



**FARKLI SÜRELİ MACERA EĞİTİMİ
PROGRAMLARININ 21.YY BECERİLERİNDEN
ÖĞRENME VE YENİLİK BECERİLERİ İLE YAŞAM
VE KARIYER BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

Tayfun Gürkan BOSTANCI

Doktora Tezi

Spor Yönetimi Ana Bilim Dalı

2024

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
KİŞİ SPORLARI VE SPOR BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SPOR YÖNETİMİ ANA BİLİM DALI
SPOR YÖNETİMİ BİLİM DALI

**FARKLI SÜRELİ MACERA EĞİTİMİ PROGRAMLARININ 21.YY
BECERİLERİNDEN ÖĞRENME VE YENİLİK BECERİLERİ İLE YAŞAM VE
KARİYER BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

(Comparison of The Effects of Different Duration Adventure Education Programs on
Learning and Innovation Skills And Life And Career Skills From The 21st Century)

DOKTORA TEZİ

Tayfun Gürkan BOSTANCI

Danışman: Doç. Dr. Muharrem Alparslan KURUDİREK

Erzurum
Aralık, 2024

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Tayfun Gürkan BOSTANCI tarafından hazırlanan “Farklı Süreli Macera Eğitimi Programlarının 21.yy Becerilerinden Öğrenme ve Yenilik Becerileri ile Yaşam ve Kariyer Becerileri Üzerine Etkilerinin Karşılaştırılması” başlıklı çalışması 16/12/2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Spor Yönetimi Ana Bilim Dalı, Spor Yönetimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Fatih KIYICI

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Doç. Dr. Muharrem Alparslan
KURUDİREK

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Emre BELLİ

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Doç.Dr. Nuh Osman YILDIZ

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Burak KARABABA

Erzurum Teknik Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

16/12/2024

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Fatih KIYICI

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Farklı Süreli Macera Eğitimi Programlarının 21.yy Becerilerinden Öğrenme ve Yenilik Becerileri ile Yaşam ve Kariyer Becerileri Üzerine Etkilerinin Karşılaştırılması” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

16/12/ 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Tayfun Gürkan BOSTANCI

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın yürütülmesi ve hayatımın birçok alanında desteğini esirgemeyen kıymetli danışman hocam ve biricik abim Doç. Dr. Muharrem Alparslan KURUDİREK' e, tez izleme komitesi jüri üyesi Prof. Dr. Fatih KIYICI ve Prof. Dr. Emre BELLİ hocalarıma ve tez savunma jüri üyesi Dr. Öğr. Üyesi Burak KARABABA ve bir jüri üyesi olmaktan ziyade benim için çok daha fazlasını ifade eden Doç. Dr. Nuh Osman YILDIZ hocalarıma, tezi maddi anlamda destekleyen Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimine, veri toplama sürecini ekipman, mekan ve tecrübeleriyle destekleyen Birikim Danışmanlık ailesine ve Akın OKYAY'a, tez süresince hiçbir sorumu karşılıksız bırakmayan ve fikirleriyle destekleyen Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI'ya, lisans eğitim sürecimden beri desteğini hiç esirgemeyen Doç. Dr. Güçlü ÖZEN hocama, son olarak her zaman yanımda olan ve onlarla beraber olabildiğim için kendimi şanslı gördüğüm çok kıymetli annem, babam ve kardeşlerime teşekkür ederim.

Ayrıca bu tezi destekleyen TÜBİTAK BİDEB 2211-A Burs Programına teşekkür ederim.
Tayfun Gürkan BOSTANCI

ÖZ

DOKTORA TEZİ

FARKLI SÜRELİ MACERA EĞİTİMİ PROGRAMLARININ 21.YY BECERİLERİNDEN ÖĞRENME VE YENİLİK BECERİLERİ İLE YAŞAM VE KARİYER BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Tayfun Gürkan BOSTANCI

Aralık 2024, 83 Sayfa

Amaç: Bu araştırma; kısa ve uzun süreli olmak üzere farklı süreli macera eğitimi programlarının 21. yüzyıl becerileri üzerine etkisinin karşılaştırıldığı ve kalıcılık etkisinin ölçülmesi amacıyla kurgulanmıştır.

Yöntem: Bu çalışma, karma modellerden açıklayıcı sıralı desene göre tasarlanmıştır. Araştırmada, yapılandırılmış eğitim uygulamaları içeren 2 günlük kısa süreli yoğunlaştırılmış macera eğitimi ile 12 haftalık uzun süreli olmak üzere farklı süreli macera eğitimi programlarının spor yöneticisi adaylarının 21.yüzyıl becerileri üzerine etkisi ve etkinin 1. ve 3. aylık süreçte kalıcılık düzeylerinin tespiti ve karşılaştırılması yapılmıştır.

Söz konusu çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ulaşılabilir örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Araştırmada yer alan çalışma grupları 4 farklı gruptan oluşmaktadır. Bu grupların ikisi deney ikisi kontrol grubu olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma I deney ve kontrol olarak 31'er toplam 62 katılımcı, Çalışma II ise 36'şar toplam 72 katılımcı ile oluşmaktadır. Çalışmaya 144 katılımcı dahil edilmiştir. Katılımcılar spor bilimleri fakültesi, spor yöneticiliği bölümünü öğrencilerden olmaktadır.

Çalışmada nicel verilerin elde edilmesinde katılımcıların demografik bilgilerinin sorgulandığı kişisel bilgiler ve spor yöneticisi adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin değerlendirilmesi için Anagün ve ark., (2016) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel verilerin elde edilmesinde ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Bulgular: Elde edilen verilerin analizi, uzun ve kısa süreli macera eğitiminin 21. Yy becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Uzun süreli eğitimin ise kalıcılık etkisinin kısa süreli eğitime nazaran daha etkili olduğu saptanmıştır.

Sonuç: Macera eğitimlerinin 21. Yy becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı, eğitim süresinin uzun olmasının ise kalıcı davranış değişikliği açısından ise önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu tez çalışması, Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinasyon Birimi tarafından SDK-2023-13066 numaralı proje kapsamında desteklenmiştir

Anahtar Kelimeler: 21.yüzyıl becerileri, macera eğitimi, deneyimsel öğrenme

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

COMPARISON OF THE EFFECTS OF DIFFERENT DURATION ADVENTURE EDUCATION PROGRAMS ON LEARNING AND INNOVATION SKILLS AND LIFE AND CAREER SKILLS FROM THE 21st CENTURY

Tayfun Gürkan BOSTANCI

December 2024, 83 Pages

Purpose: This study was designed to compare the effects of different duration adventure education programs, short and long term, on 21st century skills and to measure the retention effect.

Method: This study was designed according to the explanatory sequential design from mixed models. In the study, the effect of 2-day short-term intensive adventure education and 12-week long-term adventure education programs, which include structured educational practices, on the 21st century skills of prospective sports managers, and the determination and comparison of the permanence levels of the effect in the 1st and 3rd month period.

The study group in question was determined according to the accessible sampling technique from non-random sampling methods. The study groups in the research consist of 4 different groups. Two of these groups were included in the study as experimental and two as control groups. Study I consisted of 31 experimental and control groups with a total of 62 participants and Study II consisted of 36 experimental and control groups with a total of 72 participants. 144 participants were included in the study. The participants are students of the sports management department of the faculty of sport sciences.

In order to obtain quantitative data in the study, personal information, in which the demographic information of the participants was questioned, and the “21st Century Skills Competence Perceptions Scale for Prospective Teachers” developed by Anagün et al. (2016) were used to evaluate the 21st century skills of prospective sport managers. In obtaining qualitative data, a semi-structured interview form developed by the researcher was used.

Findings: After the analysis of the data obtained, it was determined that long and short-term adventure education improved 21st century skills. The retention effect of long-term education was found to be more effective than short-term education.

Result: It was concluded that adventure education contributes positively to the development of 21st century skills, and the long duration of education is important in terms of permanent behavior change.

This thesis was supported by the Atatürk University Scientific Research Projects Coordination Unit under the project number SDK-2023-13066

Keywords: 21st century skills, adventure education, experiential learning

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	3
Alt Problemler.....	3
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	3
Araştırmanın Sınırlılıkları	5
Varsayımlar	6
Terim ve Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM	7
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	7
Macera Eğitimi.....	7
21. Yüzyıl Becerileri	16
İlgili Araştırmalar.....	21
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	25
Yöntem	25
Araştırma Yöntemi.....	25
Araştırma Modeli	26
Çalışma Grubu	27
Veri Toplama Aracı.....	27
Süreç/Uygulama.....	30
Çalışma I Uzun Süreli Macera Eğitim Uygulamaları	30

Çalışma II Kısa Süreli Macera Eğitim Uygulamaları	30
Verilerin Analizi	31
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	34
Bulgular	34
Çalışma I Nicel Bulgular.....	34
Çalışma I Nitel Bulgular	42
Çalışma II Nicel Bulgular	45
Çalışma II Nitel Bulgular	48
BEŞİNCİ BÖLÜM	51
Tartışma ve Sonuç	51
Öneriler.....	57
KAYNAKÇA	58
EKLER	66
Ek 1- Proje Onay Yazısı.....	66
Ek 2- Ölçek Kullanım İzni	67
Ek 3- Ölçek Formu.....	68
Ek 4- Etik Kurul Raporu	69
ÖZGEÇMİŞ.....	70

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>21. Yüzyıl Becerileri</i>	21
Tablo 2. <i>Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İyiliği İndeksleri</i>	29
Tablo 3. <i>Çalışma I Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler</i>	34
Tablo 4. <i>Çalışma I Verilerine İlişkin Normallik Analizi</i>	35
Tablo 5. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Ön-test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması</i>	36
Tablo 6. <i>Deney Kontrol Grubunun Son-test – Ön-test Fark Puanlarının Karşılaştırılması</i>	36
Tablo 7. <i>Deney Grubunun Öğrenme ve Yenilik Becerileri Boyutuna İlişkin Ön-Son-İzleme 1 ve 2 Değerlerinin Tanımlayıcı Bulguları</i>	37
Tablo 8. <i>Deney Grubunun Öğrenme ve Yenilik Becerileri Boyutuna İlişkin Ön-Son-İzleme 1 ve 2 Puanlarının Karşılaştırılması</i>	37
Tablo 9. <i>Deney Grubunun Yaşam ve Kariyer Becerileri Boyutuna İlişkin Ön-Son-İzleme 1 ve 2 Değerlerinin Tanımlayıcı Bulguları</i>	38
Tablo 10. <i>Deney Grubunun Yaşam ve Kariyer Becerileri Boyutuna İlişkin Ön-Son-İzleme 1 ve 2 Puanlarının Karşılaştırılması</i>	38
Tablo 11. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Öğrenme ve Yenilik Becerileri Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler Tek Yönlü Varyans Analizi</i>	39
Tablo 12. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Yaşam ve Kariyer Becerileri Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler Tek Yönlü Varyans Analizi</i>	40
Tablo 13. <i>Tema 1 Kodlar ve Katılımcılara İlişkin Bilgi</i>	42
Tablo 14. <i>Tema 2 Kodlar ve Katılımcılara İlişkin Bilgi</i>	43
Tablo 15. <i>Çalışma II Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler</i>	45
Tablo 16. <i>Çalışma II Verilerine İlişkin Normallik Analizi</i>	45
Tablo 17. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması</i> ..	46
Tablo 18. <i>Deney Kontrol Grubunun Son-Test – Ön-Test Fark Puanlarının Karşılaştırılması</i> .	47
Tablo 19. <i>Deney Grubunun Öğrenme ve Yenilik Becerileri Boyutuna İlişkin Ön-Son-İzleme 1 ve 2 Değerlerinin Tanımlayıcı Bulguları</i>	47
Tablo 20. <i>Öğrenme ve Yenilik Becerileri Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler Tek Yönlü Varyans Analizi</i>	47
Tablo 21. <i>Deney Grubunun Yaşam ve Kariyer Becerileri Boyutuna İlişkin Ön-Son-İzleme 1 ve 2 Değerlerinin Tanımlayıcı Bulguları</i>	48

Tablo 22. <i>Yaşam ve Kariyer Becerileri Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler Tek Yönlü Varyans Analizi</i>	48
Tablo 23. <i>Tema 1 Kodlar ve Katılımcılara İlişkin Bilgi</i>	48
Tablo 24. <i>Tema 2 Kodlar ve Katılımcılara İlişkin Bilgi</i>	49



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. <i>Battelle For Kids. (2019b). 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi</i>	20
Şekil 2. <i>Araştırma Modeli</i>	26
Şekil 3. <i>21. YY Becerileri Ölçeği Model</i>	29
Şekil 4. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Öğrenme ve Yenilik Becerileri Boyutuna İlişkin Ön-Son-İzleme 1 ve 2 Değerlerinin Tanımlayıcı Bulguları</i>	39
Şekil 5. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Yaşam ve Kariyer Becerileri Boyutuna İlişkin Ön-Son-İzleme 1 ve 2 Değerlerinin Tanımlayıcı Bulguları</i>	41



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

NRC	: National Research Council (Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi)
EU (AB)	: European Union (Avrupa Birliği)
NCREL	: The North Central Regional Educational Laboratory (Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı)
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
ATCS	: (The Assessment and Teaching of 21st Century Skills (21. yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretilmesi)
ISTE	: International Society for Technology in Education (Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği)
P21	: The Partnership for 21st Century Skills (21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı)
AASL	: American Association of School Librarians (Amerikan Okul Kütüphanecileri Birliği)
AACU	: The American Association of Colleges and Universities (Amerikan Kolej ve Üniversiteler Derneği)
COSMA	: The Commission on Sport Management Accreditation (Spor Yönetimi Akreditasyon Komisyonu)
YY	: Yüzyıl (Century)
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)
AMOS	: Analysis of Moment Structures (Yapısal Eşitlik Modeli)
CR	: Composite Reliability (Bileşik Güvenilirlik)
AVE	: Average Variance Extracted (Ortalama Varyans)
ANOVA	: Analysis of Variance (Tek Yönlü Varyans Analizi)
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri (United States)
MIT	: Massachusetts Institute of Technology (Massachusetts Teknoloji Enstitüsü)
NAZİ	: Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (Nasyonel Sosyalist Alman İşçi Partisi)
PISA	: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
ISE	: Independent Student Exploration (Bağımsız Öğrenci Keşifleri)
DFA	: Doğrulamalı Faktör Analizi

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Günümüzde küreselleşmenin beraberinde getirdiği rekabet ortamı örgütlerin devamlılıklarını sürdürmelerini git gide zorlaştırmaktadır. Örgütlerin bu durumların üstesinden gelerek rekabet üstünlüğü sağlayabilmeleri ise ancak sahip olunan kaynakları en verimli şekilde kullanmaları ile mümkün olmaktadır. Söz konusu kaynaklar içerisinde en önemlilerinden bir tanesinin hiç şüphesiz insan kaynağı olduğu ifade edilmektedir (Yıldız & Bostancı, 2016). Bu durum, örgütsel açıdan Dünya'nın dikkat çekmiş ve 2000'li yıllarla birlikte yeni yüzyılın nitelikli insan kaynağını tanımlayabilecek temel becerilerin neler olduğunu belirlemek için çalışmalar başlamıştır. Bu çalışmalara öncülük eden ve yön veren örgütlerin Avrupa Birliği (EU), Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD), Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (NCREL), Ulusal Araştırma Konseyi (NCR), 21. Yüzyıl (yy) Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretilmesi (ATCS), Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (ISTE), 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (P21) vb. kurum ve kuruluşlar olduğu; yapılan çalışmaların ise 21. Yüzyıl (yy) becerileri olarak tanımlandığı ifade edilebilir (Çiftçi vd., 2021; Karakaş, 2015).

Bu örgütler tarafından yapılmış olan 21. yy becerileri sınıflandırmaları incelendiğinde ilgili literatürde P21 tarafından belirlenen bir takım alt başlıklar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğrenme ve Yenilenme Becerileri kapsamında; Yaratıcılık ve Yenilik, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme, İletişim ve İş birliği,
- Yaşam ve Kariyer Becerileri kapsamında; Esneklik ve Uyum Yeteneği, Girişimcilik ve Öz-Yönetim, Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler, Liderlik ve Sorumluluk, Üretkenlik ve Sorumluluk
- Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri kapsamında; Bilgi okuryazarlığı, Medya okuryazarlığı ve Bilişim okuryazarlığı.

Sıralanan becerilerinden oluşan 21. yy becerileri sınıflandırılmasının yoğun olarak tercih edildiği görülmektedir (Brown, 2018; Sawchuk, 2009; Voogt & Roblin, 2010). Trilling ve Fadel (2009) P21'in sınıflandırma ve tanımla açısından en kapsamlı araştırma olduğunu ifade ederken, Özbey'de (2024) bu sınıflandırmanın Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) 45 eyalette 220'yi aşkın kuruluş tarafından kullanılmasının da P21 belirlediği beceri sınıflandırmasının ne denli benimsendiğine kanıt olduğunu ortaya koymuştur. Söz konusu

becerilerin geleceğin iş dünyasında yer alacak bireylere aktarılması noktasında en etkili yöntemin insanın düşünen ve öğrenen bir yapıya sahip olmasından dolayı eğitim olduğunu söylemek mümkündür (Corey, 2015). Bu bağlamda P21 ve AB çerçevelerine göre, bireylere 21. yy becerilerinin kazandırılmasında en iyi eğitim tekniklerinin probleme dayalı öğrenme, iş birlikli öğrenme, deneyimsel öğrenme ve biçimlendirici değerlendirme gibi teknikler olduğu araştırmalarda yer almaktadır (Voogt & Roblin, 2010). Bunun yanı sıra bu araştırmada yer alan spor yöneticisi adaylarının da eğitiminde uluslararası düzeyde öneme sahip olan “The Commission on Sport Management Accreditation” (COSMA) olarak bilinen Spor Yönetimi Akreditasyon Komisyonu tarafından yayınlanan bültenlerde de deneyimsel öğrenmenin spor yöneticisi yetiştirme noktasında kullanılacak önemli bir eğitim tekniği olduğu vurgulanmaktadır (Sattler, 2016). Deneyimsel öğrenme, Kolb (1984) tarafından tecrübenin bilgiye evrilmesi ve dönüşümünün sağlanması aracılığıyla bilginin oluşturulduğu süreç şeklinde tanımlanmaktadır. Macera eğitim programları içerisinde kullanılan ve P21, AB çerçevesinde 21. yy becerilerinin bireylere aktarımında faydalanılacak eğitim teknikleri içerisinde yer alan probleme dayalı öğrenme, iş birlikli öğrenme, biçimlendirici değerlendirme ve deneyimsel öğrenmeyi de kapsayan ilgili literatürde; bireylerde macera algısı oluşturabilecek sıradan olmayan, olağan durumun dışında olaylar, öğrenme ortamları vb. kullanılarak, bireyler aktarılmak istenilen becerilerin deneyimlenme ve yaşayarak öğrenme aracılığıyla kazandırılması olarak ifade edilmiştir. Macera eğitiminin bu yönü 21. yy becerilerinin aktarılmasında farklı bir yaklaşım olarak kullanılabileceği akla gelmektedir (Ningrum vd., 2022; Özen, 2010). Macera eğitimlerinin içerik olarak katılımcıların gelişim hedefleri doğrultusunda metaforik ilişkilerle desteklenen ve katılımcıların aktif bir şekilde katılımının sağlandığı deneyime dayalı etkinlikler olmasından dolayı tercih edilebilirliği artmaktadır (Broderick & Pearce, 2001; Fletcher & Hinkle, 2002; Yıldız, 2020). Dewey ve Piaget tarafından yapılmış çalışmalarda da bireyin eğitiminde belirlenen hedeflere ulaşmak için maceracı durumlara teşvik edilmesi fikri de bu durumu destekler niteliktedir (Call, 2018). Macera eğitimine ilişkin literatür incelendiğinde farklı çalışmalarda macera eğitimlerinin 21. yy becerilerinin de içerisinde yer aldığı Akademik, Liderlik, Benlik kavramı, Kişilik, Kişilerarası ilişkiler ve Maceracılık olmak üzere 6 kategoride 40 kavramda zihinsel süreçleri, bilişsel becerileri geliştirdiği görülmektedir (Beightol vd., 2012; Hattie vd., 1997; Yıldız, 2020). Macera eğitimlerinin becerilerin gelişimindeki bu etkisi farklı süre ve kalıcılık etkisi değişkenleri açısından araştırmalara konu olmadığından sonuçlarının farklılık gösterip göstermediği hala gizemini koruyan ve literatürde aydınlatılmamış bir yöndür (Attarian, 2001; Cason & Gillis, 1994; Daniel vd., 2014; Yıldız, 2020). Bu bağlamda bu araştırma ile farklı süreli (uzun süreli 12 hafta, kısa süreli 2 günlük) macera eğitimi programlarının katılımcıların

21.yy becerileri üzerine etkisini ve bu etkinin uzun vadede kalıcılık düzeylerini karşılaştırılmasını sağlanmaktadır. Uygulamaların uzun ve kısa süreli eğitim programlarında katılımcılara uygulanma sıralaması için ABD’de uzun yıllar yürütülen Macera Projesi kapsamında da kullanılan ve literatürde kapsayıcılığı ve kabul görmüşlüğü açısından tercih edilen Schoel vd. (1988) tarafından oluşturulan sıralama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, iki günlük kısa süreli yoğunlaştırılmış macera eğitimi ile 12 haftalık uzun süreli olmak üzere farklı süreli macera eğitimi programlarının spor yöneticisi adaylarının 21.yy becerileri üzerine etkisi ve bu etkinin bir ve üç aylık uzun vadede kalıcılık düzeylerinin tespitini ve karşılaştırılmasını amaçlamaktadır.

Alt Problemler

- Alt Problem 1.** 12 haftalık uzun süreli macera eğitiminin 21. yy becerilerinden Öğrenme ve Yenilik becerileri üzerine etkisi var mıdır?*
- Alt Problem 2.** 12 haftalık uzun süreli macera eğitiminin 21. yy becerilerinden Yaşam ve Kariyer becerileri üzerine etkisi var mıdır?*
- Alt Problem 3.** 12 haftalık uzun süreli macera eğitiminin 21. yy becerilerinden Öğrenme ve Yenilik becerileri üzerine etkisinde 1, 3 aylık kalıcılık açısından fark var mıdır?*
- Alt Problem 4.** 12 haftalık uzun süreli macera eğitiminin 21. yy becerilerinden Yaşam ve Kariyer becerileri üzerine etkisinde 1, 3 aylık kalıcılık açısından fark var mıdır?*
- Alt Problem 5.** İki günlük yoğunlaştırılmış kısa süreli macera eğitiminin 21. yy becerilerinden Öğrenme ve Yenilik becerileri üzerine etkisi var mıdır?*
- Alt Problem 6.** İki günlük yoğunlaştırılmış kısa süreli macera eğitiminin 21. yy becerilerinden Yaşam ve Kariyer becerileri üzerine etkisi var mıdır?*
- Alt Problem 7.** İki günlük yoğunlaştırılmış kısa süreli macera eğitiminin 21. yy becerilerinden Öğrenme ve Yenilik becerileri üzerine etkisinde 1, 3 aylık kalıcılık açısından fark var mıdır?*
- Alt Problem 8.** İki günlük yoğunlaştırılmış kısa süreli macera eğitiminin 21. yy becerilerinden Yaşam ve Kariyer becerileri üzerine etkisinde 1, 3 aylık kalıcılık açısından fark var mıdır?*

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Yeni yüzyılın getirdiği hızlı değişimin hayatımızda daha fark edilir olduğu bu günlerde, iş ve sosyal yaşamımızda daha başarılı olabilmek için gerekli beceriler bir önceki nesildeki bireylerden farklılaşmaktadır. 21. yy insanını Pink (2005) ‘empati yeteneği yüksek, sorgulayan,

yaratıcı ve insan etkileşiminin inceliklerini anlayabilen' olarak tanımlamıştır. Temeli Dünya'da 20. hatta 19. yüzyıla dayanan günümüz eğitim sistemi, ders saatleri ve sınavlarla ağırlıklı olarak temel derslere (matematik, fizik, edebiyat vb.) önem vermeye devam etmektedir (Altun & Bangir, 2021; Özkul, 2012; Tekin, 2022). Bu geleneksel eğitimin yanı sıra artık öğrencileri 21. yy becerilerini de edinebilecekleri bir eğitim sistemiyle günümüz koşullarına hazırlamak kaçınılmazdır. 21.yüzyıl becerilerinin ne olduğu birçok kuruluş (OECD, EU, AASL, ISTE, AT21CS, NRC vb.) tarafından araştırılmış ve tüm bu kuruluşların yanı sıra akademisyenler, iş dünyası liderleri ve devlet kurumlarının katkılarıyla 21. Yüzyıl Becerileri için Ortaklık adı verilen bir organizasyon kurulmuştur (Partnership for 21st Century Skills, 2019). P21 olarak da ifade edilen 21. Yüzyıl Becerileri için Ortaklık becerileri;

Öğrenme ve yenilik becerileri; Yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme ve problem çözmeye, iletişim, iş birliği

Yaşam ve kariyer becerileri; Esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz-yönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik sorumluluk, liderlik ve sorumluluk,

Bilgi, medya ve teknoloji becerileri; Bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı becerileri olarak sıralamaktadır (Trilling & Fadel, 2009).

Macera eğitimi; kazandırılmak istenen becerilerin günlük hayatın ve konfor alanının dışına itilen bireye macera etkisi yaratan sıradışı uygulamalarla sağlanan deneyimler aracılığıyla aktarılması olarak tanımlanabilir (Yıldız, 2020). Deneyimsel eğitimin bir biçimi olarak tanımlanan macera eğitimi ile 21. yy becerilerinin geliştirilebileceği bilinmektedir (Raiola & O'Keefe, 1999). Hattie vd. (1997)'nin yaptığı bir çalışma ile yarı deneysel ve deneysel 142 çalışmayı incelemişlerdir. Öğrenme ve yenilik becerileri ile yaşam ve kariyer becerilerinin tümünü içeren 6 kategoriye ayrılmış 40 kavramda gelişme sağlandığını bulmuşlardır. Bu bilgiler macera eğitimi programları ile 21. yy becerilerinin iki boyutunda (öğrenme ve yenilik becerileri ile yaşam ve kariyer becerileri) gelişme sağlandığını bize sunmaktadır.

