

**DOĞA EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİNİN, LİDERLİK BECERİLERİNİN
ORTAYA ÇIKARILMASINDAKİ ROLÜ**

Müberra ÇELEBİ

**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON BİRİMİ**

**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı
Doktora Derecesi için Gerekli Çalışmaları
Yerine Getirerek Onaya Sunulan Tez**

BOLU

Haziran, 2002

Sosyal Bilimler Enstitüsünün Onayı


Prof. Dr. Halil ÜLKER
Enstitü Müdürü

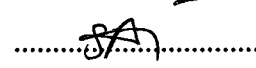
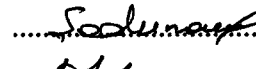
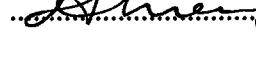
Bu tezin, doktora derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.


Prof. Dr. Canan ÇETİNKANAT
Bölüm Başkanı

Okuduğumuz bu tezin, doktora derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşüncemize göre amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.


Yrd. Doç. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN
Tez Danışmanı

Jüri Üyeleri

1. Prof. Dr. Canan ÇETİNKANAT	(Başkan)	
2. Prof. Dr. Gazanfer DOĞU	(Üye)	
3. Yrd. Doç. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN	(Danışman)	
4. Yrd. Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZUOĞLU	(Üye)	
5. Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY	(Üye)	

Beni bu günlere getiren anneme, babama
ve canım kızım TUNA' ma.....

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

ABSTRACT

THE ROLES OF ADVENTURE TRAINING ACTIVITIES IN REVEALING LEADERSHIP SKILLS

ÇELEBİ, Müberra

Ph.D. Dissertation

Educational Administration and Supervision

Supervisor: Assist. Prof. Dr. AKBABA ALTUN, Sadegül

June 2002, xix+278 pages

The purpose of current research is to determine the role of adventure training activities in revealing leadership skills. Within the scope of this study, firstly, trust, risk taking, problem solving and team work skills in leadership were examined; secondly, the behaviors towards those skills in leadership were observed.

The method applied in this study is qualitative in nature. The data were collected via observation, by the principal researcher and four other observers. Partially-structured field work, unstructured laboratory research, and semi-structured field work were used as observation techniques. In addition, in order to allow the use of triangulation which is a measure of reliability and validity, multiple types of data were collected including field notes, video recordings, photographs, diaries of the participants, and group discussions and evaluations. Metaphors were used in data presentation, and the application of the adventure training program was displayed by using the same metaphors.

The participants (11 females, 20 males, 31 total) were senior students in a Department of Physical Education and Sports, Abant İzzet Baysal University, and they were obtained using the easily-accessible-situation, and critical-situation sampling methods. The subjects participated in a seven-day adventure training program in the Kartalkaya-Aladağlar district of Bolu.

The participants were evaluated for “trust in self and in others” and “decision making” as measures of “trust” and “risk-taking” skills. The participants used problem solving and team participation skills during the adventure training activities. It was concluded that group unity and conformity, sharing and support, group identity and group efficiency led to an awareness of “team work” and “trust” related behaviors, which in turn raised the group dynamics to result in team participation in outdoor living.

In sum, trust, risk taking, participation in team-work, problem solving, and competence in outdoor living were observed to evaluate leadership skills during adventure training activities, and it was concluded that adventure training is effective in revealing leadership.

Key words:

- | | |
|--------------------------------|-----------------------|
| *Adventure training | *Leadership abilities |
| *Trust | *Risk taking |
| *Problem Solving | *Team work |
| *Adventure training activities | |

ÖZET

DOĞA EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİNİN, LİDERLİK BECERİLERİNİN ORTAYA ÇIKARILMASINDAKİ ROLÜ

Müberra ÇELEBİ

Doktora Tezi

Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Danışman: Yrd.Doç.Dr. Sadegül AKBABA ALTUN

Haziran 2002, xix+ 278 sayfa

Araştırma, doğa eğitimi etkinliklerinin, liderlik becerilerinin ortaya çıkarılmasında nasıl bir rol üstlendiğini saptamayı amaçlamaktadır. Araştırmada, liderlik becerileri olarak “güven, risk alma, problem çözme ve takım çalışması” ele alınmış ve bu liderlik becerilerine yönelik davranışlar gözlemlenmiştir.

Araştırma niteliksel olarak yapılmıştır. Araştırmada veriler, araştırmacı ve dört gözlemci tarafından, gözlem yöntemiyle elde edilmiştir. Gözlem türü olarak, tamamen yapılandırılmamış alan çalışması, yapılandırılmamış laboratuvar çalışması ve yarı yapılandırılmış alan çalışması seçilmiştir. Ayrıca araştırmada geçerlilik ve güvenirlik ölçütü olan çeşitleme yöntemi kullanılarak veriler, alan notu, kamera kaydı, fotoğraf çekimi, katılımcının günlük tutması ve grup tartışması-değerlendirmesi gibi yöntemlerle çok yönlü olarak toplanmıştır. Araştırmada, içerik analizi kullanılmıştır. Verilerin sunumunda metafor kullanılmış, doğa eğitimi program uygulaması bu metaforla anlatılmıştır.

Araştırmada, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunun IV. sınıf öğrencilerinden, onbir kız, yirmi erkek toplam otuzbir katılımcı, kolay ulaşılabilir durum örneklem yöntemi ve kritik durum örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Katılımcılara, Bolu-Kartalkaya-Aladağlar bölgesinde, yedi günlük doğa eğitimi programı uygulanmıştır.

Araştırmada, katılımcıların “güven” ve “risk alma” becerilerine yönelik davranışlardan “kendine ve başkasına güven” ve “karar verme” davranışları belirlenmiştir. Problem çözme ve takım çalışmasına yönelik etkinliklerde ise, katılımcıların problem çözme süreçlerini kullandıkları saptanmıştır. Araştırmada, doğa yaşamında ortaya çıkan davranışlar; grup bütünlüğü, paylaşma ve destek olma, grup olgusu, grup uyumu ve grup etkililiğı olarak belirlenmiştir.

Sonuç olarak, doğa eğitimi süresince, liderlik becerilerinden güven, risk alma, takım çalışması, problem çözme ve doğa yaşamına yönelik etkinliklere katılım gözlemlenmiş ve doğa eğitimi etkinliklerinin, bu becerilere yönelik davranışların belirlenmesinde, etkili rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler:

- | | |
|----------------------------|----------------------|
| *Doğa Eğitimi | *Liderlik Becerileri |
| *Güven, | *Risk Alma, |
| *Problem Çözme | *Takım Çalışması |
| *Doğa Eğitimi Etkinlikleri | |

TEŞEKKÜR

Araştırmanın bütün aşamasında verdiği bilimsel katkı, rehberlik ve daha da ötesi dostça ve arkadaşça yaklaşımından dolayı sayın Yrd.Doç.Dr. Sadegül AKBABA ALTUN'a en içten duygularımla, sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans tez danışmanım, sevgili hocam, bana doğa eğitiminde ilk adımı ve eğitimi veren kişi sayın Prof.Dr.Gazanfer DOĞU'ya, bana lisans eğitimimden itibaren vermiş olduğu emekleri, desteği, sevgisi ve dostluğu için teşekkürü bir borç bilirim.

Doktora eğitimim boyunca, yetişmemizde önemli katkıları olan ve her zaman desteğini esirgemeyen, dostluğuyla hep yakın olan sevgili hocam sayın Prof.Dr.Canan ÇETİNKANAT' a en içten duygularımla teşekkür ederim

Doktora öğrenimim süresince, yetişmemizde önemli katkıları olan değerli hocam sayın Prof.Dr. Nihat BİLGİN'e çok teşekkür ediyorum.

Çalışmamın ilk aşamasında desteğini esirgemeyen ve bilimsel katkılarda bulunan sayın Doç.Dr.Mehmet Durdu KARSLI'ya ve sayın Doç.Dr. Gıyasettin DEMİRHAN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmamın ekip çalışması isteyen ve en zor olan uygulama aşamasında, iple kaya inişi etkinliklerinde katılımcılara saatlerce uygulama yaptıran ve gözlem yapan sayın Araş.Gör. Güçlü ÖZEN'e, benimle beraber gözlem yapan ve beni her zaman destekleyen sevgili eşim Kayhan ÇELEBİ'ye, ve yine büyük özveriyle yedi gün benimle gözlem yapan sayın Araş.Gör.Ali AYCAN'a ve Uzman Savaş KIRIKOĞLU'na, veri analizinde yardımlarını esirgemeyen sayın Araş.Gör. Yeşer EROĞLU'na, sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmamın her aşamasında çeviri için yardımlarını, desteğini ve sevgisini esirgemeyen kardeşlerim, sayın Araş.Gör.Meliha ATALAY’a, sayın Arzu ve Serdar ATALAY’a teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisans, yüksek lisans ve doktora dönemlerini beraber paylaştığım, tezimi yazarken desteklerini her zaman gördüğüm ve ailem kadar yakın olan arkadaşlarım sayın Yrd.Doç.Dr.Selhan ÖZBEY ALKURT’a ve Yrd.Doç.Dr.Dilşad MİRZEOĞLU’na sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmamın uygulama alanı için rota belirleyen, gerekli izin ve güvenlik önlemleri için “Bolu Orman Müdürlüğü” ile ilgili prosedürlerde yardımlarını esirgemeyen sayın Orman Yük.Müh. Lütfü EROĞLU’na teşekkürü bir borç bilirim.

Öneri ve yardımlarından dolayı sayın Yrd.Doç.Dr.Arif ALTUN’a, Yrd.Doç.Dr.H.Birol YALÇIN’a ve sayın Yrd.Doç.Dr.Münire Özlem Çelik’e ayrıca tez yazımında yardımları için Çiler GÜLEN’e teşekkürlerimi sunuyorum.

Büyük özverilerle yedi günlük doğa eğitimini kabul eden ve bana destek olan, sevgilerini sınırsız ve içtenlikle sunan A.İ.B.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu 2001 yılı mezunları öğrencilerine (çamurlara), en içten duygularıyla sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmam süresince manevi desteklerini esirgemeyen sevgili anneme, babama ve BESYO ailesine, çalışmam sırasında beni evde büyük sabırla bekleyen canım kızım Tuna’ ma şükran ve sevgilerimi sunuyorum.

Haziran / BOLU

Müberra ÇELEBİ

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT	iv
ÖZET	vi
TEŞEKKÜR	viii
TABLolar	xv
ŞEKİLLER	xvi
RESİMLER	xvii

1. BÖLÜM

GİRİŞ	01
Problem Durumu	01
Problem Cümlesi.....	06
Alt Problemler.....	06
Araştırmanın Amacı.....	06
Araştırmanın Önemi.....	06
Sayıtlılar.....	08
Sınırlılıklar	08
Tanımlar	09

II. BÖLÜM

LİTERATÜR TARAMASI

Liderlik.....	10
Liderlik Yaklaşımları.....	12
Liderlik Becerileri.....	17

Liderlik ve Takım Çalışması.....	20
Takım çalışması.....	24
Grup.....	24
Grup Rollerini.....	26
Grup Normları.....	29
Grup İşbirliği ve Grup Dinamiği.....	30
Takım.....	35
Takım Dili ve Takım Dinamiği.....	39
Takım Geliştirme Koşulları.....	42
Takım Çalışması.....	45
Güven.....	51
Risk Alma.....	54
Problem Çözme.....	59
Problem Çözmede Karar Verme Süreci.....	66
Grupla Karar Verme ve Problem Çözme.....	68
Doğa (Açık alan) Eğitimi.....	71
Doğa Eğitim Programları, Doğada Öğretim Stratejileri ve Eğitim Süreci.....	75

III. BÖLÜM

METOD.....	98
3.1 Araştırma Yöntemi	98
3.2 Alan.....	100
3.3 Katılımcılar.....	103

3.3.1 Katılımcıların Güvenliği.....	104
3.3.2 Katılımcıların Grup Yapılandırması.....	104
3.3.3 Katılımcıların Uyması Gereken Kurallar.....	106
3.3.4 Katılımcıların Uygulama Öncesi Temel Eğitimi.....	106
3.4 Veri Toplama Yöntemi.....	109
3.4.1 Gözlem.....	109
3.4.1.2 Gözlem Boyutları.....	112
3.4.1.2 Araştırmacının ve Gözlemcilerin Rolü.....	116
3.4.1.3 Gözlem Kayıt Araçları.....	120
3.4.2 Alan Notu (Yazılı Gözlem).....	120
3.4.3 Günlük Tutulması.....	120
3.4.4 Grup Tartışması ve Değerlendirmesi.....	121
3.5 Uygulama (Yedi Günlük Doğa Eğitimi-Kamp Yaşamı).....	123
3.5.1 Doğa Eğitimi Programı.....	125
3.5.1.1 İple Kaya İnişi.....	127
3.5.1.2 Gözü Kapalı Kaya İnişi.....	129
3.5.1.3 Örümcek Ağı.....	130
3.5.1.4 Destekleyici ve Eğlendirici Oyunlar.....	131
3.6 Verilerin Analizi.....	134
3.6.1 Veri Analizinde Metafor Kullanımı.....	139
3.7 Geçerlilik ve Güvenirlik.....	140
3.7.1 Geçerlik.....	140

3.7.2 Güvenirlik.....	143
3.7.3 Çeşitleme.....	144
IV. BÖLÜM	
VERİLERİN SUNUMU, BULGULAR VE TARTIŞMA.....	146
Verilerin Sunumu ve Bulgular.....	146
4.1 Mars’a Seyahat.....	146
4.2 İple Kaya İnişi Etkinliği.....	152
4.3 Gözü Kapalı Kaya İnişi Etkinliği.....	162
4.4 Örümcek Ağı Etkinliği.....	168
4.4.1 Örümcek Ağı Etkinliği Grup Tartışması ve Değerlendirmesi.....	173
4.5 Doğa Yaşamı.....	180
Bulgular ve Tartışma.....	186
V. BÖLÜM	186
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	206
Sonuçlar.....	206
Öneriler.....	209
KAYNAKÇA	213

EKLER..... 224

- EK 1. İzin Yazıları
- EK 2. Hastalık belirleme formu
- EK 3. Malzeme listesi
- EK 4. Trekking ve Kampçılık temel eğitim dönem planı
- Ek 5. Doğa Eğitimi Program Örnekleri ve ilgili kuruluşlar
- Ek 6. Gözlem Formu
- Ek 7. Grup Tartışması ve Değerlendirilmesi Örnek Sorular
- Ek 8. Resimler
- Ek 9. Özgeçmiş

TABLÖLAR

1. McGregor ‘a göre Etkili ve Etkisiz Grupların Özellikleri.....	34
2. Problem Çözme becerilerine Yönelik Süreçler ve Bu süreçlerde kullanılan Yaratıcı Teknikler.....	64
3. Katılımcıların Oluşturduğu Grupların Sayıları ve İsimleri	105
4. Doğa Eğitimi Uygulaması için Temel Eğitim Programı.....	108
5. Gözlem Türleri	110
6. Araştırmada Kullanılan Gözlem Türleri.....	111
7. Gözlem İçin Yapılan Temel Eğitim Planı.....	117
8. Elde edilen Araştırma Verilerinin Toplam Sayıları.....	122
9. Yedi Günlük Doğa Eğitimi Uygulama Planı.....	126
10.Yedi Günlük Doğa Eğitimi Uygulamasının Analizinde Kullanılan Kodlama Listesi.....	137
11. Yedi Günlük Doğa Eğitimi Uygulamasının Analizinde Kullanılan Kodlama Kısaltmalar Listesi.....	138

ŞEKİLLER

1. Grup Dinamikleri.....	31
2. Takım Dilinin Takım Dinamiğindeki Rolü.....	41
3.(A) Mars Gezegeninin Yapısal Özellikleri.....	151
3. I ve II. Gözlem Pozisyon Noktalarında Ortaya Çıkan “Güven” ile “Risk Alma” Becerileri ve Bu becerileri Ortaya Çıkaran ve Belirleyen Etkenler.....	154
4. III. ve IV. Gözlem Pozisyon Noktalarında Ortaya Çıkan “Güven” ile “Risk Alma” Becerileri ve Bu becerileri Ortaya Çıkaran ve Belirleyen Etkenler.....	158
5. V. Gözlem Pozisyon Noktalarında Ortaya Çıkan “Güven” ile “Risk Alma” Becerileri ve Bu becerileri Ortaya Çıkaran ve Belirleyen Etkenler.....	160
6. I., II., III., IV. ve V. Gözlem Pozisyon Noktalarında Ortaya Çıkan “Güven” ile “Risk Alma” Becerileri ve Bu becerileri Ortaya Çıkaran ve Belirleyen Etkenler.....	165
7. Örümcek Ağı Etkinliği Boyunca Gözlemlenen Etkinlik Aşamaları.....	172
8. Doğa Yaşamı Etkinliğinde Ortaya Çıkan Grup Dinamiği ve Takım Çalışması.....	204

RESİMLER

Resim A : İple Kaya İnişi ve Gözü Kapalı Kaya İnişi Etkinlikleri İçin
Belirlenen Gözlem Pozisyon Noktaları..... 115

EK: 8

- Resim 1: Kamp yerinin iple iniş yapılan kayalıklardan görünüşü
- Resim 2: Kartalkaya kamp alnından bir görüntü
- Resim 3: Kartalkaya kamp alanının zemin yapısından bir görüntü
- Resim 4: Kartalkaya kamp alanının başka bir yönden görüntüsü.
- Resim 5: Kartalkaya'nın geniş bir açıdan görüntüsü
- Resim 6: Kartalkaya'nın üst noktalarında bulunan kayalık yapısından bir görüntü
- Resim 7: Aladağ-Ovadüzü kamp yerinin karşı açıdan bir görüntüsü
- Resim 8: Aladağ-Ovadüzü kamp yerinin arka açıdan bir görüntüsü
- Resim 9: Kamp yaşamında yemek yapan grupların görüntüsü
- Resim 10: Aladağ-ovadüzü kamp yerinde dereye bulaşık yıkarken bir görüntü
- Resim 11. Kartalkaya kamp yerinde yemek yiyen bir grubun görüntüsü
- Resim 12: Aladağ-Ovadüzü kamp yerinde yemek yiyen bir grubun görüntüsü
- Resim 13: Kartalkaya kamp yerinde çadır kuran bir grubun görüntüsü
- Resim 14: Kamp yaşamında, ateş için odun toplayan katılımcının görüntüsü
- Resim 15: Kartalkaya kamp yerinde, ilk gün kamp yerleşiminden görüntüler
- Resim 16: Kartalkaya'da ilk gün yerleşen ve çadır kuran gruplardan görüntüler
- Resim 17: Aladağ-Ovadüzü kamp yerinde ateş başında sohbet eden grupların görüntüsü
- Resim 18: Aladağ-Ovadüzü kamp yerinde son gün kamp toplanırken görüntüler
- Resim 19: “İple kaya inişi” yapan katılımcının (bayan) ve liderin iniş anındaki görüntüsü
- Resim 20: “İple kaya inişi” yapılan kayalıkların, kamp yerinden görüntüsü

- Resim 21: “İple kaya iniş” yapan katılımcının ve ona yukarıda yardım eden liderin ve aşağıda yardım için bekleyen, diğer katılımcının görüntüsü
- Resim 22: “İple kaya iniş” yapılan kayalıkların başında bekleyen katılımcıların ve liderin görüntüsü
- Resim 23: “İple kaya iniş” için kayalıkların başlangıç noktasından, bitiş noktasının ve asılı bekleyen liderin görüntüsü
- Resim 24: “İple kaya iniş” için yapılan kayalıkların bitiş noktasından bir görüntü
- Resim 25: “Gözü kapalı kaya iniş” yapan bir katılımcının iniş anındaki görüntüsü
- Resim 26: “Gözü kapalı iniş” yapan katılımcıya kayalıkların bitiş noktasında bekleyen ve iniş için komutlar veren katılımcıların görüntüsü
- Resim 27: “Örümcek ağı” etkinliğinin uygulanması esnasından görüntüler
- Resim 28: “Örümcek ağı” etkinliği sırasında, takım çalışmasından görüntüler
- Resim 29: “Örümcek ağı” etkinliği uygulama sırasında takım çalışmasından görüntüler
- Resim 30: “İple karşıdan karşıya geçiş” etkinliğini uygulayan katılımcının görüntüsü
- Resim 31: “İple karşıdan karşıya geçiş” etkinliğini uygulayan katılımcının görüntüsü
- Resim 32: “Kırkayak” etkinliğini uygulayan katılımcıların görüntüsü
- Resim 33: “Kırkayak” etkinliği sırasında katılımcıların ve gözlemcilerin görüntüsü
- Resim 34: “Eğlenceli Labirent” etkinliğini uygulayan katılımcıların görüntüsü
- Resim 35: “Ters Tırtıl” etkinliğini uygulayan katılımcıların görüntüsü
- Resim 36: “Halka Oluşturma” etkinliğini uygulayan katılımcıların görüntüsü

- Resim 37: “Herkes Gemide” etkinliğini uygulayan katılımcıların görüntüsü
- Resim 38: “Oturak” etkinliğini uygulayan katılımcıların görüntüsü
- Resim 39: “Drama” etkinliğini uygulayan katılımcıların görüntüsü
- Resim 40: “İpli Oyunlar” etkinliğini uygulayan katılımcıların görüntüsü
- Resim 41: “Ateş başı oyunlar ve sohbetler” sırasında katılımcıların görüntüsü
- Resim 42: Temel eğitim uygulamasında “harita ve pusula kullanma” eğitimi sırasında görüntüler
- Resim 43: Temel eğitim uygulamasında “haberleşme” eğitimi sırasında görüntüler
- Resim 44: Katılımcıların kamp yerlerine yürüyüşleri sırasında görüntüler
- Resim 45: Katılımcıların kamp yerlerine yürüyüşleri sırasında görüntüler
- Resim 46: Katılımcıların yürüyüş sırasında dinlenme molalarından bir görüntü
- Resim 47: Katılımcıların yürüyüş sırasında dinlenme molalarından bir görüntü
- Resim 48: Katılımcıların kamp yerlerine yürüyüşleri sırasında görüntüler
- Resim 49: Katılımcıların kamp yerlerine yürüyüşleri sırasında görüntüler

I. BÖLÜM

GİRİŞ

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

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu uygarlığın en değerli üyesidir. Liderlik, insanları belirlenmiş hedefler yönünde çaba göstermeye ikna etme yeteneğidir. İnsanlar grup halinde yaşayan sosyal nitelikli canlılar oldukları kadar oluşturdukları grupları yönetecek, hedeflerine ulaştıracak lider veya yöneticilere de ihtiyaç duyarlar (Robins, 1993; Yukl, 1994; Özkalp ve Kirel, 1996).

Günümüzde bilim evreninin verilerini anlayan, yorumlayan, kullanan ve yenilerini üreten; bilim dünyasının bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını davranışa dönüştürmüş; problem çözmede bilimsel süreçleri kullanan bireyler (Bilgen, 1994), örgütlerde grupları yönetecek, hedeflerine ulaştıracak lider veya yöneticiler de olabilirler.

Liderlik, genellikle tartışılan ve tanımı kesin olmayan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar, liderlik tanımını farklı boyutlarda dile getirmiştir. Tüm bu tanımlar çeşitli farklılıklar göstermekle birlikte netlik kazanmamıştır. Liderlik kavramı tarihsel gelişim içinde, olgunlaşmış ve çeşitli aşamalar kaydetmiştir. Bu aşamalarda öncelikle liderlerin özelliklerini ve davranışlarını anlamaya yönelik çalışmalar yapılmış daha sonra ise durumlara göre liderlik modeli geliştirilmiştir. Son olarak da günümüzde vizyon sahibi yeni lider yaklaşımlarıyla ilgili çalışmalar ağırlık kazanmaya başlamıştır. Teknolojinin

hızlı ilerlemesinden dolayı bu son çalışmalar, örgütlerin ortaya çıkan gereksinimlerini, kendilerini geliştirebilmelerini ve iyi yönetilebilmelerini karşılayabilecek, en önemlisi vizyon sahibi lider yaklaşımlarına ağırlık vermiştir.

Liderliğin insan performansı üzerinde oldukça önemli etkileri olduğu bilinmekte, ancak kendi içindeki işleyiş biçimi ve özel boyutları kesin olarak ayırtırlmamaktadır. Hatta, bu özel güçlükler bir yana, hala liderlik farklı tanımlanmakta ve ortak bir tanım yapılamamaktadır. Liderliğe ilişkin tanımlar bini aşmıştır. Ancak bu tanımların hiçbirisi lideri, lider olmayandan ayırt edebilecek, net bir nitelik belirleyememiştir. Bu duruma bir de lider ve yönetici ayırımı eklenmiş, lider ile yöneticinin farklı olduğu tartışmaları hız kazanmıştır. Bunun bir sonucu olarak liderlik daha farklı bir çerçevede ele alınmaya başlanmıştır. Liderlik Chance'in aktarımına göre (1992) dinamik bir davranış biçimidir. Liderliğe ilişkin tanımlar, durumsal ve değişken olup, liderliği bir bütün olarak tanımlamaktan çok, liderlerde belirli bir dönem ve ortamda gözlenen özellikleri ve davranışları içermektedir. Yönetim ve liderlik kavramlarına bakıldığında ikisinin farklı olduğu görülmektedir. Yönetim insanları etkilemede, gücün formal yollarla elde edilmesidir. Oysa liderlik sosyal etkileme süreciyle meydana gelir. Böylece bir kişi hem lider hem de yönetici olabilir. Lider formal olabileceği gibi bir grubun başı ya da grubun ihtiyacı olduğu bir anda da ortaya çıkan kişi olabilir. Bu nedenlerle liderin örgüt içindeki değerini ve davranışlarını incelemekte yarar görülmektedir (Robins, 1993; Özkalp ve Kirel, 1996).

Liderlik çalışmaları son zamanlarda daha çok liderlik özellikleri ve liderlik becerileri üzerinde de yoğunlaşmakta ve liderlik yaklaşımları bu iki konu üzerine oturtulmaktadır. Böylece liderlik tanımlarının aksine, liderlik rolü ve bunun etkileri hakkında ortak görüşler artmaktadır. Liderlik rollerinin yerine

getirilmesi, doğrudan liderlerin becerilerine bağlıdır. Liderliğin gelişmesi, yetenekten çok beceri kazanmakla olur. Liderlik becerileri konusunda ortak görüşler olmasına karşın, çok sayıda liderlik becerisinin ortaya atıldığı görülmektedir. Bu beceriler genellikle, teknik, kişisel ve uzmanlık becerileri adları altında gruplanmakta, bunların yanı sıra liderin ufku (vizyonu), değerleri, bilgisi gibi kavramlar altında farklı becerilere de yer verilmektedir. Ancak, bu becerilerden en önemlilerinin veya en gereklilerinin, zorunlu olanların hangileri olduğu ya da temel becerilerin neler olduğu hakkında literatürde belirgin bir boşluk olduğu görülmektedir (Karşlı, 1997).

Örgütlerin başarılı ve verimli olması, liderin insanları yönetme, kontrol etme, yönlendirme yerine, örgüt ve çalışanlar arasında bağlantı aracı olması ile mümkündür. Böylece, liderin güçlendirici lider olarak yeni rolü, insanların çabalarını koordine etmek, kendine güvenmek, strateji yapmak, risk almak, problem çözmek, personeli ile takım çalışması yapmak, spor koçu gibi takımına yol göstermek olacaktır. Liderin problem çözme, takım çalışması yapmak, kendine güven ve risk alma gibi becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin kazandırılması üst düzey bir lider olmasını sağlayacak ve örgütlerdeki verimliliği arttıracaktır. Liderlik becerilerinin geliştirilmesi için bir çok yöntem kullanılmış ve etkililikleri üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar özellikle yönetici yetiştirilen kurumların programlarında alternatif beceri gelişimi yöntemleri olarak sunulmuştur. Model davranış eğitimi, hizmet içi eğitim, doğa eğitimi gibi programlar bu yöntemlere birer örnektir.

Doğada yapılan eğitim, insanlara farklı öğretim ortamı sunarken, doğada kişilerin özgürlük hisleriyle beraber, daha farklı ve çeşitli duygularını geliştireceğini vurgulamaktadır. Doğa eğitimi, katılımcıları kentin sıkıcı

yaşamından uzaklaştırıp, kaya, kar, hava koşulları, derin vadiler, göller ve vahşi doğa gibi çok temel olgularla yüz yüze getirerek onları böylesine doğal bir ortamda kendilerini keşfetmelerine olanak sağlamaktadır. Doğa eğitiminde çok farklı spor branşları yapılabilmektedir. Bunlardan en yaygın olanları; yürüyüş, kampçılık, kaya tırmanışı, dağcılık, kano, rafting, nehir kayağı, yön bulma, mağaracılık, yelken, yamaç paraşütü, dağ bisikleti, sörf gibi aktivitelerdir. İnsanların bunlardan hangisi ile uğraşacakları ise tercih ve olanak sorunudur. Yapılış kolaylığından dolayı en yaygın olanları ise yürüyüş ve kampçılık etkinlikleridir (Demirhan, 1998).

Doğa eğitiminde katılımcıların, duygularını, deneyimlerini ve öğrendiklerini doğa ortamında daha iyi yansıttıkları ve bu doğa eğitimi yoluyla becerilerini geliştirebildikleri savunulmaktadır. Ayrıca doğa eğitiminin, kişiye özgü davranış becerilerinden, iletişim, problem çözme, karar verme, takım çalışması yapma, güven gibi özellikleri kazandırdığı ve bunların etkisinin uzun bir süre gözlemlendiği çalışmalarda saptanmıştır (Buller, 1995).

Doğa eğitiminin programlarında göze çarpan özelliklerinden en önemlisi, yapılan aktivitelerin heyecan yaratıcı, stresli ve çok eğlendirici olmasıdır. Ayrıca başarmak ve kaybetmek, yüreklendirmek, korkutmak, kışkırtmak, üstesinden gelmek, kendini kontrol gibi duyguların en açık ve yoğun şekilde ortaya çıkması ve bu duyguların doğa ortamında kolaylıkla gözlemlenebilmesidir. Tüm bunların yanı sıra, beceri gelişimine büyük ölçüde katkı sağlayan ve kavramaya ait becerilerin gelişmesinde de öğretim programlarına destek olan doğa eğitimi, bazı işletme yönetimi master programlarında kullanılmaktadır (Buller, 1995).

Ayrıca bazı yaşantılarda, zararlı alışkanlıklar edinilebilen ortamlar söz konusudur. Bunlara örnek ilaç, uyuşturucu, alkol vb. maddelerin kullanımı örnek

verilebilir. Bu tür kötü davranışların, okul çağı çocukları üzerinde yıkıcı etkisi olmakla birlikte, eğitim yaşamlarını da etkilemektedir. Bu davranışların bırakılmasında ve yaşam boyu kullanacağı becerilerin kazandırılmasında, doğa eğitiminin etkili olacağı savunulmuştur (Moote, 1997). Buna ek olarak, savaş sonrası bazı psikolojik rahatsızlıkları olan kişilerin, doğa eğitimiyle terapileri yapılmış ve alternatif doğa eğitimi programının etkililiği savunulmuştur (Attarian ve Gault, 1992).

Günümüzde eğitimin en önemli alanlarından olan ve bireyleri hareket yolu ile de eğitmeyi amaçlayan “beden eğitimi alanı”, öğrencilere yaşayarak öğrenme ortamı sağlayarak, doğa eğitimini, derslerde ve diğer faaliyetlerde kullanmaktadır. Liderlik becerilerinin geliştirilmesi için sağlanan eğitim ortamının ve alternatif programların kısıtlı olmasından dolayı, beden eğitimi alanı ile birlikte doğa eğitimi programı, liderlik becerilerinin geliştirilmesine ışık tutarak, bir basamak olacak ve örnek teşkil edecektir. İşte bu anlayışla, bu çalışmada doğa eğitimi ile katılımcıların problem çözme, güven, risk alma ve takım çalışması yapma gibi liderlik becerileri, bazı etkinliklerle ortaya çıkarılarak, sonuçlar değerlendirilecektir.

1.2. Problem Cümlesi

Doğa eğitimi etkinlikleri, liderlik becerilerinin ortaya çıkarılmasında nasıl bir rol oynamaktadır?

1.3.Alt Problemler

1. Risk alma ve güven duygusuna yönelik beceri özelliklerinin ortaya çıkarılmasında, “iple kaya inişi” ve ”gözü kapalı iple kaya inişi” etkinlikleri nasıl bir rol oynamaktadır?
2. Problem çözme ve takım çalışmasına yönelik becerilerin ortaya çıkarılmasında “örümcek ağı” etkinlikleri nasıl bir rol oynamaktadır?
3. Liderlik becerilerinin ortaya çıkarılmasında, doğada yaşam etkinlikleri nasıl bir rol oynamaktadır?

1.4.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, doğa eğitiminin liderlik becerilerini belirlemedeki rolünü saptamaktır. Bu amaç çerçevesinde, araştırmada çıkan sonuçlara göre, bundan sonra liderlik becerilerinin geliştirilmesi için gerekli düzenlemeler ve hazırlanacak doğa eğitimleriyle ilgili öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Liderlik becerilerinin gelişimi için, birçok yaklaşım uygulanmış ve hangisinin kesin etkili olduğu tartışmaları günümüze kadar gelmiştir. Rekabetçi bir örgüt ortamında liderliğin önemi fark edilmiş ve yeni lider tipleri ortaya atılmıştır. Bu lider tiplerinin belirli davranış yapıları belirlenmiş, gözlemlenmiş ve

gerekli davranış özelliklerinin olması gerektiği söylenmiştir. Bunlardan, problem çözmeye, risk almaya, güvenmeğe ve takım çalışması yapmaya yönelik beceriler örnek verilmiştir. Bu becerilerin geliştirilmesi için alternatif programlar üzerinde hala çalışmalar sürdürülmektedir.

Beden eğitimi alanında sık kullanılan doğa eğitimi, yaşayarak öğrenmeye olanak tanıyarak lider davranışlarından problem çözme, risk alma, güven ve takım çalışması yapmak gibi becerilerin geliştirilmesinde büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, liderlik becerilerinin ortaya çıkarılması, ülkemizde bu alanda yapılan çalışmalar için oldukça yeni ve orijinal bir başlangıç olacağı; bundan sonra yapılacak liderlik becerilerini geliştirme çalışmalarına da önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu çalışmanın ülkemizde nitel olarak ilk kez yapılması ve çalışmanın metodoloji bölümünün zengin bir içeriğinin olması, liderlik becerilerinin tek düze sınıf ortamında değil de, farklı ortamlarda ve yedi günlük dış uyarıcılardan uzak bir ortamda gözlemlenmesi ve bu anlamda deneysel bir boyutunun da olması, araştırma için ayrıca büyük önem taşımaktadır.

Sonuç olarak, yapılacak olan çalışmanın, liderlerin yeteneklerini ve bilgisini beceriye dönüştürebilecek ve bu becerileri paylaşabilecek bir eğitim ortamı sunulmasına, doğa eğitiminin öneminin anlaşılmasına ve doğa eğitiminin beceri belirleme için, bir alternatif program olarak önerilmesine katkı sağlayacağı ve bundan sonraki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.6. Sayıtlılar

Bu araştırmanın sayıltısı aşağıdaki gibidir:

1. Yedi günlük uygulama süresince, liderlik becerilerinin (problem  zme, risk alma, takım çalışması yapma ve güven) katılımcılar tarafından gösterileceği varsayılmıştır.
2. Doğa eğitimine katılanların, beden eğitimi ve spor yüksek okul öğrencileri olmalarından dolayı, orta ve üst düzeyde fiziksel beceriye sahip oldukları varsayılmıştır.
3. Doğa eğitimi programında uygulanan oyun ve etkinliklerin, liderlik becerilerini (problem  zme, risk alma, takım çalışması yapma ve güven) ortaya çıkarmaya yönelik olduğu varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Bolu Abant  zzet Baysal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Beden Eğitimi  ğretmenliği Bölümü 2000-2001  ğretim yılında IV. Sınıfta okumakta olan öğrenciler ile,
2. 2000-2001  ğretim yılının II. döneminde okutulmuş olan ‘‘Trekking ve Kampçılık’’ dersinin uygulama bölümü ve bu bölüme gönüllü olarak seçilen katılımcılar ile sınırlı olmuştur.

1.8. Tanımlar

Doğa Eğitimi: Grup veya bireysel olarak dağ, deniz, nehir, orman gibi doğa ortamlarında yapılan, çeşitli (trekking, dağcılık, kaya tırmanışı, kano, rafting, yamaç paraşütü, kampçılık gibi) etkinlikler bütünü içinde, zihinsel ve fiziksel olarak zorlayıcı yaşantılardan geçme esasına dayalı yaşantı paylaşımıdır.

Problem çözme: Önemli problemlerin veya krizlerin üstesinden gelmek için, çalışma ile ilgili problemleri tanımlayarak, sebepleri açıklama ve çözümler bulma, zamanında sistematik bir yöntemle analiz etme ve çözümü kesin olarak uygulama sürecidir.

Güven: Çalışma hayatında, sosyal ve özel hayattaki her türlü ilişkinin temelinde bulunan ve kendine güven, güvenilir olma, başkalarına güven duyma gibi boyutları olan soyut bir kavramdır.

Risk Alma: Mümkün olan seçeneklerin arasından en riskli ve yüksek getiri sağlayan alternatifini seçerek sonuçlarına katlanmaktır.

Takım Çalışması: Örgüt amaçlarının paylaşımı, problemlerin çözümü, açık iletişimin sağlanması, duygu, istek ve sorumluluğun paylaşımı, kriz anında işbirliği amacıyla grup oluşturmak ve beraber çalışmaktır.

II. BÖLÜM

LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde, araştırma süresi boyunca, liderlik, liderlik yaklaşımları, liderlik becerileri, takım kurma, güven, problem çözme, risk alma, doğa eğitimi ve doğa eğitimi programları alanı ile ilgili kaynaklar ve yapılan araştırmalar yer almaktadır.

Liderlik

Liderlik konusu, yönetim alanında araştırma yapan bilim adamlarının çok yoğun olarak çalıştıkları bir konu olmuştur. Liderlik konusunda çok değişik tanımlar yapılmış ve özellik, davranışsal, durumsal yapılarına göre bu tanımlar sunulmuştur. Liderlik bu tanımlarda, grup etkinliklerini grup hedefleri doğrultusunda etkileme süreci; liderlik görüşleri, eylemleri ve eğilimleri etkileme yönlendirme ve yönetme; lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşim; güçlü bir etki; etkili kişisel özelliklere bağlı bir güç; izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanma şeklinde tanımlanmıştır (Yukl, 1994; Chelladurai, 1999; Çelik, 1999).

İnsanlar grup halinde yaşayan sosyal nitelikli canlılar oldukları kadar oluşturdukları grupları yönetecek ve hedeflerine götürecek liderlere de ihtiyaç duyan varlıklardır. Belirli amaç ve hedeflere yönelmiş insan gruplarının oluşturulması ve harekete geçirilmesi her insanda kolay bulunmayan ayrı bir

beceri ve ikna etme yeteneklerini gerektirmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır diye tanımlanabilir (Eren, 2000).

Priest ve Gass'a (1997) göre liderlik “etkileme sürecidir ve liderde informal grup oluşumunda, grup üyelerinin yaratıcı olmasına, beraber çalışmasına, başarısına, işi tanımlamasına, amacı paylaşmasına etken olan kişidir” (s.3). Chance ve Maxcy' ye göre, liderliğe ilişkin tanımlar durumsal ve değişken olup, liderliği bir bütün olarak tanımlamaktan çok, liderlerde belirli bir dönem ve ortamda gözlenen özellikleri ve davranışları içermektedir (Karip, 1998).

Liderlik, Werner'e (1993) göre “bütünsel yöneticiliğin yalnızca bir unsurudur, bir statü ya da otorite işlevinden çok, ilişkinin ve lider ile izleyicileri arasındaki karşılıklı etkileşimin kalitesiyle ilgili bir işlevdir”. Ayrıca yine aynı yazara göre, liderlik bağlı kişiler üzerinde güç sahibi olma değil, onları etkileme sorunudur (s.16). “Kişiler arası etkide özel durum olan liderlik, kişiye veya gruba istediğini yaptırandır” (Schermerhorn, ve ark., 1997, s.315). “Liderlik her zaman uyanık, iyimser, kapasiteli, demokratik, öğretebilen, olmaktır” (Koestenbaum, 1991, s. 63-67). Liderlikte ödül, terfi ve atamadan daha çok, izleyenleri etkileme önemlidir (Maxwell, 1998).

