturmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Maceraya dayalı açık alan eğitimlerinin yönetsel beceriler üzerine etkisi nedir ?

1.3. Alt problemler

Macera Eğitimleri Kazanım Ölçeği geçerli midir ?

Macera Eğitimleri Kazanım Ölçeği güvenilir midir ?

Macera Eğitimi programına katılan katılımcıların kazanımları ile alt gruplar (cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, katılım istekliliği, yaşantıya olumlu katkı algısı) arasında farklılıklar var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Son yıllarda yapılan çalışmalar doğa aktiviteleri yoluyla, elde edilmek istenilen kazanımların ne kadar gerçekleştiğini ölçme üzerine yoğunlaşmıştır. Bu etkinin tespiti için daha çok nitel yöntemler kullanılmış olmasına rağmen artık nicel yöntemlerinde kullanılması gerekliliği vurgulanmış olup karma çalışmaların daha değerli oldukları belirtilmektedir (Neill ve dig. 2003). İşte bu amaçla maceraya dayalı eğitim programlarına iştirak eden katılımcıların kazanımlarını nicel ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirilmesi ve geliştirilen bu ölçek ile ölçüm yapılarak kazanımların tespit edilmesi amaçlanmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma Mayıs 2009- Kasım 2009 tarihleri arasında sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın ölçek geliştirme döneminde iç geçerlilik aşamasında 11 uzman görüşü ile sınırlandırılmıştır.

Bu çalışmada ölçek geliştirme aşamasında macera eğitimi iki gün süresince açık alanda yapılandırılmış etkinlikler ile sınırlandırılmıştır.

1 Haziran 2009- 15 Ağustos 2009 tarihleri arasında macera eğitimi alan ve ölçek geliştirme aşamasında çalışmamıza gönüllü katılan 302 kişi ile sınırlandırmıştır.

Macera Eğitimi Kazanımları Ölçeği alan uygulamasına gönüllü katılan 23 kişi ile sınırlandırılmıştır.

Bu çalışmada alan uygulamasında macera eğitimi iki gün süresince açık alanda yapılandırılmış yönetsel etkinlikler ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Sayıtlar

İki günlük açık alanda yapılandırılmış yönetsel etkinliklerin katılımcıların gelişi için yeterli olduğu varsayılmıştır.

Katılımcıların verilen yönerge doğrultusunda içten ve samimi yanıt verdikleri varsayılmıştır.

Geliştirilecek ölçeğin katılımcıların kazanımlarını doğru ölçtüğü varsayılmıştır.

Ölçek geliştirme aşamasında ulaşılan uzman sayısının yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.7. Araştırmanın Önemi

Özellikle son yıllarda içinde popülerliği giderek artmış olan yaşayarak öğrenme eğitimleri, bugün Türkiye dahil bir çok ülkede yoğun olarak kullanılmaktadır. Gerek yönetsel yetkinlikleri, gerekse bireyler arası iletişimdeki yeterlilikleri; ekibin veya içinde bulunan camianın bütününde pekiştirmek ve geliştirmek isteyen örgütler farklı yaklaşımları içeren eğitimlere yönelmişlerdir.

Doğada yapılan eğitim, insanlara farklı öğretim ortamı sunarken, aynı zamanda doğada insanların özgürlük hisleriyle beraber, daha farklı ve çeşitli duygularını geliştireceği vurgulanmaktadır. Doğa eğitimi, katılımcıları kentin sıkıcı yaşamından uzaklaştırıp, kaya, kar, hava koşulları, derin vadiler, göller ve vahşi doğa gibi çok temel olgularla yüz yüze getirerek, onların böylesine doğal bir ortamda

kendilerini keşfetmelerine olanak sağlamaktadır (Demirhan, 1998). Buller (Akt, Çelebi, 2002)' e göre doğa eğitiminin programlarında göze çarpan özelliklerden en önemlisi, yapılan aktivitelerin heyecan yaratıcı, stresli ve çok eğlendirici olmasıdır. Ayrıca başarmak ve kaybetmek, yüreklendirmek, korkutmak, kışkırtmak, üstesinden gelmek, kendini kontrol gibi duyguların en açık ve yoğun şekilde ortaya çıkması ve bu duyguların doğa ortamında kolaylıkla gözlemlenebilmesidir. Tüm bunların yanı sıra, beceri gelişimine büyük ölçüde katkı sağlayan ve kavramaya ait becerilerin gelişmesinde de öğretim programlarına destek olan doğa eğitimi, bugün bazı işletme yönetimi lisansüstü programlarında kullanılmaktadır. Yine Buller'e göre doğa eğitiminde katılımcıların, duygularını, deneyimlerini ve öğrendiklerini doğa ortamında daha iyi yansıttıkları ve bu doğa eğitimi yoluyla becerilerini geliştirdikleri savunulmaktadır. Ayrıca doğa eğitiminin, kişiye özgü davranış becerilerinden, iletişim, problem çözme, karar verme, takım çalışması yapma, güven gibi özellikleri kazandırdığı ve bunların etkisinin uzun bir süre gözlemlendiği çalışmalarda saptanmıştır (Attrain, 2005).

Günümüz örgütlerinin, yönetim süreçlerinin ve bu süreçleri kullanan liderlerin başarısı için, yönetsel becerilerini geliştirmek büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla bir spor örgütünün, spor organizasyonunu yöneticisinin, liderinin veya çalışanlarının bu becerileri spor örgütünün veya organizasyonunun başarısı için son derece önemlidir. Doğa eğitimi, geliştirilecek olan ve organizasyonun başarısı için başat olan bu beceriler için alternatif eğitim yollarından biri olarak önümüze çıkmaktadır.

Günümüze kadar yapılan birçok çalışma açık alan aktivitelerinin, kişisel farkındalık, öz benlik, iletişim ve takım çalışması gibi çeşitli becerilerin ortaya çıkması ve gelişimi için olumlu etkiler yarattığı belirtmektedir (Attarian, 2005). Yapılan çalışmalarla bu etkilerin nasıl gerçekleştiği, öğrenilenlerin nasıl transfer edildiği ve en önemli olarak ta etkinin ne kadar olduğu bulunmaya çalışılmıştır.

Değerlendirme, programın ayrılmaz bir parçasıdır. Yapılacak değerlendirmenin sağlayacağı kanıtlar macera eğitimlerinin kıymetini ve programın istenilen sonuçlara ulaşmada ne derecede etkili olduğunu topluma göstermesi açısından önemlidir. Değerlendirme, yönetsel politikaların ne derece etkili ve kaliteli

olduğu, katılımcıları, olanakları ve kişisel uygulamaları ve program kazanımlarını ölçmeye yardımcı olur. Tüm bunlarda eğitimin pazarlanması açısından da anlamlıdır (Attarian, 2002).

Eğitimler sonucu oluşacak kişisel kazanımları sayısal olarak ortaya koyacak bir ölçeğin varlığı, kazanımların hangi yoğunlukta(büyükölükte) olduğunun tespiti için yanı sıra hangi bileşenlerde (alt boyutlarda) olduğunu da gösterecektir. Bu şekilde katılımcı guruba nicel dönüt verilmesinin yanında gelişimin zaman boyutunda takibi ve guruba özel program tasarlanması açısından da faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.8. Tanımlar

Yaşayarak Öğrenme:

Yansıtmanın da işe koşulduğu kişinin kendisinin yaparak öğrenmesi (Greenway, 2002).

Macera Eğitimi:

Kişinin yapılandırılmış aktiviteler ve algılan risk unsuru yardımıyla konfor alanından çıkartılarak kişisel gelişim olanakları yaratan eğitim (Dinç, 2009)

Açık alan yönetsel gelişim:

Temel yapısında açık alan ve outward bound okularının felsefesi olan ve macera eğitimi etkinlikleri ile yönetsel becerilerin gelişimine yönelik tasarlanmış etkinlikler bütünü (Kriemadis ve Kourtesopoulou, 2008)

1.9. İşlevsel Tanımlar

Bu araştırma çerçevesinde ele alınan biçimi ile tanımlar aşağıdaki gibidir.

Yaşarak Öğrenme:

Yaşarak öğrenme bu çalışmada katılımcıların “Macera Eğitimi Kazanımları Ölçeği”nden aldıkları puan şeklinde tanımlanmıştır.

Macera Eğitimi:

Bu çalışmada macera eğitimi 2 gün süresince açık alanda yapılandırılmış etkinlikler bütünü olarak ele alınmıştır.

Açık alan yönetsel gelişim:

Bu çalışmada macera eğitimi sırasında yönetsel olarak (Görev Liderlik Becerileri, Zaman Yönetimi ve Planlama, Sosyal Yeterlilik, Takım çalışması, Stratejik Karar Verme ve Uygulama, Diğerlerini Kabulleme, Değişime Esneklik, Hedef Belirginliği, Görev Odaklılık) belirtilen alanlarda görülecek gelişim şeklinde tanımlanmıştır.

BÖLÜM II

GENEL BİLGİLER

Bu bölümde açık alan eğitimlerin genel çerçevesini çizmek ve teorik alt yapıyı oluşturmak amacıyla serbest zaman, rekreasyon, eğitim yaklaşımları ve doğa eğitimi hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1. Serbest (Leisure) Zaman ve Rekreasyon

Günümüz toplumlarında “serbest zaman ve rekreasyon” kavramı büyük önem kazanmaktadır. Bu gelişimin başlıca nedenleri; bireylerin yaşam kalitesindeki artış beklentileri, toplumlardaki sosyo-kültürel değişim, sağlıklı olma konusunda bilinçlenme ve medyanın ilgisi olarak sayılabilir (Kesim, 2006).

Berke (1982)’ ye göre endüstrileşme ve kentleşmenin ortaya çıkardığı yaşam biçimine sürekli uyum sağlamak zorunda olan kişilerin, harcadıkları enerjinin doğurduğu gerilimlerin periyodik olarak ortadan kaldırılması psikolojik dengelerini korumak açısından gereklidir. Bunun için farklı zaman aralıklarında kişilere ait serbest zaman olanaklarının yaratılması sağlıklı bir yaşam adına toplumlarda kurumsallaşmıştır. Endüstrileşen toplumlarda iş ve yaşam koşullarının kişiyi topluma yabancılaştırması üretim açısından son derece olumsuz bir etkidir. Bu olumsuzluğu giderebilmenin temelinde, serbest zaman olanakları yaratılarak, bireyin kendini yenilemesi yatmaktadır (akt. Önsoy, 1984)

Tümer (1975)’ e göre serbest zaman kişilerin bulundukları sosyal yapı içerisinde yaşamlarını sürdürebilmek ve daha yüksek bir düzeye ulaştırabilmek için zorunlu olarak yaptıkları çaba ve eylemler dışında kendi isteklerine göre değerlendirmede serbest oldukları süre olarak tanımlanabilir. Rekreasyon ise kişilerin serbest zamanları içerisinde, günlük yaşamın sıkıcı, disiplinli ve monoton geçen

çalışmasının etkisinden kurtulmak, dinlenmek ve hoşça vakit geçirmek amacıyla gösterdikleri çeşitli aktiviteleri içermektedir (akt. Uzun ve Altunkasa, 1991)

Bir başka deyişle, rekreasyon; serbest zamanlar içinde yapılan, bireyin kendi isteği ve iç itimi sonucu oluşan, bireyi fiziksel ve düşünsel yönden yenilemeyi amaçlayan; bireyin toplumsal, ekonomik, kültürel olanakları ve yaşadığı toplumun yapısı ile bağımlı olarak yapılan etkinlikler bütünüdür (Karaküçük, 1997; Kılbaş, 2004).

Burada dikkat edilmesi gereken konu; genelde rekreasyon etkinliğinin serbest zaman içinde yapılması, fakat her serbest zamanda yapılan etkinliğin rekreasyon olmadığıdır. Rekreasyonda ana amaç dinlenmek, enerji toplamaktır ve yeniden yaratılmaktır.

Özgür katılımı ifade eden ve yaratıcı sonuçları olan serbest zaman, insanları doğru deneyimlerle besleyerek ahlaki bakımdan sağlam karakterli ve erdemli kişiler olarak yetiştirir. Bu bağlamdan tarih biraz incelendiğinde, Tolstoy'a göre de eğitimin temel ilkesi özgürlük olmalıdır. Eski Yunanlılarda (M.Ö. VIII. ve VI. yy.) insanın her yönlü gelişimi, yani beden ve ruhun armonik bir bütün halinde gelişmesi amaç edinilmiştir. Ayrıca Japon eğitim felsefesine göre halkın yaşam boyu eğitilmesi amaçlanmıştır. Çünkü eğitim yaşamın her anında yaşayan bir olgudur ve bunu kimin, hangi kurumun verdiği önemli değildir; önemli olan toplumun eğitilmesidir. Aksi takdirde serbest zamanın etkin olmayan bir şekilde kullanılması sağlığın bozulmasına, aile yaşamının aksamasına, mesleki etkinliğin azalmasına ve yurttaşlık bilincinin bozulmasına yol açmaktadır (Tezcan, 1994).

Temel amaç, bireyin içinde bulunduğu sosyo-kültürel ortama etkin olarak katılmayı ve o ortamın gerekli kıldığı değerleri, kural ve norm sistemlerini diğerleri ile paylaşmayı, bunları doğru yorumlamayı öğrenmektir. Bireyin mümkün olan seçeneklerin farkına varmasına ve doğru seçimler yapmasına destek verilirken birey kendi hayatına hedef belirleme ve yön verme gücünü geliştirir ve bu yoldan demokratik topluma katkıda bulunup topluma uyumlu tercihler yapabilir. Bu sayede, esnek, uyumlu bir insan yetiştirmesine destek olunur. Aynı zamanda sağduyu ve mantığa yönelik bilişsel yetilerin gelişimi de sağlanır. (Türkoğlu, 1998).

2.2 Açık Alan Rekreasyonu

Pehlivanoğlu (1986), rekreasyonel etkinliklerin sürdürüldüğü mekanın özelliklerine ya da iç mekan dış mekan ayrımı dikkate alınarak yapılan sınıflandırmaya göre, “kapalı yer” ve “açık hava” rekreasyonundan ibaret, mekan açısından birbirinden ayrılan iki rekreasyon tipini vurgulamaktadır. Kapalı yer rekreasyonu, konutlar başta olmak üzere, geliştirilmiş çeşitli iç mekanlarda sürdürülen rekreasyon çeşidini kapsamakta ve özellikle bireylerin günlük yaşamlarındaki ağırlık ve yaygınlığıyla karakterize edilmektedir. Açık hava rekreasyonu ise, doğal koşullara dönük olarak bireylere daha geniş mobilite olanakları sunan ve açık havada gerçekleştirilen rekreasyon çeşidinden oluşmaktadır.

İnsanlar, dış mekanları öğrenmek, keşfetmek, incelemek ve araştırmak için ziyaret etmektedir, kısacası rekreasyon öğrenmek için bir fırsattır. Bu nedenle rekreasyon ve eğitimin birbirinden ayrı tutulmaması gerekmektedir (Wells ve Merriman, 2002). Dış mekan etkinliklerine katılım fiziksel, ruhsal ve sosyal sağlığa olumlu etkileri yanında, kişinin kendine olan güven ve saygısını artırmakta, kişisel beceri, sosyal davranışlar, vücut ve kişilik gelişimi ile genel davranışları üzerinde olumlu değişikliklere yol açmaktadır (Avoy, 2001).

Cordes ve İbrahim (1999)’ e göre açık hava rekreasyonu, doğa yürüyüşü, balıkçılık, kuş gözlem, kayak, kampçılık gibi geniş bir etkinlik yelpazesi yoluyla katılımcılar ile çevre arasında bir etkileşim sağlarken, bazı katılımcılar için ruhsal dinginlik bazı katılımcılar için ise risk ve heyecan verici ortamlar sunmaktadır (akt. Dinç, 2006).

Açık alanda farklı macera aktivitelerini içeren programlar, sonuçların kesin olmadığı ve bu sonuçların katılımcılarca etkilendiği, genellikle doğal bir çevrede gerçekleştirilen, algılanan veya gerçekleşen tehlike-risk unsurlarını kapsayan macera rekreasyonu faaliyetleri (Ewewrt ve Hollenshorst, 1995) olarak tanımlanmış ve kişilerin serbest zamanlarını yaşayarak-öğrenerek-gelişerek geçirmeleri için işe koşulmuşlardır.

Açık alanlarda yapılan rekreatif etkinliklerin zamanla eğitim amaçlı kullanılmaya başlanması, bu etkinliklerin epistemolojik köklerinin nerelerde ve nasıl oluştuğunu gündeme getirmiştir.

2.3. Öğrenme Kuramları

Bacanlı, öğrenmeyi, tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı ve sürekli değişimleri içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır (Ekici, 2001). Binbaşıoğlu (1978) 'na göre öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyine göre, yaşantıları aracılığıyla ya da çevresi ile etkileşimi sonucunda yeni davranışlar kazanması ya da eski davranışlarını değiştirmesi sürecidir. Senemoğlu (2004) ise öğrenmeyi, bir bireyin bilgi ya da davranışlarında oldukça kalıcı değişikliklere neden olan yaşantıların meydana gelmesidir şeklinde tanımlamıştır.

Bu yaklaşımlar doğrultusunda öğrenmeyi ele alan Ekici (2001), artık öğrenme kavramının bilişsel, devimsel, duyuşsal ve nöro-fizyolojik (öğrenme ile beyin hücreleri arasında ilişki olduğu, öğrenme süreci sonunda nöronlarda yeni axon iplikçiklerinin oluştuğunu ileri sürmektedir) boyutları içerdiğini vurgulamaktadır.

Günümüzde psikolog ve eğitimcilerin hemen hemen hepsi öğrenmeyi yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamaktadır. Bu sonuçla öğrenmenin üç temel özelliği; 1) öğrenme sonunda meydana gelecek bir davranış değişikliğinin olması; 2) öğrenmenin yaşantı ürünü olması ve 3) öğrenmenin kalıcı izli olmasıdır (Erden ve Akman, 1996).

Bu süreci açıklamaya çalışan öğrenme kuramları da öğrenmenin karmaşık yapısının doğal sonucu olarak çeşitlilik göstermektedir. Öğrenme kuramları ile ilgili çalışmalar 1900'lü yılların yarısına kadar davranışsal/uyaran-tepki, bilişsel ve duyuşsal (güdülenme, kişilik, sosyal psikoloji, vbg.) kuramlar olarak üç ana başlık altında gruplandırıldığı bilinmektedir. Ancak daha sonra geliştirilen nöro-fizyolojik kuram ile öğrenmenin bu boyutlarının yanı sıra nöro-fizyolojik boyutundan da söz edildiği görülmektedir (Özden 2000, Sönmez, 2000).

Bu aşamada öğrenme kavramına bağlı olarak geliştirilen farklı yaklaşımları irdelemek faydalı olacaktır.

2.3.1 Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı kuramlar, öğrenmeyi; doğrudan gözlenebilen uyarıcı ile davranış arasındaki ilişki olarak açıklamaktadır. Bilişsel kuramlar ise öğrenmenin içsel bir süreç olduğunu, doğrudan gözlenemeyeceğini savunmaktadırlar. Bilişsel kuramlar doğrudan gözlenmesi mümkün olmayan algı, bellek, duyuş, yaratıcılık, hatırlama gibi içsel süreçlerle ilgilenmektedir (Erden ve Akman, 1996; Bacanlı, 1997; Ülgen, 1997).

Deneyselcilik geleneğinden faydalanan davranışçılar öğrenmeyi, etki-tepki arasındaki bağın şekillenme süreci olarak kavramsallaştırmışlardır. Öğrenme için gerekli olan motivasyonu ya dürtüler ya da ödül ve ceza gibi dış güçlerin mevcudiyetinden doğduğunu varsaymışlardır. Bu noktada Pavlov, Skinner, Thondike gibi davranışçıların ortak paydaları (Uyaran-Tepki) idi, ancak uyarıcı sırası gibi farklılaştıkları hususlarda bulunmaktaydı.

Davranışçıların sınırlaması gözle görülen ya da gözlenebilen etki koşulları ve bu koşullara bağlı oluşan davranışlar ile ilgiliydi. Ancak bu anlayış, eğitim ve öğrenme sürecinin şu anda belkide en önemli ve tartışılan kavramlarını oluşturan anlama, algılama, muhakeme ve düşünme gibi olguları incelemeyi güçleştirmiş hatta imkansız hale getirmiştir.

2.3.2. Bilişsel Yaklaşım

Yirminci yüzyılın son yarısında insanları ve çevreyi anlamanın, davranışçıların kullandığı uyarıcı-tepki kavramlarıyla açıklanamayacak kadar karmaşık olduğu belirgin bir şekilde hissedilmiş ve yeni bir alan olarak bilişselcilik alanı doğmuştur.

Bu akımın temsilcileri olan Gestalt Okulu psikologları, Piaget ve Bruner'e göre, öğrenme kişinin davranışında bulunma kapasitesinin gelişmesidir. Bilişsel

kuramlara göre davranışçıların davranışta değişme olarak tanımladığı şey gerçekte kişinin zihninde meydana gelen öğrenme yansımasıdır. Bilişsel kuramcılar daha çok anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramlar üzerinde durur.

Davranışçı akım, eğitimin amaçlarını davranış yönünden tanımlar ve bu davranışları oluşturacak deneyimlerin neler olması gerektiğini belirler. Bu akım okuldaki eğitimin dış dünyaya transfer edilebilmesi için her ikisi arasındaki benzerliklerin artırılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Bilişsel akımın öncüleri ise öğrencilerin zihinlerinde durumlara ilişkin ilkeler kazandırmayı tercih ederler (Erden ve Akman, 1996; Bacanlı, 1997, Ülgen, 1997).

Öğrenmeyi, insan beyninde ve sinir sisteminde oluşan bir süreç olarak tanımlayan bilişsel yaklaşımın başlıca ilkeleri şu şekilde sıralanabilir;

1. Öğrenen, dış uyarıcıların pasif alıcısı değil, onların özümleyicisi ve oluşturma işlemini yapandır. Diğer bir deyişle birey öğrenme için bir çaba göstermelidir,
2. İnsan zihninin kazandığı davranışları, depolama ve yeri geldiği zaman hatırlayıp, kullanabilme yetisi vardır,
3. Birey karşılaştığı yeni uyarıcıları eski bildikleri ile karşılaştırarak öğrenir (Fidan ve Erden, 1998).

2.3.3. Duyuşsal Yaklaşım

Duyuşsal kuramlar öğrenmenin doğasından çok sonuçlarıyla ilgilidirler. Bu kuramlar sağlıklı benlik ve ahlak gelişimi gibi duyuşsal sonuçlarıyla ilgilenirler. Esasen öğrenmenin düşünsel, duyuşsal ve davranışsal sonuçlarını birbirinden ayırmak mümkün değildir. Kişi çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal veya davranışsal tepkide bulunur.

Öğrenme, kişinin kendisini yeniden yaratması olarak nitelendirilebilecek ise, bunun için davranış, duyuş ve zihin değişmesi gereklidir. Zihinsel yapı değişmediği müddetçe davranış değiştirilmenin fazlaca bir anlamı yoktur. Davranış değişmediği müddetçe de zihnin değişmesi sadece entellektüel duyguları tatmine yarayacaktır. Duyuşsal değişme gerçekleşmediği müddetçe ise kişiliğin değişmesi

mümkün değildir. Öğrenmenin sonul hedefi kişiliği değiştirmek ise öğrenme davranışsal ve bilişsel olduğu kadar duyuşsal gelişmeye de ağırlık vermek zorundadır (Erden ve Akman, 1996; Bacanlı, 1997; Ülgen, 1997).

Öğrenmeyi açıklamaya çalışan bu üç kuramın bazı eksiklikleri olduğu yani öğrenmeyi tek başlarına açıklayamadıkları görülmektedir. Öğrenmeyi açıklamaya çalışan bir diğer yaklaşım bilgiyi işleme kuramıdır.

2.3.4. Bilgiyi İşleme Kuramı

Öğrenme ile beyin hücreleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar öğrenme süreci sonucunda nöronlarda yeni axon iplikçiklerinin oluştuğunu iddia etmektedirler. Buna göre, her öğrenme yaşantısı yeni sinaptik bağların oluşması demektir. Bu kurumda öğrenme, biyokimyasal bir değişme olarakta açıklanmaktadır. Araştırmalar biyolojik bilgi depoları niteliğindeki Ribonükleilaset (RNA)'ların ergenlik yaşlarına doğru arttığını, öğrenme kapasitesinin azalması ile birlikte, yaşlılıkta da azaldığını göstermektedir. Ayrıca, besin yoluyla kendilerine RNA verilen yaşlılarda yakın geçmişi hatırlamada önemli derecede artış olduğu kaydedilmektedir (Erden ve Akman, 1996; Bacanlı, 1997; Ülgen, 1997).

Yukarıda açıklanan davranışçı yaklaşımla bilişsel yaklaşımın ilkelerini kullanarak, sentezini yapan bilgiyi işleme modeli, öğrenmeyi; çevreden alınan uyarıcıların anlamlı hale getirilmesi, belleğe depolanması, kullanılmak için hatırlanması ve davranışa dönüştürülmesi süreci olarak tanımlamaktadır (Fidan ve Erden, 1998). Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenmenin oluşumu şu süreç içinde meydana gelmektedir;

- a) Uyarıcı dış kaynaklardan duyular aracılığıyla alınır,
- b) Duyusal kayıta seçilerek belli formlara dönüştürülür,
- c) Kısa süreli bellekte işlenir,
- d) Uzun süreli bellekteki ilişkili bilgi, çalışan belleğe geri getirilerek yeni bilgi ile bütünleştirilir ve bu yolla kodlanarak yeni bilgiye anlam kazandırılır,
- e) Kodlanan bilgi uzun süreli bellekte depolanır.

Öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen bu kuram, insan öğrenmesinde öğrenme sürecini bilgisayara benzetmektedir.

Öğrenme ile ilgili kuramlar bu şekilde gelişirken her bireyin farklı bir yapısı olduğu ve dolayısı ile yeni ve zor bir bilgiyle karşılaşan bireyin bilgiyi öğrenirken ve hatırlarken farklı bir yol kullandığı vurgulanmıştır.

2.3.5. Öğrenme Stilleri

McCarthy (2000) bilgiyi nasıl öğrendiğimiz hakkında iki önemli farklılık olduğunu savunmaktadır. Bunlardan birincisi, bilgiyi nasıl algıladığımızdır; ikincisi, algıladığımız bilgiyi nasıl işlediğimizdir. Her birimiz gerçekleri farklı olarak algılarız, farklı yöntemlerle zihnimize yerleştiririz. Bazılarımız hissederek, bazılarımız izleyerek, bazılarımız düşünerek, bazılarımız yaparak gerçeklerin farkına varırız (akt.Peker ve Yalın, 2002).

Buradan hareketle öğrenmeyi etkileyen çeşitli faktörler yer almaktadır. Bunlar; cinsiyet farklılıkları, sağlık ve çevresel koşullar, sıcaklık, gürültü, ışık, konsantrasyon, hazırbulunuşluk şeklinde sıralanabilir. Bu faktörler bireyin öğrenme çevresini psikolojik olarak nasıl algıladığını, çevresi ile nasıl etkileşimde bulunduğunu ve nasıl tepki verdiğini belirleyen faktörler kümesidir (Şimşek,2001).

İşte bu farklılıklar bireylerin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettikleri yolları farklılaştırır. Her bireyin kendine özgü bir yolu vardır ve bireylerden bazıları matematiksel model ve teorikte daha kolay öğrenirken bazıları da şema, grafik ve görsel araçlarla daha kolay öğrenir.

Bireylerdeki bu farklılıklar; öğrenme stilleri'ni ortaya çıkarır. Öğrenme stillinin tam olarak bir tanımı yoktur. Var olan tanımlardan bazıları şu şekildedir;

Keefe' ye göre öğrenme stili; öğrencinin nasıl algıladığı, öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğu ve çevresiyle yönelik tepkilerin az çok kalıcı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerdir (Açıkgöz,1996).

Gregorc' a göre öğrenme stili; ruhun ve bazı zihinsel niteliklerin göstergesi olan dışsal davranış özellik ve haldir (Açıkgöz,1996).

Dunn ve Dunn (1986)'a göre öğrenme stili; biyolojik ve kişisel gelişim özelliklerinden kaynaklanan farklılıklardan dolayı öğretimi bazı öğrenciler için uygun hale getiren yoldur. Her kişi bir parmak izi gibi kendi öğrenme stiline sahiptir. Öğrenme stili her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken ayrı ve kendilerine özgü yollar kullanmasıdır (Akt: Güven, 2004).

Kolb (1984)'a göre bir kişinin bilgiyi alış ve işleme şeklinin bileşimi öğrenme stilini belirler. İnsanlar bunu çeşitli yollarla yaparlar. Öğrenme stilleri bireylerin nasıl öğrendiklerini etkiler, bu durum sadece eğitim amaçlı değerlendirilmemeli daha geniş kapsamda karar verme ve problem çözme becerileri gibi günlük yaşamda yer alan olayların bir parçası olarak da değerlendirilmelidir. Bir öğrenme stili diğerinden daha iyi olarak algılanmamalı ve bir birey sahip olduğu öğrenme stiline göre değerlendirilmelidir (akt. Beşoluk ve Önder, 2010).

2.3.5.1 Gregorc'un Öğrenme Stilleri Modeli

Gregorc 'a göre kişinin öğrenmesinde ve öğrenme stilinin oluşmasında algılama yeteneği çok önemlidir. Kişiler algılama yeteneklerine göre Somut ve Soyut algılayanlar olmak üzere ikiye ayrılırlar. Algıladıkları verileri düzenleme yeteneklerine göre Ardışık ve Random (ardışık olmayan) olmak üzere ikiye ayrılırlar. Kişilerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları onların öğrenme stillerini oluşturur. Buna göre Gregorc Öğrenme Stilleri Modelinde; Somut Ardışık, Soyut Ardışık, Somut Random, Soyut Random öğrenme stilleri olmak üzere toplam dört öğrenme stili bulunmaktadır (Açıkgöz, 1996).

2.3.5.2 Keefe' nin Öğrenme Stilleri Modeli

Keefe (1988)'ye göre; Öğrenme stili; “Öğrencinin nasıl algıladığı, öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğu ve çevresiyle yönelik tepkilerin az çok kalıcı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerdir”. Burada belirtilen stil özellikleri, genetik kodlama, kişilik gelişimi, güçlü çevresel uyumun etkisi altındadır. Öğrenme stillerinin bilişsel, duyuşsal ve çevresel yönleri vardır (Açıkgöz 1996).

Bilişsel öğeler bilgi işleme sisteminin içsel kontrolü ile ilgilidir ve yetiştirilmeyele değiştirilebilir. Duyuşsal ve çevresel öğeler ise tercihe dayalıdır hem yetiştirme hem de öğretimsel stratejilere cevap verir (Açıkgöz, 1996). Öğrenme stilleri değişebilir ancak bu çok yavaş olur.

2.3.5.3 Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli

Öğrenme stili bir sınıftaki öğrencilerin gürültü, aydınlatma, oturma düzeni, hareket ve gruplama ile ilgili gereksinimlere göre düzenlenmesiyle ilgilidir. Öğrenme stili öğrencilerin duyarak mı, konuşarak mı, yaparak-yaşayarak mı ya da bunların birleşmesiyle mi daha iyi öğrendiğini belirler (Açıkgöz, 1996).

2.3.5.4 Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli: Yaşantısal Öğrenme

Kolb'a göre öğrenme, bir süreçtir. Kolb, öğrenme ile bilgiyi birbirinden ayırmış ve farklı tanımlamıştır. Kolb öğrenmeyi bir süreç olarak kabul edip bilgiyi ise, yaşantının dönüştürülmesi şeklinde tanımlamıştır. Tanımın işlevsel olduğunu zira, öğrenmenin yaşantıya dayalı olarak gerçekleştiğini belirtmektedir (Babadoğan, 1991; Aşkar, 1993).

Eğitim bir araçtır. Bireyin yaşam içinde dengeli ve verimli olabilmesini, yaratıcı birey olabilmesini sağlayan unsurları içerir. Bireylerin yeteneklerinin geliştirilmesine, topluma uyum sağlamada ve olumlu davranış geliştirmede eğitimin rolü büyüktür (Varış, 1994).

Yaşantısal öğrenme, geleneksel öğretmen-eğitmen odaklı öğrenme süreci yerine öğrenci-katılımcı odaklı bir öğrenme sürecini temel alır. Yaşantısal öğrenme; deneyim, algı, biliş ve davranışın kombinesi olmalıdır. Birçok açık alan ve macera programı esasen doğal ortam içinde fiziksel zorluklara odaklansa bile yaşantısal öğrenme bütüncül (holistik) bir yöntemle tanımlanmıştır (Hopkins ve Putnam, 1993, akt. Martin, 2001). Luckman (1996), Association for Experiential Education (AEE)'ın yaşantısal öğrenme prensiplerini şöyle sıralamıştır;

- ✚ Eğitimci; uygun deneyim ve problem durumunun oluşturulması, sınırların belirlenmesi, katılımcıların desteklenmesi, fiziksel ve duygusal güvenliğin sağlanması ve öğrenme işlemini kolaylaştıran konularda öncelikli rol oynamalı,
- ✚ Eğitimci, öğrenme için kendiliğinden spontane oluşan fırsatları fark etmek ve katılımcıları bu hususta cesaretlendirmeli,
- ✚ Eğitimci; katılımcıların eğilim, yargı süreçleri, hazır bulunuşluklarının farkına varmaya çalışmalı ve onları nasıl etkileyeceğini tespit etmeli,
- ✚ Yaşantısal öğrenme, katılımcıların başarı veya başarısızlık gibi doğal sonuçlardan öğreneceği şekilde tasarlanmış olmalıdır.

Bu sebeple teorik olarak eğitim yöntemini anlamak için Dewey ve Lewin'in çalışmalarından temel alarak oluşturulmuş ve genel olarak Kolb (1984)'un öğrenme döngüsü ile Shoel'in öğrenme dalgası (Schoel ve diğ., 1988) olarak adlandırılan ve etkin bir aktivite, yansıtma ile öğrenilenlerin transferini içeren süreci irdelemek gerekmektedir (Martin, 2001).

Yaşantısal öğrenme, deneyim yoluyla öğrenme, deneyime dayandırılmış öğrenme gibi terimler alan yazında kimi araştırmacılar için ayrı anlam taşıırken birçoğu birbirinin yerine kullanılmaktadır (İtın, 1999; akt: Martin, 2001).

Yaşantısal öğrenme yönteminde genel inanç bir deneyime direk olarak maruz kalınması sonucu oluşan değişim ile gerçekleşmesidir (Gass, 1993; Roger, 1985; akt. Martin 2001).

Kolb 'un (1984) öğrenme stili John Dewey'in öğrenmeyi deneyim temeli üzerine oturtmak vurgusunun, Kurt Lewin' in birinin öğrenmede aktif olmasını vurgulamasının ve Jean Piaget' in zeka bireyin ve çevresinin etkileşiminin ortak ürünü olduğunu söylediği fikri üzerine kurulmuştur.