Bu çalışmayı birkaç açıdan ele almak önem konusunu daha net aydınlatacaktır. Çalışma, macera eğitimi programlarıyla öğrenme ve yenilik becerileri ile yaşam ve kariyer becerileri üzerine gelişim düzeylerini araştırarak ortaya koymaktadır.

Literatürdeki bu konuyla ilişkili pek çok çalışma macera eğitim programlarının becerilerin gelişimi üzerine etkilerini araştırırken eğitim süresinin önemine değinilmemiş ve birkaç saatlik programlardan 10-12 haftalık programlara kadar değişen süreler görülmüştür (Daniel vd., 2014; Gündüz & Aras, 2019; Özen vd., 2018; Yıldız vd., 2016). Macera eğitim

programlarının farklı sürelerde uygulanması 21.yy becerileri üzerinde ki gelişimine etkisini anlamamıza dair kanıt sunmaktadır.

Çalışmanın önemini ifade eden bir diğer konusu ise önceki çalışmalar macera eğitiminin kazandırdığı düşünülen becerilerin bireylerdeki kalıcılık yani uygulamalar sonrasında geçen zamana rağmen beceri gelişiminin ne kadar süre daha etkili olduğu hakkında bilgi içermemesidir (Attarian, 2001; Cason & Gillis, 1994; Daniel vd., 2014; Yıldız, 2020). Bu çalışma kapsamında yapılan macera eğitim uygulamaları sonrasında birinci ve üçüncü aylarda kalıcılık durumunun belirlenmesi için ölçümler yapılması bahsedilen eksikliğe yönelik bilgi sunmaktadır.

Çalışmamızın uygulama açısından önemini ifade edilebilecek konu eğitim politikalarının belirlenmesinde kanıta dayalı bilgi sunuyor olmasıdır. Macera eğitiminin derslere, sınıf içi etkinliklere, sınıf dışı etkinliklerle eğitim programlarına dahil edilmesi açısından geleceğin iş gücünü oluşturacak öğrencilere 21. yy becerilerinin kazandırılmasını ortaya koymaktadır (Beames & Brown, 2016).

Araştırmanın Sınırlılıkları

Söz konusu araştırmaya ilişkin kavramsal (tanımsal) ve yöntemsel olmak üzere sınırlılıklar mevcuttur. Çalışma sonuçlarının değerlendirilmesi noktasında bu sınırlılıklar dikkate alınmalıdır. 21. yy becerilerinin literatürde Öğrenme ve Yenilik Becerileri, Yaşam ve Kariyer Becerileri, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri olmak üzere 3 alt boyuttan oluştuğu belirtilmektedir. Bu çalışmada ise macera eğitimlerinin gelişiminin zihinsel süreçle olmasından dolayı Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri alt boyutu yer almamaktadır. Bu yüzden çalışma içerisinde 21.yy becerileri ifadesi öğrenme ve yenilik becerileri ile yaşam ve kariyer becerilerinin ifade etmektedir. Çalışma sonuçlarının değerlendirilmesi noktasında bu sınırlılık göz ardı edilmemelidir. Yöntemsel açıdan ise çalışmanın uygulama süresinin 12 hafta ve iki gün olması araştırma grubunun 144 gönüllü katılımcıdan oluşması, çalışmanın yarı deneysel desen olarak tasarlanmasından dolayı genellenebilirliğinin katılımcılarla sınırlı kalması, Araştırmada kullanılacak eğitim programının 12-14 macera eğitimi uygulamasından oluşması, Eğitim seans sürelerinin uzun süreli eğitimde 12 x 90'ar dakika olması, kısa süreli eğitimde ise 2 x 540' ar dakika olması çalışmanın diğer sınırlılıklarıdır. Son olarak çalışma grubu spor yöneticisi adayı olan öğrencilerden oluşmaktadır. Meslek hayatına başlamış spor yöneticileri ile çalışıldığı taktirde çalışma sonuçlarının farklılık gösterebileceği de bir diğer sınırlılıktır.

Varsayımlar

Çalışmaya dahil edilen katılımcıların tamamının gönüllü olarak katıldığı, verilerin toplanması noktasında içtenlikle cevap verildiği, ölçme araçlarının ölçülmek istenilen becerileri ölçtüğü ve uygulamaların ölçülen becerileri geliştiren uygulamalar olduğu varsayımlar arasındadır.

Terim ve Tanımlar

Kavramsal Tanımlar

Macera Eğitim Uygulamaları: Bireyin yapılandırılmış etkinlikler ve katılımcılar tarafından algılan risk unsuru aracılığıyla konfor alanının dışına çıkarılmasına bağlı olarak kişisel gelişim olanakları sağlayan eğitimidir (Dinç, 2006).

21.Yüzyıl Becerileri: Bilim, teknoloji ve globalleşmenin hızlı gelişimine paralel bir şekilde ortaya çıkan 21. yy önemi ortaya koyan ve başarı odaklı bilişsel, duyuşsal ve sosyo-kültürel yeteneklerin tamamıdır (Karakaş, 2015).

İşlevsel Tanımlar

Macera Eğitimi: Bu çalışmada macera eğitimi 12 hafta boyunca ve 2 günlük yoğunlaştırılmış ve yapılandırılmış uygulamalar olarak tanımlanacaktır.

21. Yüzyıl Becerileri: Bu çalışmada 21. yüzyıl Becerileri, Öğrenme ve Yenilenme Becerileri kapsamında; Yaratıcılık ve yenilenme, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme, İletişim ve İşbirliği, Yaşam ve Kariyer Becerileri kapsamında; Esneklik ve Uyum Yeteneği, Girişim ve Öz-Yönetim, Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler, Liderlik ve Sorumluluk ve Bilgi becerileri temsil eden çatı bir kavram olarak tanımlanacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Macera Eğitimi

Maceranın isim olarak tanımı “genellikle tehlike ve bilinmeyen riskler içeren bir girişim, risklerle karşılaşma”, “heyecan verici veya dikkat çekici bir deneyim” anlamına gelir (Poon, 2020). Türk Dil Kurumu (2024) tarafından ise ‘Baştan geçen ilginç olay veya olaylar zinciri; serüven, sergüzeşt, avantür’ olarak tanımlanmıştır. Bir deneyim ya da girişimin macera olabilmesi için gönüllü olarak girilmesi, içsel olarak motive edici olması ve aynı zamanda belirsiz bir sonuca sahip olması gerekir (Priest, 1999). Horwood’da (1999) bir aktivitenin macera algısı yaratıp yaratmadığını saptamak adına beş farklı özellikten bahsetmektedir. Birincisi bilinmeyen sonuçlar, ikincisi algılanan risk, üçüncüsü kaçınma ihtimali olmayan sonuçlar, dördüncüsü enerjik bir şekilde gerçekleştirilen eylemler ve son olarak beşincisi katılımın istekli olması. Ayrıca burada ifade edilen riskin macera kapsamında tanımı gerçek veya bireyin algısı doğrultusunda olmasıdır. Bu risk bireyler arasında farklılık gösterebilmektedir. Söz konusu fark ise bireyin tecrübe ve deneyimleri doğrultusunda farklılaşmaktadır (Horwood, 1999). Günümüzde spor, turizm, eğlence, sağlık ve eğitim gibi birçok alanda kullanılan macera kavramı son yıllarda özellikle deneyimsel öğrenmenin de öneminin artmasıyla eğitim alanında sık sık kullanılmaya başlamıştır (Call, 2018; Coulter, 2012; Jameson, 2018; Palmer, 2015; Russell & Walsh, 2011; Şirin Ayva, 2018). “Macera” kelimesinin eğitim bağlamında kullanımı ise ip parkurları, oryantiring, kaya tırmanışı, rafting, sörf, paraşütle atlama, yamaç paraşütü ve keşif gezileri gibi bir dizi açık hava fiziksel aktivitesinin veya deneyiminin peşinde koşmayı ifade etmektedir (Ewert & Sibthorp, 2014).

Maceranın eğitim olarak kullanılması fikri teorik olarak Platon tarafından ruhsal sağlığı korumak ve sağlıklı bedenler yetiştirmek adına açık hava deneyimlerinin öneminin vurgulanması ile başlamıştır (Hattie vd., 1997). Macera eğitimi kavramı, duyuşal öğrenmeyi ve bir nesne hakkında okumadan önce onu keşfetmeyi savunan modern eğitimin başlıca isimlerinden olan John Amos Comenius’a (1592-1670) kadar da uzanmıştır (Raiola & O’Keefe, 1999). Dewey ve Piaget’ in öğrencilerin eğitimleri içerisinde belirlenmiş olan hedeflere ulaşabilmek adına maceracı durumlara teşvik edilmesinin önemli olduğunu ifade etmesi ile devam etmiştir (Call, 2018).

Uygulama açısından macera eğitiminin ise 1820’lerde varlıklı Kuzey Amerikalıların çocuklarını gönderdikleri özel okullarda, gençleri yaşamın temellerine geri döndürerek karakterlerini geliştirme ihtiyacı hissetmeleri üzerine algılanan bu ihtiyacı karşılamak için ilk eğitim kampı deneyimleriyle doğduğu bilinmektedir (Borland, 2015). Modern olarak ise ilk macera eğitimi Kurt Hahn (1881-1974) tarafından oluşturulduğu kabul edilir (Miles & Priest, 1990; Priest & Gass, 2005). İngiltere’de aldığı eğitimler sonrasında Almanya’ya dönen Hahn, Salem Schule adında kişisel sorumluluk, eşitlik, sosyal adalet, saygı ve kamu hizmeti gibi konuların yer aldığı karma bir eğitim yapısı olan yatılı okulu açmıştır. Almanya’da Nazi (Nasyonel Sosyalist Alman İşçi Partisi) hareketinin başa gelmesinin ardından ilke ve söylemleri Nazi fikirleriyle çatışan bir yapıda olması dolayısıyla hapse gönderilmiştir. Hahn 1932 yılında İngiltere hükümetinin girişimleriyle önce serbest kalması sağlanmış, sonrasında Almanya’dan sürgün edilmiştir. Eğitim aldığı İngiltere’ye dönen Hahn önce Gordonstoun okullarını açmış sonrasında II. Dünya savaşının başlamasıyla kamulaştırılan okuldan ayrılıp, Lawrence Holt ve eğitimci Jim Hogan ile Büyük Britanya ordusuna katılmıştır (Richards, 1990). Burada yaşları daha ileri deneyimli askerlerin, genç askerlerin çözmekte zorlandığı durumları daha kolay çözebildiğini fark etmiş ve deneyimle desteklenen eğitimden geçen denizci gençlerin tutumlarının gelişeceğini düşünmüştür. Nitelikli denizci yetiştirmek için 1941 yılında bir aylık bir program olarak tasarlanmıştır. Program, yönlendirme, dağ ve okyanusta hayatta kalma, fiziksel engelleri aşma ve toplumsal hizmet içermektedir (Minner, 1990; Priest & Gass, 2005). Programın başarılı olması Hahn’ın bu eğitimi daha sonra kuracağı Outward Bound isimli macera akademileri ile tüm dünyada vermesini sağlamıştır. 1941 yılından sonra macera eğitimi ve deneyimsel öğrenmeyi temel alan birçok eğitim kurumu açılmış ve yüzbinlerce bireye eğitim verilmiştir (Yıldız, 2020). Outward Bound okulları 1958 yılına kadar çok sayıda okulla İngiltere’de, 1958 yılında ise ilk olarak Malezya Lumutta açılmasıyla uluslararası bir okula dönmüştür. 1962’de Amerika’da ilk Outward Bound okulunun açılmasıyla ve takip eden yıllarda ABD’nin çeşitli yerlerinde açılması devam etmiştir (Minner, 1990). ABD’de dikkat çeken macera eğitimi 1971 yılında üç yıllık bir proje olarak pilot bir lisede başlatılan “Project Adventure” ile eğitim okullara girmiştir. Öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin görülmesiyle 1974 yılından sonra 400 okulda altı yıl boyunca devam etmiştir (Prouty, 1990). Bu gün Outward Bound kursları, okulları 24 ülkede 41 merkezde eğitimlerine devam etmektedir. Macera eğitiminin etkililiğinin fark edilmesinden sonra Ulusal Liderlik Birliği (1965), Deneyim Eğitim Birliği (1972) ve Wilderness Eğitim Birliği (1976) gibi kuruluşlar ortaya çıkmış ve macera eğitimi üzerine eğitimler, çalışmalar, araştırmalar ve projeler yürütmektedirler (Garvey, 1990; Yıldız, 2020).

Priest ve Gass (2005), macera eğitimini iki temel noktaya dayandırmaktadır: Açık hava rekreasyonu ve deneyimsel eğitim. Bahsedilen bu temeller, kişisel gelişim, çevre bilinci ve doğal dünyaya yönelik anlayışın geliştirilmesini vurgulayan bir eğitim dalı oluşturmak için kaynaşmış ve gelişmiştir (Priest & Gass, 2005). Kişiler doğanın onlara sunduğu akışa kendilerini bırakarak değerli becerilere sahip olabilirler, öz benlikleri ve çevrelerinde olup bitenleri anlamaları açısından derin bir anlayışla hareket edebilirler (O'Leary, 2024).

John Dewey (1859-1952) bir eğitim filozofudur. Macera eğitiminin başlangıcından itibaren gelişimine katkı sağlayan felsefe, Dewey tarafından eğitimin yaşantıya dayalı olmasının yanı sıra elde edilen çıktının asıl gündelik yaşama uyarlanmasına dikkat çekmektedir. Söz konusu felsefe, yaşantıya dayalı eğitim felsefesi olması adına açık alan eğitimlerinin büyümesi olanaklarına ciddi katkı sağlamıştır (Hattie vd., 1997).

Dewey'in deneyimsel öğrenme ve öğrenme sürecinde sosyal etkileşimin önemi hakkındaki fikirleri, doğa yürüyüşü, kampçılık ve kano gibi açık hava etkinliklerinin önemini vurgulayan macera eğitim programlarına dâhil edilmiştir. Dewey'in yaklaşımını macera eğitiminde kullanmak, öğrenme deneyimini dönüştürerek öğrenciler için daha ilgi çekici ve etkili hale getirebildiğini savunmuştur (Hattie vd., 1997).

Dewey tarafından ortaya konulan bu felsefe, macera eğitimi alan bireylerin asıl problemler ile karşı karşıya kaldıklarında bu problemlerin üstesinden gelebilecekleri bir yaşantısal eğitim alanı oluşturmak adına açık alan/macera/doğa eğitimlerini bir araç olarak kullanmaktadır. Bu noktada temel yaklaşım, katılım sağlayan bireylerin bilinen ve rutin öğrenme ortamlarına nazaran daha fazla katkı sağlayacak nitelikte olan yaşantıya dayalı eğitimin gerçekleşmesidir. Macera eğitimleri katılımcılarına öz-güven, farklı bireyler ile iletişim, farklı becerileri deneyimleme imkanı vermektedir (Priest & Gass, 2005).

Macera eğitimini farklı açılardan değerlendiren tanımları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

Macera eğitimi; “bireyleri tüm yönleriyle etkileyen ve gerçek sonuçları olan doğrudan, aktif ve ilgi çekici öğrenme deneyimlerini” ifade eder (Prouty vd., 2007). İnsan gücüyle yapılan açık hava etkinliklerinin, deneyimleri üzerine düşünme yoluyla insanların içsel ve kişiler arası büyüme ve gelişimlerini teşvik etmek için kullanılmasını ifade eder (Plymouth State University, 2024). “Öğrenen birey adına anlam ifade eden, direkt olarak deneyimi eğitmen yardımıyla aktarmak ve sentezlerle/analizle entegre ederek öğrenmenin nitelikli olmasını sağlayabilecek bir kaynak olma adına doğrudan deneyimi ifade eden” bir öğretme ve öğrenme yaklaşımıdır (Raiola & O'Keefe, 1999). Hem uygulayan için direkt katılım deneyimlerinin hedefler doğrultusunda basitleştirilmesini hem de bilgi aktarımına katkı sunan, becerilerin gelişim

düzeylerini arttıran ve değerlere ilişkin çizgileri belirginleştiren odaklanmış yansımanın söz konusu olduğu bir metodolojidir (Breunig & O'Connell, 2008). Katılımcıları belirli bir belirsizlik ve algılanan risk seviyesiyle sosyal olarak yapıcı, deneyimsel açık hava aktivitelerine maruz bırakan bir eğitim modelidir (Ewert & Sibthorp, 2014). Meydan okumaya, yüksek maceraya ve yeni büyüme deneyimlerine doğrudan ve amaçlı maruz kalma yoluyla, gruplarda ve bireylerde değişim meydana getirebilen bir modeldir (Priest, 1999).

Macera (temelli) eğitim uygulamalarının bilinen adının dışında onu betimleyen farklı kavramlardan da söz etmek daha uygun olacaktır. Bu kavramlar ise deneyime dayalı öğrenme, duylara dayalı veya duygusal olarak eğitim ve son olarak ilişkiye dayalı eğitim (öğrenme) sorunsalıdır (Gilbertson vd., 2022).

Deneyim temelli öğrenme, bireyin öğrenme etkinliğinin direkt olarak yaşantı ve bu yaşantının getirdiği her türlü durumu analiz etme aracılığıyla mümkün olduğunu ifade etmektedir. Macerayı esas alan eğitim uygulamaları da, uygulayıcıların macera algısı yaratan aktiviteler aracılığıyla yaşadıklarının normal gündelik yaşantıları ile bağdıştırarak tecrübe kazanmalarını içermektedir.

Duyulara dayalı veya duygusal olarak eğitim, öğrenme etkinliğinin duyu organları aracılığıyla pekiştirildiğini simgelemektedir. Birey macera algısı yaratan aktiviteler aracılığıyla doğal olan fiziksel çevre ve eko-sistem ile bağ kurarak etrafta var olan her şey ile entegrasyon içerisinde duyu organlarını kullanır. Bu sayede bireyde duysal olarak öğrenme etkinliği gelişir.

İlişkisel öğrenme konusu, öğrenmenin sosyal ve kültürel bağlamlardan ve ilişkilerden etkilendiğini vurgular. Macera eğitiminde bu, katılımcıların başkalarıyla etkileşime girerek ve akranlarıyla, eğitmenleriyle ve doğal dünyayla ilişkiler geliştirerek öğrendikleri anlamına gelir.

Ewert ve Sibthorp (2014), macera eğitimi programlarının aşağıdaki beş temel ilkeye dayalı deneyimler oluşturduğunu belirtmektedir:

1. Deneyimler, yansıma, eleştirel analiz ve öğrenilen şeylerin bir bireyin hayatının diğer yönlerine aktarılmasıyla desteklenir
2. Öğrenme bireyseldir ve bireye has bir anlamın ve ilginin meydana gelmesi adına bir temel niteliğindedir.
3. Uygulayıcılar, macera eğitim deneyimi esnasında ve akabinde bireysel değer ve davranışlarına ilişkin bir gözlem ve analiz sürecine sevk edilir.
4. Uygulayıcıların fizyolojik, duysal, zihinsel ve entelektüel seviyelerde işin içerisine dahil edilmesidir.

5. Açık alan maceraya dayalı eğitim uygulamaları uzmanları aktif olarak öğrenme etkinliğini gerçekleştiren ve eğitim gören uygulayıcıların öğrenme süreçleriyle aynı doğrultuda bir sürece katılım sağlarlar.

Ewert ve Sibthorp (2014)' un bireylerde oluşturduğu deneyimler açısından ifade ettiği beş temel ilkeye ek olarak Priest (1986) ise macera eğitimi programlarının yapısal özellikleri açısından altı çizilmesi gereken altı temel ilke belirlemiştir:

1. Öğrenmenin gerçekleştirileceği bir platform olma niteliği.
2. Yaşantısal olarak deneyim imkanının içerisinde var olması.
3. Açık alanda uygulanmasının her zaman ilk tercih olması.
4. Görme, işitme, dokunma, koklama ve tatma anlamında tüm duyuların çalışması.
5. Multi-disipliner bir yapıda inşaa edilmesi.
6. Kişiler ve çevre arasında bir etkileşimin olması.

Hattie vd. (1997) macera eğitimlerinin içeriklerini incelediklerinde özellik itibariyle birçoğunun dağlık veya vahşi doğada genellikle 16 kişi ve daha az gruplarla yapıldığı, fiziksel ve zihinsel açıdan zorlayıcı, bir bölgeye ulaşma veya hâkimiyet kurmayı içerdiği, bu serüven sırasında grup ile problem çözme ve karar verme ve katılımcıların sık ve yoğun etkileşimler kurduğu, iki ila dört haftalık bir süreyi içerdiği tespit etmişlerdir. Bu özellikler Priest'ın (1986) belirlediği özellikler ile paralellik göstermektedir.

Priest ve Gass (2005), etkili macera eğitimi programları tasarlamak ve uygulamak için bazı unsurlar öne sürmüştür. Macera algısı, somut bir çevre, algılanan risk faktörü, hareketli bir aktivite, uygulamadan gerçeğe bir köprü, ve katılımcı kitlenin arasında var olan iç dinamiklerdir.

Macera, içerisinde barındırdığı fizyolojik ve bilişsel zorluklar aracılığıyla uygulayıcılarını alışılmış ve rahat ortam olarak tanımlanan konfor alanının var olduğu çemberin diğer tarafına geçirmektedir (Priest & Gass, 2005). Burada macera ortamını yaratan etkinlikler ise kimi zaman kaya tırmanışı, kimi zaman survivor bir çevre kimi zamanda bir nehir yatağından belirli bir hedefe ulaşmayı gerektiren etkinliklerdir. Macera eğitimi uzmanları bu noktada eğitim verdikleri bireyleri zorlayacak, gelişimlerini hem bireysel hem de grup olarak sağlayacak maceracı ortamlar yaratmaktadırlar.

Macera eğitimi içerisinde yer alan ve fiziksel olarak hareket içeren bir etkinlik ise; bireyin sahip olduğu fizyolojik ve anatomik uyumu ve zindeliği sağladığı için vazgeçilmez bir bileşendir (Priest & Gass, 2005). Belirli bir arazi içerisinde zirve olarak tabir edilen noktaya

yürümeyi, nehir veya ırmak yatağından zirveye ilerlemeyi kapsayan aktiviteler katılımcılar ile eko-sistem, doğa ve ekiştik ilişkiler ile bağ kurma ve fizyolojik gelişimi sağlamaktadır. Bu noktada macera eğitim uzmanlarının yapması gereken ise katılımcıların demografik özelliklerine göre etkinlik seçimlerini uygun bir şekilde yapmasıdır.

Somut fiziksel çevre, macera eğitimi katılımcılarının eko-sistem ve ekiştik ilişkilere ilişkin bilgi sahibi olması noktasında etkilidir (Priest & Gass, 2005). Katılımcılar bulundukları çevre hakkında göller, ormanlar, yerel yabani hayat, toplumsal kültür gibi bir çok konuda bilgi edinme imkanına sahip olurlar. Macera eğitimi uzmanları ise bu bilgilerin uygulayıcıya aktarılması noktasında yeterli bilgi ve tecrübeyi sağlayacak etkinlikler seçmeli veya geliştirmelidirler.

Macera eğitiminin önemli bileşenlerinden olan grup dinamikleri katılımcıların takım halinde iş birliği içinde çalışmasını, kişiler arası iletişimi ve liderlik özelliklerinin ortaya çıkmasını desteklemektedir (Priest & Gass, 2005; Sibthorp vd., 2007). Macera eğitimi uzmanları programları geliştirme aşamalarında grup dinamiklerini dikkate alarak katılımcılara problem çözme, iletişim, iş birliği, takım çalışması, grup olarak karar verme gibi becerileri geliştirecek aktivitelerin planlamasını sağlamalıdır.

Macera eğitiminin önemli bir diğer bileşeni ise uygulamadan gerçeğe bir köprü olan yansıtmadır. Katılımcılara macera eğitimleri sırasında günlük hayata aktarabilecekleri deneyimler ve kazanımlar sağlamaktadır. Bu kazanım ve deneyimlerin fark edilmesi uzmanlar tarafından her aktivite sonrasında gerçekleştirilen değerlendirme toplantıları sayesinde gerçekleşmektedir. Değerlendirme toplantıları katılımcıların aktiviteler esnasında aldıkları notlar, grup olarak gerçekleştirdikleri tartışmalar, kişilerin öz değerlendirmeleri ile tüm grup olarak olumlu veya olumsuz deneyimler paylaşılmasıyla gerçekleştirilir (Priest & Gass, 2005).

Macera eğitiminin önemli bileşenlerinden bir diğeri ise risktir. Katılımcıların, güvenliklerinin sağlandığını, yapacakları tüm aktivitelerde tehlike oluşturabilecek unsurların denetim altında olduğunu anlamaları önemlidir. Bu söz konusu riskin katılımcıların düzeylerine uygun olarak tasarlanması ise eğitmenlerin risk bileşeninde önemli rollerinden birini oluşturmaktadır. Katılımcıların günlük hayatlarında sıkça karşılaşmadıkları spor tırmanış, rafting, kayak, alpinizm gibi sporlar risk bileşeni içinde kendilerine meydan okuma olanağı sunar (Priest & Gass, 2005).