Yine liderlik, Hellriegel ve arkadaşlarına (1995, s.342) ve Widdicombe'e (1994, s.479) göre “vizyonu yerine getirme ve grup amaçlarına göre, grup bireylerini etkileyebilme” olarak tanımlanmış ve liderliğin etkili becerileri üzerinde durulmuştur. Chelladurai (1999), liderlik tanımında “liderliğin, bir davranışsal süreç, grubun ve örgütün amaçlarına göre bireyleri etkileme ve motive etme, verimliliği ve doyumu sağlama” (s.160) olduğunu vurgulamıştır.

Tanımlardan da görüldüğü gibi liderlik kavramı grup kavramı ile ele alınmaktadır. Liderlik belli bir grup içinde oluşur. Lider işlerini, zorunlu olarak grup üyeleri ile ilişkilerde bulunarak yürütür. Yani liderlik, lider ile grup arasında bir etkileşim sürecidir denilebilir. Liderliğin günümüze kadar yapılan araştırmalarda, çeşitli teorilerden yola çıkılarak yapılan tanımları, yaklaşımlarla beraber düşünülmüştür. Bu liderlik yaklaşımlarına yenileri eklenmiş ve halen eklenmeye devam etmektedir.

Liderlik Yaklaşımları

Liderliğin tanımları, liderlikle ilgili yaklaşımlarla ilişkilendirilmiş ve çoğunlukla bu kuramlara göre tanımlanabilmişlerdir. Liderlikle ilgili birçok teorik çalışmalar yapılmış ve bunlar bazı kuram başlıkları altında toplanmıştır. Bu kuramların birincisi, liderin özellikleri yaklaşımı, ikincisi liderin davranışları yaklaşımı, üçüncüsü liderin durumsal gereklere ve liderin bu gereklere uygun davranışına bağlayan görüşleri içeren yaklaşımdır.

Birinci yaklaşımda, liderin özelliklerine birinci planda önem verilmiş ve liderin entelektüel, duygusal, sosyal gibi kişisel özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu fiziksel özelliklere, boy, kilo, güçlülük vb. özellikler örnek verilirken, kişisel özelliklere ise, zeka, bireyler arası ilişkiler, güven verme, güvenilir olma, riski göze alma, cesaret ve kendine güven örnek olarak verilmiştir. Bir çok düşünür, bu faktörlerin önemi konusunda tartışmış ve tam bir görüş birliğine varamamışlardır. Bunun nedeni ise, lider ile grup arasındaki etkileşim ve ortam koşulları ve buna bağlı belirsizlikler, liderin başarısında önemli birer etken olarak görülmesi olmuştur (Hellriegel ve ark., 1995; Eren, 2000).

İkinci yaklaşım olan davranışsal yaklaşımda, liderin özelliklerinden çok davranışlarına önem verilmiştir. Ohio üniversitesince bu yaklaşım, iki davranış boyutu ile ele alınmış ve bunlar, kişiyi dikkate alma ve girişimcilik ruhu olarak iki şekilde açıklanmıştır. Aynı yaklaşım için Michigan üniversitesinde yapılan çalışmalarda, liderlik davranışı, lider ve üyeler arasındaki yetki ilişkileri bakımından ele alınmıştır (Eren, 2000). Ayrıca Teksas üniversitesi çalışmalarında liderlik, yönetim biçimleri yaklaşımıyla veya diğer adıyla, yönetim gözeneği kuramıyla incelenmiş ve lider davranışının iki boyutu üzerinde odaklaşmıştır. Bu boyutun ilki, insana ilgiyi ya da liderin izleyenlere ilişkin yönelimi, ikincisi ise, üretime ilgiyi yansıtmaktadır (Çelik, 1999; Schermerhorn ve ark., 1997).

Üçüncü yaklaşım olan liderin durumsallık yaklaşımlarında, farklı durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının, önceden kestirilmesinin çok zor olduğu ve her ortamda geçerli olabilecek en etkili bir liderlik biçimi olmadığı savunulmaktadır (Eren, 2000). Bu yaklaşımın altında oluşturulan altı tane kuram ortaya atılmıştır, bunlar; yol-amaç kuramı, Fiedler'in durumsallık kuramı, Vroom ve Yetton'un normatif kuramı, üç durumsallık kuramının karşılaştırılması, Hersey ve Blanchard'ın liderlik kuramı, Reddin'in üç boyutlu liderlik kuramı olarak isimlendirilmişlerdir.

Bu kuramların birincisi olan “yol-amaç” kuramında, lider etkililiğini açıklamaya yönelik, liderin izleyicileri nasıl etkilediği, iş ile amaçları nasıl algıladığı ve amaca erişme yollarının neler olduğu üzerinde durulmaktadır. Ayrıca yine bu kuramda, lider davranışlarından “emredici-başarı yönelimli-destekleyici-katılımcı” davranışlar belirlenmiştir (Yukl, 1994; Schermerhorn ve ark., 1997; Çelik, 1999).

İkinci kuram olan “Fiedler’in durumsallık kuramında, örgütteki lider üye ilişkileri, örgütteki görev yapısının durumu ve liderin hiyerarşik mevkiden aldığı biçimsel yetki ilişkilerinin çeşitli değişmelerinin, lider davranışları ve iş başarısı üzerindeki etkilerini analiz eden bir model geliştirilmiştir (Hellriegel ve ark., 1992; Eren, 2000). Bu kuramda, herhangi bir grup üyesinin, uygun ortamı oluşturduğunda liderlik davranışını gösterebildiği, her ortamda geçerli olan evrensel ve en iyi bir liderlik biçiminin olmadığı ve grup etkiliğinin, kritik durumlarda liderin elverişli liderlik biçimi göstermesine bağlı olduğu sonuçlarına varılmıştır (Çelik, 1999).

Üçüncü kuram olan “Vroom ve Yetton’un Normatif” kuramında ise, astların karar verme sürecine katılma durumlarına göre, uygun liderlik davranış biçimleri geliştirilmiş ve her duruma uygun tek bir liderlik biçiminin olmadığı savunulmuştur. Ayrıca, yine bu kuramda, “kararın kabulü, kalitesi ve liderlik biçimi” gibi durumsallık değişkenleri kullanılmıştır (Çelik, 1999; Robbins, 1993). Vroom ve Yetton analizlerini, liderlik kararlarının iki yönüne oturtmuşlardır. Bu iki yön karar ve kabuldür. Kararın kalitesi, grubun performansına bağlı olarak değerlendirilirken, kararın kabulü, kararın uygulanmasında grup üyelerinin onu benimsemesi ve motivasyonuna bağlı olarak değerlendirilmektedir. Bunlardan ayrı olarak üçüncü bir noktada kararı almak için gereken zamandır. Görüldüğü gibi Vroom ve Yetton liderlik davranışlarını incelerken, liderin karar alması yönüne odaklanarak analizlerini yapmışlar ve karar alma şekline göre de liderin yönetimini “otokratik”, “danışmacı” ve “grup yönetimi” olarak toplamışlardır. Bunlar;

Otokratik Lider: Otokratik yönetim şeklinde lider kişisel olarak, problemleri çözmek ya da karar almak için elinde var olan bilgiyi kullanır ve kendisi yapar.

Danışmacı Lider: Kişisel olarak, problemi çalışan ilgili kişilerle bireysel olarak paylaşılır. Daha sonra lider ya çalışanların kararını yansıtarak ya da sırf kendi kararına bağlı olarak problemi çözer. Grup ile ise, problemi, çalışan ilgili kişilerle grup olarak paylaşılır ve daha sonra lider çalışanların kararını yansıtarak problemi çözer.

Grup Lideri: Problemi çalışan kişilerle, grup olarak paylaşılır. Lider bir yöneticiden çok yönlendirici olarak çalışır. Lider ve çalışanlar ile birlikte her şeyi değerlendirir ve çözüme grubun ortak kararı ile varılır (Mullins, 1989).

Dördüncü yaklaşımda ise temel üç durumsal kuramın karşılaştırılması yapılmıştır. Bu kuramlardan hangisinin daha uygun olduğunun belirlenmesi oldukça zor olmuştur. Çünkü, durumsallık değişkenleri her üç kurama göre değişkenlik göstermektedir; Fiedlerin kuramında grup iklimi, görev yapısı ve liderin konumsal gücü değişkenleri, liderin uygun ve uygun olmayan durumlara göre liderlik davranışını etkilemiştir. Yol-amaç kuramında ise, Fiedler'in kuramındaki gibi görev yapısı değişkeni yanında, astların özellikleri de yer almıştır. Vroom ve Yetton'un kuramında ise diğer iki kuramdan farklı olarak kararın kalitesi ve kabulü değişkenleri ele alınmıştır (Yukl, 1994; Çelik, 1999).

Beşinci kuram olan Hersey ve Blanchard teorisi, durumlara göre liderlik yaklaşımlarının en sonuncusudur. Bu model de, Ohio State'in liderlik yaklaşımı üzerine temellendirilip, yönetimde çok kullanılmıştır. Bu teorinin liderlik çalışmalarına yaptığı en büyük katkı, takipçilerin olgunluğu ile özel liderlik stillerinin birleştirilmesi olmuştur (Hellriegel ve ark., 1995; Eren, 2000).

Reddin'in üç boyutlu liderlik kuramında ise, liderliğin iki temel davranış boyutu olan, görev ve ilişki boyutlarına ek olarak, etkililik boyutu eklenmiştir. Bu kuramda, üç boyutlu lider etkinliği modelinin gelişmesine, büyük katkıda bulunan Reddin, yararlı bir kuramsal modelde çeşitli davranış tiplerinin duruma bağlı olarak etkin veya etkisiz olabileceklerini göstermeye çalışmıştır (Schermerhorn ve ark.,1997; Eren, 2000).

Tüm bu yaklaşımların sonunda yapılan çalışmalara ek olarak, Burns ve Bass, geleneklere ve geçmişe daha bağlı “transaksiyonel (durumsal)” liderlik ile geleceğe, yeniliğe, değişime ve reforma dönük “transformasyonel (dönüşümcü)” liderlik biçimlerini, ortaya koymuşlardır. Transaksiyonel liderlik biçiminde davranış sergileyen yöneticiler, yetkilerini çalışanları ödüllendirmeyi, daha çok çaba göstermeleri için para ve statü verme biçiminde kullanırken, transformasyonel liderler, astlarına bir görevin olduğunu ilham ettirme ve bir düşüce veya vizyona yöneltme ve yönlendirmeye çaba sarf ederler. Sonuçta, doğuştan her insanda bu iki tip lider biçimi bulunur fakat önemli olan hangi tür liderlik tarzının ağır basıp ortaya çıkmasıdır (Moorhead ve Griffin, 1995; Yukl, 1994; Eren, 2000).

Ayrıca tüm bunlara ek olarak, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, süper liderlik, moral liderlik, vizyoner liderlik, eğitimsel liderlik gibi liderlik biçimleri ortaya atılmış ve bu liderlik tipleriyle ilgili çeşitli çalışmalar, günümüze kadar devam ettirilmiş ve halen ettirilmektedir (Çelik, 1999). Şişman'ın (1997) aktarmasına göre, günümüzde artık tekil bir liderlik kavramlaştırılmasından öte toplam kalite yönetimi ile birlikte katılımcı ve paylaşılan bir liderlikten söz edilmektedir. Bu yaklaşımda, lider izleyenlere emir veren biri değil, herkesin sahip olduğu potansiyeli tam olarak ortaya koyabilmesi için gerekli fırsatları

yaratan kişi olarak tanımlanmalıdır. Bu tanımların arkasında yatan ve sahip olduğu potansiyeli dışarı çıkaran lider, becerilerinin farkına varan ve onları geliştiren, kişi olarak örgüt ortamlarında yer alacaktır.

Liderlik Becerileri

Sosyal psikolojinin öncüsü olan, Lewin, liderliğin, kültürün ve yaşamın diğeri önemli gruplarının fonksiyonlarına, derinlemesine bir bilimsel bakış olmadan, daha iyi bir dünya kurmanın mümkün olmadığını belirtmiştir. Liderliğin örgütlere özel bir katkısı vardır. Yöneticiler takımlarına liderlik edebiliyorsa çalışanlar, tüketiciler, üst yöneticiler kısaca herkesin kazanması olasıdır. Liderlerden çok daha fazlası istenmelidir. Kararlı oldukları kadar açık, esnek oldukları kadar tutarlı, bir ekip üyesi olduğu kadar ekibin üstünde olmak zorundadır. Ancak yöneticiler, çabalarına rehberlik edebilecek teori ve araştırma bulmakta ve becerilerini geliştirmekte güçlük çekmektedirler. On yıllık deneysel çalışmalara rağmen, araştırma ve uygulama arasındaki eksiklik oldukça fazladır. Hem Doğu da hem de Batı da yapılan araştırmalar, etkili liderlik becerileri geliştiren yöneticilerin, çalışanların problemleri çözme ve üretkenlik konusunda motive edebildiklerini ve ilham verdiklerini vurgulamaktadırlar (Tjosvald ve Wong, 2000).

Boyatzis ve Kolb (1995) tarafından beceri, “herhangi bir şeyi çok iyi yapmak için, kabiliyetin, bilginin ve deneyimin bir bütün olarak kullanılabilmesidir” (s.2) şeklinde tanımlanmıştır. Beceri Boyatzis ve Kolb’a (1995) göre, bireyin bir şeyi iyi yapabilmesini sağlayan yetenek, bilgi ve yaşantıların birleşimidir. Becerilerin bu tanıma göre önemli üç özelliğı vardır. Bunlar;

1. Beceriler alana özgüdür ve bilgi açısından zengindir: Bilginin yapısı ve bilişsel süreçler arasındaki etkileşimlerdir.
2. Bir beceri birey ve ortam (çevre) arasındaki bütünleşmiş bir ilişkiyi tanımlar. Belirli ortamlar kendilerine özgü becerilerle tanımlanırlar. Becerili bir performans da, bireysel beceri ve ortamın gerektirdiği beceri arasındaki uyumu ifade eder.
3. Beceriler uygulamayla geliştirilirler: Öğrenme becerileri yaşantılar yoluyla kazanılır.

Liderlik becerilerinin tanımlanmasında, bireysel ve grup içinde, davranış boyutlarının ele alınması ve bunların bireysel davranışlar olarak incelenmesi, becerinin daha kolay tanımlanmasına ve anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Çünkü liderlik, “başkalarının davranışlarını gerekli olduğu şekilde etkileyebilme becerisi gerektiren bir güçtür” (Akkoyun, 1997, s.407). Liderlik becerileri, bu nedenle davranışların iyi anlaşılması ve yorumlanmasıyla daha rahat anlaşılacaktır.

İnsanın sosyal yaşantısı incelendiğinde onun çoğu zaman kişisel olarak hareket ettiği ve bireysel davranışlar ortaya koyduğu görülmektedir. Bu davranışlar, bireysel ve grup içinde olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Lider, grup üyesi olan ancak, örgütlenme, planlama, ikna etme ve harekete geçirme becerileri olan bir kimsedir. Liderin bu davranışları, çevresel etkileşimlerinin tamamından oluşan, inançlar, düşünceler, idraklar, heyecanlar ve ihtiyaçlarla ilgilidir (Eren, 2000).

Lider veya insan davranışının nedenlerinden biri, insanın o andaki içinde bulunduğu durumdur. Bu durum, sürekli değişmekte ve yeni yapılar arz eden, dinamik bir özelliğe sahip olabilmektedir. Bu duruma etki eden faktörler ise,

bireyin içinde yaşadığı dış fiziksel ortam, iç fizyolojik durumu ve geçmiş yıllardaki hayat tecrübelerinin sinir sistemi üzerindeki etkileri olmuştur. Bireysel davranışlarda ortaya çıkan bazı gerginlikler gözlemlenmektedir. Bu gerginlikler, bireyin hedeflere ulaşmasında güçlüklerle karşılaşmasına neden olurken, başarılı veya başarısız olmama olasılıkları da daima mevcut durumdadır. Bu gerginliklere, bireysel davranışlarda engellemeye ve hayal kırıklığına yol açan bazı nedenler vardır. Bunlar;

- * fiziksel çevrenin özelliklerinden doğan engeller,
- * bireyin bedensel ve zihinsel yeteneklerinden kaynaklanan engeller,
- * bireyin psikik ve değişik ihtiyaçlarından doğan karmaşıklıklar ve çelişkiler,
- * insanın içinde yaşadığı ve hareket ettiği sosyal çevrenin neden olduğu hayal kırıklıklarıdır.

Bu hayal kırıklıklarının doğurduğu davranış biçimlerinden, heyecan ve şiddetli motivasyon hallerindeki yüksek gerginlikler, bireyin daha planlı ve daha güçlü harekete geçmesine yardım edebilir. Böylece birey soruna daha çok intibak edebilir. İstek ve ihtiyaçlarla ilgili hedef elde etme ve gerginliği giderme usulleri, birey tarafından deneme sınama ve tecrübelerle öğrenilebilir (Eren, 2000).

Liderliğin davranış biçimlerinden biride, beden dilinin kullanılmasıdır. Beden dilinin kullanılması, liderliğin etkisi olarak da ele alınmaktadır. Bu etkililiğe, grup içinde bakmak gerekmektedir. Bu etkililiğe bakarken, her liderin kişiliğine uygun, eylem ve davranışlarda bulunduğu göz önüne alınması gerekmektedir. Liderin bu etkililiği için iyi iletişim kurması ve bu iletişimde beden dilini kullanması gerekmektedir. İletişim yalnız kelimeleri söylemek değil, sözcükleri, ses tonunu ve beden dilini de kullanmaktır. Bir iletişimin

kurgulanmasında, sözcükler %10, ses tonu %30 ve beden dili de %60 etkili olmaktadır. Beden dili, liderin yeteneği ile ilgili olup, iletişimde başarılı olması için, ne söylemek istediği, ne zaman söylerse etkili olabileceği ya da nerede hangi ortamda iletişim başlatmasının uygun olacağını bilmesi gerekmektedir (Barokas, 1997).

Morgan, liderlerin davranışlarının çoğunlukla rastgele, plansız ve belirli olmayan sebeplere dayanan şekilde olduğunu söylemiş ve son zamanlarda tipik yönetsel durumlar, en iyi planları bile alt üst eden beklenmedik bütün olaylarla etkinleşir demiştir. Bu alışkanlık içinde yaşamayı ve baş etmeyi oluşturacak (sağlayacak) yöntemler geliştirilmesini öneren Morgan, “liderlerin, beklenmedik ve tahmin edilemeyen olaylardan gelişen oluşumlara destekleyici yardımlarda bulunmalarının” gerekliliğini vurgulamıştır (Akbaba, 2001, s.19).

Liderlik davranışları ve becerileri, örgüt ortamlarında takım çalışması aracılığıyla kullanıldığında, hem örgütün gelişmesi hem de amaçlara yönelik çalışmaların ve projelerin gelişmesini mümkün kılmaktadır. Takım çalışması ve liderlik, günümüzün örgütlerinde birbirinin vazgeçilmez bir parçası olmalıdır.

Liderlik ve Takım Çalışması:

21.yüzyılın eşiğine gelmiş olduğumuz şu günlerde, kurumların başarılı olabilmeleri için onları oluşturan bireylerin sinerjik birlikteliğine ihtiyaç vardır diyen araştırmacı Sidi, (1997) “artık başarı, kişilerin doldurdukları pozisyonların o kurumun hedeflerine yönelik çalışmalarında ortaya koydukları bilgi, beceri, tutum ve davranışlarının başka bir deyişle, teknik ve davranışsal yeterliliklerinin bileşkesidir” (s.312) şeklinde başarıyı tanımlamıştır. Buna ek olarak, bu başarının

oluşmasında bir arada çalışan kişilerin yeterliliklerini birleştirip, onlardan sonuç alan “liderlerin” çok önemli rol oynadığını vurgulamıştır.

Aynı araştırmacı, takım çalışmasının, uzmanlık ve adaptasyonu kolay faaliyetleri içermesi gerektiğini vurgulamış ve bu takımları tanımlarken, üyelerinin nitelik, bilgi, beceri ve uzmanlıklarıyla birbirlerini tamamladıkları, amaç birliğinin olduğu, amaca ulaşmak için hedef ve süreçleri kendilerinin saptadığı, sapmalarda düzeltici önlemlerini kendilerinin aldığı ve sonuçtaki başarı ve başarısızlıktan kendilerini sorumlu tuttuklarını belirtmiştir. Takım halinde çalışmada da, o takımların çalışmalarında onlara önderlik edecek liderlerin bulunması gerektiğini söylemiştir. Bu bağlamda yazara göre, lider belirli projeleri, takımıyla istenen amaçlar doğrultusunda başarıyla sonuçlandıran kişi olmalıdır (Sidi, 1997).

Lider kendisine amaç ve yön belirlemek, kişileri o amaca doğru saflandırmak ve bunu yapmaları için onları özendirip onlara esin vermek üzerinde odaklar. Bunu yaygın iletişim kurarak, kişilere yetki ve güç vererek, bilgiyi yaygınlaştırarak, eleştiriye açık kalarak, inanırlık ve güvenirliliğini en üst düzeyde tutarak yapmaya çalışır. Takımı başarıya götürmek için, liderin uzmanlık yeterliliklerinin yanı sıra davranışsal yeterliliklerini de geliştirmesi gerekir. Bu yeterliliklerin arasında, iletişim, motive etme, inisiyatif, insan ilişkileri, analitik düşünebilme, bütünü görebilme, kararlılık, işbirliği, güncel olma, yaratıcılık, problem çözme gibi nitelikler sayılabilir. Kendilerini bu yönde geliştiren kişiler, projelerinin gerektirdiği çalışmaları yaparak bunları mümkün olan en kısa sürede, en düşük maliyetle ve amaca uygun üstün başarı ile gerçekleştirebilirler (Sidi,1997).

Takım veya grup bağıllığını geliştiren bireysel özellikler, karizmada da kuvvetli rol oynar, karizmatik ve dönüştürücü liderin yüksek derecede kendine güveni, saygısı vardır ve kendilerini gerçekleştirmeye çalışırlar. Bu liderlik yaklaşımları, vizyon, karizma, görev ve insan bilgisini göz önüne almaktır. (Ceylan, 1997). Lewis'e göre, takım çalışmasında liderin rol oynadığı diğer bir nokta da, örgüt içinde oluşan, ortak değer, inanç ve tutum gibi değerlerin, örgütün ve takımın hedefini belirlemeye yardım etmesi, misyon ve vizyona katılımı güçlendirmesi ve bu ortak kültürün oluşturulmasında ve bunun değişme ile sürekli yenilenmesinde, liderin özellikle dönüştürücü liderin, rolünün çok fazla olmasıdır. Takımlarda açık ve net olmayan misyon, lider tarafından açık ve net hale getirilmelidir. Misyondaki açıklık, liderin yetenek ve istekliliği ile paralellik arz etmektedir. Liderin, takımlarda farklı normları kurmada ve bunları sürekli hale getirmede üzerine düşen görev, onun sahip olduğu vizyon, misyon ve duygusal zekası sayesinde başarılı olacaktır (Cafoğlu, 1997).

Etkili liderlik becerileri, Ülker'e (1997) göre, vizyon yaratma, başarılı iletişim, yetki devretme ve kendini anlama becerileri olarak verilmiştir. Başarılı liderlerin, amaçlarına ulaşmada farklı süreçler kullandıklarını, ancak başarılı pek çok liderin ortak birkaç beceriyi bir arada kullandıkları belirtilmektedir ve bu beceriler davranışsal olup öğrenilebilmektedir.

Etkili liderlik için öğrenilen, geliştirilen ve kullanılan bu becerilerden takım çalışması, risk alma, problem çözme ve güven olguları, birbirinin içine geçmiş, bir bütün halindedirler. Takım çalışması, içinde bir çok beceriyi gerektirir, örneğin; takımdaki kişilerin problem çözme becerisi, aynı zamanda karşısındaki diğer takım üyelerine güven duyması ve aynı zamanda güvenilir olması ve kendinin de güven kazanması ile gerçekleşir. Ayrıca takım çalışmasında

ortaya çıkan durumlarda, kişi karar verme, risk alma gibi liderlik özelliklerini keşfedebilir.

Steiner, bireyin yetenekleri ile takım bireyleri arasındaki ilişkisini açıklayan modelinde, potansiyel üretkenliği; her bireyin yeteneği, bilgi ve beceri (zihinsel ve fiziksel), yapılan görevin gerekleri çerçevesinde, takımın olası en iyi performansdır diyerek tanımlamıştır. Yine aynı araştırmacıya göre, bireysel yetenek, takımın en önemli kaynağıdır. Böylece de en iyi bireylerden oluşan bir takım genellikle en başarılı takım olacaktır (Weinberg, 1995).

Liderin, bireysel özelliklerden ve yeteneklerden haberdar olması ve her üyenin sahip olduğu “ilgi, inanç, düşünce ve rollerini irdelemesi”, takım çalışması için çok önemlidir. Ayrıca lider, kendisinin göstereceği liderlik davranışlarının, üyelerin çalışma ve katkılarını etkileyeceğini hesaba katarak, takım üyelerinin kişisel özellikleri ile kendisinin göstereceği liderlik davranışlarını dengelemelidir (Cafoğlu, 1997).

Syer ve Connolly (1998), liderin en önemli görevlerinden birinin, takım ruhunu ortaya çıkarmak olduğunu belirtmiştir. Takım ruhu diğer bir adıyla sinerji, takımın başarılı olması için ek bir kuvvet olarak tanımlanabilir. Bu kuvvet liderin becerileriyle üst düzeye çıkarılıp, takımın ve örgütün başarıya ulaşması sağlanabilir. Ayrıca bazı bireylerin takım içinde, kendi kişisel katkılarının farkında olamayacağı ve her bireyin takımdaki sorumluluğu ve bunu takımın yararı doğrultusunda geliştirme yönünde cesaretlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Weinberg, 1995).

Liderlik  zelliklerinin olduğunu düşünen kişi, pratik yapma imkanı bulunduğunda, becerilerini olumlu yönde geliştirebilir. Bu davranışların öğrenilebilmesi ve uygulanabilmesi günümüzde tartışma götürmeyen ve örgütlerin

verimliliğini yükselten takım çalışmalarıyla yapılmaktadır. Ancak bu becerilerin geliştirilmesi için alternatif programlar üzerinde çalışılmakta ve tartışmalar halen sürdürülmektedir.

Takım Çalışması

Weinberg'e (1995) göre, takım çalışması grup olgusuyla ilişkili durumdadır. Bu nedenle öncelikle grup olgusunun tanımı, rolleri, normları ve grup işbirliği gibi konuları ele almak ve bu olguların, takım çalışmasıyla ilişkisini anlamak gerekmektedir.

Grup:

Toplum içinde yaşayan her kişi, en küçük olan aile biriminden başlayarak değişik sosyal, ekonomik ve meslek gruplarına üyedir. Kişiler, grup içinde yalnızken davrandıklarından farklı davranırlar. Grubun en önemli özelliği, üyeleri arasındaki etkileşimdir. Grup üyeleri birbirine bağımlı olmalı ve ortak amaçları paylaşmalıdır. Grup üyeleri arasında karşılıklı çekicilik ve iletişim kanallarının açık olması da önemli bir özelliktir. Ayrıca ortak amaca ulaşma konusunda yapılacak eylemler üzerinde anlaşma sağlanmış olması da gerekir. Belki de en önemlisi grup üyelerinin birbirine bağlılığı ve grubu kendi içinde bir bütün olarak görmeleridir (Weinberg, 1995).

Eren'in (2000) aktarışına göre, bireylerin bazı istek ve ihtiyaçlarına yalnız başlarına erişmeleri çoğunlukla mümkün değildir ve bu konudaki gerginlikleri ve hayal kırıklıklarını gidermek için mutlaka sosyalleşme ve çevresindeki insanlarla ve gruplarla ilişkilerini çoğaltmaları gerekecektir. Burada en önemlisi "bireyin grup hareketi yoluyla onun hayal kırıklığı nedeniyle önemli ölçüde yitirdiği arzu, hareket, enerji ve cesaretini artıracak, büzüşmüş bulunan

yeteneklerini açıp harekete geçirebilmesidir” (s.412-413). Böylece, bireyin grup içinde başarılı olabilmesinin, hem içinde bulunduğu grubun amaçlarına, hem de kendisinin belli ölçüde fedakarlıkta bulunduğu amaçlara ulaşabilmesi ile ve iyi bir planlamacı, girişimci, örgütleyici ve motive edici lider özelliğini taşıması gerçeği ile mümkün olabilecektir.

Bir grubun, takım oluşturma aşaması evrimsel bir süreçtir. Ancak daha önce grup oluşumunu tamamlaması gerekmektedir. Grup oluşumunda, dört aşamalı gelişimsel bir sürece ihtiyaç vardır. Her dönemin süresi gruplara göre değişebilir ama sırası değişmemektedir. Bu grup oluşum aşamaları, Weinberg’in (1995); Priest ve Gass’ın (1997) aktarışına göre,

1. Kuruluş evresi (Forming): Grup üyelerinin birbirini tanıması, grup içindeki rollerin belirlenmesi, bireyler arası ilişkilerin oluşması, üyeler arası ve liderle olan ilişkilerdir.

2. Karışıklık veya karmaşa evresi (Storming): Lidere karşı isyan, grup tarafından denetlenmeye karşı direnç ve bireyler arası çekişme ve çatışmaların gözlemlendiği dönemdir. Bunlar genellikle bireyler ve liderler grup içindeki statü ve rollerini oluşturma çabasına girdiklerinde meydana gelir.

3. Biçimlenme evresi (Norming): Bu aşamada dayanışma işbirliği düşmanlık duygularının yerini alır. Bireysel çıkarlar yerine kişiler birlikte ortak amaca ulaşmak için çaba harcarlar.

4. Başarma evresi (Performing): Artık takımın enerjisi için tüm kişiler enerjilerini harcarlar ve kenetlenmişlerdir. Yapısal konular çözümlenmiş, ilişkiler dengelenmiştir. Roller çok iyi tanımlanmış, kişiler grubun başarısı için birbirlerine yardım etmektedir. Temel amaç takımın başarısıdır.

4. Dağılma evresi (Adjourning): Bu aşamalara ek olarak beşinci aşama olan dağılma evresinde ise, grubun görevi süreklilik arz etmiyorsa, yani belli bir görevi icra ettikten sonra dağılacak olan takımlarda söz konusudur. Bu devre boyunca çalışmalar gelişim devresindeki hızını kaybeder ve gittikçe yavaşlayarak durur. Artık en önemlisi, görevi yerine getirmek değil, başlanmış görevlerin bitirilmesidir. Üyeler duygusal olarak yüksek morallidirler, aralarında duygusal bir bağ oluşmuştur ve hedefe ulaştıkları için sevinirken, ilişkileri sona ereceği için üzülmetedirler, şeklinde tanımlanmıştır.

Bir grubun etkili bir takım olabilmesi için grup oluşum süresinden sonra, bazı yapısal özelliklerinin de gelişmesi gerekir. Bunlardan en önemlisi grup rolleri ve grup normlarıdır (kurallarıdır).

Grup rolleri:

Rol grupta belli bir pozisyona sahip bireyden beklenen ya da istenen davranışlardan oluşur. Bir takımın bireyleri de diğer gruplarda olduğu gibi resmi ve gayri resmi çeşitli roller üstlenirler. Resmi roller koç, teknik direktör, grup başkanı vb. bir örgütteki resmi rollerdir. Gayri resmi roller ise genellikle grup üyeleri arasındaki etkileşimden doğar. Örneğin, takım içindeki birey kişiliği ve yetenekleri nedeniyle lider durumuna gelebilir. Takımın verimliliği bireylerin rollerini iyi anlamaları ve kabullenmeleri ile artırılabilir (Weinberg, 1995).

Rol dağılımı, grubun hedefi değiştikçe duruma (ortama) bağlı kalacağı manasını da taşımaktadır. Sınıf başarısında küçük bir başarısı olan bir çocuk, okulun spor takımında kilit bir rolün sahibi olabilir. Rollerin ikinci bir işlevi, grubun varlığına düzen getirmesidir. Roller de normlar gibi, kişinin kendi davranışları hakkındaki beklentilerini göstermektedir. Rollerin birbirinden

farklılaşmış olması gereklidir. Bunun nedeni ise rol farklılaşması ile sağlanan iş bölümü, grup üyeleri arasında önemli bir motive edici faktör olan grup hedefinin elde edilmesini kolaylaştırmaktadır (Arkonaç, 1993).

Takım çalışmasında, grup rolleri önemli bir yer teşkil etmekte ve olumlu yönde katkıda bulunmaktadır. Takım üyelerinin rolleri, kendi içinde göreve yönelik ve sürece yönelik olarak ele alınmaktadır. Bu roller Eren'in (2000) aktarmasına göre sınıflandırılmış, göreve ve sürece yönelik roller olarak şu şekilde sunulmuştur;

Göreve yönelik roller: Bu roller, takımın amacına ulaşması için sorunun teşhisi, analizi, çözümün bulunması gibi çabaların gösterilmesine ilişkindir. Bu roller;

1. Bilgi arama; sorunun çözümü için uygun öneriler arama
2. Başlama girişiminde bulunma; hangi hususların sırayla ele alınacağını ifade eder,
3. Bilgi verme; sorunun analiz ve çözümüne ilişkin bilgi ve fikirleri diğer üyelerle paylaşma,
4. Açıklığa kavuşturma; yanlış anlama ve değerlendirmeleri önlemek için soru sorma, yorum ve değerlendirmeleri açığa kavuşturma,
5. Görüş arama; bilgi ve fikirler üzerine değerlendirici görüşlerin ve eğilimlerin neler olduğunu öğrenme,
6. Fikirleri uyumlaştırma; ortaya atılan farklı görüş ve fikirlerin, yakınlık ve uyumluluklarını sağlama,
7. Yönlendirme; konuşmaların ana sorun veya konuların dışına çıkmasını önleme, zaman kaybını önleme,

8. Takıma enerji verme; takdir etme, değerli işler yapıldığını açıklama,
9. Kayıt ve rapor tutma; kararların, uygulama düşüncelerinin kaydını tutma,
10. Standart koyma; hedefler ile ilgili kurallar koyarak, çalışmalarını kolaylaştırma,
11. Özetleme; üyelerin hafızalarını tazeleme, dağınıklığı önleme,
12. Yoklama; üyelerin bir karar varıp varmadığını anlamak için, çeşitli sorular sorma, şeklinde tanımlanmışlardır.

Sürece yönelik roller: Grup üyeleri arasında, dayanışma, güven, moral verme, motivasyon sağlama, olumlu ve etkin bir iletişim ve etkileşim oluşturma çabalarına ilişkindir. Bu roller;

1. Arabuluculuk etme: Uzlaşmacı çözümler önerme,
2. Uzlaşmaya hazır olma: Kendi hatasını kabul etme veya görüşünü geri çekme, yanlış davranışı düzeltme,
3. Gerilimi azaltma: Gerginleşen havayı şaka veya esprilerle yumuşatma,
4. Yüzleştirme: Konuşmaları söz almadan kesenleri, yersiz eleştiri ve değerlendirmeleri, gerginleşen havayı, mantıklı açıklamalarla giderme,
5. Cesaret verme: Görüş ve fikirlere yürekten katıldığını belirtme, teşekkür ve takdirlerini duyurma,
6. Kibarlık kuralları koyma: Kurallar ve normlar oluşturma,
7. Takım gözlemciliği yapma: Takım çalışma süreçleri ve etkinliği

konusunda üyeleri uyarma,

8. Ortaya çıkma: Takımın ulaştığı sonuçları, fikir birliğini veya bir fikrin reddedildiğini açıkça ortaya koyma,
9. Teşhis etme: Takım çalışmasına engel olan sorun ve güçlükleri açıklama, önce neyin gerekli olduğunu ifade etme,
10. Pasif üyeleri tartışmaya katma: Kendine güveni ve medeni cesareti az olan üyeleri fikirlerini söylemeye teşvik etme, şeklinde tanımlanmışlardır.

Grup normları (kuralları):

Norm, bir sosyal birimin üyeleri için kabul edilebilir ve edilemez olan tutum ve davranışların yayılımını tarif eden bir değerler ölçeğidir. Norm aşağı yukarı kesin bir şekilde grup üyelerinin nasıl davranması gerektiğine dair belirli kurallar tespit eder. Bireylerin kendi çevrelerini yapılandırmalarına ve hakkında tahminler yapabilmelerine yardımcı olur, grup içerisinde davranışın düzenlenebileceği ortalama bir davranış şekli sağlar. Normların sosyal işlevleri de vardır. Grubun var oluşunu düzenler böylelikle grup üyelerinin faaliyetlerini koordine etmelerine yardımcı olur. Ayrıca, normlar grubun değişen şartlarla birlikte karşı karşıya kaldığı yeni durumlarda (ortamlarda) verdiği tepkilerde de değişim gösterebilir (Arkonaç, 1993, s.45-46,48).

Weinberg (1995) ise norm için performans düzeyi, davranış kalıbı ya da inançtır demiştir. Yazara göre her norm, bireylerin izlemesi, uyması gereken belirli beklenti ve davranışları içerir. Bir takımda giyim, saç biçimi, kritik durumlarda denetimi kimin üstleneceği ile ilgili normlar olabilir.

Grup İşbirliği ve Grup Dinamiği:

Grubun işbirliği içinde çalışması, ortak amaçlara hizmet etmesi ve bu amaçları paylaşması, takım çalışmasının oluşması açısından çok önemlidir. Takım çalışmasında ortak problemi grupta paylaşmak ve çözümü için takım çalışması yapmak grup olgusunun takım olgusuna geçişini sağlayacak yollardan biridir (Balcı, 1995).

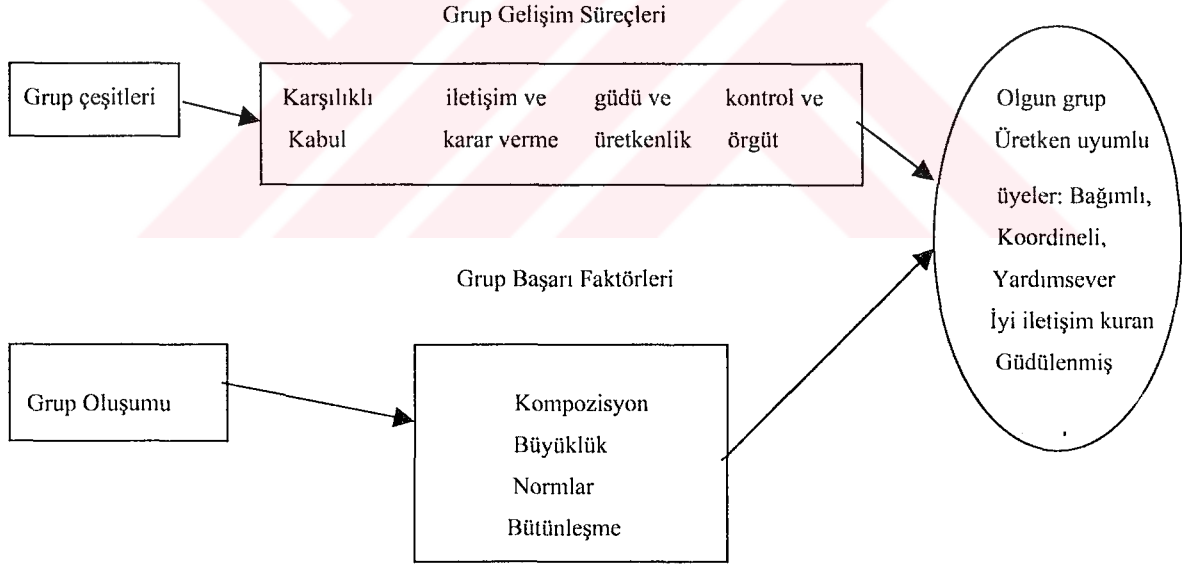
Grup üyelerinin ortak bir amaç için grup işbirliği içinde çalışmaları, kendi sınırları ölçülerinde yarışmaları, yaratıcılıklarını kullanmaları işbirliği ile ilgili becerilerin gelişmesiyle mümkündür diyen Anderson (1989), liderlik, karar verme, güven, iletişim gibi etmenleri, işbirliği becerileri olarak sınıflandırmış ve bu becerilerin ilkokuldan itibaren kişiye kazandırılmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca bu becerilerin, kişinin iş yaşamında, aile ve normal yaşamında verimli ve etkili olmasına, büyük katkı sağladığını vurgulamıştır.