John Dewey' e (1933) göre yaratıcı düşünce, daha iyi sonuçların bulunması ve yaşamın zenginleştirilmesi için sistemli bir hazırlık, problemler ve deneyim gerektirmektedir. Ayrıca, yaratıcılığın temeli,, mantık, risk, sezgisel yöntem ve

içgörü ile tümevarımın bir karışımıdır (akt: Saygılı 2000, Özen 2004). Piaget için yaşantının boyutları ve kavram, yansıma ve davranış yetişkin düşüncesinin gelişimi için temel oluşturmaktadır. Bebeklikten yetişkinliğe somut bir dünya görüşünden soyut bir yapıya, aktif bir benmerkezci görüşten yansıtıcı bir içselleştirilmiş bilgi moduna ilerlemektedir. Bu gelişimin sayesinde meydana gelen öğrenme süreci Dewey ve Lewin'in öğrenme modellerine benzer şekilde birey ve çevre arasındaki etkileşimin bir döngüsüdür. Piaget'in terimlerindeki öğrenme için anahtar, yaşantı için kavramların veya şemaların uyumsama (yerleştirme) sürecinin ve var olan kavramlar ve şemaların içine dünyadan olayların ve yaşantıların özümsemesi sürecinin karşılıklı etkileşiminde bulunur. Öğrenme bu iki sürecin dengelenmesiyle meydana gelmektedir. Uyumsama süreci özümseme sürecine baskın olduğunda bireyin çevresel baskılarla şekillenmesi yani taklit etmesi gerçekleşir. Özümseme süreci uyumsama sürecine baskın olduğunda çevresel gerçekleri dikkate almaksızın bireyin kendi kavram ve imajlarını empoze etmesi, yani hareket özgürlüğüne sahip olması söz konusudur (Erden ve Akman, 1996).

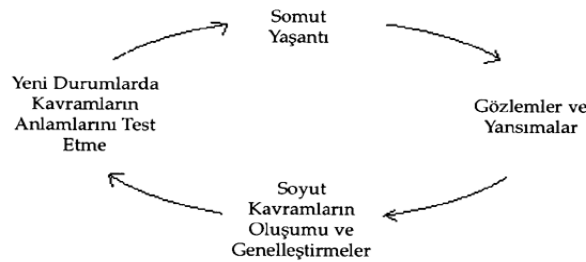
Ergür'e (2000) göre Kolb'un kuramı, Davranışçı ve Bilişsel Alan kuramlarına yeni bir alternatif getirmek yerine, öğrenmenin yaşantı, biliş, algı ve davranışın bileşimi olduğunu ifade etmektedir Yaşantıya dayalı öğrenme biçimleri, dünyayla ilişkili dört temel öğrenme biçimi arasında, çatışma, mücadele etme ve yeni çözümleri yansıtır. Bunlar, yansıtıcı gözleme karşı aktif yaşantı ile aktif kavramsallaştırmaya karşı somut yaşantı biçimleridir. Fikirler düşüncelerin sabit ve değişmeyen elemanları olmayıp, yaşantılar yoluyla tekrar tekrar oluşturulur. Öğrenme, kavramlar yoluyla çıkarılan ve yaşantı yoluyla sürekli olarak değiştirilen bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Kolb'a (1984) göre yeni bilgi, beceriler veya tutumlar yaşantısal öğrenmenin dört biçimi içinde yer almasıyla gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin etkin olabilmeleri için dört farklı yeteneğe ihtiyaçları vardır. Bunlar; somut yaşantı (concrete experience) yetenekleri, yansıtıcı gözlem (reflective observation) yetenekleri, soyut kavramsallaştırma (abstract conceptualization) yetenekleri ve aktif yaşantı (active experimentation) yetenekleridir. Yani, katılımcılar önyargı olmaksızın kendilerini yeni yaşantılara açık tutabilmeli, pek çok açıdan yaşantılarını gözlemleyebilmeli ve yansıtılabilmeli, gözlemlerini mantıksal olarak sağlam kuramlar

içine oturtabilecekleri kavramlar oluşturabilmeli, problem çözme ve karar verme aşamalarında bu kuramları kullanabilmelidirler.

Bununla birlikte Kolb (1984), kuramının belirgin özelliklerini şöyle açıklamaktadır. Her birey kavrama ve işleme boyutları arasında diyalektik bir stress-basınç geliştirirler. Bu durum, onların kalıtsal özellikleri, geçmiş yaşantı deneyimleri ve şu an içinde bulunduğu çevrenin istemleri doğrultusunda ortaya çıkar. Yine, sosyalleşme boyutunda ailede, okulda ve işte karşılaştığımız sorunlara ilişkin olarak, karakteristik biçimde etkin olma ya da yansıtma arasında veya çözümleyici ya da doğrudan doğruya hemencecik davranma arasında çatışmayı çözme sorunuyla karşı karşıya kalırız. İşte bu durum, güvendiğimiz dört temel bilme biçimlerinden birinin ortaya çıkmasını sağlar. Bunlar, amaçlı biçimde anlamayı dönüştürerek başaran değiştirenler (diverger); kavramayı yoğun biçimde sağlayarak başaran ayırıştırıcılar (convergence); amaçlı biçimde kavramayı sağlayarak başaran özümseyiciler (assimilation); anlamayı yoğun biçimde sağlayarak başaran yerleştirenlerdir (accommodation).

Kolb'e (1984) göre öğrenme sürecinin iki temel boyutu vardır. Bunlardan birincisi; soyut kavramsallaştırmadan somut yaşantıya uzanır, ikincisi; aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme uzanır. Yaşantısal öğrenme modelinde somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma bireyin bilgiyi nasıl algıladığını, yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı ise bireyin bilgiyi nasıl işlediğini açıklar. Yani; Kolb öğrenme stili modeline göre bireyler bilgiyi hissederek veya düşünerek algılar, izleyerek veya yaparak işlerler. Yaşantısal öğrenme kuramı, somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı yeteneklerini içeren dört aşamalı bir döngü olarak tanımlanmıştır.



Şekil 2.1.Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Döngüsü (Kolb, 1984)

Somut deneyim: Tüm öğrenme bir olay, vaka veya oluşun yaşanması ile başlar. Bu çoğu yaşam deneyimi gibi doğal olarak meydana geliyor olabilir, veya eğiticinin bir kursta canlandırma (rol/play) düzenlemesi gibi yapay olarak getirilmiş olabilir.

Gözlem ve Yansımalar: İnsanların kazandıkları deneyim hakkında düşünme fırsatı bulduklarında bilinç yükselmesi ve kişisel öğrenme meydana gelmeye başlar. Eğitimcinin düşünme için faydalı yapılar sağlaması halinde, buna katkıda bulunmuş olur.

Aktif deney: Bu çerçeveyi kullanarak, öğrenilmiş olanları teyit etmek veya daha fazla kanıt yaratmak için sonuçları test eden yeni deneyimler planlanabilir. Böyle bir test, gerçek yaşamda yeni deneyimlere yol açar bu da döngüyü tekrar harekete geçirir.

Kolb (1984) bu döngü içerisinde dört ayrı stilin olduğunu söyler.

Ayrıştıran Öğrenme Stili:

Soyut kavramlaştırma ve aktif deneyimler biçimlerini kapsar. Problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik planlama bu öğrenme stiline sahip kişilerin belli başlı özellikleridir. Bu öğrenme stiline yer alan bireyler problem çözme konusunda başarılıdır. Bireyler problem çözerken sistemli olarak planlama yaparlar. Yaparak öğrenme önemlidir.

Değiştiren Öğrenme Stili:

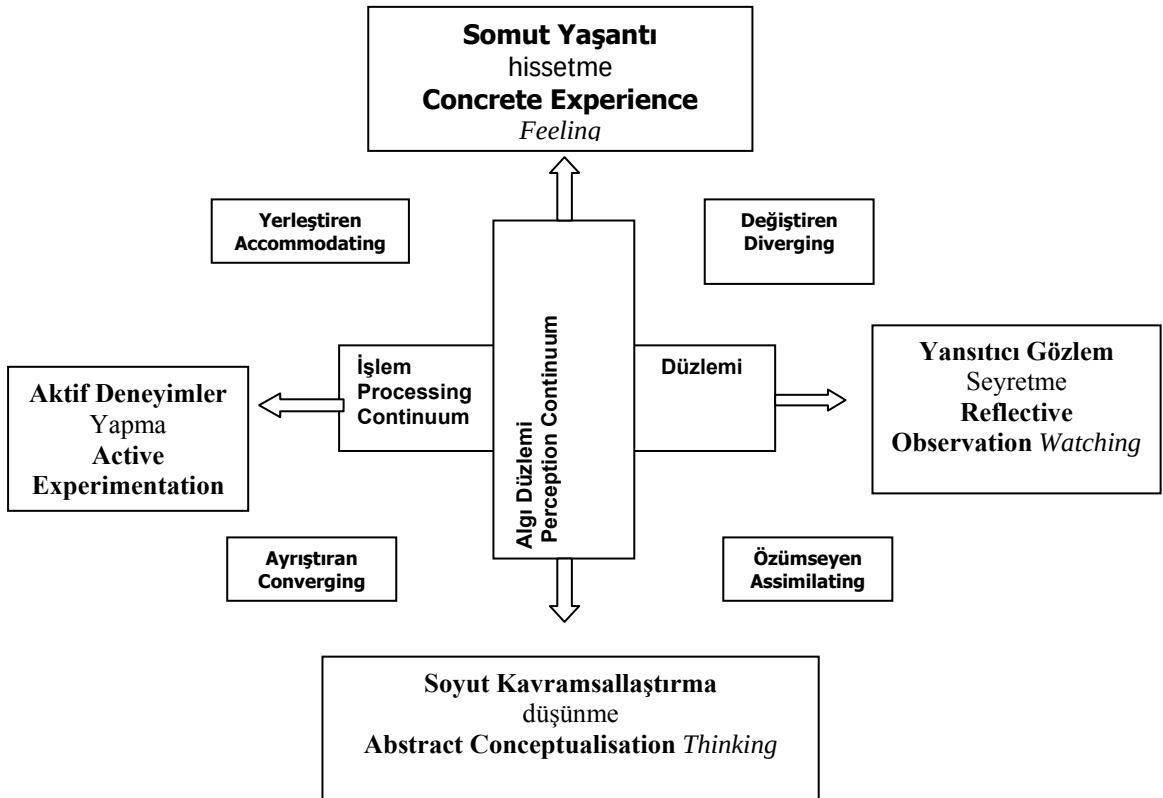
Somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerini kapsar. Bu öğrenme stiline sahip kişilerin en önemli özelliği düşünme yeteneği, değer ve anlamların farkında olmalarıdır. Değiştiren somut durumları birçok açıdan gözden geçirir ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize eden kişilerdir. Öğrenme durumunda sabırlı, nesnel, dikkatli yargılarda bulunan fakat bir eylemde bulunmayanlardır. Düşünceleri biçimlendirirken kendi düşünce ve duygularını göz önüne alırlar.

Özümseyen Öğrenme Stili:

Soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimini kapsar. Bu öğrenme stiline sahip kişilerin kavramsal modelleri yaratma en belirgin özelliğidir. Bir şeyler öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklaşırlar.

Yerleştiren Öğrenme Stili:

Somut yaşantı ve aktif deneyimler öğrenme biçimi içerisinde yer almaktadır. Bu öğrenme stiline sahip kişilerin planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma belli başlı özellikleridir. Öğrenme durumunda bireyler açık fikirli ve değişmelere karşı kolaylıkla uyum sağlarlar (Jossey-Bass ve ark., 1987, çev. Kılıç).



Şekil.2.2: Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Modeli (Kolb, 1984)

Diverger-Değiştiren

1. Alışılmamış yollarla bilgi toplama,
 2. Kendisine özgü etkinlikler yapma,
 3. Açık uçlu soruları yanıtlama,
 4. Bireyselleştirilmiş öğrenme,
 5. Uygulamaları kurgulama,
 6. Belirsizliği belirgin hale getirme,
 7. Dinlemeye karşı açıklık,
 8. Değerlere ve duygulara karşı duyarlılık,
- olarak tanımlamak olasıdır (Jonassen, Grabowski, 1993:256-257).

Assimilator-Özümseyen

1. Bilgiyi organize etme,
 2. Kavramsal modeller oluşturma,
 3. Fikir ve kuramları sınama,
 4. Yaşantıları desenleme,
 5. Nicel verileri çözümüleme,
- olarak tanımlanabilir (Jonassen, Grabowski, 1993:256-257).

Converger-Ayrıştıran

1. Düşünme ve uygulamada yeni yollar yaratma,
 2. Yeni fikirleri yaşantısına sokma,
 3. En iyi çözümü seçme,
 4. Hedefler belirleme,
 5. Karar verme,
- biçiminde tanımlanabilir (Jonassen, Grabowski, 1993:256-257).

Accommodator-Yerleştiren

1. Yapılandırılmamış işleri yapma,
2. Hedeflere bağlılık,
3. Fırsat kollama ve arama,
4. Başkalarını etkileme ve liderlik yapma,
5. Kişisel olarak toplumla bütünleşme ve onlarla ilgili konularda ilgilenme, şeklinde tanımlanabilir (Jonassen, Grabowski, 1993:256-257).

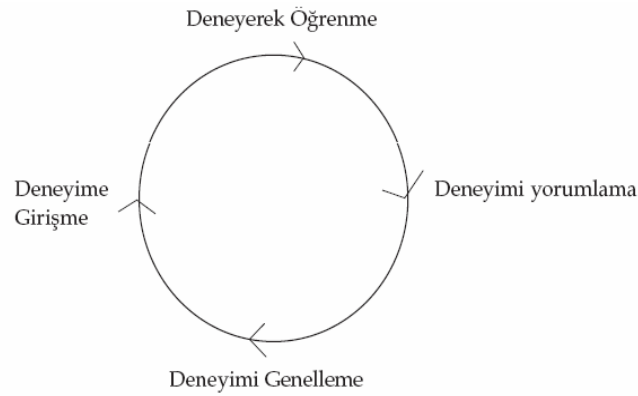
Yaşantısal öğrenme, eğitim, iş ve kişisel gelişim arasında bağ olan bir çatıyı takip eder. Yaşantısal öğrenme, iş taleplerini tanımlayan ve eğitimsel amaçlara uyan bir sistem sunar ve yaşantısal öğrenme metotlarıyla sınıf ve gerçek dünya arasında geliştirilebilen bağlantıları vurgular (Peker, 2003).

Mevcut somut yaşantılar, gözlem ve yansıma için temeldir. Bu gözlemler, sonuç çıkarılabilecek davranış için yeni anlamlardan teoriye kaynaştırılır, özümser. Bu anlamlar veya hipotezler yeni yaşantılar oluşturmak için çalışmada rehber olarak iş görür. Bu öğrenme modelinin iki önemli yönü vardır. Bunlardan birincisi, bu modelin soyut kavramları test etmek ve geçerliğini sağlamak için mevcut somut yaşantıları vurgulamasıdır. Mevcut kişisel yaşantı, öğrenme, soyut kavramları kişisel anlama ve aynı zamanda somutlaştırma, öğrenme süreci süresince oluşturulan fikirlerin geçerliğini ve anlamlarını test etmek için, referans noktasını paylaşmak için ilgi merkezidir. Bireyler bir yaşantıyı paylaştıklarında, o yaşantıyı somut ve soyut olarak tamamen paylaşırlar (Kolb, 1984).

Bilgi, sürekli olarak öğrenen bireyin yaşantılarından çıkarılır ve test edilir. Öğrenme insana ilişkin en önemli uyum sağlama sürecidir. Öğrenme kavramı, yaygın olarak okullardaki sınıflarla bütünleştirildiğinden oldukça daha geniş bir anlam ifade etmektedir. Öğrenme, okullardan iş yerine, araştırma laboratuvarından yönetim kurulu odasına, kişisel ilişkilerde ve yerel market koridorlarında tüm insana ilişkin yer ve zamanlarda meydana gelir. Öğrenme çocukluktan ergenliğe, orta yaştan yaşlılığa hayatın her aşamasını kuşatır. Öğrenme bir süreçtir ve bu süreç herhangi bir durum karşısında bireyin kişisel deneyimi ile başlar (Kolb, 1984).

Bununla birlikte Kolb, kuramının belirgin özelliklerini şöyle açıklamaktadır. Her birey kavrama ve işleme boyutları arasında diyalektik bir stres-basınç geliştirirler. Bu durum, onların kalıtsal özellikleri, geçmiş yaşantı deneyimleri ve şu an içinde bulunduğu çevrenin istemleri doğrultusunda ortaya çıkar. Yine, sosyalleşme boyutunda ailede, okulda ve işte karşılaştığımız sorunlara ilişkin olarak, karakteristik biçimde etkin olma ya da yansıtma arasında veya çözümleyici ya da doğrudan doğruya hemencecik davranma arasında çatışmayı çözme sorunuyla karşı karşıya kalırız (Kolb, 1984).

Anlamlı öğrenme, somut ve soyut arasındaki düşüncelerin hareketi olarak açıklanabilir. O nedenle, öğrenme tek taraflı olmamalıdır. Deneyim ve bilgi birbiriyle ilişkili ancak aynı değildir. Deneyimden bilgi edinimi ya da bilgi akışı için yorum (reflection) yapmak gereklidir. Böylece, deneyerek öğrenme sayesinde mekan dışı eğitim daha anlamlı bir öğrenme sağlamaktadır. “Deneyerek öğrenme” şekil 2.2’de görüldüğü gibi Kolb döngüsüyle de açıklanabilir (Öztürk, 2009).



Sekil 2.3: Kolb’un Deneyisel Öğrenme Döngüsü

Yaşantısal öğrenme bir teori değil ancak çok değişik teorileri farklı açılardan temel alan kuvvetli bir yaklaşım olarak karşımıza çıkar. Bu yaklaşım için temel teorilerden biri de Kolb’ un öğrenme döngüsüdür. Bu döngü dört durumdaki prensibe dayanır. Bunlar;

- ✚ insanlar onlara verilenden çok kendi elde ettikleri bilgiye inanırlar
- ✚ bilgi aktif bir işlemle kazanılırsa daha etkili olur
- ✚ topluluklarda yeni tutum ve davranışların kabulü ve devamlılığı deneyim ile daha kolay olmakta
- ✚ kişilerin eylem, davranış ve tutumları grup bağlamı içinde daha kolay değişir.

Maslow’ un hiyerarşiler teorisi de bu yaklaşımda rol oynar. Bir kişi öncelikle temel ihtiyaçları üzerine odaklanır, daha sonrasında ise grup içinde çalışırken belirlenen sınırların ardından kendimi o guruba ait hissetmeye başlar. En son basamakta ise başarı ile kendini gerçekleştirir. Gass ise tecrübesel öğrenme

sürecini aktif bir süreç olarak görür ve öğrenme sorumluluğunun öğretici kadar öğrenende de olduğunu belirtir (Stumpfig, 2000)

Kolb, modelini kişilerin olay, olgu ve fikirlere nasıl yaklaştıklarını ve gündelik hayatlarında karşılaştıkları sorunları çözmek için hangi yollara başvurdıklarını inceleyerek oluşturmuştur. Kolb, öğrenme stili modelinde; Somut Yaşantı, Yansıtıcı Gözlem, Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı olmak üzere dört öğrenme biçemi bulunduğunu ve her bir öğrenme biçeminde farklı öğrenme yollarının olduğunu belirtmiştir. Somut yaşantı için hissederek /dokunarak, yansıtıcı gözlem için izleyerek, soyut kavramsallaştırma için düşünerek ve aktif yaşantı için yaparak öğrenmenin söz konusu olduğunu açıklamaktadır. Kolb, bu öğrenme biçemlerinin her birinin önemli olduğunu ve birbirini tamamlayacak şekilde kullanılması gerektiğini, etkin öğrenmenin sağlanabilmesi için öğretme-öğrenme sürecinin öncelikle öğrenenin hislerine, sonra düşüncelerine, daha sonra zihinsel soyutlamaya ve sonunda öğrenenlere deneme olanağı verecek şekilde düzenlenmesinin gerekliliğini savunmaktadır (Ekici, 2000; Özden, 2000).

Eğitim hedefleri doğrultusunda işbirliği, dayanışma, yaratıcılığı geliştirme, problem çözme gibi davranışların geliştirilmesinde öğrenen, öğretene ve öğrenme ortamı arasındaki etkileşimin devamını sağlayacak en iyi çalışma alanlarından birisi doğadır. Çünkü doğa, eğitim hedeflerinin konmasında sınırsız olanaklar sunmaktadır (Pehlivan, 2005). Bu sınırsız olanaklar içerisinde yaşanan deneyimler de öğrenme gerçektir; fiziksel olarak etkin, bilişsel olarak anlamlı (Priest ve Gass, 1997) ve duyuşsal olarak, duyarlı ve güvenilir olmayı teşvik eder (Coşkun, 2005).

2.4. Açık Alan Eğitimleri

“Doğa eğitimi” terimi Türkçe sözlük anlamı tam olarak karşılığını vermemektedir. Ancak alışlagelmiş kullanım biçimi bu şekildedir. İngilizce “Outdoor education” kelimeleri Türkçe’ye bu şekilde uyarlanmış, Türe (1998) ve Demirhan (1998) tarafından “doğa etkinlikleri eğitimi” şeklinde kullanılmıştır. Doğa eğitimi içeriği itibarıyla çok disiplinli bir karakter taşımaktadır. Doğa eğitiminin amacı, doğayı doğal ortamlarda tanımaya, doğanın sunduklarını eğitim konusu, malzemesi ve aracı olarak değerlendirmeye yöneliktir (Ozaner, 2004). Yüklenilen

anlam bakımından daha doğru görünen bu yaklaşım, doğa içerisinde yapılan etkinlikler vasıtası ile eğitim olgusu olarak düşünülmeli ve açık alan eğitimi olarak nitelendirilmelidir.

Açık alan eğitimi terimi kelime anlamının ötesinde; mekan, başlık ve amaç (in, about, for outdoors) biçiminde geniş yelpazeli bir içerik ile örtüşmektedir. Mekan olarak sınıf içini terk ettiği gibi, klasik eğitimden felsefi ve uygulama olarak da ayrılmaktadır. Bunun yanında doğa ile bütünleşmeyi sağlayıcı çevre eğitimi ve önceden planlanmış her amaç için uygulama olanağı tanıyan büyük bir araç kutusu olma özelliklerini de içinde barındıran bir tanımlamadır. Sınıfın dışında küçük bir gezintiden, orman, göl kenarı veya çöllerde yapılacak bir ekspedisyon ile ister matematik, ister fizik, isterseniz kişinin kendisi ve çevresi ile ilgili gelişimini hedeflemek mümkündür ve tüm bunlar doğanın bize sunduğu olanaklar kapsamında gerçekleştirilir (Ford, 1986). Açık alan eğitimi genel olarak sınıf dışı eğitim müfredatı ile ilişkilendirilmiştir (Martin, 2001).

Yaygın bir görüşe göre açık alan eğitimi; macera eğitimi ve çevre eğitimi olarak iki kola ayrılmaktadır. Birincisi, öncelikle bireyin kendisi ve diğerleri ile olan ilişkisi üzerine odaklanırken, ikincisi insanlar ve doğa arasındaki ilişkiler ile ilgilenmektedir (Laidlaw, 2000; akt. Altın ve Oruç, 2008).

Açık alan eğitimleri ile ilgili ilk sınıflandırmalardan biri Ford (1986) tarafından yapılmış ve şu alt başlıklara yer verilmiştir;

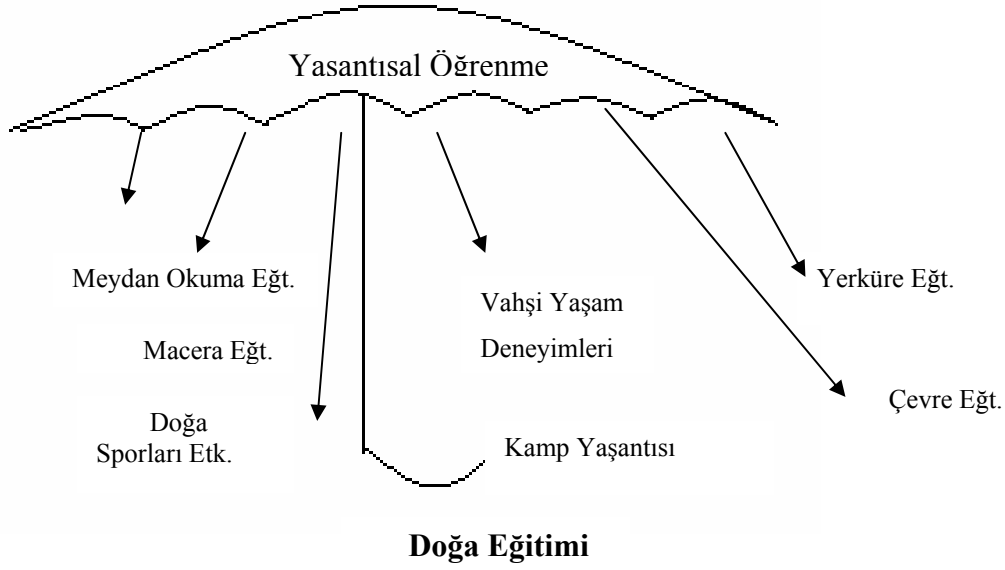
- ✚ Çevre eğitimi (environmental education), tüm doğal çevre ile ilintili nüfus artışı, kirlilik, kaynakların sürdürülebilir tüketimi, kırsal alanların planlanması gibi sorunları inceleyen eğitim olarak sınıflamıştır.
- ✚ Doğal kaynakları koruma eğitimi (conservation education), doğal kaynaklar hakkında bilgi sahibi olmayı içeren eğitim, hayvanlar, toprak, hava, su ve bunların kullanımı üzerine odaklanır. Bu terimin kullanımının 1960' lardan itibaren azaldığını vurgulamıştır.
- ✚ Açık alan rekreasyonu (outdoor recreation), çok geniş bir yelpazede açık alan aktiviteleri ile serbest zaman değerlendirilmesi üzerine

yapılandırılmıştır. Yüzme, kış sporları, bisiklet, kamp yaşantısı, doğa yürüyüşü gibi bir çok aktiviteyi kapsar.

- ✚ Açık alan konaklama kampları (residential outdoor school), özellikle öğrenciler için 3-5 günlük sabit kamplarda konaklanan eğitimleri içerdiği belirtilmiştir.
- ✚ Doğa yaşantısı etkinlikleri (outdoor pursuits), bir çokları için açık alan rekreasyonu ile aynı anlamda kullanılmıştır. Özellikle modern yaşamın dışında kırsal bölgelerde makine kullanımından uzakta yapılan etkinlikler bütünü olarak betimlenmiştir.
- ✚ Macera eğitimi (adventure education), katılımcıların tehlikeli olarak algıladıkları aktiviteleri içeren eğitimlerdir. Donanımlı bir eğitmen eşliğinde yapılan dağcılık, rafting, kaya tırmanışı ve yüksek ip parkurlarından oluşan ve katılımcılara macera duygusu yaşatan aktivitelerden oluşur.
- ✚ Yaşantısal öğrenme eğitimi (experiential education), yaparak, yaşayarak öğrenme olarak tanımlanmıştır. Doğa içinde yapılan birçok aktivite ve uğraş doğası gereği yaşayarak öğrenme temelli olduğu vurgulanmıştır.

Terimler ile ilgili diğer bir sınıflandırma Doğa Eğitimi Konseyi (council, 1989), tarafından derlenmiş; çevre eğitimi, doğal kaynakları koruma eğitimi, açık alanda yerleşik kamp eğitimi, açık alan rekreasyonu, açık alan eğitimi, doğada yaşam, macera eğitimi ve yaşayarak öğrenme eğitimleri olarak gruplandırılmıştır (akt, Çelebi,2002).

Açık alanda yaşayarak öğrenme metoduna dayanan ve farklı isimlerle anılan eğitimleri, metaforik bir model olan şemsiye modeli (Bisson, 1996) benimsenerek yazındaki terminoloji açıklanmaya çalışılmıştır. Bu modelde fark edilmelidir ki yaşayarak öğrenme ve doğa eğitimleri çok yakın anlamda kullanılmakla beraber, yaşayarak öğrenme metodunun farklı kullanım alanları mevcuttur. Tanımlanan diğer terimler şemsiyeyi oluşturan teller gibi birbirine bağlı oluşu fakat bazı detaylarda farklılıklar göstermesi modeli anlamlı kılmaktadır.



Şekil 2.4: Şemsiye Modeli (Bisson, 1996)

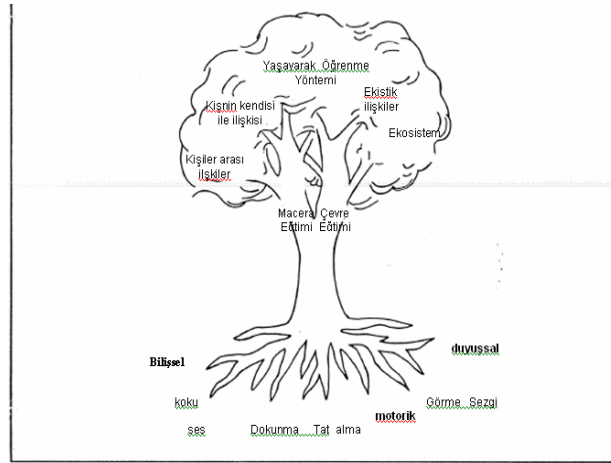
Şemsiyeyi oluşturan her bir ögenin süreç kısmı yaşayarak öğrenme metoduna dayanır. Sol tarafta daha kişisel gelişim ile ilgili iken, sağ taraf kişinin çevresel etik konulardaki gelişim ile ilgilidir ve kavramlar birbirlerinden bağımsız değil iç içedir (Bisson, 1996).

Benzer bir metaforik gruplamayı, ağaç dallarına benzeterek Priest (1986) yapmıştır. Genel hatları ile iki gruba ayırdığı şemasında bir tarafta macera eğitimi varken diğer tarafta ekosistem ve ekistik ilişkileri kapsayan çevre eğitimi vardır.

Modelden de anlaşılacağı yaşayarak öğrenme sürecini bir ağaca benzetmiş ve temel iki dalını macera ve çevre eğitimi olarak ayırmıştır. Macera eğitimi içerisinde tanımlanan ilişkiler şu şekildedir;

- bireyler arası ilişkiler; iki yada daha fazla bireyden oluşan bir grup içerisinde insanların iyi ilişkiler kurmasıyla ilgilidir ve iletişim, işbirliği, güven, çatışma çözümü, problem çözme gibi unsurları içerir.
- kişinin kendi ile olan ilişkileri; bireyin kendi kendisiyle nasıl geçindiği ile ilgilidir ve benlik kavramı, öz güven, öz yeterlilik gibi psikolojik süreçleri içerir.

- ekosistemle olan ilişkiler; ekolojik sistemde yaşayan organizmaların karşılıklı bağımlılığını ifade eder. Yani yaşam ağı, besin zinciri ve enerji piramidi gibi temel biyolojik kavramları içerir.
- ekistik ilişkiler; bir çevredeki doğal kaynaklar ile toplum arasındaki etkileşimin nasıl ve ne şekilde olacağını ifade eder (Dinç, 2006).



Şekil 2.5: Priest' in Açık Alan Eğitim Sınıflandırması (1986)

Alan yazın, kamp eğitiminin açık alan eğitimi ile ilgili en önemli öncü olduğunu vurgular. Çeşitli kaynaklarda okul kampı (school camping) olarak adlandırılan eğitim geniş anlamda açık alan eğitimi ile aynı anlamda kullanılmıştır. Açık alan eğitimi tüm şemsiyeyi destekleyen ana tel gibidir. Tarihsel gelişiminden dolayı diğer eğitimlerin onun gölgesinde var olduğu betimlenebilir (Bisson, 1996).

Bisson (1996)' a göre tanımlamalar şu şekildedir;

Yerküre Eğitimi (Earth Education): İnsanoğlunun yerküre üzerinde daha az zararlar ve daha mutlu yaşaması üzerine kurulu, çevre eğitiminin bir alt başlığı gibidir. Eko sistem ve ekoloji hakkında kişilere bilgi sağlaması ve bireylerin doğayla daha uyumlu yaşama alanları yaratmaları üzerine kurulmuştur.

Çevre Eğitimi (Environmental Education): Çevre eğitimi iki ilişki üzerinde durur; ekosistem ve ekistik. Ekosistem, belirli bir alanda bulunan canlılar ile bunları saran cansız çevrelerinin karşılıklı ilişkileri incelerken ekistik, insan yerleşimlerini ve yerleşim alanlarındaki doğal kaynaklar ile olan ilişkilerini inceler.

Vahşi Yaşam Tecrübeleri (Wilderness Education): Bu terim daha çok Outward Bound okulları, Ulusal Doğa eğitimi Liderliği (NOLS) ve Vahşi Yaşam Eğitim Birliği (WEA) tarafından kullanılan ve organize edilen etkinlikleri anlatmaktadır. Bacher (1990) 7- 30 gün arasında uzanan ve vahşi yaşam içerisinde gerçekleştirilen eğitimlerin birey için temel nitelikte olduğu ve yaşantıların bilişsel anlamda pozitif değişime yol açacağı, katılımcılarda psiko-motor ve manevi etkilerinin olacağını belirtmiştir.

Kamp Yaşamı Eğitimi (Camping Education): Bu terim L.B Sharp (1928) tarafından “Eğitim ve Yaz Kampı” olarak kullanılmış ve açık alan eğitimi ile sağlanmak istenen faydalar sağlanmak istenmiştir. Açık alan eğitimi ile olan farkı ise açık alanda yapılan ancak okul eğitim döngüsü içerisinde yer almasıdır.

Meydan okuma Eğitimleri (Challenge Education): Çeşitli maceraya dayalı aktiviteleri içeren; tedavi, eğitim, rekreatif ve rehabilitasyon amaçlı yapılan etkinlikleri tanımlamak için kullanılmıştır (Smith ve diğ., 1992).

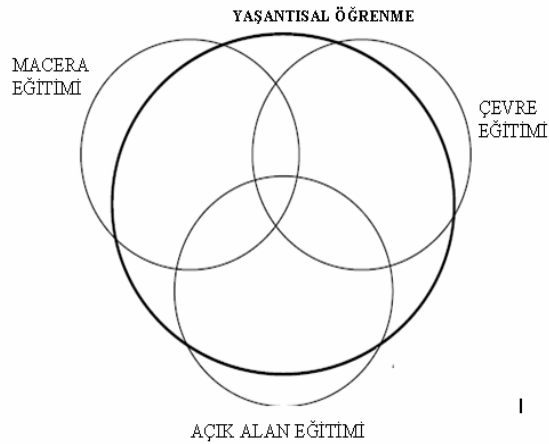
Macera Eğitimi (Adventure Education): Bu tarz eğitim hem açık alan hem de kapalı alanda yapılabilen, doğa etkinliklerinden faydalandığı gibi, doğal olmayan yapay yapılardan da faydalanılarak, algılanan risk üzerine oluşturulmuş bir yaklaşımdır. Macera eğitiminde Priest (1990) iki yaklaşımı vurgulamıştır; kişilerin kendisi ile ilgili olan ilişkileri (interpersonel) ve kişilerin grup içerisindekiler ile olan ilişkileri (intrapersonel).