Gilbertson vd. göre (2006), “Macera eğitimi, çok yönlü bir eğitim deneyimi sunmak için geleneksel sınıf ortamlarını aşan pedagojik bir yaklaşımdır”. Fiziksel zihinsel ve entellektüel zorlukların karışımıyla harmanlanmış ve doğal çevrelerde uygulanan aktiviteler hem bireysel hem de bireyler arası gelişimi en üst düzeyde tutmaya yönelik tasarlanmalıdır. Macera eğitim

uygulamaları sadece doğada, açık havada gerçekleştirilen eğlenceler değil, öğrenilenleri ve deneyimleri günlük hayata uyarlanabilecek becerilerin genişliğiyle önem arz etmektedir. Macera eğitimi, iletişim, problem çözme, güven oluşturma, risk alma ve işbirliği gibi kişisel ve kişiler arası dinamikleri zenginleştirmek gibi 40 farklı kavramda gelişim için etkili bir araç olarak hizmet eder (Hattie vd., 1997).

Macera eğitimine dahil olan bireyler, gereken niteliklere sahip özellikler ile bir takım zor koşullarla karşı karşıya geldikleri zaman ve “kendilerinin sahip olduğu limitleri sınama ve önceki konfor alanlarını geliştirme” imkanına eriştiklerinde bu durum içerisinde yer alırlar (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1999). “Bireylerde veya gruplarda öğrenme yaratmak için maceralı deneyimlerin kasıtlı kullanımı, toplumlar ve topluluklar için değişimle sonuçlanan” olarak görülmüştür (Priest, 1999).

Macera eğitiminin kişilerarası ve içsel gelişimdeki rolünün altını çizerek, artan duygusal istikrar, öz düzenleme, yenilenen motivasyon, gelişmiş konsantrasyon, prososyal davranışlar, daha fazla öğrenci katılımı, psikolojik sağlık ve kendi kaderini tayin gibi konulara sağladığı gelişim görülmüştür (Gass vd., 2003). Geleneksel sınıfın dışındaki benzersiz konumu göz önüne alındığında, macera eğitiminin hem eğitimciler hem de öğrenciler için derin etkileri abartılamaz (O'Leary, 2024).

Fakat yukarıda belirtilen macera eğitim uygulamalarının özellikleri gereği bu eğitimin okullarda yapılmasının oldukça zorlayıcı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum macera eğitimine yeni bir bakış açısı getirmeyi gerekli kılmış ve Macera Temelli Eğitim olarak macera eğitiminin alt dalının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Macera temelli eğitim, temelinde maceranın eğitim olarak kullanıldığı, mekânsal ve yöntemsel farklılıktan dolayı bireyde macera/yenilik algısı yaratan ve açık alanda veya kapalı alanda da yapılabilen daha yumuşak uygulamaların yer aldığı kısacası her yaşa ve ortama uyarlanabilen macera eğitimi uygulamalarını içermektedir (Call, 2018; Lamonedada vd., 2022; Özen, 2010; Sutherland & Stuhr, 2014; Yıldız, 2020). Macera temelli eğitim, içerik olarak katılımcılarda sağlanmaya çalışılan gelişim hedefleriyle bağlantılı metaforik ilişkilere sahip ve katılımcı kitlenin aktif rol olarak dahil olduğu deneyimsel faaliyetlerden oluşmaktadır. Macera eğitiminin uygulanmasını sağlayan eğitmen ise bir etkinliğe ilişkin direktifler verebileceği gibi süreç boyunca metaforlara da atıfta bulunarak macera eğitiminden gerçek hayata köprü kurmalıdır (Broderick & Pearce, 2001; Fletcher & Hinkle, 2002).

Macera eğitimi / macera temelli eğitim özünde katılımcıların başarılı veya başarısız olarak belirlenmesinden ziyade uygulamalar esnasında neleri öğrendikleri ve farkındalık düzeylerinde ki değişimdir. Katılımcıların macera eğitimi uygulamaları süresince durumlara

verdikleri tepkiler, birbirleriyle olan iletişimleri ve grup olarak sergiledikleri davranışlar macera eğitiminin özünü oluşturur (Panico & Frank, 2011). Macera eğitim programlarının uygulama protokolleri aşağıda sıralanmaktadır (Panico & Frank, 2011; Schoel vd., 1988; Sutherland vd., 2011; Yıldız, 2020).

1.Bilgilendirme: Aktivitelerin tanıtılması, aktivitelerde kullanılacak ekipmanların tanıtılması, öğretmenlerin kendilerini tanıtması, katılımcıların kendilerini tanıtması, aktivite kurallarının belirtilmesi (Güvenlikle ilgili talimatlar) ve son olarak katılımcıların sorularının alınması

2.Uygulama: Fiziksel ısınma ve katılımcıların aktiviteleri gerçekleştirmesi

3.Değerlendirme: Uygulamaların gerçekleştiği zaman diliminde yaşanan olumlu ya da olumsuz durumlar, olumsuz durumlara yönelik çözüm önerileri, olumlu durumları pekiştirmek için öneriler, uygulamaların sonrasında kazanımların gerçek hayata uyarlanabilirliği açısından fikir alış verişleri

Macera eğitimi gelişim gösterdiği süre değerlendirildiğinde aktivitelerin seçimi ve sıralanmasının önemli olduğu ortaya çıkmıştır (Anderson & Frison, 1992; Rohnke & Butler, 1995; Schoel vd., 1988). Bu önemin ortaya çıkışı sonrası bazı araştırmacılar çeşitli yöntemler geliştirmişlerdir.

Roland ve Havens'in (1983) geliştirdiği "sıralı yöntem" farkındalık aktiviteleri, ortak grup oyunları, bireysel olarak sorumluluk alma, grup olarak sorumluluk alma, yüksek seviye macera aktiviteleri olarak sıralayabileceğimiz bireylerin eksikleriyle ilgili seviyeleri belirtmektedir.

Roland vd. (1987) "deneyimsel mücadele programı" adıyla bir piramidal yapıda oluşturdukları ve alttaki basamağın üstte bulunan basamağın temelini oluşturduğu en altta hedef oluşturma aşamasının olduğu ve sırasıyla farkındalık, güven, grup olarak sorun çözme ve en üst basamakta bireysel olarak problem çözmenin bulunduğu bir model önermişlerdir.

Robb ve Ewert (1987) ise yedi aşaması bulunan "mücadele eğitimi" isminde bir model geliştirmişlerdir. Diğer geliştirilen yöntemlerle ortak noktaları bulunan bu yöntem hedef belirleme, farkındalık, güven, ortak aktiviteler, sorun çözme, grup olarak mücadele, macera aktiviteleri olarak yedi aşama olarak belirlenmiştir.

Yukarıda belirtilen modellerin yanı sıra Amerika Birleşik Devleti'nde 400 okulda altı yıl boyunca müfredata dahil edilen sonrasında derneklerle, tedavi merkezleriyle, gençlik ofisleriyle, üniversitelerle çalışmaya devam eden "Project Adventure" tarafından kullanılan aktivitelerin sıralanması araştırmacılar, bilim insanları ve uzmanlar tarafından kabul görmüş,

faydalı bulunmuş ve kullanılmıştır (Prouty, 1990; Vazgeçer, 2013). Schoel vd. (1988) tarafından bu sıralama

- ✓ Tanışma ve kaynaştırma uygulamaları
- ✓ Çekingenlik giderici uygulamalar
- ✓ Güven ve empati uygulamaları
- ✓ İletişim uygulamaları
- ✓ Karar verme ve sorun çözme uygulamaları,
- ✓ Sosyal sorumluluk uygulamaları,
- ✓ Kişisel sorumluluk uygulamaları olarak belirlenmiştir.

Macera eğitim programlarında kullanılan aktivitelerin sıralanmasını ele aldıktan sonra son olarak macera eğitimlerinde kullanılan yöntemlerden bahsetmek gereklidir. Macera eğitim programlarında aşağıda açıklanmaya çalışılan üç yöntem kullanılmaktadır (Özen, 2010; Yıldız, 2023).

- o Mountain Spek For Themselves Modeli
- o Outward Bound Plus Modeli
- o Metafor (Buz Dağı) Modeli

1. Mountain spek for themselves modeli eğitmenin rolünün en az olduğu yöntem olarak ifade edilmektedir. Eğitmen macera eğitim aktiviteleri süresince sadece aktivite kuralları ve uygulama esasları açısından yönlendirme yapmaktadır. Katılımcıların, uygulamalar esnasında kazandıkları deneyimler, aktiviteler sırasında sergiledikleri davranışlar ve aktivitelerin sonrasında günlük hayatlarına yansıtacakları çıkarımlar açısından sorumluluk kendilerindedir. Eğitmenler tüm duygusal ve zihinsel çıkarım süreçlerini katılımcılara bırakırlar (Özen, 2010).

2. Outward Bound Plus modelinde ise Mountain Spek For Themselves modelinin tam tersine eğitmenin rolü liderlik etmektir. Aktiviteler esnasında grubun dinamikleri açısından kolaylık sağlayıcı dönütler verir ve danışmanlık yapar. Eğitmen aktivitelerin uygulanması süresince zorluklarla günlük hayat arasında bağlantı kurulmasında yardımcı olur. Uygulamalar sonrasında gerçekleştirilen deneyimlerin günlük hayatımızda nasıl konumlandırılacağı açısından yönlendirici bir rolü vardır (Özen, 2010).

3. Metafor (Buz Dağı) modeli Bacon tarafından yukarıda bahsedilen iki model temel alınarak oluşturulmuştur. Eğitmen açısından bu yöntem Outward Bound Plus modeliyle paralellik göstermektedir. Uygulamalar ile kazanılan deneyimlerle günlük yaşantı arasında köprü kurmak eğitmenin en önemli görevidir. Ancak buz dağı modelinde grup açısından süreç sadece içsel olarak kalmamakta diğer grup üyelerinin geri dönüşleriyle zenginleşmektedir. Bu

yöntem içerisinde katılımcıların, program süresince edindiği deneyimlerini, düşüncelerini, eleştirilerini ve çözüm önerilerini uygulamaların sonrasında paylaşmaları sağlanmaktadır. Yöntem, uygulamaları ve deneyimleri bir metafor olarak kullanır yani buz dağının görünen kısmı gibi düşünülebilir, buz dağının suyun altında kalan kısım olarak düşünebileceğimiz iş hayatı, sosyal hayat, kişiler arası iletişim gibi unsurlar ve davranışlarımıza yansıtma yoluyla bağlantılar kurarak kullanılabilmesine olanak sağlamaya çalışmaktadır (Koltz, 2021; Özen, 2010; Yıldız, 2023).

21. Yüzyıl Becerileri

Toplumlar ve kuruluşlar günümüz teknolojisi ve bilgi çağında bir adım önde olabilmek için nitelikli kaynaklara sahip olmak istemektedirler. Bu sahip olunması gereken kaynağının ilk sıralarında şüphesiz insan vardır. İnsan kaynağı kurum ve kuruluşlar açısından önemli olmakla birlikte sahip olunan bu kaynağın nitelikli olması da beklenmektedir (Akbaba & Aktaş, 2013; Turiman vd., 2012). Bahsedilen insan kaynağının günümüzde sahip olması beklenen nitelikliler ve iş hayatı için güncelliğini devam ettirebilmesini sağlayacak donanım ve bilgiye ulaşmasında araç olarak kullanacağı beceriler 21. yy becerileri olarak tanımlanmaktadır. Silva'ya (2009) göre, 21. yy becerileri yeni değil, ancak “yeni önem taşıyor”, çünkü günümüz çalışanlarının “birden fazla kaynaktan bilgi bulup analiz edebilmesi ve bu bilgiler aracılığıyla kararlar almak ve yeni fikirler oluşturmak için kullanabilmesi” gerekiyor. Tarihsel olarak, 21.yy becerilerine yönelik bu ihtiyaç, “ilk profesyonel öğretmenler”olan Sokrates ve Sofistlere kadar uzanmaktadır. Sokratik tartışma, öğrencileri sorgulama ve diyalog sanatına dahil etmek ve daha da önemlisi kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almak için bugün sınıflarda kullanılmaya devam etmektedir (Copeland, 2005). Gelecek için beceriler, insanların “değişen dünya” ile etkileşime girdiği “deneyime dayalı” bir eğitim öneren John Dewey tarafından da uzun zaman önce önerilmiştir. Dewey, eğitilmiş bir kişiyi “harekete geçmeden önce derinlemesine düşünen, sorunlu bir duruma akıllıca yanıt veren ve sonunda seçilen bir eylem planının sonuçlarını değerlendiren kişi” olarak tanımlamıştır (Reed & Johnson, 1996). Alvin Toffler; “21. yüzyılda okuryazar olmayan kişiler, okuma yazmayı bilmeyenler değil; öğrenmeyi bilmeyen, öğrendiklerini unutup yeniden öğrenmeyi beceremeyen kişiler olacaktır.” sözleriyle bu yüzyıldaki becerilerin önemini belirtmiştir. Aynı şekilde Avrupa Birliği’nin “Avrupa Beceri Yılı (European Year of Skills)” ilan ettiği 2023 yılı küresel olarak bu becerilerin önemini vurgulamaktadır. 2000’li yılların başlarında ise bu becerilerin belirlenmesi, uygulanma sistemi, sınıflandırılması, nasıl kazandırılacağı ve değerlendirilmesi konusunda birçok rapor ve araştırma yayınlanmıştır (Yeniay Üsküplü, 2019).

Bu konu üzerinde bir araya gelmiş başlıca kuruluşların incelenmesine geçmeden önce en iyi üniversiteler sıralamasında her zaman ilk sıralarda yer alan Massachusetts Teknoloji Enstitüsü ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) raporlarında ilk sıralarda yer tutan Singapur'un Eğitim Bakanlığı da 21. yy becerileri hakkında çalışmalar yapmış ve bu kuruluşlarla benzer beceriler içeren raporlar yayınlamıştır.

Massachusetts Teknoloji Enstitüsü (MIT), klasikleşmiş eğitim modelleriyle ve geçmişte önemli olan becerilerle eğitimi devam ettirilen sistemlerde, öğrencilerin bilgilerinin 10-15 yıl içerisinde önemini yitireceği ve istihdam konusunda sorunlar yaşanabileceğini ifade ederken, yeniliklere açık ve yenilikleri arama alışkanlıkları kazanmaları, karşılaştıkları sorunların çözümü için olayları çok boyutlu düşünebilmelerini ve analiz edebilmelerini veya eleştirel düşünceyle olaylara bakmayı kavramış olabilmelerinin önemini vurgulamışlardır. (MIT, 2019)

Singapur Eğitim Bakanlığı 21.yy becerilerini Temel Değerler, Sosyal ve Duygusal Beceriler ile 21. Yüzyılda Ortaya Çıkan Beceriler olarak üç kategori ile ifade etmiştir.

Temel değerler kişinin tutumlarının, eylemlerinin ve inançları doğrultusunda saygı, dürüstlük, ilgi, uyum, dayanıklılık ve sorumluluğu ifade eder.

Duygusal beceriler toplumunun iyiliği ve kendi kişiliklerinin gelişmesi için zorluklarla başa çıkmayı, başkalarını önemsemeyi, sorumluluk duygusunun kazanılmasını, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmayı, kendi duygularını tanımayı ve yönetebilmek olduğunu ifade ederken

21. yüzyılda Ortaya Çıkan Beceriler ise dijitalleşen ve değişimin hızlı olduğu çağımız için iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme, yurttaşlık, küresel ve kültürel okur yazarlık, doğru bilgiye ulaşabilme 21.yy çağdaş insanında bulunması gereken beceriler olarak ifade edilmiştir. (Ministry of Education Singapore, 2023).

Tüm bunlar ışığında birçok eğitim kurumu ve uluslararası araştırma kurumları 21.yüzyılın önemini vurgularken, becerileri ve yeterlilikleri de belirlemek için büyük gayret göstermektedir (Karakaş, 2015). Bu kuruluşların başlıcaları aşağıda sıralanmıştır (Kilci, 2022).

- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü
- AASL (American Association of School Librarians) Amerikan Okul Kütüphanecileri Birliği
- NRC (National Research Council) Ulusal Araştırma Konseyi

- ISTE (International Society for Technology Education) Uluslararası Eğitimde Teknolojiler Topluluğu

- AT21CS (Assessment and Teaching of 21st Century Skills) 21. Yüzyıl Becerilerinin Öğretilmesi ve Değerlendirilmesi Projesi

- NCREL (The North Central Regional Educational Laboratory) Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı

- Avrupa birliği (EU)

- P21 (Partnership for 21st Century Learning) 21. Yüzyıl Becerileri için Ortaklık.

Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) 2005 yılında yapmış olduğu toplantılar sonrasında 21.yy becerileri olarak Gruplarla Etkileşim, Araçların İnteraktif Kullanımı, Bağımsız Özerk Davranma temaları altında raporlandırmıştır. Temaları ise aşağıda yer verilen beceriler olarak açıklamışlardır (Benek, 2019).

Gruplarla Etkileşim 1.Başkalarıyla iyi ilişkiler 2. İşbirliği ve takımla çalışma 3. Çatışma çözme ve yönetme

Araçların İnteraktif Kullanımı 1. Dilin, sembollerin ve yazının interaktif kullanımı 2. Bilgi ve bilimin interaktif kullanımı 3. Teknolojinin İnteraktif kullanımı

Bağımsız-Özerk Davranma 1. “Büyük resim” içinde davranma 2.Yaşam planları ve kişisel projeler oluşturma ve yönetme 3. Haklarını, savunmak, öne sürmek

Amerikan Okul Kütüphanecileri Birliği (AASL), 2007 yılında yayımlamış olduğu “21. yy öğrencilerinin standartları” başlıklı raporda, 21. yy becerilerini dört ana tema altında incelemiş toplam dokuz beceri ortaya koymuştur. Birinci temayı araştırmak, eleştirel düşünmek, bilgi edinmek, ikinci temayı sonuçlar çıkarmak, bilinçli karar vermek, yeni bilgiler üretmek, üçüncü temayı demokratik toplum üyeleri olarak etik olarak bilgiyi paylaşmak dördüncü temayı ise kişisel ve estetik gelişimi sağlamak becerileri olarak açıklamışlardır (Kilci, 2022).

Ulusal Araştırma Konseyi (NRC) 2007 yılında başlanan çalışmaların 2011 yılında son halini bulmasıyla 21.yy becerilerini üç başlık altında açıklamıştır (National Research Council, 2011).

Bilişsel beceriler: rutin olmayan problem çözme, eleştirel düşünme, sistemsel düşünme becerileri,

Kişilerarası beceriler: karmaşık iletişim becerileri, sosyal beceriler, takım çalışması, kültürel duyarlılık, çeşitlilikle başa çıkma kabiliyeti,

İşsel beceriler: öz-yönetim, zaman yönetimi, öz-gelişim, öz-düzenleme, uyumlu olma becerileri olmak üzere üç geniş kümeye ayırmıştır

Uluslararası Eğitimde Teknolojiler Topluluğu (ISTE) öğrencileri geliştirmeyi amaç edinmiş eğitim liderleri ve eğitimciler için, dijital çağda öğrenme, öğretme ve liderlik gibi konularda genel kabul gören bir topluluktur. 1998 yılında başlatılan 21.yy becerileri çalışmaları 2007 yılında yenilenmiş ve son halini ise 2016 yılında 7 beceri olarak almıştır. Yetkin öğrenen, dijital vatandaş, bilgi oluşturma, yaratıcı tasarımcı, bilişimsel düşünme, yaratıcı iletişimci, global işbirlikçi becerileri ISTE'nin ortaya koyduğu 21.yy becerileridir (Kilci, 2022).

21. Yüzyıl Becerilerinin Öğretilmesi ve Değerlendirilmesi Projesi (AT21CS) Apple, Cisco, İntel, Microsoft gibi dünyaca tanınan şirketlerin eğitim ve öğretim programlarının bu becerileri öğrencilere kazandırması ve bu kazanımların değerlendirilmesi amacıyla bir araya gelmeleri ile ortaya çıkmıştır. Proje kapsamında 21.yy becerileri olarak 4 tema altında 13 beceri olarak açıklamışlardır (Benek, 2019).

Düşünme Yolları; yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, liderliği öğrenme, üstbilis

Çalışma Yolları; iletişim, işbirliği (takım çalışması)

Çalışma Araçları; bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı

Dünyada Yaşam; yerel ve küresel vatandaşlık, yaşam ve kariyer, bireysel ve sosyal sorumluluk

Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (NCREL) bilgi çağını ve teknolojik gelişmeleri göz önünde bulundurmuş ve 2003 yılında yaptığı çalışmalar sonrasında dört grup olarak 21.yy becerilerini oluşturmuştur. Dijital çağ okuryazarlığı, yaratıcı düşünme, yüksek verimlilik, etkili iletişim bu grupları oluşturmaktadır (Lemke, 2002).

Avrupa Birliği (EU) “Hayat Boyu Öğrenme İçin Temel Yeterlilikler” çalışmaları kapsamında 21.yy becerisi olarak Ana dilde iletişim, Yabancı dilde iletişim, Matematiksel yeterlilik ve bilim-teknolojideki temel yeterlilikler, Dijital yeterlilik, Öğrenmeyi öğrenme, Sosyal ve yurttaşlık yeterlikler, İnisiyatif ve girişimcilik hissi, Kültürel farkındalık ve ifade olarak 8 beceri sıralanmıştır (European Comission, 2018).

21. Yüzyıl Becerileri için Ortaklık (P21) 2002 yılında eğitimciler, iş dünyası liderleri, akademisyenler ve devlet kurumlarını da içeren 33 farklı kurumun bir araya gelmesiyle öğrencilerin iş hayatında, günlük hayatlarında ve vatandaşlıkta başarılı olmak için gereksinimleri olan becerileri, uzmanlıkları, birikimleri ve ihtiyaç duyacakları destekleri

tanımlamak, aydınlatmak ve göstermek için kurulmuştur (Kilci, 2022). P21'in belirtmiş olduğu 21.yy çerçevesinde bahsedilen her konu, günümüz insanların 21.yy hazır olmasını sağlamak için çok önemli yere sahiptir (Niemi & Multisilta, 2016). Aynı zamanda 21. yy becerilerinin sınıflandırılması ve tanımlandırılması açısından en kapsamlı araştırmalardandır (Trilling & Fadel, 2009). Bu P21 ortaklığını farklı bir yere taşıyan ABD'de 220'den fazla kuruluşla 45 eyalette yürütülmesi P21'in kabul edilebilirliğini ortaya koymaktadır (Özbey, 2024). Ortaklık çerçevesinde belirlenmiş 21.yy becerileri ve bunları destekleyecek programlar aşağıda bulunan görselde verilmiştir.

Şekil 1. Battelle For Kids. (2019b). 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi



Not: <http://www.battelleforkids.org/networks/p21> adresinden uyarlanmıştır.

P21 tarafından belirlenen öğrenme çerçevesi içerisinde yer alan anahtar konular ve 21. yy temaları öğrencilerin başarısında esastır. Anahtar Konular ve “21. Yüzyıl Temaları” kapsamında yer alan anahtar konular; İngilizce, okuma veya dil sanatları, dünya dilleri, sanat, matematik, ekonomi, fen, coğrafya; tarih, vatandaşlık şeklindedir. Eğitim kurumlarının, 21. yy disiplinlerarası temaları ana konularla birlikte akademik içerik anlayışını daha yüksek seviyelere taşımalıdır (Benek, 2019).

Tablo 1. 21. Yüzyıl Becerileri

Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Yaşam ve Kariyer Becerileri	Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri
Yaratıcılık ve Yenilik	Esneklik ve uyum	Bilgi okuryazarlığı
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Girişimcilik ve Öz-Yönetim	Medya okuryazarlığı
İletişim	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	Bilişim okuryazarlığı (Bilgi, İletişim, Teknoloji)
İş Birliği	Üretkenlik ve Sorumluluk	
	Liderlik ve Sorumluluk	

P21 raporunda 21.yy becerilerini üç başlık altında açıklamaktadır. Öğrenme ve yenilik becerileri altında yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, iş birliği yaşam ve kariyer becerileri altında esneklik ve uyum girişimcilik ve öz-yönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik sorumluluk, liderlik ve sorumluluk, bilgi, medya ve teknoloji becerileri altında ise bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı becerileri bulunmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Komari vd. (2024) çalışmalarında hizmet süresi ve cinsiyetin faktör değişkenleri, 21. yy becerilerini içeren beden eğitimi planlamasının uygulanmasının ise bağımlı değişken olduğu 2 x 2 faktöriyel tasarım kullanılarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında Yogyakarta'daki ortaokul öğretmenlerinin hizmet sürelerine ve cinsiyetlerine göre 21. yy becerilerini içeren beden eğitimi planlamasının uygulanmasını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini, çalışma süreleri 1-17 yıl ve 18-32 yıl arasında değişen, kadın ve erkek cinsiyete sahip 68 ortaokul beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmalarında, birinci hipotezin, çalışma dönemine bakıldığında 21. yy becerilerini içeren beden eğitimi planlamasının uygulanmasında farklılık göstermediği sonucuna varmıştır. Hizmet yılına bağlı olarak 21. yy becerilerini içeren beden eğitimi planlaması performansındaki ortalama fark minimum düzeydedir ve 1-17 ve 18-32 çalışma dönemleri arasındaki öğretmenler arasında 21. yy becerilerini içeren beden eğitimi planlaması uygulamasının aynı olma eğiliminde olduğu bulunmuştur. İkinci hipotez, 21. yy becerilerini içeren beden eğitimi planlamasının uygulanmasında cinsiyet açısından bir fark olmadığını göstermektedir. Cinsiyete bağlı olarak 21. yy becerilerini içeren beden eğitimi planlaması performansındaki ortalama fark minimum düzeydedir. Erkek ve kadın öğretmenler için 21. yy becerilerini içeren beden eğitimi planlamasının uygulanmasının aynı olma eğiliminde olduğu söylenebilir. Üçüncü hipotez, 21.

yy becerilerini içeren beden eğitimi planlamasının uygulanmasını belirlemede hizmet süresi ile cinsiyet arasında bir etkileşim olduğunu göstermektedir. Bu, hizmet süresi ve cinsiyetin birlikte ortaokul öğretmenleri arasında beden eğitimi planlamasını uygulama ve 21. yüzyıl becerilerine sahip olma başarısını etkilediği anlamına gelmektedir.