Grup üyelerinin işbirliği becerilerine sahip olabilmesinde “fiziksel etkinlikler” büyük rol oynamaktadır. Bu etkinlikler oyun şeklinde düzenlenerek işbirliği kavramı oluşturulmuş ve kişilerin yaşayarak bu kavramları anlamaları sağlanmıştır (Glakas, 1991). Etkinlikler, kişilerin serbest zamanlarında veya yaşam biçimleri içinde yaşamlarının her safhasında yer alarak, grup yaşantısına, paylaşımına, sosyalleşmesine, stresten uzaklaşmalarına, büyük ölçüde etken olmaktadır (Brettschneider, 1999).

Ayrıca, grup işbirliği ve dinamiğinin sağlanması grup büyüklüğü ile ilişkilendirilmiştir. Moorhead ve Griffin’e (1995) göre, küçük gruplarda etkileşim daha sık ve düzenlidir. Büyük gruplarda ise üye sayısının fazlalığı alt grupların oluşmasına neden olur. Ayrıca küçük gruplarda, serbest bilgi akışı ve kolay karar verebilme özellikleri daha fazladır.

Kreitner ve Kinicki (1992), kız ve erkeklerin bir arada grup oluşturmalarının, grup dinamiğinin güçlü olmasına, doğru kararlar alınıp uygulanmasına, büyük katkı sağladığını vurgulamışlardır. Doğa eğitiminde, güvenliği sağlama, görev paylaşımı ve ortak malzeme taşınması ve kullanımı için ideal grup sayısının küçük 2-6 kişi arasında oluşturulması önerilmiştir (Rink, 1998; Kreitner ve Kinicki,1992).

Grup dinamiği, Özkalp ve Kirel'in (1996) aktardığı, bir şekil aracılığıyla anlatılmıştır. Şekil 1: gösterilen grup dinamikleri, birinci aşamada, grup çeşitleri ve grup oluşumunun nedenleri ikinci aşamada, dört adımdan oluşan grup gelişim safhaları üçüncü aşamada, olgun bir grubun üretkenlik ve uyumluluğu ele alınarak şematik bir şekilde verilmiştir. Bu şema Şekil 1'de verilmiştir;



Şekil 1: Grup Dinamikleri

Grup dinamiğini, Pfeiffer ve Jones ise, “bir amaç için beraber olan ve çalışan grubun, birbirinden haberdar olması” şeklinde tanımlamışlardır. Grup

dinamiği veya sürecini etkileyen bazı etkenler söz konusudur. Bunlar, moral bozukluğu, atmosfer, çatışma, yarış, işbirliği, etki, katılım ve liderin belirsizliği gibi etkenlerdir. Lider grup sürecine neden olan problemi hemen teşhis etmeli, belirlemeli ve çözümlemelidir. Grup, ahenk içinde sürecini tamamlamalıdır. Grup dinamiğinin tamamlanması için yine aynı yazarlar tarafından dört tane faktörün ele alınması gerektiği belirtilmiştir (Cockrell, 1991, s.45-47). Bu faktörler,

- İletişim (Communication): Grup içi iletişimin ve liderle grubun iletişiminin önemi ve iletişimin etkili olmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

- Amaç (veya görev) ve grubun devamlılığı (Task and group maintenance): Grubun ahenkli çalışması, iyi çalışma atmosferi yaratılması, düşüncelerin açıklanması, bu düşüncelerin değerlendirilmesi, tanımlanması ve tartışmalarda ortak noktaya varılması önemsenmiştir.

- Duygusal durumlar (Emotional Issues): Kişilik özellikleri, güven, korku, amaçlar, ihtiyaçlar ve dostluk gibi durumların varlığı, grubu olumlu veya olumsuz yönde, duruma göre etkilediği vurgulanmıştır.

- Gruba uyumun, bağlılığın sağlanması (Cohesion Building): Grup üyelerinin duygularını ve düşüncelerini paylaşması, sıcak bir atmosfer oluşturmaktır. Kişilerin kendileri için, isteklilik ve hoşnutluk sağlanması ve bunların o andaki grup ortamında kazanılması, belirtilmiştir.

Phipps, gürültülü, kendi aralarında şakalaşan, tartışan, zamana bağlı kalmayıp sürekli birlikte olan ve farklı düşüncelere sahip olan gruplar için uyumu yakalamış grup dinamiği olumlu yönde gelişmiş olarak bahsetmektedir. Bunun tam tersi uyumsuz grupları ise, sessiz, az tartışan, sıkılan ve kayıtsız şeklinde tanımlamıştır (Cockrell, 1991, s.37).

Grup dinamiğinde göz önüne alınması gereken bazı faktörler, Priest ve Gass (1997), tarafından dört başlık altında verilmiştir. Bunlar;

1. Kişisel ihtiyaçlar: Grubun ve kişilerin ihtiyaçları beraber düşünülüp, planlanmalıdır.
2. Gelişimdeki farklılıklar: Grup üyelerindeki gelişim farklılıkları göz önüne alınmalıdır. Örneğin, bazı kişiler tamamıyla gruba güvenmeye başlarken bazılarının kafasında hala soru işaretleri vardır, tedirgin olabilirler.
3. Grubun yeniden yapılanması: Gruba yeni katılanlar veya ayrılanların görevlerinin göz önüne alınarak yeniden yapılanma yapılmalıdır.
4. Kişilerin bireysel özellikleri: Yaş, cinsiyet, zeka gibi özellikler göz önüne alınmalıdır (s.69).

Grupların etkili ve etkisiz özellikleri, McGregor'a göre karşılaştırılmış ve tablo halinde verilmiştir. Bu özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.
McGregor’a Göre Etkili ve Etkisiz Grupların Özellikleri

ETKİLİ GRUPLAR	ETKİSİZ GRUPLAR
1) Informal ve yumuşak atmosfer hakimdir. 2) Yüksek derecede katılımı birçok konu ile ilgili, tartışmalara tüm üyelerin tam katılımı 3) Grup görevleri ve amaçları açıkça anlaşılır ve onun başarılmasına bağlılık ve tüm grup amaçlarının kabulü 4) Üyeler birbirlerini dinlerler ve yaratıcı önerilerde bulunmaktan çekinmezler 5) Çatışmadan kaçınılır; fakat açıkça ve yapıcı bir ortam vardır; anlaşmazlıklar su altında kalmaz, ya çözümlenir yada onunla birlikte yaşanır 6) Çoğu kararlar, minimum formal oy kullanmaya alınır, genel uzlaşma vardır. 7) Fikirler serbestçe ve açıkça ifade edilir, eleştiriler samimidir, kişilik saldırısı yoktur 8) Liderlik daima başkanda olmaz, uygun olunca paylaşılır; formal statü veya pozisyondan ziyade uzmanlık bilgisine dayalı olarak zaman içinde liderlik değişir 9) Grup kendi ilerlemesini ve davranışını test eder, düzenli olarak faaliyetlerini denetler	1) Sıkıcı ve gergin atmosfer hakimdir. 2) Tartışmalar bir veya iki bireyin baskısı altındadır ve genellikle ilgisizdir. 3) Açık bir ortak amaç yoktur. 4) Üyeler birbirlerini dinlemezler. 5) Ya çatışmalardan kaçınılır ya da açıkça mücadelenin gelişimine izin verilir. 6) Basit çoğunluk grup kararları almak için yeterlidir; azınlık kabul edilmek zorundadır. 7) Kişisel hisler gizlidir ve eleştiriler can sıkıcı. 8) Liderlik başkan tarafından sağlanır. 9) Grup kendi davranışı ile ilgili her tartışmadan kaçınır.

(Ölçer, F. 1999. İşletmelerde takım çalışması ve Türkiye’deki San.İşl. Uyg. Üzerine bir araştırma. Çukurova Üniv. Yayınlanmamış doktora tezi, s:213)

Grup oluşumunun başarıyla tamamlanmasından sonra örgütlerde, takım oluşturulması ve takım çalışmasına geçilmesi, kolaylaşmış olacak ve liderlik ile takım etkililiğine katkı sağlayacaktır.

Takım:

Halk arasında, çeşitli eğitim kuruluşlarında ve bilimsel çalışmalarda ve yayınlarda, “takım” ingilizce karşılığı “team” sözcüğüyle aynı anlamda kullanılmaktadır.

Takım, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için bir araya gelmiş, birbirine bağımlı ve birlikte hareket eden iki veya daha fazla kişinin oluşturduğu topluluk olarak tanımlanmıştır. Takım kavramı, iş hayatında yaygınlaşmaya başlamış ve verimliliği arttırmak için vazgeçilmez bir olgu haline gelmiştir. Takım kavramı, bazı araştırmalar sonucunda, biçimsel olan ve biçimsel olmayan şeklinde ikiye ayrılmıştır. Biçimsel takım için, “bir amaç veya belirli bir görev için bir araya gelen topluluklar” şeklinde tanım yapılmış ve bu takım üyelerinden, örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik davranışlar beklenmiştir. Biçimsel olmayan takım için “sosyal iletişim ihtiyacını karşılamak için iş çevresinde oluşan doğal yapılanma” tanımı yapılmıştır (Eren, 2000, s.443).

Takımın oluşmasında, hedefin açık ve iyi ifade edilmesi, hedefin grup lideri tarafından kabul edilmiş ve üyelerce iyi anlaşılmış olması gerekir. Belirlenmiş bir projede çalışmak üzere, projenin gerektirdiği çeşitli disiplinlerin, değişik eğitim, beceri, bilgi ve görüşe sahip kişilerin, ortak amaca ulaşmak üzere bir araya gelmesiyle oluşmuş bir topluluk olan, takımın oluşturulmasında, Power-Netaş’a göre önemli dört aşama bulunmaktadır. Bu aşamalar, grup gelişim aşamalarının aynısı olup, takım oluşumu için, uyarlanmış halidir. Bunlar;

1. Formasyon: Bireysel kişiliklerden takım kişiliğine doğru geçişin başladığı ilk andır.

2. Bocalama: Takımlar için en güç aşamadır. Bu aşamada takımlar önlerinde uzayıp giden iş yükü hakkında çok daha gerçekçi bilgilere erişmişlerdir. İlerlemenin yavaş gitmesi, hoşnutsuzluk, suçlama, şikayet, kişisel bilgi, tecrübe ve yeteneklerin dışında hiçbir şeye itibar etmeme gibi direnişler bu aşamanın tipik davranışlarıdır.
3. Uzlaşma: Bu aşamada artık takıma özgü yazılı olmayan kurallar zinciri yürürlüğe girmekte, yapılan eleştiriler takım üyelerinin kabulü ve güven duyguları hakim olmaktadır. Uzlaşma aşamasında davranışlar; uyumu bozmaktan kaçınma, olaylara ve probleme yapıcı yaklaşım, dostça ilişkiler, ortak takım ruhu, hedeflerin belirlenmesi ve bunların kabulü ve uygulanmasıdır.
4. Uygulama: Bu aşamada olgunluğa ulaşan takım, sorunları belirleme, çözüm önerileri üretebilme ve uygulamaya koyabilmeyi başaracaktır. Yapıcı düşünce ve yaklaşımlar ve takım başarılarından dolayı gururlanma, yapıcı yönde davranış değişiklikleri, takım çalışmasını bozabilecek davranışlardan belirgin olarak kaçış ve önleme çabaları, takım çalışmasına artan katılım ve bütünleşme davranışları hakim olmaktadır (Elma & Demir, 2000, s.260-261).

Ayrıca bu aşamaların aynısı farklı sözcüklerle, Tuckman, tarafından da açıklanmıştır. Bunlar;

- Şekillendirme,
- Harekete geçirme,
- Standardına ulaşma,
- Gerçekleştirme, olarak dört başlık altında toplanmıştır.

İlk aşama, takımın oluşma ve gelişme aşaması olup, ikinci aşamada artık üyeler harekete geçerek görevlerini almaya başlamışlardır. Üçüncü aşamada, takımın oluşma şartları ve metotları belirlenmiş ve ortak bir standarda kavuşturulmuştur. Son aşamada ise, artık takım oluşmuş ve kendine ait bir kimliğe sahiptir (Cafıoğlu, 1997).

Takımın bu oluşum safhalarından sonra, örgütlerin sorunlarını takımla rahat ve verimli çözebilmesi için, takımın etkili olmasına bakılmalıdır. Takımın etkili olmasında rol oynayan bazı özellikler vardır. McGregor'a göre, etkili takımın özellikleri yedi noktada toplanmıştır (Balcı, 1995). Bunlar:

1. Karşılıklı anlama ve anlaşma
2. Açık iletişim
3. Karşılıklı güven
4. Karşılıklı destek
5. Bireyler arası farkların etkili yönetimi
6. Takımın seçici kullanımı
7. Liderlik

Takımın sahip olduğu eleman sayısı ve yüklenen görev onun fonksiyonlarını etkileyecektir. Takımın aldığı görevlerin açık ve net olarak belirlenerek, takımı oluşturan kişilerin belli özelliklere sahip olması gerekir (Balcı, 1995).

Takım içinde üyelerin tartışmalara tam olarak katılabilmesi için 5-6 veya 5-10 kişiden oluşması gerektiği ifade edilmekte ve eğer grup büyük ise iletişim teknolojilerinden faydalanmak gerektiği belirtilmiştir (Cafıoğlu, 1997, s.67).

Bir takımın başarılı olmasının en önemli unsuru, o takımın psikolojik atmosferi, diğer bir deyişle takım kültürü ve takım ruhudur. Kişilerin iyi ilişkileri, iletişim, saygı, kabul edilme, değer verilme, yakınlık ve sıcak atmosfer iyi bir performans göstermede olduğu kadar bireyleri birbirine yaklaştırmada en önemli psikolojik etkenlerdir diyen Biçer (1998, s.263-269), takım ruhu geliştirme stratejilerini;

- Güven kazandıktan sonra olumlu eleştiri yapma
- Takım arkadaşlarını iyi tanıma ve ailenin bir parçası gibi görme
- Takım arkadaşlarını cesaretlendirme
- Hata karşısında olumlu konuşma kırıncı olmama
- Samimi ve açık olma
- Takım arkadaşının arkasından konuşmama
- Kendi sorumluluklarını yerine getirme
- Kendi kendine motive olma
- Çatışmada yapıcı çözüm arayıp iyi niyetli olma
- Olumsuz ve zayıf hareketleri, yönleri kontrol edebilme ve geliştirme
- “Ben” yerine “biz” kelimesini benimseme
- Haklarını bilmek yıkıcı olmayan şekilde korumak ve sahip çıkmak
- Bir lider gibi davranmak ve örnek olmak
- Liderle, takım arkadaşlarıyla ve rakiplerle iyi ilişkiler kurma
- Örgüt dışında da grup arkadaşlarına yardım etme
- Başarısızlıkta ve başarıda fazla üzülmüş sevinmeme
- Centilmen olma, gibi bazı başlıklar altında vermiştir.

Bir takımın başarılarının değerlendirilebilmesi için, takım dili ve bu dilin sonucu ortaya çıkan takım dinamiği, takım çalışmasında önemli rol oynayan faktörlerdendir.

Takım Dili ve Dinamiği:

Takımın, konusunda neler olup bittiğini ve neler olmadığını görüp anlamayı sağlayan bir perspektife ihtiyacı vardır. Bu perspektifin bir yönü, takım dilini anlamaktır. Takım dili, takımları konuşma biçimleriyle anlamak ve değerlendirmektir. Konuşma, bir takım çalışmasının olmazsa olmaz koşuludur. Çünkü, konuşma insanların, duygu ve düşüncelerini yansıtır ve dinleyenlerde yeni düşünce ve duygular doğurur. Ayrıca, konuşma, ilişkileri, problem çözme faaliyetlerini ve öğrenme sürecini güçlendirir ya da aksatır. Takımların bir birim olarak yaptıkları çalışma konuşmaya dayalıdır. Başka bir deyişle, liderin veya yöneticinin, takımların çoğunun işi, bilgilerini paylaşp birleştirerek, yeni anlamlar kurmaktır. Takım çalışması özünde dilsel bir fenomendir ve takımların iç dinamiği konusunda bir pencere işlevi görmektedir (Donnellon, 1996).

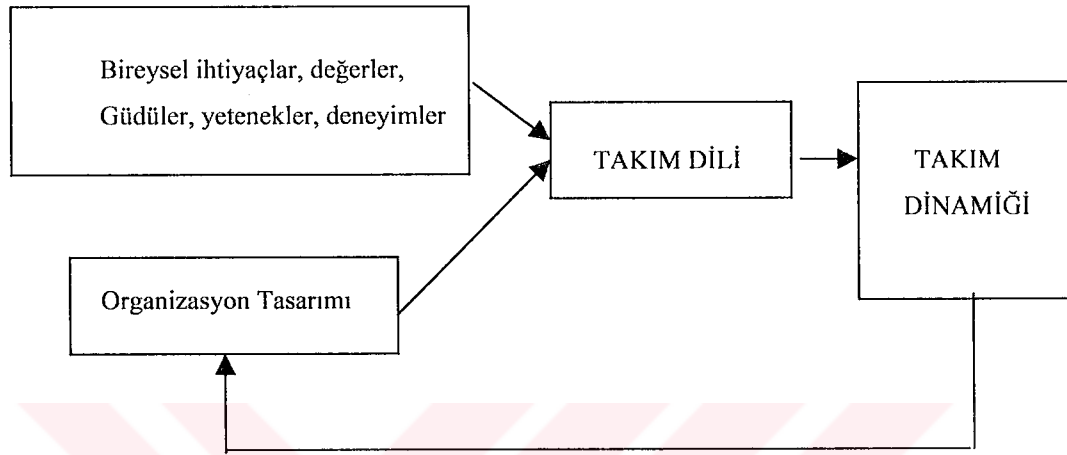
Takımı anlamak, gözlemlemek için takım dilinden sonra takım ruhunu anlamak gereklidir. Bu özellik, takımın etkili bir şekilde oluşturulması için gereklidir. Bu nedenle, “takım ruhu” önemli bir rol üstlenir. Bir takımın başarılı olmasının en önemli özelliği, o takımın psikolojik atmosferi, diğer bir deyişle takım kültürü, takım ruhudur. Botter, takım ruhunun, performansı etkileyen en önemli unsurlardan biri olduğunu vurgulamıştır (Biçer, 1998).

Takımların, kendi üyelerinin birbirine bağımlılığıyla, çeşitliliğiyle Donnellon’a (1996) göre, bazı önemli dinamikler yaratmaktadır. Bu dinamikler;

- a. Kimlik krizleri: Takım üyeleri, takımlara gelirken, genelde fonksiyonel gruplarıyla daha güçlü özdeşleşmiş olmanın izini taşırlar; yine de takımın ortak hedefleri, takım üyelerine yeni bir ortak kimliğin benimsenmesini dayatır ve bu da fonksiyonel kimlikleriyle çelişki doğurabilir.
- b. Karşılıklı bağımlılığı yürütmenin bir koşulu: Bağımsız bir şekilde düşünüp ve hareket etmeye göre eğitilmiş ve sosyalleşmiş bireyler, takım üyesi olmaları nedeniyle karşılıklı bağımlılık ortamında, nasıl hareket edileceğini öğrenmek zorunda kalırlar.
- c. Yetki farklılıklarını uyumlu hale getirmenin bir koşulu: Bir takım kimliği ortaya çıkarmak, uyumlu hale getirmek için takım üyeleri arasındaki yetki farklılıklarını etkisizleştirmeye ihtiyaç duyulur.
- d. Sosyal yakınlık potansiyeli: Takım üyelerinin ortak kimliği ve çeşitliliği göz önüne alındığında, takım üyeleri sosyal açıdan yakınlıkları önemlidir.
- e. Çatışmanın kaçınılmazlığı: Bir takım içinde perspektif, düşünce ve çıkarlar konusunda gözlenen farklılıklar kaçınılmaz olarak çatışma yaratacaktır: çatışmalar ister yapıcı türde, isterse yıkıcı türde olsun, takım etkinliği açısından kesinlikle kritik bir öneme sahiptir.
- f. Müzakerenin (tartışma) olması: Takımlar, çeşitliliğin ve karşılıklı bağımlılığın yarattığı krizleri ve çatışmaları çözerken müzakere yapmaya ihtiyaç duyarlar.

Bu takım dinamiklerinin izlenebilmesi ve değerlendirilmesi için takımın kullandığı dile kulak vermek gerekmektedir. Takım konuşmaları, takım dinamiğini şekillendirmekte çok etkili olduğu için organizasyonu da

etkilemektedir. Konuşma, organizasyonun takıma ve takım üyelerine yaptığı baskıları olduğu kadar, takım dinamiğini de dışa vurur ve en önemlisi dinamikleri yaratır. Bu nedenle takım dilinin, takım çalışmasında önemli rolü ve ilişkisi vardır. Bu ilişki şekil 2’ de verilmiştir (Donnellon, 1996).



Şekil 2. Takım Dilinin Takım Dinamiğindeki Rolü (Donnellon, 1996, s.45)

Donnellon (1996), tarafından verilen bu takım dinamiği, takım dilinin altı anahtar boyutunu saptamaktadır. Bu boyutlar;

1. Özdeşleşme: Takım üyelerinin hangi grupla özdeşlik kurduğu önemli (kapsayıcı zamirler; biz, bizim, bizi gibi).
2. Karşılıklı bağımlılık: Takım üyelerinin kendilerini, birbirinden bağımsız ya da birbirlerine karşı bağımlı hissetmeleri (bireysel ve karşılıklı niyetler).
3. Yetki farklılığına başvurma: Organizasyon içindeki yetki farklılıklarını kaç takım üyesinin kullandığı (emirler, sözlü sorular ve saldırılar, feragat edenler, kesinlik vb.).

4. Sosyal mesafe: Takım üyelerinin kendilerini sosyal açıdan birbirlerine karşı yakın ya da uzak hissetmeleri (formal dil, argo kullanma, direktifler, empati vb.).
5. Çatışma yönetimi taktikleri: Üyelerin aralarındaki çatışmaları halletmek için güce mi, yoksa işbirliğine dayalı taktikler mi kullandıkları (zorlama, sakınma, uyumlu olma, yüzleşme vb.).
6. Müzakere süreci: Takımın kazan-kaybet sürecini mi, yoksa kazan-kazan sürecini mi uyguladığı (konumların tarifi, yeniden yorumlama vb.).

Bir takımın tekrar tekrar kullandığı sözcük ve cümle tipleri ile söz kalıpları, takım üyelerinin birbirlerine ve görevlerine karşı besledikleri düşünce ve duygularla ilgili bir resim oluşturmaktadır. Burada benimsenen yaklaşımın özü, takım çalışmasında bir farklılık yaratan türdeki dil üzerinde daha çok düşünmek ve sistematik biçimde odaklanmaktır. Sonuç olarak, takım dinamiğinin dil aracılığıyla kendini dışa vurması ve şekillendirmesi, takım çalışmasının verimliliği için son derece önemlidir (Donnellon, 1996).

Takım çalışmasının verimliliği ve takımların işlevsel olabilmeleri için bir süreçten geçmeleri gerekmektedir ve bu süreçte, geliştirme koşulları olup, bu koşulların örgütler tarafından göz önüne alınması gerekmektedir.

Takım Geliştirme Koşulları:

Beckhard'a göre, takım geliştirme olabilmesi için bazı koşullar gerekmektedir (Balcı, 1995). Bu koşullar;

1. Üyelerin birlikte çalışmalarını sağlayıcı bir sebep olmalıdır.
2. Grupta iş yapılırken üyeler birbirlerinin deneyim, yetenek ve

bağılılıklarına ihtiyaç duymalıdır. Yani ortak amaçlarını gerçekleştirmek için birbirlerine karşılıklı bağımlılıklarını bilmelidirler.

3. Üyeler tek başlarına çalışmak yerine birlikte çalışmanın grubu daha bir etkili kılacağına, etkili karara götüreceğine şiddetle inanmalıdır.
4. Grup, toplam örgüt içinde işlevsel bir ünite olarak sorumluluk duymalıdır.
5. Takım kurmanın temel amacı, grup liderince sahiplenilmeli, üyelerce anlaşılmalı ve kabul edilmelidir.

Donald'a göre, takım geliştirme kavramının temeli, gruptaki iletişimidir. Grupta görev tekliği ve işbirliği isteği olmalıdır. Bu nedenle takım geliştirmenin temel amacı, ekip üyelerinin görevleri başarmak için etkileşim becerilerini kazanmak üzere bir araya gelmeleridir. Bu aşamada grubun işbirliği içinde problem çözmesi için bazı şartların olgunlaşması gereklidir (Balcı,1995, s.85, 87).

Bu şartlar:

1. Fikir ve değerlerin paylaşılması,
2. Karşılıklı bağılılık ve bağımlılığın farkında olma,
3. Birbirine destek verme,
4. Birbirine güvenme,
5. Grubun amaca dönük olmasıdır.

Bu koşullarla, takım geliştirme koşulları arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü takım geliştirme olmaksızın, grupta problem çözmede etkililik söz konusu olmamaktadır. Takım kurma, hem takımın sorun çözme yeteneğini, hem de takım ruhunu geliştirir (Balcı, 1995).

Takım geliştirme, eğitimsel bir süreç olup, sürekli olarak takımın işlevini gözden geçirip değerlendiren ve grupta daha etkili yollar geliştirmeyi hedefleyen etkinlikleri kapsar. Takım geliştirme bir süreçtir. Bu süreç, takımın iş ilişkileri ve görevlerini başarma kalıplarını kapsar. Takımın geliştirme toplantılarında, bireyler kendi davranış biçimlerine bakmayı, uygulama problemlerini tanımayı öğrenirler ve yeni yollar kararlaştırırlar (Balcı, 1995).

Ayrıca Weinberg'e (1995) göre, verimli takım havasının geliştirilmesinde bazı faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlar:

1. Toplumsal destek: Duygusal destek (sevgi), övgü (performansa ilişkin dönüt), bilgilendirme (rol tanımı) gibi toplumsal davranışlardır. Ayrıca, karşılıklı saygı ve desteğe dayalı verimli bir hava yaratılması bir grubun takım çalışmasında rol oynayan en önemli faktördür.
2. Yakınlık: Yakın ilişkiler, fiziksel yakınlık, aynı evi paylaşma vb. birbirine yakın olan insanların birbirine bağlanma olasılığı daha yüksektir. Tek başına fiziksel yakınlık takım kavramının gelişmesinde yeterli değilse de yakın ilişki etkileşimi hızlandırır.
3. Orijinallik: Bir grup kendini farklı hissettiğinde bütünlük ve teklik duygusu artar. Diğer takımlardan farklı hissetmeleri takım kavramının gelişmesi ve şekillenmesine yardımcı olur.
4. Dürüstlük-Adillik: Liderin her bireye adil ve dürüst davrandığının düşünülmesi motivasyonu ve doyumunu artıracaktır. Alınan kararlardan mutlu olmasa da bireylerin adil ve dürüst davranıldığına inanmaları gerekir. Aksi halde takım dağılabilir.
5. Benzerlik: Amaçlar, beklentiler, tutumlar arasındaki benzerlik olumlu takım havası için önemlidir. Takımdaki bireyler etnik kökenleri, ırk,

sosyo-ekonomik geçmişleri, kişilik ve yetenekleri açısından farklılıklar sergiler. Bu farklı bireyleri birlikte çalıştırarak benzer hale getirmek liderin görevidir. Grup bireyleri kendilerini ne kadar çok benzer hissederse güçlü takım kavramı oluşturma olasılığı o denli artacaktır.

Örgütteki çeşitli takımların etkililiğinin geliştirilmesi, bazı koşulların olgunlaşmasıyla ilişkilidir. Bu amaçla bazı araçlar (programlar), problem çözme etkinliği ve grup üyeleri arasında destek duygusunun geliştirilmesi için kullanılmaktadır. Başlıca takım geliştirme araçlarına örnek olarak, French; Strauss ve arkadaşlarının, rol analizi, rol pazarlığı, Berkhard'ın yüzleştirme toplantısı ve takım geliştirme yetiştirme toplantısı isimli araçlarını verebiliriz . Bu takım geliştirme araçları, bir iş biriminde gelişmeye ihtiyacı olan koşul ya da koşullarla uğraşmak amacıyla geliştirilen araçlardır. İş grubunun ihtiyacına dayalı olarak çeşitli gelişme desenleri uygulanabilir. Örneğin, üyeler arası güven ve iletişimi geliştirici programlar uygulanabilir (Balcı, 1995).

Takım Çalışması

Takımlar bütün örgütlerin en önemli parçası olup, takım çalışmalarının günümüze kadar yayılmaları hızlanmıştır. Kelly'e göre, takım çalışmaları ile bireysel iş performansı takım performansına çevrilerek sinerji ortaya çıkarılmaktadır. Takımlardan elde edilen bu fayda, son yıllarda bütün örgütlerde, hızla yayılmaya zemin hazırlamıştır (Cafoglu, 1997).

Senge, takım çalışmasını, rekabetin ortadan kalkacağı gerçek hayatların yaşanabilir hale getirilip, kişilerin birbirine yardım edecekleri ortamlar olarak tanımlamıştır (Cafoglu, 1997). Ayrıca takım çalışmasını ön plana çıkaran ve

geliştiren “örgütsel gelişme” yönteminde, toplam kaliteyi yükseltmek ve verimliliği sağlamak amacıyla takım geliştirme, takım kurma gibi özellikler tartışılmış ve öneriler sunulmuştur. Örgütsel gelişme, insanlarda (değer, beceri, vb), teknolojiye (daha basitlik, karmaşıklık vb.) ve yapı ve süreçlerde (ilişki ve roller) değişmeyi kolaylaştıran bir yöntem olarak görüldüğünde, takım çalışması da bu bağlamda önem kazanmaktadır (Balcı, 1995).

Takım çalışmalarında ortaya çıkan takım ruhu için, “takım ruhu sürekli örgütsel gelişme ruhuna dayanır” diyen Johnson ve Johnson, yeni örgüt ve yönetim anlayışına göre örgütlerin başarısız olmaktan değil, bir şeyi denememekten korktuklarını belirtmiştir. Ayrıca, takım çalışmasındaki takım ruhunu, kalite isteği, verilere dayalı kararlar ve kalitenin gelişimi şeklinde birbirine bağlı toplam kalite süreçlerinin modeline dahil eden Deming ve bazı araştırmacılar, örgütte bir takım ruhunun oluşturulmasının, kararların verilere dayalı alınmasının, dürüstlük ve yanlış yapmama gibi özellikler ile her türlü ilişkilerin temelini oluşturduğunu söylemiştir (Özdemir, 2000).

Takım çalışmaları üzerindeki son on yıllık gelişmeler yöneticileri ve profesyonelleri tereddüt içinde bırakmıştır: Yüksek performanslı takımlara ihtiyaç artmaya devam ederken, onları yaratma ve sürekliliğini sağlama yeteneğinde fazla bir ilerleme olmamıştır. Yoğunlaşan rekabet baskılarıyla baş etmeye çalışan çok sayıda yönetici, takım yaklaşımının daha yüksek verimlilik sağladığı, emek maliyetlerini düşürdüğü ve çalışanları örgüte daha bağlı hale getirdiği iddiasını belirten Donnellon (1996), takımın tanımını, kendi aralarında dağılmış durumdaki uzmanlık becerilerinin sürekli birleştirilmesini gerektiren bir görevi yerine getirmek üzere bir araya gelmesi zorunlu bir insanlar grubudur şeklinde yapmıştır.

Yine aynı araştırmacı, takımları konuşma biçimiyle (takım diliyle) anlamak için öneride bulunmuş ve iş başındaki takımların gündelik gerçekliklerine yakından bakmamız gerekiyor ve takımları işlerini hep bir arada yaparken izlememiz, takım konuşmalarına kulak vermemiz gerekiyor demiştir. Konuşma, profesyonel düzeydeki bir takım çalışmasının olmazsa olmaz koşuludur. Konuşma yine araştırmacıya göre, takım çalışmasında daha başka etkili roller de oynar. Konuşma, insanların düşünce ve duygularını (gizlemek istenilenler dahil) yansıtır. Dinleyenlerde (ve bazen konuşanın kendisinde de) yeni düşünce ve duygular doğurur. Konuşma başka şeylerin yanı sıra, ilişkileri, problem çözme faaliyetlerini ve öğrenme sürecini güçlendirir ya da aksatır. Dolayısıyla takımların konuşmaları, takımlar ile onların organizasyonları arasındaki dinamik ilişkiler ve ayrıca takımların iç dinamiği konusunda bir pencere işlevi görmektedir (Donnellon, 1996).

Takım çalışması, görünüşte her biri doğru olan çelişkili öğelerden oluştuğuna göre, doğası gereği paradoksaldır diyen araştırmacı, paradoksu: görünüşte birbirine karşıt olan değerler arasında aralıksız bir mücadele olarak tanımlamıştır. Smith ile Berg ayrıca, grup deneyiminin doğası gereği paradoks olduğunu zira “tek tek üyelerin, grubun, grup içinde birlikte var olan çelişkili ve birbirine zıt duygular, düşünceler ve hareketlerle iç içe olarak yaşadıklarını” ileri sürmüşlerdir. Takımlarda paradoks ya da çelişki, “bireysel”, “kimlik”, “karşılıklı bağımlılık” ve “güven” olarak karşımıza çıkmaktadır (Donnellon, 1996).

1. Bireysel Paradoks: Smith ve Berg, bireysellik paradoksunu, bir grubun grup haline gelmesinin tek yolunun, bireyler açısından bireyselliklerini ifade etmek ve mümkün olduğu kadar eksiksiz bunu geliştirmeye çalışmak, fakat bireylerin tam anlamıyla bireyselleşmesinin tek yolunun

da grupla bağlarını daha eksiksiz biçimde kabul etmek ve geliştirmek olmasıdır. Bir takım üyesi, takımına değer katmak istiyorsa, kendi özgül uzmanlığını takıma katmalıdır. Grubun niteliği ister bir takım isterse bir fonksiyonel departman olsun, birey açısından özgül bir değere sahip olma duygusu, karşılığını ancak kendisinin de üyesi olduğu bir grup ortamında bulabilir.

2. Kimlik Paradoksu: Bir kişinin birey olmak için ait olduğu çeşitli gruplarla bütünleşmesi gerekliliğidir. Bir bireyler topluluğu da bir grup olmak için tek tek üyelerin temsil ettiği geniş bir yelpazedeki bireysel farklılıkları birleştirmelidir diyen araştırmacı ayrıca, insanlar kendi çalışma gruplarıyla zaman içinde özdeşleşmeye başlarlar ve bu insanları grubun değerleri, tutumları ve iş alışkanlıklarını benimsemeye götürür demiştir.
3. Karşılıklı Bağımlılık Paradoksu: Bu paradoksun özü, “bir grup ancak üyeleri birbirine bağımlı olursa fonksiyon gösterebileceği ve grubu bir grup formunda, karşılıklı bağımlı hale getirebileceği, fakat diğer taraftan, etkin takım çalışması da her üyenin bir ölçüde bağımsız olmasına bağlıdır diyebiliriz. Bağımsızlık, takım üyelerinin dışarıdan takım için gerekli bilgileri toplamalarını, grup düşüncesi karşısında bağımsız yargılarda bulunmalarını sağlar ve bu yönde motive eder. Sonuç olarak, takımın sürekliliğini sağlamak için hem bağımlılık hem de bağımsızlık gereklidir.
4. Güven Paradoksu: Takımlarda “başkalarına güvenmek gerekir, güvenin gelişmesi zaten güvenin varolmasına bağlıdır diyebiliriz. Başkalarına güvenmeyi istemeden önce, onların nasıl karşılık verebileceklerini bilmek gerekir. Takım üyeleri bir yandan tetikte durmaya devam ederken

öbür yandan birbirlerine de güvenmelidirler. Takım üyeleri bu paradoksu, genellikle güven ve güvensizlik (güvensizlik duymak başkalarının düşünceleri ve uzmanlıklarını sürekli sınamak ya da değerlendirmeye tabi tutmak anlamına gelir) alternatifleri arasında, doğru bir denge kurma olarak karakterize etmişlerdir (Donellon, 1996, s.9, 15-16, 20-30).

Etkili ve verimli bir takım çalışmasının yapılabilmesi için oluşturulan takımların bazı belirleyici özelliklere (karakteristiklere) sahip olmaları gerekmektedir. Bunlar;

- Takımlar farklı becerilerinin hep birlikte ortaya koyulduğu çalışmadır.
- Hedeflere ulaşmak için herkesin yardımı gerekir.
- Ödüller bireysel başarılarla verilmez
- Takım bir görevin gerçekleştirildiği yerdir.
- Karar vermeye tüm takım üyeleri katılırlar.
- Takım üyeleri arasında akıcı ve açık haberleşme vardır.
- Takımın verimi, ayrı ayrı bireylerin başardıklarından daha önemlidir.
- Takımdaki herkesin uyumu, takımın ortak karar alma mekanizmasının etkili işlemlerini sağlar (Öztürk, 1996).

Takım çalışması için gerekli olan diğer bir özellik de “takım olma duygusu” dur. Bu özellik, takımın hedeflerinin tüm üyelerce benimsenmesi ve hedefe ulaşmada her birinin çaba göstermesini sağlar. Takım olma duygusu, örgütte var olan diğer gruplarla olumlu işbirliği ilişkileri kurulmasına da yardımcı olacağından örgütün genel hedeflerine ulaşmasında etkin bir rol oynar. Örgütteki bazı takımların daha verimli, bazılarının verimsiz çalışması bütün olarak örgütün

verimliliğini olumsuz yönde etkiler. Örgütün amaçlarına en etkin ve verimli bir şekilde ulaşabilmesi için, örgütteki bütün takımlar arasında aynı nitelikte anlayış ve işbirliğinin sağlanması gerekir (Öztürk, 1996).

Örgütsel çevre faktörleri, bir takımda, çevre bütün hammaddeleri, kişilikleri, politikaları ve performans veya faaliyetleri etkileyebilecek diğer etmenleri içerir. Takımın faaliyetlerini yerine getirdiği bir yer olarak belirli bir fiziksel ortam; bina, oda gibi tamamlayıcı maddi koşulları içerdiği gibi, takım üyelerinin birbirlerine uzaklıkları ve yakınlıkları, diğer takımlarla olan ilişkileri ve aralarındaki iletişimleri yani takımın sosyal çevresi ile iletişim ağını da içermektedir. Takımın içinde bulunduğu fiziksel koşullar takım üyeleri üzerindeki etkisi takım üyelerinin tutumlarına bağlıdır. Bunların yanında üyeler arası mesafe, iletişim ve takımlar arası ilişkiler açısından takımın sosyal çevresi takım etkililiği üzerinde belirleyici olan diğer çevresel faktörlerdir. Bunlar (Ölçer, 1999);

- * Yardım edici (contributor)
- * İşbirlikçi (collaborator)
- * İletişim kurucu (communicator)
- * Meydan okuyucu (challenger), şeklindedir.

Takım çalışmasıyla iç içe olan “güven” olgusu da bu öneme sahip olup, takım verimliliği, etkililiği ve liderlik becerilerinin gelişiminde önemli işleve sahiptir.

Güven:

Güven duygusunun tanımını yapmak çok kolay olmayıp, karmaşık bir yapıdadır. Güven duygusu, kelimelere dökülmesi zor, soyut bir kavramdır. Güven, açık sözlülük, dürüstlük, diğerine saygı, değer verme gibi özelliklerin karşılığında kazanılan bir özelliktir. Güven kazanmada karşı tarafın önyargıları, kalıp yargıları ve geçmiş yaşantıları da önemli yer tutar. Güvenin sağlanması için tarafların, karşılıklı olarak diğerinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alması ve iletilere karşı duyarlı olması gereklidir. Bunun içinde dinleme, anlamaya çalışma ve gönderilen iletiye doğru anlam verme, karşılıklı güven için zorunludur (Karip, 2000). Güvenin ölçülmesi ve kağıda dökülmesi, oldukça zordur (Ferrera, 1992).

Etkili ve verimli bir çalışma takımı oluşturmada, üyelerin işbirliğini sağlamak için, yöneticiler ilk önce güven oluşturmalıdır. Anlayış ve güvenin olmadığı bir kurumda, verimi azaltan, kaliteyi düşüren ve neticede kazancı götüren politikaların izlendiği, şirket içi savaşların yaşandığı, insanların birbirlerini arkadan vurduğu bir kültür oluşur. Güven oluşturulduktan sonra yöneticiler takım çalışmasını teşvik edebilirler ve yüksek performanslı/ etkili takımlar kurabilirler (Ölçer, 1999).