Doğa Sporları Macera Etkinlikleri Eğitimi(Outdoor Adventure Pursuits Education): Kolaylıkla fark edilen ve gerçek riskin olduğu geniş yelpazede her türlü doğa sporları aktivitelerini kapsayan bir eğitim olarak tanımlanmıştır. Tanımlamadan da anlaşılacağı gibi macera eğitiminden farkı, gerçek riski içermesi ve Ewert ve Hollenhorst (1989) belirttiği gibi güçlü bir şekilde doğa aktiviteleri yeteneği gerektirmesidir. Kişisel amaçların ön planda olduğu ve amaçlar doğrultusunda kişisel gelişimin var olduğu vurgulanmıştır.

Doğa Eğitimi(Outdoor Education): Başlangıçta genel bir terim olarak kullanılan, doğal çevre içerisinde icra olan tüm doğa aktivitelerini ve uygulamalarını kapsayan bir olgudur. Temele olarak iki yaklaşımı vardır; çevre eğitim ve macera eğitimi (Priest, 1986).

Açık alan eğitimi, yaşantısal eğitimin bir parçası olarak betimlenmiş, fiziksel ve mental gelişim için kullanılan bir araç olduğu vurgulanmıştır.

Açık alan macera eğitimlerinin, eğitimin diğer alanları ile yakın ilişkisi ve disiplinler arası bir yapıda olması bu güne kadar tanımlarla ilgili tartışmaların devam etmesine yol açmıştır. Macera eğitimi açık alan ve çevre eğitiminden birçok şeyi ödünç almış iç içe geçmiştir. Alan yazında farklı tanımlara ve terimlere rastlanabilmektedir. Yaşantısal öğrenme, deneyim yoluyla öğrenme, deneyime dayandırılmış öğrenme gibi terimler alan yazında kimi araştırmacılar için ayrı anlam taşıırken birçoğu birbirinin yerine kullanılmaktadır (Itın, 1999; akt: Martin, 2001). Alan uzmanları sıklıkla, ‘Deneyisel Eğitim’ (Experiential Education), ‘Çevre Eğitimi’ (Environmental Education), ‘Maceras Eğitimi’ (Adventure Education), ‘Vahşi Doğa Eğitimi’ (Wilderness Education) terimlerini eş anlamlı olarak kullanmaktadırlar (Wells, 2007).



Şekil 2.6: Birbirleri ile ilintili yaşantısal öğrenme alanlarının aralarındaki ilişki (Martin,2001)

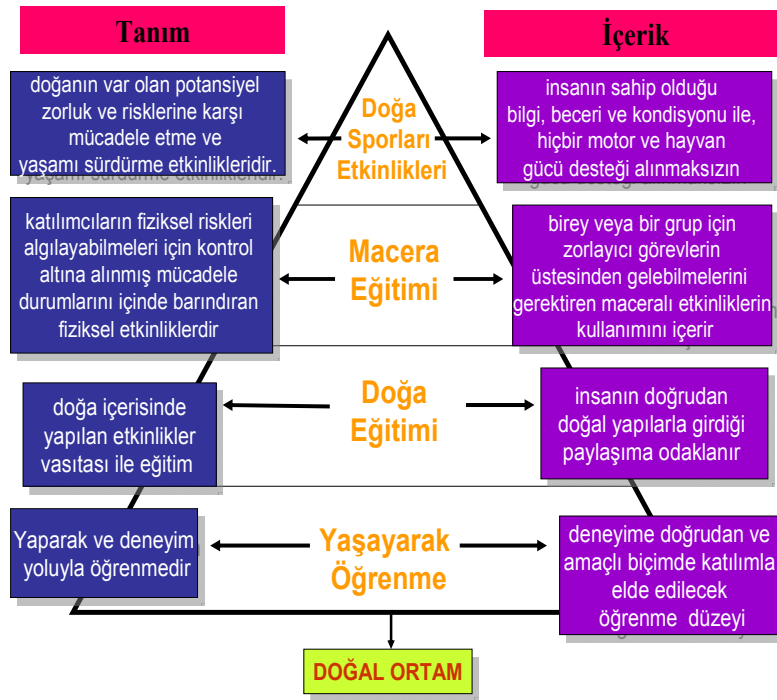
Smith ve diğ (1992) meydan okuma (macera) eğitimi yöntem bilimi açısından köklerinde dokuz farklı eğitim yöntem bilimi ile ilişkili olduğunu belirtmiş

ve bunları şöyle sıralamıştır; açık alan eğitimleri, macera eğitimi, kamp eğitimi, somatik(bedensel) eğitim, farkındalık eğitimi, eğitim eğitimi, humanistik eğitim, oyun eğitimi, rekreasyon ve yaşantısal eğitim.

(<http://wilderdom.com/history/ChallengeEducationHistoricalRoots.html>)

Bu bağlamdan bakıldığında açık alan eğitimleri eğitim metodu olarak yaşayarak öğrenme metodunu kullanan ve farklı amaçlar için farklı alt dallara ayrılan geniş bir yelpaze içerisinde ve bazen de yazın alanda farklı isimlerin birbiri yerine kullanıldığı disiplinler arası bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Birbirini kapsamı bakımından büyükten küçüğe doğru yapılmış özet tanım ve içerik bilgisini Dinç (2010) şu şekilde yapmıştır;



Şekil 2.7: Tanım ve İçerik Şematığı

2.4.1. Tarihsel Gelişimi

Açık alan, macera ve vahşi yaşam (wilderness)' in kişisel ve psikolojik gelişim için kullanımı erken dönem ilk insan gruplarına kadar dayanır. Efsane ve mitoslara göre genç insanlar yetişkinliğe geçmek için dini törenlerle macera yolculuğuna çıkacakları gemilere bindirilirdi. Hz İsa papazlarını 40 günlük bir

vahşi yaşam deneyimi ile hazırladığı ve bu sayede sıkıntı, ızdırap gibi çileli yoldan geçerek sonunda zafere ulaşmayı öğrendikleri rivayet edilmektedir (Peel ve Richards, 2005).

Kurt Hahn 1930’larda modern yaşam biçiminin huzursuz ve hareketsiz olduğunu bununda gençler üzerinde fiziksel yeterlilik, girişimci olma, inisiyatif alma, hayal kurma, yetenek, kaygılarla başa çıkabilme, öz disiplin ve merhamet gibi duygu ve yeterliliklerinde azalmaya yol açtığını ve tüm bunların gençliğin yaşam pusulalarını kaybetme ve maneviyatlarında ölüm meydana getirdiğini belirtmiştir. Tüm bu sorunların temelinde yatan eğitim sistemini suçlarken panzehir olarak da yaşantısal öğrenmeye dayanan fiziksel eğitim, ekspedisyon-uzun yolculuk-, üretilmiş projeler üzerine olarak kurguladığı Outward Bound okullarını görmüştür (<http://www.kurthahn.org/writings/oldcentral.pdf>).

Birçok macera felsefecisi insanların günlük yaşamlarını idare etme kapasitelerini yükseltmek için kendi fiziksel ve psikolojik sınırları ile karşı karşıya kalma ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadır (Priest, 1990).

Bireysel ve grup gelişimine yönelik olarak geliştirilen yaşayarak öğrenme uygulamalarının ilk örneklerini bir Alman soylusu olan Kurt HAHN oluşturulmuştur. Hahn 1930’larda dönemin Almanya’sından kaçarak İskoçya’da, öğrencilerin içsel kaynaklarını bazı açıkalan eğitimleri ile geliştirebilmek amacıyla Gordonstoun Okulu’nu kurmuştur. II. Dünya Savaşı’nın çıkması ile birlikte Hahn Galler’de genç İngiliz denizcilerinin denizcilik yeteneklerini ve hayatta kalma becerilerini geliştirebilmek amacıyla bir okul açmıştır. Bu okulun esas amacı, denizcilerin özgüveni ile birbirlerine karşı olan güvenlerini artırmak ve birbirleri ile olan ilişkilerini geliştirmektir. Okulun adını da denizcilerin güvenli bir liman anlamında kullandıkları “Outward Bound” koymuştur

(Yazıcı, <http://www.tedarikzinciri.org/UserFiles/File/insankaynaklari/ogrenme.doc>).

Outdoor bound kurucusu Kurt Hahn şöyle iddia etmiştir:

Ekspedisyonlar güçlü bir karakter yapılanması için büyük katkıda bulunur. Joseph Conrad’ın bize anlattıkları yaşanan tecrübelerin gençler için çok önemli olduğu, onların içlerindeki değerleri ortaya çıkardığı, kızgınlıklarının

sınırında iken ne kadar sağlam karakterlerinin olduğunu, ne seviyede direnç gösterebileceklerini ve hem kendilerine hem de diğerlerine rol yapamayacaklarını göstermektedir (<http://www.kurthahn.org/quotes.htm>).

“Outward Bound” ismi bir gemide evden uzağa, açık denizlere, maceraya yapılan yolculuk manasında kullanılmıştır. Kurt Hahn tarafından oluşturulan okulların temeli dört ana direk üzerine oturtuluyor; fiziksel olarak iyi olma, öz disiplin, zanaatkarlık ve hizmet. Kendi misyonlarını; insanların, alışık olunmayan bir çevrede kendileri, diğerleri ve canlı çevrelerine faydalı olmak adına potansiyellerini keşfetmek ve geliştirmelerine, oluşturulmuş zorluklar vasıtası ile yardımcı olmak olarak belirtmişlerdir (Kenzie, 2003).

Hahn’ın okulları dört anahtar üzerine geliştirilmiştir;

- (1) Açık alanda yapılmalı,
- (2) katılımcıların kendi iç güçlerini keşfetmesini ve farkına varmasına yardımcı olacak şekilde oluşturulmalı,
- (3) aktiviteler katılımcıların iş görecekları çevreyi yansıtmalı,
- (4) doğası gereği tehlikeli sayılan ve ilk üç maddedeki temaları sağlayan macera aktivitelerinden oluşmalıdır (Anonymous , 1995).

Outward bound okulları açık alan eğitimleri için ilk örnekler değildir. Milattan önce 6yy. antik Yunan’da dağlara tırmanma, avlanma gibi uzun süreli zorluklarla karşı karşı kalınan örneklerin yanında 1800 li yılların öncesinden 1900 lü yılların başlarına özellikle zihinsel rahatsızlıklara karşı doğal yaşamın olanaklarını kullanan terapatik yöntemler kullanıldığı bilinmektedir

(Neill, <http://wilderdom.com/ppt/Neill2002HistoricalDevelopmentOutdoorEducationfiles/frame.htm>)

Britan’ya da, Alman denizaltıları tarafından torpillenen ticaret gemilerinde çalışan kaza geçirmiş tayfaların, yaşadıkları maceraların onlarda yarattığı olumlu psikolojik değişim açık alan eğitimlerinin temelini oluşturmuştur. Sonunda açık bir şekilde anlaşılmıştır ki, açık alanda yaşanan bu tip maceralar genç insanlarda, katı yüreklilik, güçlülere katlanma ve sonrasında daha çabuk toparlanma, problem

çözme ve bir takımın üyesi olarak çalışabilme gibi nitelikleri kazanmalarına ve geliştirmelerine sebep olmaktadır (Hopkins D; 1993, akt. Kenzie, 2000).

Hahn'ın geliştirmiş olduğu model, 1960'larda A.B.D.'de kullanılmaya başlanmıştır. 1960'larda Colorado'da kurulan "Colorado Outward Bound" okulu, gençlerin stresli durumlarda doğada tecrübe kazanmalarını sağlamak amacıyla faaliyetlerine başlamıştır. 1971'de Hamilton, Massachusetts'te, lise öğrencilerine okulda öğrendikleri teorik bilgileri, yaşayarak öğrenme felsefesine göre uygulama fırsatını verebilmek amacıyla "Project Adventure" kurulmuştur. 1970'lerde ve 1980'lerin başlarında şirket çalışanlarına doğal şartlarda tecrübe kazandırmak ve çalışanların psikolojik ve sosyal yeteneklerini geliştirmek amacıyla birçok programın teorik temelleri hazırlanmış, farklı formatlarda ve çeşitli içerikler ile uygulamaya konmuştur

(Yazıcı, <http://www.tedarikzinciri.org/UserFiles/File/insankaynaklari/ogrenme.doc>).

1971 den itibaren PA açık alan eğitimlerinde yeni bir dalga yaratmış ve o güne kadar dominant olan kurulu bir alanda kampçılık ve vahşi yaşamda ekspedisyona dayanan program anlayışını ve akışını değiştirmiştir. Yola çıkış sloganı "macerayı evinize getiriyoruz" şeklindedir. Bu çerçevede macerayı, çeşitli yaratıcı grup oyunları ve ip aktiviteleri ile hiç alışık olunmayan çevreden alışık olunan çevreye taşımak gibi bir yol izlenmiştir. Örneğin PA içine nüfuz eden pedagojik felsefede; algılanan riskin varlığı ile birlikte tüm noktaların güvenliği sağlanmış ancak bunun yanında kişisel kontrolün öne çıkararak katılımcılara herhangi bir aktiviteye hangi seviyede katılacaklarını seçme durumu yaratılmış, güvenli ve destekleyici bir grup atmosferinin oluşumunu sağlanmıştır. Bunun yanında PA Dewey (1937/1997) in eğitim felsefesinin başını çektiği ve Kolb'un (1984) öğrenme döngüsü olarak teorileştirdiği yaparak öğrenme prensiplerini kullanır (Neill <http://www.wilderdom.com/projectadventure/pabibliography.htm>.)

Erken dönem (1940'lardan 1970'lere) açık alan eğitimlerinin formatı doğal hayatın içinde uzun süreli kalmaya dayanan ekspedisyona dayanan tarzında iken, örneğin Outwardbound okulları (Hattie ve diğ. 1997), günümüzde program formatlarında değişiklik meydana gelmiştir. Günümüzde birkaç saatlik tek bir tip macera aktivitesine dayanan ve hatta açık alanda değil, kapalı mekanlarda yapılandırılmış

zorluklar içeren program formatları oluşturulmuştur ve önemli olanın yeni bir çevre değil var olan çevreyi yeni bir şekilde sunmak olduğunu belirtmektedirler.

2.4.2 Açık Alan Eğitimlerinin İşleyişi

Doğal ortamda yaşamanın ilk sonucu yaşamın basit hale gelmesidir. Doğanın sahip olduğu potansiyellerle yaşantımızda yarattığı bu değişiklik ile teknolojik araçların günlük desteğinden uzak olmak (Çelebi, 2002), alıştığımızın dışında bir çevre ve çerçevede yaşamla bizi yüz yüze getirmektedir. Katılımcıların tecrübe etmesi istenen durumlar, sunulan etkinlikler yardımıyla sağlanır (Coşkun, 2005) ve bu sayede başarı-başarısızlıktan çok etkinliğe katılım ile elde edilen deneyim ve bu deneyim sonucunda ortaya çıkan kazanımlar ön plana çıkarılır (Priest ve Gass, 1997). Açık alan eğitimleri geleneksel eğitim süreçlerinden farklı bir özellik taşımakta ve katılımcılara güçlü bir motivasyon sağlamaktadır (Doherty, 2003).

Bacon (akt; Gass,1993; Özen, 2004), doğada eğitim sürecini ve nasıl çalıştığını analiz ettiği çalışmasında, doğa ortamının ve bu özel ortamda yapılan eğitimin katılımcıları olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Doğa eğitimi deneyimi, katılımcıların hayatına bir metafor şeklinde hizmet edeceğini ve eğitim esnasında üstesinden gelinen görevler birebir iş yaşamı veya günlük yaşamda karşılaşılan zorluklar olamasa da, o atmosferde gösterilen, zorluklara karşı savaşıma, öz güven, dayanışma, problem çözme, karar verme, iletişim, motivasyon, empati gibi becerilerin gerçek yaşama transferi söz konusu olduğunu belirtmiştir.

Açık alan eğitim programlarının sorumluluğu, deneyim kazandırmak, dönüt vermek, kavramsal düşünceyi oluşturmak ve bunları gerçek iş yaşamlarına transfer etmelerine olanak sağlamaktır (Çelebi ve diğ. 2003).

Alan yazını bu tip eğitimlerden kazanımları iki kategoride toplamıştır (Dainty ve Lucas 1992),

- bireysel gelişim;
 - a) yeteneklerin geliştirilmesi
 - b) farkındalık yaratılması
- grup gelişimi

- a) grup etkinliğinin artırılması
- b) liderliğin artırılması

Priest ve Gass (1997) macera programlarından beklenen gelişmelerden bazılarını şu şekilde listelemişlerdir;

Bireyin, kendisine yönelik gelişmeler;

- kendine güven yaratma
- risk almaya istekliliğin artması
- benlik algısının yükselmesi
- liderlik becerilerinin gelişmesi
- mantıksal neden-sonuç ilişkisini kurma becerisindeki artış
- yaratıcı düşünme becerilerindeki yükselme

Sosyal ve grup içerisinde ortaya çıkan gelişmeler ise;

- işbirliğinde artış
- gelişmiş iletişim becerisi
- başkalarına karşı yüksek güven
- karar verme sürecinde paylaşımın artışı
- atışmaların çözümünde yeni yollar üretme
- problem çözme becerilerinde artış
- liderlik becerilerinde yükselme

Yaşayarak ğrenme egzersizleri grup üyelerinin duyguları ve değerleri etrafında, belirlenmiş başlık çerçevesinde beraber çalışmalarını sağlar. Grup yelerine farazi bir durum yaratılır ve kendilerini bu durumda hayal etmeleri ve var olan problemi çözmeleri istenir (Kassing (edit), 2006).

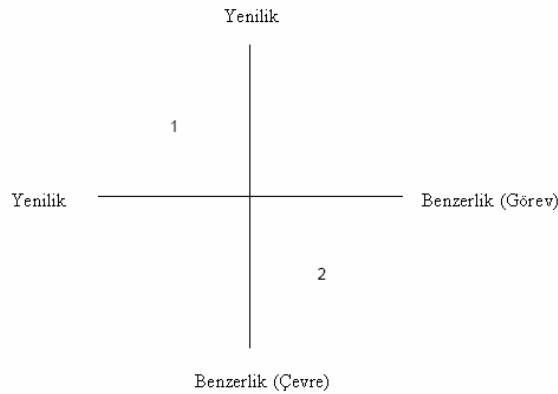
2.4.2.1 Açık Alan Eğitiminin Etkinliğini Oluşturan Etmenler

Eğitimin etkinliği ile ilgili yaptığı çalışmada Kenzie (2000) altı alt başlıkta topladığı değişkenleri şöyle tanımlamıştır.

2.4.2.1.1 Çevre

Alışık olunmayan fiziksel çevrede edinilen tecrübelerin program sonunda elde edilecek çıktılara katkı yaptığını saptamışlardır. Walsh ve Golins (1976) daha önceden bulunulmayan alışkın olunmayan çevrede yapılan etkinlikler ile yeni bir perspektif yakalanacağını önermişlerdir. Nadler (1993)'de bu görüşü desteklemiş ve alışık olunmayan çevrenin bir uyumsuzluk ve yapıcı düzeyde huzursuzluk oluşturduğu ve bunun sonucunda da bilinmeyen duygusu ve algılanan risk yarattığını belirtmiştir (Kenzie, 2000).

Fiziksel çevrenin macera eğitim program sonuçları açısından önemli olduğu vurgulanmasına rağmen gelecek çalışmaların vahşi doğada olmayan, alışık olunmayan bir çevrede örneğin ip kursları, ya da alışık olunan çevrede örneğin sınıfta veya işyerinde yapılmasının etkililiğinin karşılaştırılması gerektiği vurgulanmıştır. Alışkın olunan bir çevrede olsa bile sunulacak aktivitelerin farklılığı ve sunma biçimindeki yenililiğinin önem kazandığı belirtilmektedir (Kenzie, 2000).



Şekil 2.8. Görev- Çevre Daigramı (Irwine ve Wilson, 1994)

Irwine ve Wilson (1994), en etkili çıktıların birinci bölgede olduğunu, ideal olanın hem yapılan aktivitelerin hem de aktivitelerin yapıldığı çevrenin yenilik yaratan, alışkın olunmayan bir yapıda olmasının olduğunu belirtmişlerdir (birinci

bölge). Bunun zıttı ise hem yapılan aktivite hem de aktivitenin yapıldığı çevrenin alışkın olunan yapıda olmasıdır (2. bölge). Ancak zaman ve maliyet unsurları göz önüne alındığında yeni gelişen teknikler ışığında alışkın olunan çevrede, fakat farklı sunulan aktiviteler ile yönetsel becerilerin geliştirilebileceği savunulmuştur.

2.4.2.1.2 Aktiviteler

Çalışmalar geniş bir yelpazedeki aktivitelerin pozitif sonuçlara yol açacağı belirtilmiştir. Yüksek ip parkurları, kaya tırmanışı ve kano gibi çeşitli aktiviteler katılımcıların gelişimi için kullanılabileceği belirtilmiştir (Marsh ve diğ., 1986).

Yapılacak aktivitelerin bir uyumsuzluk, yapıcı bir huzursuzluğa yol açmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Luckner ve Nadler, 1997). Bunu da kişinin konfor alanı dışına çıkması olarak algılayabiliriz. Kimball ve Bacon (1993) katılımcıların başa çıkılmaz ve tehlikeli olarak gördüğü durumlar alışıldıkça yeni ve daha fazla zorlayıcı aktivitelere geçilmesi gerektiği belirtilmiştir. Aktivitelerin bu ardışık yapısının programın etkililiği açısından son derece önemli olduğu vurgulanmıştır (akt:Bisson, 1998).

Çalışmalar göstermiştir ki meydan okuma, hakimiyet ve başarı kombinasyonu katılımcıların gelişimine yol açar (Conrad ve Hedin, 1981; Dyson, 1995; Iso-Ahola ve Graefe, 1988; Witman, 1995).

Walls ve Golins (1976) göre macera aktivitelerinin katılımcıların mental, duygusal ve fiziksel kaynaklarının hepsini kullanmaya ve bu üç temel kaynağın üstünde hakimiyet kurmaya cesaretlendirir. Macera programlarındaki aktiviteler katılımcılara göre organize edilmiş ve eğitici olmalıdır. Hopkins ve Putnam (1993) bu düşüncüyü desteklemiş ve katılımcıların ihtiyaçları doğrultusunda organize edilmiş aktivitelerin katılımcıların motivasyonunu artıracaklarını ve daha gayretli olacaklarını belirtmişlerdir (akt:Kenzie, 2000).

Halliday (1999) yaptığı çalışmasında, yapılan etkinlikleri şu başlıklar içinde tanımlamıştır; (<http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5002326160>)

- Oyunlar: Katılımcıların, birbirlerini tanımalarına, eğlenmelerine, risk almalarına, başkalarının karşısına hazırlıksız çıkma isteğini gerçekleştirmelerine olanak vermektedir.
- Güven Egzersizleri: Bu alıştırmalar takım ruhu kurmayı, takım desteği, empati ve işbirliği gibi şeyleri geliştirmeye yöneliktir. Katılımcıların duygusal ve fiziksel güvenliklerini başkalarına emanet etmeyi sağlar.
- İletişim Aktiviteler: Bu aktiviteleri başarabilmek için katılımcıların, birbirlerini iyi dinlemeye ihtiyaçları vardır. Ayrıca sözlü iletişim ve fiziksel beceriler de grup kararlarını almada çok önemlidir.
- İnisiyatif Aktiviteleri: Bu fiziksel problem çözme aktivitelerinde katılımcılar, görevi tamamlamak için gerekli olan problem çözme ve karar verme süreçlerinin bir parçası olan iletişimi kullanmayı, iş birliği ve deneme yanılmayı öğrenirler.
- Engel Aktiviteleri: Değişik yüksekliklerde özel olarak kurulmuş yapılarda gerçekleştirilen fiziksel meydan okuma aktiviteleridir (akt Çelebi, 2002) Yüksek aktiviteler kişisel farkındalık ve sınırlarımızı keşfedeceğimiz daha çok fiziksel meydan okumanın var olduğu düşünülen ancak zihinsel engellerimizi kırmamıza yardımcı olacak aktivitelerdir. Heyecan duygusunun yüksek olması sebebiyle aktif katılımın son derece yüksek olduğu, uzun zaman sonra bile hatırlanan, çeşitli emniyet sistemlerini gerektiren (high rope) veya diğer katılımcıların destek (destek) yaparak yaralanma riskini ortadan kaldıracakları (low rope) aktivitelerdir (Moote ve Wodarski, 1997)

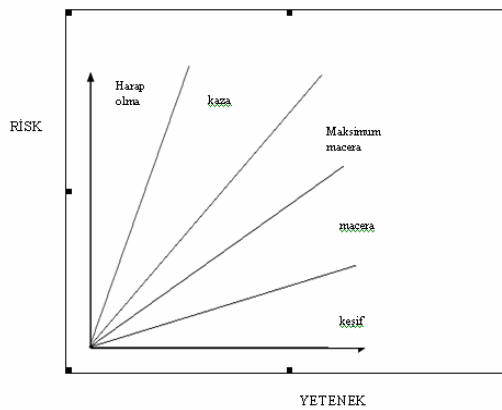
Schoel ve diğ. (1988) aktiviteleri güven ve empati, iletişim, karar verme ve problem çözme, sosyal sorumluluk ve kişisel sorumluluk aktiviteleri olarak sınıflandırmışken, Witman (1995) katılımcıların ip aktiviteleri ile oluşturulmuş program sonucunda oluşturdukları değerleri, diğerlerine yardım, destek olma, eğlenme, problem çözme ve iletişim ve liderlik yapma olarak sınıflandırmıştır.

Bandura (1997) nın “başarı, güçlü bir öz yeterlilik inancı yaratır ve bu başarma duygusu sabırla engellerin üstesinden gelinebilir tecrübeler ile meydana gelir ” teorisini destekleyen Iso-Ahola ve Graefe (1988) yaptıkları çalışmada kaya tırmanışındaki başarı katılımcıların öz saygılarında artışa neden olduğunu belirtmişlerdir. Tüm bunlar göz önüne alınarak organize edilen aktivitelerin programın etkililiğinde başat rol oynayacağını belirtmişlerdir.

Dolayısıyla katılımcıların özelliklerine göre aktiviteleri yapılandırmak, programın işleyişi ve amacına ulaşmada önemli rol oynayacağı açıktır. Örneğin, katılımcıların yaş, fiziksel uygunluk ve geçmiş yaşantı tecrübelerini de dikkate alarak, sportif yarışmalarda kullanılan yapay tırmanış parkurları yerine, günlük yaşamlarında çokta spor yapmayanların bile çıkabileceği pozitif eğimli bir tırmanış parkuru kullanmak akıllıca olacaktır.

Bandura (1997) ve Witman (1995), başarının önemi dışında, başarısızlığın olumlu sonuçlar üzerindeki başarısından söz etmişlerdir. Bazı zorluklar ve başarısız sonuçlar öğrenme noktalarının yakalanmasını sağlamaktadır.

Tüm bu açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda yapılacak aktivitelerin ardışıklığı ve katılımcıların özelliklerini de göz önüne alan ve etkili bir program için etkinliklerin risk içeriklerini tanımlayan diagram şu şekildedir.



The Adventure Experience Paradigm (Martin & Priest, 1986; Priest, 1990, 1999)

<http://wilderdom.com/philosophy/PriestAdventureExperienceParadigm.html#deBruin2002>

Şekil 2.9. Risk –Yetenek Diagramı (Martin ve Priest, 1986)

Diagramdan' da anlaşılaçağı gibi seçilecek aktiviteler ve içerdikleri risk unsuru katılımcıların yaş, cinsiyet, yetenek gibi demografik özelliklerine göre programın etkinliğı açısından son derece önem arz etmektedir. Aktivitelerin alışılmış hale gelmesi, dolayısı ile risk algılamasında bir alt bölgeye geçmesi sebebiyle gittikçe zorlaşan, katılımcıları konfor alanlarından çıkmaya zorlayacak nitelikte ardışıklık içermesine dikkat edilmelidir. Aynı biçimde başlangıçta seçilecek zorlu bir aktivite de kişilerin fiziksel ve mental sağlık durumlarını olumsuz etkileyeceğinden, eğitime ve istenilen amaca hizmet etmeyecektir.

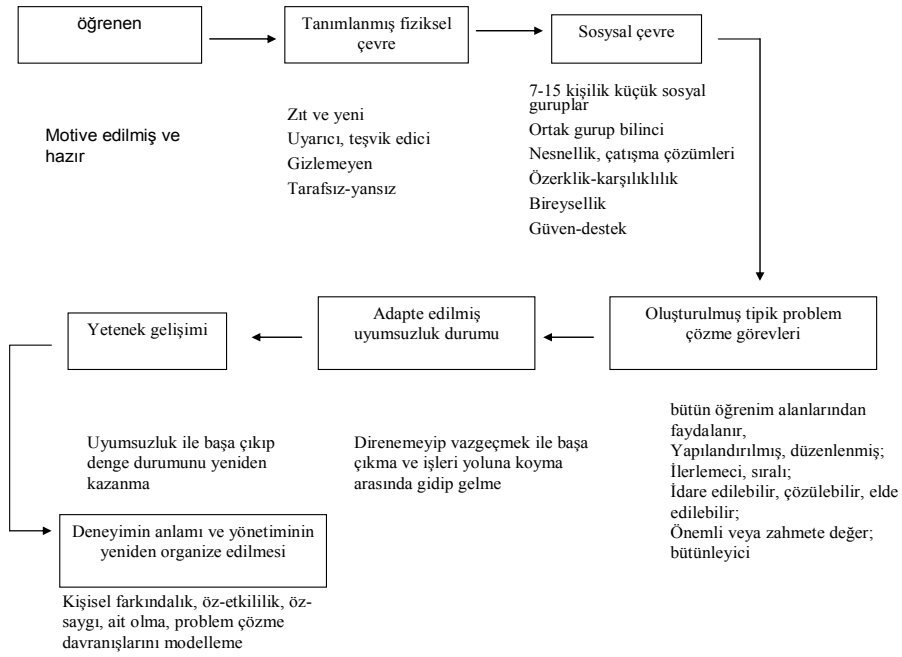
2.4.2.1.3 Yöntem- Süreç

Genel olarak kabul görmüş üç yöntem vardır.

1) Mountain spek for Themselves Modeli: Katılımcılar yansıtma ve deneyimlerinden kendileri sorumludurlar. Yansıtma yapılabilmesi için katılımcılara zaman verilebilir, ancak burada eğitimcinin rolü yoktur. Priest ve Gass' ın yöntem sınıflamasında birinci jenerasyon olarak geçmektedir. Katılımcılara yaşatılan tecrübe ve içsel yansıtmaları ile ilgili tüm sorumluluk katılımcılara bırakılmaktadır.

2) Outward Bound Plus Modeli: Bu modelde, özellikle yansıtma ve tartışmalarda eğitici liderlik rolü almaktadır. Eğitici bir danışman ve grup işleyişini kolaylaştıran kişi olarak görev yapmaktadır. Ayrıca aktiviteler ile günlük yaşam arasında bağ kurulmaktadır. Priest ve Gass' ın yöntem sınıflamasında yeni jenerasyon olarak geçmekte ve farklı tekniklerin kullanımını kapsamaktadır.

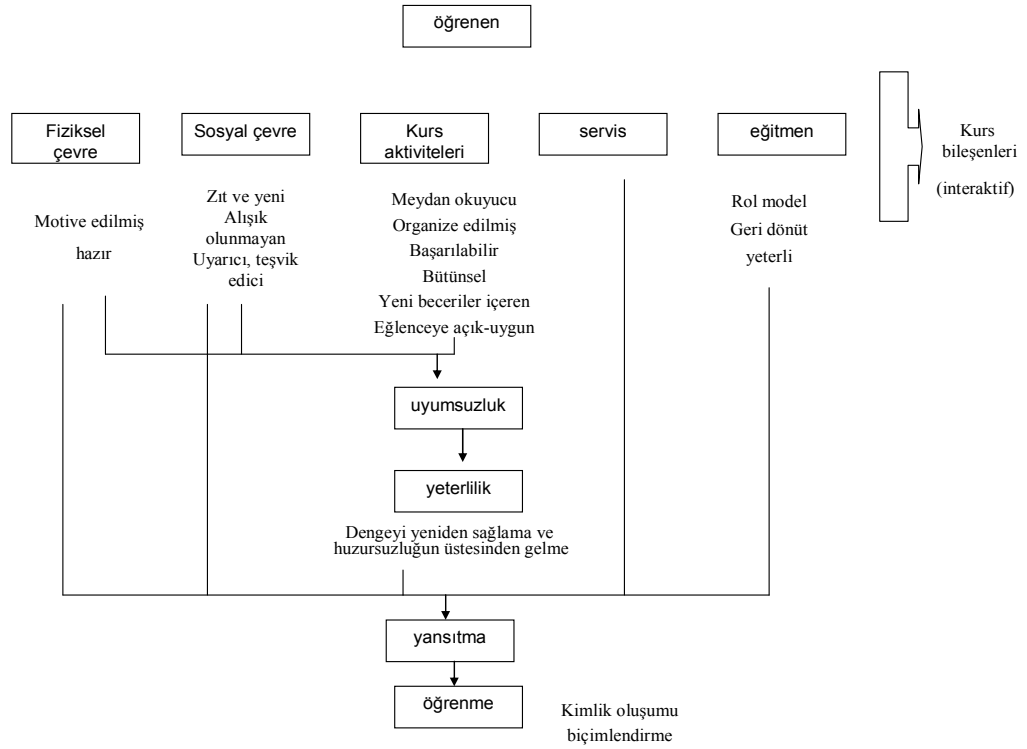
Kenzie (2003) yaptığı çalışmada OutwardBound modelinin temellini ve daha sonrasında maceraya dayalı eğitim etkinliklerinin işleyişini şemalaştırmış ve günümüz için geçerli olan indikatörleri belirlemiştir.



Şekil 2.10. Walsh ve Golins'in (1976) Outward Bound Proses Modeli (akt. Priest ve Gass, 1997)

Golin ve Walsh (1976), yedi etkileyen tanımlamıştır, motive edilmeye ihtiyaç duyan bir öğrenen alışkın olmadığı fiziksel bir çevre içerisinde de içinde yer aldığı sosyal grupla beraber yapılandırılmış problem çözme görevleri yoluyla yaratılacak uyumsuzluk ve tekrar dengeye gelme sürecinde öğrenme ve bu öğrenilenlerin yaşama transferini kapsamaktadır. Bu model bir çok çağdaş macera eğitiminin temelini içermektedir.