Arslantaş ve Bavlı (2024) İtalya, Portekiz, Romanya, İspanya ve Türkiye olmak üzere beş ülkeden 125 ortaöğretim öğrencisinin bir araya geldiği ve açık hava eğitim uygulamalarının yapıldığı uluslararası bir çalışmada açık hava etkinliklerinin öğrencilerin başarı oranları üzerindeki etki düzeyini araştırmak ve açık hava deneyimlerini nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Ön ve son testlerden ve yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmelerden elde edilen verilerin analizi, açık hava eğitiminin iç mekan öğretimini tamamlayabileceğini, soyut teorik noktaları netleştirebileceğini, içerik bilgisini genişletebileceğini ve öğrencilerin test puanlarını yükseltebileceğini göstermiştir. Aynı zamanda, motive edici doğasıyla açık hava eğitimi, katılımcıların öğrenmeye hazırlanmalarına ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarına, başkalarıyla iyi ilişkiler kurmalarına, iletişim ve işbirliği yapmalarına ve yüksek düzeyde öz yeterlilik geliştirmelerine yardımcı olduğunu bulmuşlardır.

Riley vd. (2024) bağımsız öğrenci keşiflerinin (ISE) macera eğitim programları içerisinde uygulanmasının öğrencilerin gelişimine katkılarını incelemek amacıyla yapmışlardır. Çalışma Ulusal Açık Hava Liderlik Okulunda üç aylık eğitim programına katılmış 18-29 yaş aralığındaki öğrencilerle yapılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Nicel veriler için Pre-ISE ve Post-ISE anketleri 129 öğrenciye uygulanmış ve nitel veriler içinde 25 katılımcıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda ISE öğrencilere yeni bilgidan ziyade önceden öğrenilen teknik beceriler, liderlik becerileri, iş birliği gibi bilgilerin pekiştirilmesi ve uygulamaya dökülmesini sağlamıştır. Program içerisinde uygulanan bağımsız öğrenci keşiflerinin öğrenciler açısından bir yönlendiricinin, bir eğitmenin bulunmadığı durumlarda dahi öğrenme sürecini derinleştirdiği ve öğrencilerin birbirleriyle olan bağlarını güçlendirdiğini göstermiştir. Çalışma sonuçlarında öğrenme ortamını olumsuz etkileyen durumları bildiren bazı öğrenciler bu durumları, grup dinamiklerinde gelişen sorunlar ve cinsiyet ayrımcılığı olarak tanımlanmışlardır. Macera eğitim programları içerisinde ISE uygulanması özerklik, liderlik ve grup çalışmaları becerilerini geliştirmenin önemli bir yolu olduğunu ifade ederek ISE uygulamalarının kişisel ve sosyal gelişime sunduğu katkıları ortaya koyduğunu belirtmişlerdir.

Berg vd. (2020) bu çalışmada öğrencilerin ve öğretmenlerinin açık hava keşif zamanının faydaları hakkındaki düşüncelerini ve görüşlerini toplamayı amaçlamışlardır. Açık hava eğitimleri sırasında, üç öğretmen toplam 63 öğrenciyi sekiz seans, 1,5 saat boyunca açık havaya

çıkarmıştır. Yedi ile sekiz yaşlarında ve Kanada'nın batısındaki bir devlet ilkokuluna giden üçüncü sınıf öğrencileri, okullarının yakınındaki belirlenmiş ormanlık alanlarda açık hava unsurlarıyla ve birbirleriyle bağlantı kurma fırsatı verilmiş, aynı zamanda serbest açık hava öğrenme zamanını da içeren bir programla uygulamaları gerçekleştirmişlerdir. Bu açık hava öğrenimi, okul yılı içinde toplam sekiz ziyaret olmak üzere her ay gerçekleşmiştir. Bu nitel çalışmada kullanılan tasarım, öğrencilerin düzenli olarak planlanan açık hava eğitimi deneyimlerinin ardından okul yılı boyunca bir öğretmen-araştırmacı tarafından yönetilen deneyim sonrası yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerini içeriyordu. Katılımcıların deneyimlerini paylaşmaları için yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri yapmışlardır. Tematik bir yaklaşım kullanılan bu görüşmelerden dört temel bulgu ortaya çıkmıştır; genişleyen perspektifler, doğayla bağlantı, seçim duygusu ve keyif. Bulgulara göre, öğrencilere düzenli olarak açık hava alanı sağlamak ve dışarıda zaman geçirme fırsatı vermek, öğrencilere doğadan organik bir şekilde öğrenme, doğayla derin bağlantılar kurma, kendi içlerinde bir seçim duygusu geliştirme ve doğal ortamda keyif bulma şansı vermenin önemli bir yolu olabileceğini bulmuşlardır.

Özen vd. (2018) amacı, ilkokul öğrencileri tarafından gerçekleştirilen yapay duvar tırmanışının çocukların kontrol odağı üzerindeki etkilerini belirlemek olan bir çalışma yapmışlardır. Araştırma tek grup ön test-son test modeli olarak tasarlanmıştır. Çalışmaya ilkokul yedinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören 40 (15 kız, 25 erkek) öğrenci katılmıştır. Tırmanma uygulamaları her biri 90 dakika olacak şekilde planlanmıştır. Uygulama altı hafta sürmüş, öncesinde ve sonrasında anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda cinsiyet farklılığına ilişkin ön test ve fark farkı arasında ve toplam puanlara ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Yapay duvar tırmanışına yönelik yapılan etkinlik grubu, çocukların kontrol odağı algısında olumlu bir gelişmeye yol açmış, çocukların etraflarında olup bitenlerin kendi kontrolleri altında olduğuna ve hayatlarını istedikleri yöne çevirebileceklerine ilişkin inançlarının olumlu yönde etkilendiği görülmüştür.

Uğurlu (2012) takım çalışmasını geliştirici aktivitelerin çalışanların iş hayatlarına olan etkisinin incelenmeyi amaçladığı çalışmaya üç farklı kuruluştan 24'ü deney grubu, 28'i kontrol grubu olmak üzere 52 kişi katılmıştır. Deney grubuna bir gün altı aktivite olarak uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Öntest sontest skorları karşılaştırıldığında aktivitelere katılanların skorlarında istatistikî olarak anlamlı olmayan pozitif bir artış gözlemlenmiştir. Kontrol grubunda ise herhangi bir artış gözlenmemiştir. Takım çalışmasını geliştirici aktivitelerin çalışanların meslek yaşamları üzerinde pozitif etkisi olduğunu ifade etmektedir.

Bartley vd. (2003) insan kaynakları alanında lisansüstü eğitimlerini gören 54 öğrenciyle yaptıkları çalışmada alçak ip aktivitelerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, eğitim programında uygulanan protokole, veri toplama aracına, verilerin elde edilmesine ve verilerin analizine dair bilgiler yer almaktadır.

Bu çalışmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerine ilişkin araştırma teknikleri kullanılmış ve çalışma, karma araştırma modelinde olup açıklayıcı sıralı desen doğrultusunda yapılandırılmıştır. Söz konusu bu desenin seçilmesinde elde edilen nicel verilerin nitel veriler aracılığıyla desteklenmesi ve detaylandırılması etkili olmuştur (Creswell, 2017). Bu bağlamda farklı sürelerle göre yapılandırılmış macera eğitiminin katılımcıların 21. yy becerilerine etkisi ve bu etkinin kalıcılık düzeyinin incelenmesi noktasında iki farklı çalışma gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın nicel araştırma kısmı ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre yapılandırılmıştır. Nitel araştırma kısmında ise nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması doğrultusunda dizayn edilmiştir. Durum çalışmalarında kullanılan bir tür olan “Programın Etkilerine Dayalı Durum Çalışmaları kapsamında çalışma tasarımı yapılmıştır. Programın Etkilerine Dayalı Durum Çalışmaları, bir programın etkisini belirlemektedir. Aynı zamanda, başarı veya başarısızlığın nedenlerinin açıklanmasında da çıkarımlarda bulunmak için yardımcı olmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu bağlamda nitel araştırma kısmının verilerinin elde edilmesinde alan uzmanları tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile deney grubundan oluşan bir odak grup görüşmesi yapılmıştır. Söz konusu görüşme için literatürde ifade edilen 8-10 kişi (Creswell, 2017; Çokluk vd., 2011) kriter olarak benimsenmiştir. Yukarıda bahsi geçen her iki araştırma grubunda da aynı süreç takip edilmiştir.

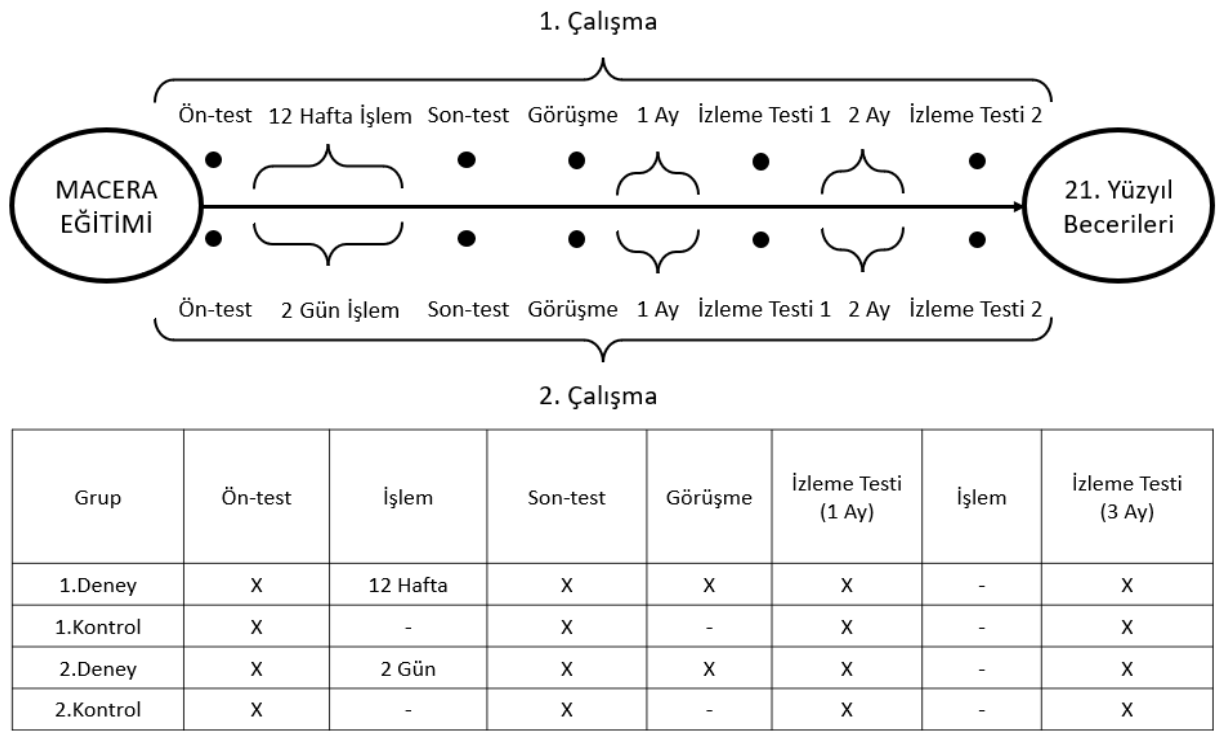
Araştırmada, yapılandırılmış eğitim uygulamaları içeren iki günlük kısa süreli yoğunlaştırılmış macera eğitimi ile 12 haftalık uzun süreli olmak üzere farklı süreli macera eğitimi programlarının spor yöneticisi adaylarının 21.yy becerileri üzerine etkisi ve bu etkinin bir ve üç aylık vadede kalıcılık düzeylerinin tespiti ve karşılaştırılması için, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmacının denetimi altında, değişkenler arasında var olan neden-sonuç ilişkilerinin keşfedilmesi adına gözlemlenmek istenilen verilerin üretilmesine olanak sağlanan araştırma yöntemleri arasında yer almaktadır (Büyüköztürk, 2007; Karasar, 2005). Yarı deneysel desen ise, tüm değişkenlerin denetim altında tutulmasının

mümkün kılınmadığı durumlarda ve eğitim gibi alanlarda yer alan çalışmalarda sık sık tercih edilen deneysel desendir. Bu modelin deseninde araştırmaya dahil edilen gruplar yansız atama aracılığıyla deney ve kontrol grubu oluşturularak yapılmaktadır (Balcı, 2001; Büyüköztürk, 2007). Bu araştırma kapsamında yarı deneysel desen kullanılması sebebiyle evren ve örneklemin seçilmeden doğrudan çalışma grupları belirlenerek grupların eşitliği dikkate alınmıştır. Araştırmaya ilişkin modelleme aşağıdaki şekilde verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmaya ilişkin araştırma model aşağıda yer almaktadır. Çalışmada yer alacak gruplar ve gruplara ilişkin ölçümler ve süreleri model üzerinde belirtilmektedir.

Şekil 2. Araştırma Modeli



Araştırma kapsamında iki çalışma yapılmış ve her iki çalışmada da birer deney birer kontrol gurubu olmak üzere toplamda iki deney iki kontrol grubu dahil edilmiştir. Birinci deney grubuna 12 haftalık uzun süreli macera eğitimi, ikinci deney grubuna ise iki günlük yoğunlaştırılmış kısa süreli macera eğitimi verilmiştir. Kontrol gruplarına ise herhangi bir eğitim verilmemiş ve araştırma süresince macera eğitimi tarzında bir eğitime katılım sağlamadıkları denetlenmiştir. Araştırmanın nicel kısmında araştırma desenine göre, spor yöneticisi adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algılarını tespit edecek olan bir ölçek deney gruplarına eğitim öncesinde, sonrasında ve eğitimlerin bitimini takip eden bir ve üç aylık periyotlarda olmak üzere dört defa, kontrol gruplarına ise deney grupları ile eş zamanlı olarak

öntest, sontest bir ve üç aylık izleme testi olmak üzere dört defa uygulanmıştır. Bu sayede deney grubu için verilen eğitimin öncesi, sonrası ve bitiminden sonraki bir ve üç aylık süreçte değişimin kalıcılık düzeyi incelenmiştir.

Araştırmanın nitel kısmında ise deney gruplarının her ikisine de eğitim programının bitiminden bir hafta sonra ayrı odak grup görüşmeleri yapılarak uzmanlarca hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda nitel veriler toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada evren ve örneklem aynı olup grupların birbirine eşitliği dikkate alınarak çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan her iki çalışma grubu da seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ulaşılabilir örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Araştırmada yer alan çalışma grupları dört farklı gruptan oluşmaktadır. Bu grupların ikisi deney ikisi kontrol grubu olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma I olarak adlandırılan uzun dönem macera eğitimi içeren çalışmada deney ve kontrol grupları 31'er, Çalışma II olarak adlandırılan kısa dönem macera eğitimi içeren çalışmada deney ve kontrol grupları 36'sar katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin detaylı bilgi çalışma I (Tablo 3) ve çalışma II (Tablo 15) başlıklarının altında yer almaktadır. Genel toplamda ise çalışmaya 144 katılımcı dahil edilmiştir. Söz konusu katılımcılar spor bilimleri fakültesi, spor yöneticiliği bölümünde lisans eğitimi alan spor yöneticisi aday öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışma kapsamında veri toplama yöntemi olarak katılımcıların 21.yy becerilerine ilişkin hem bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak tespit edilmesini amaçlayan anket hem de derinlemesine bilgi sahibi olmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bilimsel araştırmalarda toplanan verilerin matematiksel ve istatistiksel olarak analiz edilmesini oldukça kolaylaştırdığı için anketler literatürde de çok sık tercih edilmektedir (Gürbüz & Şahin, 2018). Bu çalışmada da katılımcılardan elde edilecek veriler istatistiksel olarak analiz edileceği için anket tekniğinin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın bir diğer veri toplama yöntemi ise odak grup görüşmesidir. Odak grup görüşmesi hem eğitimin etkisinin katılımcı gözünden derinlemesine bilgi elde edilmesi hem de öz bildirime dayalı veri toplama araçlarının gerçeği yansıtmada sınırlı kalması ihtimaline karşı tercih edilmiştir.

Bu bağlamda çalışma verileri iki farklı ölçme aracı ile elde edilmiştir. Birinci ölçme aracı anket tekniğinin kullanıldığı araçtır. Söz konusu ölçme aracı iki kısımdan oluşmaktadır.

Birinci kısım katılımcıların demografik bilgilerinin sorgulandığı kişisel bilgiler formundan oluşmaktadır. Bu kısımda katılımcıların yaş, cinsiyet, akademik not ortalaması, sınıf

ve daha önce böyle bir eğitime katılıp katılmama durumlarını sorgulayan ifadeler yer almaktadır. İkinci kısmında ise; spor yöneticisi adaylarının 21. yy becerilerinin değerlendirilmesi için Anagün vd., (2016) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeği” ($\alpha=889$) kullanılmıştır. Ölçek, Öğrenme ve Yenilenme Becerileri ($\alpha=825$), Yaşam ve Kariyer Becerileri ($\alpha=846$) ve Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri ($\alpha=810$) olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Öğrenme ve Yenilenme Becerileri boyutu 1-16 arasındaki maddelerden, Yaşam ve Kariyer Becerileri boyutu 17-34 arasındaki maddelerden, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri boyutu ise 35-42 arasındaki maddelerden oluşmaktadır. Ölçekte ters ifade yer alamamaktadır. Bu çalışma kapsamında macera eğitiminin gelişim alanında yer almadığı düşünüldüğü ve literatürde Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri boyutunun gelişimi ve macera eğitime ilişkin bir çalışma yer almadığı için Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri boyutu veri toplama aracından çıkarılmıştır. Çalışma kapsamında veri toplama aracı sadece Öğrenme ve Yenilenme Becerileri ile Yaşam ve Kariyer Becerileri boyutlarındaki ifadelerden oluşmaktadır. Bu doğrultuda ilk olarak ölçme aracının farklı bir çalışma grubunda geçerlik ve güvenirliği yapılmış ve iki faktörlü yapının kendisini tekrar doğrulayıp doğrulamadığı sınanmıştır.

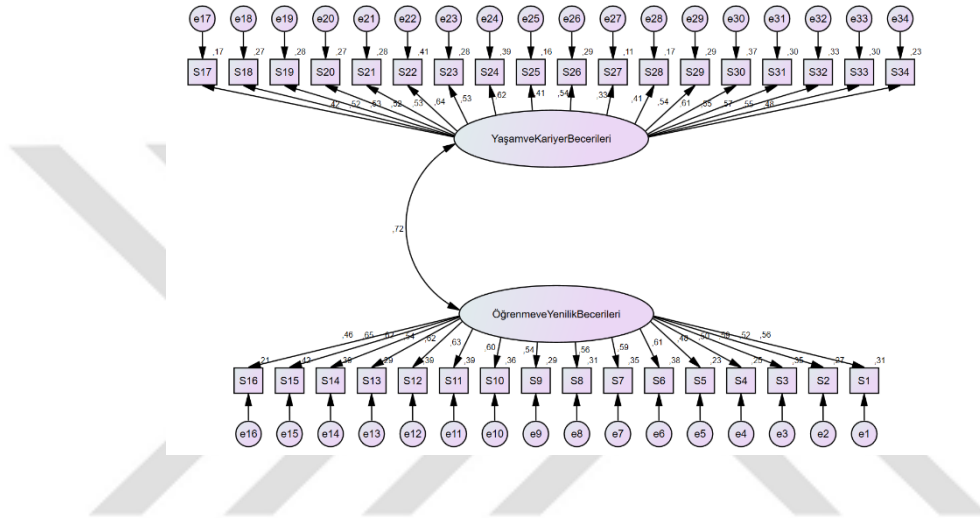
Çalışmada kullanılacak ölçme aracının çalışma kapsamında geçerliğinin sınanması ve doğrulanması adına AMOS 23.0 programı aracılığıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz varsayımlarının sağlanıp sağlanmaması adına ilk olarak verilerin normalliği $Z^{\text{çarpıklık}}$ ve $Z^{\text{basıklık}}$ değerleri $\pm 2,58$ kriter değer aralığı (Field, 2009; Gürbüz & Şahin, 2018) ile Mardia'nın çok değişkenli basıklık kriter değeri olan ± 3 (Gürbüz, 2019; Karagöz, 2021; Mardia, 1985) doğrultusunda incelenmiştir. Verilerin normallik dağılım göstermesi, verilerin yeterli sayıda olması ($n>250$) ve likert tipi bir ölçek olması nedeniyle maksimum olasılık tahmin prosedürü ile DFA gerçekleştirilmiştir. Analiz sonrasında faktör yüklerinin $>0,30$ (Pallant, 2005) kriterini sağlayarak 0,33-0,65 arasında değiştiği tespit edilmiştir ($p<0,001$). Faktör yükleri sonrasında çalışma grubunun 250 ve üzeri olduğu durumlarda önerilen Ki-kare (χ^2) ve Ki-kare/serbestlik derecesi ($\chi^2/df<3$), Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI $>0,95-0,90$), Standardize edilmiş ortalama hataların karekökü (SRMR $<0,05-0,08$) Turker-Lewis Index-Normlaştırılmamış uyum indeksi (TLI $>0,95-0,90$) ve Yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA $<0,05-0,08$) uyum indeks değerleri kriter alınmıştır (Gürbüz, 2019; Hu & Bentler, 1999; Tabachnick vd., 2013). Ölçeğin iç tutarlık katsayısı incelendiğinde de öğrenme ve yenilik becerileri alt boyutu için $\alpha=0,81$, Yaşam ve kariyer becerileri alt boyutu için $\alpha=0,86$ ve 21.yy becerileri ölçeği toplam puan için $\alpha=0,92$ olarak tespit edilmiştir.

DFA sonucunda tüm uyum indeks değerlerinin kriter değer aralığını karşıladığı saptanmıştır (Tablo 2, Şekil 3).

Tablo 2. Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İyiliği İndeksleri

Ölçek	Madde Sayısı	χ^2	sd	p	χ^2 /sd	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
21. YY									
Becerileri Ölçeği	34	1424,747	526	0,000	2,709	0,062	0,907	0,918	0,595

Şekil 3. 21. YY Becerileri Ölçeği Model



Çalışmanın nitel kısmında kullanılan diğer bir ölçme aracı ise odak grup görüşmesi sırasında ulaşılması amaçlanan bilginin elde edilebilmesi, verilen yanıtlara anlık ve hızlı bir biçimde geri bildirim sağlama imkânına sahip olması, Değişen koşullara uyum sağlayabilme serbestliğine sahip olması, soru sayılarını ve sıralarını değiştirebilme serbestliğine sahip olması, kısacası ortam ve araştırma üzerinde kontrolü sağlama gibi özelliklerinden dolayı yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2006).

Araştırma kapsamında odak grup görüşme soruları detaylı bir literatür taraması sonrasında macera eğitimi alanında doktora düzeyinde çalışmalar yapan iki uzman, ölçme ve değerlendirme alanında doktora düzeyinde çalışmalar yapan bir uzmanın görüşleri alınarak düzenlenmiştir. Her biri farklı verileri elde etmek üzere uzmanlar tarafından teorik ve uygulanabilirliği denetlenmiş dört sorudan oluşan bir soru formu oluşturulmuştur.

Oluşturulan ve uygulanan dört soruluk madde havuzu şu şekildedir:

1. İki gün/12 hafta süreyle gerçekleştirdiğiniz uygulamaları dikkate aldığınızda en faydalı bulduğunuz uygulama veya uygulamaları nelerdi?
2. Bir spor yöneticisi olarak düşündüğünüzde söz konusu iki günlük/12 haftalık eğitimi çalışanlarınızın almasını sağlar mıydınız? Neden?

3. Bir yönetici adayı olarak almış olduğunuz bu eğitimin hangi becerilerinizi geliştirdiğini düşünmektesiniz? Neden?
4. Bu eğitimi kendiniz açısından öncesi ve sonrası olarak değerlendiriniz.

Yapılan görüşmelerde yukarıda yer alan dört soru gruba yöneltilmiş ve görüşmeler ortalama 60 dakika sürmüştür. Görüşme formunda yer alan ve katılımcılara yöneltilen sorular yukarıda sunulmuştur.

Süreç/Uygulama

Araştırma da iki farklı çalışma olduğu için iki farklı süreç yürütülmüştür.

Çalışma I Uzun Süreli Macera Eğitim Uygulamaları

Süre: 12 hafta

Uygulama: Her hafta bir macera eğitim uygulaması (Çoklu Duvar Tırmanışı, Yüksek tel aktivitesi, Radar, Tersine Çevir, İnsan Düğümü (Human Knocks), Heckmeck, Pisa Kulesi, Sisteam, Güven Çemberi, Köprü, Karmaşık Daire, Labirent, Sihirli Çubuk, Takım Rotası) olacaktır. Macera eğitim uygulaması niteliğine göre iç mekanda veya dış mekanda gerçekleştirilmiştir.

Uygulama Süresi: 90 Dakika

Uygulama Basamakları: Selamlama ve kendini tanıma, katılımcıları tanıma, uygulama ve malzeme tanıtımı, kurallar, katılımcıların sorularını cevaplama, fiziksel ısındırma, uygulama, eğitmen yönlendirmesi, uygulama sonrasında değerlendirme, uygulama kazanımları, farklılıkların sonraki etkilerinin tartışılması, teşekkür ve bitiş

Kontrol grubu: Kontrol grubu için ön-test ve son-test olarak 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeği uygulanmış ön-test ve son-test arasında geçen süre 12 haftadır.