Güven, liderliğin temelidir ve bir lider güven kazanmak için yeterlilik, bağlantı ve karakter niteliklerini ortaya koymalıdır. “Karakter, güveni olanaklı kılar ve güven, liderliği olanaklı kılar” (s.74) diyen Maxwell (1998), güveni karakter ile ilişkilendirmiştir.

Kendine güven, Biçer’e (1998) göre, özgüven olarak da ele alınmış ve içinde bilgi, tecrübe, disiplin ve emek olan “bir inançlar bütünüdür” ve “arzu edilen davranışları yapabilme inancıdır” şeklinde tanımlanmıştır. Yine yazara göre, bu değerlerin harmanlanması ve süreç sonunda bir disiplin haline gelip, bu

disiplinin birey tarafından kullanılması, kendine güven denilen unsuru ortaya çıkarmaktadır. Bilgisiz, emeksiz ve tecrübesiz, kendine güvene ulaşamaz. Bir konu üzerinde, ne kadar çok şey biliniyorsa, o konudaki kendine güvende o oranda artar. Ayrıca kendine güven, kişinin kendisini zihinsel ve fiziksel yönden yeterli olduğuna inandırıp gerçekleştirebilmesidir. Son olarak kendine güvenmemek “korku, endişe, kaygı ve acıyı beraberinde getirirken”, kendine güven “yapabilmeyi, denemeyi, sorumluluğu, hazzı ve coşkuyu temsil etmektedir” (s.136-138).

Kendine güvenin artması ve yaşamdan haz alınması, kişinin bazı korkuları kontrol edebilmesi ve onlara hakim olabilmesiyle mümkündür. Bu korkuların temel nedeni, terk edilme sonucu ölüm korkusudur. Ölüm, korku, terk edilme, reddedilme, güçsüzlük, bilinmeyenler ve başarısızlık, kontrol kaybının nedenidir ve insanoğlu, kontrol edemediği şeylerden korkar. Güçlü ve kendine güvenen insan, “korkan ve olumsuzlukları hisseden, fakat karşı koyan ve yaşamı anlamlandıran kişidir” (Biçer, 2000, s.173).

Bu tür eğitim programlarından olan doğa eğitimi, destekleyici küçük grup atmosferiyle, güven becerilerini arttırmaktadır (Gass, 1993, s.25-27).

Ferrera (1992), güven oluşturma ile ilgili yaptığı bir araştırmada liderlikte, anahtar elementin “güven” olduğunu söylemiştir. Yazarın okul görevlileri, idareciler, öğretmenler ve geniş bir toplum arasındaki güvene yönelik, yaptığı araştırma sonucu güven yaratma konusunda bazı anlayışlar ortaya çıkmıştır. Bunlar;

1. Bir örgütte güven liderle başlar: Bir örgütte güvenin liderlerle başladığını söyleyen yazar, güvenin gelişmesi için örgüt içinde, örgüt üyelerinin bir itimat duygusuna sahip olmaları gerektiğini belirtmiş ve eğer örgüt liderleri

açık bir vizyona sahip olup, bu vizyonu diğerleri ile paylaşabiliyorlarsa, “güven” duygusunun doğabileceğini söylemiştir.

2. Güven, bireylere saygı ile gelişir: Güvenin, bireylere saygı ile geliştiğini söyleyen yazar, “bireylere ellerinden gelenin en iyisini yapacakları konusunda inanmak ve denemeleri için fırsat vermek güveni geliştirir” şeklinde ifadede bulunmuştur. Bu tür bir güven, eğer takım üyelerinden risk almada istekli olmaları bekleniyorsa çok önemlidir. Güven geliştirme, yazara göre “sorumluluğu yerine getirebileceğini düşündüğünüz insanlara inisiyatifı bırakma sürecidir”. Bu sonuçlar konusunda güven için “kendini sorumlu hisseden yöneticiler için, çok kolay uygulanan bir beceri değildir” şeklinde ifade kullanılmıştır (s.31).

3. Güven, liderler dürüst ve tutarlı oldukları zaman daha da ileri düzeyde bir yapı oluşturur: Ne düşündüğünü söylemek ve söylediğini yapmak güven yaratılması için önemlidir. Eğer örgüt ve yönetimi dürüst ise, ve eğer liderler verdikleri sözleri tutmak konusunda tutarlı ise, sistem içerisinde bir güven oluşacaktır.

4. Güven bir gecede oluşturulmaz: Güven istenildiği için hemen kişiye verilen bir şey değildir. Kimseye, size güvenmesini emredemezsiniz. Güven, dürüst iletişim süreci sonucunda ortaya çıkar, kararlar ve bir bütünlük anlayışı ile devam eder. Güven, geçmişte olanlara ve geçmiş deneyimlere bağlıdır.

5. Güven karşılıklıdır: Çocuklar veya yetişkinler ile ilgileniyor olsanız da insanlar ancak siz onlara güvendiğinizde size güvenirler.

6. Güven kazanılır: Güven yaratma zaman alır. Güven kazanmanın en önemli parçası, toplum ile iletişim kurmaktır. İnsanlar iletişime geçtiğinde tüm cevapları bilmeseniz de, değişiklikleri kabullenebilirler. Reform, yürekte

değişimi ve bu değişiklik için hevesli olmayı gerektirir. Güven bu değişimin temelidir.

Yeterlilik ve yeteneklilik insana gerekli olan güveni sağlar diyen Geçtan, (1974), insanların zorluklarla başa çıkmada, sevgi alışverişinde, dostça ilişkiler kurmada, bu yeterlilik ve yeteneklerin geliştirilmesi gerektiğini söylemiştir.

Takımlar, birlikte etkili bir şekilde çalışmadan önce, üyeler birbirlerinin isteklerini ve ortak amacı takip etme yeteneklerine olan güven paylaşımını hissetmelidirler. Bu güven ilişkisi olmadan, verimli normlar oluşturulamaz ve devam ettirilemez. Üyeler hem takımın amaçları hem de örgütün amaçları ile aynı amacı paylaşmalı ve bu amacı desteklemelidir; aynı şekilde liderler de çalışanlarda aynı güveni oluşturmalıdır. Güven takım ortamında kritik bir faktördür, çünkü üyeler rollerini yerine getirdikleri ve görev yaptıkları bu çevreyi geleneksel sorumluluk sınırlarına bir tehdit olarak algılayabilir. Bu gibi durumlarda, çalışanlar yeniden eğitime ve çeşitli becerileri öğrenmeye istekli olmalı ve inisiyatif almalıdırlar. Bunun yanında, etkili bir yönetici başarılı bir takım çabasının sorumluluk ve karar verme yetkisini paylaşmak olduğunu anlamalıdırlar (Ölçer, 1999).

Risk Alma

Risk alma davranışı, literatürde farklı alanlarda ele alındığı için genel olarak basit bir tanımını yapmak zordur. Farklı durumlar ve bakış açıları, risk almanın farklı tanımlarına yol açmıştır. Araştırmacıların farklı kişisel değerleri de risk almayı tanımlamada etkili olmaktadır. Buna rağmen risk alma davranışları, genel olarak literatürde, sağlığı tehlikeye atan ve hayati tehlike yaratan davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Trimpop'a göre; risk alma, sonucu hakkında kesin

algılanmanın olmadığı, bilinçli veya bilinçsiz olarak kontrol edilen davranıştır. Risk alma davranışı, aynı zamanda kişinin, kendisinin ve diğer insanların psikososyal, ekonomik ve fiziksel açıdan olumlu koşullarının olası yararları ya da bedelleri hakkında kesin algılamalarının olmadığı davranıştır. Bu tanım; bilinçli ve bilinçsiz davranışı, sonucun belirsizliğini, yararları ve kayıpları, içsel ve dışsal ödülleri, bireysel ve toplumsal riskleri ve subjektif risk deneyimini içermektedir. Irwin ve Millstein, risk almayı ergenlerin yara almayacakları inancı içinde yaptıkları davranışlar olarak tanımlanmaktadırlar. Alexander ve arkadaşları, ergenlerde risk almanın en iyi ergenlerin kendi sosyal bağlamında tanımlanabileceğini öne sürmektedir. Zuckerman ise, risk almayı; olası bir sonucun olumsuz olarak değerlendirme olasılığı biçiminde tanımlamaktadır. Gonzalez ve arkadaşları, risk alma davranışlarını iki açıdan ele almışlardır. Birincisi; gerçekten tehlikeli olan, bireyin hayatını olumsuz etkileyebilecek tehlikeli (Danger related) risk alma davranışları, ikincisi; sporla ilişkili risk alma davranışlarıdır. Olumlu risk alma davranışları sporla ilişkilidir ve sosyal olarak daha kabul edilebilir niteliktedir (Bayar, 1999).

Geleceğe ilişkin olaylar hakkında, bilgi sahibi olmadan, çözüm seçenekleri hakkında ve olası sonuçlar hakkında karar vermek, bir lider veya yönetici için çok zordur. Karar verilse bile, o kararın yanlış olma ihtimali yüksektir. Karar organları, ki bu lider olabilir, gelecekle ilgili kararlarını verirken, karar sürecinde önemli yere sahip olan risk ve belirsizlik faktörleri ile karşı karşıya kalabilirler (Elma ve Demir, 2000).

Priest ve Gass'a (1997) göre, "Risk değerli olan bir şeyi kaybetme olasılığıdır" (s.19). Bu kayıp fiziksel, zihinsel, sosyal veya maddi olabilir. Risk, Saner'e göre, "en basit koşullarda bazı uygun olan ve uygun olmayan olayların

meydana gelme şansıdır” (s.243). Riskler daha çok örgüt çevresinden kaynaklanmaktadır. Yönetici veya lider olabilecek kişi, risklere karşı kendi düşüncelerini doğru yönde kullanmalıdır. Riskler ve kayıplar, daha çok ekonomik dalgalanmalar, savaş, teknolojik değişme ve bazı yeni yasaların uygulanmasından kaynaklanmaktadır. Risklerin bir kısmı ölçülebilmekte ve dolayısı ile sigorta edilebilmektedir. Yangın, sel, hırsızlık, kazalar ve ölüm gibi durumlar birer risk örneğidir. Bu tür durumlara karşı yönetici, önceden tedbirlerini almalıdır. Riskler, çoğunlukla deneme, tecrübe ve deneyler sonucu belirlenebilmektedir (Elma ve Demir, 2000). Tehlike karşısında kalan insanda oluşan duyguya korku diyen Geçtan (1974), bu duygu sonucu insanın genellikle içinde bulunduğu durumdan kaçtığını ve risk almada kararsız kaldığını ima etmiştir.

Risk doğa eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır ve kendini geliştirme, kişisel gelişim, liderlik ve kendini gerçekleştirme ile arttırılabilmektedir. Doğa eğitimi, ayrıca birey ve gruplara problem çözmede olanaklar sağlamaktadır (Zink ve Leberman, 2001). Ewert’a (1989) göre, doğa etkinliklerine katılan katılımcılar, karşı karşıya kaldığı korku veya stres durumlarını riskli olarak algırlar ve karar verme, disiplin ve kişisel farkındalık artar. Alışılmadık çevre, bu katılımcılar arasında bir dengeleyici olarak yer alır; çünkü hiç kimsenin daha önceden doğa deneyimi yoktur ve uzman değildir, bu nedenle önceden var olan hiyerarşi kaybolur ve bireyler kendileri için düşünmeye başlarlar (Priest&Gass, 1997). Ancak Priest &Gass’ın aksine Estrellas (1996) riskin çok büyük olduğu durumlarda, stresin artması nedeni ile bireyler ve gruplar üzerinde negatif etkisi olduğunu savunmaktadır.

Bu konuda Yeni Zelanda’da bir grup araştırmacı, doğa eğitimcilerinin risk ve risk yönetimine yönelik algılarını araştırmak üzere bir çalışma yapmıştır.

Çalışmaya 12 eğitimci katılmıştır. Çalışmaya göre, eğitimcilerin riski ve risk yönetimini nasıl algıladıkları konusundan büyük benzerlik bulunmaktadır. Çoğunluk için risk, değerli bir şeyi kaybetme potansiyeli olarak algılanmaktadır. Eğitimcilerden iki tanesi riski macera ve kendini keşfetme için bir olanak olarak tanımlamışlardır. Eğitimcilerin tümü riski, doğa eğitiminin belirleyici unsuru olarak tanımlamışlardır. Eğitimcilere göre risk katılımcılarını grup da ki rollerine odaklanmalarına ve yapabildikleri ile sonuçları değiştirebilmelerine yardım etmektedir. Eğitimcilerden dokuz tanesi, risk yönetimini gerçek risk ve kaybetme potansiyelini azaltmak için tehlikeler ile başa çıkma olarak belirtmişlerdir (Zink ve Leberman, 2001).

Risk, değerli bir şeyi kaybetme potansiyeli ve bireylerin kendi çevrelerinden gelen taleplerle etkili bir biçimde ilgilenme kapasitesi olan bir güçtür diyen Priest ve Gass'a (1997) göre, riski yönetmek doğal çevre tehlikelerinden kaynaklanan insan hatalarını yönetmeyi kapsar. Bu da, kişisel tecrübe ve başkalarının tecrübeleri yoluyla bilgi sahibi olmayı gerektirir. Tecrübe, beceri ve bilgi; artan çevre bilinci ve nasıl işlendiğinin bilinmesi eşliğinde bir öğretim dizisiyle kazandırılabilir. Bu öğretim dizisi katılımcının fiziksel ve psikolojik ihtiyaçları ile örtüşmelidir. Ayrıca, güvenli doğa tecrübelerinin prensipleri, katılımcı tarafından direk tecrübe ederek düzenlenmiş bir program ile, örnek olay çalışmaları (case study) ve başkalarının deneyimleri vasıtası ile kazanılabilir. Başlangıç düzeyinde kaya tırmanışı dersinde olağan öğretim dizisi araştırmacıya göre şu şekildedir:

1-) Yere yakın bir kayada katılımcının vücut hareketlerini ve kask kullanma gibi güvenlik kurallarını öğrendiği tırmanış,

2-) İplerin ve onların nasıl kullanıldığının öğrenilmesi, düğüm atma ve emniyete alma,

3-) Uçurum bölgelerinde yapılan tırmanış sırasında karşılaşılabilecekleri durumlara karşı tüm teknikleri öğrenme,

4-) Uçurum tırmanışında katılımcılar becerilerini daha önceden pratik ederler ve bilgi eksikliklerinin neler olduğunu keşfederler, güven kazanma ve hem sisteme hem öğrencilerine, hem de öğretmenlerinin bilgilerini güvenmeyi öğrenirler.

Trimpop'a göre; insanlar, uyarıcı, heyecanlı, yeni ve alışılmadık deneyimler aradıkları zaman sıkıcı ya da benzer aktivitelerden çok riskli ya da bilinmeyen şeylerle ilgilenmek isterler. Heyecanlı spor olayları ya da tartışmalar sıkıcı bir aktiviteden daha çekicidir. İnsanlar keyif veren duygular sağlayan risk deneyimini, uyarılmayı ve heyecanı ararlar. Farklı insanlar, hem farklı uyarıları hem de uyarıların farklı derecelerini heyecanlı bulurlar. Literatür incelendiğinde, Arnett ve Balle-Jensen risk alma davranışı açısından gelişimsel ve bireysel farklılıkların yanında kültürel farklılıklarda gözlenebildiğini söylemiştir (Bayar, 1999).

Risk alma davranışıyla ilgili pek çok araştırmada cinsiyet açısından farklılıklar ortaya konmuştur. Kerr ve Vlaminkx, risk davranışlarında cinsiyet farklılıklarını araştırdıkları çalışmada şu hipotezi öne sürmüşlerdir. Riskli bir aktivitede (bu riskli bir spor olabilir), duygu durum tepkilerinde kadınlar ve erkekler arasında farklılıklar vardır. Bulgulara göre; riskli aktiviteyi yapmadan önce ve yaptıktan sonraki duygu durumu cinsiyete göre değişmektedir. Kadınların stres puanları, riskli aktivite sonrasında öncesine göre anlamlı olarak artarken erkeklerin riskli aktiviteyi stresli olarak algılamalarında önce ve sonra arasında

fark bulunmamıştır. Kadınların, riskli aktiviteden önceki stres puanları da erkeklerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Kadınlar, kayalardan iple kayma deneyimini erkeklere daha riskli bir aktivite olarak algılamışlardır (Bayar, 1999).

Problem Çözme

Problem, tanımlamaları şu şekilde ifade edilmiştir; problem hissedilen zorluktur; başarıya ulaşma yolunda karşılaşılan engeldir; problem bilinçli bir safhadaki olumsuzluktur; olan ve olması gereken durum arasındaki farktır; problem, üzerinde yoğunlaşılarak, biraz zorlama ile çözümlenebilecek istenmeyen bir durumdur (Dinç, 2000).

Oğuzkan, problem çözmeyi, belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bilinçsel ve psikolojik boyutları olan bir dizi çabayı içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır (Çam, 1997).

Günlük yaşantılarında insanlar problem çözmeye yönelik pek çok durumla karşılaşırlar. Nereden nasıl alışveriş edeceği, işyerinde amirlerine bir isteğini nasıl ifade edeceği, bir yakınına nasıl davranacağı, hangi işi seçeceği, v.b. Böyle durumlar birey için bir problemdir. Bu durumlar karşısında bireylerin farklı davrandıkları gözlenmektedir. Benzer bir problem için biri çok az süre harcayarak başarılı çözümler bulurken, bir diğeri daha çok çaba ve süre harcayarak daha az uygun çözümler bulabilmektedir. İnsanların günlük yaşantılarındaki problemlerine genellikle kişisel deneyimlerine, geleneklere veya otorite figürlerine baş vurarak çözüm aradıkları görülmektedir (Çam, 1997).

Günlük yaşantımızda pek çok durumda problem çözmeye yönelik olarak düşünmek zorunda kalmaktayız. Bu işlem bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkinlikleri içeren karmaşık bir süreçtir. Problem çözme, her şeyden önce belli bir

amaca erişmek için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içermektedir. İçinde bulunulan şartlara uymak, engelleri azaltmak ve sonunda organizmayı bir iç dengeye kavuşturmak gibi etkinlikler hep bu sürecin kapsamına girmektedir. Problem çözme bir zaman, çaba, enerji ve alıştırma işidir. Bireyin ihtiyaç, amaç değer, inanç, beceri alışkanlık ve tutumları ile ilgili olması ve aynı zamanda yaratıcı düşünce ile zeka, duygu, irade ve eylem gibi unsurları kendinde birleştirmesinden dolayı da çok yönlüdür. Problemleri çözmeye yönelmek bir cesaret, istek ve kendine güven duygusu ile başlamaktadır. Problemleri çözerken insanlar genellikle içgüdülerden yararlanma, sınımayılma, başkalarının yaşıntılarından yararlanma yöntemlerini kullanmaktadır. D’Zurilla ve Goldfried’a göre ise problem çözme, problemlili bir durumla başa çıkabilmek için etkili tepki seçenekleri oluşturma ve bu seçeneklerden en etkili olacağı düşünülen birini seçmeyi içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir. Heppner’in problem çözme tanımı ise bazı yönlerden bu tanımlardan farklıdır. Heppner, problem çözmeyi, problemle başa çıkma kavramı ile eşanlamlı olarak kullanmaktadır. Gerçek yaşamda kişisel problem çözme, burada iç ya da dış istekler ya da çağrılara uyum sağlamak amacıyla davranışsal tepkilerde bulunma gibi bilişsel ve duyusal işlemleri sırayla bir hedefe yöneltmek olarak tanımlanmıştır (Taylan, 1990).

Problem çözme ile ilgili önerilen aşamalar incelendiğinde temelde şu sıra görülmektedir: Güçlüğün sezilmesi, problemin tanımı, seçeneklerin oluşturulması, karar verme ve değerlendirmedir. Bonner ve Rich’e göre, kendini sosyal problemlerinin çözümünde etkisiz olarak algılayan bireylerin umutsuzluk yaşamada büyük bir risk altında oldukları görülmektedir. Bu bireylerin depresyon düzeyleri kontrol altına alınsa da; düşük problem çözme becerisi algısı ve onun

olumsuz yaşam stresi ile etkileşimi, umutsuzluğun derecesini artırmaktadır. Kişilerin problem çözme becerilerindeki zayıflığın umutsuzluk riskini artırdığı gözlemlenmektedir. Araştırmacıların bulguları, deney grubuna katılanların iletişim becerileri eğitimi sonrası problem çözme becerisi algılarının yükseldiğini göstermiştir. Başarılı problem çözücü olma, özellikle sosyal becerilerde iyi olmayı ve etkili iletişim becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir (Çam, 1997).

Heppner ve arkadaşları, yaptıkları bir araştırmada problem çözmede kendilerini başarılı ve başarısız olarak algılayan öğrenciler arasındaki farklılıkları incelemişlerdir (Çam, 1997). Sonuçta kendilerini başarılı olarak algılayanların diğerlerine göre,

- a) Kendilerini problem çözmeye karşı daha güdümlü, daha başarılı gören,
- b) Problemleri çözmede yeteneklerinin ve gösterdikleri çabanın önemli rol oynadığına (şansın öneminin az olduğuna) inanan,
- c) Kendilerini daha tutarlı, sistematik ve daha az içtepkişel (impulsive) davranan,
- d) Problemleri hayatın bir parçası olarak gören ve çözüm yapmaktan kaçınmayan,
- e) Daha çok başkalarını gözlemleyerek öğrenen,
- f) Daha kararlı, dikkatli ve sezgili,
- g) Kişiler arası ilişkilerde daha güvenli ve çevresel değişiklikleri daha çok yapan, kişiler olarak değerlendirdikleri bulunmuştur.

Problem çözme becerisi, öğrenilebilen bir özelliktir diyen Heppner ve Petersen, özellikle kişiler arası problemlerin çözümü, kişiler arası iletişimin etkili olup olmamasına bağlı olduğunu ve eğer bireyler etkili iletişim becerilerine sahip olup bunları kullanırlarsa, karşılaştıkları problemleri daha etkin bir biçimde çözebileceklerdir demiştir. Araştırmanın sonucunda araştırmacı, “öğretmen adaylarına yaşantısal grup eğitimi yoluyla 12 hafta süre ile uygulanan iletişim becerileri eğitimi programına katılanların ego durumları ve problem çözme becerisi algılarına olumlu yönde etkilerinin olduğu görülmüştür” şeklinde ifade kullanmıştır (Çam, 1997).

Baumgardner ve arkadaşları, problem çözmede etkisiz olanlara göre etkili olanların problemlerini çözmek için daha fazla çaba sarf ettiklerini gösteren araştırmaları desteklemiştir. Çaba yüklemeleri kişisel kuvvetlilik duygusuna bağlanmaktadır. Sarf ettikleri çaba yüzünden, problemi çözdüklerine inanan bireylerle ilgili sonuçlara bakıldığında, bunların daha kuvvetli bir kişisel kontrol duygusu, daha büyük motivasyon ve bundan dolayı problemi çözerken daha büyük sebat gösterdikleri görülmektedir. Başarılı durumda kendine güvenleri desteklemekte; başarısızlık olsa bile kendine güven devam etmektedir. Problem çözmede başarılı kimseler, Heppner ve Peterson’na göre, kendilerine daha çok güvenmekte ve kendilerini daha başarılı olarak algılamaktadırlar (Taylan, 1990).

Doğa eğitimi, birey ve gruplara problem çözmede olanaklar sağlamaktadır (Zink ve Leberman, 2001). Etkili doğa liderliğinde, problem çözme becerileri, yaratıcı veya analitik olabilir veya ikisinin kombinasyonu olabilir ki bu en iyisidir. Problemleri saptamak için analitik işlemler işlenir, zorluklar tanımlanır, sonuçlar önceden tespit edilir, çeşitli muhtemel çözümler tanımlanır, en iyisi seçilir ve harekete geçilir, sonunda etkinlik değerlendirilir. Ancak, aynı

zamanda yaratıcı tekniklerde kullanılabilmelidir. Örneğin; beyin fırtınası, yoğun çaba, listeleme, güçlü ilişkiler ve önyargıyı ertelemek. Problem çözme, herhangi bir duruma istenilen hale getirebilecek stratejinin belirlenmesine yönelik sorulara cevap bulma sürecidir. Bu süreç; problemin doğması hakkında karar verme, bilinmeyen değerler üzerinde karar vermek için yargıları kullanmak ve bu tahminlere etkili bir çözüm yaratmak için belirlenen bilgilerle birleştirmeyi kapsar. Karar verme, problem çözme süreci ile iyice yerleşmiş basamaklar arasından seçim yapmaktır. Yargılama, geçmiş tecrübelerden mantıklı sonuç çıkarma ve bilinmeyen, eksik veya kesin olmayan bilginin yerine koymaktır. Stres, tereddüt, eksik bilgi, eksik iletişim ve bilinen sınırlar, problem çözme sürecini engelleyebilirler. Bu üç yetenek birbirleriyle yakından ilgilidirler. Ancak her biri kendine özgü farklılıktadır. Çok evreli problem çözmede üç bölüm vardır: Bunlar, değerlendirme, analitik ve yaratıcılık olarak üç başlık altında verilmiştir (Priest ve Gass, 97);

Değerlendirme evresi: Problemin çözüm aşamasını belirlemek ve değerlendirmekten oluşur.

Analitik evre: Birbirini takip eden beş basamaktan oluşur (Tanımlama, tahmin etme, tespit etme, seçmek ve yerine getirmek).

Yaratıcı evre: Altı tekniği kapsamaktadır (Beyin fırtınası, yoğun çaba, listeleme, güçlü ilişkiler, önyargıyı erteleme ve tecrübeye dayalı yargılama).

Yaratıcılık, süreç analitik evrelerin birinde durakladığında yararlılığını kanıtlar. Evreleri birleştirmek problem çözmede sadece bir süreç elde edilenden çok daha fazla etkili olacaktır. Priest ve Gass (1997) ve Balcı'nın (1995), problem çözme becerilerine yönelik süreçler ve bu süreçlerde kullanılan yaratıcı teknikleri tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Problem çözme becerilerine yönelik süreçler ve bu süreçlerde kullanılan yaratıcı teknikler

Problem Çözme Süreçleri	Süreçlerde Kullanılan Yaratıcı Teknikler ve Oluşumlar
Problemi tanımlama, Açıklığa kavuşturma	Beyin fırtınası, yoğunlaşma, çaba sarf etme, yüreklendirme, düşündürme.
Zorlukları tanımlama, Sonuçları ortaya koyma	Nitelikleri listeleme (Yetenekleri, limitleri, zayıf ve güçlü tarafları, gerekli kaynakları listeleme) ve bu kaynakları birleştirip kullanabilme
Fikirler, çözümler üretme ve önerme,	Beyin fırtınası, çok yönlü düşünme, karşıt fikirleri tartışma ve karşılaştırma, yeni fikirleri yaratma, ilişkileri zorlama ve fikirler üzerinde uyum sağlama.
Uygun olanı seçme	Tesvik etme, motivasyon, yeni fikirlere açık olma, tarafsız ve önyargısız özgür düşünme, çoklu fikirlere alışma, fikirleri genişletme, iyi olanı seçebilme, ihtiyaçlarla yeni fikirleri zamanlamayı iyi kullanarak dengelemek
Uygulamaya koyma, performans gösterme,	Becerilerin etkili kullanımı
Sonuçları değerlendirme	Paylaşım, gururlanma

(Priest ve Gass, 1997. *Effective Leadership in Adventure Programming*. Human Kinetics Pub., USA. s.266-267; Balcı, Ali.1995. *Örgütsel Gelişme*. Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yay. No:18. s.162)

Priest ve Gass (1997), problem çözme becerisinin doğa liderinin gelişimindeki uygulamasıyla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır;

Problemin karmaşıklığı her şeyin bilindiği basit problemden en çok bilinmeyenle uğraşmayı gerektiren karmaşık problemlere kadar pek çok farklılık gösterir. Basit problemleri çözerken çok evreli modelin en kısa şeklini, kompleks problemler için ise daha uzun şeklini kullanmak gerekir. Ancak şunu unutmamak gerekir, problemin karmaşıklığını kesin olarak yakalamak zorunluluğu vardır, böylece en uygun olan şekli kullanabilmek mümkün olur. Pratik yapma ve yargı ile bu gibi etkenlerin üstesinden gelinebilir ve daha etkin bir doğa lideri olunabilir.

Problem çözme ile ilgili araştırmaları özetleyen Taylan, bireylerin problem çözme becerilerinin, sahip olunan kişilik özellikleri ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Endres ve Putz-Osterloh, küçük gruplarda bireylerin sahip olduğu ön bilgilerin grup yapısı ve etkileşimi üzerinde, karmaşık problem çözümünde etkisi olduğunu ifade etmektedirler. Baumgardner, Heppner ve Arkin, kişisel problem çözmede nedensel yüklemelerin rolünü incelemek için iki çalışmadan oluşan bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada sonuç olarak katılımcıların, harcadıkları çaba ile problemi çözdüklerine inananların, daha güçlü kişisel kontrol duygusuna sahip oldukları, yüksek motivasyon ve bundan dolayı daha yüksek düzeyde sebat gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca, çalışmaya katılanların kontrol grubundakilere göre problem çözme becerisini algılamada olumlu yönde anlamlı bir değişme olduğu saptanmıştır (Çam, 1997).

Problem çözme eğitiminde grup çalışmaları önemli yer tutmaktadır. Eğer grup ortamı, kişilere serbestçe fikirlerini ifade edebilme olanağını tanıyorsa üyelerin diğer zamanlarda da düşüncelerine olan kararlılıkları artacak, fikir üretmekten çekinmeyeceklerdir. Fikir üretebilen bir kişi, yaratıcılığını da farkında olmadan devreye sokuyor demektir. Grupla problem çözme ya da karar vermede, bireyler ortak hedefe ulaşma yönünde gösterecekleri katkı ve kararlılıktan dolayı değer göreceklelerinin bilinci ile daha istekli çalışabilecekler, beğenilen bir fikri ortaya atanlar ise o fikrin uygulanmasında azimli bir çalışma sergileyeceklerdir. Problem çözme ve karar verme durumunda grup üyeleri arasındaki ilişki ve iletişim artacaktır. Örgütte problemden etkilenen kişiler ya da birimler, çözüm ve karar verme sürecinde birlikte bulunduklarından herşeyi daha iyi kavrayacaklardır. Sorunda, çözümde kafalarında netleşecektir. Ayrıca problemin çözümü ile ilgili doğrudan bilgi sahibi olanlar, çözüm sürecine dahil

olurlarsa, bu bilgilerini daha sağlıklı bir şekilde diğer grup üyelerine aktarabileceklerdir (Dinç, 2000).

Problem çözme becerisinin Çam'a (1997) göre, öğretilebilir bir özelliği vardır. Böyle bir eğitimi alan bireylerin, almayanlara göre problem çözme becerisi algılarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Kendilerini problem çözmede başarılı olarak algılayan bireylerin, başarısız algılayanlara göre, problem çözme sürecinin farklılığında, probleme odaklanma, kaygı durumları, çaba harcama ve sosyal becerilerde daha iyi oldukları görülmektedir. Ayrıca, grup içinde problem çözmede bireylerin sahip olduğu ön bilgilerin grup yapısı ve etkileşimi üzerinde etkisi gözlenmektedir. Bu sonuçlardan, problem çözme becerisinin dışsal faktörlerden çok bireysel faktörlere bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

Problem Çözmede Karar Verme Süreci

Problem çözmede, olayların içinde bulunduğu durumun, istenen biçimde gerçekleşmesi, bu istek ile akış sırasında ortaya çıkan engellerden kaynaklanıp, karar almayı gerektiren bir sorun söz konusudur. Bir başka tanımda karar alma, “bilgi, düşünce, duygu yaratıcılığın faaliyet içinde birleştirildiği yerdeki psikolojik olay” olarak açıklanmıştır. Bu tanımlamada kararın psikolojik yönü üzerinde durulmuş, karşılaşılan probleme çözüm getirilirken, içinde bulunan koşul ve durumların içeriğinin çözüm şartları üzerine ne kadar etkili olduğudur. Karar almayı gerekli kılan ortaya çıkan bir problem üzerine tanım da şöyledir; şimdiki zaman ile gelecek zaman arasındaki değişim dünyası içinde gerek kişi ve gerekse yönetici, önceden saptanmış amaçlarına ulaşmada sayısız ve değişik sorunlarla karşı karşıya bulunup, bu sorunların varlığı kişileri çözüm bulmaya bir başka deyişle karar vermeye zorlayan bir etkidir. Karar risk taşır: Şayet bir yönetici

gelecekte rakiplerinin stratejilerini, dış koşulların nasıl gelişebileceğini bilseydi karar alması da oldukça basit olup, risk taşımayacaktı. Yine alternatifler arasında en uygunu, en yüksek faydayı sağlayan olduğuna göre her bir alternatifin seçilmesi durumundaki sonuçların, o dönemde amaçları gerçekleştirecek en yüksek kazancı olan stratejiyi seçme aşamasından dolayı bir risk taşır (Özensoy, 1998).

Kuzgun'un aktarmasına göre, karar verme; bir güçlüğü gidermede şu ya da bu seçeneğe yönelme meselesidir. Karar verme, problem çözme işleminin en önemli aşamasını oluşturmaktadır. Bazı konularda verilen kararlar bütün hayatı etkileyecek güce sahip olabilir. Böyle dönemlerde insan kaygı ve bunalım yaşayabilir. Problem çözme, problemi tanımlama, seçenekler oluşturma ve karar verme gibi aralıklı aktivite işlemlerini göstermektedir. Karar verme ise olasılıkları değerlendirme ve sonuçları tartma gibi spesifik aktiviteleri içermektedir. Değerlendirme problem çözmenin son aşamasında, seçilen eylem yerine getirdikten sonra olur ve gerçek sonucu değerlendirmek için düzenlenmiştir. Bu aşama olmazsa birey sıkıntıları için doğru çözüm keşfetmek yerine hareket yönü yetersiz bir performansta ısrar edebilir. Kısaca problem çözme işleminde başarı, herşeyden önce, problemin doğru bir biçimde tanımlanmasına bağlıdır. Kişiyi huzursuz eden durumun ne olduğu kesin bir biçimde tanımlanmazsa çözümü için doğru yaklaşım da bulunamaz. Güçlüğü doğru tanımlanması yanında, sorun ile ilgili konuda yeterli bilgi sahibi olunamazsa bulunacak çözümler etkisiz kalabilir. Yeterli bilgi toplandıktan sonra, güçlüğü gidereceği düşünülen davranış tarzları formüle edilir ve en iyi çözüme götüreceği düşünülen seçenekten başlanarak, mevcut seçenekler uygulanmaya konur ve sonra değerlendirmesi yapılır. Başarılı

olunmuşsa, o yolda devam edilir; başarısız olduğunda başka seçenek uygulanmaya konur (Taylan, 1990).

Bandura (1982), sosyal-öğrenme kuramında bireyin problem çözme çevrelerindeki insanların davranışlarını taklit yoluyla öğrendiklerini ileri sürmektedir. Bandura'nın kendine-yeterlik (self-efficacy) modeli ise, insanların yeteneklerine ve başa çıkma becerilerine inançlarının problem çözme becerisini etkilediğini belirtmektedir. Bireylerin problem çözme becerilerini algılarının, gösterecekleri çabanın miktarını ve sebatlarını etkilediği kabul edilmektedir.

Bandura'nın (1982) sözünü ettiği kendine-yeterlik beklentileri, kişinin bir görev ya da davranışı başarıyla yerine getirme yeteneğine olan inancını gösterir. Kendine yeterlik beklentilerinin, kişinin davranışsal ortamları seçimini ve bir tepkide bulunduğu zaman bunun sonucuna, başkalarının verdiği karşı tepkiye göre bu davranışı yapmayı ya sürdürür ya da bırakır. Uygun davranış, başkaları tarafından sağlanan örneklerden ziyade kişinin eylemlerinin etkililiğini gözlemlenmesi ile yavaş yavaş yapılanmaktadır. Problem çözme eğitimiyle ilgili yapılan araştırmalarda problem çözme güçlüğünün danışmanlarla yapılan çalışmalarda oldukça yararlı olduğu görülmüştür. Problem çözme eğitimi alan bu kişiler hem yaşamda bazı yeni davranışları denemişler hem de problem çözme davranışları konusundaki algılarını değiştirmişlerdir. Bu çalışmaların sonuçları, problem çözme becerilerinin eğitimle artırılabilirliğini ve bu eğitimin bireylerin becerilerini algılamalarını da etkilediğini göstermektedir.

Grupla Karar Verme ve Problem Çözme :

Karar verme mantıksal bir süreçtir. Karar verme süreci, bir problem var olduğunda başlayacaktır. İnsanlar gerek bireysel faaliyetlerinde, gerekse organizasyonlardaki görevleri gereği sürekli olarak kararlar vermek ve sorunlar

EC YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

çözmek zorundadırlar. Belirli bir problemi çözme sürecinde, yöneticinin birçok karar vermesi gerekir. Her bir karar beraberinde başka karar ihtiyaçlarını ve problem çözmeye dönük faaliyetleri gerekli kılar (Mert, 1997).

Karar verme örgütlerde bireysel olabileceği gibi, grup kararları şeklinde de gerçekleşebilir. Birden çok kişinin katılımı sonucu alınan grup kararlarının, ferdi kararlara oranla daha uzun zaman almasına rağmen yaratıcı fikir üretiminde daha etkin olduğu bilinmektedir. Grupla karar verme, her üyenin görüşünü yansıtma fırsatını bulması, sorun üzerinde her üyenin görüşlerini açıkça söylemesi, grup liderinin tartışma üzerinde egemenlik kurmaması, grubun yüksek nitelikte kararlar üretmesi, belirli bir alt grubun kararlarda baskın olmaması gibi özellikler taşıdığında, benimsenebilir kararların alınmasını sağlamaktadır. Bunlar sağlanmadığında ise etkinliği düşük olan kararların alınması söz konusudur. Ayrıca grupla karar vermek, bazı sakıncaları doğurabilir. Her şeyden önce grupla karara varmak uzun zaman alacağından örgüte pahalıya mal olması söz konusudur. Çatışma, gergin ortam, örgütsel kaygılar nedeniyle ekip kötü kararlara ulaşıyorsa bunlar faaliyete geçirilecek nitelikte olmayabilirler. Ekipler sorunların içinde yaşadıkları için, sorunların nasıl çözüleceğini çoğu zaman üst yönetimden daha çok bilgi toplanması, hata yapma olasılığının azaltılması ekip üyelerinin bazı yeteneklerinin gelişmesini sağlamaktadır. Ayrıca üyelerin bazı yeteneklerinin gelişmesinin sağlamaktadır. Ayrıca üyelerin güdülenmelerini ve iş yüklenme düzeylerini artırmaktadır. Ancak bu konuda sorun çözmenin uzun sürmesi, en doğru seçenek yerine, en uygun seçeneğin seçilmesi gibi sorunlar da yaşanmaktadır (Dinç, 2000).

Grupla karar verme, her üyenin görüşünü yansıtma fırsatını bulması, sorun üzerinde her üyenin görüşlerini açıkça söylemesi, grup liderinin tartışma

üzerinde egemenlik kurmaması, grubun yüksek nitelikte kararlar üretmesi, belirli bir alt grubun kararlarda baskın olmaması gibi özellikler taşıdığında benimsenebilir kararların alınmasını sağlamaktadır. Grup olarak sorunların çözülmesi avantajlı olduğu durumlarla birlikte, bireysel müdahalelerin daha etkili olduğu ortamlar da mevcuttur. Önemli olan grup ve birey çözümlemelerinin ne zaman kullanılacağıının bilinmesidir, bu konuda verilecek kararda yardımcı olacaktır. Aşağıda verilen sorulara göre bazı sonuçlara varılabildiği araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Bu sorular şu şekildedir (Dinç, 2000);

- Sorun farklı yöntemlerle tanılanabiliyor mu?
- Birçok kaynaktan bilgi almak gerekiyor mu?
- Bu uzmanların önyargılı olabileceği ya da arka planını göremeyeceği özel bir sorun mu?
- Sorunun örgüt içindeki diğer insanları ilgilendiren yan etkileri var mı?
- Muhtemel farklı çözümler de var mı?
- Çok yönlü karmaşık bir sorun mu?
- Uygulamaya geçmeden önce, bulunan çözümü onaylaması gereken kişiler var mı?