Kenzi 2003' te yaptığı çalışmada eğitmenin; beklentileri, verdiği geri dönütler, yeterliliği ile kursiyerin motivasyonu, kurs sürecinin sağlıklı işlemesi ve öğrenilenlerin transferini kolaylaştırma gibi etmenleri etkileyerek kursun etkililiği üzerinde etkisi olduğunu belirtmiş ve dolayısı ile yarattığı modele bu bağımsız değişkenleri de ilave etmiştir.



Şekil 2.11. Kenzie'nin Walsh and Golins' inOutward Bound Proses Modeli Üzerine Kurduğu Öğrenme Modeli

3)Bacon (1987)' un Metafor Modeli: Bacon, doğada eğitim sürecini ve nasıl çalıştığını analiz ederek, doğa ortamının katılımcıları olumlu yönde etkilemelerine yardımcı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bacon' un teorisine göre gerçek hayat koşullarını tanımlayabilen deneyimler, bu koşullar ile baş edebilme konusunda, katılımcıya yardımcı olurlar (Çelebi, 2002). Bu model diğer iki modelin üstüne kurulmuş, tecrübeye direkt maruz kalma ve yansıtma ile yapılan tartışmaya dayalı en etkin model olarak tanımlanmıştır. Katılımcıların yaşadıkları tecrübeyi hem içsel hem de diğerleri ile paylaşmaları, düşüncelerini birbirlerine yansıtmaları için zaman ve uygun ortam yaratılır. Eğitmenin en önemli görevi yaşanan tecrübe, yapılan yansıtmanın iş ve günlük yaşam arasında bağlantı kurmasıdır (Kenzie, 2003).

Yaşantıya dayalı açık alan macera eğitiminde yaşanan tecrübelerin hayatımıza metafor şeklinde hizmet ettiği (Çelebi, 2002) ve yansıtmanın ve metaforun buzdağı modeli çerçevesinde anlamak gerekmektedir.



Bacon (1987)
 The Evolution of the Outward Bound Process,
<http://wilderdom.com/html/Bacon1987EvolutionOBProcess.htm> ‘den
 faydalanarak türetilmiştir.

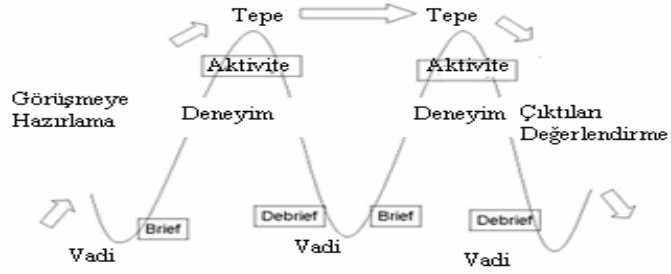
Şekil 2.12. Buzdağı Modeli

Bu model çerçevesinde yaşantıya dayalı açık alan etkinliklerinde katılımcılara verilen, üstesinden gelmesi beklenen yapılandırılmış zorlukları buzdağının görünen küçük kısmı olarak algılanmaktadır. Yansıtma kısmında önemli olanın yapılan etkinlikten öte buzdağının görünmeyen ve çok daha büyük olan kısmına, yani var olan zorluğu çözmek için gösterdiğimiz organizasyonel unsurlar ve bu organizasyonel unsurları gerçekleştirirken nasıl davranışlar ortaya koyulduğuna odaklanılmaktadır. Katılımcıların içsel ve diğerleri ile yaptığı paylaşımlar gerçek yaşantımızda karşımıza çıkmayacak yapılandırılmış zorlukların bir metafor halinde hayatımıza hizmet etmesini sağlar.

Gass (1993) bu deneyimlerin günlük yaşamımıza taşınmayabileceğini, ancak katılımcıların yaşadıkları deneyimi, değişim olarak algıladıklarında, “gerçek dünyayı anlayacak ve onunla baş etmede yardımcı olacak değişim sürecine kavuşabileceklerdir” (akt.Çelebi, 2003).

Yaygın bir şekilde açık alan ve yaşayarak öğrenme eğitimlerinde kullanılan ve bir nevi eğitimin aşamalarını simgeleyen öğrenim dalgası, eğitimde tecrübe edilecek aktiviteler ve elde edilen deneyimlerin günlük yaşama transferinde açılış ve

kapanış konuşmaları ile bu ikisinin arasında yapılan aktivitelerin ardışık yapısı Shoel ve ark. (1998) tarafından modellenmiştir, programın başarısı bu süreçte dayandırılmıştır.



Şekil 2.13. Shoel'un İşleyiş Dalgası

2.4.2.1.3.1. Transfer

Genel olarak transfer; kişilerin öğretici aktiviteler içinde kazandıkları bilgi ve becerileri, etkili ve devam edebilir biçimde, iş veya kişisel yaşamlarına uygulaması olarak tanımlanmıştır. Yapılan benzer tanımlamalarda davranışın yeni durumlarda tekrarlama düzeyinden bahsedilmiştir. Çok benzer veya aynı durumlar için yakın transfer, benzer olmayan durumlar için ise uzak transfer kelimesi kullanılmıştır.

Benzer bir şekilde bazı tanımlamalarda birebir aynı durumlarda öğrenilenlerin aktarılmasına spesifik, benzer olmayan yeni durumlara aktarılmasına spesifik olmayan transfer kelimeleri kullanılmıştır (Merriam ve Leahy, 2005).

- ✚ Spesifik; öğrenilenlerin doğrudan başka durumlarda uygulanması (örn. dinleme),
- ✚ Spesifik olmayan; öğrenme işleminin davranışlara genelleştirilip gelecekte farklı durumlara uygulanması (örn. Diğerlerine tolerans),
- ✚ Metaforik; bir öğrenme işleminin gerçekleştiği durum ile benzeşim kurularak farklı durumlarda uygulanması (örn. İp inişi yapılırken alınan risk ve başa çıkma ile iş yerinde risk alma ve başa çıkma).

ODM eğitimlerinde katılımcılar öğrendiklerini her üç düzeyde de transfer edebilecekleri fakat en çok metaforik transferin kullanıldığı vurgulanmaktadır. Metaforik transferin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için katılımcıların yapılan aktivite ile iş yaşamında karşılaşılan durumlar arasında kolayca benzeşim kuracağı uygun program içeriği oluşturulmalıdır. Bu açıdan programın içeriği ve aktiviteler katılımcıların dikkatini çekmeli, katılımcılar aktiviteler ile iş yaşamı arasında benzerlik kurabilmesi için desteklenmelidir. Aktiviteleri başarmak için gerekenler ile iş yerinde başarı için gerekenler eş biçimli bir şekilde tasarlanmalı ve geri dönüt toplantısında bu noktalara odaklandığı gibi katılımcıların durumu kişisel olarak kolayca anlamlandıracağı biçimde detaylandırılmış olmalıdır (Mc Graw, 1992).

Transfer düzeyini etkileyen 3 kategori olduğu ve bunların; katılımcıların karakteri, program dizaynı ve içeriği, çalışma çevresi, olduğu belirtilmiştir. Öğrenilenlerin yaşama transferi için açılış ve kapanış toplantıları bu eğitimlerin en kritik özelliklerinden biridir. Klasik bir geri dönüt toplantısı veya ölçümleri de içeren spesifik bir toplantı, yaşanan tecrübe ve kazanımların vurgulanması, paylaşılması ve yansıtılması yoluyla, farkındalık yaratılması açısından önemli bir kolaylaştırıcı olduğu belirtilmiştir (Gubitz ve Kutcher; 1999; Priest, 1996).

Sakofs ve Armstrong (1996)' a göre açık alan eğitimlerinin can damarı olarak tanımlanan, "Brifing" (açılış tartışması) ve "Debrifing" (kapanış tartışması) etkinliğin başlangıcında ve sonunda yapılan tartışmalardır. Açılış toplantısında yapılacak aktiviteler, güvenlik ve gerekli ip uçları verilirken, kapanış tartışması katılımcıların duygu ve düşüncelerini birbirleri ile paylaştıkları nokta olmaktadır (akt. Çelebi, 2002).

Yapılacak eğitimin etkinliğinde yapılan aktivitelerin günlük yaşama transferi anahtar rol oynamaktadır. Kişinin kendisi ve diğerleri hakkında öğrendikleri, yargıları günlük yaşama metafor yolu ile aktarılmaktadır. Kolb'un yaşantısal öğrenme modelinde bulunan gözlem ve yansıtımlar kısmı yaşanan tecrübeden sonra kişilerin duygu ve düşüncelerini birbirleriyle paylaştıkları debrief toplantısı anıdır. Bundan sonra kavramsallaştırma yer alır ki, burada eğiticinin rolü önemlidir. Yeni karşılaşılabilecek durumlarda kavramsallaştırılan bilginin test edilmesi

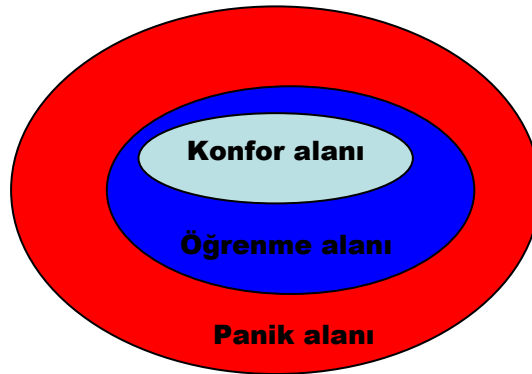
ise son aşamayı gösterir. Kolb'un yaşantısal öğrenme döngüsü macera eğitimlerinde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlatmaktadır (Odello ve diğ., 2007).

Yaşantıların yansıtıldığı debrief toplantısı katılımcıların kendi öğrendiklerini belirleme, işleme v içselleştirme olanağı ve bunu kendi çevrelerine ve yaşamlarına taşıma fırsatı verdiği yerdir (Çelebi, 2002) ve bu toplantıda yapılan yansıtımları toparlayacak ve uygun bir model ile kavramsallaştırma görevi eğiticinindir.

2.4.2.1.3.2. Konfor Alanı

Tüm macera programlarının özünde katılımcıları alışkın olunmayan aktiviteler vasıtası ile konfor alanlarının dışına çıkarmak, yeni tecrübeler edinmeleri ve bu tecrübeleri yaşamlarına aktarmaları yatmaktadır.

Konfor alanı kişilerin kendi yaşam deneyimleri vasıtası ile elde tecrübelerle oluşturdukları ve içerisinde kendilerini rahat hissettikleri görünmez bir alan olarak tanımlanmaktadır. Bu alanın içinde bilinmeyen bir şey, beklenmedik bir durum yoktur. Bireyler kendilerini rahat ve güvende hissettiklere alanlarda yaşama tutumları edinmişlerdir. Ancak bu güvenli alanda yaşam gelişimin önündeki engel olarak karşımıza çıkmaktadır (Brown, 2008).



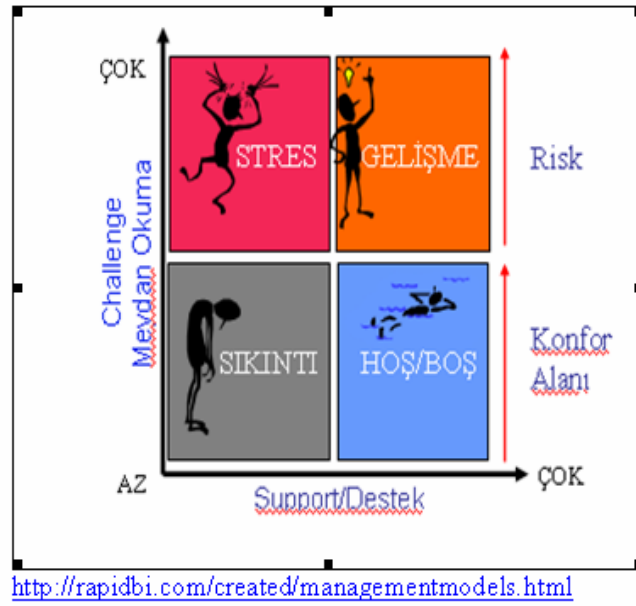
Şekil 2.14. Konfor Alanı

Luckner ve Nadler (1997) konfor alanını, herkesin kendi deneyimleri ile geliştirdiği, bireylerin kendilerini rahat ve huzurlu hissettikleri bir alan olarak betimlemiştir. Konfor alanı kişilerin yaşam tecrübeleri ile oluştuğu için herkesin

konfor alanının büyüklüğünün birbirinden farklı olduğu ve bu alanın dışına çıkmak için gerekli çabanın da farklılık göstereceği belirtilmiştir. Aktivite liderlerinin gelişim olabilmesi için katılımcıları bu alanın dışına, optimal öğrenme alanına çıkartmaları gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Her katılımcı için optimal öğrenme alanının farklı noktada olacağı ve onların bu alana geçebilmeleri için yüreklendirilmeleri gerektiğini söylemişlerdir. Bu yüreklendirme eğitici ve grup tarafından olması gerektiği vurgulanmıştır (akt. Leberman ve Martin, 2003).

Konfor alanının dışı kişiler için bilinmezlerle doludur. Bu sınırı kişinin yaşam tecrübelerinin oluşturduğu alışkanlıklar ve korkuları çizmektedir. Bu sebeple kişi bu alanın dışına çıkmamak için bir direnç gösterir. Oysa kalıcı ve tam öğrenme, tam anlamıyla bir davranış değişikliği bu alanın dışında gerçekleşebilir. Çünkü bireylerin “konfor alanları” dışında kişisel algıları, dikkatleri, endişeleri en yüksek düzeyde olur (Brown, 2008). Dolayısı ile kişi ancak alışkanlıklarını değiştirdiği ve korkuları ile yüzleştiği zaman konfor alanının dışına çıkmaktadır.

Grup içinde yapılan aktiviteler kişilere konfor alanlarından çıkmak için fırsatlar yaratmaktadır. Ancak alışkanlıkları değiştirmek ve korkularla yüzleşmek sanıldığı kadar kolay olmamakta, konfor alanının dışına çıkılması grup desteğine bağlı olmaktadır. Açık alan eğitimlerinin felsefi özünde olan grup dinamiği burada devreye girmektedir. Stresin fiziksel ve psikolojik zarar yaratan bir etmen olduğu bilinmektedir. Ancak amaca uygun olarak gerekli miktarda yaratılan stres konfor alanının dışına çıkılabilmesi için gerekli bir unsurdur. Katılımcıların gerçek riskten arındırılmış algılanan risk üzerine kurgulanmış aktiviteler aracılığı ile güvenli bir şekilde risk almaları macera eğitim sürecinin temel işleyişidir. Algılanan risk macera eğitimlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Risk almak için grup tarafından desteklendikleri, ayrıca eğitmen tarafından cesaretlendikleri uygun bir çevre konfor alanının dışına atılacak adımların ilk göstergesidir.



Şekil 2.15. Zorluk/ Destek Modeli

Dolayısıyla açık alan eğitimlerinde katılımcılar çevrelerindeki nesne ve olaylara, problemlere, engellere, çözüm stratejilerine, fırsatlara daha fazla konsantreolma şansına sahiptirler. Bu tarz eğitimlerde, kişiler kendi konfor alanlarının dışına çıkarıldıklarında, aslında kendi rutin, alışageldikleri ortamın da dışına taşınmaktadırlar. Yani daha çok bilinmeyenle karşı karşıya kalmaktadırlar. Amaç, kişilerin bu alışılmamış ortamlarda liderlik, karar verme ve uygulama becerilerini geliştirebilmektir. Kişilerin algı düzeyleri, kendi konfor alanlarının dışında arttığından, kalıcı öğrenme ve sonucunda değişimin gerçekleşmesi de kolaylaşmaktadır(Yazıcı, <http://www.tedarikzinciri.org/UserFiles/File/insankaynaklari/ogrenme.doc>).

Csikszentmihayli and Csikszentmihayli (1990)' en başarılı olanların sürekli konfor alanlarının sınırlarını zorlayarak dışına çıkanlar olduğunun altını çizmektedir. Csikszentmihaly, ilk denemelerinde aldıkları sonuçları görünce geri adım atmayan bu kişilerin, yeni alanlarında ilk başta rahatsızlık ve acı hisleri duyduklarını, yüksek performans seviyesine alıştıklarında ise en sonunda acının yerini rahatlama ve güven hissi alana kadar dayandıklarını ifade etmiştir (akt. Leberman ve Martin, 2003).

2.4.2.1.4 Grup

Walsh ve Golins (1976) grup büyüklüğünün program etkililiği için çok önemli olduğunu ve ideal grubu “ten –group” olarak tanımlamışlar ve ideal sayının 7-15 katılımcı arasında olduğu belirtilmiştir. Grup büyüklüğü çeşitlilik ve çatışma yaratacak kadar büyük, hiziplerden kaçacak ve çatışmalara çözüm bulunabilecek kadar küçük olmalıdır (akt, Kenzie, 2003).

Grup içinde çalışma karşılıklılık diye düşünülen ve katılımcılara diğerleri tarafından kabul edilme ve desteklenme duygusunu yaşatan bir durumdur(Kimball ve Bacon 19993, akt Bisson 1996). Ayrıca katılımcılarla yaşanan güçlükler, bireysel ihtiyaçlar ile grubun ihtiyaçları arasında denge kurmayı öğrenmek için iyi bir fırsattır. İnsanın en temel ihtiyaçlarından biri olan aidiyet ve kabullenilme duygusu da bir grup içinde çalışıldığında ortaya çıkmaktadır (Walsh ve Golins, 1976; akt. Kenzie, 2003).

Eagle ve diğ. (2000), Neill ve Richards (1998) grup ve eğitim atmosferi için, eğiticinin grubu algılanan riski üstlenmeleri açısından motive etmesi gerektiğini, bunun eğitmenin rolü olduğu, ancak grup içinde negatif davranışlı bir kişinin olması durumunda bunun tüm grubu olumsuz etkileyeceğini ve kendi en iyisini yapmaya çalışan kişinin davranışlarını da kötü etkileyeceğini bildirmişlerdir. Doherty (2003) eğer bu nosyon doğru ise, katılımcı gün sonunda son test doldurulurken grup içinde yaşanan doyumsuzluğu kişisel değerlendirmesine yansıtacağını belirtmiştir.

2.4.2.1.5 Eğitmen

O’ Brian (1990) eğiticinin, eğitim programının başarılı veya başarısız olmasında önemli bir rol oynadığını ve eğitmenin destekleyici tavrı, katılımcılarla olan ilişkisinin kalitesinin katılımcıların program etkililiği algısında önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir (akt. Sibthorpe, 2003)

Önemli sayıda çalışma (Aguiar, 1986; Bartley ve Williams, 1988; Hendy, 1975; Hopkins, 1982; Phipps & Claxton, 1997; Riggins, 1985; Riggins, 1986; Thomas, 1985; Wood, 1978) etkili eğitmeni tipik özelliklerini araştırmışlardır.

Çalışmaların geneli etkili eğitmeni tanımlamak için katılımcıların veya eğitmen yöneticilerinin yaptıkları sınıflandırmalarını kullanmış, ancak program sonuçlarına etkisi bakımından herhangi bir kıyaslamaya gitmemişlerdir. Fakat genel olarak eğitmenin tipik davranışlarının eğitim sonuçlarına etki ettiği kabul edilmiştir. Eğitmen yeterliliği birçok farklı açıdan değerlendirilebileceği ancak eğitmenin teknik bilgi ve donanım, organizasyon bilgisi, problem çözme ve kara alma becerilerindeki yetersizliğin programın akışını olumsuz etkileyeceğini belirtmişlerdir (akt. Kenzie, 2000).

2.4.2.1.6 Katılımcı

Katılımcının yaşı, cinsiyeti, hazır bulunuşluk düzeyi ve beklentiler programın sonuçlarını etkileyeceğini belirtmişlerdir (Conrad & Hedin, 1981; Ewert ve Hollenhorst, 1989; Hattie ve diğ., 1997; Hopkins, 1982; Witman, 1995; Walsh & Golins, 1976). Hattie ve diğ. (1997) de yaptığı meta analizinde, program sonuçlarının kısa dönemli etkisinin yetişkinlerde daha yüksek olduğunu, Conrad ve Hedin (1981) ise gelişimin yetişkin olanlarda daha yüksek olduğunu belirtmişler ve bu sonuçların yetişkinlerin gönüllü katılım ve daha yüksek motivasyona sahip olmalarına bağlamışlardır.

Hattie ve diğ. (1997) erkek ve kadınlar için benzer olumlu sonuçlar elde edildiğini belirtmiştir. Witman 1995’ te yaptığı çalışmada ise kadınların güven aktivitelerinde erkeklerin ise güç ve üstünlük gerektiren aktivitelere değer verdiklerini göstermiştir.

Hattie ve diğ. (1997) yaptığı çalışmada normal, yönetici ve suçlu kategorilerindeki katılımcıların, programın etki değeri açısından bir fark olmadığı, benzer bir çalışmada Conrad ve Hedin (1981) program etkililiği ile sosyo-ekonomik seviye arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmişlerdir.

Hopkins (1982) katılımcı beklentileri ile programdan elde ettikleri fayda arasında bağlantı olabileceğini önermiştir. Walsh ve Golins (1976) bu düşüncüyü “düşünmek, hissetmek ve davranmak ancak katılımdan fayda sağlanacaksa”

düşüncesiyle desteklemişler ve yüksek beklentinin macera eğitimi programlarından fayda elde etmek için gerekli olan motivasyonu sağlayacağını önermişlerdir.

2.5 Yönetsel Gelişim

Açık alan yönetsel gelişim(Outdoor Management Development) Bunk (1994) tarafından kişinin kendi gerçek davranışlarını gözlemlemesi yoluyla kendisinin ve diğerlerinin farkındalığını arttıracak çok kuvvetli bir yönetsel gelişim aracı olarak tanımlanmıştır (akt. Badger ve diğ., 1997). OME' nin köklerinde, II: Dünya savaşı sonrası İngiltere'de yaygınlaşan OB kursları vardır. OME programında katılım, çalışan davranışlarını organizasyonun yeni vizyonu ile tutarlılığını arttıracak bir araç olmanın yanında gelecekte ortaya çıkacak ve bireysel olarak aşılmaz görünen zorlukları bir takım olarak aşma bilincini kazandırmaya yöneliktir (McEvoy ve diğ., 1997).

Senge (1990)' ye göre geleneksel bürokratik yapı işlevsel sınırları ve bireysel yönlendirmeleri ile günümüz hızlı iş dünyasına uygun değildir. Artık organizasyonların hızla değişen çevre koşullarına nasıl adapte olacağı ve ne yöne doğru değişeceğinin öğrenilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. İnsanların, başarmak istedikleri sonuçlara ulaşmak için sürekli olarak kendilerini geliştirme imkânı bulduğu, yeni ve insanı geliştiren eğitim ve düşünce yöntemleriyle desteklenen ve birlikte öğrenme stratejilerini uygulamaya çalışılan organizasyonlar ayakta kalabileceklerdir (akt. Çakır ve Yükseltürk, 2010). Araştırma ve geliştirmeye yapılan yatırımların önemli olduğu atmosferlerde eninde sonunda değişim ve dönüşümü kolaylaştıracak kişiler öne çıkacaktır. İşte bu öne çıkanlar Rosenfeld ve Servo (1991)'nın belirttiği gibi, yatırımcılar için risk hesaplamayı ve almayı bilenler olacaklardır (akt..Badger ve diğ., 1997). Açık alan gelişim eğitimlerinde hem yöneticiler hem de iş görenler bu yönde bir gelişim için olanak bulmaktadırlar.

The Industrial Relations Review and Report (1992)' ye göre açık alan gelişim programları (önceleri) doğal ortamda, (sonraları) her türlü ortamda, yapılandırılmış aktiviteler aracılığı ile yönetici ve iş görenlerin gelişim sağladığı bir tekniktir. Bu teknik 1940'lardan beri süregelen Outward Bound eğitimlerinden türetilmiştir. Diğer bir esin kaynağı ise; genellikle problem çözme, etkili liderlik, bireysel ve takım

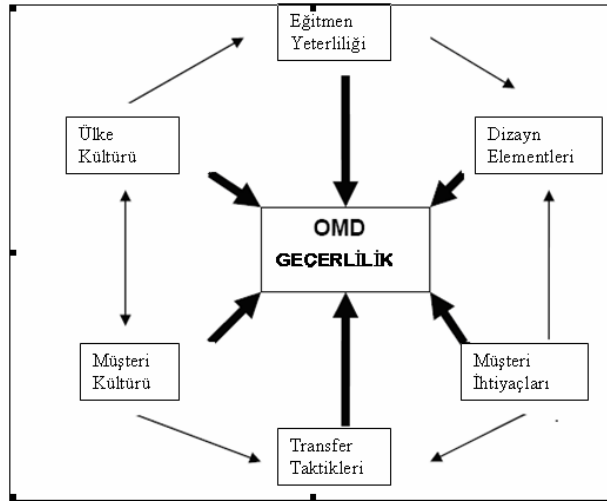
potansiyelinin ileriye doğru ötelendiği askeri eğitimlerdir (akt..Badger ve dig, 1997). Yapılan aktiviteler bir proje çerçevesinde yapılandırılmış fiziksel meydan okumaya dayanan; kaya tırmanışı, kano, mağaracılık gibi temel branşlardan esinlenerek üretilmiş, takım çalışması, liderlik, problem çözme, karar alma, iletişim becerilerini kullanmayı gerektirecek nitelikte olmalıdır (Anonymous, 1995).

Açık alan yönetsel gelişim(OMD), 1994 sonrasında yoğun ve aratan bir şekilde daha önceleri nasıl kişisel gelişim, iletişim, güven, liderlik, takım içinde problem çözme ve diğerleri ile etkin çalışma gelişimi için kullanıldı ise takımdaşlık ve takım becerisi gelişim için kullanılmıştır (McEvoy ve diğ., 1997)

Wagner ve diğ. (1991) açık alan eğitimlerinin iki tip şeklinde olgunlaşıp, geliştiğini belirtmiştir. Bunlardan birincisi Issız bölge, vahşi yaşama dayanan ve katılımcıların vahşi doğa içerisinde konaklayarak farklı doğa sporları veya aktivitelerine katıldıkları iken, ikincisi kurulu bir kamp veya bir tesiste konaklanan ve temel ihtiyaçların karşılandığı, açık alanda ise yapılandırılmış aktivitelerin kullanılması şeklindedir. Yönetsel gelişim için daha çok tercih edilenin, kısa süreli ve küçük gruplar ile belirlenmiş hedefler doğrultusunda tasarlanmış aktiviteler bütünü temel alan ikinci tipin olduğu şeklindedir (akt. McEvoy ve diğ., 1997)

Tugan (1994) açık alan gelişim programlarını her derde deva bir şeyden çok insan kaynaklarını geliştirecek çok önemli bir alet kutusu olduğunu ileri sürerken, Chadwick (1987) bir katılımcının program hakkındaki düşüncesinden yaptığı alıntıda, açık alan gelişim eğitimlerini yönetim teorilerini böylesine sert bir gerçeklikle ispat edecek en etkili araç olduğunu vurgulamıştır (akt..Badger ve dig, 1997).

Açık alan yönetsel gelişim eğitimleri ve eğitimi etkileyen unsurlar kendisini etkileyen Outward Bound eğitimlerini etkileyen unsurlarda göz önünde bulundurularak şu şekilde oluşturulmuş ve eğitmen, kültür, ihtiyaçlar, kurs tasarımı ve transfer noktalarını vurgulamıştır (Brown, 2003).



Şekil 2.16. OMD Geçerlilik Şekli

Bu şema yapılacak eğitimin istenilen kalitede sonuçlara ulaşmasında etkili olan unsurları ve bu unsurların birbirleri ile etkileşimlerini göstermesi bakımından anlamlıdır.

Dainty ve Lucas (1992), yönetsel gelişim ve yapılacak aktiviteler ile ilgili yaptıkları çalışmada; iyi tanımlanmış ve zayıf tanımlanmış aktivitelerin, yoğun ve ya seyrek bir gözden geçirme ile bütünleşmiş işleyiş açısından karşılaştırmış, özellikle yönetsel beceriler açısından etkili bir eğitimin dördüncü bölgede olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında tüm görevlerin çok net tanımlandığı ve küçük yaş grupları için kişilik gelişim amaçlı tasarlanan Outward Bound etkinliklerinden görece farklılaşan, belirlenmiş bir amaç için organize edilmiş fiziksel veya zihinsel zorlukların varlığı söz konusu olmaktadır.

Sıkı		
G	2	3
Ö	Sınırlı Beceri	Geniş Beceri
R	1	4
E		
V	Eğlence	Kendisi ve Diğerlerini farkındalık
Zayıf	Düşük yoğunluk	Yüksek yoğunluk
İSLEYİŞ		

Şekil 2.17. Gelişimsel Çıktı Matriksi

Katılımcılara sunulan zorlukların zayıf olarak tanımlanmış açık uçlu olması, birden fazla çözüm yolunu barındırması ve aktivite sonunda katılımcıların tümünün kişisel görüşlerini paylaşabilecekleri bir tartışma ortamının yaratılması eğitimden istenen çıktıların alınmasını sağlayacağını belirtmişlerdir (akt. Burnet ve James, 1994).

2.6 Açık Alan Eğitimi ile İlgili Çalışmalar

Çelebi(2002), 38 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada alçak ve yüksek ip aktivitelerinin yer aldığı bir haftalık kamp yaşantısının öğrencilerin liderlik becerilerinden, güven, risk alma, takım çalışması, problem çözme ve doğa yaşamına yönelik etkinliklere katılım gözlemlemiştir. Araştırmasında, doğa yaşamında, grup bütünlüğü, paylaşım ve destek olma, grup olgusu, grup uyumu ve grup etkililiği davranışlarının ortaya çıktığını belirtmiştir. Doğa eğitimi etkinliklerinin, bu becerilere yönelik davranışların belirlenmesinde, etkili rol oynadığı sonucuna nitel veriler ile ulaşmış, cinsiyet farkının bu davranış ve liderlik becerilerinin ortaya çıkmasında fark yaratmadığını belirtmiştir.

Özen (2004), yedişer günlük üç dağcılık eğitim kampına katılan 51 katılımcının aldıkları dağcılık eğitiminin problem çözme becerisine etkisini incelediği çalışmada, eğitim kamplarının bağımlı değişken olan problem çözme becerisine anlamlı etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Yine çalışma sonuçlarında cinsiyet ve eğitim durumu farklılığının eğitim çıktıları açısından bir fark yaratmadığını belirtmiştir.

Özen ve Yalçın (2009), iki gün süren maceraya dayalı yönetsel becerilerin gelişimine yönelik eğitim faaliyetinin katılan 68 katılımcının öz-etkililik algılarına etkisini incelediği çalışmada, cinsiyet, eğitim durumu ve medeni durum farklılıklarının eğitim çıktılarına bir etkisinin olmadığını ancak eğitimin toplam puanlarında anlamlı artışa sebep olduğunu belirtmiştir.

Özen ve diğ. (2010) iki gün süren maceraya dayalı yönetsel becerilerin gelişimine yönelik eğitim faaliyetinin katılan 104 katılımcının problem çözme

becerileri üzerine etkisini araştırmış; cinsiyet ve eğitim düzeyi farklılığının sonuçlar için anlamlı fark yaratmadığını ancak eğitimin, düşünen, kaçınan, planlı yaklaşım alt boyutları ile toplam puanlarda anlamlı artışa yol açtığını tespit etmiştir.

Autry (2001), yaşantısal öğrenmeye dayalı dört günlük kamp aktivitesini yüksek ve alçak ip parkurları ile tasarlamış ve bu kampa yaşları 13-18 arasında olan dokuz kız öğrenci katılmıştır. Katılımcıların duygu, davranış ve risk algılamaları üzerine yorumlayıcı bir çalışma yapan Autry; dört temel tema üzerinde, güven algısı, takım çalışması, kişisel değerlere saygı ve güçlendirme, gelişim sağlandığını bildirmiştir.

Bartley (2003) insan kaynakları gelişine yönelik eğitim gören 54 katılımcıyla yaptığı çalışmada alçak ip aktivitelerinin öğrencilerin etkili öğrenmelerinde yardımcı olduklarına yönelik bulgular verilmiştir.

Breheny (2000), temel amacı alçak ip aktiviteleri ile sınıf içi çalışma yapan iki grubun problem çözme yaklaşımları arasında kıyaslama yapmak olan çalışmasını 39 gönüllü katılımcı ile gerçekleştirmiştir. PSI envanterinin ölçüm aracı olarak kullanıldığı çalışmada, ön test ve son test (iki ve altı gün arasında ve on hafta sonra) sonuçları arasında anlamlı farklar bulunamazken; sadece alçak ip parkurları eğitimine katılan öğrencilerin ön test ve son test toplam puanlarında anlamlı artış bulunmuş ve bu etkinin on hafta sonrada devam ettiği bildirilmiştir.

Bannon (2000) takım performansını ölçmeye yönelik çalışmasını uluslararası finans enstitüsünde çalışan 37 deney 31 kontrol olmak üzere 68 kişiden oluşan bir grup ile tasarlanmıştır. Etkili takım olmaya yönelik ip parkurlarından oluşan çalışma sonucunda deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı fark tespit etmiştir.

Eagle ve diğ. (2000) Limitlerin Ötesi programı çerçevesinde bir günlük macera deneyimine katılan 10-18 yaş arası 100 okul öğrencisinin kişi içi ve kişiler arası yeteneklerinde olumlu gelişim olduğunu bildirmişlerdir. LEQ-H ile kurs öncesi ve otuz gün sonra yapılan ölçümlerde zaman yönetimi, duygusal kontrol ve görev liderliği alt boyutlarında anlamlı gelişme tespit edilmiş ayrıca daha önce benzer

programlara katılan öğrencilerin, katılımcıların %25'i, tüm alt skorlarda katılmayanlara göre daha iyi sonuçlar elde ettikleri bildirilmiştir.

Terry (2002), bitirme tezi çalışmasında bir günlük ip aktiviteleri ile oluşturulmuş macera etkinliklerinin ergen kadınlar üzerindeki etkisini nitel ve nicel yöntemlerle incelemiş, LEQ yaptığı ölçümlerde bir fark bulamazken, katılımcılar ile yaptığı görüşmelerde kişiler arası iyi ilişkiler kurmak ve öz-güven konularında büyük gelişmeler olduğunu tespit etmiştir.

Kelly (1996) 36 orta kademe yöneticisi ile yaptığı iki günlük çalışmada takım gelişimi ve kendini gerçekleştirme bağımlı değişkenlerini kontrol etmiş, 12 kişiyi kontrol grubu diğerlerini deney grubu olarak almıştır. İki günlük programda alçak ve yüksek ip parkurları ile takım çalışmasını destekleyen insiyatif aktiviteleri yer almıştır. Programdan bir hafta önce ve iki hafta sonra yaptığı ölçümler sonucunda elde ettiği verileri 0,05 düzeyinde test etmiş ve hiçbir değişken için anlamlı fark bulamamıştır.

Hattie ve dig. (1997) Outward Bound okullarını değerlendirdiği meta analiz çalışmasında 151 farklı çalışmanın sonuçlarını değerlendirmiş, 12.000'in üstünde ki katılımcının verilerinden faydalananarak 1728 etki değerini karşılaştırmıştır. Kurs içeriklerinden farklı demografik özelliklerin kurs çıktılarına nasıl etki ettiğini inceleyen sonuçların yanında katılımcıların yüzde 65'inin katılmayanlara oranla daha iyi skorlar elde ettiklerini ve katılımcıların kazanımları için etki değerinin 0,34 olduğunu belirtmiştir.