Katılımcılar: Spor yönetici adaylarından oluşan 31'er kişi

Veri toplama: Uygulamalar başlamadan önce ve 12 haftalık uygulamadan sonra 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeği katılımcılara uygulanmıştır. 12 haftalık eğitim bitiminden bir hafta sonra son-test verileri toplandıktan hemen sonra gruba odak grup görüşmesi yapılmıştır.

İzleme Testleri: Birinci ve üçüncü aylarda katılımcılara 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeği uygulanmıştır.

Çalışma II Kısa Süreli Macera Eğitim Uygulamaları

Süre: 2 Gün

Uygulama: Her gün 6 macera eğitim uygulaması (Çoklu Duvar Tırmanışı, Yüksek tel aktivitesi, Radar, Tersine Çevir, İnsan Düğümü (Human Knocks), Heckmeck, Pisa Kulesi,

Sisteam, Güven Çemberi, Köprü, Karmaşık Daire, Labirent, Sihirli Çubuk, Takım Rotası) olacaktır. Macera eğitim uygulaması niteliğine göre iç mekanda veya dış mekanda gerçekleştirilmiştir.

Uygulama Süresi: Her uygulama için 90 dk

Uygulama Basamakları: Selamlama ve kendini tanıtmaya, katılımcıları tanıma, uygulama ve malzeme tanıtımı, kurallar, katılımcıların sorularını cevaplama, fiziksel ısındırma, uygulama, eğitmen yönlendirmesi, uygulama sonrasında değerlendirme, uygulama kazanımları, farklılıkların sonraki etkilerinin tartışılması, teşekkür ve bitiş

Kontrol grubu: Kontrol grubu için ön-test ve son-test olarak 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeği uygulanmış, ön-test ve son-test arasında geçen süre ise 2 gündür.

Katılımcılar: Spor yönetici adaylarından oluşan 36 kişi

Veri toplama: Uygulamalar başlamadan önce ve iki günlük uygulamadan sonra 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeği katılımcılara uygulanmıştır. İki günlük eğitim bitimi sonrasında elde edilen son-test verilerinin hemen ardından odak grup görüşmesi yapılmıştır.

İzleme Testleri: Birinci ve üçüncü aylarda katılımcılara 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeği uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında verilerin çözümlenmesi ve analizi için spss ve amos istatistik paket programlarından faydalanılmıştır. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin istatistiki olarak sağlanması adına ölçme aracının çalışma kapsamında doğrulayıcılığının tekrar sınanması için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Ayrıca katılımcılardan toplanan verilerin tutarlılığının test edilmesi adına Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplaması yapılmıştır. Elde edilen verilere ilk olarak betimsel istatistik yapılmış sonrasında normallik dağılımları test edilmiştir. Normallik dağılımlarının incelenmesi sonrasında grupların sayılarının 30'dan büyük olması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Tüm grupların normal dağılımının tespiti sonrasında ön-test, son-test ve farkların farkı verilerinin analizi için parametrik testlerden İlişkili örneklemelerde t test, kalıcılık etkisinin ölçümü adına elde edilecek izleme test verilerinin analizi için tekrarlı ölçümlerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testlerinden faydalanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise ilk olarak katılımcılardan oluşan odak grupta yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler önce bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Ardından araştırmacı tarafından veriler, nitel araştırmalarda dokümanların, mülakat, görüşme veya kayıt dökümlerinin karakterize edilmesi ve karşılaştırılması için kullanılan bir içerik analizi tekniği (Coşkun vd., 2015) olan "söylem analizi" yöntemiyle

özmlenmiştir. Katılımcıların her bir soruya verdiği cevaplar benzerlikleri bakımından gruplandırılarak yorumlanmıştır. Nitel verilerin geçerlik ve güvenirliğinin sağlanmasına ilişkin ise bir takım uygulamalar yapılmıştır.

Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmanın niteliğinin artmasını sağlayacak “geçerlik” ve “güvenirlik” açısından nitel araştırmaların doğasına ve yapısına uygun alternatif kavramlar ermektedir. Bu bağlamda i geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik (genelleme) yerine aktarılabilirlik, i güvenirlik yerine tutarlık, dış güvenirlik (tekrar edilebilirlik) yerine de teyit edilebilirlik kavramlarının kullanılmasının doğru olacağını vurgulamaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2006). Bu çalışmanın geçerlik ve güvenirliğinin değerlendirilmesi aşamasında bu kavramlar kullanılmıştır.

İnandırıcılık (İ Geçerlik): Nitel araştırmalarda elde edilen bulguların gerçekliğine, benzer ortamlarda sonuçların geçerliğine süreçlerin birbirleri ile tutarlılık göstermesine ve verilerin nesnel bir yaklaşım tarzı ile toplandığına ve yine nesnel bir yaklaşım tarzı ile sonuçların ortaya konulmasına ilişkin kanıtların sunulması gerekmektedir. Bu doğrultuda Lincoln ve Guba (1985) tarafından nitel araştırmalarda inandırıcılığın sağlanabilmesi adına bir takım stratejiler erilmektedir (Yıldırım & şimşek, 2006). Bu stratejiler ışığında bu araştırmanın i geçerliğini sağlamak adına aşağdaki stratejiler uygulanmıştır:

- Uzun süreli etkileşim: Macera eğitimlerinin temel olarak alındığı bu araştırmada, araştırmacı macera eğitimi alanında on yıldan fazla süredir hem eğitmen hem de teknik personel statüsünde çalışmıştır. Ayrıca belirli aralıklar ile hala şirketlerin beyaz yaka personellerine eğimler vermeye devam etmektedir. Bu sayede araştırmacı, alan ile doğrudan hem eğitim hem de teknik açısından uzun süreli olarak etkileşimde bulunmaktadır. Bu durum araştırmanın inandırıcılığını (i geçerliği) arttırmaktadır.
- Derinlik odaklı veri toplama: Araştırmacının ve kodlayıcıların hem alan ile ilgili on yılı aşkın tecbesi hem de bilimsel açıdan alanda akademik olarak çalışmakta oluşu verilen cevapların literatür doğrultusunda yorumlanması ve kavramsallaşmasına imkan sağlamaktadır. Bu durum araştırmanın inandırıcılığını güçlendirmek adına bir strateji olan derinlik odaklı veri toplanmasını mümkün kılmıştır.
- Çeşitleme (Triangulation): Verilerin toplanması sresinde araştırmacı, hem nitel hem de nicel veriler toplamıştır. Ayrıca veriler tek bir zaman diliminde değil farklı zaman dilimlerinde toplanmıştır. Verilerin çeşitliliğinin sağlanması araştırmanın inandırıcılığını güçlendirmiştir.
- Uzman incelemesi: Araştırmanın en başından en son aşamasına kadar alan uzmanlarınca sürekli incelenmiştir. Araştırmacı gerek yüz yüze toplantılar yaparak gerekse farklı

iletişim yöntemlerini kullanarak her aşamada uzmanlar ile araştırmanın aşamalarının incelemiş fikir alış verişinde bulunmuştur.

- Katılımcı teyidi: Araştırma verilerinin toplanması sürecinde araştırmacı katılımcılardan aldığı yanıtları sürekli olarak katılımcılara özetlemiş ve katılımcıların verdiği yanıtları katılımcılara sorarak teyit ettirmiştir.

Aktarılabirlik (Dış Geçerlik / Genelleme): Lincoln ve Guba (1985) Bu çalışmada araştırmanın aktarılabirliğini (dış geçerliği) sağlamak adına aşağıdaki stratejiler uygulanmıştır (Yıldırım & şimşek, 2006).

- Ayrıntılı betimleme: Araştırmada elde edilen veriler kavramsallaştırılmadan okuyucunun herhangi bir yönlendirilme yapılmaksızın, yansız değerlendirip kavramlarla ilişkinin nasıl kurulduğunun gözlemlemesi adına ham ve en yalın hali ile sunulmuştur. Bu ayrıntılı betimleme araştırmanın aktarılabirliğini güçlendirmiştir.

Tutarlık (İç Güvenirlik): Nicel araştırmalarda tekrar edilebilirliği ön plana çıkaran güvenirlik kavramı yerine Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda tutarlık kavramını önermektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın tutarlığını sağlamak adına tutarlık incelemesi yapılmıştır (Yıldırım & şimşek, 2006).

- Tutarlık incelemesi: Araştırmada tutarlığın sağlanabilmesi için katılımcılara verilerin bilimsel amaçla toplandığı ve elde edilen kayıtların gizli kalacağı araştırmacı tarafından beyan edilmiştir. Böylece katılımcıların samimi ve güvenilir bir şekilde cevap verebilmeleri sağlanmıştır. Ayrıca veri toplama aracı uzmanların görüşleri ve değerlendirmeleri sonucunda yapılandırılmıştır. Elde edilen bulguların çözümlenmesi ise 3 farklı kodlayıcı tarafından analiz edilmiş ve ortak kodlar oluşturulmuştur.

Teyit Edilebilirlik (Dış Güvenirlik / Tekrar Edilebilirlik): Nitel araştırmalarda nicel araştırmalardaki gibi nesnellikten bahsetmek mümkün değildir. Dolayısıyla nitel araştırmanın doğasına uygun olan stratejileri uygulamak gerekmektedir. Bu durumda Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda dış güvenirliği sağlamak adına nesnellik yerine teyit edilebilirlik stratejisini önermektedir (Yıldırım & şimşek, 2006).

- Teyit incelemesi: Araştırmada yapılan kodlamaların, sonuçların, yorumların v.b. teyit edilebilirliği diğer araştırmacılar tarafından değerlendirildiği veya sorgulandığı zaman, yapılan tüm işlemleri doğrulamak adına tüm veri toplama araçları, elde edilen ham verileri, raporları, notları gerektiğinde böyle bir incelemeye sunmak için saklanmıştır.

Yöntem kısmının başında da ifade edildiği üzere bu araştırma kapsamında iki farklı çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu yüzden her iki çalışmaya ilişkin bulgular ayrı ayrı sunulacaktır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu kısımda ilk olarak uzun dönem yapılan macera eğitime (Çalışma I), ikinci olarak da kısa süreli macera eğitime (Çalışma II) ilişkin bulgular yer almaktadır.

Çalışma I Nicel Bulgular

Tablo 3. *Çalışma I Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler*

Grup	Değişken	Tür/Min-Max	Frekans	Yüzde
Deney	Cinsiyet	Kadın	12	%38,7
		Erkek	19	%69,3
	Yaş	20 - 24	31 ($\bar{x}$ = 21,51)	%100
Kontrol	Cinsiyet	Kadın	11	%35,5
		Erkek	20	%64,5
	Yaş	19 - 24	31 ($\bar{x}$ =20,00)	%100

Tablo 3’de katılımcıların cinsiyet ve yaş ortalamalarına ilişkin demografik bilgiler gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde deney grubunun 12’ si kadın (%38,7), 19’u erkek (%69,3), yaş ortalamalarının $\bar{x}$ =21,51, yaş aralığının 20 ile 24 arasında değiştiği tespit edilmiştir, Kontrol grubunun ise 11’ i Kadın (%35,5), 20’ si Erkek (%64,5), yaş ortalamalarının $\bar{x}$ =20,00, yaş aralığının 19 ile 24 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Tablo 4. Çalışma I Verilerine İlişkin Normallik Analizi

Normallik Testi								
Boyutlar	Ölçüm	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
			İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	P
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Ön-Test	Deney	,116	31	,200	,950	31	,152
		Kontrol	,125	31	,200	,968	31	,468
	Son-Test	Deney	,125	31	,200	,964	31	,372
		Kontrol	,066	31	,200	,982	31	,872
	İzleme-Test 1	Deney	,099	31	,200	,969	31	,481
		Kontrol	,113	31	,200	,964	31	,364
	İzleme-Test 2	Deney	,084	31	,200	,985	31	,936
		Kontrol	,124	31	,200	,977	31	,717
	Farkların Farkı	Deney	,112	31	,200	,972	31	,567
		Kontrol	,117	31	,200	,962	31	,334
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Ön-Test	Deney	,109	31	,200	,979	31	,789
		Kontrol	,100	31	,200	,973	31	,610
	Son-Test	Deney	,147	31	,088	,962	31	,325
		Kontrol	,153	31	,062	,935	31	,061
	İzleme-Test 1	Deney	,148	31	,083	,957	31	,240
		Kontrol	,128	31	,200	,968	31	,460
	İzleme-Test 2	Deney	,121	31	,200	,955	31	,219
		Kontrol	,142	31	,113	,950	31	,153
	Farkların Farkı	Deney	,108	31	,200	,980	31	,802
		Kontrol	,155	31	,056	,930	31	,051

Tablo 4’de Çalışma I kapsamında deney ve kontrol grubundan elde edilen ön test, son test, izleme testi 1, izleme testi 2 ve farkların farkı verilerinin normallik dağılımları yer almaktadır. Katılımcı sayısı 30’un üzerinde olduğu için normallik testlerinden Kolmogorov Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır (Can, 2018; Karagöz, 2021). Söz konusu anlamlılık değerleri incelendiğinde tüm verilerin hem Öğrenme ve Yenilik Becerileri boyutunda hem de Yaşam ve Kariyer Becerileri boyutunda 0,05’ten büyük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Çalışma I için elde edilen deney ve kontrol grubuna ilişkin tüm verilerin istatistiksel analizlerinde parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunun Ön-test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Grup	Ölçüm	N	Ort.	Std	df	t	p
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Deney	Öntest	31	3,4597	,54619	30	-4,637	,000
		Sontest	31	3,9032	,64466			
	Kontrol	Öntest	31	3,7157	,67601	30	-,398	,693
		Sontest	31	3,7702	,72049			
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Deney	Öntest	31	3,7419	,23507	30	-4,360	,000
		Sontest	31	4,0251	,49355			
	Kontrol	Öntest	31	3,9767	,37399	30	,549	,587
		Sontest	31	3,9355	,45136			

Tablo 5’de deney ve kontrol gruplarına ilişkin ön test ve son test puanlarının Öğrenme ve Yenilik Becerileri boyutu ve Yaşam ve Kariyer becerileri boyutu açısından incelenmesine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Öğrenme ve Yenilik becerileri boyutunda deney grubunda anlamlı fark tespit edilmiştir ($t(30)=-4,637, p<0,05$). Söz konusu fark incelendiğinde deney grubuna ait son-test puanlarının ($\bar{x}=3,9032\pm0,64466$) ön-test puanlarından ($\bar{x}=3,4597\pm0,54619$) yüksek olduğu görülmektedir. Yani 12 haftalık macera eğitimi sonucunda deney grubunun Öğrenme ve Yenilik becerilerinin olumlu olarak gelişim sağladığını ifade etmek mümkündür. Öğrenme ve Yenilik Becerileri boyutunda kontrol grubunda ise anlamlı fark tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Yaşam ve Kariyer becerileri boyutunda deney grubunda anlamlı fark tespit edilmiştir ($t(30)=-4,360, p<0,05$). Söz konusu fark incelendiğinde deney grubuna ait son-test puanlarının ($\bar{x}=4,0251\pm0,23507$) ön-test puanlarından ($\bar{x}=3,9767\pm0,23507$) yüksek olduğu görülmektedir. Yani 12 haftalık macera eğitimi sonucunda deney grubunun Yaşam ve Kariyer becerilerinin olumlu olarak gelişim sağladığını ifade etmek mümkündür. Yaşam ve Kariyer becerileri boyutunda kontrol grubunda ise anlamlı fark tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 6. Deney Kontrol Grubunun Son-test – Ön-test Fark Puanlarının Karşılaştırması

Boyut	Grup	N	Ort.	Std	df	t	p
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Deney	31	,4435	,53262	60	2,332	,023
	Kontrol	31	,0544	,76099			
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Deney	31	,2832	,36157	60	3,268	,002
	Kontrol	31	-,0412	,41795			

Tablo 6’da deney ve kontrol gruplarına ait son test - ön test puanlarının farkına ilişkin Öğrenme ve Yenilik Becerileri boyutu ve Yaşam ve Kariyer Becerileri boyutu açısından incelenmesine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Öğrenme ve Yenilik Becerileri boyutunda deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir ($t(60)=- 2,332$, $p<0,05$). Söz konusu fark incelendiğinde deney grubuna ait fark puanlarının ($\bar{x}=0,4435\pm0,53262$) kontrol grubunun fark puanlarından ($\bar{x}=0,0544\pm0,76099$) yüksek olduğu görülmektedir. Yani 12 haftalık macera eğitimi sonucunda deney grubunun Öğrenme ve Yenilik Becerilerinin kontrol grubuna nazaran daha fazla gelişim sağladığını ifade etmek mümkündür.

Yaşam ve Kariyer becerileri boyutunda deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir ($t(60)=- 3,268$, $p<0,05$). Söz konusu fark incelendiğinde deney grubuna ait fark puanlarının ($\bar{x}=0,2832\pm0,36157$) kontrol grubunun fark puanlarından ($\bar{x}=-0,0412\pm0,41795$) yüksek olduğu görülmektedir. Yani 12 haftalık macera eğitimi sonucunda deney grubunun Yaşam ve Kariyer Becerilerinin kontrol grubuna nazaran daha fazla gelişim sağladığını ifade etmek mümkündür.

Tablo 7. Deney Grubunun Öğrenme ve Yenilik Becerileri Boyutuna İlişkin Ön-Son-İzleme 1 ve 2 Değerlerinin Tanımlayıcı Bulguları

Ölçüm	N	Ort.	Std
Ön-test	31	3,45	0,54
Son-test	31	3,90	0,64
İzleme 1-test	31	3,97	0,47
İzleme 2-test	31	4,00	0,46

Tablo 8. Deney Grubunun Öğrenme ve Yenilik Becerileri Boyutuna İlişkin Ön-Son-İzleme 1 ve 2 Puanlarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Etki Büyüklüğü	Anlamlı Fark
Deneklerarası	20,966	30	,699				
Ölçüm	5,994	3	1,998	13,218	<u>0,000</u>	0,306	1<2, 1<3, 1<4
Hata	13,605	90	,151				
Toplam	40,565	123	2,848				

1: Öntest, 2: Sontest, 3: İzleme testi 1, 4: İzleme testi 2

Tablo 7 ve 8 incelendiğinde; katılımcıların Öğrenme ve Yenilik Becerileri boyutuna ilişkin öntest, sontest ve izleme 1 ve izleme 2 test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir, $F(3, 30)=13,218$, $p<0,05$.

Sırasıyla izleme 2 test ortalama puanı ($\bar{x}=4,00 \pm 0,46$), izleme 1 test ortalama puanı ($\bar{x}=3,97 \pm 0,47$) ve son-test ortalama puanı ($\bar{x}=3,90 \pm 0,64$), Öntest ortalama puanından ($\bar{x}=3,45 \pm 0,54$) istatistiki açıdan anlamlı olarak daha yüksektir, Ön-test ile son-test, izleme 1 test ve izleme 2 test arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Bu bulgu katılımcıların

eğitime başlamadan önceki Öğrenme ve Yenilik Becerileri düzeylerinin eğitimden sonraki Öğrenme ve Yenilik Becerileri düzeylerinden daha düşük olduğu, eğitimin Öğrenme ve Yenilik Becerileri düzeyini arttırdığı ve eğitim sonrasındaki izleme sürecinde de bu artışın devam ettiği anlamına gelmektedir. Deney grubunun son-test, izleme 1 ve 2 testlerine ilişkin aralarında anlamlı fark bulunmamaktadır. Bu farksızlık ise eğitim sonrasında oluşan etkinin anlamlı düzeyde değişmediğini, etkinin devam ettiğini göstermektedir. Son olarak Öğrenme ve Yenilik Becerileri boyutunda oluşan farka ilişkin kısmı etki büyüklüğü ise 0,306 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 9. Deney Grubunun Yaşam ve Kariyer Becerileri Boyutuna İlişkin Ön-Son-İzleme 1 ve 2 Değerlerinin Tanımlayıcı Bulguları

Ölçüm	N	Ort,	Std
Ön-test	31	3,74	0,23
Son-test	31	4,02	0,49
İzleme 1-test	31	4,07	0,40
İzleme 2-test	31	3,98	0,38

Tablo 10. Deney Grubunun Yaşam ve Kariyer Becerileri Boyutuna İlişkin Ön-Son-İzleme 1 ve 2 Puanlarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Etki Büyüklüğü	Anlamlı Fark
Deneklerarası	11,705	30	,390				
Ölçüm	2,020	3	,673	9,266	0,000	0,236	1<2, 1<3, 1<4
Hata	6,541	90	,073				
Toplam	20,266	123	1,136				

1: Öntest, 2: Sontest, 3: İzleme testi 1, 4: İzleme testi 2

Tablo 9 ve 10 incelendiğinde; katılımcıların Yaşam ve Kariyer Becerileri boyutuna ilişkin öntest, sontest ve izleme 1 ve izleme 2 test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir, $F(3, 30)=9,266$, $p<0,05$.

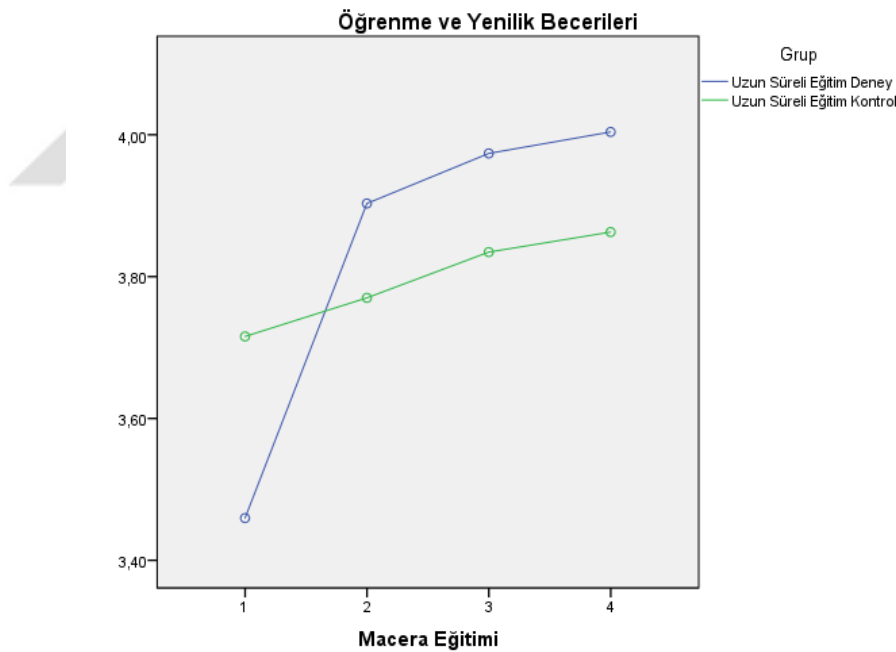
Sırasıyla izleme 1 test ortalama puanı ($\bar{x}=4,07 \pm 0,40$), son-test ortalama puanı ($\bar{x}=4,02 \pm 0,49$) ve izleme 2 test ortalama puanı ($\bar{x}=3,98 \pm 0,38$), Ön-test ortalama puanından ($\bar{x}=3,74 \pm 0,23$) istatistiki açıdan anlamlı olarak daha yüksektir, Ön-test ile son-test, izleme 1 test ve izleme 2 test arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Bu bulgu katılımcıların eğitime başlamadan önceki Yaşam ve Kariyer Becerileri düzeylerinin eğitimden sonraki Yaşam ve Kariyer Becerileri düzeylerinden daha düşük olduğu, eğitimin Yaşam ve Kariyer Becerileri düzeyini arttırdığı ve eğitim sonrasındaki izleme sürecinde de bu artışın devam ettiği anlamına gelmektedir. Deney grubunun son-test, izleme 1 ve 2 testlerine ilişkin aralarında anlamlı fark bulunmamaktadır. Bu farksızlık ise eğitim sonrasında oluşan etkinin anlamlı düzeyde değişmediğini, etkinin devam ettiğini göstermektedir. Son olarak Yaşam ve Kariyer Becerileri boyutunda oluşan farka ilişkin kısmı etki büyüklüğü ise 0,236 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğrenme ve Yenilik Becerileri Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Etki Büyüklüğü	Anlamlı Fark
Deneklerarası	45,555	61					
Grup (D/K)	0,096	1	,096	,126	,723	,002	
Hata	45,459	60	,758				
Denekleriçi	38,966	186					1<2,
Ölçüm(1,2,3,4)	4,596	3	1,532	8,468	,000	,124	1<3,
Grup*Ölçüm	1,803	3	,601	3,323	0,021	0,052	1<4
Hata	32,567	180	,181				
Toplam	84,521	247					

1: Öntest, 2: Sontest, 3: İzleme testi 1, 4: İzleme testi 2

Şekil 4. Deney ve Kontrol Grubunun Öğrenme ve Yenilik Becerileri Boyutuna İlişkin Ön-Son-İzleme 1 ve 2 Değerlerinin Tanımlayıcı Bulguları



Tablo 11 ve Şekil 4 incelendiğinde; katılımcıların Öğrenme ve Yenilik Becerileri boyutuna ilişkin öntest, sontest ve izleme I ve izleme II test puanlarının deney ve kontrol grubu açısından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F(3, 180) = 3,323, p < 0,05$).