Verilen sorularda, “evet” cevaplarının çokluğu, üzerinde durulacak problemin grup halinde çözümlenmesini gerektirecektir. Ekipte oluşan sinerji, karar verme ve problem çözme süreçlerinin grup üyelerince doğru benimsenmesi, bunun sonucunda da olumlu çıktılar alınmasına fayda sağlamaktadır. Birçok fikrin aynı anda, aynı ortamda üretilmesi, uygunluklarının tartışılması, bir fikrin diğer fikre kıvılcım olacağı gibi özellikler grupta yaratıcı düşüncenin oluşturulmasını kolaylaştırıcı nitelikte özelliklerdir (Dinç, 2000).

Doğa (Açık alan) Eğitimi

Doğa eğitiminin, Türkçe sözlük anlamı tam olarak karşılığını vermemektedir. İngilizce karşılığına bakıldığında çeşitli sözcüklerle karşılaşılmaktadır. Amaç, göz önünde bulundurularak bu sözcüklere, anlam kazandırılabilir. İngilizce “outdoor education” kelimeleri, Türkçe ye “Doğa eğitimi” olarak çevrilmiştir. Bu kelimeler, Türe (1998) ve Demirhan (1998) tarafından “doğa etkinlikleri eğitimi” olarak kullanılmaktadır. Yine başka araştırmacılar ve bazı eğitim kurumları, doğa eğitimini içeren, bazı terimleri farklı olarak isimlendirmişlerdir. Bu terimlerin açıklamaları ve tanımları Doğa Eğitimi Konseyi (Council, 1989), tarafından derlenmiştir. Bunlar:

Çevre Eğitimi (Environmental Education): Nüfus çoğalması, kirlilik, kaynak kullanımı ve bu kaynağın yanlış kullanımı, şehir ve kırsal planlama, doğal kaynaklar üzerinde taleplerle modern teknoloji dahil tüm çevre eğitimini kapsar.

Doğal Kaynakları Koruma Eğitimi (Conservation Education): Doğal kaynakların akıllıca kullanımı demektir. Suyu, toprağı, hayvanları, ormanı akıllıca kullanmak ve korumaktır. Bunun koruma, eğlenme ve insan ilişkileri gibi “Outdoor” eğitiminden daha dar olduğu genellikle düşünülmez. Bu ifadenin kullanımı 1960’lı yıllardan beri azalmıştır.

Açık alanda yerleşik kamp eğitimi (Resident Outdoor School): Müfredatı yaygınlaştırmak için çocukları okul zamanı üç-beş günlüğüne dış eğitime yerleşik bir kampa götürmektir.

Açık alan Rekreasyonu (Outdoor Recreation): Serbest zamanlarda dinlenme esnasında zevk ya da diğer asıl değerler için dışarıda yapılan

aktivitelere katılma, geniş bir spektrumla başvurulur. Yürüyüş, yüzme, kürek çekme, koşu sporları, bisiklete binme ve kamp yapma dahildir.

Doğa (Açık Alan) Eğitimi (Outdoor Education): Engeller etrafında yürüyerek, taşlı-çakıllı kayalık yerleri gezerek, yeni şehir proje yerlerini ya da bir mezarlığı ziyaret ederek ortaya çıkabilir. Özellikle okulda müfredatın bir parçası olarak öğretiliyorsa, bu aktiviteler “Outdoor” eğitimi diye anılır.

Doğada Yaşam (Outdoor Pursuits): Genel olarak makinesiz zerafetten (medeniyetten) telefondan, acil yardımdan ve şehir konforundan uzak, dışarıda yapılan aktivitelerdir. Çoğu insana göre “Outdoor” eğlenceleriyle “outdoor Pursuits” benzerdir.

Macera Eğitimi (Adventure Education): İştirakçilerin tehlikeli olduğunu bildikleri, gördükleri bile bile yapılmış engel unsurlardır. Aktiviteler anlatıldığı gibi tabiatında tehlikeli değildirler. Fakat katılmayla, farklı bir duygu meydana getirip macera ruhu oluştururlar. Macera aktivitelerinden, ip-halat dersleri, beyaz su raftingi, dağcılık ve kayaya tırmanma gibi aktiviteleri içerir. Halliday (1999), “adventure education” terimini, bir başka şekilde ifade ederek, İngilizce karşılığını “challenge education experience” olarak vermiştir. Bu terimin, Türkçe sözlük anlamı ise “yüzleştirme eğitimi deneyimleri” dir. Buller ve ark. (1995) ile Wagner ve ark. (1991), yine “adventure education” terimi için, “outdoor training”, Buchanan (1993), “outward bound education”, Attarian ve Gault (1992), ise “outdoor adventure programs” kelimelerini kullanmıştır. Wagner ve Campbell (1994), “Outdoor-based experiential training programmes” ismini doğa eğitimi için kullanmış ve yine “ropes

courses”, “wilderness courses” veya “adventure learning programs” isimlerinin aynı anlamda kullanıldığını belirtmiştir.

Deneysel Eğitim, Yaşayarak Öğrenme, (yaparak öğrenme); (Experiential Education-Experiential Learning (learning by doing): Yaparak ve tecrübe ederek başvurulmuş bir eğitimidir. Çoğu deneyimli eğitim aktiviteleri, adventure (macera) aktiviteleri ve Outdoor Pursuit (dışarıda kovalama) aktiviteleri eş anlamlıdır. “Experiential Education” ise daha pragmatik tecrübeli eğitim şekli diye adlandırılabilir. Çok yönlü olarak ve özellikle öğrenme deneyiminden yola çıkıldığı zaman “Outdoor” eğitiminde tecrübe edinme olarak yerini alır. Clements ve ark. (1995), “experiential learning” için, yaşayarak öğrenme olarak aktarmış ve bu öğrenmenin, bir çok formu içerdiğini ve doğa eğitimi programları ile 1970 yıllarında popülerlik kazandığını söylemiştir.

Çevrenin Tanıtımı veya Yorumu (Environmental interpretation): Orman işletme ve ulusal parklar tarafından yönetilen ziyaret yerleriyle genellikle bir araya gelmek- arkadaşlık kurmak için bir birleşme şekli veya yeridir.

Doğa Eğitimi ve Doğa Rekreasyonu (Nature Education and Nature Recreation): Doğal ortamlarda dinlenme aktiviteleridir. Bu ifadeler 1920 ve 1950’li yıllar arasında kullanılmış ve aktiviteler genelde ilgi görmemiştir.

Araştırmada kullanılan, “doğa eğitimi” terimi, “adventure education” terimine eş anlamlı olduğu düşünülmüş ve kullanılmıştır.

Doğa eğitimi tipik eğitim süreçlerinden farklı bir özellik taşımaktadır. Doğa eğitimi katılımcılara, etkinliklere katılım için güçlü bir motivasyon sağlamak ve aynı zamanda karar verme, takım çalışması, kişiler arası iletişim ve

problem çözme becerilerinin gerektiği ortamlar ve etkinlikler sunmaktadır. Bunların yanı sıra, eğlence ve oyunlar içermektedir (Wagner ve Campbell, 1994). Doğa eğitiminde katılımcılar, kapasitelerinin ne olduğunu değerlendirmek, güçlü olmak, kendi başına yeterli olmak ve işbirliği için, olanaklar bulabilmektedirler (Smith ve Vaughan, 1997).

Yönetici geliştiren programların bir parçası olan doğa eğitimi, katılımcıların kişisel takım ve liderlik gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Bu gelişimlerin saptanması için, çok sistematik araştırmalar gerekmektedir (Badger, ve ark. 1997). Doğa eğitimine dayalı yönetici geliştirme programlarının popülerliği, günümüzde artmıştır. Ancak hala bazı eğitmenler ve yöneticiler tarafından “bu eğitimin gerçek iş yaşamına taşınabilirliği” sorgulanmaktadır. Doğa eğitiminde yaşanan becerilerin, iş yaşamına aktarımı için önerilen “sanal gerçekçilik eğitimi” (virtual reality training), doğa eğitimi programlarına yeni yeni dahil edilmiştir. Bu program katılımcılara, gelişim evrelerinde kendi iş ortamlarını yeniden geliştirmelerine ve gerçek iş yaşamlarına transfer etmelerine olanak sağlamaktadır (Wagner ve Campbell, 1994).

Doğal ortam, sağlıkla ilgili bir tedavi merkezi veya kliniği gibi tipik tedavi eden bir ortamdaki tamamıyla farklıdır. Bu ortam, bazı programlara, olumlu cevap vermede katılımcılara, çok büyük uygulama alanları sağlar. Pek çok durumda bu farklılığa neden olan faktörler, terapatik olarak yararlıdır. Bazı görüşlere göre doğal ortam, yetişkinler ile klinik çalışmalar yapmak için, uygun bir ortam yaratır. Doğal ortamda yaşamının ilk sonucu, hayatın basit hale dönüşmesidir. Yetişkin insanı, terapatik programa odaklanmasını güçleştiren pek çok elementi ortadan kaldırmıştır. Örnek olarak, teknolojinin olmaması, yetişkinin duygularını televizyon veya müzik ile bastırma imkanını ortadan

kaldırılması, büyük marketler, kışkırtıcı reklamlar gibi, modern hayatın gerektirdiği bir çok uyarandan uzak olunması verilebilir. Doğal ortamdaki programın bilinen avantajlarından biri, doğal sonuçlardır. Sonuçlar, otoriteyi temsil eden erişkinler tarafından değil, doğanın kendisi tarafından yönetilmektedir. Programlara katılan katılımcıların, program kurallarını veya yetkililerini, ortaya çıkabilecek sonuçlar için suçlamaları söz konusu değildir. Örneğin, barınak yapmak ve korunmak ile ilgili verilen bilgilere, yeterince dikkat etmediği için, eşyaları ıslanan bir katılımcının ıslak bir uyku tulumunu ve bu kötü durumun kendi sorumluluğu olduğu gerçeğini inkar etmesi oldukça zordur. Islak ve aç birinin veya kamp yerine ulaşması için halen kilometrelerce yol yürütmesi gerektiğini öğrenen birinin, gerçek duygularını saklaması yine çok zordur. Doğal ortam, baskı ve yoğunluk konusunda, bir çok olanak sağlamasına rağmen, nadiren de olsa, özellikle yeni psikolojik stratejiler ile veya farklı bir kimlik duygusuyla deneyim kazanma özgürlüğü gibi, bireysel özgürlük imkanı sağlamaktadır. Bu olanakları arttıran diğer faktörler ise; doğal ortam çok değişiktir, yaşam stili çok farklıdır, sıradan hayattan oldukça uzaktır, katılımcılar, başarıların ve ileri düzeyde edindikleri tecrübelerin tadını çıkarırlar, katılımcılar, belki de hayatlarında ilk defa, doğada yerine getirdikleri beceriler sayesinde, kendilerini kahraman rolünde görmelerini sağlar. Ayrıca, destekleyici küçük grup atmosferi, güven ve risk alma becerilerini arttırmaktadır (Gass, 1993).

Doğa Eğitimi Programları, Doğada Öğretim Stratejileri ve Eğitim Süreci

Hızla değişen toplumda, okullar ve öğrencilere daha iyi hizmet verebilmek için günümüz eğitim liderleri, geçmişteki eğitim yönetimi müfredatının yansımasından farklı olan bilgi, beceri ve davranışlara sahip

olmalıdırlar, diyen bazı kuruluşlara fikren katılan ve liderlik hazırlığında yeni bir bakış açısı sunan Barnett ve arkadaşları (1992), varolan üniversite temeli olan pek çok programın etkinliğinin az olmasının nedenini, yönetim düzeylerinin veya belirgin bir alanda yeterlik düzeylerinin farklılaştırılmamasına bağlamaktadır. Programda müfredat aktivitelerinin geliştirilmesi için yedi değişmez değer üzerinde anlaşmaya varılmıştır. Bunlar:

1. İnsan büyümesi ve gelişimi hayat boyu süren bir araştırmadır veya uygulamadır.
2. Örgütler geniş bir toplumun ürünüdür.
3. Öğrenme, öğretme ve okulluluk, eğitimsel örgütlerin temel aktiviteleridir.
4. Değerlendirilmiş bilgi ve uygulamanın temelinden aktif sorgulama (soru sorma) vardır.
5. Ahlaki ve etik değerler, liderlik davranışını belirler.
6. Liderlik, öğrenilmiş bilgi dağarcığı, beceriler ve davranışların etrafını sarar.
7. Liderler, bireylerde ve örgütlerde olumlu değişikliğe etki ederler.

Tüm bu değerlerin, liderlik gelişim programlarında göz önünde bulundurulması ve geleneksel programlarla kritik edilmesinin önemi, Barnett ve arkadaşları (1992) tarafından belirtilmiştir. Bu programlarda söz konusu olan, deneyimsel öğrenmenin, liderlerin beceri, bilgi ve davranışları üzerinde büyük etkisi olduğunu savunan araştırmacılar, beş temel “deneysel öğrenme” alanı geliştirmişlerdir, bu alanların liderlere, teori ile uygulama arasında köprü

kurmalarına yardımcı olacağı vurgulanmıştır. Bu beş temel deneysel öğrenme alanı araştırmacılar tarafından beş başlık altında sınıflandırılmıştır. Bunlar;

1. Kendini anlama (Understanding self)
2. Araştırmayı kullanma (Using Inquiry)
3. Örgütleri şekillendirme (Shaping Organizations)
4. İnsanları anlama (Understanding People)
1. Çevreyi anlama (Understanding Environments)

Bu beş temel deneysel öğrenme alanını kapsayan programlara katılan katılımcılara, sınıf içi veya sınıf dışı aktivitelerinde, problem çözme aktivitelerinde ve alternatif aktivitelerde, kendilerini lider olarak geliştirmeleri sağlanmaktadır (Barnett ve ark., 1992).

Yeni nesil yöneticilerin yetiştirilmesi ve eğitilmesi amacıyla kurulmuş olan Lewis ve Clark isimli eğitim merkezlerinden biri, programlarında deneysel öğrenmeye yer vermiş ve katılımcılar, bu program sonucunda, yönetimsel sertifikaya hak kazanmıştır. Bu kurumun, programında eğitim yönetimi ve profesyonel çalışmalar ağırlık kazanmıştır. Enstitünün eğitim programı klinik bilgiye odaklanmaktadır. Klinik bilginin üç temel unsuru vardır. Bunlar;

1. Holistik (Bütünsel)
2. Uygulamadan yaratılması
3. Deneyim, dönüt, yansıma ve kavramsallık çemberidir.

Bu program ile varolan yönetici imajı, “kültür yöneticisi” olarak davranışsal becerileri yönetici vizyonuna dönüştürebilen kişiler olarak kabul edilmektedir. Bu eğitim merkezinin, programında yer alan doğa eğitimlerinde

yapılan aktiviteler, risk almayı, takım çalışmasını, yardımlaşmayı, katılımcıların kendisinin ve karşısındakinin performansları ve yarışmacı taraflarıyla ilgili limitlerinin keşif edilmesini sağlamaktadır. Bu programın sorumluluğu, deneyim kazandırmak, dönüt vermek ve kavramsal düşünmeyi sağlamak olmuştur (Schmuck, 1992).

Bacon, doğada eğitim sürecini ve nasıl çalıştığını analiz ederek, doğa ortamının katılımcıları olumlu yönde etkilenmelerine yardımcı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bacon'un teorisine göre, doğa eğitimi deneyimi, katılımcının hayatına bir metafor şeklinde hizmet edebilmektedir. Gerçek hayat koşullarını tanımlayabilen deneyimler, bu koşullar ile baş edebilme konusunda, katılımcıya yardımcı olurlar. Doğa eğitiminin, daha önceki deneyimlerden yola çıkılarak bilinçli olarak programlandırılması, metafor gücünü arttırmaktadır. “Metafor olarak düşünülen doğa deneyimi, diğer hayattan gerçek hayata dönme ve orada bir tutarlılık bulma imkanını yaratmaktadır” (s.51). Katılımcı, günlük hayatının burada yaşadığı deneyimler kadar karmaşık olmayabileceğinin farkındadır. Ancak, doğada eğitim deneyimlerinden, her durumda ders çıkarılacağı konusunda garanti yoktur. Bu deneyimler, günlük yaşama taşınmayabilir. Ancak, katılımcılar bu deneyimleri, değişim olarak algıladıklarında, “gerçek dünyayı anlayacak ve onunla baş etmede yardımcı olacak değişim sürecine kavuşabileceklerdir” (Gass, 1993, s.52).

Doğa eğitimi etkinlikleri için Halliday (1999), yüzleştirme eğitimi deneyimleri (challenge education experiences) kelimelerini kullanmış ve özgüven (kendine güven) duygusunu arttırabilen etkinlikleri, bir tür “öğrenme deneyimleri” olarak tanımlamıştır. Bu deneyimler, Luckner ve Nadler'e göre (1997), grubun ve bireyin aktivite hakkındaki eleştirel düşünceleriyle birleştirilebilir. Bu

düşünmenin amacı bireyin anlayışını ve/veya davranışını değiştirmektir. Yüzleşme eğitimi etkinlikleri, Halliday'in (1999) çalışmasında, aşağıdaki başlıklar altında verilmiştir;

- Oyunlar (Games): Katılımcıların, birbirlerini tanımalarına, eğlenmelerine, risk almalarına, başkalarının karşısına hazırlıksız çıkma isteğini geliştirmelerine olanak vermektedir.
- Güven Egzersizleri (Trust Exercises): Bu alıştırmalar takım ruhu kurmayı, takım desteği, empati ve işbirliği gibi şeyleri geliştirmeye yöneliktir. Çünkü, katılımcıların duygusal ve fiziksel güvenliklerini başkalarına emanet etmeyi sağlarlar.
- İletişim Aktiviteleri (Communication Activities): Bu aktiviteleri başarmak için katılımcıların, birbirlerini iyi dinlemeye ihtiyaçları vardır. Ayrıca sözlü iletişim ve fiziksel beceriler de grup kararlarını almada çok önemlidir.
- İnisiyatif (Initiatives): Bu fiziksel problem çözme aktivitelerinde katılımcılar, görevi tamamlamak için gerekli olan grup problem çözme ve karar verme süreçlerinin bir parçası durumunda iletişim kullanmayı, işbirliği ve deneme yanılmayı öğrenirler.
- Engel Aktiviteleri (Ropes course): Değişik yüksekliklerde özel olarak kurulmuş yapılarda gerçekleştirilen fiziksel meydan okuma aktiviteleridir.

Bu etkinlikler Schoel'e (1989) göre, katılımcıların özgüvenlerini geliştirir, kendi yeterliliklerinin sınırlarını arttırır, başkalarını destekleyici ve cesaretlendirici tutumlar benimsemesini sağlar. Bu yüzleşme eğitimi

etkinliklerinin başarısı, liderin programı etkili ve iyi yapmasına bağlıdır. Etkili planlama demek, kendine güven duygusunu geliştirici amaçlar benimsenmesi ve bu amaçlara uygun etkinliklerin gerçekleştirilmesi demektir.

Doğa eğitiminin, can damarları olarak tanımlanan, “Brifing” (açılış tartışması) ve “Debrifing” (kapanış tartışması) etkinliğin başlangıcında ve sonunda yapılan tartışmalardır. Bu esnada lider veya eğitmen, aktivite hakkında güvenlik ipuçları ve yönlendirmeleri verir. Liderler brifing zamanını, grup ve birey davranışları hakkındaki beklentilerine yardımcı olmak için kullanmalıdırlar. Bu zaman kendine güven duygusuna yönelik amaçlara, ulaşmak için yapılması gerekenlere hazırlık safhasıdır. Brifing, konuşmayla yapılabileceği gibi, özel mimikler ve resimlerle de yapılabilir. Debrifing (kapanış tartışması) tartışmaları katılımcılara, grubun aktivitesinin sonuç ve süreçleri üzerine düşünme ve bunları irdeleme fırsatı verir. Çoğunlukla aktivitenin sonunda yapılır, grubun çoğunluğuyla, küçük gruplar halinde veya bire bir görüşmeler şeklindedir, (Sakofs ve Armstrong, 1996).

Debrifing sürecinde eğitmenler, katılımcının dikkatini özgüvene çekecek sorular üzerinde yoğunlaşmaktadırlar. Debrifing, katılımcıların kendi öğrendiklerini belirleme, işleme ve içselleştirme olanağı ve bunu kendi çevrelerine ve yaşamlarına taşıma fırsatı vermektedir. En önemli ve son basamağı ise, Luckner ve Nadler’e (1997) göre, katılımcıların öğrendikleri şeyleri başka durumlara taşıyabilme imkanını vermedir.

Kendine güven kazanımı, doğa eğitimi etkinliklerinin bütününe yayılmalıdır. Çeşitli aktivitelerle, öğretme sürecinin her alanını kapsamalıdır, bu bütünün bileşenlerine katkıda bulunmalıdır. Bu bileşenler, Halliday (1999) tarafından “ait olma”, “önemli olma”, “farklı olma”, “ahlaklı olma”, “yeterlilik”

ve “kendini kabul etme” başlıkları altında açıklanmıştır. Bu bileşenlerin etkili olması için kullanılan teknikler ise yine aynı araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Bunlar;

1. Ait olma duygusunun artırılması (increasing sense of belonging):

Katılımcılar, bir grubun parçası olarak kabul edilip değerli bulundukça ait olma duyguları güçlenir. Doğa eğitimi, aracılığıyla yapılan aktiviteler, her katılımcının bu ait olma hissini edindiği yer olmalıdır. Doğa eğitimi etkinliklerini, bu hissi geliştirmek amacıyla kullanılırken, katılımcılara bu imkanı vermek için programlarının problem çözme ve grup işbirliğini içeren aktivitelerin, fazla olması gerekir.

İşbirliği, güven ve iletişim gruba ait olma duygusunu geliştirmenin ön şartlarıdır. Doğa eğitimi etkinlikleri bu anlamda yardımcı olmak için kullanılabilirler. Katılımcıların, sıkı bir çember oluşturduğu durumda, sağ eliyle bir kişiyle, sol eliyle diğer kişiyle, sıkı sıkı tutunarak oluşturulan insan düğümünün çözülmesi olan halka oluşturma etkinliği ve gözleri kapalı eşle beraber yön bulmaya yönelik yapılan, eğlenceli labirent buna iyi bir örnektir. Değişik doğa eğitimi etkinlikleri, farklı sürelerde iletişim gerektirirler. Önce çok az konuşma gerektiren aktivitelerden çok fazla konuşma yapılmadan başarılı bir şekilde tamamlanamayacak olan aktivitelere doğru gidilmelidir. Yani basit etkinliklerden zora doğru gidilebilir (Rhonke, 1984).

2. Değerlilik, önemli olma duygusunu geliştirme (enhancing feelings of worthiness):

Katılımcıların, kendi düşüncelerinin ve katkılarının başkaları tarafından değerli ve önemli olduğunu gördüklerinde kendilerini önemli (değerli)

hissetmeleridir. Önemli olma duygusu, eğitimcilerin, katılımcılara herkesin katılımı olmadan başaramayacak olan görevler vererek ve oyunlar oynatarak kazandırılabilir. Bu da katılımcıların, birlikte oynamaları, problem-çözme gibi işbirliği gerektiren görevleri, içermektedir. Örneğin basit soru-cevaplar bunu sağlayacaktır. “ bu konuda ne düşünüyorsun?” Sence bunu nasıl yapmalıyız?” “İyi bir fikir”, “çok güzel düşünmüşsün”, denildiğinde katılımcı, önemli olduğunu düşünecektir. Bu tür konuşmaların kendi aralarında da kullanılması için, katılımcılar cesaretlendirilmelidirler. Tartışmalarda katılımcıların, birbirlerini dinlemesini sağlayarak bu geliştirilebilmektedir (Halliday, 1999).

3. Kendine Özgü Olmayı Kabullenme (recognizing uniqueness):

Yüksek özgüvene sahip olmak için, katılımcılar bireysel farklılıkları ve her bireyin kendine özgü, tek olduğunu kabullenmek zorundadırlar. Doğa eğitimi süresince, katılımcılar kendilerinden farklı olanaklarla oynamak imkanı bulmaktadırlar. Ortak amaçlara ulaşmak için işbirliği yaptıkça, katılımcılar farklılıkları tehdit gibi görmek yerine bunun bir güç belirtisi olduğunu öğreneceklerdir. Böylelikle kendi farklılıklarını da benimseyeceklerdir. Eğitimcilerde, bu farklılıkların ortaya çıktığı ve işe yaradığı aktiviteler yaptırmalıdır. Her katılımcının farklı kapasitesi olduğu, göz önünde bulundurularak, doğa eğitiminde, değişik düzeyde zorlukları içeren duvar tırmanma aktiviteleri veya aynı aktivitenin farklı araçlarla gerçekleştirilmesi gibi (basamak, ip merdiven, merdiven vb.) aktiviteler yer almalıdır (Halliday, 1999).

4. Ahlaklı olmak (practicing virtue):

Ahlak, Gallahue'ye (1996) göre, bir kimsenin toplumun ve kültürün beklentileri doğrultusunda olan ahlaki kurallara uyduğu anlamına gelmektedir. Doğa eğitimi etkinlikleri, katılımcılara başkalarına saygı, adalet, acıma, nezaket, dürüstlük, bağlılık, sabır, sevgi gibi değerlerin kazandırıldığı laboratuvar işlevini görmektedirler. Problem çözmeye yönelik etkinlikler gibi, bir çok etkinlik, her bir bireyin başarılı bir şekilde görevi tamamlamasıyla, grubu başarıya götürecektir. Örneğin, örümcek ağı aktivitesinde (Rhonke, 1984) her bir grup bireyi ağın boşluklarından birinden ağa dokunmadan geçmekle yükümlüdür. Bazen bu elastik ipten oluşan ağa küçük çanlar takılarak dokundukça çalışması sağlanabilir. Bu oyunun başka bir versiyonu da her bir ağ deliğinin sadece bir kez kullanılması şeklinde olabilir. Ağa dokunulması durumunda ya tüm grup ya da sadece o kişi görevi baştan tekrarlar. Bu aktivitede öğrenciler ağa dokunan arkadaşlarına nezaket ve sabır göstermeyi öğrenirler; onları eleştirip suçlamazlar. Ayrıca katılımcılara, ahlaki değerleri verebilmek için bir ahlaki ikilem kurgulanabilmektedir (Gallahue, 1996). Böyle durumlarda kuralları bozanları eğitmenin ikaz etmesi yerine, katılımcılar verilecek cezayı kendileri bulurlar. Başka bir yol da cezaların arttırılması olabilir.

5. Algılanan yeterlilik ve bunun arttırılması (increasing perceived competence):

Algılanan yeterlilik, bir katılımcının, diğerlerine kıyasla bir görevi yerine getirirken ne kadar iyi olduğunu, kendi başına değerlendirebilmesi temeline dayanmaktadır. Kendine güven, Gallahue'ye (1996) göre, bir bakıma katılımcının, kendisi için önemli olan alanlardaki yeterlilik veya başarı algısına bağlıdır. Bu anlamda, özgüveni geliştirmek demek katılımcı için önemli olan alanlardaki

yeterliliğini anlayıp onu geliştirmek esasına dayanır. Oyunlardaki, etkinliklerdeki ve ip/halat aktivitelerindeki görev ve hareketler katılımcının, fiziksel ve zihinsel yetenekleriyle bağdaştırılmalıdır. Örneğin, ilkokul ve lise öğrencileri arasında ki beden ve güç farklılıklarından dolayı bir duvarı tüm bir sınıfa tırmandırmak da her iki grup için farklı düzeyde başarıyı getirecektir. Ancak ilkokul öğrencileri için duvarın yüksekliği biraz azaltıldığı zaman başarı sağlanmış olur (Rhonke ve Butler, 1995).

Katılımcılar, kendilerine bir hedef koyup bunu başardıkları zaman yeterlilikleri artar. Katılımcıların, bireysel ve grup hedefleri belirleyip bunlara ulaşmaları ve başarılarını değerlendirmeleri için, eğitmenler onlara zaman tanımalıdır. Hedefler gerçekçi ve küçük başarılar taktir edildiğinde, katılımcılar kendilerini daha yeterli bulacaklardır. Problem-çözme ve bireysel aktivitelerdeki başarılar, tüm görevin tamamlanmasıyla ilgili değil, küçük aşamaların gerçekleştirilmesiyle ölçülmelidir. Küçük başarıların takdir edilmesi için, katılımcıların bu konuda konuşmaları sağlanabilir. Katılımcıların, sadece görevi tamamlamalarını değil, bunu tamamlarken harcadıkları enerjiyi ve gayreti de taktir etmek çok önemlidir. Ayrıca, katılımcıların, kendi durumlarını değerlendirirken kendilerini başkalarıyla kıyasladıkları saptanmış ve bu nedenle yarışmaya dayalı aktivitelerin sınırlandırılması önerilmiştir (Halliday, 1999).

Doğa eğitimi etkinliklerinde kullanılan “gönüllü olarak zorlukla yüzleşme” felsefesi Rhonke’ye (1989) göre, yeterlilik duygularının oluşması için çok etkili görülmektedir. Katılımcıların, kendi risk düzeylerini seçmeleri ve bunu başardıklarında da görevin nasıl daha zor hale getirilebileceği sorusunu yanıtlamaları önemli görülmektedir. Başarılı etkinliklerin kişiler üzerindeki etkisi, katılımcıların kendilerini daha da zorlayacak riskler veya hedefler seçmesiyle

daha da güçlendirilebilmektedir. Seçme eyleminin kendisi bir başkadır, çünkü katılımcı, kendisinin cesaretini kıran bir görevi yerine getirmeyi kendi kararıyla seçmektedir. Yirmi metre yükseğe gerilmiş bir kablodan geçmeyi veya aynı yükseklikteki bir platformdan atlayarak on metre ötedeki trapeze ulaşmayı seçen katılımcıların, bu deneyimlerin sonunda kendilerinin belirleyip başarıyla tamamladığı bir hedeften dolayı haklı bir özgüvenç ve övünç duyguları saptanmıştır (Halliday, 1999).

6. Kendini Kabul Etmeyi Cesaretlendirmek (Encouraging Acceptance of Self):

Halliday'e (1999) göre, katılımcıların, zayıflıkları ve sınırlılıkları olduğu kadar güçlü yönleri ve yetenekleri olduğunu kavrayıp kabul ettiklerinde kendilerine kabul etmeyi öğrendikleri bir aşamadır. Bu bileşenin yeterlilikle, çok yakın bir ilişkisi bulunmaktadır. Katılımcılar, özgüvenlerinin olması için kendilerini yeterli hissetmelidirler ancak onların, zayıflık ve sınırlılıklarını kabul etmeye de ihtiyaçları vardır. Duygusal olarak güvenli bir alanda başarısız olma özgürlüğü, katılımcıya başarısız olmanın ve bazı zayıflıklarıyla yetersizliklerinin olmasının normal olduğunu öğretir. Böyle bir ortamda katılımcılar, yeni ve daha zor aktiviteleri deneme eğilimi gösterirler. Böylelikle sadece yeterlilik duyguları artmakla kalmaz aynı zamanda yeni zorlukları aşma isteği artar.

Eğitmenler, gelişimsel olarak uygun zorlukta aktiviteleri, seçerek ve planlayarak, grup tartışmaları (brifing ve debriefing) yaparak önemli bir rol oynamaktadırlar. Başkaları hakkında olumsuz yorumlar yapılmasını engelleyerek, öğrencilerin başkalarını aşağılayıp, zayıf göstermekten kaynaklanan yanlış özgüven duygusuna kapılmalarını önlemiş olurlar. Katılımcılar, başkalarının zayıf yönlerinin çalışıldığı ortamlarda birbirlerine karşı destekleyici ve cesaretlendirici

bir tutum sergilemek için cesaretlendirilmelidirler. Problem çözme ve iş birlikçi oyunlar sayesinde, katılımcılar etkili bir topluluk olmayı öğrenme fırsatı bulurlar. Böyle bir topluluk bireysel olarak çalışan bir insan topluluğundan daha güçlü olacaktır, çünkü grup üyeleri, bireylerinin zayıf yönlerini tamamlamak için çalışacaklardır (Halliday, 1999).

Wagner ve arkadaşları (1991) doğa eğitimi, “bir devrim mi yoksa geçici bir heves mi” şeklindeki sorusuyla, çalışmalarında tartışmıştır. Doğa eğitimi etkinliklerinin bir kısmı için “anekdot (fıkra gibi)” kelimesini kullanan yazar, doğa eğitimi programlarının etkinliğini desteklemektedir. Bu konuyla ilgili örnek veren yazar, Nike firmasının başkan yardımcısı olan Nelson Farris’in, “bu tip etkinliklerin yalnızca yöneticiler için değil, çalışanlar için de çok faydalı olacağı ve firmaları için bir çok fayda sağlayacağını” şeklindeki ifadesini örnek göstermiştir. Bazı şüpheli yaklaşımlar için ise yazar, bu programların zaman kaybı olduğu ve daha kötüsü yönetsel etkinliğe zarar vereceği düşüncesi ile ilgili görüşleri örnek vermiştir. Ayrıca, Ron Zemke’nin bundan on yıl kadar önce, bu tip eğitimlerin hayat için bir riskten öteye gidemeyeceğini yazdığını söylemiştir. Yine yazar Jack Falvey’in, doğa eğitimi için, yönetsel faaliyetler içinde yanlış uygulamalara neden olacağını ileri sürdüğünü belirtmiştir. Bütün bu tartışmaların yanında bir çok yöneticinin, doğa eğitimi ile ilgili, orijini ve amacı hakkında çok az bilgi sahibi olduğunu söyleyen yazar yöneticilerin, doğa eğitimi programına katıldıktan sonra zamanlarını daha iyi yönetebildiklerini, çalışanlarıyla daha etkin iletişim kurabildiklerini vurgulamıştır.

Farklı yaklaşımlar, doğa eğitimi faaliyetlerinin değişik boyutlarını ortaya koymaktadır. Doğa eğitimi iki kategoride ele alınmıştır. Bunlar; ıssız doğa, çöl vs. gibi ortamlardan yararlanılan programlar ile açık hava merkezli programlar

şeklinde isimlendirilmiştir. Birinci program da katılımcılar, yaşamlarını açık havada sürdürmekte ve doğada tırmanma, rafting gibi etkinliklerde bulunmaktadır. İkincisinde ise katılımcılar, iç mekanlarda yaşamakta, ancak eğitimlerini açık ortamlarda almaktadırlar. Tipik bir doğa eğitimi programı sürecinde, “amaçlar” ve “katılımcıların kim olduğu ve hedefleri” tanımlanarak açıklanmaya çalışılmaktadır. Daha sonra, katılımcılara deneysel eğitim süreçleri ve takım arkadaşları tanıştırmakta ve bazı ısınma hareketleri ile destekleyici etkinlikler, katılımcıları daha zor etkinliklere hazırlamak için verilmektedir. Doğa eğitimi programlarında, ana hedef olmamakla beraber “güven” önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Programların çoğu, zamanlarının büyük bölümünü sorun çözme etkinliklerine ayırmaktadır. Bu etkinlikler liderlik, kişisel karar verme modelleri, problem çözme stratejileri, çatışma yönetimi, yaratıcılık, risk alma becerisi, karşılıklı bilgilenme gibi etkinlikler olmaktadır. Değerlendirme veya süreç doğa eğitimi programının en önemli bölümüdür. Bazı doğa eğitimi programları, uygulama öncesi ve sonrası olarak planlanmaktadır. Uygulama öncesinde seminerler, liderlik ve karar alma konularıyla ilgili kurslar yer alırken uygulama sonrasında, ek seminerler ve video gösterimi gibi oturumlar yer almaktadır. Maceraya yönelik eğitim programlarında ise, belirli amaçlara yer verilmektedir (Wagner ve arkadaşları (1991). Bunlar:

- * Bireysel risk alma, özgüven, ve güvenin gelişmesi,
- * Problem çözümü ve liderlik becerilerinin gelişmesi,
- * Verimliliğin artırılması, şeklinde ifade edilmiştir.

Hangi tür eğitim programında olursa olsun, doğa eğitiminin başarısı ya da başarısızlığı ancak programın amacı bilinirse ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Ancak günümüzde, bir çok doğa eğitimi programının, belirli bir amaç tespit edilmeksizin yürütülmekte olduğu görülmektedir (Wagner ve arkadaşları (1991).

Buller ve ark., (1991) doğa eğitimi programlarında öncelikle yapılması gereken beş uygulama aşaması önermiştir. Bunlar; etkinlik öncesi katılımcıların bilgi ve becerilerinin ölçülmesi, katılımcılara temel beceri öğretimi yapılması, beceri analizlerinin yapılması, katılımcılara beceri pratiğinin yaptırılması ve becerilerin doğa ortamında uygulanması şeklindeki başlıklar altında toplanmıştır. Ayrıca doğa eğitimi programlarının, beş safhada incelenmesi gerektiğini söyleyen yazar, bunları; ihtiyaç analizi, uygulama öncesi, uygulama, uygulama sonrası ve değerlendirme safhaları olarak vermiştir.

Doğa eğitimini Kurt Hahn başlatmış olup, Dainty, Lucas, Long ve Galagan'da kişilik ve duyuşsal gelişimde en önemli unsurun doğa eğitimi olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca önemli olan noktanın “açık havada olmak değil, özgün bir ortamda olmak” (s.26) olduğunu belirtmiştir. Bunlara ek olarak Krouwel ve Goodwill, doğa eğitiminde etkinliklerin etkili olması için, yönetsel becerilere yönelik yapılmasını ve etkinliklerin gözden geçirilerek iş ortamıyla karşılaştırılmasını önermiştir (Irvine ve Wilson, 1994). Tüm bu önerilerin yanında Luckner (1994), “doğa eğitimi için doğru bir yöntem yoktur, bazı yöntemler diğerine göre daha etkili olabilir” (s.57) şeklinde ifade kullanmıştır.

Günümüzde bazı doğa bilimciler, doğa eğitime, çevre duyarlılığının sağlanması için bir araç olarak bakmıştır. Çevresel sorunların, toplumsal boyutlarının ele alındığı ve sorunlara çözüm getirildiği bu doğa eğitimleri için çevresel etiğin anlaşılmasının önemi bu araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır. Bir doğa bilimcisi olan D.B Gray, ekolojik inançlar ve davranışlar (Ecological Beliefs and Behaviours) başlığı altında, çevresel etiğin nasıl yerleşeceği ve süreci

konusunda “Eğer bir etik değer, kuvvetli bir nesnel (amaca dayalı) ve algılamaya (idrake) dayalı özellikler üzerine kurulmuşsa, aynı zamanda dokunaklı bir süreç sonunda ortaya çıkan gerçek bir itici güce sahipse ve tüm bunların hepsi içten benimsenmişse; çevresel sorunların toplumsal yanının çözümünü üretmek daha kolaylaşacaktır” şeklinde ifadeler kullanmıştır. Yine bazı araştırmacılara göre; eğer etik değerleri kökleştirmek ve konunun derinlerine inilmek isteniyorsa, konuya özel kurslar düzenlemek ve uygulamalarla, arazi çalışmaları gibi kişileri aydınlatıcı (bilgilendirici) etkinlikler düzenlemek gerekmektedir. Söz konusu bilgilendirici strateji, üç ana başlığı vurgulayacak biçimde tasarlanmalıdır (Türe, 1998). Bunlar;

1. Öz Bilişsel (self-cognitive) özellikler; kendinden etkili/ öz yeterlik (self-efficacy) ve özgüven (self-esteem) olması.
2. Kesin değerleri (terminal values) işleyen özellikler; Özgürlük, eşitlik , güzellik estetik gibi
3. Yüksek düzeyli kavratıcı işlemler.

Yine bu etkinliklerde önerilen bazı davranış değiştirici stratejiler sunulmuştur. Bunlar;

1. Baş etmenin paylaşımı (shared coping): Uğraşının ve mücadelenin paylaşımı
2. Doğayla doğrudan etkileşim: Doğrudan temasla elde edilen deneyim gibi iki önemli öğeyi içermelidir.

Bu stratejilerin uygulanması sonucu, doğa ile etkileşimden ortaya çıkan, “artan bir duyarlılık yüzdesi” ve “yoğunlaşan olumlu duygular” söz konusudur. Duyguların genele taşınması veya duygu yönlenimi (transference), bir doğa

sporları eğitiminin temel çıktısı olmalıdır. Eğitimde yaratılan olumlu atmosfer çerçevesinde duygular günlük yaşama kaydırılacak biçimde bir yol izlemelidir. Doğayı sevmek doğada kazanılan dürtünün diğer çevresel davranışlara aktarılması için yeterli değildir (Türe, 1998).