Hans (2000) macera programlarının kontrol odağı bağımlı değişkeni açısından değerlendirdiği meta analiz çalışmasında 1972 ve 1995 yılları arasında yapılmış 24 farklı çalışmanın sonuçlarını değerlendirmiş, 1632 katılımcının ortalama puanlarından faydalanmış ve etki değerini 0,38 olarak tespit etmiştir. Eğitime katılan kursiyerlerin denetim odaklarını içsel olarak algılamaları ve kontrol edebilmeleri açısından olumlu gelişime katkısı olduğunu vurgulamıştır.

Wilson ve Lipsey (2000), 6-10 hafta süren vahşi yaşam tecrübeleri ile örüntülenmiş programları değerlendirdiği meta analiz çalışmasında 28 farklı

çalışmanın ve 3000' in üzerindeki katılımcının verilerini kullanmıştır. Analizi sonucunda 0,18 etki değeri tespit etmiş ve anectodal söylemleri çokta desteklemeyen sonuçlar ortaya koymuştur. Program içerikleri açısından fiziksel aktivitelerin yoğun ve terapatik bileşenleri içeren programların diğerlerine kıyasla daha etkin olduğunu savunmuştur.

Cason ve Gills (1994) 11 yaş ve üstü erginlerin katıldığı macera programları sonuçlarını değerlendirdiği meta analizinde çok azı terapatik çoğunluğu gelişimsel 43 çalışmadan 2291 katılımcının 147 etki değerlerini karşılaştırmış ve 0,31 etki değeri tespit etmiştir. Tespit ettiği bu öncüllerinin yaptığı nitel çalışmalardaki büyük değişim vurgusunu çokta desteklemediğini, bundan sonraki araştırmacıların daha hassas ölçümler yapmaları gerektiğini belirtmiştir.

Bunting ve Donley (2002)'in takımdaşlık, takım geliştirme ve kişisel gelişim üzerine odaklandıkları ip aktiviteleri ile oluşan on beş çalışmanın verilerinden faydalandıkları meta analiz benzer çalışmalar içinde 0,55 ile en yüksek etki değerinin tespit edildiği çalışmadır. Ancak Neill (2003) tarafından katılımcılar, kullanılan etki değerleri ve yüzeysel veriler açısından eleştirilen bir çalışma olmuştur.

Gillis ve Speelman (2008), 1986 ile 2006 yılları arasında yapılmış ve ip parkurları ile tasarlanmış meydan okumaya dayalı 44 macera eğitim programı incelemiştir. 2500 üzerindeki gönüllüden toplanan 390 etki değeri verilerinden faydalanan araştırma kontrol grubu kullanılan yegâne meta analiz çalışmasıdır. Çalışma sonucunda 0,43 etki değeri tespit edilmiş, yetişkinlerin daha iyi skorlar elde ettiği, gelişimsel ve terapatik program çıktılarının eğitim programlarından daha iyi olduğu belirtilmiştir.

Staunton (2003), 1969-2003 yılları arasında yapılmış 17 terapatik program sonuçlarını ve 95 etki değerini karşılaştırmıştır. Toplam 879 katılımcının olduğu çalışmaların kısa dönemli etki değeri 0,53, uzun dönemli etki değeri 0,35 olarak belirtilmiştir.

Marsh (1999) yaz kampları üzerine yaptığı meta analiz çalışmasında, öz-etkililik ve öz-saygı gelişimini incelemiştir. 22 çalışma sonuçları ve 37 etki değeri kullanılmış ortalama olarak 0,20 etki değeri hesaplanmıştır.

Alan yazının nerdeyse tümünü tarayan meta analiz sonuçları toplu olarak aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo.2.1. Meta Analiz Sonuçları

Çalışma	Kurs Odak Noktası	Etki değeri	N Çalışma	N Etki Değeri	N
Bunting & Donley (2002)	Ropes challenge courses	.55	15	na	na
Cason & Gillis (1994)	Adventure programming for adolescents	.31	43	147	~7,030
Gillis & Speelman (2008)	Ropes challenge courses	.43	44	390	2,796
Hattie et al. (1997)	Adventure education and Outward Bound programs	.34	96	1,728	12,057
Hans (2000)	Adventure programming locus of control outcomes	.38	24	30	1,632
Marsh, P. E. (1999)	Camping programs	.20	22	37	na
Staunton (2003)	Adventure therapy programs	.42	17	95	~1,000
Wilson & Lipsey (2000)	Delinquent youth in wilderness programs	.18	28	60	~3,000

BÖLÜM-III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan araştırma modeli, evren ve örneklem ve ölçeğin geliştirilme safhaları yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tek grup ön test-son test modelinde tasarlanmıştır. Simgesel görünümü şu şekildedir;

$$G_1 \quad O_{11} \quad X \quad O_{12}$$

Ölçek geliştirme aşamasında konu ile ilgili literatür taranarak gerekli teorik alt yapı oluşturulmuş, araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacı tarafından ölçek ve bilgi toplama formu geliştirilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışma evrenimiz, örneklem ile aynı olup, “Impact Türkiye temsilcisi Birikim Eğitim Danışmanlık” firmasından eğitim alan ve çalışmamıza gönüllü olarak katılan katılımcılardan oluşmuştur.

Ülkemizde bu tip eğitim veren birçok firma bulunmaktadır. Farklı formatlarda eğitim veren firmalar incelenmiş ve yazında geçen macera eğitimi ile yapılan eğitim örtüşmesinin tam olmasının yanında ulaşılabilirlik ve kabul görme kriterleri de göz önünde bulundurularak Impact Türkiye temsilcisi ile araştırma kapsamında beraber çalışmaya karar verilmiştir. Bu bağlamda, araştırma çalışmalarımıza gönüllü olarak katılan, pilot çalışmada 28 kişi, ölçek geliştirme aşamasında 302 kişi ve alan uygulaması aşamasında 23 kişi dahil edilmiştir.

3.3. Macera Eğitimi Kazanımları Ölçeğinin Geliştirilmesi

Eğitim araştırmalarında sağlıklı olarak tutum ölçmenin zorluğu bilinen bir gerçekliktir. Bunun için araştırmacılar birçok teknik geliştirmişlerdir. Bu tekniklerden bir tanesi de Likert (1932) tarafından geliştirilen ve hazırlanması, uygulanması ve cevaplanması daha kolay olan tutum ölçeğidir. Çalışmada, araştırmacının amacına uygun olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen Likert tipi (yedili) ölçek kullanılmıştır.

3.3.1. Maddelerin Oluşturulması

Soru geliştirme konusunda izlenebilecek tümdengelim ve tümevarım yöntemleri bulunmaktadır.

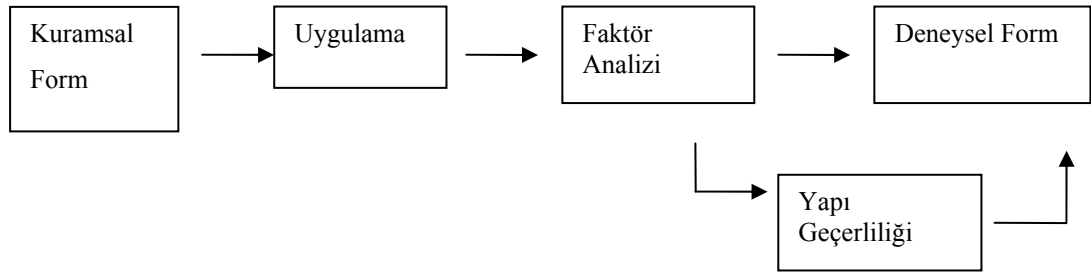
Ölçeğin geliştirileceği alanda yeterli teorik bilginin olmadığı durumlarda ise tümevarım yöntemi kullanılmaktadır. Tümevarım yönteminde soruların geliştirilmesi amacıyla nitel araştırma tekniklerinden yararlanılmaktadır. Ölçeğin konusuyla ilgili olarak yazından yararlanılarak geliştirilen açık uçlu sorular yardımıyla konu ile ilgili uzmanların görüşleri alınmakta ve bu görüşlerin betimsel analizleri yapılarak ölçekte yer alabilecek sorular belirlenmeye çalışılmaktadır.

Ölçeğin geliştirileceği alanda yeterli kuramsal birikimin bulunması durumunda birinci yöntem tercih edilmektedir. Bu yaklaşım ilgili konuda geniş bir yazın taraması yapılmasını ve konuyla ilgili kuramsal çerçevenin netleştirilmesini gerektirmektedir. Böylece ölçek kuramsal olarak bir temele oturmakta, soruların geliştirilmesi kolaylaşmakta ve bu da ölçeğin içerik geçerliliğini arttırmaktadır. Bu kapsamda soruların geliştirilmesi için önceki kavramsal çerçevelerden biri temel alınmakta, ya da ilgili kuramlar incelenerek çalışmaya temel oluşturacak yeni bir kavramsal çerçeve geliştirilmektedir (Hinkin, 1998).

Davranış bilimlerinde, niceliksel çözümleme modelleri için gerekli olan ölçme işlemi; bir psikolojik yapıyı ölçmeye yönelmiş ve alan uzmanları tarafından geliştirilen ölçekler ile gerçekleştirilir. Bu ölçeklerin oluşturulma aşamasındaki yönelimi; kuramdan uygulamaya yöneliktir. Bu nedenle; ölçek geliştirme

çalışmalarında ölçme araçları, (a) kuramsal form-deneysel form ya da yalnızca (b) kuramsal form şeklinde hazırlanır. Bu iki yaklaşım, ölçme araçlarının uygulamasında ve geçerlik çalışmalarında farklılık içermektedir. Örneğin, ölçek geliştirme de kuramsal form-deneysel form yaklaşımı kullanılacaksa, genellikle istatistiksel yöntem olarak faktör analizi ile yapı geçerliliği belirlenir. Yalnızca kuramsal form oluşturulacaksa, bu durumda uzman görüşlerine başvurulur ve uzman görüşleri arasındaki uyumu ifade eden kapsam geçerliği katsayısı test edilir (Yurdugül, 2005).

Kuramsal form, ölçülmek istenilen psikolojik yapıyı ölçtüğü varsayılan maddelerin belirlenerek oluşturulmuş bir ölçme aracı taslağı niteliğindedir. Maddeler oluşturulurken, ölçülmek istenilen yapının olabilecek tüm alt boyutları da gözetilerek kuramsal bir temelde hazırlanır (Tezbaşaran, 1997). Deneysel form, kuramsal formun uygulanmasından sonra, üretilmiş maddelerin hangi alt boyutta yer aldığı ve yer aldıkları boyutları temsil gücüne göre yeniden düzenlenmiş biçimdir. Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın ölçek geliştirme aşaması aşağıdaki şekilde simgelenebilir.



Sekil 3.1. Ölçek Geliştirme Şematığı

Soru havuzunun oluşturulması aşamasında tündengelim yöntemi kullanılmıştır. Doğa etkinliklerine dayalı eğitim ve macera eğitimi ile ilgili yazın geniş olarak taranmış, yazına dayalı olacak şekilde bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bunun yanında açık alan eğitimleri ile ilgili akademik olarak çalışan ve akademisyen olmayan ancak uzun yıllar açık alan eğitimleri ile yönetsel becerilerin gelişimi konusunda çalışan kişilerin soru havuzu üzerindeki görüşlerinden birebir faydalanılmıştır. Bunun nedeni macera eğitimleri ile ilgili yeterli sayıda kuramsal çalışma bulunması, ancak bu çalışmaların tamamına yakınının yabancı yazına ait olmasıdır. Türkiye’de geliştirilecek bir ölçek için tamamen yabancı yazını

kullanmak yerine bu yaklaşımların uygulamacıların fikirleri ile de desteklenmesi tercih edilmiştir (Erdemir, 2007).

Literatür taraması sırasında var olan benzer nitelikli yabancı dildeki ölçeklerden ve geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılmış Türkçe ölçeklerden faydalanılmıştır. Bunlar Corporate Program Evaluation Tool (CPET), Life Effectiveness Questionnaire (LEQ), Review of Personel Effectiveness with locus of Control (ROPELPOC), Öz Etkililik-Yeterlilik, Problem Çözme ve Zaman Yönetimi ölçekleridir.

Bu aşamada Türkçe'ye çevrilecek ölçeklerde Brislin'in (1970) önerilerine uyulmuştur (akt. Doğru, 2003).

Brislin (1970)'e göre,

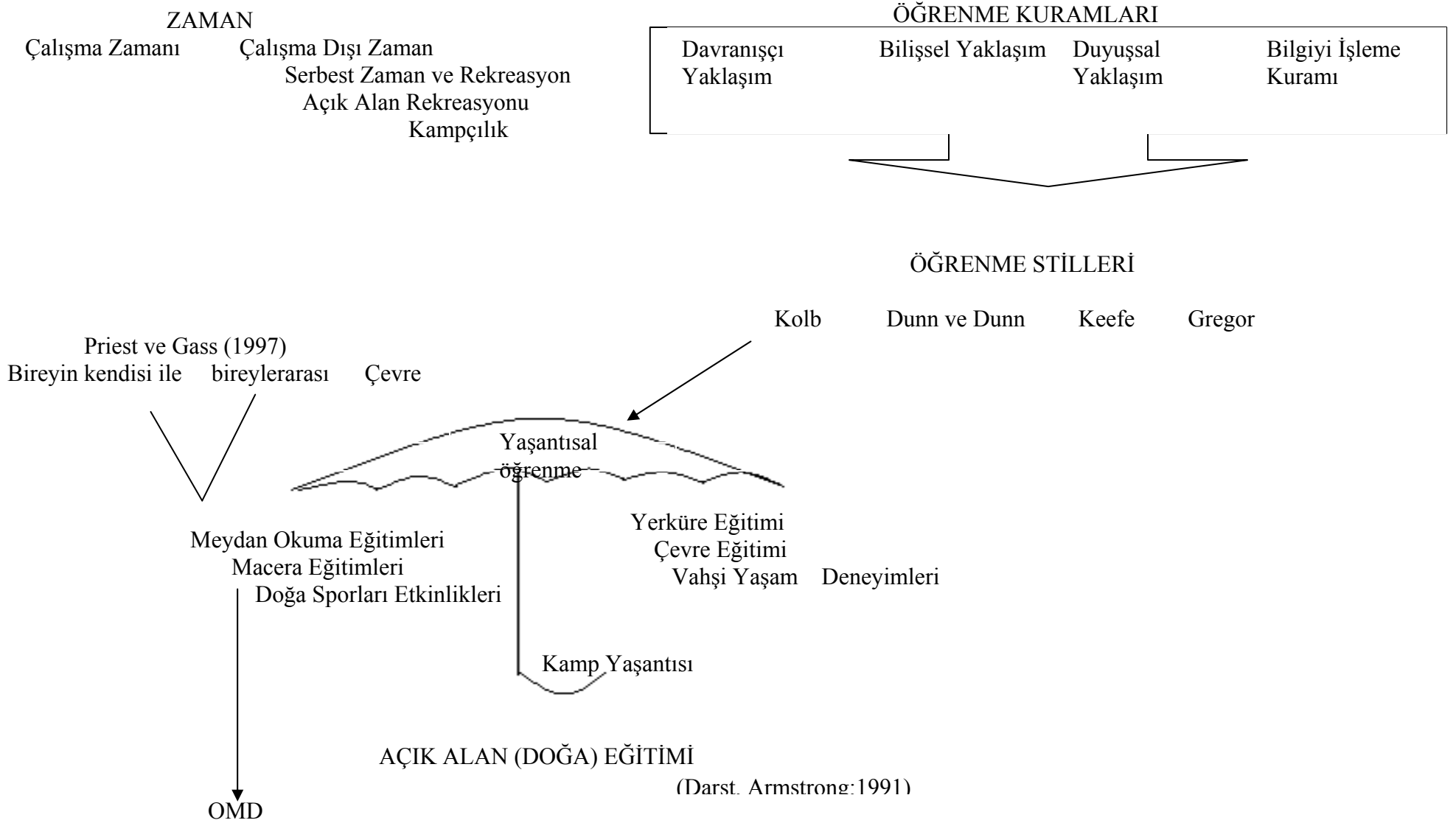
Her iki dile de iyi hakim olan iki kişi bulunarak bunların bir tanesine orijinal maddeler verilir ve hedeflenen dile çevrilmesi istenir. Bu işlem tamamlandıktan sonra, diğer kişiye çevrilen bu form verilerek tekrar orijinal dile çevirisi istenir. Burada dikkat edilmesi gereken işlem, ikinci çevirenin ilk orijinali görmemesidir. Bu iki çeviri elde edildikten sonra, bunların birbirine benzer olup olmadıkları incelenir. Eğer benzerlikler aynı görülürse maddelerle ilgili diğer işlemlere geçilir .

Bir sonraki aşamada, ölçeği oluşturan maddeler Fox'un (1969) önerileri göz önüne alınarak hazırlanmıştır (akt. Doğru, 2003).

Fox' a (1969) göre,

(1) ölçeği oluşturan maddelerin uzunluğu ve sayısı, deneklerin en kısa zamanda bu ölçeği tamamlamasına elverişli olmalı; (2) ölçekteki maddeler öyle formatlanmalı ki, deneklerin minimum derecede yazı yazmalarına imkan tanınmalı; (3) ölçek öncesinde hazırlanan yönerge bölümü çok itinalı hazırlanmalı ki, bu bölüm deneklere çalışmanın amacını ve verilerin ne şekilde kullanılacağını açıklamalıdır; (4) son olarak, deneklere çalışmanın sonuçlarını eğer isterlerse öğrenebilmeleri seçeneğinin sunulması bilgi alış-verişinin tek yönden ziyade çift yönlü olmasına dikkat edilmelidir.

Tüm bu aşamalar dikkatlice değerlendirilerek çalışmamıza temel olacak model ve bu modeli kapsayacak soru havuzu oluşturma çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar sonunda 98 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur.



AÇIK ALAN (DOĞA) EĞİTİMİ

AÇIK ALAN YÖNETSEL GELİŞİM EĞİTİMİ(ODM)

Başarı motivasyonu aktif çevre farkındalığı
diğerlerini farkındalık iletişim becerileri toplumla bağ kurma
Çetışmaları çözümleme becerisi takım çalışması
Yaratıcı kendini ifade etme karar alma etkin hedef belirleme
Etkin liderlik etkin problem çözme duygusal kontrol
İnsiyatif alma entelektüel esneklik liderlik becerisi
Denetim odağı iş yerinde güven zaman yönetimi
Kişinin kendini değerlendirme becerisi ekosistemle ilişkiler
Kendine güven görev liderliği kişisel farkındalık
Kişisel saygı lokal çevre bilgisi değişime açıklık
outdoorspor becerileri üretici takım çalışması olumlu düşünme
kişisel sınırlara saygı iş için olumlu ilişki

Zaman Yönetimi
İletişim
Düşünsel Esneklik- Değişime Açıklık
Görev Liderliği
Duygusal Kontrol-Stres Yönetimi
Proaktif Olmak
Öz Güven- Öz Etkililik- İçsel Denetim
Takımdaşlık- İşyeri Atmosferi
Karar Verme- Problem Çözme
Diğerlerinin Farkında Olma

(Hattie ve diğ., 1997)

3.3.2. Ölçeğin Geçerliliği

Ölçeğin madde havuzu oluşturulduktan sonra, ikinci bölüm olan içerik geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bir ölçüm aracının ya da ölçeğin geçerliliği, ölçmek istediği değişkeni ne derece ölçtüğüne ilişkindir. Geçerlilik testinin, güvenilirlik testinde olduğu gibi dayandığı bir sayı yoktur. Bu nedenle, geçerlilik testi daha çok kuramsal analizlerle yapılmaktadır (Reuterberg and Gustafsson, 1992). Bu kuramsal analizlerden biri kavramsal geçerlilik (yapı/model geçerliliği) testi olarak adlandırılmakta ve bir değişkeni ölçmek üzere geliştirilen soruların, o değişkeni ölçüp ölçmediğinin ya da o değişkenle ne derece ilişkili olduklarının kuramsal analizini öngörmektedir. Bir ölçeğin kavramsal geçerliliğinin sınanmasında en sık kullanılan yöntemlerden biri uzman görüşü diğeri ise faktör analizidir (Tavşancıl, 2002).

Bu amaçla konunun uzmanlarından bir grup oluşturulmuş ve oluşturulan bu guruba, geliştirilen ölçeğin; (1) hangi derecede macera eğitimi kazanımlarını ölçtüğünü, (2) hedeflenen kitleye uygun olup olmadığını; (3) maddelerin yapısal doğruluğu; ve (4) ölçeğin, çalışmanın amacına uygun olup olmadığı konusunda görüşleri alınmıştır. Bu amaçla 7 akademik 3 akademik olmayan uzmana başvurulmuştur. Uzmanların seçiminde ulaşılabilirlik ve alan hakimiyeti göz önüne alınmış, doğa eğitimi ile ilgili doktora yapan tüm akademisyenlere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Görüşlerine başvurulmuş uzmanların sıralaması şu şekildedir.

Akademik olanlar,

1. Uzman: 20 yılı aşkın doğa etkinliklerine liderlik yapmış, Colorado Outward Bound kurslarına katılmış,

2. Uzman: 20 yılı aşkın dağcılık yapmış ve eğitim bilimleri kökenli,

3. Uzman: 15 yılı aşkın doğa etkinliklerine liderlik yapmış, doğa eğitimi ve liderlik konusunda doktora tezi sunmuş,

4. Uzman: 15 yılı aşkın dağcılık ve doğa etkinliklerine liderlik yapmış, doğa eğitimi ve liderlik konusunda doktora tezi sunmuş,

5. Uzman: 10 yılı aşkın dağcılık ve doğa etkinliklerine liderlik yapmış, Arama Kurtarma Derneği birim sorumluluğu yürütmekte ve doğa eğitimi konusunda doktora tez çalışması yapmakta,

6. Uzman: 10 yılı aşkın doğa etkinliklerine liderlik yapmış ve doğa eğitimi konusunda çalışmaları bulunmakta

7. Uzman: Yönetim bilimleri konusunda doktora tez çalışması sunmuş, zaman yönetimi ve liderlik konularında çalışmaları bulunan, Akademik olmayan,

8. Uzman: Doğa eğitimi ve drama konusunda doktora tez çalışması sunmuş, yönetsel becerilerin gelişimi konusunda serbest çalışmakta,

9. Uzman: Yönetim konusunda master yapmış ve 15 yılı aşkın şirketlere yönetsel becerilerin gelişimi konusunda danışmalık yapmakta,

10. Uzman: Yönetim konusunda master yapmış ve 5 yılı aşkın şirketlere yönetsel becerilerin gelişimi konusunda danışmalık yapmakta

Bu çalışmaların sonucunda elde edilen verilerin derlenmesi ve yordanması aşamasında araştırmacının bilişsel düzeyde müdahil olması araştırma yönteminin doğal bir uzantısıdır (Koca, 2006). Araştırmacı soru havuzunun oluşturulmasından, uzman görüşlerinin yordanması ve soruların yeniden organize edilmesine kadar olan aşamalarda 14 yıllık doğa sporları tecrübelerinden ve farklı gruplar ile gerçekleştirdiği macera programları liderliği deneyimlerinden faydalanmıştır. Dikkatli inceleme ve uzman önerileri doğrultusunda birbiri ile örtüşen ve değişkenler arasındaki ilişkisi çok net olmayan maddeler soru havuzundan çıkarılmıştır.

Hazırlanan soru havuzunda bulunan ifadelerin Türkçe'ye uygunluğunun belirlenmesi için biri üniversitede diğeri Milli Eğitim bakanlığında görevli iki Türk Dili uzmanının görüşleri alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Daha sonra ölçme değerlendirme uzmanına gönderilen soru havuzu, soruların tamamının olumlu olması yönünde eleştiri almıştır. Uzman görüşü doğrultusunda soruların yarısı tümce yapısı olumlu, anlamca olumsuz olacak şekilde yenilenmiştir. Yeni hali ile tekrar dil uzmanı görüşüne sunulduktan sonra 80 maddeden oluşan soru havuzu pilot çalışma için hazır olduğuna karar verilmiştir.

3.3.3. Ölçeğin Güvenirliği

Bu ölçeğin temel varsayımlarından biri, ölçekteki her bir maddenin ölçülen tutumla monotonik bir ilişki içinde olduğudur. Bunun anlamı, her bir maddenin aynı tutumu ölçtüğüdür. Bundan dolayı, Likert tipi bir tutum ölçeğinde güvenirlik düzeyini saptamak için iç tutarlılığın bir ölçütü olan, Cronbach tarafından geliştirilen “Cronbach Alpha” katsayısının kullanılması uygun olmaktadır (Tavşancıl, 2002:152). Güvenirlik için bulunan α değerleri bu tipteki çalışmalar için yeterli kabul edilen ($\alpha \geq 0.50$) olması beklenmektedir (Nunnally, 1978).

3.3.4 Pilot Çalışma

Pilot çalışma bilimsel çalışma teklifimizi kabul eden, macera eğitimi programları hizmeti sunan Impact Türkiye temsilcisi Birikim Eğitim Danışmanlık firmasından yönetsel gelişim ile ilgili eğitim alan ve çalışmamıza gönüllü katılan 28 kişi ile gerçekleştirilmiştir.

Pilot çalışma sırasında anket uygulamasının eğitim alanında sağlıklı bir şekilde yapılamayacağı görülmüş ve anket uygulamasının internet üzerinden uygulanmasına karar verilmiştir. Bu konuda gerekli alt yapı sağlanmış ve kişilerin hem kendilerine hem elektronik posta adreslerine ankete ulaşacakları web adresi gönderilmiştir.

80 maddeden oluşan Macera Eğitimi Kazanımları ölçeği ile birlikte çalışmacı tarafından hazırlanan ve kişilerin demografik özelliklerini ve yönetsel becerilerinin gelişimine yönelik katıldıkları eğitimle ilgili genel algılarını belirlemek amacıyla oluşturulan soru havuzu ile birlikte 8 maddeden oluşan bilgi formu da uygulamaya konmuştur. 80 maddeden oluşan Macera Eğitimi Kazanımları ölçeğindeki maddeler 7 sıralı ölçek düzenine göre (1- hiç katılmıyorum ve 7- tamamen katılıyorum) oluşturulmuştur. Tüm ifadelerin işaretlenme süresi pilot çalışma esnasında 20 dakika olarak belirlenmiştir.

Cronbach's alpha pilot çalışmada ki Macera Eğitimleri Kazanımları Ölçeğinin güvenilirliğini ölçmek için kullanılmış ve pilot çalışma için güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,95$ olarak bulunmuştur.

Pilot çalışmada yer alan çalışma grubu daha sonra yapılan gerçek çalışma bölümünde yer almamıştır.

3.3.5 Anketin Uygulanışı

Anket çalışması Haziran- Eylül 2009 tarihleri aralığında yönetsel becerilerin gelişimi için Rize/Ayder ve İzmit/Sapanca bölgelerinde eğitim alan Siemens, TTnet ve Ford firmaları çalışanlarından gönüllü olan N=302 kişi ile gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Kaynak tarama ve anket veri toplama araçları ile elde edilen veriler betimsel ve istatistiksel çözümleme yöntemleriyle değerlendirilmiştir. SPSS_PC paket istatistik programından faydalanılarak, araştırma soru gruplarına uygun olarak faktör analizi, korelasyon, Mann Whitney U analizleri kullanılmıştır.

3.4.1. Analizler

Bu çalışmada kullanılan istatistiksel analizle; (a) Macera Eğitimi Kazanımları Ölçeğinin alt boyutlarını ortaya çıkarmak (faktör analizi), (b) eğitim kazanımlarının test edilmesinden (Mann Whitney U) oluşmaktadır.

3.4.1.1. Macera Eğitimi Kazanımları Ölçeği Alt Boyutları

Macera Eğitimi Kazanımları Ölçeği alt boyutlarını bulmak için bu çalışmada faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Faktör analizi aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi, az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2005). Faktör analizi, birden fazla bağımlı değişkene bağlı bir değişkeni açıklamakta katkısı olan bağımsız

değişkenlerin (faktörlerin) sayısını ve bu bağımlı değişkenin koordinatlarını (faktör yüklerini) bulmada başvurulan yöntemdir (Turgut ve Baykul, 1992). Bu araştırmada faktör analizinde bir değişken azaltma ve anlamlı kavramsal yapılara ulaşmayı amaçlayan ve uygulamada en sık ve yaygın olarak kullanılan ve göreceli olarak da yorumlanması kolay olan “Temel Bileşenler” (Principal Components) tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2005).

Faktör analizi, değişkenler arasındaki korelasyonların, gözlenemeyen ortak faktörlerden kaynaklandığı varsayımına dayanmaktadır. Analiz, değişkenler arasındaki sapmaların daha az sayıda ortak faktörler tarafından açıklanması amacıyla geliştirilir. Analizde çoğunlukla korelasyon matrisi kullanılmakta, değişkenler arasındaki korelasyonların yüksek olması durumunda, faktör sayısı az olmakta ve toplam varyansın daha büyük bir ortak bölümü açıklanabilmektedir.

Bu çalışmada, verilerin faktör analizine elverişli olup olmadığını ölçmek amacıyla; Korelasyon Matrisi, Barlett’s Test of Sphericity ve Başlangıç Ortak Değerleri incelenerek yapılmıştır.

Verilerin Korelasyon Matrisi incelenerek gözlemlenen değişkenler arasındaki ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Bu inceleme sırasında veri grubunda bazı maddelerin bir birleriyle yüksek oranda ilişkileri olduğu ortaya çıkmıştır. En yüksek korelasyon katsayısı 0,64 olarak gerçekleşmiştir. Sonuç olarak Korelasyon Matrisi faktör analizi için verilerin uygun olduğunu göstermektedir.

Üçüncü test olarak çalışma grubunun yeterliliği test edilmiş ve MSA Matrisi 0,91 olarak saptanmıştır. Bu değerle verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılığını test etmek için Cronbach’s Alpha iç tutarlılık testi uygulanmıştır. 80 madde için $\alpha=0,96$ olarak bulunmuştur.

Veriler toplandıktan ve datalar girildikten sonra, Faktör analizinin uygulanacağı örneklemin yeterliliğinin ölçülmesi için Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) ölçümü yapılmıştır. (Tablo 3.1)

Tablo-3.1. KMO ve Bartlett küresellik testi tablosu.

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,911
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	12747,783
	Df	3160
	Sig.	,000

Barlett's Test of Sphericity kullanılarak korelasyon matrisinin benzer matris olup olmadığı hipotezi test edilmiştir. Veri grubunda yapılan test sonucunda bu hipotez $p < 0,01$ seviyesinde reddedilmiştir. Bu sonuçta maddeler arasında ilişkinin varlığını ortaya koyarak faktör analizi için verilerin uygunluğunu göstermektedir.

Verilerin uygunluğu konusunda en son test maddelerin "Başlangıç Ortak Değerleri" değerlerinin incelenmesidir. (Tablo 3.2) Bu değerler incelendiğinde maddelerin Başlangıç Ortak Değerleri en düşük 0,49 en yüksek 0,78 olduğu saptanmıştır. Bu değerlerde verilerin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir.

Tablo-3.2. Başlangıç Ortak Değerleri

İfadeler	Başlangıç	Elde Edilen	İfadeler	Başlangıç	Elde Edilen
s1	1,000	,497	s41	1,000	,673
s2	1,000	,646	s42	1,000	,693
s3	1,000	,620	s43	1,000	,654
s4	1,000	,710	s44	1,000	,594
s5	1,000	,548	s45	1,000	,694
s6	1,000	,611	s46	1,000	,600
s7	1,000	,658	s47	1,000	,706
s8	1,000	,595	s48	1,000	,593
s9	1,000	,599	s49	1,000	,609
s10	1,000	,611	s50	1,000	,626
s11	1,000	,649	s51	1,000	,562
s12	1,000	,676	s52	1,000	,664
s13	1,000	,736	s53	1,000	,740
s14	1,000	,750	s54	1,000	,697
s15	1,000	,651	s55	1,000	,698
s16	1,000	,671	s56	1,000	,616
s17	1,000	,603	s57	1,000	,582
s18	1,000	,680	s58	1,000	,619
s19	1,000	,684	s59	1,000	,669
s20	1,000	,635	s60	1,000	,642
s21	1,000	,677	s61	1,000	,662
s22	1,000	,654	s62	1,000	,506
s23	1,000	,615	s63	1,000	,642
s24	1,000	,693	s64	1,000	,699
s25	1,000	,696	s65	1,000	,563
s26	1,000	,585	s66	1,000	,644
s27	1,000	,690	s67	1,000	,787
s28	1,000	,536	s68	1,000	,624
s29	1,000	,604	s69	1,000	,730
s30	1,000	,585	s70	1,000	,674
s31	1,000	,764	s71	1,000	,637
s32	1,000	,631	s72	1,000	,609
s33	1,000	,645	s73	1,000	,626
s34	1,000	,649	s74	1,000	,672
s35	1,000	,586	s75	1,000	,685
s36	1,000	,588	s76	1,000	,746
s37	1,000	,688	s77	1,000	,673
s38	1,000	,599	s78	1,000	,556
s39	1,000	,530	s79	1,000	,645
s40	1,000	,651	s80	1,000	,712

3.4.1.2. Bileşim Maddelerinin Saptanması

Bu çalışmadaki veri grubunun faktör analizine uygunluğu saptandıktan sonra, anlamlı bileşim maddelerinin saptanması ve kaç faktör oluşturulacağına karar vermek için Eigen değerleri ve Scree Plot testleri yapılmıştır (Stevan, 1992).

Faktörlerin yorumlanması için Tabacknik ve Fidell'e (1989) göre, maddelerin faktörler üzerine yüklemelerinin en az 0,30 olması gerekmektedir. Fakat, bu çalışmanın amacına uygun olarak Stevens'in (1992) önerileri benimsenmiştir.

Stevens' a (1992) göre;

1- Yükleme katsayılarının yorumlanabilmesi için bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir.

2- Yükleme korelasyon katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlamak için, Tablo-3.4. üzerinde çalışmaya katılan kişi sayısına karşılık gelen kritik değer bulunarak 2 ile çarpılır.

3- Bu işlem yapılırken alfa seviyesi 0,01 olarak saptanmalıdır.

4- Eğer bir faktör üzerine kritik değerden fazla en az iki madde yüklendiği zaman, kritik değer 0,40 olarak alınmalıdır.

Tablo 3.3. Korelasyon Katsayıları için Kritik Değerler (alpha=01; two tail test)

Kritik "n"	Değer		Kritik "n"	Değer
50	.361		250	.163
80	.286		300	.149
100	.256		400	.129
140	.217		600	.105
180	.192		800	.091
200	.182		1000	.081

Kaynak: Stevens, J. (1992). Principal Components. Applied Multivariate Statistics for the Social sciences (Second edition). Hillsdale, NJ: Prentice Hall. s.383.