Deney grubunun öntest ortalama puanı ($\bar{x} = 3,45 \pm 0,54$), sontest ortalama puanı ($\bar{x} = 3,90 \pm 0,64$), izleme 1 test ortalama puanı ($\bar{x} = 3,97 \pm 0,47$) ve İzleme 2 test ortalama puanı ($\bar{x} = 4,00 \pm 0,46$) ile Kontrol grubunun öntest ortalama puanı ($\bar{x} = 3,71 \pm 0,67$), sontest ortalama puanı ($\bar{x} = 3,77 \pm 0,72$), izleme I test ortalama puanı ($\bar{x} = 3,83 \pm 0,45$) ve İzleme 2 test ortalama puanı ($\bar{x} = 3,86 \pm 0,51$) arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Söz konusu farkın hangi grup ve

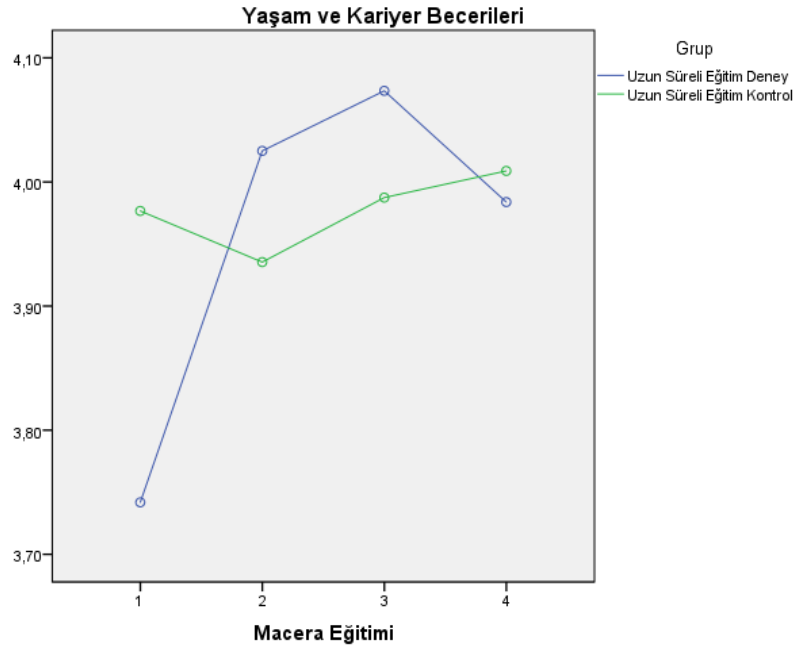
ölçümler arasında olduğu incelendiğinde; deney grubunun ön-test ile son-izleme 1 ve 2 testleri arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgu katılımcıların eğitime başlamadan önceki, sonraki ve eğitim sonrası 1. ve 3. aylarda Öğrenme ve Yenilik Becerileri boyutuna dair ölçümleri arasında grup değişkeni açısından anlamlı fark olduğunu söz konusu farkın ise deney grubunun lehine olduğunu ifade etmektedir. Ortalamalar incelendiğinde eğitim ile birlikte deney grubunun Öğrenme ve Yenilik Becerileri boyutu eğitim öncesi düzeye göre artış göstermiş ve eğitim sonrası 3 aylık süreçte de devam etmiştir. Kontrol grubunda ise herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca Öğrenme ve Yenilik Becerileri boyutunda oluşan farka ilişkin kısmi etki büyüklüğü ise 0,052 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaşam ve Kariyer Becerileri Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Etki Büyüklüğü	Anlamlı Fark
Deneklerarası	21,057	61					
Grup (D/K)	,027	1	,027	,078	,780	,001	
Hata	21,030	60	,351				
Denekleriçi	17,575	186					
Ölçüm(1,2,3,4)	1,033	3	,344	4,206	,007	,066	1<3
Grup*Ölçüm	1,803	3	,601	4,379	,005	,068	
Hata	14,739	180	,082				
Toplam	38,632	247					

1: Öntest, 2: Sontest, 3: İzleme testi 1, 4: İzleme testi 2

Şekil 5. Deney ve Kontrol Grubunun Yaşam ve Kariyer Becerileri Boyutuna İlişkin Ön-Son-İzleme 1 ve 2 Değerlerinin Tanımlayıcı Bulguları



Tablo 12 ve Şekil 5 incelendiğinde; katılımcıların Yaşam ve Kariyer Becerileri boyutuna ilişkin öntest, sontest ve izleme 1 ve izleme 2 test puanlarının deney ve kontrol grubu açısından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F(3, 180) = 4,379, p < 0,05$).

Deney grubunun öntest ortalama puanı ($\bar{x} = 3,74 \pm 0,23$), sontest ortalama puanı ($\bar{x} = 4,02 \pm 0,49$), izleme 1 test ortalama puanı ($\bar{x} = 4,07 \pm 0,40$) ve izleme 2 test ortalama puanı ($\bar{x} = 3,98 \pm 0,38$) ile kontrol grubunun öntest ortalama puanı ($\bar{x} = 3,97 \pm 0,37$), sontest ortalama puanı ($\bar{x} = 3,93 \pm 0,45$), izleme 1 test ortalama puanı ($\bar{x} = 3,983 \pm 0,34$) ve izleme 2 test ortalama puanı ($\bar{x} = 4,01 \pm 0,35$) arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Söz konusu farkın hangi grup ve ölçümler arasında olduğu incelendiğinde; deney grubunun ön-test ile izleme 1 testi arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgu katılımcıların eğitime başlamadan önceki ve eğitim sonrası bir aylık süreçte Yaşam ve Kariyer Becerileri boyutuna dair ölçümleri arasında grup değişkeni açısından anlamlı fark olduğunu, söz konusu farkın ise deney grubunun lehine olduğunu ifade etmektedir. Ortalamalar incelendiğinde eğitim ile birlikte deney grubunun Yaşam ve Kariyer Becerisinin eğitim öncesi düzeye göre artış gösterdiği, eğitim sonrası birinci ay takibinde ise bu artışın istatistiki olarak anlamlı hale geldiği tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca Yaşam ve Kariyer Becerileri boyutunda oluşan farka ilişkin kısmi etki büyüklüğü ise 0,066 olarak tespit edilmiştir.

Çalışma I Nitel Bulgular

Elde edilen verilerin analiz edilmesi doğrultusunda 2 tema saptanmıştır. Bunlar aşağıda ifade edilmiştir.

Tablo 13. Tema 1 Kodlar ve Katılımcılara İlişkin Bilgi

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Yaratıcılık ve Yenilik	K1,K2,K3,K5,K7,K8,K9,
	Eleştirel Düşünme ve Problem	K1,K3,K5,K6,K10
	Çözme	
	İletişim	K1,K3,K4,K6,K7,K8,K9,K10
	İş Birliği	K1,K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K10

Tablo 13 incelendiğinde; Çalışma I kapsamında uzun dönem eğitim alan grup içerisinde yapılan odak grup sonrasında tespit edilen öğrenme ve yenilik becerileri temasına ait katılımcıların tablodaki kodları içeren ifadeleri şu şekildedir:

Bana göre uygulamalardan en önemli olanlarından bir tanesi de Radar'dı. Çünkü bu oyunda gözlerimiz kapalı olduğu için **imkanlarımız kısıtlıydı** bu yüzden de varacağımız yere ulaşmak ve başlangıç noktamıza ulaşacak arkadaşlar için imkanlar dahilinde **ekip olarak farklı ve etkili stratejiler oluşturmamız** gerekiyordu. Çünkü herkesin gözü kapalıydı ve herkesin anlayacağı **ortak bir dil** bulmamız gerekiyordu (K1).

Küpleri üst üste dizdiğimiz PISA kulesi oyunu da bence çok önemliydi. Nedenlerine gelecek olursam oyun başlı başına **takım içi iletişim** isteyen bir oyundu. Bunun önemini bize çok iyi vurguladı. **Pratik bir şekilde yaratıcı çözümler** bulup ve takım içerisinde aktif bir rol oynaması gerekmekteydi. Bunu açık bir şekilde anladık. Ayriyeten kendimize kritik dönemlerde **problem çözen nitelikli liderler** seçmemiz gerektiğini de anladık. Tahtaları düşündüğümüzde yapılan **planları hızlı bir biçimde revize edip yeni planlar kurduk**.bu da kriz anından daha sağlam ve daha kolay çıkmamızı sağladı. Son olarak **takım oyunu** olduğu için ve tabii ki her şeyi biz bilmediğimiz için **takım arkadaşlarımız dinlememiz** gerektiğini bize öğretti (K3).

Bana göre en faydalı uygulama ders dönemi boyunca blokları üst üste dizdiğimiz PISA uygulaması oldu. Çünkü uygulama olaya hem yönetici gözünden hem de ekip üyesi gözünden bakmamızı sağladı. Yönetici gözünden bakarsak, bir ekibiniz olduğunda ekip üyeleri arasında iyi bir **iletişim**, disiplin, ciddiyet ve **yardımlaşma** olması gerekmektedir. Yoksa asla bir iş tam anlamıyla istenildiği gibi olmayacaktır. Uygulama bu durumu gözler önüne serdi. Ekip üyesi olarak da **iletişimin** ve ciddiyetin tam anlamıyla projede ya da işte nasıl bir etkisinin olduğunu anlamama sebep oldu. Almış olduğum bu eğitimin bana **kriz yönetimi, problem anında**

problem çözme, farklı açılardan bakma, ekip çalışması, takım uyumu ayrıca daha birçok hem kişisel hem de yönetsel gelişimi sağladığını düşünüyorum(K6).

Tablo 14. Tema 2 Kodlar ve Katılımcılara İlişkin Bilgi

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Esneklik ve uyum	K1,K2,K5,K6,K7,K8,K9,K10
	Girişimcilik	K3,K4,K5,K8,K10
	Öz-Yönetim	K2,K3,K4,K6,K7,K8,K9,K10
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	K1,K2,K3,K4,K8,K10
	Üretkenlik ve Sorumluluk	K1,K2,K3,K5,K6,K8,K9,K10
	Liderlik ve Sorumluluk	K1,K2,K3,K4,K5,K6,K9,K10

Tablo 14 incelendiğinde; Uzun dönem eğitim alan grup içerisinde tespit edilen bir diğer temada Yaşam ve Kariyer Becerileri olmuştur. Söz konusu temaya ait tablodaki kodları içeren katılımcı söylemleri şu şekildedir:

*Kendimi bir yönetici olarak düşündüğümde; ben de çalışanlarımın bu tip bir eğitimden faydalanmasını sağladım. Çünkü eğitim boyunca neredeyse bir çok konuda **konfor alanından** çıktığımı düşünüyorum. Bu durumun çalışanlarda da aynı etkiyi sağlayacağını düşünüyorum. Eğitimdeki grup halindeki çalışmaların **insan ilişkilerini arttırdığı** gibi beraber **dayanışmayı birbirlerini daha iyi tanımayı** işlere daha ciddiyeyle yaklaşmayı sağladığını gördüm. Yönetici olarak saydığım kriterlere sahip çalışanlarımın olmasını isterdim. Yönetsel beceri olarak ise **liderlik** grup içerisinde dayanışma **sorumluluk bilinci** vb. becerilerin geliştiğini düşünüyorum. Nedeni ise eğitim kapsamında her hafta farklı uygulamalarda görmüş olduğum bir **liderin** olması ve grubu **yönlendirmesi** gerekmesiydi. Herkesin uygulama içinde bir **sorumluluk** alması, bu uygulamaları güzel sonuçlarla bitirebilmemizi ve her işte olduğu gibi bir **ciddiyetle** yapmamızı sağladı. Grup içerisinde çok tanımadığım ve yakın olmadığım arkadaşlarım vardı. Eğitim sonrasında ise **arkadaşlarımı tanımış ve yakın bağ kurmuştum**. Tüm bunların yanı sıra **konfor alanının dışına fazla çıkmak istemeyen** bir insanken eğitim sonrasında konfor alanının dışına çıkıp farklı durumlara tanıklık ediyorum (K2).*

*Eğitim içerisinde aklımda en çok kalan oyunlardan bir tanesiyle Radar, Labirent ve PISA kulesi oyunuydu. Özellikle radar oyununda **olumsuz şartlara rağmen hedefe ulaşmak** için **risk** alıp **sorumluluk** alıp **ekipteki yönlendirmelerin** olumlu veya olumsuz nelere yol açabileceğini öğrendim. Uygulamaların tamamı faydalıydı. Çünkü hepsi birbirinden farklı ve hepsi içinde bulunduğumuz durumlara **farklı bakış açılarıyla yaklaşmamızı** sağlayan uygulamalardı. Bu eğitimi almadan önce bazı konularda **kendimi fazlasıyla yeterli görür** ve eksik bir yanım olduğunu düşünmezdim. Ancak her yaptığımız yeni uygulamayla **farklı farklı eksik ve yetersiz***

*yanlarımı fark etmeye başladım. Özellikle **insan ilişkileri** konusunda **durum analizi** konusunda ve **kriz anında bu durumu yönetme** konusunda kendimi **geliştirdiğimi** düşünüyorum. Son olarak eğitim sonrasında eksik olduğum konuları daha iyi biliyorum ve kendime **özeleştir** yapabiliyorum (K9).*

*Kayan masa uygulamasında **farklı bilgi görüş yetiştirilme tarzına sahip insanların** bir araya gelerek **sözsüz bir şekilde anlaşmaya çalışması** bana hayatın her anının bir gösterimi gibi hissettirdi. Sosyal hayatta ya da iş hayatında gerektiği zaman konuşmadan ve **beni neyin beklediğini bilmeden** bir ortamda işe başlayabilirim. Bu oyun bana hep **dikkatli gözlemci** ve **hazırlıklı** olmam gerektiğini öğretti. Radarda ise **kısıtlı zaman bilgi ve başka insanlarla onlar olmadan tamamlayamayacağım bir yoldu**. Bazen önümüzü göremeyiz ama bir **hedefimiz** vardır bizimle aynı hedefte aynı savunmasızlıkta ve eşit şartta insanlar ile yolumuzu görmeden de **kuvvetli bir iletişim ve güven** ile sonuca ulaşabiliriz. Bu oyun **başkalarını dinleme** ve onları **kabullenme** becerilerini geliştirdi. Genel anlamda eğitim öncesinde **sınıf içi iletişimimiz oldukça zayıf ve gruplaşmış bir haldeydi** birbirinden hoşlanmayan ve bunu açıkça belli eden insanlar vardı. Ancak şimdi **herkes birbirini daha iyi tanıdı** ve anladı **sınırları ve bunları aşmamız gerektiğini** öğrendik kendimizi toplumda nasıl var edebileceğimizi ve birbirimizi tanımayı ekip çalışması yapabileceğimizi öğrendik (K10).*

Çalışma II Nicel Bulgular

Tablo 15. *Çalışma II Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler*

Grup	Değişken	Tür/Min-Max	Frekans	Yüzde
Deney	Cinsiyet	Kadın	16	%44,4
		Erkek	20	%55,6
	Yaş	19 - 21	36 ($\bar{x}$ = 19,05)	%100
Kontrol	Cinsiyet	Kadın	11	%30,6
		Erkek	25	%69,4
	Yaş	19 - 24	36 ($\bar{x}$ =22,00)	%100

Tablo 15 incelendiğinde; katılımcıların cinsiyet ve yaş ortalamalarına ilişkin demografik bilgiler gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde deney grubunun 16' sı kadın (%44,4), 20'si erkek (%55,6), yaş ortalamalarının $\bar{x}$ =19,05, yaş aralığının 19 ile 21 arasında değiştiği tespit edilmiştir, Kontrol grubunun ise 11' i kadın (%30,6), 25' i erkek (%69,4), yaş ortalamalarının $\bar{x}$ =22,00, yaş aralığının 19 ile 24 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Tablo 16. *Çalışma II Verilerine İlişkin Normallik Analizi*

Normallik Testi								
Boyutlar	Ölçüm	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
			İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	P
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Ön-Test	Deney	,113	36	,200	,954	36	,145
		Kontrol	,099	36	,200	,974	36	,543
	Son-Test	Deney	,127	36	,150	,962	36	,246
		Kontrol	,106	36	,200	,985	36	,896
	İzleme-Test 1	Deney	,142	36	,062	,964	36	,280
		Kontrol	,118	36	,200	,955	36	,146
	İzleme-Test 2	Deney	,137	36	,085	,952	36	,124
		Kontrol	,114	36	,200	,964	36	,288
	Farkların Farkı	Deney	,162	36	,018	,963	36	,258
		Kontrol	,097	36	,200	,980	36	,759
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Ön-Test	Deney	,102	36	,200	,953	36	,129
		Kontrol	,116	36	,200	,958	36	,187
	Son-Test	Deney	,112	36	,200	,965	36	,315
		Kontrol	,143	36	,062	,956	36	,164
	İzleme-Test 1	Deney	,134	36	,104	,950	36	,105
		Kontrol	,111	36	,200	,960	36	,221
	İzleme-Test 2	Deney	,147	36	,088	,977	36	,872
		Kontrol	,130	36	,133	,929	36	,024
	Farkların Farkı	Deney	,163	36	,017	,924	36	,017
		Kontrol	,167	36	,013	,947	36	,083

Tablo 16 incelendiğinde; Çalışma II kapsamında deney ve kontrol grubundan elde edilen ön test, son test, izleme testi 1, izleme testi 2 ve farkların farkı verilerinin normallik dağılımları yer almaktadır. Katılımcı sayısı 30'un üzerinde olduğu için normallik testlerinden Kolmogorov Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır (Can, 2018; Karagöz, 2021). Söz konusu anlamlılık değerleri incelendiğinde farkların farkı hariç tüm verilerin hem Öğrenme ve Yenilik Becerileri boyutunda hem de Yaşam ve Kariyer Becerileri boyutunda 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Çalışma II kapsamında farkların farkının analizinde parametrik olmayan analizler kullanılacaktır. Deney ve kontrol grubuna ilişkin diğer tüm verilerin istatistiksel analizlerinde ise parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubunun Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Grup	Ölçüm	N	Ort.	Std	df	t	p
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Deney	Öntest	36	3,8924	,45183	35	-2,259	0,030
		Sontest	36	4,0903	,53960			
	Kontrol	Öntest	36	3,9001	,44731	35	-0,199	0,843
		Sontest	36	3,9184	,51100			
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Deney	Öntest	36	4,2562	,36060	35	1,102	0,278
		Sontest	36	4,1836	,44062			
	Kontrol	Öntest	36	4,0849	,47541	35	0,152	0,880
		Sontest	36	4,0725	,32253			

Tablo 17'de deney ve kontrol gruplarına ilişkin ön test ve son test puanlarının Öğrenme ve Yenilik Becerileri boyutu ve Yaşam ve Kariyer Becerileri boyutu açısından incelenmesine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Öğrenme ve Yenilik Becerileri boyutunda Deney grubunda anlamlı fark tespit edilmiştir ($t(35) = -2,259$, $p < 0,05$). Söz konusu fark incelendiğinde deney grubuna ait son-test puanlarının ($\bar{x} = 4,0903 \pm 0,53960$) ön-test puanlarından ($\bar{x} = 3,8924 \pm 0,45183$) yüksek olduğu görülmektedir. Yani iki günlük macera eğitimi sonucunda deney grubunun Öğrenme ve Yenilik Becerilerinin olumlu olarak gelişim sağladığını ifade etmek mümkündür. Öğrenme ve Yenilik Becerileri boyutunda kontrol grubunda ise anlamlı fark tespit edilmemiştir ($p > 0,05$).

Yaşam ve Kariyer Becerileri boyutunda deney ve kontrol grubunda ise anlamlı fark tespit edilmemiştir ($p > 0,05$).

Tablo 18. Deney Kontrol Grubunun Son-Test – Ön-Test Fark Puanlarının Karşılaştırması

Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	df	U	p
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Deney	36	39,29	1414,50	60	547,500	,257
	Kontrol	36	33,71	1213,50			
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Deney	36	34,40	1238,50	60	572,500	,395
	Kontrol	36	38,60	1389,50			

Tablo 18’de deney ve kontrol gruplarına ait son test - ön test puanlarının farkına ilişkin Öğrenme ve Yenilik Becerileri boyutu ve Yaşam ve Kariyer Becerileri boyutu açısından incelenmesine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Öğrenme ve Yenilik Becerileri boyutunda deney ve kontrol grubuna ilişkin anlamlı fark tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Yaşam ve Kariyer Becerileri boyutunda deney ve kontrol grubuna ilişkin anlamlı fark tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 19. Deney Grubunun Öğrenme ve Yenilik Becerileri Boyutuna İlişkin Ön-Son-İzleme 1 ve 2 Değerlerinin Tanımlayıcı Bulguları

Ölçüm	N	Ort.	Std
Ön-test	36	3,89	0,45
Son-test	36	4,09	0,54
İzleme 1-test	36	4,02	0,53
İzleme 2-test	36	3,84	0,61

Tablo 20. Öğrenme ve Yenilik Becerileri Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Etki Büyüklüğü	Anlamlı Fark
Deneklerarası	16,442	35	,470	2,053	,111	,055	-
Ölçüm(1,2,3,4)	1,404	3	,468				
Hata	23,941	105	,228				
Toplam	41,787	143	1,116				

1: Öntest, 2: Sontest, 3: İzleme testi 1, 4: İzleme testi 2

Tablo 19 ve 20 incelendiğinde; katılımcıların Öğrenme ve Yenilik Becerileri boyutuna ilişkin öntest, sontest ve izleme 1 ve izleme 2 test puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 21. Deney Grubunun Yaşam ve Kariyer Becerileri Boyutuna İlişkin Ön-Son-İzleme 1 ve 2 Değerlerinin Tanımlayıcı Bulguları

Ölçüm	N	Ort.	Std
Ön-test	36	4,25	0,61
Son-test	36	4,18	0,44
İzleme 1-test	36	4,11	0,39
İzleme 2-test	36	4,08	0,38

Tablo 22. Yaşam ve Kariyer Becerileri Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Etki Büyüklüğü	Anlamlı Fark
Deneklerarası	8,601	35	,246				
Ölçüm(1,2,3,4)	,614	3	,205	1,636	,186	,045	-
Hata	13,129	105	,125				
Toplam	22,344	143	,576				

1: Öntest, 2: Sontest, 3: İzleme testi 1, 4: İzleme testi 2

Tablo 21 ve 22 incelendiğinde; katılımcıların Yaşam ve Kariyer Becerileri boyutuna ilişkin öntest, sontest ve izleme 1 ve izleme 2 test puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0,05$).

Çalışma II Nitel Bulgular

Elde edilen verilerin analiz edilmesi doğrultusunda 2 tema saptanmıştır. Bunlar aşağıda ifade edilmiştir.

Tablo 23. Tema 1 Kodlar ve Katılımcılara İlişkin Bilgi

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Yaratıcılık ve Yenilik	K1,K2,K3,K5,K9,K10
	Eleştirel Düşünme ve Problem	
	Çözme	K1,K5,K10
	İletişim	K1,K2,K3,K5,K6,K7,K8,K10
	İş Birliği	K1,K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K10

Tablo 21 incelendiğinde; Çalışma II kapsamında kısa dönem eğitim alan grup içerisinde yapılan odak grup sonrasında tespit edilen öğrenme ve yenilik becerileri temasını ait katılımcıların tablodaki kodları içeren ifadeleri şu şekildedir:

En faydalı bulduğum uygulama Radar'dı. Bu oyun bana doğru iletişimin, kriz yönetiminin ve duygularımızın ne kadar önemli olduğunu fark ettirdi. Özellikle bazı duyu organlarımızı kullanmasak da doğru bir iletişim sonucu yardımcı materyallerle bir iş başarabileceğimizi

*gösterdi. Bu tarz etkinliklerin çalışanlar ve yöneticiler için **bilinç açıcı**, eğlenceli ve faydalı etkinlikler olduğunu düşünüyorum. Bu eğitimin bana kazandırdığı becerilere geldiğimde ise; **iletişim, kriz yönetimi, stres yönetimi, beraberlik ve yeni fikirler üretme becerilerini** güçlendirdiğini düşünüyorum(K1).*

*Zafer duvarı uygulaması hem eğlenceliydi hem de **ekip çalışmasını** başarabildiğimiz ve **birlikte** güzel anlaşmalar yapabildiğimiz, birbirimizi **dinlemeyi** güvenmeyi öğrendiğimiz bir etkinlik oldu. Eğitim kapsamında **liderlik** özelliklerimizi geliştirdik. Birbirimizi **dinlemeyi** birlikte **hareket etmeyi** öğrendik. Ayrıca **fikir vermeyi**, bir oyun oynarken oyunu çözmek için bunun önemli olduğunu gördük (K5)*

*Bana göre en verimli uygulamalardan bir tanesi ikinci günün sonunda yaptığımız Mancınık oyunuydu. Nedeni ise; bütün **grup üyeleri aktif olarak çalıştı** ve **planlı** bir şekilde **herkes birbirini dinleyerek ilerledi**. Bu oyunda **süre kısıtlaması** olduğu için hem **zaman nasıl daha verimli kullanılır** hem de nasıl **başarı** elde edilir tecrübe etmiş olduk. Bu oyun sonucunda **takım halinde çalışmayı öğrendik**. Yüksek tırmanışlar sonucu yüksek yerlere çıkmakta **önyargımı** yendim. Çok fazla **beyin fırtınası** yaptığımız için **yönetim** konusunda kendimizi geliştirdik (K10).*

Tablo 24. Tema 2 Kodlar ve Katılımcılara İlişkin Bilgi

Tema	Kodlar	Katılımcılar
	Esneklik ve uyum	K2,K4
Yaşam	Girişimcilik	K1,K2,K3,K6,K7,K8,K9,K10
ve	Öz-Yönetim	K1,K2,K3,K6,K7,K8,K9,K10
Kariyer	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	K3,K4,K6,K7,K9
Becerileri	Üretkenlik ve Sorumluluk	K5,K6,K7
	Liderlik ve Sorumluluk	K4,K5,K6,K7,K8,K10

Tablo 22 incelendiğinde; Kısa dönem eğitim alan grup içerisinde tespit edilen bir diğer temada Yaşam ve Kariyer Becerileri olmuştur. Söz konusu temaya ait tablodaki kodları içeren katılımcı söylemleri şu şekildedir:

*En faydalı bulduğum uygulamalardan bir tanesi Labirent'di. Çünkü bir **grup halinde konuşmadan sadece gözlemleyerek izledik**. Her yanıfta aslında yanlış değildi **bir sonraki arkadaşımıza doğruyu göstermiş olduk**. Yani güzel bir **takım çalışması ortaya koyduk**. Eğitim boyunca **dinleme, sosyalleşme becerilerimin ve özgüvenimin geliştiğini** düşünüyorum. Çünkü bu eğitimlerde, bu oyunlarda **takım çalışmalarında aldığım sorumlulukların, sosyalleşmeme özgüvenimin artmasına** ve becerilerin gelişmesine katkı sağladığını düşünüyorum. Ayrıca*

eğitime girmeden önce **tanımadiğım insanlar** varken eğitimden sonra onları tanıyıp onlarla **kaynaştığını** fark ettim (K6).