Yine aynı araştırmacıya göre, doğa sporları eğitimlerinde üç çeşit “duygu yönelimi” söz konusudur.

1. Özgül taşınma: Özgül taşınmada, eğitim programında edinilen belirli beceriler ve bilgi, gerçek bir durumda faydalı olur ve doğrudan uygulanır. Eğer özgül taşınma gerçekleşirse, katılımcı daha sonraki karşılaşmalarında aynı uygulamayı yapmaya devam edecektir.
2. Özgül-olmayan taşınma: Özgül olmayan taşınmada, katılımcı temel ilkeleri, bir öğrenme durumundan diğerine genelleştirir. Eğer özgül olmayan taşınma olursa katılımcı, farklı bir doğa sporu etkinliğinde, diğer yaşam biçimlerine zarar vermemek için doğa üzerindeki kişisel etkisini (yıkımını) en aza indirmenin diğer yollarını gözleyecektir. Bu, daha derinlemesine ve daha değerli bir aktarım biçimi olarak kabul edilmektedir.
3. Metaforik (değişmesel, simge tabanlı) taşınma: Metaforik taşınmada ilkeler, karşılaşılan gerçek duruma göre genelleştirilir. Bu tür aktarımda yine duyguların biçimlendirdiği dürtünün, diğer yaşam biçimlerine taşınması vardır, ancak eşdeğer değildir. Daha çok ilk eğitim uygulamaları sırasında alınan deneyimin bir benzetimi ve mecazı söz konusudur. Eğer metaforik taşınma meydana gelmiş ise katılımcı, öğrendiği tüm ilkeleri birleştirerek bunu günlük yaşamında kullanabileceği bir simge biçimine sokar ve uygular. Böylece taşınmalar

ya da diğerk deyişle duygusal yönlenim, artık günlük hayatta kullanılan değerler haline dönüşerek; atıkların değerlendirilmesi, yeniden kullanımı, taşıt ve yakıt seçimi, ve hatta oy vermeye kadar uzanan geniş bir biçime dönüşerek ve yaygın etki alanına sahip olur. Bu düzeyde bir duygusal taşınma, o kişi için çevresel etiğın yapılanmasını başlatabilir.

Matthews ve Riley, çevresel doğa eğitim programlarının bilgi ve tutum düzeyinde değışikliğe neden olduklarını ve bunun da davranışı etkilediğini savunmuşlardır. Daha önceki çalışmalarda belirtilen olumlu sonuçlara rağmen, çevreye yönelik tutumların ve sorumlulukların olumlu olarak gelişmesi ile doğa eğitimi arasındaki bağ zayıf olarak tespit edilmiştir ve ileriye yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır (Yerkes ve Haras, 1997). Buna ek olarak, sosyal yaşam becerilerinin, doğa eğitimi yoluyla kazanılabileceğini belirten Moote, Gerald ve Wodarski (1997), doğa eğitiminin sosyal eğitim programlarına dahil edilmesi gerektiğini söylemiştir.

Ramsey ve Hungerford (1989), VII. Sınıf öğrencileri üzerinde, çevresel konular ve hareket eğitimi için kullanılan bir doğa eğitimi programının etkilerini araştırmışlardır. Deney grubunda kullanılan uygulamalar, öğrencilerin otonomik davranışlarına izin vermiş, problem çözmeye odaklanmaya, çevresel hareket becerilerinin geliştirilmesi ve kullanılmasına ve özel çevresel konulara odaklanmayı da sağlamıştır. 18 hafta sonra deney grubunun, çevresel davranışlarında ve çevresel konularda muhtemel problemlerin çözümleri hakkındaki bilgilerinde anlamlı düzeyde değışiklik tespit edilmiştir. Olağan bilimsel dersler alan kontrol grubunda ise bu tarz değışiklikler rapor edilmemiştir.

Howe and Disinger' de, doğa deneyimlerinin katılımcı tutumları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir ve doğada yaratılan ortamlar çevresel

konuların öğretme konusunda farkındalık üzerinde etkisi olduğunu bulmuşlardır. Doğa eğitiminin, doğa rekreasyonunun, çevre eğitiminin ve deneysel eğitimin; saygı, sosyal sorumluluk, kendini gerçekleştirme, yargı, tüm yaşayanlar ve yeryüzü için özgürlük değerleri ile ortak bir zemin paylaştıklarını belirtmektedirler (Yerkes ve Haras, 1997).

Doğada yapılan yönetim becerileri gelişimi (Outdoor management skills training) programlarında yer alan, güven, iletişim, problem çözme, karar verme, takım çalışması, risk alma ve planlama gibi kavramaya ait becerilerin gelişimi için kullanılan etkinliklerin, yönetici programlarından daha etkili oldukları vurgulanmıştır. Bu program katılımcıların duygularını, deneyimlerini ve öğrendiklerini etkinlikler yoluyla aktarabilme imkanını vermektedir. Bu doğa eğitimi programlarında göze çarpan özellikler, Buller ve McEvoy (1995) tarafından, bazı başlıklar altında verilmiştir. Bunlar;

1. Güven duygusunun, karşılıklı aktif dinleme, dönüt verip alma, destekleyici iletişim ve destekleyici çevre ile katılımcılara kazandırılması ve bu sayede kişilerin kendini ifade etme, yeterli olabilme ve diğer kişisel becerilerini geliştirebilmesi mümkündür.
2. Duygusal bir yoğunluk yaşanarak, bu doğa eğitimi programlarında herkes için gözlem yapmak, tartışmak ve bunlardan bir şeyler öğrenmeye açık olan kişisel ve kişiler arası davranışları ortaya çıkarmak mümkündür. Katılımcıların, doğa eğitimi etkinliklerinin yüksek duygusal etkilerini, sahip oldukları diğer eğitim tecrübeleri ile birleştirerek yorumlamaları olasıdır.
3. Başarılı ve başarısız sonuçlardan, anında haberdar olmak söz konusudur. Örneğin; başarısızlık sonucu soğuk suya düşen bir katılımcı, hayal

kırıklığı, çatışma ve duygusal çöküntü yaşayabilir. Böylece katılımcılar ve gruplar, sürekli olarak kendi davranışlarının sonuçları ile alakadar olan bir pozisyonda olacaklardır.

4. Katılımcıların, etkinlikler sırasındaki davranışları sonucunda, hemen dönüt almaları söz konusudur. Bir çok olayın sonunda sonuçlar, hemen ve açık olur, örneğin; bir dereye düşmek gibi.
5. Katılımcılar doğa ortamında, önlenemeyen durumlarla karşılaşabilirler. Bunlar, kar, yağmur yağışı, soğuk ve sıcak hava, yıldırım vb. koşullar olabilir, bu koşullar iş ortamındaki belirsizliklerle karşılaştırılabilir ve katılımcıların bu beklenmeyen koşullarda pratik yapmaları söz konusu olabilir.
6. Kişisel etkiyi veya yeterliliği arttırmak, doğa eğitimiyle mümkün olabilir. Beceri gelişiminde, Bandura'nın anahtar kelime olarak gördüğü kişisel yeterlilikte, başarılı davranışlar, katılımcıların motivasyonlarına ve etkinlikleri yapmada istekliliklerine yol açar. Katılımcılar, grupla beraber olma ve gruba ait olma duygusuyla etkinliklerden büyük haz alabilirler. Böylece Kolb ve Fry'ın deneysel öğrenme sürecinde olduğu gibi, somut deneyimlerle dönüt alabilecek, bunları yansıtabilecek ve aktif olarak deneyebileceklerdir.
7. Katılımcılar, doğa eğitimi etkinlikleriyle, bastırılmış duygularının üstesinden gelebileceklerdir. Örneğin; bir katılımcı, beceriksiz görünmekten, güçlü duyguları ortaya çıkarmaktan, kontrolü kaybetmekten veya kendisini gözler önüne sermekten korkabilir. Bigelow'a göre, katılımcının bu engelleri aşması, doğa eğitimi programının ileride, en önemli sonucu olabilir. Çünkü bu sonuç,

beklenmedik durumların üstesinden gelmeyi mümkün kılacaktır. Ayrıca, katılımcılar yeni davranışlar ve deneyimler için istekli olabileceklerdir.

8. Doğa eğitimi uygulaması süresince katılımcılar, gruplarıyla ve diğer katılımcılarla işbirliği içinde davranmak zorunda kalabilirler. Katılımcılar, gruplarla beraber çalışma yollarını ve işbirliği şartlarını, yaratıcı problem çözme ve karar verme süreçlerini kullanarak bulabileceklerdir.
9. Katılımcılar, doğa eğitimi etkinliklerinde, üst düzeyde performans gerektiren deneyimler yaşayarak, ödülü hemen alabileceklerdir. Bu deneyimler kişilere, duygusal yoğunluk ve kişisel doyum sağlayacaktır.
10. Katılımcılar, doğa eğitimi süresince, bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel olarak çok yönlü bir gelişim süreci yaşayabilirler.

Gall (1987), doğa eğitimi etkinliklerinde, liderlik becerilerinin yaşayarak öğretilbileceği, katılımcılara risk aldırarak, neleri yapabileceklerini veya neleri yapamayacaklarını görebilme fırsatı tanınabileceğini belirtmiş ve böylece katılımcıların günlük ve işle ilgili yaşamındaki davranışlarına, bu deneyimlerin transfer edilebileceğini söylemiştir. Yazara göre, doğa eğitiminde amaç, katılımcılara sunulan fiziksel risk değil, duygusal ve zihinsel (intellectual) risktir. Ayrıca, risk alma becerisinin dışında, doğa eğitimi etkinliklerinin takım çalışması, güven, problem çözme becerileri, tartışma ortamı, korku ve endişeler için soğukkanlı olma, iş yaşamına ait planlarını geliştirme gibi özellikler kazandırdığını vurgulamıştır. Tüm bunların sonucunda katılımcıların, kendileriyle ilgili olumlu imaj edinmelerini ve kendilerine ait becerilerinin, yaşamlarında

kontrol edebileceklerine inanmalarını sağlayacağını söylemiştir. Son olarak yazar, yaşayarak öğrenmeyi, bir buz dağına benzetmiş ve suyun altında daha büyük parçaların olduğunu ve bunların hala bilinmediğini ve araştırılması gerektiğini belirtmiştir.

Clements ve arkadaşları (1995), doğada yapılan etkinliklerin yöneticilerin becerilerini özellikle, problem çözme, risk alma, benlik saygısı, grup uyumu, güven ve kişiler arası iletişimi ve homojenliği geliştirdiğini söylemiştir. Doğa eğitiminin bazı avantajları ve dezavantajları olduğunu söyleyen yazar, bunları şu şekilde sıralamıştır; Avantajlar: Fiziksel riskin zorlukları katılımcıları doğa eğitimine daha çok bağlamaktadır, katılımcılar neler hissettiklerini açıkça sergilemektedirler rol yapmamaktadırlar çünkü hislerini saklayacak bir ortam yoktur ve risklerle karşılaşan katılımcı kendi limitlerinin farkına varır, seçtiği davranışları ve alternatif davranışları kavrar. Dezavantajlar: Doğa eğitimi daha pahalıdır, katılımcılar kendilerini güvende hissetmeyebilirler, özel yaşamlarına müdahale olarak algılayabilir, duygusal stres yaşayabilirler ve bazı etkinliklere katılmak istemeyebilirler (bunun sebebi karışık ve farklı kültürden grupların olması veya örümcek ağı gibi etkinliklerde ten temasını istememelerinden kaynaklanabilir). Doğa eğitiminin neden kullanılması gerektiğine ise, Yeadon (1994), organizasyon veya gelişim programının etkililiğini arttırmak için, şeklinde cevap vermiştir. Ayrıca, bu programlarda stratejik uygulama, plan, koordinasyon gerektiğini, katılımcıların veya grupların ihtiyaçlarına yoğunlaşılabilildiğini, izole bir ortam gerektiğini ve sonuçta doğa eğitiminde yaşayarak öğrenmenin, çok etkili olabildiğini vurgulamıştır.

Macera programlarındaki işler ve problem çözme işinin özellikleri, Priest ve Gass'a göre (1997), grubun yeteneklerini, ihtiyaçlarını ve olgunluğunu uygun

hale getiren kişi tarafından organize edilerek yapılmalıdır. Bu programlarda yapılması gereken özellikler araştırmacı tarafından şu başlıklar altında verilmiştir;

- Karmaşıklığı, sonuçları ve belirsizliği atılmalıdır.
- Zaman ve yerin sınırları gerçek olmalıdır ve gerçek bir amaç için özömlenmelidir.
- Katılımcı ne yaptığını ve bunu niye yaptığını bilmelidir.
- Grubun kaynakları ile ve daha önce tamamlanan görevinden öğrenilenler ile özömlenebilir olmalıdır.
- Sonucu ortaya çıkarmalıdır, katılımcılar gerçek ve doğal olarak ortaya çıkan geri bildirimi işin sonunda ortaya çıkan durumdan elde etmelidir, ödöl veya ceza olarak öğretenden değil.
- Bütönsel (holistic) olmalıdır.
- Katılımcıların öğrendikleri her şeyi birleştirerek sinerjik şekilde uygulamaya ihtiyaçları vardır.

Aynı araştırmacı, macera eğitimi için “macera problemleri genellikle bir meydan okuma olarak kendilerini göşterirler, bazı durumlarda imkansız gibi görönrler. Ancak oldukça makuldürler. Kışkırtıcı problemler, yeni öğrenileni ortaya koyabilir ve katılımcılar bu yolla dersi uzun süre hatırlarlar” şeklinde ifadede bulunmuştur.

Sonuç olarak literatür taraması bölümünde, öncelikle liderliğin tanımı yapılmış daha sonra liderlik yaklaşımları özetlenmiştir. Bu aşamalardan sonra, liderlik becerileri açıklanmış ve bu becerilerden takım çalışmasına yönelik çalışmalar, tanımlanmıştır. Takım alışması içinde yer alan grup, grup rolleri, grup normları, grup işbirliği ve grup dinamiği üzerinde durulmuş ve daha sonra, takım, takım dili, takım dinamiği, takım geliştirme koşulları ve takım çalışması ile

ilgili bilgiler sunulmuştur. Ayrıca liderlik becerilerinden olan güven ve güvenin alt boyutları olan; kendine güven, güvenilir olmak ve başkasına güven duyma açıklanmıştır. Daha sonra, yine liderlik becerilerinden risk alma ile ilgili bilgiler verilmiştir. Bunlara ek olarak, problem çözme ve problem çözmenin alt boyutları olan; problem çözmede karar verme süreci ve grupla karar vererek problem çözme süreçleri açıklanmıştır. En son olarak, doğa (açık alan) eğitimi ve bu eğitimle ilgili programlar geniş bir şekilde ele alınmıştır.

Araştırmada sunulan literatür taraması, liderliğin ve liderlik becerilerinden; güven, risk alma, takım çalışması ve problem çözme becerilerinin, bir arada ele alınmasını ve doğa eğitimi programları ile bütünleştirilmesini sağlamayı amaçlarken, farklı bir açıdan bakılmasına da katkı sağlayacaktır. Bunun yanında, doğa eğitimi ile ilgili kaynakların yetersiz olmasından dolayı, literatür taramasının, Türkçe literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, Türkiye’de yapılan, doğa eğitimi ve liderlik becerileriyle ilgili, nitel çalışmalardan biri olması ve bu çalışmanın eğitim yönetimi ve beden eğitimi alanı arasında, bir köprü oluşturması, çalışmanın sağlayacağı katkılar arasında sıralanabilir.

III. BÖLÜM

METOD

3.1.Araştırma Yöntemi

Araştırma, doğa eğitiminin, liderlik becerilerini ortaya çıkarmadaki rolünü saptamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma, deneysel desene dayalı nitel bir araştırmadır. Temel veri toplama teknikleri olarak gözlem, grup tartışması ve değerlendirmesi kullanılmıştır.

Glaser'e göre nitel araştırmayı gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür. Başka bir deyişle nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır. Bu tanımda kuram oluşturma toplanan verilerden yola çıkarak daha önceden bilinmeyen birtakım sonuçları birbiri ile ilişkisi içinde açıklayan bir modelleme çalışması anlamına gelmektedir. Bu da araştırmacının esnek olmasını, toplanan verilere göre araştırma sürecini yeniden biçimlendirmesini ve gerek araştırma deseninin oluşmasında gerekse toplanan verilerin analizinde tümevarıma dayalı bir yaklaşım izlemesini gerektirir (Yıldırım & Şimşek, 1999).

Bu çalışmanın araştırma yöntemiyle ilgili temel dayanağını, nitel araştırmaları destekleyen, kuramsal temellerin dayanağı olan disiplinlerden sayılan “ekoloji (çevre) psikolojisi” disiplini oluşturmaktadır. İngilizce karşılığı

“ecological psychology” olan bu disiplin, Yıldırım ve Şimşek (1999) tarafından Türkçe’ye “çevre psikolojisi” olarak çevrilmiştir. Barker ve Wright’ ın 1968’de geliştirdiği ekoloji (çevre) psikolojisi, farklı bir gelenek ve kuramsal yönelimle, çevrenin insan davranışlarını nasıl biçimlendirdiğini ve insan davranışıyla ortam arasında nasıl bir etkileşim olduğu konularıyla ilgilenir. Bu disiplinin temel varsayımı “insan davranışlarıyla çevre arasında nasıl bir ilişki olduğunu sormak ve açıklamaya çalışmaktır” (s.77). Bu alanda çalışan araştırmacılar, bireyleri ve çevreyi birbirine bağımlı olarak görürler ve seyirci olarak, bireyin, saf ve detaylı tanımları ile başlayarak, bireylerin davranış akımlarını gözlemlerler, çevreyi anlayarak, çevrede insan davranışlarının nasıl oluştuğunu incelerler. Bu disipline göre, çevreden bağımsız yapılan incelemeler, insan davranışlarını anlamada yetersiz kalmaktadır (Patton, 1990).

Ayrıca ekoloji (çevre) psikologları, insan davranışlarının, subjektif yönleri olduğunu ve bu insan davranışlarını, amaca bağlı olarak açıklayıp, çevreyle ilgili subjektif yönlerinin de olduğunu farz etmişlerdir. Bu çevre, kişinin duygusal reaksiyonuna bağlı olarak tartışılan çevre olarak kabul edilmiştir. Örneğin, bir kişinin bir işi isteksiz ve mutsuz olarak yapması ile ilgilenilmiştir. Ekolojik psikolojide diğer bir odak nokta ise, davranışların yer, nesne ve zaman ile ilişkili olarak kabul edilmesi ve olası tüm davranış ortamlarının, daha sonra doğru davranış ortamlarıyla tanımlanmasıdır. Araştırmacılar, davranış ve ortamın özellikleri hakkında, ya da bireyin davranışları ve çevre hakkında tanımlayıcı sorular sorabilir ve odak nokta olarak, bireyin algıladığı çevreyi ve amaç merkezli davranışlarını kayıt edebilir. Bu kayıt sırasında gözlemciler, bir kişinin davranışlarının hikayesel tanımını yazabilir ve daha sonra amaç merkezli etkinliklere bağlı olarak parçalara bölerek kodlama ve düzenlemeler yapabilir. Bu

düzenlemeler daha sonra, niteliksel olarak kodlanır ve analiz edilebilir (Jacob, 1998).

Ekoloji psikolojinin, ayrıca çevre eğitiminde de kullanıldığı görülmektedir. Günümüzde bazı doğa bilimciler, doğa eğitimine, çevre duyarlılığının sağlanması için bir araç olarak bakmıştır. Çevresel sorunların, toplumsal boyutlarının ele alındığı ve sorunlara çözüm getirildiği bu doğa eğitimleri için çevresel etiğin anlaşılmasının önemi bu araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır. Bir doğa bilimcisi olan D.B Gray, ekolojik inançlar ve davranışlar (Ecological Beliefs and Behaviours) başlığı altında, çevresel etiğin nasıl yerleşeceği ve süreci konusunda “Eğer bir etik değer, kuvvetli bir nesnel (amaca dayalı) ve algılamaya (idrake) dayalı özellikler üzerine kurulmuşsa, aynı zamanda dokunaklı bir süreç sonunda ortaya çıkan gerçek bir itici güce sahipse ve tüm bunların hepsi içten benimsenmişse; çevresel sorunların toplumsal yanının çözümünü üretmek daha kolaylaşacaktır” şeklinde ifadeler kullanmıştır (Türe, 1998).

3.2. Alan

Bu araştırmada, Bolu ilinde bulunan ve 2800 m yüksekliğinde yörenin en yüksek yeri olan Kartalkaya bölgesi ve yüksekliği 1600 m olan Aladağlar bölgesi, yedi günlük kamp uygulama alanı olarak seçilmiş ve kullanılmıştır. Bu bölgenin seçilmesinde etken olan nedenler ise aşağıda verilmiştir;

Bölgenin güvenli olması: Vahşi hayvan saldırılarının nadir olması, acil durumlarda kullanılmak üzere traktör yollarının olması, acil durumlarda (fırtına, yıldırım, yağmur, hastalık vb.) sığınabilecek kayak evi olması,

Yerleşim alanlarından uzak olması: Sadece yayla evlerinin bulunması ve az uyarıcı bir bölge özelliği taşıması (trafik, gürültü, piknik, elektrik vb. gibi etkenlerden uzak olması),

İklim özelliği: Yükseklik olarak, hava basıncı ve koşullarının tercih edilmesi ve belirli iklim özellikleri taşıması,

Keşfi yapılmış bölge olması: Bölgenin araştırmacı tarafından daha önce keşfinin yapılması ve kamp alanlarının kullanımı için, orman müdürlüğünün izin vermiş olması,

Kamp kurma ve barınma için uygun fiziksel koşullar taşıması:

Kamp yerlerinin su kaynaklarına yakın olması, ateş için yeterli atık odun olması, bölgenin minimum düzeyde güvenli olması (kaçak avcılar, sel, yıldırım vb.),

Ekonomik olması: Ulaşım ve katılımcıların malzeme temini ve taşıması için Bolu'ya yakın olmasıdır.

Bolu'ya 40 km uzaklıkta olan Kartalkaya kayalık ve geniş vadileri olan bir yapıda olup, kışın kayak merkezi olarak kullanılmaktadır. Çevresinde bazı köylerin yaylası olup, bunlar sadece yazın hayvancılık için kullanılmaktadır, ayrıca kışın faaliyette olan iki tane kayak merkezi otelleri ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okuluna ait Kayak Eğitim merkezi Dağ Evi ve başkalarına ait iki adet otel inşaatı bulunmaktadır. İklim olarak Kartalkaya yüksekliğinden dolayı yaz aylarında dahi sürekli rüzgar alan ve geceleri soğuk, gündüzleri ise sıcak olan bir iklim yapısına sahiptir. Kartalkaya da kamp uygulaması için seçilen alan eğimli, seyrek ağaçlı, kayalık, geniş bir görüş açısına sahip, yerleşim bölgelerinden uzak ve su kaynağına yakın bir konumdadır (Ek:1).

I.Kamp yerinde, “iple kaya iniş”, “iple gözü kapalı kaya iniş”, “karşıdan karşıya iple geçiş” ve “kırkayak” etkinlikleri yapılmıştır. Etkinliklerin yapılması için uygun kayalıklar, kamp yerine 500 metre uzaklıkta ve gözle görülebilir bir yerde seçilmiştir (Resim:8). Kayalıklar, etkinlikler için uygun ve güvenilir bir yapıda olması için, titizlikle seçilmiştir. Kayalıkların zemininde geniş bir alan olup, katılımcılar sırada beklerken bu alanı seyretmek için kullanmışlardır. Ayrıca video çekimleri ve alan notu için yine bu alan kullanılmıştır (Resim:20). Etkinlikler öğle saatinde başlatılmış ve akşam 19:00 a kadar sürmüştür. Karşıdan karşıya iple geçiş etkinliği için, yine kamp yerine 100 metre uzaklıkta olan ağaçlar kullanılmıştır. Bu ağaçlar yeterli yükü taşıyacak kadar büyük ve çıkışlar ve inişler için, güvenli olacak şekilde seçilmiştir (Resim:30-31). Kırkayak etkinliği için kamp yerinden 3 km uzaklıkta yüksek ve düz bir bölge seçilmiştir (Resim:32-33).

II.Kamp yerine geçiş için Kartalkaya’nın en yüksek noktasından travers geçiş yaparak, güney tarafından dört saatlik bir iniş yapılmış ve II. Kamp yeri olan Aladağ-Ovadüzü’ne varılmıştır. Yürüyüş parkuru orta düzeyde zor olup, malzemelerle 5-6 saatlik yürüyüş gerektirmektedir (Resim:44-49). İkinci kamp yeri olan Aladağlar-Ovadüzü ise Kartalkaya bölgesinin 20 km altında, 1600 metre yüksekliğinde, daha çok ormanlığı olan ve bazı yaylaların yerleşim yeri olarak kullanıldığı bir bölgedir. Aladağlar-Ovadüzü, Kartalkaya ya göre daha ılıman, geceleri daha sıcak bir yapıya sahiptir. Kamp için seçilen alan geniş ve yeşilliği olan bir düzlük olup, hemen yanından dere akmaktadır. Ayrıca geniş çevresi ormanla kaplıdır, bunun yanında 500 m kadar uzağında yayla bulunmaktadır. İki bölge de kara yoluna sahiptir. Bu kamp yeri, alan olarak yerleşimden uzak ancak tali yola sahip ve ormanların eteğinde bulunmaktadır. Kamp alanı olarak, geniş bir görüş mesafesine sahiptir. Kamp alanı güvenlik açısından, Orman Müdürlüğü’nün kontrol noktalarına yakın konumdadır. Hemen yanından geçen dere, su kaynağı

olarak katılımcıların su ve bulaşık ihtiyaçları için kullanılmıştır (R:8,10). Ayrıca atık odun bölgede fazlasıyla bulunmuş ateş için odun toplamada sıkıntı çekilmemiştir (R:14).

Haziran ayında yapılan uygulamada iklim yaz olup sıcaklık 28-30 C derece arasında seyretmiştir. Ancak Bolu'nun iklimi göz önüne alınırsa, Karadeniz iklimi baskın olup, yağmurun bu mevsimde de yağması beklenmiştir.

3.3. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Abant İzzet Baysal Üniversitesi (A.İ.B.Ü), Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu (BESYO) 2000-2001 öğretim yılında IV. sınıfta okumakta olan 11 kız, 20 erkek olmak üzere toplam 31 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır.

Yedi günlük doğa eğitiminin uygulaması ile çalışmanın deneysel boyutu da göz önünde bulundurularak “kolay ulaşılabilir durum örneklem yöntemi” ile “kritik durum örneklem yöntemi” seçilerek araştırmanın örneklemini oluşturulmuştur.

Kolay ulaşılabilir durum örneklem yönteminde, araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer ve bu da araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Kritik durum örneklem yönteminde ise, Patton' a göre araştırmacı problemi ile ilgili durumu veya sınırlı birkaç durumu derinlemesine inceleyebilir. Ayrıca nitel araştırmada, araştırmacı örneklemeyle ilişkin kararlarını verirken birden fazla örnekleme yöntemini aynı anda kullanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Katılımcılar dört senelik eğitimleri boyunca, Beden eğitimi derslerinin yapısı gereği etkinliklerini grup halinde sürdürmüşlerdir. Bu etkinliklere örnek; 7-8 günlük yüzme kampları, uygulamalı dersler, yarışma kampları, yarışma ve

gösteri organizasyonları verilebilir. Bu etkinlikler, grup üyelerinin birbirine bağımlı olmasına, birbirleri arasında karşılıklı iletişim kanallarının açık olmasına, ortak amacı paylaşan, birbirlerini tanıyan, birbirlerini bir bütün olarak gören, grup oluşumlarını tamamlamış bir yapıya kavuşmasına neden olmuştur. Bu grup oluşturma sürecinin, katılımcılar tarafından tamamlanması, yedi günlük doğa eğitimi uygulamasında, çalışmaya kolaylık ve güvenilirlik sağlamıştır. Bu etken, örneklem yöntemlerinin seçiminde etkili olmuş ve bu araştırmaya hız ve pratiklik kazandıracağı düşünülmüştür.

Araştırmanın bir, ikinci ve üçüncü alt problemine ilişkin A.İ.B.Ü.-BESYO IV. Sınıf öğrencileri ile yedi günlük doğa eğitimi kamp uygulaması yapılmıştır.

Katılımcıların Güvenliği:

Katılımcıların uygulama süresince güvenliklerinin sağlanması için, Orman Genel Müdürlüğünden alanın kullanılması ve gözetilmesi için izin alınmıştır (Ek:1). Ayrıca katılımcılara, geçirmiş oldukları hastalıklar ile ilgili form araştırma öncesi imzalatılmıştır (Ek:2). Katılımcıların güvenliği için yanlarında silah taşımaları yasaklanmış ve gerekli ilaçlar ve ilk yardım malzemeleri sağlanmıştır. Uygulama süresince grup elemanlarının, en az iki kişiyle birlikte, kamptan belirli uzaklığa kadar uzaklaşmalarına izin verilmiştir. Uygulama süresince her gece sabaha kadar, dönüşümlü olarak grupların nöbet tutması sağlanmıştır.

Katılımcıların Grup Yapılandırması:

Michaelsen ve Razook'a (2000) göre, grup çalışmaları öğrenmeyi arttırıp, grup üyelerinin birbirlerinden öğrenebilecek bir ortam bulmalarını sağlar.

İkinci olarak grup çalışmaları, iş yaşamındaki ortama kişileri hazırlar ve grupların takım halinde birbirlerinin kararlarını destekleme, savunma ve motive etmelerine katkı sağlar. Yine aynı yazarlara göre, grup çalışmasını verimli kullanmak için, bireylerin, grubun ve diğer grupların çalışmalarını, alışverişlerini ve paylaşımlarını pekiştirecek görevler kullanılmalı ve uygulamalar adapte edilmelidir.

Uygulama öncesi katılımcıların en az bir bayan olmak üzere dört veya beş kişilik grup olmaları ve uygulama süresince, gerekli tüm malzemeleri ortak taşımaları, görev ve sorumlulukları ortak paylaşmaları, bayan ve erkek ayırımı gözetmeksizin iş dağılımı yapmaları (örneğin; kamp ateşi yakma, ekmek pişirme, odun taşıma vb.) sağlanmıştır. Burada amaç olarak, “herkese sorumluluk düşecek kadar küçük fakat büyük sorumluluk alacak kadar büyük grup yapısı” temel alınmıştır.

Katılımcılar kendi istekleriyle uygulama öncesi gruplarını oluşturmuşlardır. Bu grupların sayıları ve kaç kişiden oluştukları, tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Katılımcıların oluşturduğu grupların sayıları ve isimleri

GRUP	İSİM	KIZ-ERKEK SAYISI	TOPLAM KİŞİ SAYISI
1.Grup	A	1 Kız-3 Erkek	4 Kişi
2.Grup	B	2 Kız-3 Erkek	5 Kişi
3.Grup	C	2 Kız-2 Erkek	4 Kişi
4.Grup	D	1 Kız-5 Erkek	6 Kişi
5.Grup	E	3 Erkek	3 Kişi
6.Grup	F	3 Kız-1 Erkek	4 Kişi
7.Grup	G	2 Erkek	2 Kişi
8.Grup	H	2 Kız-1 Erkek	3 Kişi
TOPLAM		11 Kız-20 Erkek	31 Kişi

Uygulama öncesi katılımcılara, iki gün önce çanta, çadır gibi kamp malzemeleri ve diğer malzeme listesi dağıtılmıştır. Kamp günü hareket yerleri belirlenip, katılımcılara duyurulmuştur (Ek:3).

Katılımcıların Uyması Gereken Kurallar:

Katılımcıların, doğa eğitimi süresince telefon, kitap, walkman, telsiz, araba vb. araçlar kullanmaksızın, günlük yaşantılarının dışında doğada daha ilkel şartlarda ve doğayı kullanarak deneyim kazanmaları amaçlanarak, uyarıcı yönünden az olan bir ortamda olmaları araştırmacı tarafından sağlanmıştır (Örneğin; ekmek pişirmek, uyku tulumunda gece dışarıda yatmak, odun ateşinde yemek pişirmek, odun toplamak vb. deneyimler).

Katılımcıların Uygulama Öncesi Temel Eğitimi:

Araştırmada yapılan yedi günlük doğa eğitiminden önce katılımcılara 12 hafta toplam 24 saat teorik ders ve dört günlük temel uygulamalı kamp şeklinde temel eğitim verilmiştir. Dört günlük uygulama süresince katılımcıların 4-5 kişilik gruplar halinde olmaları ve tüm sorumlulukları paylaşmaları ayrıca telefon, kitap, walkman, telsiz, araba vb. araçlar kullanmaksızın, uyarıcı yönünden az olan bir ortamda olmaları, araştırmacı tarafından sağlanmıştır.

Dört günlük temel eğitimde, barınma, yiyecek temini, malzeme kullanımı, ateş yakma, yürüyüş teknikleri gibi konular uygulamalı olarak katılımcılara verilmiş ve doğayla tanışmaları ve doğaya uyumları sağlanmıştır (Resim:42,43).

Katılımcıların, dört günlük temel eğitim sonrasında yedi günlük doğa eğitimi için gönüllü olup olmadıkları sorulmuş ve 40 kişiden 31 kişi gönüllü olarak uygulamaya katılacağını bildirmiştir.

Ayrıca uygulama öncesi Rink'in (1998) önerdiği şekilde, doğada yapılacak uygulama için katılımcılara ders kapsamında, teorik ve kısa uygulamalı temel eğitim verilmiştir. Böylece bu temel eğitim, katılımcıların güvenliği, eğitimin verimliliği, kuralların tam olarak anlaşılması, kamp yaşamından zevk alınabilmesi ve kalıcılığının sağlanması için katılımcılara katkı sağlamıştır. Böylece, temel kamp yaşamı becerilerini kazanan bu grup, araştırmada yedi gün süresince uygulanan etkinliklere rahatlıkla yoğunlaşabilmişlerdir. Ayrıca kamp liderine, etkinlikleri uygulamada büyük kolaylık sağlamıştır. Örneğin, ateş yakma tekniğini bilen katılımcılar kolaylıkla ve kısa sürede kamp ateşini yakıp yemeklerini pişirmişlerdir. Ayrıca çadır kurma vb. işlerde zaman kazanılmış, ana etkinliklere daha kolay konsantre olunmuş ve zamanlama sıkıntısı yaşanmamıştır. Araştırma öncesi katılımcılara verilen “temel eğitim programı”nın içeriği tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

Doğa Eğitimi Uygulaması için Temel Eğitim Programı

KONULAR	AÇIKLAMALAR
1. Doğa eğitimi nedir?	Tanımlar, örnekler ve açıklamalar.
2. Kamp için yöre seçimi ve kamp yeri seçimi	Kamp bölgelerinin sosyolojik özellikleri, ekolojik (çevresel) özellikleri: yüz ölçümü, fiziki coğrafi özellikleri, bitki örtüsü, jeolojik yapısı, iklim ve tabiat özellikleri, kullanılabilirliği, su ile ilgili bilgiler, vahşi hayvan mevcudu ve özellikleri.
3. Malzeme ve Giysi Seçimi	Doğru giyim, kumaş özellikleri, ekstrem hava elbiseleri, kişisel kamp malzemeleri, uyku tulumu ve çanta, ilk yardım malzemeleri.
4. Yiyecek ve İçecek Seçimi	Beslenme, sıvı alımı ve önemi, kalori hesaplamaları, yiyecek ve içecek planı.
5. Barınak	Barınak yapımı ve çeşitleri, çadır özellikleri ve seçimi.
6. Ateş Yakma	Ateş çeşitleri ve özellikleri, ateş yakmak için ocak yapımı, temel güvenlik prensipleri.
7. İlk Yardım	Yaralanmalar, yardım çeşitleri, temel ilk yardım prensipleri, uygulama (manken üzerinde CPR, bandaj tekniği), yüksek irtifa dağ hastalıkları ve korunma tedbirleri.
8. Yürüyüş ve Tırmanma Teknikleri	Rota planlama, yürüyüş teknikleri, sudan geçiş teknikleri.
9. Hava Tahmini	Bilimsel teknikler, doğal göstergeler, barometre, bulutlar.
10. Haberleşme	Acil durumlarda kullanılan teknikler, mors alfabesi, uçakla haberleşme.
11. Düğümler	Sık kullanılan düğüm çeşitleri ve uygulaması.
12. Yön Bulma ve Pusula Kullanımı	Pusulanın tanıtımı ve kullanımı, genel olarak harita okuma, pusula ve doğal göstergelerle yön bulma.
NOT: Konular önce teorik sınıf ortamında verilmiş daha sonra dört günlük bir doğa ortamında uygulama yapılmıştır.	

3.4. Veri Toplama Yöntemi

Çalışmada veri toplamaya ilgili olarak, “gözlem”, “grup tartışması ve değerlendirilmesi” yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların, çalışmada yapılan etkinliklerle ilgili görüşleri, duyguları ve düşünceleri “günlük” tutturularak alınmıştır. Buna ek olarak alan notu, fotoğraflar ve kamera kayıtları veri olarak kullanılmıştır.

3.2.1. Gözlem

Araştırmada kullanılan gözlem metodu, yedi günlük doğa ortamında uygulanan etkinlikleri, katılımcıların doğadaki kamp yaşamını ve katılımcı grupların etkileşimlerini oluşturan davranışlarını ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılmıştır.

Bu gözlem çalışmaları, davranışın gerçekleştiği doğal ortamlarda yapılmış ve çoğu durumda araştırmacının ortama katıldığı “katılımlı” gözlem denilen yöntemle gerçekleştirilmiştir. Bailey’e (1982) göre, araştırmacı herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa, “gözlem” yöntemini kullanabilir. Gözlem türlerine ilişkin olarak, araştırmacının, yapıya yönelik iki temel boyut üzerinde düşünmesi gereklidir. Bunlar:

1. Gözlemin gerçekleşeceği ortam ya da çevrenin yapısı (doğal veya yapay).
2. Araştırmanın geçtiği ortama ilişkin araştırmacının aldığı yapısal kararlardır.

Bütün bu boyutlar Bailey’e (1982) göre tablo 5’de özetlenmiştir.

Tablo5.

Gözlem Türleri

	Doğal Ortam	Yapay Ortam
Yapılandırılmamış	Tür 1: Tamamen yapılandırılmamış alan çalışması (araştırmacının katıldığı-participant)	Tür 2: Yapılandırılmamış laboratuvar çalışması
Yapılandırılmış	Tür 3: Yarı Yapılandırılmış alan çalışması (araştırmacının dışarıda kaldığı-non participant)	Tür 4: Tamamen yapılandırılmış laboratuvar gözlemi (araştırmacının dışarıda kaldığı-non participant)

Bailey,1982 (Yıldırım & Şimşek. 1999. Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemler. Ankara Seçkin yayınevi, s:125)

Tür 1: Tamamen yapılandırılmamış alan çalışması: davranışın gerçekleştiği doğal ortamda yapılır ve çoğu durumda araştırmacının ortama katıldığı “katılımlı” gözlem yöntemiyle gerçekleştirilir. Araştırmacı burada herhangi bir veya birkaç denenceyi test etmek veya kanıt bulmak yerine, çalıştığı kültür veya alt kültürü alabildiğine ayrıntılı olarak tanımlamayı deneyecektir.

Tür 2: Yapılandırılmamış laboratuvar çalışması: yapılandırılmamış alan gözlemlerine benzer olmasına rağmen, yapay veya laboratuvar gibi ortamda gerçekleştirilir. Denek veya denekler bu yapay ortamda kendi hallerine terk edilirler. Bu tür çalışmanın sonucunda, herhangi bir standart gözlem aracının kullanılmadığı denekler arası ilişki ve davranışların yapılandırılmamış bir şekilde kayda geçirilmesi sağlanır.

Tür 3: Yarı yapılandırılmış alan çalışmasında: yapılandırılmamış alan çalışmaları yoluyla elde edilen sonuçları doğal ortamlarda test etme amacına hizmet edebilir. Bu durumda araştırmacı genellikle yapılandırılmış bir gözlem aracı veya araçları kullanacaktır. Bu türün en önemli sorunu, araştırmacıya ortam üzerinde tam bir kontrol gücü vermemesidir. Araştırmacı ortamda rol oynayan dış

etkenleri kontrol altında tutamayacaktır. Bunun için sınıf büro veya çalışma ortamları gibi kapalı alanları tercih edebilirler.