Bu öneriler takip edilerek çalışma grubuna katılan birey sayısına denk gelen değer Tablodan bulunmuştur. Bu çalışmada yer alan birey sayısı $n = 302$, buna karşılık gelen tablo değeri 0,149'dur. Bu değer 2 ile çarpıldığında $2 \times 0,149 = 0,29$ olarak bulunmuştur. Ve bu değer yüklemelerin faktör yorumlanmasında temel değer olarak alınmıştır. Yine Stevens (1992) önerileri baz alınarak, bir maddenin farklı faktörler üzerine 0,29 fazla yüklemesi durumlarında, en yüksek değer alınmıştır.

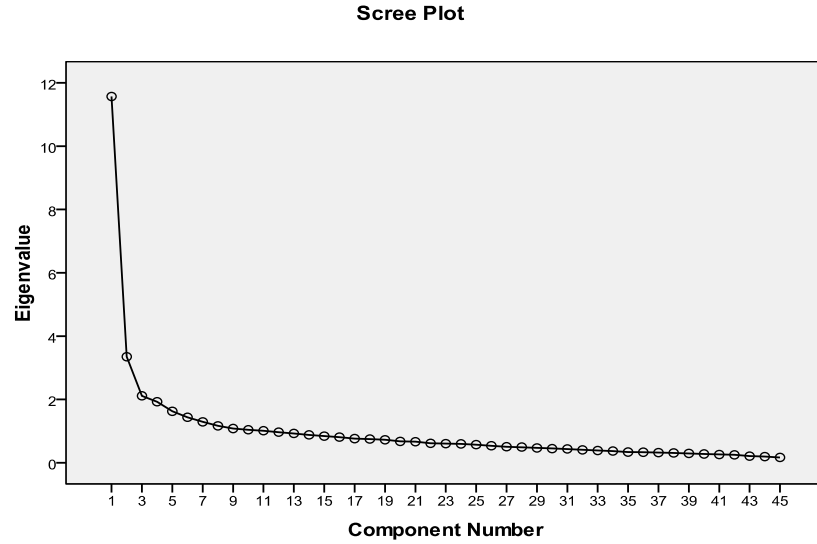
Yapılan ilk analiz sonucunda maddeleri 18 faktör altında toplanmış ve toplam varyansın % 64,40 ını açıklanmıştır. Kritik değerın altında kalan, birden çok faktöre yükleme yapan ve varyansı çok düşük olan maddeler (3, 4, 7, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 18, 20, 24, 26, 28, 29, 30, 34, 36, 39, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 56, 58, 61, 62, 63, 66, 70, 72, 73, 74, 76) madde havuzundan çıkarılarak tekrar analiz yapılmıştır. Ancak yapılan analiz sonucunda bir maddenin (madde 6) tek başına bir faktör oluşturduğu fark edilmiş ve analizden çıkarılmasına karar verilmiştir. Sonuçta kalan 40 madde faktör analizine alınmıştır.

Birinci kriter olarak Eigen değerlerine bakılmıştır. Buradaki amaç Eigen değeri en az 1 ve 1'den fazla olan faktörleri seçmektir. Bunun arkasında yatan mantık ise, Eigen değeri 1'den düşük olan faktörler tek bir maddeden de az açıklama içermektedir. Yapılan bu değerlendirme sonucunda, Eigen değerleri 9 faktörlü çözümü önerdiği görülmektedir.

Tablo 3.4. Eigen Değerleri ve Toplam Açıklanan Değişken

Bileşen	Başlangıç Eigen değeri		
	Toplam	Varyans %	Toplam Varyans %
1	10,555	25,745	25,745
2	3,107	7,577	33,322
3	2,057	5,017	38,338
4	1,916	4,672	43,011
5	1,541	3,758	46,768
6	1,317	3,212	49,981
7	1,250	3,048	53,028
8	1,098	2,678	55,706
9	1,048	2,557	58,263

Tablo3.4 incelendiğinde analize alınan maddelerin 40'nin öz değeri 1'den büyük on faktör altında toplandığı görülmektedir. Elde edilen bu dokuz faktör, toplam varyansın %58,26' sını açıklamaktadır.



Grafik 3.1. Scree Plot Grafiği.

Dikey ekseninde öz değerlerin, yatay ekseninde ise, faktörlerin yer aldığı öz değerlerin grafiği olan Scree plot (Grafik 3.1) incelendiğinde, yüksek ivmeli hızlı düşüşlerin yaşandığı dikey eksenindeki optimal faktör sayısının on olduğuna karar verilebilir. Ondan sonraki faktörlerin getirdikleri ek varyansların katkılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuca dayanarak oluşturulan ölçeğin dokuz faktörden oluşabileceğini söyleyebiliriz.

Tablo 3.5, 3.6, 3.7'de sırasıyla bileşenlerin dönüşüm matrisi, pattern matrisi ve yapı matrisi açıklanmaktadır. Bu üç matris dikkatlice incelendiğinde bileşenlerin verilerin dokuz alt boyutta anlamlı bir şekilde yapılandığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle, faktörlerin yapı ve pattern matriksleri'de (Tablo 3.6 ve Tablo 3.7) incelendiğinde kurulan yapıyı destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5. Bileşenlerin Dönüşüm Matrisi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
s16	,688								
s38	,655								
s37	,619								
s40	,538								
s68	,538								
s75	,453	,303							,356
s65	,354								
s13		,711							
s23		,660							
s19		,651							,317
s8	,347	,618							
s55		,609							
s1		,474					-,304		
s51		,420							
s14			,783						
s80			,772						
s67	,447		,669						
s2			,601			,304		,356	
s31				,818					
s79				,743					
s21				,727					
s77				,496					
s43					,637				
s60			,371		,584				
s54					,579		,413	,304	
s59					,571				
s32					,516			,356	
s35						,770			
s33					,441	,455			
s22						,443			
s78					,341	,434			
s25							,749		
s71							,576	,309	
s57						,480	,503		
s27			,430				,441		
s5								,605	
s69				,533				,548	
s64						,379		,512	
s50									,745
s44	,332								,665

Tablo 3.6. Bileşenlerin Pattern Matrisi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
s16	,518								
s38	,497								
s37	,413								
s40	,361								
s68	,349								
s13		-,725							
s8		-,709							
s23		-,659							
s55		-,605							
s19	-,373	-,564							
s1		-,456							
s5			,625						
s64			,477			-,345			
s31				,835					
s79				,766					
s21				,722					
s69			,500	,560					
s77				,509					
s14					,838				
s80					,782				
s67					,712				
s2			,311		,592				
s35						-,746			
s57						-,472			
s22						-,455			
s78						-,356			
s51							-,452		
s65							-,355		
s50								,816	
s44								,731	
s75								,402	
s43									,687
s59							,331		,568
s60					,339				,538
s33	-,335					-,322			,447
s54									,437
s32			,364						,397
s25									
s71									
s27					,406				

Tablo 3.7. Bileşenlerin Yapı Matrisi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
s16	,625	-,429			,453			,354	,359
s38	,591	-,323				-,317		,411	,386
s37	,547	-,409		,300	,500			,413	
s40	,474	-,442	,315	,373				,455	
s68	,473	-,335			,404			,467	
s13		-,776		,317				,351	
s23		-,723		,350				,380	
s8		-,699							
s55		-,667	,421						,381
s19		-,613						,396	
s1		-,552		,318				,365	
s5			,672		,322				
s64		-,399	,579	,370		-,473			
s31				,837				,345	
s21		-,359		,778				,340	
s79				,774					
s69			,589	,605		-,366			
s77				,559		-,343			,390
s14					,833				
s80			,320		,818				,347
s67	,368			,349	,784			,360	
s2			,432		,625	-,359			
s27					,541				
s35						-,788			,310
s57						-,569			
s22						-,507			
s78			,373			-,478		,375	,467
s51		-,431					-,503	,355	
s65			,314			-,347	-,388		,347
s50								,791	
s44		-,373						,789	
s75	,343	-,461				-,360		,566	,344
s43									,714
s59			,308		,346				,659
s60					,477				,624
s54			,496						,608
s32			,507						,544
s33						-,422			,518
s25						-,307			
s71			,448						,338

3.4.1.3 Faktörlerin Tanımlanması

I. Faktör: Görev Liderlik Becerileri

Bu faktöre toplam yedi madde yükleme yapmış olup, değerleri 0,354 ile 0,688 arasında değişmektedir. Bu maddeler yapılması gereken bir görev karşısında gösterilen tutum ve davranışları içerdiğinden Görev Liderliği Becerileri şeklinde isimlendirilmiştir. Bu faktöre yükleme yapan yedi maddenin güvenirlik değeri α : 0,82 olarak bulunmuştur (madde 7, 18, 19, 20, 31, 33, 36).

II. Faktör: Zaman Yönetimi ve Planlama

Bu faktöre toplam yedi madde yükleme yapmış olup, değerleri 0,420 ile 0,711 arasında değişmektedir. Bu maddeler kişinin bir planlama içinde olup olmadığı ve bu planlamayı zaman açısından nasıl kullandığını belirlediği için zaman yönetimi ve planlama şeklinde isimlendirilmiştir. Bu faktöre yükleme yapan yedi maddenin güvenirlik değeri α : 0,78 olarak bulunmuştur (madde 1, 4, 5, 8, 11, 24, 26).

III. Faktör: Sosyal Yeterlilik

Bu faktöre toplam beş madde yükleme yapmış olup, değerleri 0,430 ile 0,783 arasında değişmektedir. Bu maddeler kişinin sosyal ortamlarda kendine ait düşüncelerini içerdiği için sosyal yeterlilik şeklinde isimlendirilmiştir. Bu faktöre yükleme yapan beş maddenin güvenirlik değeri α : 0,79 olarak bulunmuştur (madde 2, 6, 13, 32, 40).

IV. Faktör: Takım çalışması

Bu faktöre toplam beş madde yükleme yapmış olup, değerleri 0,496 ile 0,818 arasında değişmektedir. Bu maddeler kişinin çalışma atmosferi içerisindeki algılarına yönelik olduğu için takım çalışması şeklinde isimlendirilmiştir. Bu faktöre yükleme yapan beş maddenin güvenirlik değeri α : 0,75 olarak bulunmuştur (madde 9, 14, 34, 37, 39).

V. Faktör: Stratejik Karar Verme ve Uygulama

Bu faktöre toplam beş madde yükleme yapmış olup, değerleri 0,516 ile 0,637 arasında değişmektedir. Bu maddeler kişinin zor şartlar altında karar alması ve uygulamasına yönelik olduğu için Stratejik Karar Verme ve Uygulama şeklinde

isimlendirilmiştir. Bu faktöre yükleme yapan beş maddenin güvenirlik değeri α : 0,75 olarak bulunmuştur (madde 15, 21, 25, 28, 29).

VI. Faktör: Diğerlerini Kabullenme

Bu faktöre toplam dört madde yükleme yapmış olup, değerleri 0,434 ile 0,770 arasında değişmektedir. Bu maddeler diğer kişilerin fikir ve davranışları ile kişinin içsel tutumuyla ilintili olduğu için Diğerlerini Kabullenme şeklinde isimlendirilmiştir. Bu faktöre yükleme yapan dört maddenin güvenirlik değeri α : 0,58 olarak bulunmuştur (madde 10, 16, 17, 38).

VII. Faktör: Değişime Esneklik

Bu faktöre toplam üç madde yükleme yapmış olup, değerleri 0,503 ile 0,749 arasında değişmektedir. Bu maddeler değişen durum ve olgularla ilintili olduğu için Değişime Esneklik şeklinde isimlendirilmiştir. Bu faktöre yükleme yapan üç maddenin güvenirlik değeri α : 0,66 olarak bulunmuştur (madde 12, 27, 35).

VIII. Faktör: Hedef Belirginliği

Bu faktöre toplam iki madde yükleme yapmış olup, değerleri 0,512 ile 0,605 arasında değişmektedir. Bu maddeler özellikle proje gruplarında ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik hedef ve uygulamaları ile ilintili olduğu için Hedef Belirginliği şeklinde isimlendirilmiştir. Bu faktöre yükleme yapan iki maddenin güvenirlik değeri α : 0,47 olarak bulunmuştur (madde 3, 30).

IX. Faktör: Görev Odaklılık

Bu faktöre toplam iki madde yükleme yapmış olup, değerleri 0,665 ile 0,745 arasında değişmektedir. Bu maddeler her koşulda verilen görevi yerine getirme algısıyla ilintili olduğu için Görev Odaklılık şeklinde isimlendirilmiştir. Bu faktöre yükleme yapan iki maddenin güvenirlik değeri α : 0,64 olarak bulunmuştur (madde 22, 23).

Bütün faktörlerin alpha değerleri incelendiğinde sekiz faktörün α : 0,50'den yüksek olduğu ancak bir faktörün (Hedef Belirginliği) alpha değerinin 0,50'den küçük olduğu gözlenmiştir. Ancak Fox (1969) yeni geliştirilen ölçeklerde güvenirlik katsayılarının 0,40- 0,50 aralığında kabul görebileceğini belirtmektedir.

Tablo- 3.8. Ölçeğin Alt Ölçekler Arası Korelasyonları

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7	Faktör 8	Faktör 9
Faktör 1	1	,555**	,544**	,445**	,562**	,368**	,379**	,508**	,514**
Faktör 2		1	,334**	,405**	,431**	,308**	,136*	,454**	,408**
Faktör 3			1	,309**	,482**	,365**	,419**	,415**	,210**
Faktör 4				1	,362**	,316**	,303**	,377**	,326**
Faktör 5					1	,459**	,495**	,505**	,287**
Faktör 6						1	,417**	,390**	,175**
Faktör 7							1	,314**	,168**
Faktör 8								1	,288**
Faktör 9									1

** p< ,01

Macera eğitimi kazanımlarını belirlemeye çalışan ölçeğin her bir alt ölçekler arası korelasyon katsayıları dokuz faktörün birbirinden ayrı, ancak kendi aralarında 0,01 düzeyinde anlamlı olarak ilişkili olduğu gözlenmektedir. Bu durum alt ölçeklerin aynı temel yapıdaki farklı davranışları ölçmekte olduğunu gösterir niteliktedir.(Tablo3.8)

Tablo- 3.9. Madde Puanları ile Alt Ölçek Toplam Puanları Arasındaki Madde Test Korelasyonları

MADDELER	FAKTÖRLER								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	,737**								
38	,744**								
37	,773**								
68	,702**								
40	,680**								
75	,657**								
65	,620**								
13		,752**							
23		,686**							
19		,701**							
8		,634**							
55		,731**							
1		,576**							
51		,581**							
14			,790**						
80			,826**						
67			,826**						
2			,678**						
27			,685**						
31				,798**					
79				,749**					
21				,740**					
77				,689**					
69				,700**					
43					,664**				
60					,674**				
54					,778**				
32					,711**				
59					,692**				
35						,776**			
33						,751**			
22						,569**			
25							,797**		
71							,798**		
57							,712**		
5								,209**	
64								,259**	
50									,893**
44									,825**

p<,01

Tüm maddeler ile ait oldukları alt ölçeğin toplam puanları arasındaki korelasyonun incelenmesi alt ölçeği oluşturan maddelerin yordama gücünü açıklayabilmek açısından önemlidir. Tablo 3.9 incelendiğinde maddelerin bulundukları alt ölçeğin toplam puanları ile anlamlı ilişkiye ($p<0,01$) sahip oldukları gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda alt ölçeklerin birbirleriyle tutarlı maddelerden oluştuğu söylenebilir.

Çalışmanın yöntem kısmında da belirtildiği üzere ölçeğin güvenirliğinin saptanması amacıyla Cronbah α değerine bakılmış, faktör analizine alınan 80 maddenin $\alpha=0,96$ olarak bulunmuştur.

3.5. Geliştirilen Ölçeğin Alan Uygulanması

Geliştirilen ölçek, maceraya dayalı açık alan eğitimine katılan ve gönüllü olan N=23 Otokar çalışanına eğitim öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Eğitim iki gün sürmüş olup, iki günlük program alan yazının da desteklediği biçimde tasarlanmıştır. Bu süreç içerisinde; konfor alanı, yaşayarak öğrenme, yapılacak etkinlikler ve davranışların transferi gibi konuların yer aldığı açılış toplantısı, takip eden zaman dilimlerinde 3 adet yüksek aktivite (high rope activities), 1 adet alçak aktivite (low rope activities), iletişim ve problem çözmeye dayalı 2 adet yer aktivitesi yer almıştır (Garvey, 1999). Uygulamaya koyulan ölçeğin ön test için Cronbah α değeri $\alpha=0,87$, son test için $\alpha=0,94$ olarak bulunmuştur.

BÖLÜM-IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan deneklerin katılmış oldukları eğitim ile ilintili kazanımlarına ilişkin algılarına yönelik bulgular yer almaktadır.

Veri toplama aracı olarak kullanılan ve çalışmacı tarafından geliştirilen Macera Eğitimi Kazanımları ölçeğiyle birlikte katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 11 soru bulunmaktadır. Katılımcıların bu sorulara vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda yapılan istatistik analiz sonuçları alt başlıklar altında sunulmuştur.

4.1. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcıların bu sorulara vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda yapılan betimsel istatistik analiz sonuçlarına göre; çalışma evreni örneklem ile aynı olup $n=23$ katılımcıdan oluşmaktadır. Bunların % 78,3 ($n=18$)'ünü erkekler, % 21,7 ($n=5$)'sini kadınlar oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 23 il 42 arasında olup ortalaması $29,96 \pm 4,84$ yıldır. Katılımcıların cinsiyet, medeni durum, çalışma yılı ve eğitime katılma istek seviyeleri ve eğitim sonrası kazanımlarının iş veya özel yaşantılarını hangi derecede etkileyeceklerine yönelik algıları konusundaki betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.1.' de verilmiştir.

Tablo 4.1.A Katılımcıların Betimsel İstatistik Tablosu

		Frekans	%	Toplam
Cinsiyet	Erkek	18	78,3	23
	Kadın	5	21,7	
Medeni Durum	Evli	11	47,8	23
	Bekar	12	52,2	
Çalışma Yılı	1-3 Yıl	8	34,8	23
	4-7 Yıl	9	39,1	
	8 ve üstü	6	26,1	
Eğitim	Lisans	18	78,3	23
	Lisan Üstü	5	21,7	
İş Yaşantısına Olumlu Etki	Az			23
	Orta	11	47,8	
	Çok	12	52,2	
Özel Yaşantısına Olumlu Etki	Az			23
	Orta	11	47,8	
	Çok	12	52,2	
Programa Katılma İstek Seviyesi	Az			
	Orta	9	39,1	
	Çok	14	60,9	

Tablo 4.1.B Katılımcıların Katılım İstekliliği ve Olumlu Katkı Algı Tablosu

		Katılım İstekliliği	
		Orta	Yüksek
Olumlu Katkı Algısı	Orta	7	4
	Yüksek	2	10

Tablo-4.1. incelendiğinde; medeni duruma göre, katılımcıların %47,8 (n=11)'inin evli, %52,2 (n=12)'sinin bekarlar oluşturmaktadır. Çalışma yılına göre, katılımcıların %34,8 (n=8)'i 1-3 yıl, %39,1 (n=9)'i 4-7 yıl ve %26,1 (n=6)'i 8 ve üstü yıl çalışma süresine sahiptir. Eğitim durumuna göre, katılımcıların %78,3 (n=18)'ü lisans, %21,7 (n=5)'si lisansüstü eğitim mezunudur. Eğitim sonrası, eğitim kazanımlarının iş ve ya özel yaşamlarına olumlu etkisi olur algısı bakımından, katılımcıların %47,8 (n=11)'i orta, %52,2 (n=12)'si yüksek derecede olumlu etki edeceğini algılayanlardan oluşmaktadır. Eğitime katılma istekliliği bakımından, katılımcıların %39,1 (n=8) orta, %60,9 (n=14) yüksek seviyede istekli olanlardan oluşmaktadır.

4.2. Açık Alan Eğitimlerinin, Çeşitli Değişkenler Açısından Katılımcıların Yönetsel Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi

Açık alan eğitime katılan katılımcıların, yönetsel becerileri üzerine; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, benzer bir eğitime katılmış olma, iş ve özel yaşantıya olumlu katkı sağlama algısı ve eğitime katılma istekliliği farkları açısından Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

4.2.1 Cinsiyet

Açık alan eğitime katılan katılımcıların, yönetsel becerileri üzerine; cinsiyet farklılığının etkisini bulmak için Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.2.' de verilmiştir.

Tablo 4.2 Macera Eğitimi Kazanımları Envanterinin Altboyutlarına Göre Cinsiyet Farklılığı İçin Mann-Whitney U Testi Tablosu

Macera Eğitimi Kazanımları Alt Boyutları		Öntest		Sontest		Fark
		Erkek n= 18	Kadın n= 5	Erkek n= 18	Kadın n= 5	
Liderlik Becerileri	AO±SS	40,89±5,36	41,40±5,13	41,33±5,40	40,80±3,42	
	Z	-,04		-,41		-1,25
	P	,97		,68		,21
Zaman Yön. ve Planlama	AO±SS	38,83±4,93	40,80±3,42	41,28±4,65	42,00±4,80	
	Z	-1,05		-,34		-,83
	P	,29		,73		,41
Sosyal Yeterlilik	AO±SS	27,50±3,76	28,40±4,56	28,11±4,10	29,60±2,88	
	Z	-,23		-,79		-,04
	P	,82		,82		,97
Takım Çalışması	AO±SS	29,0±3,43	28,00±3,70	29,28±3,71	27,60±2,70	
	Z	,00		-1,31		-1,09
	P	1,00		,18		,27
Stratejik Kar. Ver. Ve Uygulama	AO±SS	27,67±4,63	24,20±5,45	29,27±3,79	27,20±2,49	
	Z	-1,27		-1,16		-,19
	P	,20		,25		,85
Diğer. Kabullenme	AO±SS	22,28±3,59	20,20±3,03	22,94±3,26	21,80±2,49	
	Z	-1,05		-,56		-,72
	P	,29		,57		,47
Değişime Esneklik	AO±SS	16,33±2,85	15,20±2,28	16,61±2,91	16,80±2,17	
	Z	-,75		-,04		-1,24
	P	,45		,97		,22
Hedef Belirginliği	AO±SS	9,61±2,66	11,00±1,73	11,50±1,76	10,60±1,95	
	Z	-1,21		-,95		-1,35
	P	,22		,34		,17
Görev Odaklılık	AO±SS	11,89±1,41	12,80±1,10	12,22±1,26	13,08±1,48	
	Z	-1,22		-1,27		-,07
	P	,22		,20		,94

p<0.05

Tablo 4.2 incelendiğinde cinsiyet farklılığı açısından; ön test sonuçlarına göre en düşük aritmetik ortalama erkek katılımcılarda hedef belirginliği alt boyutunda 9,61±2,66, kadın katılımcılarda hedef belirginliği alt boyutunda 11,50±1,76; en yüksek aritmetik ortalama, erkek katılımcılarda liderlik becerileri alt boyutunda 40,89±5,36, kadın katılımcılarda liderlik becerileri alt boyutunda 41,40±5,13 olduğu görülmektedir.

Son test sonuçlarına göre ise en düşük aritmetik ortalama erkek katılımcılarda hedef belirginliği alt boyutunda 11,50±1,76, kadın katılımcılarda hedef belirginliği alt boyutunda 10,60±1,95; en yüksek aritmetik ortalama, erkek katılımcılarda liderlik becerileri alt boyutunda 41,33±5,40, kadın katılımcılarda liderlik becerileri alt boyutunda 40,80±3,42 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.' de görüldüğü gibi yapılan istatistiksel analizler sonucunda katılımcıların cinsiyet farklılığı açısından ön-test, son test ve ön test- son test farkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

4.2.2 Medeni Durum

Açık alan eğitimine katılan katılımcıların, yönetsel becerileri üzerine; medeni durum farklılığının etkisini bulmak için Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.3.' de verilmiştir.

Tablo 4.3 Macera Eğitimi Kazanımları Envanterinin Altboyutlarına Göre Medeni Durum Farklılığı İçin Mann-Whitney U Testi Tablosu

Macera Eğitimi Kazanımları Alt Boyutları		Öntest		Sontest		Fark
		Evli	Bekar	Evli	Bekar	
		n= 11	n= 12	n= 11	n= 12	
Liderlik Becerileri	AO±SS	42,82±4,53	39,33±5,38	42,64±4,74	39,92±5,02	
	Z	-1,73		-1,21		-1,23
	P	,08		,23		,22
Zaman Yön. Ve Planlama	AO±SS	40,82±3,66	37,83±5,13	42,63±3,95	40,33±5,24	
	Z	-1,36		-1,30		-,34
	P	,17		,19		,95
Sosyal Yeterlilik	AO±SS	27,18±3,49	28,16±4,26	28,63±4,18	28,25±3,72	
	Z	-,99		-,34		-1,18
	P	,32		,73		,24
Takım Çalışması	AO±SS	28,73±3,17	29,16±3,74	29,64±3,32	28,25±3,72	
	Z	-,22		-,78		-1,65
	P	,83		,44		,10
Stratejik Kar. Ver. Ve Uygulama	AO±SS	28,00±5,88	25,92±3,80	30,27±4,18	27,50±2,87	
	Z	-1,24		-1,89		-,06
	P	,22		,06		,95
Diğer. Kabullenme	AO±SS	21,91±3,86	21,75±3,60	23,64±2,80	21,83±3,21	
	Z	-,12		-1,49		-1,78
	P	,90		,14		,07
Değişime Esneklik	AO±SS	16,82±3,00	15,42±2,40	16,73±3,17	16,58±2,40	
	Z	-1,02		-,03		-1,37
	P	,31		,98		,17
Hedef Belirginliği	AO±SS	9,00±3,16	10,75±2,40	11,91±1,58	10,75±1,86	
	Z	-1,59		-1,41		-,187
	P	,11		,16		,06
Görev Odaklılık	AO±SS	12,73±1,01	11,50±1,45	12,90±1,36	11,92±1,07	
	Z	-2,08		-2,20		-,22
	P	,04		,03		,82

p<0.05

Tablo 4.3 incelendiğinde medeni durum farklılığı açısından; ön test sonuçlarına göre en düşük aritmetik ortalama evli katılımcılarda hedef belirginliği alt boyutunda $9,00 \pm 3,16$, bekar katılımcılarda hedef belirginliği alt boyutunda $10,75 \pm 2,40$; en yüksek aritmetik ortalama, evli katılımcılarda liderlik becerileri alt boyutunda $42,64 \pm 4,74$, bekar katılımcılarda liderlik becerileri alt boyutunda $39,92 \pm 5,02$ olduğu görülmektedir.

Son test sonuçlarına göre ise en düşük aritmetik ortalama evli katılımcılarda hedef belirginliği alt boyutunda $11,91 \pm 1,58$, bekar katılımcılarda hedef belirginliği alt boyutunda $10,75 \pm 1,86$; en yüksek aritmetik ortalama, evli katılımcılarda liderlik becerileri alt boyutunda $41,82 \pm 3,95$, bekar katılımcılarda liderlik becerileri alt boyutunda $39,92 \pm 5,02$ olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.' de görüldüğü gibi yapılan istatistiksel analizler sonucunda katılımcıların medeni durum farklılığı açısından ön-test görev odaklılık ($Z(1,22) = -2,08$; $p < 0.05$) ve son-test görev odaklılık ($Z(1,22) = -2,20$; $p < 0.05$) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark görünmektedir. Diğer alt boyutlar açısından ön-test, son test ve ön test- son test farkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

4.2.3 Eğitim Durumu

Açık alan eğitimine katılan katılımcıların, yönetsel becerileri üzerine; eğitim durumu farklılığının etkisini bulmak için Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.4.' de verilmiştir.

Tablo 4.4 Macera Eğitimi Kazanımları Envanterinin Altboyutlarına Göre Eğitim Durumu Farklılığı İçin Mann-Whitney U Testi Tablosu

Macera Eğitimi Kazanımları Alt Boyutları		Öntest		Sontest		Fark
		Lisans	Lisansüstü	Lisans	Lisansüstü	
		n= 18	n= 5	n= 18	n= 5	
Liderlik Becerileri	AO±SS	39,72±5,03	45,60±2,70	39,94±4,70	45,80±2,95	
	Z	-2,40		-2,40		00
	P	,01		,01		1,00
Zaman Yön. Ve Planlama	AO±SS	38,56±4,88	41,80±2,68	40,78±4,99	43,80±2,17	
	Z	-1,39		-1,31		-,41
	P	,17		,19		,68
Sosyal Yeterlilik	AO±SS	27,33±3,91	29,00±3,74	27,94±3,62	30,20±4,60	
	Z	-,64		-1,31		-,60
	P	,52		,19		,55
Takım Çalışması	AO±SS	28,89±3,71	29,20±2,28	28,44±3,00	30,60±2,97	
	Z	,00		-,90		-1,43
	P	1,00		,37		,15
Stratejik Kar. Ver. Ve Uygulama	AO±SS	25,83±4,75	30,80±3,49	27,89±3,50	32,20±2,30	
	Z	-2,09		-2,58		-,08
	P	,03		,01		,94
Diğer. Kabullenme	AO±SS	21,44±3,48	23,20±3,70	22,33±3,24	24,00±2,34	
	Z	-,93		-1,32		-,08
	P	,35		,19		,94
Değişime Esneklik	AO±SS	15,72±2,86	17,40±1,81	16,55±2,89	17,00±2,23	
	Z	-1,32		-,15		-1,23
	P	,19		,88		,26
Hedef Belirginliği	AO±SS	9,99±2,15	9,88±3,90	10,89±1,78	12,80±,84	
	Z	-,19		-2,24		-,98
	P	,85		,02		,33
Görev Odaklılık	AO±SS	11,87±1,35	13,20±1,30	12,05±2,21	13,60±2,05	
	Z	-2,14		-2,74		-,42
	P	,03		,01		,67

p<0.05

Tablo 4.4 incelendiğinde eğitim durumu farklılığı açısından; ön test sonuçlarına göre en düşük aritmetik ortalama lisans mezunu katılımcılarda hedef belirginliği alt boyutunda 9,00±3,16, lisansüstü mezunu katılımcılarda hedef belirginliği alt boyutunda 10,75±2,40; en yüksek aritmetik ortalama lisans mezunu katılımcılarda liderlik becerileri alt boyutunda 42,64±4,74, lisansüstü mezunu katılımcılarda liderlik becerileri alt boyutunda 39,92±5,02 olduğu görülmektedir.

Son test sonuçlarına göre ise en düşük aritmetik ortalama lisans mezunu katılımcılarda hedef belirginliği alt boyutunda 11,91±1,58, lisansüstü mezunu katılımcılarda hedef belirginliği alt boyutunda 10,75±1,86; en yüksek aritmetik ortalama lisans mezunu katılımcılarda liderlik becerileri alt boyutunda 41,82±3,95,

lisansüstü mezun katılımcılarda liderlik becerileri alt boyutunda $39,92 \pm 5,02$ olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4.' de görüldüğü gibi yapılan istatistiksel analizler sonucunda katılımcıların eğitim durumu farklılığı açısından ön-test liderlik becerileri ($Z (1,22) = -2,40$; $p < 0.05$), son-test liderlik becerileri ($Z (1,22) = -2,40$; $p < 0.05$), ön-test stratejik karar verme ve uygulama ($Z (1,22) = -2,09$; $p < 0.05$), son-test stratejik karar verme ve uygulama ($Z (1,22) = -2,58$; $p < 0.05$), ön-test görev odaklılık ($Z (1,22) = -2,14$; $p < 0.05$) ve son-test görev odaklılık ($Z (1,22) = -2,74$; $p < 0.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark görünmektedir. Diğer alt boyutlar açısından ön-test, son test ve ön test- son test farkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

4.2.4 Yaşantıya Olumlu Katkı Algısı

Açık alan eğitimine katılan katılımcıların, yönetsel becerileri üzerine; yaşantıya olumlu katkı algı farklılığının etkisini bulmak için Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.5.' de verilmiştir.

Tablo 4.5 Macera Eğitimi Kazanımları Envanterinin Altboyutlarına Göre Eğitim Kazanımlarının İş Ve Özel Yaşantıya Olumlu Katkı Algısı Farklılığı İçin Mann-Whitney U Testi Tablosu

Macera Eğitimi Kazanımları Alt Boyutları		Öntest		Sontest		Fark
		Orta n= 11	Çok n= 12	Orta n= 11	Çok n= 12	
Liderlik Becerileri	AO±SS	39,54±6,10	42,33±4,00	39,90±5,41	42,41±4,42	
	Z	-1,20		-1,05		-,82
	P	,23		,29		,41
Zaman Yön. Ve Planlama	AO±SS	37,90±5,18	40,50±3,89	40,18±5,49	42,25±3,93	
	Z	-1,27		-,34		-,84
	P	,21		,73		,40
Sosyal Yeterlilik	AO±SS	29,27±4,22	26,25±2,95	29,30±4,24	27,91±3,57	
	Z	-,195		-,74		-1,62
	P	,05		,46		,10
Takım Çalışması	AO±SS	28,54±3,80	29,33±3,11	27,45±3,23	30,25±3,36	
	Z	-,72		-,1,95		1,89
	P	,47		,05		,05
Stratejik Kar. Ver. Ve Uygulama	AO±SS	27,09±5,26	26,75±4,78	28,63±3,77	29,00±3,77	
	Z	-,12		-,87		-,93
	P	,90		,38		,35
Diğer. Kabullenme	AO±SS	21,27±3,34	22,33±3,74	21,45±2,94	23,83±2,88	
	Z	-,77		-1,77		1,78
	P	,44		,08		,07
Değişime Esneklik	AO±SS	16,09±2,38	16,08±3,11	16,72±2,79	16,58±2,77	
	Z	-,25		-,59		-,25
	P	,80		,55		,80
Hedef Belirginliği	AO±SS	10,90±1,86	9,10±2,76	10,83±1,91	11,91±1,50	
	Z	-1,68		-1,54		-2,33
	P	,09		,12		,02
Görev Odaklılık	AO±SS	11,90±1,70	12,25±1,05	11,92±1,25	12,85±1,31	
	Z	-,28		-1,10		,51
	P	,78		,27		,61

p<0.05

Tablo 4.5 incelendiğinde iş ve özel yaşantıya olumlu katkı algısı durumu farklılığı açısından; ön test sonuçlarına göre en düşük aritmetik ortalama iş ve özel yaşantıya orta düzeyde olumlu katkı sağlayacağını düşünen katılımcılarda hedef belirginliği alt boyutunda 10,90±1,86, iş ve özel yaşantıya yüksek düzeyde olumlu katkı sağlayacağını düşünen katılımcılarda hedef belirginliği alt boyutunda 9,0±2,76; en yüksek aritmetik ortalama, iş ve özel yaşantıya orta düzeyde olumlu katkı sağlayacağını düşünen katılımcılarda liderlik becerileri alt boyutunda 39,54±6,10, iş ve özel yaşantıya yüksek düzeyde olumlu katkı sağlayacağını düşünen katılımcılarda liderlik becerileri alt boyutunda 42,33±4,00 olduğu görülmektedir.