Labirent ve Mancınık oyunu benim için çok faydalı oldu. Çünkü her iki oyunda da **takım** çalışmasının çok önemli bir şey olduğunu anladım. Labirent oyununda takım içerisindeki **sözsüz iletişimle yönlendirme**, mancınık oyununda takım içindeki **uyum, takım çalışması ve gruptaki her üyenin organize olması ve sorumluluk alması** çok önemliydi. Bu kadar kısa süre içerisinde sınıf arkadaşlarımla **kaynaştım** ve sınıf ortamındaki **sosyalleşme** de artış oldu. Eğitim öncesinde arkadaşlarımla olan **iletişim ve sosyal becerilerim, sorumluluk bilincim ve takım çalışma** becerilerimde eksiklik varmış bunu eğitim sonunda fark ettim. Eğitim sonrasında bu konularda geliştiğimi düşünüyorum (K7).

En faydalı bulduğum uygulama zafer duvarıydı. Nedeni ise yukarı tırmanan üç arkadaş **birbirine ayak uydurmak zorunda** yani **yardımlaşmak** zorundaydı. İki günlük bu eğitimde, **grup halinde nasıl hareket edilir** grup içerisinde var olan kişiler ile **nasıl iletişim kurulur birlikte nasıl çalışılır** öğrendim. Ayrıca grup arkadaşlarımla **kaynaştım. Zihinsel açıdan** ise birçok konuda geliştiğimi düşünüyorum. Artık daha **girişken ve sabırlı** olduğumu düşünüyorum(K9).

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Alt Problem 1. 12 haftalık uzun süreli macera eğitiminin 21. yy becerilerinden Öğrenme ve Yenilik becerileri üzerine etkisi var mıdır?

Uzun süreli macera eğitimi çalışmada yer alan katılımcıların öğrenme ve yenilik becerileri altında kümelenen Yaratıcılık ve Yenilik, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme, İletişim, İş Birliği ve Takım çalışması gibi zihinsel becerilerin de olumlu yönde geliştiği saptanmıştır. İlgili literatür incelendiğinde macera eğitimlerinin bireylerin/katılımcıların bir takım zihinsel süreçlerine olumlu etki ettiğini tespit eden bir çok çalışma yapılmıştır (Hattie vd., 1997; McKenzie, 2000; Özen, 2010; Yıldız, 2020). İlgili literatür incelendiğinde birkaç hafta veya daha uzun süreli macera eğitimlerinin katılımcılarının Yaratıcılık ve Yenilik (Mann vd., 2021; Valentini & Donatiello, 2021; Villa & Guerra, 2020; Yıldız vd., 2022), Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme (Albedry vd., 2023; Li & Ariyasajiskul, 2023; Orson vd., 2020), İletişim (Albedry vd., 2023; Orson vd., 2020; Prince, 2021), İş Birliği ve Takım çalışması (Albedry vd., 2023; Mackenzie & Hodge, 2020; Prince, 2021) gibi bir çok beceriyi olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Hattie vd., 1997; McKenzie, 2000). Bu bilgiler ışığında çalışmada bulunan sonuçlar ile literatür paralellik arz etmektedir. Çalışmada tespit edilen bu gelişimin; katılımcı kitlenin 12 haftalık bir süre boyunca her hafta öğrenme ve yenilik becerilerine ilişkin uygulamalar yapması, ilk haftalarda bu becerileri sergilemede sınırlı kalması, zamanla eğitimin devamlılığı sağlandığında bu becerileri deneyimleme yoluyla daha etkin kullanmaya başlamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca 12 haftalık eğitim süresi boyunca katılımcıların başarıya ulaşması için bilinen çözüm yollarına ilişkin sürekli yeni ve yaratıcı fikirler geliştirmesini, bunu yaparken elde var olan yöntemlerin eleştirel bir şekilde düşünülerek problemin çözümüne yönelik yolların belirlenmesi, tüm uygulamaları ise etkili iletişim kurarak takım arkadaşlarıyla birlikte gerçekleştirmek durumunda kalacak uygulamalara maruz bırakılması söz konusu gelişimin bir diğer kaynağı olarak görülmektedir.

Alt Problem 2. 12 haftalık uzun süreli macera eğitiminin 21. yy becerilerinden Yaşam ve Kariyer becerileri üzerine etkisi var mıdır?

Bu araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu da uzun süreli macera eğitiminin kariyer ve yaşam becerileri altında yer alan Esneklik ve uyum, Girişimcilik ve Öz-Yönetim, Sosyal ve

Kültürlerarası Beceriler, Üretkenlik ve Sorumluluk, Liderlik gibi bir çok kişisel beceriyi olumlu yönde geliştirmiş olmasıdır. Birkaç hafta ve daha fazla uzun süreli macera eğitimleri konu edinen çalışmalar incelendiğinde; katılımcı kitlede Esneklik ve uyum (Beightol vd., 2012; Yıldız, 2020), Girişimcilik ve Öz-Yönetim (Albedry vd., 2023; McKenzie, 2000; Prince, 2021), Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler (Prince, 2021; Yıldız, 2020), Üretkenlik ve Sorumluluk (Yıldız, 2020), Liderlik (Dyson vd., 2021; Mackenzie & Hodge, 2020; McKenzie, 2000; Prince, 2021) gibi becerilerin olumlu yönde gelişim sağladığını ifade eden çalışmalar mevcuttur. Bu durum söz konusu bu çalışma bulguları ile literatürde yer alan çalışmaların sonuçlarının örtüştüğünün bir göstergesidir. Söz konusu bu çalışmada Esneklik ve uyum, Girişimcilik ve Öz-Yönetim, Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler, Üretkenlik ve Sorumluluk, Liderlik gibi becerilerin katılımcılarda gelişmesinin, eğitim içerisinde yer alan tüm uygulamalarda alışlagelmişin dışında durumların yaşatılması, kişilerin tüm farklılıklara rağmen hem kendisini hem de grubunu kontrol altında tutarak yeni ve etkili çözümler geliştirmesi gereken durumlara maruz bırakılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Örneğin bazı uygulamalarda sözlü iletişim kuramıyorken bazı uygulamalarda görme engelinin olması, bazı uygulamalarda sınırlı sözcük kullanırken bazı uygulamalarda dar alanlarda hızlı hareket etmeyi gerektirmesi gibi durumların varlığı yukarıdaki cümlede ifade edilen becerilerin kullanımını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla bu durumlara 12 hafta boyunca maruz kalınması tespit edilen gelişimin kaynağı olarak görülmektedir.

Alt Problem 3. 12 haftalık uzun süreli macera eğitiminin 21. yy becerilerinden Öğrenme ve Yenilik becerileri üzerine etkisinde 1, 3 aylık kalıcılık açısından fark var mıdır?

Çalışma kapsamında 12 haftalık uzun süreli macera eğitiminin öğrenme ve yenilik becerileri kapsamında yer alan Yaratıcılık ve Yenilik, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme, İletişim, İş Birliği ve Takım çalışması gibi beceriler üzerine etkisinin bir ve üç aylık periyotlarda incelendiğinde; söz konusu etkinin devam ettiği tespit edilmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde bireylerde kalıcı davranış değişikliğinin sürdürülmesine ilişkin Davranışçı öğrenme yaklaşımı yer almaktadır. Bu yaklaşım bireylerde öğrenmenin gelişimi için davranış ile uyaran arasında bir bağ kurulmasını, pekiştireçler aracılığıyla öğrenme işleminin ve kalıcı davranış değişikliğinin sağlanacağını ileri sürmektedir. Bu yaklaşımda “yaşayarak öğrenme” temel alınmaktadır. Becerilerin gelişiminde ve kalıcı davranış değişikliğinin sağlanmasında süreklilik ve tekrarın önemli olduğu savunulmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda 12 haftalık uzun süreli macera eğitiminin gelişim sağlanması beklenen beceri ve uyaran olarak kabul edilen uygulamalar arasında bir ilişki kurulduğunu, katılımcıların 12 hafta boyunca benzer uygulamalara maruz kalarak pekiştirme yoluyla tüm süreci yaşayarak öğrendiğini ifade etmek

mümkündür. Ayrıca uzun süreli macera eğitimi programlarını uygulayan ve eğitim sonrası süreçte kalıcılık düzeyini analiz eden çalışmalarda da etkinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Dyson vd., 2021; McKenzie, 2000; Prince, 2021; Yıldız, 2020). Hem psikoloji hem de macera eğitimine ilişkin alan yazında yer alan çalışmalar ile bu çalışmada elde edilen bulgular birbirini destekler nitelikte olup, meydana gelen anlamlı farkın sebebini açıklamaktadır.

Alt Problem 4. 12 haftalık uzun süreli macera eğitiminin 21. yy becerilerinden Yaşam ve Kariyer becerileri üzerine etkisinde 1, 3 aylık kalıcılık açısından fark var mıdır?

Çalışma kapsamında 12 haftalık uzun süreli macera eğitiminin yaşam ve kariyer becerileri kapsamında yer alan Esneklik ve uyum, Girişimcilik ve Öz-Yönetim, Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler, Üretkenlik ve Sorumluluk, Liderlik Becerileri etkisinin bir ve üç aylık periyotlar incelendiğinde söz konusu etkinin devam ettiği tespit edilmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde Bilişsel esneklik kavramının bu bulgular ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Bilişsel esneklik, bir bireyin başarıya ulaşmak adına sorumluluğunu aldığı bir göreve karşı düşüncesini veya göreve dair yaklaşım tarzına ilişkin değişiklik yapabilme yeteneğidir (Asıcı & İkiz, 2015). Bu bağlamda hızlı, kolay ve ani değişim gerçekleştiren kişilerin bilişsel esnekliğinin yüksek, değişim ve karar verme konusunda zorlanan kişilerin ise bilişsel esnekliğinin düşük olduğunu ifade etmek mümkündür (Cox, 1980). Ayrıca alan yazında bilişsel esnekliğin zor koşullarda durumun kontrol altına alınabilir olduğunun düşünülmesi, günlük yaşantıda meydana gelen yeni problemlerin alternatif farklı senaryolarının olabileceği ve aşılması güç problemlerin çözümü noktasında çok sayıda çözüm üretme becerisinin var olması gibi üç temel noktaya odaklandığı da vurgulanmaktadır. Bu bağlamda bilişsel olarak esnek olan bireylerin alternatiflerin farkında olması, farklı ve yeni durumlara entegre olarak bu durumlara farklı çözüm önerileri üreterek gerekirse takım arkadaşları ile birlikte bu durumlarla baş etmesi beklenmektedir (Bilgin, 2009; Kremer, 2008; Martin & Rubin, 1995; Stahl & Pry, 2005; Yıldız vd., 2023). Bilişsel esneklik kavramı içerisinde yer alan bu becerilerin yaşam ve kariyer becerileri ile örtüşmektedir. Bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerin özelliklerini ise macera eğitimi içerisinde yer alan zorlu ve değişen koşullarda etkili iletişim becerilerini kullanarak hem kendisine hem de takımına liderlik ederek sorumluluk üstlenen kişiler ile aynı becerilere sahip olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu bağlamda söz konusu eğitimin tüm bu süreç ve özellikleri barındırmasından dolayı etkisinin bir ve üçüncü aylarda da devam etmesinin sebebinin yukarıda ifade edilen durumlardan kaynakladığı düşünülmektedir.

Alt Problem 5. 2 günlük yoğunlaştırılmış kısa süreli macera eğitiminin 21. yy becerilerinden Öğrenme ve Yenilik becerileri üzerine etkisi var mıdır?

İki günlük yoğunlaştırılmış kısa süreli macera eğitiminin 21. yy becerilerinden olan öğrenme ve yenilik becerileri kapsamında yer alan Yaratıcılık ve Yenilik, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme, İletişim, İş Birliği ve Takım çalışması gibi becerileri geliştirdiği tespit edilmiştir. Söz konusu gelişimi incelendiğinde istatistiksel anlamda oluşan farkın literatürde yapılmış diğer çalışmalarda da Yaratıcılık ve Yenilik (Dinç vd., 2018; Weilbach, 2007), Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme (Dinç vd., 2018; Rushford vd., 2020), İletişim (; Esentaş vd., 2017; Ewert vd., 2011), İş Birliği ve Takım çalışması (Ewert vd., 2011; Özen, 2010; Weilbach, 2007; Tyne vd., 2024) gibi becerileri geliştirdiği tespit edilmiştir. İlgili literatürde yer alan çalışmaların sonuçları bu çalışma bulguları ile paralellik arz etmektedir. Bu çalışmada tespit edilen farka ilişkin olası sebeplerinin ise katılımcıların uygulamalar esnasında gerçekleştirmiş olduğu problemin çözümüne ilişkin takım arkadaşları ile birlikte çözüm üretmek zorunda kalması ve bunun gerçekleşmesi için etkili iletişim kurması gibi eylemlerden kaynaklandığı ayrıca her ne kadar kısa süreli de olsa katılımcıların beyanlarından da anlaşılabacağı üzere normal öğrenme yöntemlerinin dışında ilk defa bir eğitime katılmış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Alt Problem 6. 2 günlük yoğunlaştırılmış kısa süreli macera eğitiminin 21. yy becerilerinden Yaşam ve Kariyer becerileri üzerine etkisi var mıdır?

İki günlük yoğunlaştırılmış kısa süreli macera eğitiminin 21. yy becerilerinden yaşam ve kariyer beceri kapsamında yer alan Esneklik ve uyum, Girişimcilik ve Öz-Yönetim, Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler, Üretkenlik ve Sorumluluk, Liderlik Becerilerde nicel verilerin analizinde son test verilerinin ön test verilerine göre fark olduğu fakat bu farkın istatistiki anlamda yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmanın yöntem açısından karma yöntem olarak dizayn edilmesi nedeniyle veri çeşitliliğinin sağlanması sonucunda katılımcılarla gerçekleştirilen odak grup görüşme sonrasında elde edilen nitel verilerde ise katılımcıların eğitimden önceki yaşam ve kariyer becerileriyle eğitimden sonraki yaşam ve kariyer becerileri arasında farklılık meydana geldiği ifade edilmiştir. Bu bulgular incelendiğinde literatürde yer alan kısa süreli çalışmaların da yaşam ve kariyer becerileri kapsamında yer alan Esneklik ve uyum (Ewert vd., 2011; Scarf vd., 2017; Weilbach, 2007), Girişimcilik ve Öz-Yönetim (Rushford vd., 2020), Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler (Ewert vd., 2011; Rushford vd., 2020; Weilbach, 2007), Üretkenlik ve Sorumluluk (Ewert vd., 2011; Rushford vd., 2020), Liderlik (Eagle vd., 2000; Ewert vd., 2011; Özen, 2010; Rushford vd., 2020) gibi becerilerde olumlu gelişme tespit ettiği çalışmalar yer almakta ve bu çalışmada ortaya çıkan bulguları

desteklemektedir. Çalışmada nicel verilerin her ne kadar olumlu etki göstereceği istatistiki olarak farkın yeterli olmaması, nitel verilerin ise doğrudan fark olduğuna ilişkin bulgular göstermesinin ise araştırma yöntemleri içerisinde ifade edilen nitel ve nicel araştırmaların sınırlılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitel araştırmaların nicel araştırmalara nazaran daha derinlik odaklı olduğu aslında bu durumun bir kanıtı niteliğindedir. Katılımcı 9'un "İki günlük bu eğitimde, **grup halinde nasıl hareket edilir** grup içerisinde var olan kişiler ile **nasil iletişim kurulur birlikte nasıl çalışılır** öğrendim. Ayrıca grup arkadaşlarımla **kaynaştım. Zihinsel açıdan ise birçok konuda geliştiğimi düşünüyorum. Artık daha **girişken ve sabırlı** olduğumu düşünüyorum.**" İfadesi bu durumun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Alt Problem 7. 2 günlük yoğunlaştırılmış kısa süreli macera eğitiminin 21. yy becerilerinden Öğrenme ve Yenilik becerileri üzerine etkisinde 1, 3 aylık kalıcılık açısından fark var mıdır?

İki günlük yoğunlaştırılmış kısa süreli macera eğitimlerinin 21. yy becerilerinden öğrenme ve yenilik becerileri üzerindeki etkisinde kalıcı etki tespit edilmemiştir. Alana ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde ise psikoloji literatüründe kalıcı davranış değişikliğini sağlayan psiko eğitim programlarının kısa süreli ve uzun süreli programlarda farklılık gösterdiği ifade edilmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde bireylerde kalıcı davranış değişikliğinin sürdürülmesine ilişkin Davranışçı öğrenme yaklaşımında pekiştiriciler aracılığıyla öğrenme işleminin, süreklilik ve tekrarın kalıcı davranış değişikliğinin sağlanması noktasında önemli olduğu savunulmaktadır (Yılmaz, 2009). Bu bilgiler doğrultusunda iki günlük yoğunlaştırılmış kısa süreli macera eğitiminin gelişim sağlanması beklenen beceriler noktasında pekiştiric ve tekrar açısından sınırlı kalması, ayrıca macera eğitimi literatüründe de kısa süreli macera eğitimlerinin sürdürülebilirlik ve kalıcılık açısından uzun süreli eğitimlere göre daha zayıf ve sınırlı kaldığı ifade edilmektedir (Dyson vd., 2021; McKenzie, 2000; Tyne vd., 2024). Bu bağlamda çalışma kapsamında kısa süreli macera eğitime ilişkin elde edilen bulguların olası nedenlerinin literatürde ifade edilen sorunlar ile aynı sebeplerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Alt Problem 8. 2 günlük yoğunlaştırılmış kısa süreli macera eğitiminin 21. yy becerilerinden Yaşam ve Kariyer becerileri üzerine etkisinde 1, 3 aylık kalıcılık açısından fark var mıdır?

İki günlük yoğunlaştırılmış kısa süreli macera eğitiminin 21. yy becerilerinin Yaşam ve Kariyer becerileri kapsamında yer alan Yaratıcılık ve Yenilik, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme, İletişim, İş Birliği ve Takım çalışması gibi becerilerine etkisinin eğitim sonrasındaki bir ve üçüncü aylarda kalıcılık sağlamadığı tespit edilmiştir. Yaşam ve Kariyer becerileri

düşünüldüğünde bir çok kişinin bu tip durumlarda günlük yaşantısında bu becerileri fazlasıyla kullanacak durumlar yaşadığı için iyi olduğunu düşünmesi ve dolayısıyla bu tip eğitimlerde kişilerin kendilerindeki değişimin farkına varması için eğitim süresinin uzun olması gerektiği düşünülmektedir (Dyson vd., 2021; McKenzie, 2000; Tyne vd., 2024). Bu çalışmada elde edilen sonucun da eğitim süresinin kısa olmasından dolayı katılımcı kitlenin kendilerinin yaşam ve kariyer becerilerine ilişkin algı düzeylerinin yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitel veriler incelendiğinde Katılımcı 7'nin *“Eğitim öncesinde arkadaşlarım ile olan iletişim ve sosyal becerilerim, sorumluluk bilincim ve takım çalışma becerilerimde eksiklik varmış bunu eğitim sonunda fark ettim. Eğitim sonrasında bu konularda geliştiğimi düşünüyorum.”* ifadesi bu durumu destekler niteliktedir.

Genel anlamda çalışma bulguları göz önünde bulundurulduğunda elde edilen veriler, uzun süreli yapılandırılmış macera eğitim programının 21. yy becerileri içerisinde yer alan öğrenme ve yenilik becerileri ile yaşam ve kariyer becerilerini kısa süreli yoğunlaştırılmış macera eğitimi programından daha fazla geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Macera eğitimleri ile ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde genel anlamda üç hafta üzeri yapılan eğitimlerde etkilerin daha yüksek olduğu kalıcılık düzeylerinin daha sürdürülebilir olduğu ifade edilmektedir (Dyson vd., 2021; Hattie vd., 1997; McKenzie, 2000; Tyne vd., 2024; Yıldız, 2020) tüm bunların yanı sıra psikoloji literatüründe yer alan bilişsel davranışçı yaklaşımlara göre yapılandırılmış psikoeğitim programlarında da kalıcı davranış değişikliğinin sağlanması için 8 ila 16 hafta arasında bir eğitim olması gerektiğini vurgulamaktadır (Corey, 2015; Elmacı, 2008; Kuehner, 2005; Lewinsohn vd., 1989; Sarısoy, 2011; Whitfield, 2010). Hem macera eğitim literatüründe hem de psikoloji literatüründe ifade edilen bu süreler dikkate alındığında bu çalışmada da gerçekleştirilen uzun süreli eğitimi bu süreler aralığında yapılmıştır. Bu bağlamda uzun süreli yapılandırılmış macera eğitimlerinin kalıcı davranış değişikliği sağlama noktasında kısa süreli macera eğitim programlarına göre tercih edilebilirlik oranının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar değerlendirirken bir takım sınırların varlığı kabul edilmelidir. Söz konusu sonuçlar bu çalışmaya katılan kişiler ile sınırlıdır. Farklı gruplarda yapılacak benzer çalışmalarda sonuçların farklılık gösterebileceği unutulmamalıdır. Ayrıca çalışma kapsamında kullanılan ölçme aracı ve odak grup görüşme sırasında katılımcılara yöneltilen ifadelerin farklı katılımcılara yöneltilmesi sonrasında cevaplarda değişkenlik gösterebileceği de düşünülmektedir. Son olarak bu çalışmanın katılımcıları spor yöneticiliği öğrencilerinden oluşmaktadır. Meslek hayatına başlamış spor yöneticileri veya spor bilimlerinin farklı alanlarında öğrenim gören/görev yapan kişilerde sonuçlar farklılık

gösterebilecektir. Kısacası uzun süreli macera eğitimleri 21. yy becerilerinden öğrenme ve yenilik becerileri ile kariyer ve yaşam becerilerini geliştirdiği gelişimin ise eğitim sonrası takip döneminde de devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

1. Lisans düzeyinde eğitim gören öğrencilere uygulanan bu çalışma farklı eğitim düzeylerine de (ilk öğretim, orta öğretim, lisansüstü) uygulanması önerilmektedir.
2. Eğitimin kalıcılık etkilerinin daha uzun vadeli (altı ay, bir yıl) süreçlerle takip edilmesi önerilmektedir.
3. 21.yy becerilerinin ayrı ayrı gelişiminin uzun süreli ve kısa süreli macera eğitim programlarıyla incelenmesi önerilmektedir.
4. Macera eğitim programları bir eğitim müfredatı içerisine dahil edilecekse uzun süreli olarak planlanması önerilmektedir.
5. 21. yy becerilerine, macera eğitimi gibi sportif alana uygun eğitim modelleri geliştirilebilir.
6. Farklı meslek gruplarının hizmet içi eğitim süreçleri içerisine 21. yy becerilerinin gelişimi için macera eğitim programı dahil edilecekse uzun süreli programların dahil edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S., & Aktaş, A. (2013). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21), 19-42.
- Albedry, B., Ammons, L., Marenus, M. W., Hammoud, D., Jandali, D., Chrzanowski, M., & Chen, W. (2023). The effects of an adventure education pilot study on social emotional learning, resilience, and physical activity among high school students. *American Journal of Health Education*, 54(5), 329-342.
- Altun, N., & Bangir Alpan, G. (2021). Temel eğitim programlarında dijital okuryazarlık. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 280-294. <https://10.51725/etad.971177>
- Anderson, G. S., & Frison, D. (1992). The hidden value of adventure based programs: A reflection. *CAHPER Journal*, 58(2), 12-17.
- Asıcı, E., & İkiz, F. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211.
- Attarian, A. (2001). Trends in outdoor adventure education. *Journal of Experiential Education*, 24(3), 141-149.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (16. baskı). Pegem Akademi.
- Bartley, S. J., Kupritz, V. W., & Powers, M. (2003). Effectiveness of a low ropes course experience to promote learning in an HRD graduate course. *Workforce Education Forum*, 30(1), 22-37.
- Beames, S., & Brown, M. (2016). *Adventurous learning: A pedagogy for a changing world*. Routledge.
- Beightol, J., Jeverson, J., Carter, S., Gray, S., & Gass, M. (2012). Adventure education and resilience enhancement. *Journal of Experiential Education*, 35(2), 307-325.
- Benek, İ. (2019). *Sosyobilimsel STEM etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarına ve 21. yüzyıl becerilerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 611696). [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Berg, S., Bradford, B., Barrett, J., Robinson, D. B., Camara, F., & Perry, T. (2020). Meaning-making of student experiences during outdoor exploration time. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2), 172-183.
- Bilgin, M. (2009). Developing a cognitive flexibility scale: Validity and reliability studies. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(3), 343-353.
- Borland, J. (2015). *An historical geography of Ontario school-board-operated outdoor education centres* [Doctoral dissertation, University of Windsor]. <https://scholar.uwindsor.ca/etd/5258>

- Breunig, M., & O'Connell, T. (2008). An overview of outdoor experiential education in Canadian K-12 schools: What has been and what is. *Taproot: A Publication of the Coalition for Education in the Outdoors*, 18(1), 10-16.
- Broderick, A., & Pearce, G. (2001). Indoor adventure training: A dramaturgical approach to management development. *Journal of Organizational Change Management*, 14(3), 239-252.
- Brown, S. (2018). *Best practices in 21st century learning environments: A study of two P21 exemplar schools* [Doctoral dissertation, Brandman University].
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (7. baskı). Pegem Akademi.
- Call, S. (2018). *Specialized content knowledge in adventure-based learning* [Unpublished master's thesis, California State University].
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Cason, D., & Gillis, H. L. (1994). A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. *Journal of Experiential Education*, 17(1), 40-47.
- Copeland, M. (2005). *Socratic circles: Fostering critical and creative thinking in middle and high school*. Stenhouse Publishers.
- Corey, G. (2015). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çev. Ed.). Mentis Yayıncılık. (Çalışmanın orijinali 2012'de yayımlanmıştır)
- Coşkun, R., Altunışık, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (8. baskı). Sakarya Yayıncılık.
- Coulter, M. (2012). *Teaching outdoor and adventure activities: Describing, analysing and understanding a primary school physical education professional development programme* [Doctoral dissertation, Dublin City University].
- Cox, K. S. (1980). *The effects of second-language study on the cognitive flexibility of freshman university students* [Doctoral dissertation, The Ohio State University].
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S.B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap Yayınevi. (Çalışmanın orijinali 2013'te yayımlanmıştır)
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. (1999). Adventure and the flow experience. In J. C. Miles & S. Priest (Eds.), *Adventure programming* (pp. 153-158). State College.
- Çiftci, S., Yayla, A., & Sağlam, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Daniel, B., Bobilya, A. J., Kalisch, K. R., & McAvoy, L. H. (2014). Autonomous student experiences in outdoor and adventure education. *Journal of Experiential Education*, 37(1), 4-17.
- Dinç, S. C. (2006). *Doğa sporları etkinliklerine ilişkin liderlik ölçeğinin geliştirilmesi* (Tez No. 196000) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dinç, S. C., Uzunöz, F. S., & Güneş, B. (2018). Risk alma ve eleştirel düşünme eğilimlerinde doğa macera eğitimine bağlı değişimlerin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 166-182.