Tür 4: Yapılandırılmış laboratuvar gözleminde: tamamen yapılandırılmış çalışmalar kontrollü laboratuvar ortamlarında yapılır. Bir anlamda anket gibi bir veri toplama aracının gözleme uyarlanmış halidir (Yıldırım & Şimşek, 1999, s.125-126)

Araştırmada gözlem türü olarak “tamamen yapılandırılmamış alan çalışması”, “yapılandırılmamış laboratuvar çalışması” ile “yarı yapılandırılmış alan çalışması” seçilmiştir. Araştırmacının kullandığı alanlar Bailey’in (1982) tablosunda yer alan gözlem türlerinin bir çeşit bileşimi olmuştur. Bu bileşim tablo: 6’da araştırmacı tarafından özetlenmiştir.

Tablo 6.

Araştırmada Kullanılan Gözlem Türleri

	Doğal Ortam	Yapay Ortam
Yapılandırılmamış	Tür 1: Doğada yedi günlük kamp ortamı, yedi gün aynı ortamda araştırmacının ve dört gözlemcinin katılımlı gözlem ile ayrıntılı tanımlama yapması.	Tür 2: Yedi günlük kampın ve etkinliklerin uyarıcılardan uzak, araştırmacı tarafından belirlenen yerlerde yapılması, doğada yaşamın, bir çeşit laboratuvar ortamı olarak sunulması ve davranışların yapılandırılmamış şekilde kayıt edilmesi.
Yapılandırılmış	Tür 3: Etkinlikler için, dış etkenlerin göz önüne alınması ve buna göre uygulama alanları seçilmesi-grupların ortak yaşamlarının, paylaşımlarının serbest zamanlarda dışarıdan gözlemlenmesi.	Tür 4: Kullanılmamıştır.

Araştırmacı, bu çalışmada gözlem türünü, her üç türün birleşiminden meydana getirmiştir. Bu bileşimi yaparken, birinci tür için katılımcıların doğal davranışlarını gözlemlemeyi, doğada yedi gün aynı ortamda araştırmacının ve

dört gözlemcinin katılımlı gözlem ile ayrıntılı tanımlama yapmasını, bunun yanı sıra çalıştığı konuya ilişkin doğada yapılan tüm etkinliklerin ve yaşamın içine girmek ve bir parçası olmak hedeflenmiştir. İkinci tür için, yedi günlük doğa ortamı “deneysel laboratuvar” ortamı olarak düşünülerek, yedi günlük kampın ve etkinliklerin uyarıcılardan uzak, araştırmacı tarafından belirlenen yerlerde yapılması ve davranışların yapılandırılmamış şekilde kayıt edilmesi sağlanmıştır. Ayrıca yedi günlük kamp ortamında rol oynayabilecek dış etkenler iklim koşulları hariç, kontrol altında tutulmak için, kamp yerlerinin, tarihlerinin araştırmacı tarafından belirlenmesi, acil durumlar için tedbirler alınması yapılandırılmamış laboratuvar çalışma türüne örnek olmuştur. Araştırmacının üçüncü tür olan “yarı yapılandırılmış” alanı kullanmasını gerektiren durumlar ise, uygulama sırasında etkinliklerin verilmesi ve bu etkinlikler için yer belirlenmesi ve uygulama sırasında gözlem yapılması ama bunun dışında yine katılımcıların kamp yaşamında kendi hallerine terk edilerek, davranışlarının doğal ortamlarında gözlemlenmesi olmuştur. Araştırmada kullanılan bu gözlem türleri, deneysel desene dayalı bir araştırma ortamı içinde yapılmıştır.

3.2.1.1 Gözlem Boyutları

Araştırmada, gözlem boyutları, gözlenecek yedi günlük doğa eğitimi ortamının ve etkinliklerin, çok yönlü olarak gözlenmesine olanak verecek biçimde belirlenmiştir. Bu gözlem boyutları, aşağıda verilmiştir.

1. Doğa ortamının ve fiziksel ortamın tanımlanması (Mevsim, yaşantı, temel kurallar, coğrafi konum, kamp ve etkinliklerin yapıldığı alan vb.)
2. Doğada yaşamın temel özelliklerinin tanımlanması (Çadırda yaşam, dışarıda uyku, ilkel koşullarda yemek pişirme, ateş yakma vb..)

3. Grupların biçimsel yapısının gözlenmesi (gruplarda bulunan kişi sayısı, kız erkek dağılımı vb.) ve grup içi görev paylaşımı (yemek pişirme, malzeme taşıma ve paylaşma vb.)
4. Ortamın sosyal boyutunun gözlenmesi (Grup içi kişilerin etkileşim biçimleri, diğer grup üyeleri ile etkileşimleri, iletişimleri, oluşturdukları normlar ve temalar vb.)
5. Ortamda oluşturulan etkinliklerin gözlenmesi:

a. Kaya İnişi: kişilerin davranış özelliklerinin (güven, risk almaya yönelik vb. davranışların) belirlenmesi (*).

b. Gözü Kapalı Kaya İnişi: kişilerin davranış özelliklerinin (güven, risk almaya vb. yönelik davranışların) belirlenmesi (*).

c. Örümcek Ağı: kişilerin davranış özelliklerinin (takım çalışması, problem çözmeye yönelik vb. davranışların) belirlenmesi.

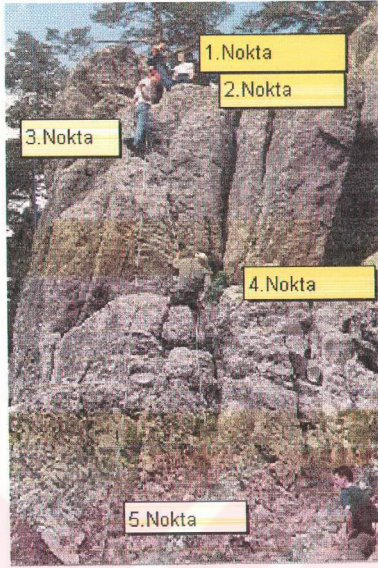
d. Destekleyici ve Eğlendirici Oyunların Gözlenmesi

- a. Karşıdan karşıya ipe geçiş: Kişilerin davranış özelliklerinin (güven, risk almaya vb. yönelik davranışların) belirlenmesinde destekleyici etkinlik.
- b. Kırkayak: Kişilerin davranış özelliklerinin (takım çalışması, problem çözmeye yönelik vb. davranışların) belirlenmesinde destekleyici etkinlik.

- c. Eğlenceli Labirent: Kişilerin davranış özelliklerinin (takım çalışması, problem çözmeye yönelik vb. davranışların) belirlenmesinde destekleyici etkinlik.
- d. Oyunlar (Drama, ipli oyunlar, oturak, herkes gemide).

- 6. Serbest zaman etkinlikleri (grupların ve kişilerin kendi isteği ile yaptığı gün boyu etkinlikler).
- 7. Ortamda oluşan dilin gözlenmesi (sözel ve sözel olmayan (bedensel) iletişim süreci).
- 8. Gözlem zorluklarının ve deneyimlerinin gözlenmesi

(*) Gözlem yapılırken, ipe kaya inişinin ve gözü kapalı kaya iniş aşamalarının daha açık ve net olması için gözlemcilerin kullanabileceği, etkinliğin yapıldığı kayalıklar üzerinde, gözlem pozisyon noktaları belirlenmiştir. Bu gözlem pozisyon noktaları, katılımcıların gözlemlenmesinde ve “günlük” analizlerinde, ifadelerin daha anlaşılır olmasına katkıda bulunmuş, ayrıca okuyucuya hareket evrelerinin anlaşılmasında, kolaylık sağlamıştır. Bu gözlem aşamaları (pozisyon noktaları) resim 1’ de verilmiştir.



Resim A: İple kaya inişi ve gözü kapalı kaya inişi etkinlikleri için belirlenen gözlem pozisyon noktaları

Bu gözlem pozisyon noktaları, beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar;

1. Nokta: Katılımcıların beklediği kayanın başı olarak belirlenen bölge.
2. Nokta: Katılımcıların iniş için hazırlık yaptığı ve emniyet kemerini taktığı ve iniş için kayanın kenarına oturduğu yer olarak belirlenen bölge.
3. Nokta: İnişi yaptıran liderin, asılı olarak beklediği ve katılımcının, inişe başlarken kemere vücut ağırlığını aktarma ve boşluğu hissetme anı olarak belirlenen bölge.
4. Nokta: Katılımcının iniş sırasında en fazla riski olan ve inişin orta noktası olarak belirlenen bölge.
5. Nokta: İniş etkinliğinde yardım eden diğer katılımcının bulunduğu ve bitiş noktası olarak belirlenen bölge.

3.2.1.2. Araştırmacının ve Gözlemcilerin Rolü

Araştırmacı, yedi günlük doğa eğitimi uygulama sürecinde, trekking ve kampçılık derslerine, daha önce yapmış olduğu liderlik ve eğitmenlik tecrübesini göz önüne alarak, grubun içinde katılımcı gözlemci olarak yer almıştır. Ayrıca araştırmacı, grupla olan olumlu etkileşimini, dört yıl grupla olan mesleki deneyimlerini ve grubun isteğini göz önünde bulundurarak, gruba liderlik yapma görevini üstlenmiştir. Uygulama süresince yapılan tüm etkinliklere, araştırmacının yanında dört gözlemci de, katılımcı gözlemci olarak katılmıştır. Bu gözlemcilerin ve araştırmacının özellikleri aşağıda verilmiştir:

- | | |
|---------------|--|
| Gözlemci I. | Profesyonel Kaya tırmanışı ve dağcılık alanında uzman kişi. |
| Gözlemci II. | Trekking ve Kampçılık uygulamalarında daha önce liderlik görevi üstlenmiş ve 6 sene uygulamalara katılmış kişi. |
| Gözlemci III. | Trekking ve Kampçılık dersini almış ve 3 senelik tecrübe kazanmış ayrıca pusula kullanımı ve yön bulmada askeri eğitim almış kişi. |
| Gözlemci IV. | Kampçılık ve trekking dersini almış ve uygulamalara katılmış kişi. |
| Araştırmacı: | Trekking ve Kampçılık derslerinde 4 sene yardımcı eğitmen ve lider olarak, 6 sene dersin sorumlusu ve katılımcı lider olarak toplam 10 sene bu alanda çalışmış kişi. |

Gözlem için Yapılan Temel Eğitim

Doğa eğitimi uygulamasında, gözlem yapacak kişilere gözlem metoduyla ilgili temel eğitim verilmiştir. Bu temel eğitim, Wilkonson (2000), Knudson (2000), Reeve (2000), Pinheiro (2000), Morrison (2000), Miles & Huberman (1994), Yıldırım ve Şimşek (1999) gibi araştırmacıların önerdiği “nitel çalışmalarda özel beceri gözlemi ve analizi” gibi nitel çalışmaların prensipleri göz önünde bulundurularak desteklenmiştir. Video kullanılarak gözlemcilerin ve araştırmacının pratik yapmaları ve kendi aralarında bütünlüğü yakalamaları sağlanmıştır. Yapılan eğitim için 2 gün toplanılmış ve her gün 5 toplam 10 saat eğitim için yoğun çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışma programı Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7.

Gözlem için yapılan Temel Eğitim Planı

1. GÜN (5 saat)	Açıklamalar	2. GÜN (5 saat)	Açıklamalar
Giriş	Yapılacak eğitimin amacı ve önemi	Gözlem formlarının kullanımı	Video ile gözlem yapılıp not edilmesi (1.deneme)
Araştırmacının yapacağı çalışmanın tanıtımı	Çalışmanın tanımı, amacı, önemi, nasıl yapılacağı	1.Deneme sonrası araştırmacı ile birlikte 4 gözlemcinin sonuçlarının karşılaştırılması	Gözlemlerin sesli okunması, farklılıkların söylenmesi, soruların tartışılması
Doğa Eğitimi	Doğa eğitiminin tanımı, önemi, çeşitleri	Video ile 2.Gözlemin yapılması	Gözlemlerin karşılaştırılması
Doğa Eğitimi ve Liderlik	Liderliğin genel tanımı ve liderlik becerileri, doğa eğitimiyle ilişkisi	Video ile 3.Gözlemin yapılması	Gözlemlerin karşılaştırılması
Nitel çalışmanın açıklanması	Nitel çalışmanın tanımı, önemi	Video ile 4. Gözlemin yapılması	Gözlemlerin karşılaştırılması ve sonuçların tartışılması

Nitel çalışmada kullanılan gözlem yöntemi	Gözlem yönteminin tanımı, temel özellikleri, gözlemin yapılması, pratik uygulamalar	Video ile 5.Gözlemin yapılması	Ortak gözlem sağlanması için gerekli hatırlatmalar ve açıklamaların yapılması
Araştırmada kullanılacak gözlem formlarının tanıtımı(Ek:4)	Gözlem sırasında gözlenmesi gereken genel boyutlar ve kodlamalar ve kısaltmalar	Video ile ortak gözlem sağlanana kadar pratik yapılması	Gözlemlerdeki farklılıkların nedenlerinin tartışılması
Gözlem sırasında yapılacak aktivitelerin açıklanması	Yapılacak aktiviteler: Ötürmecek ağı, kaya inişi, gözü kapalı kaya inişi, İple karşıdan karşıya geçiş, kırk ayak, eğlenceli labirent.	Genel soruların tartışılması	Teknik sorular, endişeler, vb..

Gözlem için ritmik cimmastik serbest çalışmalarından bir 5 dakikalık örnek video filmi kullanılmıştır. Bu aşamada, gözlemcilerin gördüklerini araştırmacının hazırladığı, gözlem formuna (Ek.6) aktarma ve bunları aktarırken kısaltmalar kullanma gibi becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Gözlem yapılan konunun önemli olmadığı sadece görülenleri kağıda aktarmaları istenmiştir. Kullanılan video filminde gözlenmesi gerekenler araştırmacı tarafından çalışmanın sonunda aşağıdaki gibi alt başlıklar halinde özetlenmiştir:

Video gözlem filminden gözlenmesi gereken alt başlıklar:

- Ortamin tanımı
- Katılımcıların sayıları
- Katılımcıların kullandığı malzemeler
- Katılımcıların mimik ve hareketleri
- Müzik kullanımı

Gözlemcilerin video ile gözlemlerinde, ilk denemede gözlemcilerden 1.gözlemci: sadece kişilerin topla oynadıklarını yazmıştır. 2.gözlemci: kişileri giysilerine göre tanımlamıştır. 3.gözlemci: ortamın tanımını çok genel olarak yapmıştır. 4.gözlemci: sadece seyretmiş ve hiçbir şey yazmamıştır. Araştırmacı:

Ortamın tanımını katılımcıların sayılarını, kullandıkları malzemeleri genel olarak yazmıştır. Yapılan ilk gözlem denemesinden sonra ikinci gözlem denemesine geçilmiştir.

İkinci gözlem denemesinde: 1.gözlemci: katılımcıların sayılarını, 2.gözlemci: katılımcıların birbirlerine göre konumlarını ve kullanılan malzemeleri, 3.gözlemci: katılımcıların stresli olduklarını ve bunun nedeninin sınav olabileceğini, 4.gözlemci: katılımcıların konumlarını ve vücut hareketlerini, Araştırmacı: katılımcıların mimiklerini ve müzik kullanımını yazmıştır.

Üçüncü gözlem denemesinde: 1.gözlemci: ortamın tanımını ve katılımcıların hareketlerini, 2.gözlemci: müzik kullanımını, 3.gözlemci: katılımcıların mimik ve hareketlerini yazmıştır. 4.gözlemci: sadece soru sormuş "kişilerin tüm vücut hareketlerini yazacak mıyız fakat bunu nasıl yazacağız" demiştir. Araştırmacı cevap olarak "gözlem sırasında kısaltmalar kullanabilirsiniz veya gözlemden hemen sonra daha detaylı yazabilirsiniz" demiştir. Araştırmacı: katılımcıların vücut hareketlerini ve malzeme özelliklerini yazmıştır. Üçüncü gözlemin sonunda, tüm gözlem notları okunarak tartışılmıştır. Genel olarak, ortak endişe; "gözlem yapılırken bazı davranışların gözden kaçabileceği" ve "yedi gün boyunca nasıl gözlem yapılacağı" ve "katılımcıların bu gözlemden rahatsız olabileceği" olarak dile getirilmiştir. Araştırmacı, gözlemlerin video ve fotoğraflarla destekleneceğini ve katılımcıların bu gözlemle ilgili bilgilendirileceğini gözlemcilere belirtmiştir.

Dördüncü gözlem denemesinde: 1.gözlemci: katılımcıların sayısını, mekanı, hareketleri, 2 ve 3.gözlemci: katılımcıların mimiklerini, hareketlerini, müzik kullanımını ve mekanın tanımını, 4.gözlemci: katılımcıların sayısını, sınav stresini araştırmacı:katılımcıların konumlarını, mimik ve hareketlerini, mekanın tanımını, kullanılan malzemeleri yazmıştır.

Dördüncü gözlem denemesinde tüm gözlemciler bir bütünlük yakalamışlardır. Genel karşılaştırmadan sonra, son kez beşinci gözlem yapılmış ve genel olarak tüm gözlemciler ortak olarak aynı alt başlıkları yazmış ve gözlemler arasında bir bütünlük sağlanmıştır.

3.2.1.3. Gözlem Kayıt Araçları

Araştırmada, uygulama süresince gözlemler araştırmacı ve eğitmen tarafından geçirilen dört gözlemci tarafından alan notu olarak yapılmış, her etkinlik için katılımcılar günlük tutmuş, etkinliklerden sonra isteğe bağlı grup tartışmaları yapılmış ve ayrıca her etkinlik kamera ile kayıt edilmiş ve fotoğrafları çekilmiştir.

3.2.2. Alan Notu (Yazılı Gözlem)

Araştırma süresince, kamp yaşantısı ve etkinlikler araştırmacı ve diğer dört gözlemci tarafından gözlem boyutlarına göre yazılı olarak yapılmıştır.

3.2.3. Günlük Tutulması

Uygulama öncesi katılımcılara “Günlük” tutulmasının gereği ve önemi sözlü olarak bildirilmiş ve yedi gün boyunca yaşadıklarını, katıldıkları etkinliklerle ilgili düşüncelerini, hissettiklerini, önerilerini ve istedikleri her şeyi yazmaları ve her günün akşamı lider teslim etmeleri istenmiştir. Günlük yazımı için gerekli malzeme (defter, kalem) lider tarafından katılımcılara kamp yerinde verilerek, yazılan günlüklerin, her günün sonunda araştırmacı tarafından toplanması sağlanmıştır.

3.2.4. Grup Tartışması & Değerlendirilmesi

Araştırmada katılımcılara yönelik olarak kullanılan grupla tartışma (görüşme) yöntemi, nitel veri toplamada önemli bir işleve sahiptir. Grup tartışmaları, bireysel görüşmelerde akla gelmeyecek bazı konuları diğer bireylerin açıklamaları çerçevesinde akla getirebilir. Her soru için gruptan ayrıntılı ve derinlemesine veri toplamak ve bundan yola çıkarak soruyla ilgili bazı sonuçlara ulaşmak önem taşımaktadır (Yıldırım & Şimşek,1999s:119).

Grup tartışması “Örümcek Ağı” adlı etkinlik için uygulanmıştır. On beş kişiden oluşan grup etkinliği yaptıktan sonra, araştırmacının “problem çözme” ve “takım çalışması” için belirlediği sorular çerçevesinde, tartışma ve değerlendirme yapmıştır. Bu sorular için, Halliday’ın (1999) doğa eğitimi etkinliklerinde önerdiği, tartışma sorularından faydalanılmıştır (Ek:7). Grup tartışmaları, kamerayla kayıt edilmiş ve kayıt edilen veriler ”tartışma verileri” olarak yazıya dönüştürülmüştür.

Kamp süresince her günün sonunda, katılımcıların yemek, temizlik gibi temel ihtiyaçları giderildikten sonra, ateş başında toplantı yapılmış ve günün değerlendirilmesi için katılımcılardan gönüllü olanların fikirleri, düşünceleri alınmıştır. Katılımcılarla yapılan değerlendirmelerde, genellikle katılımcılar rahat, açık ve samimi bir davranış sergilemiş ve bunları sözlü olarak araştırmacıya rahatlıkla ifade etmişlerdir. Araştırmacının katılımcı gruba daha önce on günlük yüzme kampında ve rekreatif organizasyonlarda liderlik yapmış olması ve grupla iletişiminin dört yıl boyunca çok iyi denilecek düzeyde olması ve ayrıca dört yıllık öğrenim sürelerini uygulamadan hemen önce tamamlayarak mezun olmaları, grubun davranışlarının ve değerlendirmelerinin samimi ve güvenilir olmasına ve araştırmacıyı lider olarak benimsemelerine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Tüm bu yöntemlerle elde edilen verilerin, toplam sayıları tablo'8 da verilmiştir;

Tablo 8.

Elde edilen araştırma verilerinin toplam sayıları

Alan Notu	100 sayfa etkinlikler, 80 sayfa kamp yaşamı, 85 sayfa grup tartışması, toplam 265 sayfa.
Fotoğraf	38 adet resim-111 adet slayt (Tüm etkinlikler ve doğa yaşamı)
Video kayıt	8 adet panasonic 45'lik kaset (Lp: 60 dakika): (2 adet 120 dakikalık kaset, ipe kaya inişi ve gözü kapalı kaya inişi, 1 adet 60 dakikalık kaset kırk ayak, ipe karşıdan karşıya geçiş, 2 adet 120 dakikalık kaset örümcek ağı, tartışma 3 adet 180 dakikalık kaset doğa yaşamı etkinlikleri için kullanılmıştır)
Grup Tartışması	3 oturum- örümcek ağı etkinliği grup tartışması, 2.5 saat doğa yaşamı etkinliği.
Günlük	31 adet bloknot (herbiri 8-20 sayfa)

3.5. Uygulama (Yedi Günlük Doğa Eğitimi- Kamp Yaşamı)

Bu araştırmada katılımcılarda, doğa eğitimi etkinlikleriyle liderlik becerilerinin ortaya çıkarılmasına bakılmıştır.

Araştırmanın metodolojisinde kullanılan yedi günlük kamp ortamı, araştırmaya nitel çalışma olanağı sağlamıştır.

Kamp Yaşamı: Yedi günlük kamp ortamında, katılımcılar gruplarıyla beraber temel kamp malzemelerini sırtlarında taşıyarak kamp yerine geldiklerinde, yatacak yer olarak çadır kurmuşlar ve yemek pişirmek için ateş yakmışlardır. Ayrıca su gereksinimlerini doğada bulunan akarsulardan sağlamışlardır. Doğada kendilerini soğuktan, sıcaktan ve yağmurdan korumak için gerekli tedbirleri almışlardır. Katılımcılar, kamp yaşamında lider tarafından konulan bazı güvenlik kurallarına uymuşlardır. Bunlara ek olarak kamp yaşamında, ekmek yaparak, yemek pişirerek, çadır kurarak ve diğer kamp görevlerini yerine getirerek gruplar, kamp yaşamlarını paylaşmışlardır (Resim:9-18). Uygulanan kamp yaşamının temel koşulları, aşağıda ayrıntılı açıklanmıştır;

Barınma: Kamp yaşamı süresince, uyku tulumunda ve çadırda yatılmıştır. Her grup, iki tane çadır kurmuş ve bir çadırda iki veya üç kişi yatmıştır. Sabah ve akşam çiğ sebebiyle çadırları ıslanmış ve uyku tulumları nem yapmıştır. Genelde tüm katılımcılar, I.kamp yerinde gece üşümüşler ve soğuktan uykusuz kalmışlardır (Resim: 13, 16).

Malzeme Kullanımı: Temel grup malzemelerinden; eşyaları taşımak için sırt çantası, yemek pişirmek ve su ısıtmak için tencere, tava, çaydanlık ve odun kesmek için balta gibi malzemeler kullanılmıştır. Her grup malzemelerini diğer gruplarla da paylaşmış ve birbirlerine malzeme taşımada yardımcı olmuşlardır. Bu

malzemelerin hem grup içi hem de grup dışı paylaşımı, genelde çadır kurmada, odun toplamada ve yemek pişirme esnasında gözlemlenmiştir.

Yiyecek ve İçecek Alımı: Yiyecek alımı genelde üç öğün ve iki ara öğün olarak yapılmıştır. Yemek yapımında gruplar kendi yemeklerini ve içeceklerini ortak olarak hazırlamışlardır. Kız ve erkek ayrımı yapılmadan herkesin yemek yaptığı ve paylaştığı gözlemlenmiştir (R: 11, 12).

Ateş Yakmak: Kampın ortak ateşi için, doğaya zarar vermeyen bir sistemle ocak yapılmış ve ateş yakılmıştır. Ateş yakılması için gerekli odunları, her grup ortak olarak toplamış ve ocak yapımı için her gruptan bir kişi gönüllü olmuştur. Her grup görevlerini hatırlatmadan yerine getirmiş ve ateş yakıldıktan sonra, tüm gruplar yemek pişirmek ve ısınmak için, ateşi ortak kullanmıştır (R: 14, 17).

Temizlik: Temizlik için taşıma suyu ve dere suyu kullanılmıştır. Bulaşık temizliğini gruplar, görev paylaşımı yaparak, yerine getirmiştir (Göz, R: 10).

Güvenlik: Kamp güvenliği için katılımcılar tek başlarına kamptan ayrılmamış ve her gece sabaha kadar dönüşümlü olarak nöbet tutmuşlardır. Nöbet sırasında tüm katılımcıların grup ayrımı yapmaksızın, gönüllü nöbet tutarak ve gerektiğinde grup arkadaşlarının veya hasta olan arkadaşlarının yerine, nöbet tutmuşlardır.

Liderlik becerilerinden, “problem çözme”, “risk alma”, “takım çalışması” ve “güvenme” gibi becerileri ortaya çıkaracak etkinlikler ve oyunlar, araştırmacı ve doğa eğitiminde uzman kişiler tarafından katılımcılara uygulanmıştır.

Doğa eğitimi programı

Katılımcılara uygulanan doğa eğitimi, daha önce çeşitli bilimsel araştırmalarda kullanılmış olan Luckner ve Nadler'in, (1997) önerdiği "doğa eğitimi uygulama prosedürü", "Doğa Eğitimi ile Yöneticilerin Beceri Gelişimi" (OMSD-Outdoor Manegement Skill Development) (Long 1984) isimli çalışmada kullanılan, uygulama planı, "Colorado Outward Bound School" programları ve "Project Adventure, Inc." Programları, "Dewey's process of Experiential learning" (Priest & Gass,1997), esas alınarak, program içeriği araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir (Ek:5).

Doğa eğitimi uygulaması sırasında, araştırmacı ve dört gözlemci tarafından, katılımcı gözlem ile saha notları tutulmuştur. Uygulama sırasında, tüm aktiviteler, oyunlar ve kamp yaşantısının bazı kısımları örneğin; Yemek pişirme, odun toplama, ateş yakma, dinlenme ve ateş başı sohbetleri kameraya kayıt edilmiş ve fotoğrafları çekilmiştir.

Uygulamaya katılan katılımcılardan, günlük tutulması istenmiş ve her günün sonunda toplanmıştır. Ayrıca, uygulama sonrası kamp yerinde, katılımcıların aktiviteler ve oyunlarla ilgili görüşleri daha sonra bu görüşlerin tüm katılımcılarla tartışılması, kişisel dönütleri ve ortak görüşleri araştırmacı tarafından sözlü olarak yapılmıştır. Yapılan yedi günlük eğitimin kamp uygulaması, 24 Haziran-1 Temmuz 2001 tarihleri arasında yapılmıştır. Bu uygulamanın detaylı planı tablo 9 da verilmiştir.

Tablo 9.

Yedi Günlük Doğa Eğitimi Uygulama Planı

1.GÜN	2.GÜN
24.06.2001 PAZAR: 09:30 Kampüs-Kalkış 09:45 Anıtpark'tan hareket 12:30 Kartalkaya'ya varış 13:30 Kamp kurma 15:00 Öğle Yemeği 16:30 Keşif yürüyüşü 18:00 Dönüş 18:30 Odun toplama 19:00 Akşam Yemeği 21:00 Grup sohbeti	25.06.2001 PAZARTESİ 07:30 Kahvaltı 08:30 Yürüyüş 11:00 İple Kaya İnişi 15:00 Öğle yemeği Gözler kapalı iple kaya inişi 18:00 Kampa dönüş 18:30 Odun toplama 19:30 Akşam yemeği 20:00 Grup tartışması-Değerlendirme
3.GÜN	4.GÜN
26.06.2001 SALI 08:00 Kahvaltı 09:30 Yürüyüş 10:30 Kırkayak 14:30 Öğle yemek molası 15:30 Kamp yerine dönüş 16:30 Odun toplama 17:30 Kamp ateşi yakma 18:30 Akşam yemeği 20:30 Grup tartışması-değerlendirme	27.06.2001 ÇARŞAMBA 07:30 Kahvaltı 08:30 İkinci kamp yerine yürüyüş 11:00 Dinlenme molası 13:30 Kamp yerine varış 14:00 Çadırların kurulması 14:30 Öğle yemeği 16:00 Odun toplama 17:00 Kamp ortak ateş yeri hazırlama 18:30 Akşam yemeği 20:30 Ateş başı eğlence
5.GÜN	6.GÜN
28.06.2001 PERŞEMBE 08:30 Kahvaltı 10:00 Örümcek ağı 13:00 Öğle yemeği 14:30 Serbest dinlenme 17:00 Odun toplama 18:00 Kamp ateşi yakma 18:30 Akşam yemeği 20:00 Grup tartışması-değerlendirme	29.06.2001 CUMA 08:30 Kahvaltı 09:30 Eğlenceli Labirent 13:30 Öğle yemeği 15:00 Ters Tırtıl 16:30 Odun toplama 18:00 Kamp ateşi yakma 18:30 Akşam yemeği 20:00 Ateş başı sohbet
7.GÜN	8.GÜN.....DÖNÜŞ

30.06.2001 CUMARTESİ	01.07.2001 PAZAR
09:00 Kahvaltı 10:00 Çember Oluşturma Oyunu 11:00 Herkes içerde Oyunu 13:00 Öğle yemeği 14:30 İpli oyunlar 16:00 Drama 17:00 Odun toplama 18:00 Kamp ateşi yakma 19:00 Akşam yemeği 20:00 Grup genel değerlendirme Ateş başı son akşam eğlencesi	08:30 Kahvaltı 09:30 Kampın toplanması 11:30 Grup yazılı değerlendirme 13:00 Otobüse biniş 16:30 Dönüş
Uygulama Tarihi: 24 Haz-1Tem.2001 Yer: Bolu-Kartalkaya-Aladağlar Katılımcı Sayısı: 31 Katılımcı--4 Gözlemci ve Araştırmacı	

Doğa eğitimi uygulamasında katılımcılara, güven ve risk alma becerilerine yönelik, “kaya inişi”, “gözü kapalı eş yardımı ile kaya inişi” isimli etkinlik, problem çözme ve takım çalışması yapmaya yönelik ise “Örümcek Ağı” isimli etkinlikler uygulanmıştır. Ayrıca bunların yanında, etkinlikleri desteklemek ve katılımcıların motivasyonlarını yükseltmek amacıyla, çeşitli oyunlar oynatılmıştır. Bu oyunlar ise; “karşıdan karşıya ipli geçiş”, ”kırkayak”, “eğlenceli labirent”, “ters tırtıl”, ”halka oluşturma”, ”herkes gemide”, ”oturak” gibi oyunlardır. Ayrıca grupların kendi istekleri ile yapılan ”drama”, ”ipli oyunlar” ve “ateş başı oyunları” gibi etkinliklerde grupların kendi liderliğinde oynatılmıştır.

İple Kaya İnişi

Yaklaşık 18 metrelik 80 derece eğimli bir kaya bloğundan, 8mm.lik ana iple oluşturulmuş istasyondan 10,5 mm.lik ana ip üzerinden yarım kazık düğümü ile kendi emniyetlerini alarak, kontrol kaybına karşılık 5 mm.lik yardımcı ip ile pursik düğümü ekstra emniyetinde ve profesyonel lider gözetiminde katılımcılara

gönüllü iniş yaptırılmıştır. Bu etkinlikte gözlenen beceriler, “güven” , ”risk alma” olmuştur (Resim:19-24).

İple kaya inişi performans açısından, zorluk derecesi orta düzeydedir. Ayrıca kamp yerine 400 m yakınlığında olup, çevresi ağaçlıklarla kaplıdır. Kayanın yüzeyi kuru ve iniş için yeterince sağlam ve yosunsuzdur (Resim: 20). Etkinliğin yapıldığı zaman hava güneşli ve sıcaklık 28 C civarlarında olup, rüzgar çok az esmiştir. Hava şartlarının kaya inişi etkinliğini, olumsuz yönde etkilediği gözlenmemiştir. Etkinlik, katılımcıların temel gereksinimleri olan; yemek, dinlenme, temizlik vb. gibi ihtiyaçları karşılandıktan sonra yaptırılmıştır. Kaya inişi toplam “31 katılımcı” ile yapılmış ve altı saat sürmüştür. Kaya inişi süresince sıvı alımına dikkat edilmiş, liderin ve katılımcıların güneşten korunmaları için tedbirler alınmıştır.

Kaya inişinde iki gözlemci kayanın en üst kısmında (başlangıç noktası) (Resim: 23), iki gözlemci ise kayanın alt kısmında (bitiş noktası) (Resim: 24) gözlem yapmıştır. Kaya inişinin kamerayla çekimi için yeterli uzaklık ayarlanmış, kamera sabitlenerek çekim yapılmıştır. Ayrıca kaya inişinin her aşamasında fotoğraf makinesiyle resimler çekilmiştir.

Etkinlik öncesi kaya inişini yaptıracak olan lider, bir saat önce kaya inişi için kullanılacak kayayı ve malzemeleri kontrol edip gerekli güvenlik önlemlerini almıştır. Daha sonra, tüm katılımcılar kayanın alt kısmında toplanmış ve teknik açıklamalar için liderin etrafında hazır bulunmuşlardır. Lider, önce etkinliğin amacını anlatarak, iniş sırasında kullanılacak düğümleri, emniyet kemerinin nasıl kullanılacağını ve nasıl emniyet alınacağını kendi üzerinde uygulayarak göstermiştir. İniş sırasında karşılaşılabilecek durumlar ve nelerin yapılması gerektiği grupla tartışılmıştır. Ayrıca yapılan kaya inişinin gönüllü katılım olduğu, sadece

isteyenlerin iniş yapabileceği belirtilmiştir. Teorik bilgilerin sonunda lider, etkinliği kendisi uygulamalı olarak göstermiştir.

Kayanın alt kısmında yardımcı olarak bir kişi belirlenerek, inişi yapan kişinin emniyet kemerini çıkarmasına ve kemerin tekrar kullanılmak üzere, kayanın üst kısmına gönderilmesine yardımcı olmuştur. Ayrıca kayanın üst kısmında, emniyet kemerinin takılması için bir kişi kendi isteğiyle yardımcı olmuştur. Lider, güvenliğini sağlamak için katılımcılara, kaya inişi sırasında kendisinin de başka bir iple, iniş yapan kişinin yanında ineceğini ve gerekli durumlarda yardım edebileceğini söylemiştir (Resim: 21, 22, 26). Kaya inişi yapılacak kayanın en üst bölümüne, kayanın yan kısmından güvenli olan bir yürüyüş patikasıyla çıkılması ve katılımcılardan 4-5 kişinin kayanın başındaki güvenli bölümde oturmaları ve sıralarını beklemleri sağlanmıştır (Resim: 22). Kaya inişi için, iniş sırası katılımcıların isteğiyle yapılmıştır. İple kaya inişi etkinliğinin katılımcılar için zorunlu olmadığı söylenmiş ve isteyenlerin bu etkinliği yapması zorunlu değildir denilmiştir.

Gözü Kapalı İple Kaya İniş

Kaya inişindeki aynı düzenekte, gözü kapalı olarak liderin ve arkadaşının yardımıyla katılımcılara iniş yaptırılmıştır. Bu etkinlikte gözlenen beceriler, “güven” ve “risk alma” olmuştur (Resim:25-26).

Yapılan bu etkinlik, iple kaya inişinden hemen sonra yapıldığı için, günün sonunda hava soğumaya başlamış ve katılımcılar yorulmuşlardır. Yemek ve dinlenmek isteyenler etkinliğe katılmak istememişlerdir. Gönüllü olanlar, iple kaya inişinin bitmesini beklemiş ve etkinliğe katılmışlardır. Katılmak istemeyenler ise seyretmeyi tercih etmişlerdir. Etkinliği yapan “11 kişi” olmuş diğerlerinin büyük çoğunluğu, soğuk, açlık ve yorgunluk nedeniyle katılmak

istemediklerini belirtmişlerdir. Etkinliğin, akşam sekiz civarında bitmesi ve hava sıcaklığının, yükseklik nedeniyle aniden en az on derece düşmesi ve katılımcıların çok yorulması nedeniyle katılımcıların “gözü kapalı ipe iniş” etkinliğine katılımlarını etkilemiştir. Çok istemelerine rağmen açlık ve yorgunluk sebebiyle katılmak istemediklerini belirtmişlerdir.

Kayanın başlangıcında gözü bağlanan katılımcı, sadece liderin komutlarıyla hareket etmiş ve kayanın sonunda iniş ipini tutan diğer arkadaşının komutlarıyla inişi tamamlamıştır. İpe kaya inişinde, ipin kontrolü katılımcıda olmuş fakat gözü kapalı kaya inişinde bunun tam tersi, iniş ipinin kontrolü liderde olmuştur. Gözü kapalı inen katılımcı, liderin komutlarına, ipin kontrolüne güvenmek zorunda bırakılmıştır.

İpe kaya inişi ve gözü kapalı kaya inişi etkinliği için yapılan gözlem ve günlük notları, risk ve güven becerilerine göre analiz edilmiştir. Her katılımcının gözlem, günlük notları ve video kayıtları araştırmacı tarafından incelenmiş ve gözlem boyutlarına göre elde edilen veriler, bu bölümde gözlem pozisyon noktalarına göre ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Örümcek Ağı

4 metre genişliğinde iki ağacın arasına örümcek ağı şeklinde kurulmuş, bir yetişkinin geçebileceği büyüklükte delikler, ip ile hazırlanmıştır. Onbeş kişilik grup etkinliğe katılmıştır. 40 dakika süre verilmiş, her delikten sadece bir kişinin geçmesi gerektiği, geçerken ipe dokunulmaması aksi takdirde tekrar başa dönüleceği hatırlatılmıştır. Bu etkinlikte gözlenmesi gereken beceriler, “takım çalışması yapabilme”, “problem çözme”, “risk alma” olmuştur (Resim:27-29).

Örümcek ağı etkinliği, sabah kahvaltısı yapıp, grupların temel gereksinimleri (yemek, uyku, dinlenme, temizlik vb.) giderildikten sonra, kamp

yerine 300 metre uzaklıkta, ağaçlıklı bir alanda yapılmıştır. Etkinliği yapan grup “15 kişi” den oluşturulmuştur.

Etkinlik süresi 40 dakika olarak katılımcılara söylenmiştir. Bu süre başlamadan önce gerekli açıklamalar ve kurallar gruba verilmiştir.

Örümcek Ağı etkinlik süresince yapılan gözlem sonuçları, 40 dakika süre göz önüne alınarak, aşamalı olarak, tablo halinde sunulmuştur. Örümcek ağı etkinliği süresince her beş kişiyi bir gözlemci olmak üzere toplam üç gözlemci, tüm grubu ise bir gözlemci değerlendirmiştir.

Destekleyici ve Eğlendirici Oyunlar

Karşıdan Karşıya İple Geçiş

Katılımcıların, 15 metrelik mesafedeki ve 8 metrelik yükseklikteki iki ağacın arasına gerilmiş ipten, emniyet kemeriyle emniyet alarak, kendi kol kuvvetleriyle ipin bir ucundan öbür ucuna geçişleri sağlanmıştır. Bu etkinlik, “kendine güven” , “risk alma” gibi becerileri destekleyen bir etkinliktir olmuştur (Resim:30-31).