Son test sonuçlarına göre ise en düşük aritmetik ortalama iş ve özel yaşantıya orta düzeyde olumlu katkı sağlayacağını düşünen katılımcılarda hedef belirginliği alt boyutunda $10,63 \pm 1,91$, iş ve özel yaşantıya yüksek düzeyde olumlu katkı sağlayacağını düşünen katılımcılarda görev odaklılık alt boyutunda $12,41 \pm 1,31$; en yüksek aritmetik ortalama, iş ve özel yaşantıya orta düzeyde olumlu katkı sağlayacağını düşünen katılımcılarda zaman yönetimi ve planlama alt boyutunda $40,18 \pm 5,49$, iş ve özel yaşantıya yüksek düzeyde olumlu katkı sağlayacağını düşünen katılımcılarda liderlik becerileri alt boyutunda $42,41 \pm 4,42$ olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5.' de görüldüğü gibi yapılan istatistiksel analizler sonucunda katılımcıların iş ve özel yaşantıya olumlu katkı algısı farklılığı açısından ön-test sosyal yeterlilik ($Z(1,22) = -0,195$; $p < 0.05$), son test takım çalışması ($Z(1,22) = -0,195$; $p < 0.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark görünmektedir. Ön test- son test farkları arasında ise takım çalışması ($Z(1,22) = 1,89$; $p < 0.05$) ve hedef belirginliği ($Z(1,22) = -2,33$; $p < 0.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark görünmektedir. Diğer alt boyutlar açısından ön-test, son test ve ön test- son test farkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

4.2.5 Eğitime Katılım İstekliliği

Açık alan eğitime katılan katılımcıların, yönetsel becerileri üzerine; eğitime katılım istekliliği durumu farklılığının etkisini bulmak için Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.6.' de verilmiştir.

Tablo 4.6 Macera Eğitimi Kazanımları Envanterinin Altboyutlarına Göre Eğitime Katılma İstek Farklılığı İçin Mann-Whitney U Testi Tablosu

Macera Eğitimi Kazanımları Alt Boyutları		Öntest		Sontest		Fark
		Orta	Çok	Orta	Çok	
		n= 9	n= 14	n= 9	n= 14	
Liderlik Becerileri	AO±SS	39,77±6,01	41,79±4,66	39,56±5,83	42,28±4,21	
	Z	1,01		-1,11		-,93
	P	,31		,27		,35
Zaman Yön. Ve Planlama	AO±SS	37,11±5,48	40,64±3,56	39,00±5,05	41,93±4,20	
	Z	-1,55		-1,37		-,29
	P	,12		,17		,77
Sosyal Yeterlilik	AO±SS	27,11±4,62	28,07±3,40	27,56±4,67	29,00±3,31	
	Z	-,57		-,60		-,22
	P	,60		,55		,82
Takım Çalışması	AO±SS	27,67±2,12	29,79±3,87	26,77±2,64	30,29±3,40	
	Z	-1,95		-2,60		-1,46
	P	,05		,01		,14
Stratejik Kar. Ver. Ve Uygulama	AO±SS	26,22±6,80	27,36±3,43	28,00±4,24	28,29±3,52	
	Z	-,09		-,29		-,70
	P	,92		,77		,48
Diğer. Kabullenme	AO±SS	21,11±4,24	22,29±3,51	21,22±2,63	23,64±3,08	
	Z	-,69		-1,43		-1,66
	P	,49		,15		,09
Değişime Esneklik	AO±SS	15,11±2,67	16,71±2,67	15,33±3,00	17,50±2,24	
	Z	-1,21		-1,72		-,57
	P	,23		,08		,56
Hedef Belirginliği	AO±SS	10,66±2,12	9,42±2,70	10,33±1,73	11,93±1,59	
	Z	-,83		-2,02		-2,23
	P	,41		,04		,03*
Görev Odaklılık	AO±SS	11,55±1,81	12,43±,94	11,88±1,53	12,29±1,39	
	Z	-1,30		-,71		-,68
	P	,20		,48		,49

p<0.05

Tablo 4.6 incelendiğinde eğitime katılma istek farklılığı açısından; ön test sonuçlarına göre en düşük aritmetik ortalama orta düzey katılma istekliliğine sahip katılımcılarda hedef belirginliği alt boyutunda 10,66±2,12 yüksek düzeyde katılma istekliliğine sahip katılımcılarda hedef belirginliği alt boyutunda 9,42±2,70; en yüksek aritmetik ortalama, orta düzey katılma istekliliğine sahip katılımcılarda liderlik becerileri alt boyutunda 39,77±6,01, yüksek düzey katılma istekliliğine sahip katılımcılarda liderlik becerileri alt boyutunda 41,79±4,66 olduğu görülmektedir.

Son test sonuçlarına göre ise en düşük aritmetik orta düzey katılma istekliliğine sahip katılımcılarda hedef belirginliği alt boyutunda 10,33±1,73, yüksek

düzey katılma istekliliğine sahip katılımcılarda hedef belirginliği alt boyutunda $11,93 \pm 1,59$; en yüksek aritmetik ortalama, orta düzey katılma istekliliğine sahip katılımcılarda liderlik alt boyutunda $39,56 \pm 5,83$, yüksek düzey katılma istekliliğine sahip katılımcılarda liderlik becerileri alt boyutunda $42,28 \pm 4,21$ olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6.' de görüldüğü gibi yapılan istatistiksel analizler sonucunda eğitime katılım istek farklılığı açısından ön-test takım çalışması ($Z(1,22) = -1,95$; $p < 0.05$), son test takım çalışması ($Z(1,22) = -2,60$; $p < 0.05$) ve hedef belirginliği ($Z(1,22) = -2,02$; $p < 0.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark görünmektedir. Ön test- son test farkları arasında ise hedef belirginliği ($Z(1,22) = -2,23$; $p < 0.05$) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark görünmektedir. Diğer alt boyutlar açısından ön-test, son test ve ön test- son test farkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

4.3. Ön test- Son test toplam Puan Farkları

Açık alan eğitime katılan katılımcıların, katıldıkları eğitimin yönetsel becerileri üzerine etkisini bulmak için Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.7.' de verilmiştir.

Tablo 4.7 Macera Eğitimi Kazanımları Envanterinin Altboyutlarına Göre Ön test- Son test Farkı İçin Mann-Whitney U Testi Tablosu

Macera Eğitimi Kazanımları Alt Boyutları	Öntest	Sontest	Z	P
	AO±SS	AO±SS		
	n=23	n=23		
Liderlik Becerileri	41,00±5,20	41,22±4,97	-,65	,51
Zaman Yön. ve Planlama	39,26±4,64	41,43±4,67	-3,44	,00*
Sosyal Yeterlilik	27,69±3,85	28,43±3,86	-1,40	,16
Takım Çalışması	28,96±3,40	28,91±3,53	,00	1,00
Stratejik Kar. Ver. Ve Uygulama	26,91±4,90	28,82±3,72	-2,35	,02*
Diğer. Kabullenme	21,83±3,52	22,70±3,10	-1,60	,11
Değişime Esneklik	16,09±2,73	16,65±2,72	-1,21	,22
Hedef Belirginliği	9,91±2,52	11,30±1,80	-1,73	,08
Görev Odaklılık	12,08±1,39	12,39±1,29	-1,17	,24
Toplam Puan	223,74±20,15	231,87±22,58	-3,38	,00*

p<0.05

Tablo 4.7.' de görüldüğü gibi yapılan istatistiksel analizler sonucunda alt boyutlar arasında ön test - son test toplam puan farkları açısından zaman yönetimi ve planlama ($Z(1,22)=-2,00$ $p<0.05$) ile stratejik karar verme ve uygulama ($Z(1,22)=-2,35$ $p<0.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark görünmektedir. Diğer alt boyutlar açısından ön test- son test farkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Toplam puanlar açısından incelendiğinde ise ($Z(1,22)=-3,38$ $p<0.05$) ön-test son-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görünmektedir.

BÖLÜM-V

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Cinsiyet

Tablo 4.2 incelendiğinde yapılan istatistik analizler sonucunda cinsiyet farklılığı açısından ön test- son test ve ön test-son test farkların farkı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Cinsiyet farklılığı açık alan eğitimlerinde çok tartışılan bireysel bir farklılık olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazın incelendiğinde cinsiyet üzerindeki tartışmalar iki alan da toplanmıştır. Erken dönem çalışmalar kadınların açık alanda yalnız kadınlar veya karışık olarak tasarlanmış eğitimlerde edindikleri tecrübeleri açıklamak ve anlatmak üzerine yoğunlaşmıştır. İkinci tip çalışmalar ise cinsiyetin bir değişken olarak programın işleyişi ve program kazanımlarının üzerindeki etkisinin belirlenmesi yönünde olmuştur (Neill,1997).

Hattie ve diğ. (1997) açık alan eğitimlerine katılan kadın ve erkeklerde olumlu etkinin benzer olduğunu belirtirken, Witman (1995), kadınların güven aktivitelerine, erkeklerin ise güç ve hakimiyet aktivitelerine daha fazla değer verdiklerini belirtmiştir. Estes ve Ewert (1988) katılımcıların cinsiyet farklılığından dolayı içsel algılamalarında bir fark olduğunu öne sürmüş ve erkek katılımcıların bir şeyi başardıklarında bunu yeteneklerine, kadın katılımcıların ise şans veya özel bir çabaya bağladıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun erkek ve kadın katılımcıların öz-etkililik açısından farklı seviyelerde olduklarını ve bunun sonucu olarak da kadınların daha çok ruhsal gelişim, erkeklerin ise macera arayışı içinde olduklarını öne sürmüşlerdir (akt.McKenzie, 2000).

Yazında daha çok kişilik gelişimi amaçlı yapılan kurslarda (outwardbound) geniş katılımlı ölçümler yapılmış ve farklı bağımlı değişkenlerin incelendiği çalışmalarda cinsiyet değişkeni açısından şöyle sonuçlar bildirilmiştir. Owens (1984), Owen (1990), Gray ve Patterson (1995), Morisson (1996) değişim skorlarında benzer gelişimler bulurken, bazı çalışmalar; Richards (1987), Van Gelder ve diğ. (1993) erkekler, bazı çalışmalar ise; Mc Intyre (1987), Neill ve Richards (1996) kızlar lehine daha iyi skorlar elde edildiğini bildirmişlerdir (akt. Neill, 1997)

Richards (1987) OB okullarında yaptığı çalışmada yetişkinlerin gençlerden daha büyük kazanımlar elde ettiği ve cinsiyet farklılığının kazanım skorları açısından da bu bağlamda ortadan kalktığını belirtmiştir.

Hattie ve diğ. (1997) yaptığı çalışmada diğer demografik faktörlerden öte ilerlemiş yaş seviyesinin, Neil ve Richards (1998) yaptıkları meta analiz sonucunda eğitim süresi uzunluğunun program çıktısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu cinsiyet, eğitim gibi değişkenlerin anlamlı fark yaratmadıklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışmada, katılımcıların benzer nitelikli eğitim düzeylerine sahip olması, büyük bir projede benzer şartlar altında ve benzer sorumluluklar ile iş yaşamında eşit şartlarda çalışıyor olmaları ayrıca eğitim şartlarının ve uygulamaların cinsiyet farkı gözetmemesi böyle bir sonucun çıkmasında etken olduğu düşünülmektedir.

5.2. Medeni Durum

Tablo 4.3 incelendiğinde yapılan istatistik analizler sonucunda medeni durum farklılığı açısından ön test ve son test puanları arasında görev odaklılık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş ($p<0.05$), aritmetik ortalamalar incelendiğinde evli olanların bekar olanlara göre Görev Odaklılık alt boyutunda kendilerini daha iyi algıladıkları görülmektedir. Diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Alan yazına bakıldığında açık alan eğitimleri açısından bireysel farklılıklarının programın işleyişini ve kazanımları etkilediği (Kenzie, 2000), ancak bu bireysel farklılıklar içinde medeni durumun incelenmediği görülmüştür. Temelinde Outward Bound okulları bulun açık alan yönetsel gelişim eğitimleri incelenme açısından da aynı gelişimleri takip etmiştir. Dolayısı ile ana kıta ile Amerika da yoğun olarak incelenmiş ve amprik araştırmalara maruz kalmıştır. Brown (2003), belirttiği gibi ODM' yi etkileyen faktörlerden biri ülke ve müşteri kültürü olduğundan ve bizim ülkemizde evlilik kurumuna atfedilen değer açısından bu değişkene bakılma gereği duyulmuştur.

Hedef belirginliği alt boyutunda tespit edilen durumun, evli olmanın, artan sorumluluklar ve yaşam şartlarının getirdiği sorunlarla baş etme çabasının bir sonucu olarak kendilerini yaptıkları ve yapacakları işe karşı daha duyarlı hissetmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

OB ve ekoloji eğitim programlarının karşılaştırıldığı çalışmada Hanna (1995), katılımcıların önceden getirdiği demografik özellikler ve geçmiş tecrübelerin program kazanımlarını etkilediğini vurgulamış, ancak medeni durum, cinsiyet, eğitim durumu, gelir düzeyi farklılıklarının eğitim kazanımları açısından bir fark yaratmadığını belirtmiştir.

Macera rekreasyonu aktivitelerine katılımın nedenlerini modellemeye çalışan Hsieh (2007), incelemesinde, cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, meslek ve gelir düzeyi farklılıklarının katılım motivasyonunu etkilemediğini ancak cinsiyet, yaş ve beceri seviyesi farklılığının macera arayışını etkilediğini belirtmiştir.

Alan yazına paralel bir biçimde farkların farkı açısından bir fark olmaması katılımcıların medeni durum farklılığının eğitimin sonuçları ve kazanımlarını etkilemediği söylenebilir. Bunun da katılımcıların belirli bir yaştan üstünde iş yaşamında belirli sorumlulukları alan ve eşit şartlar altında çalışanlar olduğu düşünülmektedir.

5.3. Eğitim Durumu

Tablo 4.4 incelendiğinde yapılan istatistik analizler sonucunda eğitim seviyesi durum farklılığı açısından ön test puanları arasında liderlik becerileri, stratejik karar verme ve uygulama ile görev odaklılık alt boyutlarında, son test puanlarına bakıldığında ise liderlik becerileri, stratejik karar verme ve uygulama, görev odaklılık ve hedef belirginliği alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde lisans üstü eğitim yapan katılımcıların liderlik becerileri, stratejik karar verme ve uygulama ve görev odaklılık alt boyutlarında hem ön test hem son test puanlarında lisans mezunu olanlara göre kendilerini daha iyi algıladıkları görülmektedir. Ayrıca hedef belirginliği alt boyutunda son test aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında lisans üstü eğitim yapan katılımcıların puanlarında lisans mezunu olanlara göre kendilerini daha iyi algıladıkları görülmektedir.

Hedef belirginliği alt boyutunda aritmetik ortalamalar incelendiğinde ön test puanları arasında bir fark yok iken son test puanlarında bir fark olması lisansüstü eğitim yapanların programdan bu alt boyut anlamında algısal anlamda daha iyi faydalandıklarını göstermektedir.

Literatüre bakıldığında, Ulupınar (1997), eğitim seviyesi yükseldikçe problem çözme algı düzeyinin de yükseldiğini belirtirken; Ferah (2000) üniversitedeki sınıf düzeyi farkının ve Özen (2004) dağcılık eğitimine katılan bireylerin eğitim düzeylerinin problem çözme algı seviyelerinde bir farka yol açmadığını belirtmişlerdir. Özen ve Yalçın (2009), yönetsel becerilerin gelişimine yönelik yapılan açık alan eğitiminin öz-etkililik algısına etkisini incelemiş ve eğitim seviyelerinin öz-etkililik toplam puanları açısından bir fark yaratmadığını belirtmişlerdir.

Hsieh (2007) ve Hana (1995) farklı demografik özellikleri inceledikleri çalışmalarda eğitim durumu farklılığının sonuçlar açısından fark yaratmadığını belirtmişlerdir.

Bu çalışmada, eğitim seviyeleri açısından farkların farkı puanları incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Bu durumun katılımcıların iş yaşamlarında benzer yönetsel zorluklarla başa çıkmaları, üst düzey bir firmada orta kademe ve üstü pozisyonda yer bulmaları gibi faktörlerden ötürü kişisel gelişimlerine olan algılarının üst düzeyde olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca eğitim esansında yapılan aktivitelerin her düzeye eşit bir şekilde uygulanması farkların farkı puanlarında fark çıkmaması yönünde beklenen bir durum ortaya koymuştur.

5.4. Yaşantıya Olumlu Katkı Algısı

Tablo 4.5 incelendiğinde yapılan istatistik analizler sonucunda katılmış olunan eğitimin yaşantıya olumlu katkı yapma algı farklılığı açısından sosyal yeterlilik alt boyutunda ön test puanları, takım çalışması alt boyutunda son test ve ön test- son test farkların farkı puanları ile hedef belirginli alt boyutunda ön test- son test farkların farkı puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Ön test aritmetik ortalama puanları incelendiğinde alınan eğitimin yaşantılarına orta düzeyde olumlu katkı yapacağını düşünen katılımcıların, yüksek düzeyde katkı yapacağını düşünen katılımcılardan sosyal yeterlilik alt boyutunda kendilerini daha iyi algıladıkları gözükmemektedir. Son test aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında ise bu farkın ortadan kalktığı, bu durumun da alınan eğitimin yaşantılarına orta düzeyde olumlu katkı sağlayacağını düşünen katılımcıların sosyal yeterlilik alt boyut puanlarında herhangi bir değişim olmaz iken, alınan eğitimin yaşantılarına yüksek düzeyde olumlu katkı sağlayacağını düşünen katılımcıların sosyal yeterlilik alt boyut puanlarında meydana gelen artıştan kaynaklandığı görülmektedir.

Hedef belirginliği alt boyutu aritmetik ortalama puanları incelendiğinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark yok iken farkların farkı puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağı da alınan eğitimin yaşantılarına orta düzeyde olumlu katkı sağlayacağını düşünen katılımcıların ortalama puanlarında değişim olmaz iken alınan eğitimin yaşantılarına yüksek

düzeyde olumlu katkı sağlayacağını düşünen katılımcıların ortalama puanlarında meydana gelen artıştan olduğu görülmektedir.

Her iki alt boyut incelendiğinde eğitimin yaşantılarına yüksek düzeyde katkı sağlayacağını düşünen grupta diğerine oranla görece daha fazla gelişim algısı tespit edilmiştir. Bu durumun yaşantısına daha yüksek katkı sağlayacağını algılayan gurubun eğitime daha istekli bir biçimde katılımcı olması ve motivasyonlarının daha yüksek olması olduğu söylenebilir.

Takım çalışması alt boyutu son test aritmetik ortalama puanları incelendiğinde alınan eğitimin yaşantılarına yüksek düzeyde olumlu katkı yapacağını düşünen katılımcıların, orta düzeyde olumlu katkı yapacağını düşünen katılımcılara göre daha iyi algıladıkları görülmektedir. Yapılan eğitim sonucunda, alınan eğitimin yaşantılarına orta düzeyde olumlu katkı yapacağını düşünen katılımcıların aritmetik ortalamalarında düşme meydana gelirken, alınan eğitimin yaşantılarına yüksek düzeyde olumlu katkı yapacağını düşünen katılımcıların aritmetik ortalamalarında artış meydana gelmiştir. Eğitim sonrası tüm puanlarda artış beklenirken ve diğer tüm alt boyutlarda bu beklenti doğrultusunda sonuçlar elde edilmişken takım çalışması alt boyutunda böyle bir sonuç çıkması manidardır. Bu durum farkların farkı puanlarında istatistiksel anlamlı farka yol açmıştır.

Yapılan etkinliklerin niteliği düşünüldüğünde, kendisi ile grup arasında yeterli bağ kuramayan, aidiyet hissini ve takım desteğini hissetmeyen veya görece az hisseden katılımcıların, eğitim kazanımlarının yaşamlarına daha az olumlu katkı yapacağını düşünmesi doğaldır. Bunun sonucunda, bu gurubun ortalama puanları azalırken diğer gurubun ortalama puanlarında meydana gelen artış farkların farkı puanlarında anlamlı bir farka yol açmış olabilir.

Bu çalışmanın bulgularına paralel olarak Hopkins ve Putnam'a (1993) göre grup içinde yavaş yavaş geliştirilen karşılıklılık bağı grup üyelerinin kişisel gelişiminde önemli bir faktör olarak düşünülür. Program akışının yardımı ile gurubun bireyleri olduğu gibi, olumsuz yanlarını saklamadan fark ve kabul etmesi süreci işbirliği ve her bireyin güçlü yönlerini gurubun yararına işe koşması ile son bulur ve grup içerisinde öğrenme gerçekleşir. Kimbell ve Bacon (1993) eğer kişi

kendini guruba ait hissetmez, destek görmez ve guruba ait değer yaratamaz ise takım kavramı ve öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini belirtmiştir (akt. Kenzie,2000). Doherty (2003) grup içinde yaşanan bu olumsuz havanın gün sonunda kişisel değerlendirmelere yansıtacağını ve son test ölçümlerini etkileyeceğini belirtmiştir.

Motivasyonu düşük, algılanan risk faktörünü üstlenmek istemeyen ve belki de konfor alanı içinde kalarak hem kendisini hem de gurubu olumsuz etkileyerek takım çalışmasını zorlaştıran, kendisi ile takım arasında değer yaratamayan katılımcıların bu eğitimin yaşantılarına daha az katkı sağlayacağını düşünmesi olasıdır. Bu katılımcıların, ortalama puanlarda düşüş yaratması, tam tersi durumda olan katılımcıların ise birlikte bir şeyler başarma güdüsü içinde ortalama puanlarda artış yaratması bu duruma sebep olduğu düşünülebilir.

5.5. Katılım İstekliliği

Tablo 4.6 incelendiğinde yapılan istatistik analizler sonucunda eğitime katılma istek farklılığı açısından takım çalışması alt boyutunda ön test ve son test puanları, hedef belirginliği alt boyutunda son test ve ön test- son test farkların farkı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$).

Takım çalışması alt boyutu aritmetik ortalama puanları incelendiğinde eğitime katılım isteği yüksek düzeyde olan katılımcıların, eğitime orta düzeyde katılım isteği olan katılımcılara göre eğitim öncesi ve eğitim sonrası kendilerini daha iyi olarak algıladıkları görülmektedir.

Hedef belirginliği alt boyutu ön test aritmetik ortalama puanları incelendiğinde anlamlı fark yok iken, son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu, bu farkın eğitime katılma istekliliği daha yüksek olan gurubun kendisini bu alt boyutta daha iyi algıladığı için ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca eğitime katılma istekliliği daha az olan gurubun ön test ve son test puanları arasında benzerlik var iken, katılma istekliliği daha yüksek olan gurubun öntest ve son test puanları arasında oluşan olumlu artış farkların farkı arasında da anlamlı fark oluşmasına sebep olmuştur.

Hattie ve diğ. (1997) yetişkinlerin kısa dönemli katılım kazanımlarının daha iyi olmasını küçük yaş gruplarına oranla daha gönüllü katılmalarına ve motivasyonlarının daha yüksek olmasına bağlamıştır. Conrad ve Hedin (1981) çalışmalarında ilerleyen yaş gruplarındaki büyük kazanımı olgunlaşma etkisinin yanında istek ve daha yüksek motivasyon ile katılıma bağlamıştır. Dolayısı ile katılım istekliliği daha fazla olan gurubun, eğitime daha istekli gelmesi, hazır bulunuşluk seviyesinin de daha yüksek olması, takım çalışmalarına daha yatkın ve istekli olmalarına yol açtığı düşünülmektedir. Aynı sebeplerin iş yaşantılarına dair hedef belirleme ve bu hedefleri gerçekleştirmelerine yardımcı olacağına inandıkları eğitimlerden faydalanılması olgusu çerçevesinden bakıldığında bu durumun ortaya çıktığı düşünülmektedir. Daha istekli ve arzulu olan gurubun eğitime daha fazla anlam yüklemesi ve değer yaratması böyle bir sonucun ortaya çıkmasına sebep olduğu düşünülmektedir.

5.6. Toplam Puan Farkları

Toplam puan farkları incelendiğinde (Tablo 4.7) ön test-son test ortalama puanlar açısından genel olarak tüm alt boyutlarda olumlu bir gelişme görülürken zaman yönetimi ve planlama, stratejik karar verme ve uygulama alt boyutları ile ölçeğin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p<0,05$).

Alan yazına baktığımızda, Doherty (2003) yaptığı çalışmada bir günlük macera eğitiminin küçük bir değişime yol açtığını, 56 günlük programın ise daha yüksek bir değişime yol açtığını belirleyerek beklenen çıktıların kazanımı açısından program süresinin önemine vurgu yapmıştır. Hattie ve diğ. (1997), Cason ve Gills (1994) program süresi ile benzer bulgu ve düşünceleri belirtmişlerdir. Ancak günümüz koşullarında firmaların, özellikle üç vardiya 24 saat yedi gün çalışan, orta kademe yöneticilerini uzun bir süre üretim sahasının dışında tutması katlanılamaz bir maliyet olarak görülmektedir. Dolayısı ile tüm alt boyutlarda olmasa bile iki günlük bir programda toplam puanlar üzerinden yapılan değerlendirmede yakalanan anlamlı gelişme oldukça önemlidir.

Ayrıca Neil ve Richards (1998), bu tip eğitim programlarında gelişimin çok kolay olmadığını, anlamlı farkların bulunmasının zorluğunu, çünkü gelişmesini beklediğimiz çıktıların çok zor değişim ve gelişim gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu sebeplerden dolayı anlamlı fark olmasa dahi etki değerine bakılıp bulunacak orta ve küçük dereceli bir etkinin bile çok önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Bir başka çalışmada Eagle (2000), Life Effectiveness Questionnaire (LEQ) ile ölçüm yaptığı ve bir gün süren macera eğitiminde, zaman yönetimi, duygusal kontrol ve görev liderliği alt boyutlarında anlamlı gelişme tespit etmiştir.

Tüm ekibin eğitilmiş ve yetişkin olması toplam puanlardaki olumlu gelişmeye katkı yaptığı düşünülmektedir. Ancak program içeriklerinde yer alan yüksek aktivitelerin varlığı bazı alt boyularda anlamlı fark bulunamamasının sebebi olabilir. Zira Witman (1995), özellikle algılanan risk miktarının yüksek olduğu (rope course gibi) yüksek yaş gurubunun fazla risk üstlenmek istemediğini belirtmiştir.

Son elli yıldır sorulan soru, katılımcılarda meydan okumaya dayalı macera eğitiminden sonra herhangi bir değişiklik meydana gelip gelmediğidir. Hangi tip programın veya hangi katılımcının daha dramatik bir şekilde etkilendiği sorgulanmıştır. Açık alan eğitimlerinin ilk uygulamalarından beri söylemsel olarak eğitimin başarısı tutkulu bir biçimde dile getirilmiş ve genelde eğitmenler bunu katılımcıların iyimser ve pozitif beklentilerine dayandırmışlardır. Ancak bu öngörülerini kritik edici ve eleştirel akademik çalışmalar ile tam olarak desteklememişlerdir.

Kaya tırmanışı, kano, orienteering, kamp aktiviteleri gibi çeşitli deneyimler girişimci olma, işbirliği, azim, kararlılık, sebat, direnme, beceriklilik gibi nitelikleri beslediği uzun yıllardan beri belirtilmiş (Celebi & Ozen, 2004; Luckner ve Nadler, 1997 (akt: Sheard ve Golby, 2006); Schoel, Prouty ve Radcliffe, 1988 (akt: Sheard ve Golby, 2006)) fakat bazı araştırmacılar da (Baldwin, Persing ve Magnuson, 2004; Hatch ve McCarthy, 2005) bu söylemi kabul etmelerine rağmen bu sonuçların deneysel(amprik) çalışmalardan ziyade sözlü kanıtlara dayalı çalışmaların sonucu olduklarını savunmuşlardır.

Meydan okuma yoluyla gelişim yaklaşımı olarak sunulan ve farklı fiziksel yapılardaki aktivitelere dayanan açık alan macera programlarının spesifik çıktılarına yönelik yapılan çalışmalar (Bronson ve diğ., 1992; Cason ve Gilhs, 1994; Hattie ve diğ., 1997; McKenzie, 2000; Neill ve Dias, 2001) daha önce yazında belirtilenleri küçük bulgular ile desteklemişlerdir.

Açık alan macera eğitimlerinin karakter gelişiminde ve tedavi amaçlı terapötik yönlerden istenen kazanımları sağladığı hem eğitimciler hem de katılımcılar tarafında kabul edilmekle birlikte (Brookes, 2003), sistematik ve düzenli amprik çalışmaların gerekliliği vurgulanmıştır (Neill, 2003).

Son yıllarda yapılan ve ip parkurları ile hazırlanmış aktivitelerin yoğun olduğu bazı programlarda, Autry (2001), kadınlarla 4 günlük kamp, yüksek ve alçak ip aktiviteleri ile tasarladığı çalışmada güven, güçlendirme (empowerment), takım çalışması, kişisel değerlerin farkına varılması konusunda data toplamış ve uygulanan programın bahsi geçen değişkenlere olan olumlu katkısından bahsetmiştir.

Bartley (2003), insan kaynakları bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin katıldığı ve alçak ip parkurları ile tasarladığı çalışmada katılımcıların etkili olanaklar sunulduğunda bu olanakların öğrenilecekler ile iyi bir bağlantı kurduğunu belirtmiştir.

Bir başka çalışmada Gren (2000), düşük gelir gurubu içerisinde yer alan ve ergin olmayan gençlerle yaptığı çalışmada macera programlarının, programa katılan gençlerin davranışlarında ve gençlerin yılmazlık tutumunda olumlu gelişmelere yol açtığını belirtmiştir.

Benzer bir şekilde Graham ve Robinson (2007), Project Adventure'ın bir günlük macera eğitimine katılan kolej öğrencilerinin öz güven algılarında anlamlı artış tespit etmişlerdir.

Alan yazında yapılmış çalışmaların neredeyse hepsini kapsayan meta analiz çalışması Neill (2003) tarafında yapılmış ve 2008 de güncellenmiştir.

Çalışmaların ön-test son test değerleri arasında ki farka bakılmış; Hattie ve diğ. (1997) çalışmasında uzun dönemli etkilerine de bakılmış ve değişimin total miktarını belirlemek amacıyla etki değeri kullanılmıştır.

Yapılmış çalışmaların sonuçlarını genellemek amacıyla yapılan ve diğer meta analizlerini de içeren geniş çaplı araştırma sonuçları aşağıdaki gibi olup, etki değeri açısından bakıldığında yapılan etkinliklerin, genel kabul görmüş yaygın söylemi orta düzeyde desteklediği görülmektedir. Programları kıyaslamının ve yeniden incelemenin alan yazını tarama metoduna görece daha sistematik yolu olan meta analizleri çalışmalarının da eleştirilere açık bazı noktalarının da olduğu vurgulanmıştır. Yapılan çalışmalarda, program içeriklerinin farklılık göstermesi, içeriklerin ve uygulananın çok ta net bilinmemesi, eğitmen yeterlilikleri ve hava durumu gibi kontrol edilemeyen çeşitli değişkenlerin varlığı, ölçme araçlarındaki farklılık ve çalışma yöntemlerindeki zayıflıklar (belirtilmeyen katılımcı sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapmaların verilmemesi gibi) meta analiz sonuçları ile yapılan değerlendirmelerde soru işaretleri yaratmaktadır (Neill, 2003).

Dolayısı ile toplam puanlar üzerinden bulunan anlamlı farklılık hem meta analizlerin hem de alan yazını destekler niteliktedir. Program kazanımları ve bu kazanımları etkileyen faktörlerle ilgili en temel ve geniş çalışma Hattie ve diğ. (1997) tarafından yapılmış meta analiz çalışmasında belirtilen sonuçlar açık alan eğitimlerinin dikkat çekici ve sürdürülebilir çıktılarının olduğu fakat tüm programların geçmiş söylemlerin mirasçısı gibi etkin olduğunun söylenemeyeceği şeklindedir. Her programın ve programdaki her aktivitenin eşit düzeyde etkin olmadığını ve alan yazında belirtilen tüm kazanımların sağlanamadığını, programların bazı bölümlerinin bazı istenen sonuçları etkilediği üstüne basılarak belirtilmiştir. Farklı programların, farklı katılımcılar ve farklı işleyiş süreci dolayısı ile program çıktılarında çok büyük değişiklikler olduğu belirtilmiştir. Bizim çalışmamızda da tüm alt boyutlarda arzulanan gelişimin sağlanamaması; program süresi, katılımcıların yaş, hazır bulunuşluk, isteklilik gibi farklılıklarından etkilenmiş olabileceği gibi program içerik ve sıralamasının bu kitleye ve çalıştıkları firma

kültürüne uygunluğu da tam anlamıyla istenen çıktıların elde edilememesinde rol oynamış olabilir.

Bu bağlamda buradaki çalışma sonuçlarının nitel veriler ile desteklenmesi konunun daha detaylı anlaşılması açısından yardımcı olacaktır.

BÖLÜM-VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1 Sonuçlar

1) Yapılan analizler sonucunda Macera Eğitimi Kazanımları ölçeği geçerli ve güvenilir bulunmuş ve dokuz alt ölçekten oluşmuştur.

Ölçeğin geçerliliği için alan yazın taraması yapılmış, benzer nitelikteki ölçeklerden faydalanılmış ve oluşturulan model çerçevesinde soru havuzu oluşturularak uzman görüşüne başvurulmuştur.

Ölçeğin güvenilirliği için ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık testi uygulanmıştır. Soru havuzunda bulunan 80 madde için $\alpha=0,96$ olarak bulunmuştur.

Ölçeğin alt boyutlarını belirlemek için faktör analizi yapılmış ve ölçeğin dokuz alt boyuttan oluşmasına karar verilmiştir.

2) Katılımcıların demografik özelliklerinden olan cinsiyet değişkeni açısından sonuçlar incelendiğinde, cinsiyet alt grup değişkeni katılımcıların Macera Eğitimi Kazanımları ölçeğinde ön-test, son-test ve ön-test-son-test farklılıkları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye yol açmadığı gözlenmemiştir.

3) Katılımcıların demografik özelliklerinden olan medeni durum değişkeni açısından sonuçlar incelendiğinde, medeni durum alt grup değişkeni katılımcıların Macera Eğitimi Kazanımları ölçeği ön test ve son test sonuçlarında Görev Odaklılık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiş ev farkın evli olanların kendilerini bu alt boyutta daha iyi algıladıklarından kaynaklandığı gözlemlenmiştir. Ancak ön test-son test farklılıkları açısından bakıldığında medeni durum farklılığının Macera Eğitimi Kazanımları ölçeği sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye yol açmadığı gözlenmemiştir.