- Dyson, B., Howley, D., & Wright, P. M. (2021). A scoping review critically examining research connecting social and emotional learning with three model-based practices in physical education: Have we been doing this all along? *European Physical Education Review*, 27(1), 76-95.
- Eagle, H., Gordon, J., & Lewis, L. (2000). The effects of a public school system's one day adventure experience. *Research in Outdoor Education*, 5(6), 39-45.
- Elmacı, F. (2008). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin korkuları üzerindeki etkisi* (Tez No. 231761) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. .
- Esentas, M., Özbey, S., & Güzel, P. (2017). Self-awareness and leadership skills of female students in outdoor camp. *Journal of Education and Training Studies*, 5(10), 197-206.
- European Commission. (2018). *Key competences for lifelong learning* (Document 52018SC0014) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>
- Ewert, A. W., & Sibthorp, J. (2014). *Outdoor adventure education: Foundations, theory, and research*. Human Kinetics.
- Ewert, A., Marieke, V., Puymbroeck, J. F., & Overholt, J. (2011). Adventure education and the returning military veteran: What do we know? *Journal of Experiential Education*, 33(4), 365-369.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage.
- Fletcher, T. B., & Hinkle, J. S. (2002). Adventure based counseling: An innovation in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 80(3), 277-285.
- Garvey, D. (1990). Project adventure: A brief history. In J. C. Miles & S. Priest (Eds.), *Adventure education* (pp. 1-480). Venture.
- Gass, M. A., Garvey, D. E., & Sugerman, D. A. (2003). The long-term effects of a first-year student wilderness orientation program. *Journal of Experiential Education*, 26(1), 34-40. <https://10.1177/105382590302600106>
- Gilbertson, K., Bates, T., McLaughlin, T., & Ewert, A. (2006). *Outdoor education: Foundations, theories, and practices*. Human Kinetics.
- Gilbertson, K., Ewert, A., Siklander, P., & Bates, T. (2022). *Outdoor education: Methods and strategies*. Human Kinetics.
- Gündüz, N., & Aras, D. (2019). Macera eğitim modeli uygulaması: Rekreatif spor kaya tırmanışı etkinliğine katılan öğrencilerin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 24(2), 101-110.
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure education and outward bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43-87.
- Horwood, B. (1999). Education adventure and schooling. In J. C. Miles & S. Priest (Eds.), *Adventure programming* (pp. 9-12). State College.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://10.1080/10705519909540118>

- Jameson, J. A. (2018). Therapeutic wilderness experiences for youth: Outdoor behavioral healthcare [Doctoral dissertation, Alliant International University]. ProQuest Information & Learning.
- Karagöz, Y. (2021). *SPSS AMOS META uygulamalı biyoistatistik* (3. baskı). Nobel.
- Karakaş, M. (2015). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ölçülmesi* (Tez No. 391151) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. baskı). Nobel.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (26. baskı). Nobel.
- Kilci, A. K. (2022). *Esporcuların bilişsel esneklik düzeylerinin 21. yüzyıl becerilerine etkisi: Espor temel oyun içi rolleri üzerine bir araştırma* [Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir].
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Koltz, R. L. (2021). ACE: Three adventure-based activities to improve family communication. *The Family Journal*, 29(1), 124-129.
- Komari, A., Yulianto, H., Solikhin, M. N., Sadewa, Y. R., & Setyawan, H. (2024). Differences in the implementation of physical education (PE) planning containing 21st-century skills based on period of work and gender. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (57), 697-706.
- Kremer, J., & Moran, A. (2008). *Pure sport: Practical sport psychology*. Routledge.
- Kuehner, C. (2005). An evaluation of the 'coping with depression course' for relapse prevention with unipolar depressed patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 74(4), 254-259.
- Lamoneda, J., González-Villora, S., Evangelio, C., & Fernandez-Rio, J. (2022). Hybridizing outdoor adventure education and cooperative learning in physical education: Students and teachers' views. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 24(2), 159-174.
- Lemke, C. (2002). *enGauge 21st century skills: Literacy in the digital age* (pp. 0-32). North Central Regional Educational Laboratory NCREL
- Lewinsohn, P. M., Zeiss, A. M., & Duncan, E. M. (1989). Probability of relapse after recovery from an episode of depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 98(2), 107-113.
- Li, Y., & Ariyasajiskul, S. (2023). Construction of outdoor adventure education courses to develop psychological resilience for university students. *International Journal of Sociologies and Anthropologies Science Reviews*, 3(6), 261-274.
- Mackenzie, S., & Hodge, K. (2020). Adventure recreation and subjective well-being: A conceptual framework. *Leisure Studies*, 39(1), 26-40.
- Mann, J., Gray, T., Truong, S., Sahlberg, P., Bentsen, P., Passy, R., & Cowper, R. (2021). A systematic review protocol to identify the key benefits and efficacy of nature-based learning in outdoor educational settings. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1199.
- Mardia, K. V. (1985). Mardia's test of multinormality. In S. Kotz & N. L. Johnson (Eds.), *Encyclopedia of statistical sciences* (pp. 217-221).

- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626.
- Massachusetts Institute of Technology. (2019). *A 21st century education at MIT*. [Fact sheet]. <https://web.mit.edu/fnl/volume/314/silbey.html>
- McKenzie, M. D. (2000). How are adventure education program outcomes achieved?: A review of the literature. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 5(1), 19-27.
- Miles, J. C., & Priest, S. (1990). *Adventure education*. Venture Publishing.
- Ministry of Education Singapore. (2023). *21st century competencies*. [Fact sheet]. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies>
- Minner, J. (1990). The creation of outward bound. In J. C. Miles & S. Priest (Eds.), *Adventure education*. Venture.
- National Research Council. (2011). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*. The National Academies Press.
- Niemi, H., & Multisilta, J. (2016). Digital storytelling promoting twenty-first century skills and student engagement. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(4), 451-468. <https://10.1080/1475939X.2015.1074610>
- Nikbay Arslantaş, Ç., & Bavlı, B. (2024). School-based outdoor education: A neglected practice at secondary level. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 24(2), 270-286.
- Ningrum, F. Z. D. S., Sugiharto, D. Y. P., & Awalya, A. (2022). The effectiveness of group guidance with experiential learning technique to increase students' creativity and leadership. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 11(2), 108-114.
- O'Leary, H. (2024). *Outdoor adventure education: Empowering educators and transforming students* (Publication No. 31327721) [Doctoral dissertation, New England College]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Organisation for Economic Co-operation and Development OECD. (2015). *The definition and selection of key competencies*. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Orson, C. N., McGovern, G., & Larson, R. W. (2020). How challenges and peers contribute to social-emotional learning in outdoor adventure education programs. *Journal of Adolescence*, 81, 7-18.
- Özbey, Ö. (2024). 21. yüzyıl becerileri kapsamında gençlik ve spor faaliyetlerinin incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 22(1), 168-186.
- Özen, G. (2010). *Maceraya dayalı açık alan eğitimlerinin yönetsel beceriler üzerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 278574) [Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özen, G., Özsoy, A., & Yıldız, N. O. (2018). The impact of artificial wall climbing as a recreational activity on children's locus of control. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2462-2467.
- Özkul, A. S. (2012). 19. yüzyıl Türk yüksek öğretiminde işletme eğitimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 223-241.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival guide: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (3rd ed.). Open University Press.
- Palmer, S. O. (2015). *Adventure-based education: A quantitative evaluation of the impact of program participation in high school on youth development* [Doctoral dissertation,

- Panico, A., & Frank, L. (2011). *Adventure education for the classroom community*. Solution Tree Press.
- Partnership for 21st Century Skills. (2019). *P21 framework definitions*. [Fact sheet]. https://www.battelleforkids.org/wp-content/uploads/2023/11/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf
- Pink, D. H. (2005). *A whole new mind: Moving from the information age to the conceptual age*. Riverhead Books.
- Plymouth State University. (2024). *Adventure education definition*. [Fact sheet]. <https://coursecatalog.plymouth.edu/undergraduate-programs/bachelors/adventure-education-bs/>
- Poon, M. (2020). *How does Outdoor Adventure Education (OAE) Affect Self-awareness and Self-efficacy of Youth?*. The Chinese University of Hong Kong (Hong Kong).
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *The Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-15.
- Priest, S. (1999). The semantics of adventure programming. *Adventure Programming*, 111-114.
- Priest, S., & Gass, M. (2005). *Effective leadership in adventure programming* (2nd ed.). Human Kinetics.
- Prince, H. E. (2021). The lasting impacts of outdoor adventure residential experiences on young people. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(3), 261-276.
- Prouty, D. (1990). Project adventure: A brief history. In J. C. Miles & S. Priest (Eds.), *Adventure education* (pp. 97-109). Venture.
- Prouty, D., Panicucci, J., & Collinson, R. (2007). *Adventure education: Theory and applications*. Human Kinetics.
- Raiola, E., & O'Keefe, M. (1999). Philosophy in practice: A history of adventure education. In J. C. Miles & S. Priest (Eds.), *Adventure programming* (pp. 45-53). Venture.
- Reed, R. F., & Johnson, T. W. (1996). *Philosophical documents in education*. Longman.
- Richards, A. (1990). Kurt Hahn. In C. Miles & L. Priest (Eds.), *Adventure education*. Venture.
- Riley, M., Sibthorp, J., & Rochelle, S. (2024). The developmental value of independent student expeditions in outdoor adventure education for emerging adult-aged participants. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 16(2), 35-51.
- Robb, G. M., & Ewert, A. (1987). Risk recreation and persons with disabilities. *Therapeutic Recreation Journal*, 21(1), 58-69.
- Rohnke, K., & Butler, S. (1995). *Quicksilver: Adventure games, initiative problems, trust activities and a guide to effective leadership*. Kendall/Hunt Publishing.
- Roland, C. C., & Havens, M. D. (1983). *A sequential approach to challenging activities with persons who are disabled* (2nd ed.). The Vinland National Center.
- Roland, C. C., Summers, S., Friedman, M. J., Barton, G. M., & McCarthy, K. (1987). Creation of an experiential challenge program. *Therapeutic Recreation Journal* 21(2): 54-63.
- Rushford, N., DiRenzo, A., Furman, N., & Sibthorp, J. (2020). Implications of shortening outdoor adventure education courses: Identifying prioritized outcomes and effective processes. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 12(2), 164-180.

- Russell, K. C., & Walsh, M. A. (2011). An exploratory study of a wilderness adventure program for young offenders. *Journal of Experiential Education*, 33(4), 398–401.
- Sarısoy, M. (2011). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin ruhsal belirti düzeylerine etkisi* (Tez No. 286595) [Doktora tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sattler, E. A. (2016). *Examining the application of experiential learning techniques across sport management programs* [Doctoral dissertation, Illinois State University].
- Sawchuk, S. (2009). Motives of 21st-century-skills group questioned. *Education Week*, 29(14), 18–21.
- Scarf, D., Hayhurst, J. G., Riordan, B. C., Boyes, M., Ruffman, T., & Hunter, J. A. (2017). Increasing resilience in adolescents: The importance of social connectedness in adventure education programmes. *Australasian Psychiatry*, 25(2), 154–156.
- Schoel, J., Prouty, D., & Radcliffe, P. (1988). *Island of healing: A guide to adventure-based counseling*. Project Adventure.
- Sibthorp, J., Paisley, K., & Gookin, J. (2007). Exploring participant development through adventure-based programming: A model from the National Outdoor Leadership School. *Leisure Sciences*, 29(1), 1–18.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630–634.
- Stahl, L., & Pry, R. (2005). Attentional flexibility and perseveration: Developmental aspects in young children. *Child Neuropsychology*, 11(2), 175–189.
- Sutherland, S., & Stuhr, P. T. (2014). Reactions to implementing adventure-based learning in physical education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 489–506.
- Sutherland, S., Ressler, J., & Stuhr, P. T. (2011). Adventure-based learning and reflection: The journey of one cohort of teacher candidates. *International Journal of Human Movement Science*, 5(2), 5–24.
- Şirin Ayva, A. B. (2018). *Macera terapisi temelli grupla danışmanlığın üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlüğe etkisi* (Tez No: 490679) [Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul].
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed., pp. 497–516). Pearson.
- Tekin, Y. (2022). Modern ulus devletin ideolojik bir aygıtı olarak eğitim ve 19. yüzyıl Osmanlı eğitim sistemi. *Cihannüma Sosyal Bilimler Akademik Dergisi*, 1(1), 1–34.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Turiman, P., Omar, J., Daud, A. M., & Osman, K. (2012). Fostering the 21st-century skills through scientific literacy and science process skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 59, 110–116. <https://10.1016/J.SBSPRO.2012.09.253>
- Tyne, W. P., Fletcher, D., Paine, N. J., & Stevinson, C. (2024). A prospective evaluation of the effects of outdoor adventure training programs on work-related outcomes. *Journal of Experiential Education*, 0(0). <https://10.1177/10538259241268998>
- Uğurlu, A. (2012). *Deneyimsel öğrenmeye dayalı takım çalışmasını geliştirici rekreasyonel aktivitelerin takım iklimi üzerine etkisi* (Tez No. 319169) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Valentini, M., & Donatiello, P. (2021). Outdoor education as a way of life. *Journal of Physical Education and Sport*, 21, 618–623.
- Vazgeçer Karabulut, E. (2013). Beden eğitimi derslerinde uygulanan macera temelli öğretim uygulamalarının 11-12 yaş grubu öğrencilerin benlik saygısı ile problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi (Tez No. 349946) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Villa, F. V., & Guerra, M. (2020, 6-7 July). *The bond between creativity and outdoor education* [Conference presentation]. 12th International Conference on Education and New Learning Technologies. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.0285>
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). *21st-century skills*. University of Twente. <https://www.voced.edu.au/content/ngv:56611>
- Weilbach, J. T. (2007). *The effect of processed adventure-based experiential learning on personal effectiveness outcomes* [Doctoral dissertation, North-West University].
- Whitfield, G. (2010). Group cognitive-behavioural therapy for anxiety and depression. *Advances in Psychiatric Treatment*, 16(4), 219–227.
- Yeniay Üsküplü, Z. D. (2019). *Eğitim sosyolojisi açısından 21. yüzyıl becerileri: Türkiye'de çocuk üniversiteleri modeli* (Tez No. 545436) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. O. (2020). *Sporda yönetsel macera eğitim uygulamalarının zihinsel süreçler üzerine etkisi* (Tez No. 688050) [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, N. O. (2023). Konfor alanı ve spor. M. B. Somoğlu & A.Y. Albayrak (Ed.) *Psikolojik ve sosyal boyutlarıyla fiziksel aktivite ve spor* içinde (ss. 159–172). Efe Akademi.
- Yıldız, N. O., & Bostancı, T. G. (2016). Bireylerin iş yaşamlarına ilişkin motivasyon düzeylerine dağınıklık sporunun etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(3), 65–77.
- Yıldız, N. O., Bostancı, T. G., & Kaçay, Z. (2022). Bir günlük iç mekan macera eğitim uygulamalarının yaratıcı kişilik özellikleri üzerine etkisi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(Özel Sayı 2), 818–828.
- Yıldız, N. O., Önal, A., & Kaçay, Z. (2023). The effect of athlete mindfulness on the development of athlete psychological skills. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 25(2), 289–302.
- Yıldız, N. O., Özen, G., & Bostancı, T. G. (2016). The effects of one-day outdoor education on self-efficacy. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 6098–6103.
- Yılmaz, M. (2009). Öğrenme ve bilgi ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 173–190.

EKLER

Ek 1- Proje Onay Yazısı



TC
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi)

Konu:Yürürlüğe Giren Proje Öneriniz

Tarih

10.11.2023

Sayın : Doç.Dr. Muharrem Alparslan KURUDİREK

Aşağıda bilgileri özetlenen proje önerinize yönelik değerlendirme süreci tamamlanmış ve BAP Komisyonu tarafından desteklenmesi uygun görülen projeniz, proje sözleşmesinin Rektörlük Makamı tarafından onaylanmasıyla yürürlüğe girmiş bulunmaktadır.

Tebrik eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Saygılarımla,

Prof.Dr. Abdulkadir ÇİLTAŞ

Koordinatör

Proje Başlığı: FARKLI SÜRELİ MACERA EĞİTİMİ PROGRAMLARININ 21YY BECERİLERİNDEN ÖĞRENME VE YENİLİK BECERİLERİ İLE YAŞAM VE KARIYER BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Proje No: SDK-2023-13066

Proje Türü: Doktora

Süresi: 16 ay

Başlama Tarihi: 24.11.2023

Onaylanan Bütçesi: 749,11 TL

Proje Yürütücüsü: Doç.Dr. Muharrem Alparslan KURUDİREK

Araştırmacı(lar): ÖĞRENCİ TAYFUN GÜRKAN BOSTANCI

Ek 2- Ölçek Kullanım İzni

Kimden:

13 Ekim 2022 14:15

Kime:

Merhaba Hocam

Çok Teşekkür ederim öncelikle ben doktora çalışmam da ölçeğinizi yönetici adaylarında(Spor yöneticiliği bölümü) uygulamayı planlıyorum. Bu konuda görüşlerinizi benimle paylaşırsanız mutlu olurum. İyi çalışmalar dilerim.

[Alıntı yapılan metni göster](#) - [Yanıtla](#) - [Tümüne Yanıt Ver](#) - [İlet](#) - [Daha Fazla İşlem](#)

Kimden:

13 Ekim 2022 10:53

Kime:

21. yüzyıl ölç...ali 24.05.2016.doc (95,5 KB) [İndir](#) | [Evrak çantası](#) | [Kaldır](#)

Merhaba Hocam,

Dosya ektedir. Kolay gelsin, iyi çalışmalar..

[Yanıtla](#) - [Tümüne Yanıt Ver](#) - [İlet](#) - [Daha Fazla İşlem](#)

Ek 3- Ölçek Formu

Değerli Katılımcı,		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
Bu anket formu, "Farklı Süreli Macera Eğitimi Programlarının 21.YY Becerilerinden Öğrenme ve Yenilik Becerileri ile Yaşam ve Kariyer Becerileri Üzerine Etkilerinin Karşılaştırılması" konu başlığıyla bilimsel bir çalışma yürütmek amacıyla hazırlanmıştır. Ankete vereceğiniz doğru bilgi ve cevaplarınız, bilimsel bir çalışmaya katkı sağlayacaktır. Bu formda 5'li likert tipinde Her Zaman katılıyorum ile hiçbir zaman katılmıyorum seçenekleri arasında 34 ifade vardır. Cevaplama süresi yaklaşık olarak 5 dakikadır. Ankete katılımınız gönüllü olmalıdır. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulup, yalnızca bu çalışma amacıyla kullanılacaktır. Bu nedenle ankete adınızı ve soyadınızı yazmayınız. Zaman ayırdığınız için ve çalışmaya katkı sağlayacak içten cevaplarınız için teşekkür ederiz. Yaşınız: Sınıfınız: Cinsiyetiniz: Kadın Erkek ☐ ☐ Akademik ortalamanız: Nickname:						
1	Karşılaştığım sorunların çözümüne yönelik özgün fikirler geliştiririm.	5	4	3	2	1
2	Yaşamımda özgün fikirler oluşturmak için farklı düşünme tekniklerini (beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme) kullanırım.	5	4	3	2	1
3	Bir problemi sonuca ulaştırmak için farklı çözüm yolları denerim.	5	4	3	2	1
4	Bütün- parça arasında alışılmışın dışında ilişkiler kurarım.	5	4	3	2	1
5	Problemlerin çözümü için hayal gücümü kullanırım.	5	4	3	2	1
6	Yeni fikirleri analiz ederek değerlendiririm.	5	4	3	2	1
7	Bir konuya ilişkin düşüncelerin farklı boyutlarını anlamaya çalışırım.	5	4	3	2	1
8	Problemi çözerken farklı bakış açıları belirlemek için sorular sorarım.	5	4	3	2	1
9	Problemlere çözüm üretmek için sabırlı bir biçimde çalışırım.	5	4	3	2	1
10	Bir iddiayı sorgulayarak görüşün dayandığı temel dayanakları araştırırım.	5	4	3	2	1
11	Karşılaştığım problemleri çözmek için akıl yürütme yollarını kullanırım	5	4	3	2	1
12	Problemlerin çözümünde bütün-parça arasındaki ilişkileri analiz ederim.	5	4	3	2	1
13	Farklı bakış açılarını değerlendiririm.	5	4	3	2	1
14	Bilgi ve argümanlar arasında ilişkiler kurarak sentezlerim.	5	4	3	2	1
15	Sonuçlara bilgileri analiz ederek ulaşırm.	5	4	3	2	1
16	Edindiğim bilgiyi farklı yollarla (yazılı, sözlü gibi) diğerleriyle paylaşırm.	5	4	3	2	1
17	Zamanı etkili kullanırım.	5	4	3	2	1
18	Yeteneklerimi geliştirmek için girişimde bulunurum.	5	4	3	2	1
19	Diğerlerinin bir konu üzerindeki düşüncelerini dinlerim.	5	4	3	2	1
20	Etkili iletişim becerilerine sahibim.	5	4	3	2	1
21	Grup çalışmalarında etkin bir biçimde çalışabilme becerisine sahibim.	5	4	3	2	1
22	Grup üyeleriyle uyumlu bir biçimde çalışırım.	5	4	3	2	1
23	Grup çalışmalarında sorumluluk üstlenirim.	5	4	3	2	1
24	Grup çalışmalarında bireysel katkılara değer veririm.	5	4	3	2	1
25	Başkalarının önerilerine dayalı olarak fikirlerimi değiştirme konusunda esneğimdir.	5	4	3	2	1
26	Yaşamımdaki farklı rollere (arkadaş, vatandaş, ekonomik, güç, aile üyesi) uyum sağlarım.	5	4	3	2	1
27	Yeni durumlara uyum sağlamada rahat değilimdir.	5	4	3	2	1
28	Eleştirilere açıgımdır.	5	4	3	2	1
29	Sorunlara çözüm üretmek için farklı bakış açıları önemserim.	5	4	3	2	1
30	Öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu bilirim.	5	4	3	2	1
31	Gelecekteki olayları tahmin etmek için geçmiş deneyimlerinden yararlanırım.	5	4	3	2	1
32	Ne zaman konuşup ne zaman dinlemem gerektiğini bilirim.	5	4	3	2	1
33	Başkalarıyla iletişimimde saygılıyım.	5	4	3	2	1
34	Farklı kültürlere saygı duyarım.	5	4	3	2	1

Ek 4- Etik Kurul Kararı



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-70400699-000-2200340808
Konu : Etik Kurul Kararı

19.10.2022

DAĞITIM YERLERİNE

Fakültemiz Etik Kurulunun 18.10.2022 tarihli oturumunda alınan E-70400699-050.02.04-2200339367 sayılı, 2022/10 Fakülte Etik Kurulu Kararları konulu belgede yer alan karar metni aşağıya çıkarılmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Karar 108: Atatürk Üniversitesi Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü Spor Yönetimi Anabilim Dalında Doktora yapmakta olan Tayfun Gürkan BOSTANCI'nın "Farklı Süreli Macera Eğitimi Programlarının 21.YY Becerileri Üzerine Etkisinin Karşılaştırılması" başlıklı çalışma isteği ile ilgili yazısı ve ekleri incelendi.

Yapılan görüşmelerden sonra; adı geçen araştırma çalışmasının yürütülmesinin, etik kurallarına uygun olduğuna, oy birliği ile karar verildi.

Prof.Dr. Necip Fazıl KİŞHALI
Alt Kurul Başkanı

Dağıtım:

Gereği:

Sayın Doç.Dr. Muharrem Alparslan KURUDİREK
Tayfun Gürkan Bostancı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 17ef61bf-6de7-46e2-9c89-f91127af8dd2
Atatürk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı 25240
Erzurum
Tel: +90 442 2311380
Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/fbesyo>
Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/atanurk-universitesi-ebys>

Bilgi: Özer TOPAL
Faks: +90 442 2311333
E-Posta: basyo@atauni.edu.tr



ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Tayfun Gürkan BOSTANCI

Doğum Tarihi ve Yeri :

Lisans Eğitimi : Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu 2010 - 2014

Bütünleşik Doktora Eğt. : Atatürk Üniversitesi Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü 2020 - 2024