4) Katılımcıların demografik özelliklerinden olan eğitim düzeyi değişkeni açısından sonuçlar incelendiğinde, eğitim düzeyi alt grup değişkeni katılımcıların Macera Eğitimi Kazanımları ölçeği ön-test ve son-test sonuçlarında Görev Liderliği Becerileri, Stratejik Karar Verme ve Uygulama ile Görev Odaklılık alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ayrıca Hedef Belirginliği alt boyutu son test sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Tespit edilen bu farkların lisansüstü eğitim yapanların kendilerini bu alt boyutlarda daha iyi algıladıklarından kaynaklandığı gözlemlenmiştir. Ancak ön-test-son-test farklılıkları açısından bakıldığında medeni durum farklılığının Macera Eğitimi Kazanımları ölçeği sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye yol açmadığı gözlenmemiştir.

5) Katılımcıların demografik özelliklerinden olan yaşantıya olumlu katkı algı değişkeni açısından sonuçlar incelendiğinde, yaşantıya olumlu katkı algı alt grup değişkeni açısından katılımcıların Macera Eğitimi Kazanımları ölçeği ön test sonuçlarında Sosyal Yeterlilik, son test sonuçlarında Takım Çalışması ve ön test- son test farkların farkı sonuçlarında Takım Çalışması ve Hedef Belirginliği alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Tespit edilen bu farkların eğitimin yaşantılarına daha yüksek olumlu katkı sağlayacağını düşünen katılımcıların eğitimden daha yüksek fayda sağladıkları yönündeki algıdan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

6) Katılımcıların demografik özelliklerinden olan eğitime katılma istekliliği değişkeni açısından sonuçlar incelendiğinde, eğitime katılma istekliliği alt grup değişkeni açısından katılımcıların Macera Eğitimi Kazanımları ölçeği Takım Çalışması alt boyutunda ön test ve son test sonuçlarında, Hedef Belirginliği alt boyutunda son test ve ön test- son test farkların farkı sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Takım çalışması alt boyutunda eğitime katılım istekliliği daha fazla olan katılımcıların, eğitime katılma istekliliği orta olan katılımcılara göre kendilerini daha iyi algıladıkları görülmüştür. Hedef Belirginliği alt boyutundaki farkın eğitime daha yüksek istek ile katılan katılımcıların bu alt boyut çerçevesinde eğitimden daha yüksek fayda sağladıkları yönündeki algıdan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

7) Eğitimin, toplam puanlar açısından bakıldığında, zaman yönetimi ve planlama alt boyutu ile stratejik karar verme ve uygulama alt boyutlarında anlamlı gelişme tespit edilmiştir.

8) Toplam puanlar açısından yönetsel becerilerin gelişimine yönelik anlamlı gelişme tespit edilmiştir.

6.2 Öneriler

Akademik çalışmalar için,

1) Yönetsel becerilerin gelişimine yönelik yapılan açık alan macera eğitimlerinin, program kazanımları nicel olarak ortaya konmalı ve nitel veriler ile harmanlanmalıdır.

2) Daha geniş gruplar ile ölçüm yapılacak ölçüm aracının gelişimi sağlanmalıdır.

3) Özellikle süre ve aktivite farklılığı açısından program kazanımları incelenmelidir. Örneğin yarım günlük, bir günlük ve bir haftalık programlar ve sadece alçak aktivite gurubundan tasarlanmış programlar ile yüksek aktivite gurubundan veya karışık bir şekilde tasarlanmış programlar arasında ne gibi farklar olduğu ortaya konmalıdır.

4) Farklı demografik özelliklere (eğitim,çocuk sahibi olma, iş yerindeki pozisyonu, özellikle mavi yaka beyaz yaka ayrımı, orta kademe üst kademe yöneticisi olma, eğitimdeki alan farklılığı, örgüt kültürü, farklı risk algılarına sahip gruplar) sahip katılımcı ve gruplar açısından program içerikleri ve kazanımları karşılaştırılmalıdır.

5) Program içeriğinin uygulanması ve sıralaması gibi konuların çıktılar üzerindeki etkisi araştırılmalıdır.

6) Program kazanımlarının uzun süreli etkileri araştırılmalıdır.

7) Eğitimcilerin özellikleri ve bu özelliklerin program çıktılarına etkisi araştırılmalıdır.

Akademik olmayanlar için;

8) Program sonuçları, eğitim hizmetini talep eden firmalarla paylaşarak, eksikliklere yönelik çalışmalar planlanabilir.

9) Yapılacak akademik çalışmaların sonuçlarına göre program içerikleri ve bu içeriğin sıralamaları konusunda yenilikler yapılabilir. Örneğin, belirli kazanımların sağlanması için sadece yüksek veya sadece yer aktivitelerinin kullanılması veya karışık aktiviteler ile planlanan programlarda aktivite sıralaması gibi.

10) Akademik çalışma sonuçları programların pazarlanması aşamasında etkin bir şekilde kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Kamile., (1996), Etkili Öğrenme ve Öğretme. Kanyılmaz Matbaası. İzmir.
- Altın, Bekir Necati., Oruç, Sıddıka., (2008), Çocukluk Döneminde Doğa Sporlarının Çevre Eğitiminde Kullanımı, Çukurova Üniveristesi, eğitim Fakültesi Dergisi cilt 3, sayı 35, egitim.cukurova.edu.tr/efdergi/download/100.pdf
- Anonymous (1995), "Outdoor management development - reality or illusion?".
Journal of European Industrial Training, Vol. 19 No. 6, pp. 20-1.
-(2002), Trends in Outdoor Adventure Education, 16th Annual International Conference On Outdoor Recreation And Education.
- Aşkar, Petek; Buket Akkayunlu. (1993), Kolb Öğrenme Stili Envanteri Eğitim ve Bilim. Ocak, s. 87. s:37-47.
- Attarian A., (2005), The research and Literature on challenge Courses: An Annotated Bibliographe 2nd. Edition.
- Autry, C.E. (2001). Adventure therapy with girls at risk: Responses to outdoor experiential activities. Therapeutic Recreation journal, 35(4), 289-306.
- Avoy, L Mc., (2001), Outdoors for Everyone: Opportunities that include people with disabilities. Parks and Recreation, Vol. 36, Issue.8, s. 24-36.
- Babadoğan, Cem., (1991), Öğrenme Stilleriyle İlgili Araştırmaların Taranması Çeviri. Eğitim Bilimleri Dergisi. Ankara Üniversitesi, cilt 24, s. 2, s.603-619.
- Bacanlı, H., (1997), Eğitim Psikolojisi. İstanbul, Alkım Yayınevi,
- Badger, Beryl., Eugene Sadler-Smith., Michie, Edwin., (1997). Outdoor management development: use and evaluation, Journal of European Industrial Training 21/9, 318-325
- Baldwin, C, Persing, J., & Magnuson, D. (2004). The role of theory, research, and evaluation in adventure education. Journal of Experiential Education, 26(2), 167-183.
- Bannon, P. M. (2000). The effects of the outdoor experiential ropes course on perceived team performance Dissertation Abstracts International, 61(03A),852.

- Bartley, S.J.Kupritz, V.W. ve Powers, M. (2003), Effectiveness of a low ropes course experience to promote learning in an HRD gaduate course. Workforce Education Forum 30(1) 22-37.
- Başar, Hüseyin.(1993). Eğitim Denetçisi: Roller, Yeterlikleri, Seçilmesi, Yetiştirilmesi. Ankara: Pegem Yayını.
- Beşoluk, Şenol., Önder İsmail., (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi, İlköğretim online 9(2), 679-693.
- Binbaşıoğlu, C. (1978), Öğrenme Psikolojisi, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınları.
- Bisson, Christian,(1996) The Outdoor Education Umbrella: A Metaphoric Model To Conceptualize Outdoor Experiential Learning Methods.
- Breheny, M. S. (2000). Investigating The Effects Of A Low Ropes Course Experience Vs. Classroom Instruction On The Problem-Solving Appraisal of college Freshmen. Dissertation Abstracts International, 61(05A), 1738. (UMI No. AAI9976182)
- Bronson, J., Gibson, S., Kichar, R., & Priest, S. (1992). Evaluation of team development in a corporate adventure training program. The Journal of Experiential Education, 15, 50-53.
- Brown, Andrew., (2003). The Challenges Facing Providers of Outdoor Management Development in Hong Kong, Sheffield Halan Üniversitesi yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Brown, Mike., (2008), Comfort zone: model or metaphor? Australian Journal of Outdoor Education, 12(1), 3-12.
- Bunting, C. J., & Donley, J. P. (2002). Ten years of challenge course research: A review of affective outcome studies. Poster presented at the 6th Coalition for the Education in the Outdoors Research Symposium, January 11-13.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Sosyal bilimler için veri analizi elkitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum. (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cason, D., & Gillis, H. L. (1994). A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. Journal of Experiential Education, 17, 40-47.

- Conrad, D., & Hedin, D. (1981, Fall). National assessment of experiential education: Summary and implications. *Journal of Experiential Education*, 6-20.
- Coşkun, A.,T., (2005). Yaşayarak Öğrenme. 3. Doğa Sporları ve Bilim Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitapçığı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çakır Recep., Yükseltürk, Erman., (2010). Bilgi Toplumu Olma Yolunda Öğrenen Organizasyonlar, Bilgi Yönetimi Ve E-Öğrenme Üzerine Teorik Bir Çözümleme, *Kastamonu Eğitim Dergisi Cilt:18 No:2* 501-512.
- Çelebi, M, (2002). Doğa Etkinliklerinin, Liderlik Becerilerinin Ortaya Çıkarılmasındaki Rolü, Eğitim Yönetimi Programı Doktora Tezi. AİBÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelebi, M. Alkurt S. Ö., Doğu G., (2003). “Yönetici Yetiştirmede Farklı Bir Yaklaşım: Rekreasyon ve Doğa Eğitimi”, Gençlik Boş Zaman ve doğa sporları sempozyumu, Ankara.
- Çelebi, M., & Ozen, G. (2004, March). University students and adventure education programmes: A study of meanings and experience of adventure training activities. In W. Krause (Chair), *Outdoor and adventure education - developments and programmes*. Symposium conducted at the meeting of the International Conference on Leisure, Tourism and Sport - Education, Integration, Innovation, Gologne, Germany.
- Çelebi, Müberra., Dinç, Cem.,Özen, Güçlü.,Aras, Dicle., (2009). Doğa Eğitimi ve Macera Oyunları Çalıştayı, 5.Doğa Sporları ve Bilim Sempozyumu 13-14 Kasım, Bolu.
- Dainty, P. and Lucas, D., (1992). “Clarifying the Confusion: A Practical Framework for Evaluating Outdoor Development Programmes for Managers”, *Management Education and Development*, Vol. 23 Part 2, pp. 106-22.
- Demirhan, Gıyasettin, (1998). Önderlik, Güvenlik ve çevre Koruma Bütünlüğü İçinde Doğa Sporları Eğitimi, I.Doğa Sporları ve Bilim Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitapçığı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dinç, S. Cem.(2006). Doğa Sporları Etkinliklerine İlişkin Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Programı Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Doğru, Zafer., (2003). Spor Pazarlaması Açısından Spor Tüketicisi Profili ve Sporda Pazarlama Bileşenleri, AİBÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

- Doherty, Claire.(2003). The effects of a public school system's one day adventure experience. Unpublished 4th year teacher education project, University of Newcastle, Newcastle, NSW, Australia.
- Driver, James, A., (1995).Dictionary of Psychology, Penguin Boks, Baltimore, s.74
- Du Frene, Debbie. (1999). Bringing outdoor challenge education inside the business communication classroom. Business Communication Quarterly. 62(3), s 24-36.
- Dyson, B. P. (1995). Students' voices in two alternative elementary physical education programs. Journal of Teaching in Physical Education, 14, 394-407.
- Eagle, H.A., Gordon, J., Lewis, L. (2000). The effect of a public shool system's one day adventure experience. Coalition or Education in the outdoors Fifth Biennial Research Symposium Proceeding.
- Ekici G. (2001). Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Erdemir, Erkan., (2007). İşe Almada Aday Odaklılık: Kavramsal Çerçeve ve Ölçek Geliştirme, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Erden, M. ve Akman, Y., (1996). Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme, Öğretme. Ankara. Arkadaş Yayınları.
- Ergür, Oktar., (2000). Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrencilerin Kişisel Özellikleri ile Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 19:234-241.
- Ewert, A. ve Hollenhorst, S. (1989), "Testing the Adveture Model: Empprical support for a model of risk resreation participation. Journal of leisure research, 21 (2), 124-139.
- Ferah, D. (2000). Kara harp okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma açısından incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Fidan, N. ve Erden M., (1998). Eğitime Giriş,. İstanbul: Alkım Yayınları.

- Ford, Phyllis., (1986). Outdoor education: Definition and Philosophy ED 267941
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2f/2d/e6.pdf.
- Garvey, D. (1999). Do one day adventure programming activities, such as challenge courses, provide long lasting learning? Yes. In S. D. Wurdinger & T. G. Potter (Eds.) *Controversial issues in adventure education A critical examination* Dubuque, Iowa: Kendall Hunt-Publishing, s. 89-96.
- Gayle Kassing (edit), (2006). *Introduction to Recreation and Leisure* , Human Kinetics Inc.
- Gillis, H. L., & Speelman, E. (2008). Are challenge (ropes) courses an effective tool? A meta-analysis. *Journal of Experiential Education*.
- Graham, Louise B.; Robinson, Ellyn M., (2007).Project Adventure and Self Concept of Academically Talented Adolescent Boys, *Physical Educator*; Fall; 64, 3; ProQuest Education Journals.
- Greenaway, R. (2002). Experiential learning cycles. Accessed on March 1, 2008 at: www.reviewing.co.uk/research/ple_abs.htm.
- Gren, G.T. (2000). The effect of an outdoor recreation program on the resilience of low-income, minority youth, *Dissertation Abstracts International*, 61(08A), 3347.
- Gubitz, K. F., ve Kutcher, J. (1999). Facilitating identity formation for adolescent girls using experientially-based outdoor activities. *TCA Journal*, 27, 32-39.
- Güven, Meral, Kürüm, Dilruba., (2004). Öğrenme Stilleri Ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Hahn, Kurt Address at the Forty-Eighth Annual Dinner of the Old Centralians, <http://www.kurthahn.org/writings/oldcentral.pdf>.
- Hanna, Glenda (1995), Wilderness-related environmental outcomes of adventure and ecology education programming. *Journal of Environmental Education*, 00958964, Vol. 27, Issue 1.
- Hans, T. (2000). A meta-analysis of the effects of adventure programming on locus of control. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 30(1),33-60.
- Hatch, K. D., Mc Garthy, G. J. (2005). Exploration of challenge courses' longterm effects on members of college student organizations. *Journal of Experiential Education*, 27, 245-264.

- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., ve Richards, G. E., (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67, s. 43-87.
- Hinkin, T. R., (1998). "A Brief Tutorial on Development of Measures for Use in Survey Questionnaires" *Organizational Research methods*, 1(1), s. 104-121.
- Hsieh, Tien-Chieh., (2007). Recreational motivation, sensation seeking, and recreational involvement of Taiwan's adventure recreation participants by, Ph.D., University of the Incarnate Word, AAT 3255770
<http://proquest.umi.com/pqdlink?did=1303296031&Fmt=7&clientId=46571&RQT=309&VName=PQD&cfc=1>.
- Irvine, Dominic ve Wilson, John P., (1994). Outdoor Management Development Reality or Illusion? *Journal of Management Development*, Vol. 13 No. 5, s.25-37.
- Iso-Ahola, S. E., & Graefe, A. R. (1988). Perceived competence as a mediator of the relationship between high risk sports participation and self-esteem. *Journal of Leisure Research*, 21 (1), 32-39.
- Jossey-Bass. Anderson, Adams Cite Smith, M.D., ve Dixon, N.M. A. (1987). The Kolb model modified for classroom activities, Çeviren: Ebru Kılıç, <http://www.bote.gazi.edu.tr/ofd495/dokumanlar/ogrenmestili.pdf>
- Karaküçük, S., (1997). *Rekreasyon: Boş Zamanları Değerlendirme*, Seren Ofset 2. Baskı, , Ankara.
- Kaya, Y. Kemal., (1993). *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kelly, S. A. (1996). The effects of a corporate adventure training experience on group Dynamics and individual self-actualization of middle-management professionals. *Dissertation Abstracts International*, 57(4B), 2921. (UMI No. 96625743).
- Kenzie, Marcia Mc, (2003). Beyond The Outward Bound Process:. Rethinking Student Learning, *The Journal of Experiential Education*, Volume 26, No. 1 pp. 8.23.
- Kenzie, Marcia Mc.,(2000). How are Adventure Education Program Outcomes Achieved?: A review of the literature, *Australian Journal of Outdoor Education* - Vol. 5 No. 1. s. 19-28.

- Kesim, Ümit., (2006). “Yerel Yönetimlerde Rekreasyon Program Ve Hizmetleri” Sağlıklı Kentler Birliği Toplantısı, Eskişehir.
- Kılbaş Köktaş, Ş., (2004). Rekreasyon Boş Zamanı Değerlendirme Nobel Yayın Dağıtım-Teknik Kitaplar.
- Koca, C., (2006). Beden Eğitimi ve Spor Alanında Toplumsal ve Kültürel Yeniden Üretim, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kolb, David A., (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Kriemadis, Thanos., Kourtesopoulou, Anna., (2008). Human Resource Training and Development, The Outdoor Management Development Sport Management International Journal SMIJ – VOL. 4, Number 1.
- Leberman, Sarah I. , Martin Andrew J. , (2003). Does pushing comfort zones produce peak learning experiences? Australian Journal of Outdoor Education, Jan.
- Likert, R., (1932). A technique for the measurement of attitudes. In Archives of Psychology, No. 140.
- Luckner, John L. , Nadler, Reldan S. (1997), *Processing the Experience: Strategies to Enhance and Generalize Learning*. Dubuque, LA: Kendal Hunt Publishing Company.
- Marsh, H.W., Richards, G. E., & Barnes, J. (1986). Multidimensional self-concepts: The effect of participation in an Outward Bound program. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (1), 195-204.
- Martin, John., (2001). *Towards The Next Generation Ofexperiential Education Programmes:A Case Study Of Outward Bound*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yeni Zelanda.
- Mc Graw, Peter., (1992). Transfer Problems in Outdoor Management Development Programs and How to Overcome Them. *Proceedings of the International Conference of the Association for Experiential Education* (20th, Banff, Alberta, Canada, October 8-11.
- McEvoy, Glenn M., Cragun, John R., Appleby, Mike., (1997). Using Outdoor Training to Develop and Accomplish Organizational Vision *Journal; Human Resource Planning*, Vol. 20.

- Merriam,Sharan B. Brendan Leahy., (2005). Learning Transfer: A Review of the Research in Adult Education and Training, PAACE Journal of Lifelong Learning vol 14, , 11-24.
- Moote, Gerald T., Jr., Wodarski, John S., (1997). The Acquisition of Life Skills through Adventure-Based Activities and Programs: A Review of the Literature ,Adolescence, Vol. 32.
- Neill, J. T (2003). Reviewing and benchmarking adventure therapy outcomes: Applications of meta-analysis. Journal of Experiential Education, 25, 316-321.
- Neill, J. T, Dias, K. L. (2001). Adventure education and resilience: The double-edged sword. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 1,35-42.
- Neill, J. T, Richards, G. E. (1998). Does outdoor education really work? A summary of recent meta-analyses. Australian Journal of Outdoor Education, 3, 2-9.
- Neill, J. T., Marsh, H. W., Richards, G. E., (2003). The Life Effectiveness Questionnaire: Development and psychometrics. Unpublished manuscript, University of Western Sydney, Sydney, NSW, Australia.
- Neill, James T. (Editor), Ozgur Akbas, Crystal Chalich, Ben Clapp, Andrew Coppens, Sara Decker, Taras Ferencevych, Jeff Heyliger, Brian Nelson, Kristy Putnam, & Norm Staunton., (2003). Project Adventure Bibliography University of New Hampshire
<http://www.wilderdom.com/projectadventure/pabibliography.htm>.
- Neill, James T., (1997). Gender: How does it effect the outdoor education experience? B.Sc.(Hons)A paper presented to the 10th National Outdoor Education Conference, Sydney, Australia January 20-24.
- Nunnally, J. C. (1978). Psychometric Theory. 2nd edition, New York: McGraw-Hill.
- Odello, Theresa., Hill, Eddie., Gómez, Edwin., (2007). The Effectiveness Of A Four-Hour Challenge Course On Leadership Efficacy And Work Ef Ficacy, Proceedings of the Northeastern Recreation Research Symposium.
- Okutan, Mehmet., (2003). Milli Eğitim Dergisi: Okul Müdürlerinin İdari Davranışları, sayı. 157.
- Ozoner, F. S. (2004). Türkiye’de okul dışı çevre eğitimi ne durumda ve neler yapılmalı? V.Uluslararası Ekoloji ve Çevre Kongresi, 5-8 Ekim 2004 Taksim International Abant Palace, Abant İzzet Baysal Üniversitesi & Biyologlar

- Derneği, Abant- Bolu. Bildiri Kitabı (Doğa ve Çevre), 67-98, Biyologlar Derneği, İzmir.
- Önsoy, C., (1984). Osmaniye İskenderun Kıyı Kesiminde Ekolojik Planlama İlkelerine Uygun Alan Kullanımının Araştırılması. Ç.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı, Doktora Tezi (Basılmamış), Adana.
- Özden Y., (2000). Öğrenme ve Öğretme. Pegem Yayınevi, 4. Baskı, Ankara.
- Özen, Güçlü., (2004). Dağcılık Eğitiminin Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, AİBU Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özen, Güçlü., Yalçın, Birol., (2009). Macera Eğitimi Uygulamasının Öz-Etkililiğe Etkisi, 5.Doğa Sporları ve Bilim Sempozyumu 13-14 Kasım, Ankara.
- Özen, Güçlü., Yalçın, Birol., Şerife Özen (2010). Açık Alan Macera Eğitimlerinin Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisinin Belirlenmesi, 11. Spor Bilimleri Kongresi,10-12 Kasım, Antalya.
- Öztürk, Şafak., (2009). Okulda Eğitimle Bütünleştirilmiş Mekan Dışı Eğitim, Milli Eğitim dergisi Sayı 181, 131-145.
- Peel, Jenny, Richards, Kaye., (2005). Outdoor cure., Therapy Today, 17487846, Dec, Vol. 16, Issue 10 Psychology and Behavioral Sciences Collection.
- Pehlivan, Z., (2005). En İyi Öğretmen Doğa. 3. Doğa Sporları ve Bilim Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitapçığı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Pehlivanoglu, T., (1987). Belgrad Ormanı'nın Rekreatyon Potansiyeli ve Planlama İlkelerinin Tesbiti. Doktora Tezi, İ.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Peker, Murat., (2003). Milli Eğitim Dergisi: Kolb Öğrenme Stili Modeli, sayı. 157.
- Peker, Murat ve Yalın, H. İbrahim., (2002). "Matematik Öğretmenlerinin Öğrencilerin Öğrenme Sitillerine Uygun Öğretim Yapma Düzeyleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri"
http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK5/b_kitabi/PDF/Matematik/Bildiri/t248d.pdf
- Priest, S. (1990). The adventure experience paradigm. In J. C. Miles & S. Priest (Eds.) Adventure education (pp. 157-162). Venture: State College, PA.
- Priest, S., (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. Journal of Environmental Education, 17(3), 13-15.

- Priest, S., (1996). The effect of two different debriefing approaches on developing selfconfidence, *The Journal of Experiential Education*, 19, 40-42.
- Priest, S., Gass, A. M., (1997). *Effective Leadership in Adventure Programing*, Human Kinetics, Champaign.
- Saygılı, Halis., (2000). *Problem Çözme Becerisi ile Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Schoel, J. Prouty, D., & Radcliffe, P. (1988). *Islands of healing: A guide to adventure based counselling*. Hamilton, Massachusetts: Project Adventure, Inc.
- Schuster, R., Hammitt, W., (1999). Effective coping strategies in stressful outdoor Training Using Virtual Reality, *Journal of Management Development*, s.4-11, Vol. 13 No. 7, 1994.
- Selçuk, Ziya., (2000). *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayınları. 7. Baskı, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2004), *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sheard, Michael., Golby, Jim., (2006). The Efficacy of an Outdoor Adventure Education Curriculum on Selected Aspects of Positive Psychological Development *Journal of Experiential Education* , Volume 29, No. 2 pp. 187-209.
- Sibthorp, J. (2003). Learning transferable skills through adventure education: The role of authentic process. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 3, 145-157.
- Smith, T. E., Roland, C. C., Havens, M.D., & Hoyt, J. A. (Eds.), (1992). *The Theory and practice on challenge education*. Dubuque, IA: Kendall/ Hunt,
- Sönmez V., (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara, Anı Yayıncılık
- Stumpf, Annette J., 2000
(http://sitemaker.umich.edu/adventuretherapy/files/therapy_for_adol_deliquent_males.doc).
- Şimşek, Nurettin., (2001). “Öğretim Teknolojilerinin Özellikleri ve Kullanımı” Öğretim Teknolojileri ve Kullanımı Kursu Ders Notları 6-10 Kasım. Emniyet Genel Müdürlüğü Basımevi. Ankara: Nisan.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Tezbaşaran, A. A., (1997). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu, Türk Psikologlar Derneği, 2. Basım, Ankara.
- Tezcan, M., (1994). Boş Zamanların Değerlendirilmesi Sosyolojisi, Atilla Kitabevi, Ankara.
- Turgut, M., Fuat ve Baykul, Yaşar., (1992). **Ölçekleme Teknikleri**. ÖSYM Yayını, Ankara.
- Türe, Gökhan., (1998). Önderlik, Doğa Etkinlikleri ve Sporları Eğitiminde Çevre Duyarlılığı Yönetimi, I.Doğa Sporları ve Bilim Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitapçığı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Türkoğlu, A., (1998). Karşılaştırmalı Eğitim, Adana , Baki Kitabevi, s.92.
- Ulupınar, Sevim., (1997). “Hemşirelik Eğitiminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine Etkisi”; Yayınlanmamış Doktora Tezi; İstanbul Üniversitesi; İstanbul.
- Uzun, G., M. F. Altunkasa., (1991). Rekreatyonel Planlamada Arz ve Talep. Ç.Ü. Ziraat Fakültesi Genel Yayın No: 6, Yardımcı Ders Kitapları Yayın No: 1, Adana.
- Ülgen, G., (1997). Eğitim Psikolojisi, Alkım Yayınevi, İstanbul.
- Varış, F. (1994). Eğitim Bilimine Giriş, Ankara.
- Wells, M., Merriman, T., (2002). The outdoors and the classroom. Parks and Recreation, Vol. 37, Issue.3, s. 94-100.
- White, F. W. Jr., (1997) The long-term effects of a nine-week challenge initiative program on locus of control and self-esteem of fourteen- to eighteen-year-old youth (Doctoral dissertation, University of Utah,). Dissertation Abstracts International, 58.
- Wilson, S. J. & Lipsey, M. W. (2000). Wilderness challenge programs for delinquent youth: A meta-analysis of outcome evaluations. Evaluation and Program Planning, 23, 1-12.
- Witman, J. P. (1995). Characteristics of adventure programs valued by adolescents in treatment. Monograph on Youth in the 1990s, 4, 127-135.
- Yazıcı, Selim, Yaşayarak Öğrenme ve Açıkalan Eğitimleri,
<http://www.tedarikzinciri.org/UserFiles/File/insankaynaklari/ogrenme.doc>

Yurdugöl, H. (2005). "Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması" XIV. Eğitim Bilimleri Kurultayı, 28-30 Eylül, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

EK1.

**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ SPOR
YÖNETİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

MACERA EĞİTİMİ KAZANIMLARI ÖLÇEĞİ

SAYIN KATILIMCI

MAYIS-2007

Bu anket, yaşayarak öğrenme kuramına dayalı macera eğitimine katılan kişilerin eğitim kazanımlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Anket, bilimsel bir çalışma için kullanılacak olup, başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Ankete katılımı gönüllülük esastır ve katılımcıların bilgileri kesinlikle saklı kalacaktır. İfadelerle ilişkin algılarınızı dikkate alarak “hiç katılmıyorum” 1, “tümüyle katılıyorum” 7 biçiminde değerlendiriniz. Davranışa ilişkin algınız farklı düzeylerde olabilir. Bu durumda 1 ile 7 arasında olan başka bir düzeyi seçebilirsiniz. Her maddeyle ilgili derecelendirmenizi yuvarlak içine alarak belirtiniz. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi için içten, samimi ve algılamalarınızla örtüşen puanlama yapmanız önem taşımaktadır. Çalışma sonuçları hakkında bilgilendirilmek için lütfen iletişim adreslerinizi yazınız.

Anketi yanıtlama süresi ortalama 20 dakikadır.

Katıldığınız ve soruları içtenlikle yanıtlayacağınız için teşekkürler.

**Yrd. Doç. Dr. Hasan Birol
YALÇIN**

Arş. Gör. Güçlü ÖZEN

Tlf: 0374-253 45 71-2031

Tlf: 0374-253 45 71-2007

Faks: 0374-253 46 36

Faks: 0374-253 46 36

Eposta: yhbiorol@yahoo.com

Eposta: guclu11234@yahoo.
com

İletişim Bilgileriniz

@-mail:

Posta Adresi:

I.BÖLÜM

Lütfen aşağıdaki maddelerden size uygun olan bilgileri işaretleyerek veya yazarak doldurunuz.

TEŞEKKÜRLER

01- Yaşınız?

.....

02- Cinsiyetiniz?

a. Erkek b. Bayan

03- Medeni Durumunuz?

a. Evli b. Bekar c. Diğer

04- En son mezun olduğunuz okul ?

a.İlköğretim b.Orta Öğretim c.Üniversite d.Yüksek Lisans, Doktora

05- Mezun olduğunuz alan (Bölüm) ?

.....

06- Toplam çalışma yılınız;

a. 1-3 yıl arası b. 4-7 yıl. C. 8 yıl ve üzeri

07- Bulunduğunuz firmadaki çalışma yılınız;

.....

08- Daha önce benzer bir açık alan eğitime katıldınız mı?:

a. Evet b. Hayır Katıldıysanız sayısı:.....

09- Yapılan eğitimin iş yaşantıma olumlu katkı yapacağını düşünüyorum.

AZ ORTA ÇOK

10. Yapılan eğitimin özel yaşantıma olumlu katkı yapacağını düşünüyorum

AZ ORTA ÇOK

11.Bu programa katılmadaki istek seviyenizi belirtiniz.

AZ ORTA ÇOK

Sayfa-1-

Diğer sayfaya geçiniz.



II.BÖLÜM

Lütfen aşağıdaki maddeleri okuyarak her bir ifadenin sizin algınızla ne derece uyduğunu dikkate alarak "hiç katılmıyorum" ile "tümüyle katılıyorum" 7 biçiminde değerlendiriniz. Davranışa ilişkin algınız farklı düzeylerde olabilir. Bu durumda 1 ile 7 arasında olan başka bir düzeyi seçebilirsiniz.

TEŞEKKÜRLER

	Hiç katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7 Tamamen katılıyorum
1. Zamanımı planlarım.	1	2	3	4	5	6	7	
2. Sosyal ortamlarda kendimi yetersiz hissedirim.	1	2	3	4	5	6	7	
3. İnsanları belirlediğim hedefler doğrultusunda çalışmaya ikna etmekte sorun yaşarım.	1	2	3	4	5	6	7	
4. Öz disiplinim vardır.	1	2	3	4	5	6	7	
5. Planladığım zamanı etkili kullanırım.	1	2	3	4	5	6	7	
6. Sosyal ortamlarda etkinimdir.	1	2	3	4	5	6	7	
7. Bir görevin yapılması gerektiğinde iyi bir liderimdir.	1	2	3	4	5	6	7	
8. Yapmam gereken bir işe başlayamamak gibi bir sorunum var.	1	2	3	4	5	6	7	
9. Çalışma arkadaşlarımla birlikte iyi iş çıkarırım.	1	2	3	4	5	6	7	
10. Diğer insanların ihtiyaçlarını anlamakta zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7	
11. Zamanımı önceliklerime göre kullanırım.	1	2	3	4	5	6	7	
12. Çevremde değişiklikler beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	6	7	
13. Olaylarda pasif kalmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7	
14. Çalışma arkadaşlarım olumlu bir çalışma atmosferi oluşturur.	1	2	3	4	5	6	7	
15. Net kararlar almada zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7	
16. Benden hoşlanmayan insanların olmasını kabul edemem.	1	2	3	4	5	6	7	
17. Benim fikrimden daha iyi bir fikirle karşılaştığımda, görüşlerim katıdır.	1	2	3	4	5	6	7	
18. İyi bir lider olacak yeteneklere sahibim	1	2	3	4	5	6	7	



	Hiç Katılmıyorum	Tamamen Katılıyorum
19. Sorunların çözümünde inisiyatif alırım.	1 2 3 4 5 6 7	
20. Kendim için koyduğum hedeflere ulaşırım.	1 2 3 4 5 6 7	
21. Baskı altında kaldığımda kötü kararlar alırım.	1 2 3 4 5 6 7	
22. Bir sorun ortaya çıktığında elimdeki imkânlar yetersiz dahi olsa onu çözmeye çalışırım.	1 2 3 4 5 6 7	
23. Birden fazla işi aynı zamanda yapabilirim.	1 2 3 4 5 6 7	
24. İşleri sonuçlandırmadan yarım bırakırım.	1 2 3 4 5 6 7	
25. Karar alırken kafam karışır.	1 2 3 4 5 6 7	
26. Zamanımı iyi kullanmak için yöntemler geliştiririm.	1 2 3 4 5 6 7	
27. Fikirlerim sabittir.	1 2 3 4 5 6 7	
28. Stresli durumlarda panik olurum.	1 2 3 4 5 6 7	
29. İlk adımı atmak için başkalarını beklerim.	1 2 3 4 5 6 7	
30. Bir sorun ortaya çıktığında, konuyu enine boyuna düşünmeden plansız hareket ederim.	1 2 3 4 5 6 7	
31. Zorluklarla karşılaşmaktan kaçınırım.	1 2 3 4 5 6 7	
32. Sosyal ortamlarda başarılıyım.	1 2 3 4 5 6 7	
33. Yapmak istediğim her şeyi yapabilecek yeteneğim var.	1 2 3 4 5 6 7	
34. Çalışma arkadaşlarımla sorun yaşarım	1 2 3 4 5 6 7	
35. Değişen durumlarda stresli olurum.	1 2 3 4 5 6 7	
36. Bir duruma farklı yollardan bakabilirim.	1 2 3 4 5 6 7	
37. Çalışma arkadaşlarıma karşı güven sorunu var	1 2 3 4 5 6 7	
38. Bir sorunu çözüldüğünde ortaya çıkan sonuç ile varmak istediğim sonuç birbirinden farklıdır.	1 2 3 4 5 6 7	
39. Çalışma arkadaşlarım beni cesaretlendirir.	1 2 3 4 5 6 7	
40. Sosyal ortamlarda sıkılğırım.	1 2 3 4 5 6 7	

TEŞEKKÜRLER.

EK.2 Alan Uygulamasından Görüntüler