Etkinlik akşama doğru saat 16:00 da yapılmıştır. Etkinlik dört saat sürmüş, hava soğumuştur. Ayrıca, katılımcıların yorgun ve akşam yemeği hazırlıkları için tedirgin oldukları saptanmıştır. Bu durum, etkinliğe katılım sayısını etkilemiştir. Karşıdan karşıya iple geçiş etkinliği, iple kaya inişi ve gözü kapalı kaya inişinden sonra yapılmıştır. Etkinliği, yedisi bayan toplam yirmi iki katılımcı yapmıştır.

KırkAyak

Katılımcılar, 3 metre uzunluğunda ve 10mm. genişliğinde, üzerinde 5 adet 50 cm boyunda ip bulunan iki adet kalas ile, birine sağ birine sol bacaklarını

koymak ve hareket halinde iken yere basmamak koşuluyla belli mesafeyi kat etmeleri istenmiş ve 30 dakikalık bir süre verilmiştir. Bu oyunu, bir tur da beşerli iki grup toplam on kişi yapmıştır. Etkinlik toplam iki grupta yapılmıştır. Grubun “takım çalışmasını”, “problem çözmesini”, “risk almasını” destekleyen eğlendirici bir oyun (Resim:32-33).

Etkinlik Kartalkaya. I. kamp yerine yakın ve yüksek tepelerinden birinde saat 13:00 de, güneşli bir havada uygulanmıştır. Etkinliğe 10 kişilik üç grup katılmıştır. Gruplara, birbirleriyle beraber hareket etmeleri, belli bir mesafeyi (Bataklık ve timsah olan bir bölgeden) geçerek geri dönmeleri istenmiştir. Bunun için 30 dakika süre verilmiştir.

Eğlenceli Labirent

40 metrekaarelik bir alana 50 cm. yüksekliğinde iplerle çevrilmiş bir alanda 7 kişilik katılımcıların gözü kapalı çıkış kapısını bulmaları istenmiş, bu arada her katılımcıya bir eş verilmiş ve eşlerin sadece kısıtlı komutlarla yardımcı olmaları sağlanmıştır. Bu oyunda desteklenmesi gereken beceriler, “güven” ve “risk alma” olmuştur (Resim:34).

Etkinlik, sabah kahvaltıdan sonra ve güneşli bir havada yapıldığı için katılımcıların motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiş ve katılımcıların hepsi etkinliğe katılmak istemişlerdir. Etkinlik öncesi her katılımcı kendine bir eş seçmiştir. Önce bir eşin gözü kapatılmış ve diğer eş ona “evet, hayır” şeklinde sözlü komutlarla veya “alkış” ile yön vererek çıkış kapısını bulmasına yardım etmiştir. Bu etkinlikte katılımcılar, çok dikkatli eşlerinin komutlarını dinlemişler ve tamamen onların komutlarına göre hareket etmişlerdir.

Ters Tirtul

Katılımcıların hepsi (31) kişi, sağ omuzları birbirine değerek sırt üstü yatmaları ve elleriyle sırt üstü kendisini gruba bırakan bir katılımcıyı elden ele grubun sonuna kadar taşımaları gerekir. Gruba güven duygusunu destekleyen eğlendirici bir oyun (Resim:35).

Halka Oluşturma

15 Kişilik katılımcılar karışık olarak ellerini diğer katılımcılar ile tutar ve daha sonra daire olacak şekilde çözülmeye başlarlar. Problem çözmesini ve takım çalışmasını destekleyen eğlenceli bir oyun (Resim:36). Etkinliğe bütün katılımcılar katılmıştır. Etkinlik, her biri on beş kişiden oluşan, iki gruba yapılmıştır. Etkinliğin başında hiç bilgi verilmeden, herkesin karışık şekilde ellerini tutması istenmiştir. Daha sonra süre sınırı olmadan, ellerini bırakmaksızın, çözümlere halka oluşturmaları istenmiştir.

Herkes Gemide

Tüm katılımcılar, 4x2 ölçülerindeki platformda, ayaklarının en az bir ucu değmek koşuluyla kalmaya çalışırlar, ayaklarının yerle temas etmemesi gerekir. Liderlik, karar verme ve problem çözmeyi destekleyen eğlenceli bir oyun (Resim:37).

Oturak

Tüm katılımcılar halka oluşturur, herkes sırtını arkasındakine döner ve ayak parmak uçlarını öndeki kişinin topuğuna değdirir, Elleri serbest bırakarak

herkes birbirinin dizine oturur. Güven ve takım çalışmasını destekleyen eğlenceli bir oyun (Resim:38).

Katılımcıların Kendi İsteği ile Yapılan Etkinlikler ve Oyunlar

Drama

Gönüllü katılımcıların bir senaryo hazırlayarak rol oynamalarıdır.

Eğlendirici, takım çalışmasını destekleyen bir etkinlik (Resim:39).

İpli oyunlar

Halat çekme ve ip atlamak gibi ip kullanılarak yapılan takım oyunlarıdır. Takım çalışmalarını destekleyen eğlendirici oyunlar (Resim:40).

Ateş başı oyunları

Akşam yemek sonrası ateş başı sohbetler, tekerleme yarışları, animasyonlar vb. oyunlar, grup motivasyonunu sağlayan eğlendirici etkinliklerdir (Resim:41).

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada, Wolcott'un sınıflandırmış olduğu yaklaşıma göre, verilerin anlaşılır bir biçimde çözümlenmesi, neden sonuç ilişkilerinin irdelenerek birtakım sonuçlara ulaşılması ve bulguların yorumlanması için, nitel analiz yöntemlerinden “betimsel analiz” yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Strauss ve Corbin'in önerdiği veri analiz süreci, iki grupta incelenmektedir. Bunlar, “betimsel analizi” ve “içerik analizi” şeklinde adlandırılmıştır. Birinci analiz süreci olan betimsel analiz yönteminde, toplanan

verilerin, araştırma problemine ilişkin olarak neleri söylediği ya da hangi sonuçları ortaya koyduğu ön plana çıkmaktadır. Örneğin gözlenen bir ortamda nelerin olup bittiği, görüşülen bireylerin neleri söyledikleri, çalışılan dokümanların hangi bilgileri ortaya koyduğu, betimleme yaklaşımına uygun sorulardır. Ayrıca, “ne” sorusuna yanıt bulunurken elde edilen veriler, önce mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenir daha sonra yapılan bu betimlemeler yorumlanır (yani açıklanır), neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması işlemleri de, araştırmacının yapacağı yorumlar arasında yer alabilir (Yıldırım & Şimşek, 1999).

Araştırmada, verilerin tanımlanması, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçeklerin ortaya çıkarılması için “içerik analizi” yöntemi kullanılmıştır.

İkinci analiz süreci olan içerik analizi yönteminde, temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabii tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde organize edilmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 1999).

İçerik analizinde veriler dört aşamada analiz edilir: Verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların organize edilmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Verilerin kodlanmasında, bazen bir kelime bazen bir cümle ya da paragraf, bazen de bir sayfalık veri olabilir. Kendi içinde anlamlı

bir bütün oluşturan bu bölümler, araştırmacı tarafından isimlendirilir, diğer bir deyişle kodlanır. Strauss ve Corbin (1990), üç tür kodlama biçiminden söz etmektedirler:

1. Daha önceden belirlenmiş kavramalara göre yapılan kodlama
2. Verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama
3. Genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama.

Birinci ve ikinci tür kodlama biçimlerinin birleşiminden oluşan “Genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama” da, verilerin analizinde, genel kavramsal yapı oluşturulur ve bu kavramsal yapıya göre kodlama yapılır. Ayrıca ortaya çıkan yeni kodlar listeye eklenebilir veya değiştirilebilir. Bu üç tür kodlama sürecinde de ortaya çıkan kodların veri analiz sürecinde tekrar değiştirilmesi ve geliştirilmesi mümkündür (Yıldırım & Şimşek, 1999).

Verilerin içerik analizinde, araştırmacı “genel bir çerçeve içinde kodlama” biçimini kullanırken verilerin analizinden önce genel bir kavramsal yapı oluşturarak, genel kategoriler ya da temalar önceden belirlenmiş ve bu temalar altında yer alabilecek olan daha ayrıntılı kodlar listeye dahil edilmiştir ve analiz süresince kodlar gerektiğinde değiştirilmiş ve geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan kodlama listesi tablo 10’de, kodlamada kullanılan kısaltmalar listesi ise tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 10.

Yedi günlük doğa eğitimi uygulamasının analizinde kullanılan kodlama listesi

ETKİNLİK	BECERİ	KODLAR	TEMALAR
İple Kaya İnişi	Güven ve Risk Alma	Dinleme ve gözlem yapma, Anlamaya çalışma, Gönderilen iletiye doğru anlam verme Vücut dili (titreme, sararma, kasılma, sakin, vb.) Çıglık atma, bağırma, tedirginlik, endişeli, Soğukkanlı, tedbirli, temkinli, kendinden emin vb. "Tekrar yapmak istiyorum", "Çok kolaymış", "Korkulacak bir şey yokmuş" "Lidere güveniyorum", "Lideri dikkatli dinlemek", "Ağırlığı kemere, ipe vermek", "Boşluğu hissetmek", "Gönüllü etkinliği denemek", "Vücut dili, düşünceler", "Heyecan, Zevk almak, mutluluk, macera, özgürlük"	Kendine güven Lidere güven, Korku duyma Endişe Grup etkisi, Riski düşünme Risk alma (tekrar denemek, istemek vb.)
Gözü Kapalı İple Kaya İnişi	Güven ve Risk Alma	Vücut dili (titreme, sararma, kasılma, sakin, vb.) Çıglık atma, bağırma "Tekrar yapmak istiyorum" "Çok kolaymış" "Korkulacak bir şey yokmuş" "Lidere güveniyorum" "Lideri dikkatli dinlemek" "Ağırlığı kemere, ipe vermek" "Boşluğu hissetmek" "Gönüllü etkinliği denemek" "Vücut dili, düşünceler" (korku, endişe, kendinden emin, sakin vb.) "Heyecan, zevk almak, mutluluk, macera, özgürlük", "Dikkatli dinlemek, sabırlı olmak"	Kendine güven Korku duyma Endişe Başkasına güven Lidere güven Riski düşünme Risk alma (tekrar denemek, istemek vb.)
Örümcek Ağı	Takım Çalışması	"Biz, bizim, başardık, takımımız" "Sana güveniyoruz, sen yaparsın, biz buna inanıyoruz, Takım dili (biz, bizim vb.) Grubu kabullenme Başkalarını dinleme Fikir üretme ve söyleme Tartışabilme Fikirlere saygı duyma Hoşgörü Motive edici olma Gururlanma Çatışma	Takım Çalışması ve işbirliği, Takım Ruhu, Liderlik, Güven, Risk alma, Grup Oluşumu, Grup Etkililiği, Duygusal Olgunluk, Grup Bütünlüğü, Grup Olgunluğu, Grup Paylaşımı..
Örümcek Ağı	Problem Çözme	Sorunları ve fikirleri tartışma, Çözümleri dikkate alma, Farklı düşünceler üretme ve çok yönlü düşünme, Motive etme, cesaretlendirme, teşvik etme, Performans gösterme, deneme, Karar verme, sonuçları paylaşma, gururlanma, övünme. İstek, ilgi, işbirliği, konuşma	Takım işbirliği ve çalışması, Problemi tanımlama Sonuçları söyleme ve ortaya koyma, Fikir üretme, çözümler üretme, Uygun olanı seçme, Uygulamaya koyma, Sonuçları değerlendirme

(Donnellon, 1996; Priest ve Gass, 1997; Balcı, 1995; Baltaş, 2001; Buller ve ark., 1995)

Tablo. 11

Yedi Günlük Doğa Eğitimi Uygulamasının Analizinde kullanılan Kodlamada Kısaltmalar Listesi

GÖZLEMCİLER	GÖZİ	1.1
GÖZLEM NOTLARI	Göz	1.2
KAMERA KAYIT	Kam-Kay	1.3
ETKİNLİKLER	ETK	2.1
Kaya İnişi	ETK-Kİ	2.1.1
Gözü Kapalı Kaya İnişi	ETK-GK	2.1.2
Karşıdan Karşıya İple Geçiş	ETK-KK	2.1.3
Örümcek Ağı	ETK-ÖR	2.1.4
Kırk Ayak	ETK-KA	2.1.5
Eğlenceli Labirent	ETK-EL	2.1.6
Oturak	ETK-OT	2.1.7
Herkes Gemide	ETK-HG	2.1.8
Serbest Zaman Etkinlikleri	ETK-SZ	2.1.9
KAMP YAŞAMI	KMPY	3.1
Grup Paylaşımı	KMPY-GP	3.1.1
Görev Dağılımı	KMPY-GD	3.1.2
Grup Etkileşimi	KMPY-GE	3.1.3
GÜNLÜK	GÜN	4.1
KATILIMCILAR	KATL	5.1
1.Katılımcı	K-1	5.1.1
2.Katılımcı	K-2	5.1.2
.....		
31.Katılımcı	K-31	5.1.31
KATILIMCI GRUPLAR (4-5 Kişiden oluşan GRUPLAR)	GR	6.1
1. Katılımcı Grup	A	6.1.1
2. Katılımcı Grup	B	6.1.2
3. Katılımcı Grup	C	6.1.3
4. Katılımcı Grup	D	6.1.4
5. Katılımcı Grup	E	6.1.5
6. Katılımcı Grup	F	6.1.6
7. Katılımcı Grup	G	6.1.7
8. Katılımcı Grup	H	6.1.8
GRUP TARTIŞMASI	DİSC-GR	7.1

Veri Analizinde Metafor Kullanımı:

Çalışmanın, veri analizinde ve dataların sunumunda metaforlar kullanılmıştır. Seçilen metaforlar araştırmacının veriler üzerinde defalarca çalışmasından sonra yapılmıştır.

Patton'a (1990) göre metafor, buluşlara ulaşmada, ilişkilendirmede çok kuvvetli ve akılcı bir yoldur. Ayrıca, metaforun kullanılması, ve geliştirilmesi, araştırmacı ve okuyucular için "çok eğlenceli" (s.402) bir yoldur. Sergiovanni'ye göre ise metaforlar gerçekleri yaratmada bir yol ve ayrıca, okulları, liderleri ve yönetimi anlamada etkili bir anlatım şeklidir (Akbaba, 1999).

Metafor kullanımında, Biddle ve Locke (1997), örnekler vermiş ve nitel araştırma sonuçlarının, edebi anlatımında metaforun, farklı bir yol olduğunu ve bu yolun, araştırma sonuçlarını başka bir şekilde sunduğunu söylemiştir. McCarty (1998), eğitimde ve yeni liderlik durumlarının açıklanmasında metaforun yaygın olarak kullanıldığını ve kaynak olarak genellikle spor, savaş ve insan vücudunun (özellikle beynin) kullanıldığını belirtmiştir.

Araştırmada, doğa eğitimi uygulamasının anlaşılması için, "Mars gezegenine Seyahat" olarak isimlendirilen metafor kullanılmıştır. Araştırmacı ve gözlemciler için "astronot ve yardımcı astronatlar", katılımcılar için "yolcular", araştırma öncesi temel eğitim için "Mars'a I. Seyahat", Araştırmanın yedi günlük uygulaması için "Mars'a II.Seyahat:Gizli Görev", şeklinde metaforlar kullanılmıştır.

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

3.7.1. Geçerlik

Araştırmada, araştırmacı yedi günlük doğa eğitimi kamp uygulaması süresince “esneklik” ilkesini uygulamıştır. Gerekli durumlarda programla ilgili değişiklikleri, grupların temel ihtiyaçlarına göre (örneğin: açlık, uykusuzluk, hava koşullarına bağlı üşüme veya terleme vb.) düzenlenmiştir. Ayrıca etkinliklerin uygulama aşamalarını, sırasını ve sürelerini, uygulanacak zemine, zamana, grubun motivasyonuna ve hava koşullarına göre düzenlenmiştir. Programa yeni etkinlikler, farklı stratejiler gerekli durumlarda eklenmiştir. Bunların yanı sıra, elde edilen bilgileri teyit etmek amacıyla, farklı veri toplama yöntemi olarak günlük tutulması, kamera ve fotoğraf çekimi kullanılmıştır. Araştırma alanına olan yakınlık, araştırmacının katılımcı olması, araştırmanın yedi gün gibi uzun bir sürede olması, dış uyarıcılardan uzak doğa ortamında yaşam sürülmesi, yüz yüze olan etkinlikler, doğrudan ve olayın gerçekleştiği doğal ortam içinde bilgi toplama ve elde edilen bulguların teyit edilebilmesi için video kayıtların tekrar izlenebilmesi gibi etkenler, bu çalışmanın geçerliğini oluşturmayı sağlamıştır.

Geçerlik konusunda araştırmacının “esnek” olması ilkesi nitel araştırmada geçerlik konusunda önemli avantajlar ortaya koyar. Araştırmacı araştırma sürecinde gerekli gördüğü takdirde, yeni stratejilere başvurabilir, görüşmeye yeni sorular ekleyebilir, daha önce planlanmayan yeni görüşmeler yapabilir, elde ettiği bilgileri teyit etmek amacıyla farklı veri toplama yöntemleri kullanabilir. Tüm bu özellikler araştırmacının iç geçerlilik konusunda duyarlı olmasını ve gerekirse buna yönelik ek önlemler almasını gerektirmektedir (Yıldırım & Şimşek, 1999).

İç Geçerlik: Elde edilen bulguların ve sonuçların doğruluğunu konu edinir. Araştırmanın geçerliği konusunda, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği bazı özellikler araştırma süresince göz önünde bulundurulmalıdır. Bu özellikler;

1. Araştırma bulguları, verilerin elde edildiği ortam dikkate alındığında anlamlıdır ve bu ortama bağlı olarak tanımlanmıştır.
2. Bulgular kendi içinde tutarlıdır ve anlamlıdır. Ortaya çıkan kavramlar anlamlı bir bütün oluşturmaktadır.
3. Araştırmada elde edilen bulgular, doğa ortamı, doğada yapılan aktiviteler, yedi günlük uyarıcılardan uzak kamp ve grup yaşantısı gibi farklı veri kaynakları ve katılımcıların normal yaşam ritimlerinden farklı bir deneyim yaşamaları ve bu deneyimlerin doğal ortamda rahat gözlenebilmesi, duygu ve düşüncelerin aynı ortamda yazılı ve sözlü olarak alınması gibi farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak teyit edilmiştir. Farklı yöntemlere göre elde edilen bulgular anlamlı bir bütün oluşturmaktadır.
4. Elde edilen bulgular, daha önce oluşturulan liderlik becerileri ve doğa eğitimi ile ilgili kuramsal çerçeveye uyumludur. Bu çerçeve veri toplamada araştırmacıya rehber olmuştur.
5. Araştırmacının bulguları teyit etmek için kullandığı stratejiler, doğa eğitiminde yapılan becerileri ortaya çıkarmaya yönelik etkinlikleri, desteklemek ve katılımcılarla iletişimi sağlamak amacıyla uygun bir biçimde kullanılmıştır.
6. Açık olmayan olgular ve olaylar belirlenmiştir.
7. Bulguları açıklamada alternatif yaklaşımlar kullanılmıştır.

8. Bulgular araştırmaya katılan dört gözlemci ve katılımcılar tarafından gerçekçi bulunmuştur.
9. Araştırmanın bulgularından yola çıkarak yapılan tahminler ve genellemeler elde edilen verilerle tutarlıdır.

Dış Geçerlik: Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine ilişkindir. Sosyal olayların değişkenliği nedeniyle nitel araştırmaların genellenebilirliği zayıftır. Ancak bir dereceye kadar araştırma benzer ortamlara ve durumlara genellenebilir. Bu genellemeler ilkeler kurallar biçiminde değil, deneyimler ve örnekler biçimindedir. Dış geerlikle ilgili araştırma üzerinde, Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği özellikler göz önüne alınmalıdır. Bunlar;

1. Araştırma örneklemini, ortamın ve süreçlerin özellikleri başka örneklerle karşılaştırma yapabilecek düzeyde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.
2. Araştırma raporu, genelleme konusunda olası engelleri, örneklemin, ortamın ve kavramsal çerçevenin seçimi ve bu unsurların genelleme açısından ortaya çıkardığı sınırlayıcı etkenleri tartışmıştır.
3. Araştırma sonuçları araştırma soruları ile tutarlıdır.
4. Araştırmacı, bulguların başka araştırmalarda test edilebilmesi için gerekli açıklamaları yapmıştır.
5. Araştırma bulguları benzer ortamlarda ve doğa eğitiminde deneyimli kişilerin yardımıyla kolaylıkla test edilebilir.

3.7.2. Güvenirlik

İnsan davranışlarının değişkenliği ve karmaşık yapısı, insan davranışını konu edinen bir araştırmanın aynen tekrarını güçleştirmektedir. Ancak nitel araştırmalarda güvenirliliğe yönelik bazı önlemler vardır. Araştırmacının araştırma sürecinde kendi konumunu açık hale getirmesi, araştırmada veri kaynağı olan bireylerin açık şekilde tanımlanması, araştırma sürecinde oluşan sosyal olayların ve süreçlerin tanımlanması, elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçevenin ve varsayımların tanımlanması, veri toplama ve analiz yöntemlerinin ayrıntılı olarak açıklanması, bu önlemler arasındadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Dış Güvenirlik: Araştırmacının araştırmada izlediği aşamaları ayrıntılı ve açık şekilde raporlaştırması, dış güvenirlik açısından önem taşımaktadır. Araştırmanın dış güvenirliliği konusunda, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği özellikler, şu şekilde belirtilebilir;

1. Araştırmacı, araştırmanın yöntemlerini ve aşamalarını açık şekilde tanımlamıştır.
2. Veri toplama, işleme, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma konularında gerekli açıklamalar ayrıntılı olarak yapılmıştır.
3. Sonuçlar, ortaya konan verilerle açık bir biçimde ilişkilendirilmiştir.
4. Araştırmacının izlediği yöntemler ve süreçler konusunda, kayıtların (örneklem seçimi, gözlem notları vb.) kapsamı açık şekilde tanımlanmıştır.
5. Araştırmada farklı görüşler ve alternatif açıklamalar dikkate alınmıştır.

6. Araştırmanın ham verileri, başkaları tarafından incelenebilecek biçimde saklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 1999, s.82).

İç Güvenirlik: Araştırmacı, araştırmaya yaklaşımını ve araştırmanın çeşitli aşamalarında yaptığı kontrolleri açık şekilde tanımlamalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Araştırmanın, iç güvenilirliğine yönelik yine Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği özellikler, şu şekilde belirtilebilir;

1. Araştırma soruları, açık şekilde ifade edilmiştir.
2. Araştırmacının, araştırma sürecindeki kendi konumu, katılımcı gözlemci olarak açık bir biçimde tanımlanmıştır.
3. Araştırmanın sonuçları, verilerle uyum içindedir.
4. Araştırmanın temel perspektifi ve araştırmaya yaklaşımı, açık bir biçimde tanımlanmıştır.
5. Veriler, araştırma sorularının gerektirdiği biçimde ayrıntılı ve amaca uygun bir biçimde toplanmıştır.
6. Araştırmacının yanında , dört gözlemcide benzer veri toplama süreçleri ve yöntemi kullanmış ve araştırmacının ve gözlemcilerin, gözlemleri ve bulguları birbirleriyle mantıklı bir uyum sağlamıştır.
7. Verilerin analizinde, önyargılar, yanlış anlaşılımlar, gerçek dışı veriler gözden geçirilmiş ve buna göre geçerli olmayan veriler ayıklanmıştır.

3.7.3. Çeşitleme

Nitel araştırmada geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanmasında kullanılan önemli ölçütlerden biri “çeşitleme” dir. Çeşitleme, araştırma sorusuna yönelik olarak toplanan verilerin farklı yöntemlerle elde edilmesi ve bu şekilde elde edilen

bulguların inandırıcılığının test edilmesi için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Denzin'e göre, araştırmada "çeşitleme" (triangulation) ölçütü kullanılarak, farklı etkinliklerden ve ortamlardan gözlem, video, fotoğraf çekimi, günlük yazımı ve grup tartışmaları gibi farklı yöntemlerle, araştırmacı ile birlikte dört gözlemci veri toplamış ve böylece araştırmada ortaya çıkabilecek önyargıların ve yanlış anlamaların önüne geçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Araştırmada, çeşitleme ölçütü olarak;

- beş kişinin gözlem yapması ve alan notu elde etmesi,
- kamera ile kayıt ve fotoğraf çekimi,
- katılımcıların günlük tutması,
- grup tartışmaları ve değerlendirmeler, kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan çeşitleme ölçütü, araştırma sonucu elde edilecek sonuçların, farklı boyutlardan değerlendirilmesini ve anlam kazandırılmasını sağlamıştır.

Bu araştırmada, analizlerin tamamlanması sonucunda, çeşitleme ölçütlerinden daha çok, ipe kaya inişi ve gözü kapalı kaya inişi etkinlikleri için; birinci sırada, günlük notlarından, ikinci sırada, alan notlarından, üçüncü sırada, grup tartışmaları ve değerlendirmeler ve video kayıtlarından, dördüncü sırada ise fotoğraflardan faydalanılmıştır. Örümcek ağı etkinliği için; birinci sırada, alan notlarından ve grup tartışması ve değerlendirmelerden, ikinci sırada, video kayıtlarından, üçüncü sırada, günlük notlarından ve fotoğraflardan faydalanılmıştır. Doğa yaşamı için; birinci sırada, günlük ve alan notlarından, ikinci sırada, grup tartışması ve değerlendirmelerden, üçüncü sırada video kayıtları ve fotoğraflardan faydalanılmıştır.

IV. BÖLÜM

Verilerin Sunumu, Bulgular ve Tartışma

Verilerin Sunumu ve Bulgular

Mars'a Seyahat

Araştırmada, uygulama yapılan doğa ortamı, Mars gezegenine benzetilmektedir. Henüz keşfedilmemiş bir gezegen olan “Mars”, insanların merak konusudur. Bazı insanların kafasında, bu bilinmeyenin ne olabileceği ve dünyada yaşanmamış maceraların Mars’ da var olabileceği düşüncesi yer almaktadır.

Gizemli bir yapısı, tehlikelerin var olabileceği, eşsiz deneyimlerin kazanılabileceği ve aynı zamanda kirlenmiş ve hor kullanılmış “dünya”nın farkına varılabileceği ortamlar sunabilecek Mars yolculuğu fırsatı, insanlara “Mars’a I.Seyahat ve Mars’a II.Seyahat” şeklinde, Mars’ın yaşanabilecek bölgelerini ve özelliklerini keşfetmek amacıyla, iki aşamalı yolculuk olarak sunulmuştur. Bunlar: Mars’a I. Seyahat ön keşif yolculuğu (temel eğitim kampı), Mars’a II.Seyahat: yedi günlük keşif yolculuğu (araştırma için yapılan, yedi günlük doğa eğitimi uygulama kampı), olarak adlandırılmıştır.

Mars’a I.Seyahat: Bu yolculuğa katılacak yolcular (katılımcı sayısı 40 kişi), daha önceden grup yaşantısını paylaşmış ve grup oluşturma süreçlerini tamamlamış, kendi istekleriyle dört veya beş kişilik gruplar oluşturarak, toplam 10 paylaşım grubu olmak üzere, zorunlu olarak (ders kapsamında) Mars’a dört günlük seyahat yapmışlardır (uygulama öncesi temel eğitim için doğa kampı).

Bu seyahatten önce, astronot (araştırmacı) tarafından, Mars'da yaşamla (temel kampçılık eğitimi) ilgili bilgiler teorik olarak yolculara verilmiştir. Daha önce keşif gezileri yapan astronot ve yardımcıları (araştırmacı ve gözlemciler), Mars'ın mevcut yapısal özelliklerini belirlemişlerdir. Bu özellikler; Mars gezegeninde:

*Yeryüzü şekilleri: yükseltiler 1600-2800 metre civarında, yüksek bölgeler, kayalık ve eğimli, yeşillik bölgeler vardır. Daha alçak bölgelerinde, düzlük, yeşil ve geniş araziler vardır,

*Yiyecek sıkıntısı vardır fakat dereler su temini için mevcut ve kullanılabilir durumdadır,

*Bilinmeyen tehlikeler olabilir (Vahşi hayvanlar, fırtına, yıldırım düşmesi, yangın, zehirlenme vb.),

*Doğal tuzaklar ve geçit vermeyen yollar olabilir

*Acil durumlar dışında haberleşme kanalları yoktur,

*Barınma, uyku için çadır kullanımı söz konusudur,

*Barınma, yemek pişirmek, uyku, acil durumlar ve temizlik işleri için malzeme gereklidir.

*Yürüyüş mesafesi uzun olabileceğinden taşınan malzemeler minimum ihtiyaca yönelik ve hafif olmalıdır, şeklinde yolculara yazılı bildirilmiştir.

*Yolculuk süresince dünya ile haberleşme mümkün değildir.

Yolcuların konaklama yerleri, Mars gezegeninin yaşama uygun bölgelerinde yapılmıştır. Bu bölgeler daha önceki keşif gezilerinde astronot

tarafından belirlenmiş ve haritaları yapılmıştır (Kamp kurma alanları, bölge haritaları).

Bu keşif gezisi, Mars'da hava koşullarının ani şekilde değişmesi ve çok yağmur yağması sebebiyle zor koşullarda yapılmıştır, ancak Mars gezegeninin koşulları hakkında yolculara genel bir deneyim kazandırmıştır (Temel kamp yaşam kuralları; Çadır kurma, çadırdaki ve uyku tulumunda uyku, odun toplama, ateş yakma, beslenme, görev paylaşımı, güvenlik kuralları ve değişen hava şartları vb.,).

Mars'a II. Seyahat: Gizli görev

Mars'da keşfedilmesi gereken özel yerler ve dünyada ki insanlığın, gelecekteki başarısının, mutluluğunun ve liderlik becerilerinin fark edilip ilerde Mars koşullarında geliştirilebilmesi için, Mars koşullarının ne derece uygun olup olmadığının araştırılması, bu gizli görevin amacıdır (Doğa eğitimi yoluyla liderlik becerilerinin ortaya çıkarılması).

Mars' a II.Seyahatte, gizli görevin daha uzun, yedi gün gibi bir zamanı kapsayacağı ve gönüllü kişilerin kabul edileceği, I.seyahate katılan 40 kişiye sorulmuş ve 31 kişi görevi kabul etmiştir. Yine kendi istekleriyle, 4-5 kişilik paylaşım grupları oluşturulması istenmiş ve yolcular tarafından, üç tane dört kişilik, bir tane beş kişilik, bir tane altı kişilik, iki tane üç kişilik ve bir tanede iki kişilik, toplam sekiz paylaşım grupları oluşturulmuştur. Paylaşım gruplarına, almaları zorunlu grup malzemeleri ve kişisel malzemeler bildirilmiş ve grupların birbirlerinden sorumlu oldukları ve yaşanabilecek zorlukları beraber göğüslemeleri gerektiği, Mars'da bulundukları süre boyunca dünyadan kimseyle bağlantı kuramayacakları, ilkel koşullarda olabilecekleri, astronot tarafından bir kez daha hatırlatılmıştır.

Görevi kabul eden yolculardan, sağlık problemleri olmadığına dair imzalı belge alınmıştır. Ayrıca güvenlikleri için gerekli yetkililerden onay alınmıştır.

Yapılan yolculuk, Mars'ın en iyi iklim koşullarının olduğu zamana ayarlanmıştır. Hava koşulları yaz mevsimi normallerinde olup yine de yağış riski göz önünde bulundurulmuş ve yolculardan tedbir almaları istenmiştir (yağmurluk ve çadırların üstüne germek için naylon vb.).

Yolculuk için, deneyimli bir astronot (araştırmacı) ve dört yardımcı astronot (gözlemciler) görevlendirilmiştir.

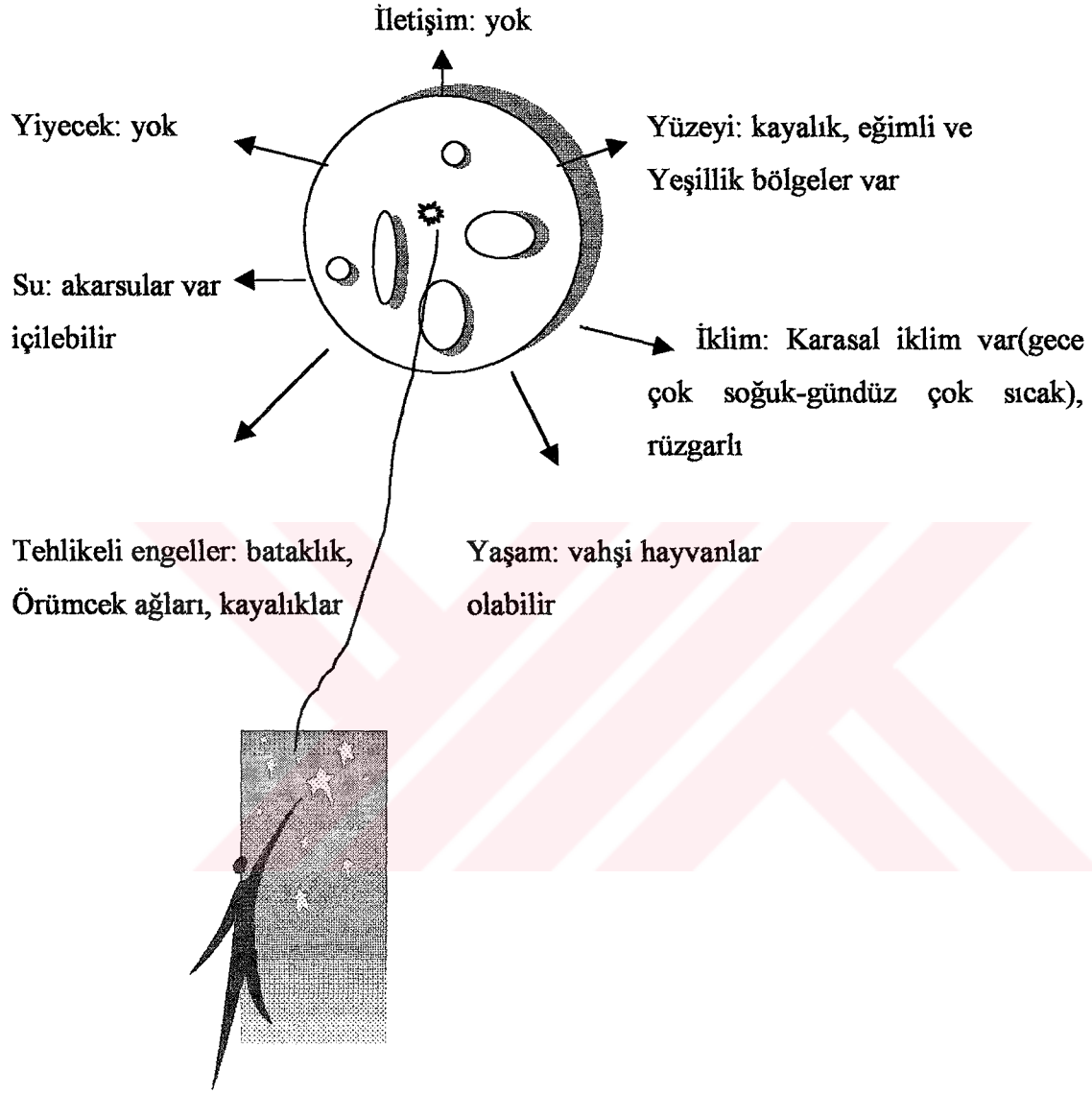
Keşfedilmesi gereken bölge için tehlikeli engeller, grupların uyumlu çalışmaları sonucu başarıyla aşılmıştır. Bu engellerden en büyük olanı, kişilerin bireysel olarak yapabileceği, çok yüksek bir kayalıktan aşağı inmek ve yola çıkmak (iple kaya inişi etkinliği), bataklık ve karanlık olan bir bölgeden iple kaya inişi yapmak (gözü kapalı iple kaya inişi) ve ayrıca on beş kişiden oluşan grubun, belli bir süre içinde dev bir örümcek ağından, ağa takılmadan (örümcek ağı etkinliği) geçmeleri olmuştur. Ayrıca yolculuk sırasında, daha tehlikesiz engellerle karşılaşan gruplar, tüm engelleri başarıyla geçmiştir. Engellerin geçişlerinde, astronot ve yardımcı astronotlar gerekli güvenlik tedbirlerini alarak, gruplara yardım etmişlerdir. Tüm yolcular büyük çabalar sonucu tehlikeli engelleri aşarak keşfedilmesi gereken bölgede Mars'ın özelliklerini incelemişler ayrıca bu inceleme süresince Mars'a zarar vermemek için, onun doğal yapısına çok dikkat etmişlerdir.

Gizli görevin gerektirdiği bilgiler, yolcuların günlük rapor yazmalarıyla, astronotların gözlem kayıtlarını tutmasıyla ve tüm görevin kamera ve fotoğraflarla kayıt edilmesiyle sağlanmıştır.

Mars seyahati boyunca, hava koşulları iyi gitmiş, yağmur yağmamış ve hava sıcaklığı mevsim normallerinde olmuştur. Ancak Mars'ın yapısından kaynaklanan gece ve gündüz sıcaklık farkı ani iniş ve çıkışlar göstermiştir. Geceleri çok soğuk, gündüzleri ise çok sıcak olmuştur.

Gizli görev başarıyla tamamlanmış, insanoğlunun yaşamsal becerileri, doğa ile savaşında toplumsal gücü ortaya çıkarmıştır ve gruplar tekrar görev almak istediklerini söylemişlerdir.





Şekil. A: Mars Gezegeninin Yapısal Özellikleri

İple Kaya İnişi Etkinliği

İple kaya inişi etkinliğinde, etkinlik öncesi, I. ve II. gözlem pozisyon noktalarında, katılımcıların “kendine güvensiz” oldukları belirlenmiş ve bu durumun, katılımcıların “güven” ve “risk alma” becerileriyle örüntü oluşturduğu saptanmıştır. Katılımcıların, “kendine güvensiz” olmalarında rol oynayan etkenler, “korku ve endişe” olarak ortaya çıkmıştır. Belirlenen “korku ve endişenin” sebep olduğu nedenler ise etkinliğin ilk kez yapılması, kayalıkların görüntüsü, iniş mesafesinin yüksekliği ve liderle emniyet sisteminin güvenilirliği olarak belirlenmiştir. Tüm bu etkenler katılımcıların “risk alma” konusunda kararsız davranmalarına neden olmuş, etkinlik riskli olarak algılanmıştır. Korku ve endişe ile ilgili katılımcılar, “kendilerine güvensiz” olduklarını ve etkinliği riskli olarak algıladıklarını belirleyen görüşlerini;

“Bu aktiviteyi gerçekleştireceğimiz yere gittiğimde korkum daha da arttı çünkü aşağıdan kaya çok dik görünüyordu” (Katl-22), “Kaya inişi düşüncesi beni korkutuyordu hatta inmemeyi bile düşündüm (Katl-15), “Bu kayalıklar çok yüksek, bizim buradan ineceğimize eminmisiniz” (Katl-1,3,22,30), “Kayadan iniş düşüncesi çok ürkütücü geliyordu (Katl-15), “Hayatta ilk defa yaptığı şeyler insana ayrı bir heyecan veriyor hele de benim gibi yükseklik korkusu olan birisine” (Katl-29) şeklinde ifade etmişlerdir.

Yine aynı noktalarda katılımcıların, “heyecanlı ve tehlikenin farkında” oldukları gözlemlenmiş ve bunun sonucunda “kendine ve başkasına güvensiz” ve “risk alma” sürecinde kararsız oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların, heyecanlı ve tehlikenin farkında olduklarını belirleyen etkenlerde “kendine güvensiz” olduklarını gösteren nedenler; katılımcıların titremesi, yüzlerinin sararması, yükseklik korkusu, sürekli kayanın başına çıkıp aşağı tekrar inilmesi olarak gözlemlenmiştir. Katılımcıların “başkasına güvensiz” olduklarını gösteren

nedenler için ise, emniyet sistemi ile ilgili sürekli sorular sorulması, inilmek istemeyip önce inen diğer katılımcıların gözlemlenmesi şeklinde belirlenmiştir. Katılımcılardan, sporla aktif olarak ilgilenen ve bu nedenle fiziksel olarak daha yüksek kapasitede olan beş kişinin (katl-5,6,8,13,19), etkinliğin bu aşamasında, diğer katılımcılardan daha rahat, sakin ve deneyimli gibi davrandıkları gözlemlenmiştir. Katılımcılar “kendilerine güvensiz” olduklarını belirleyen görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

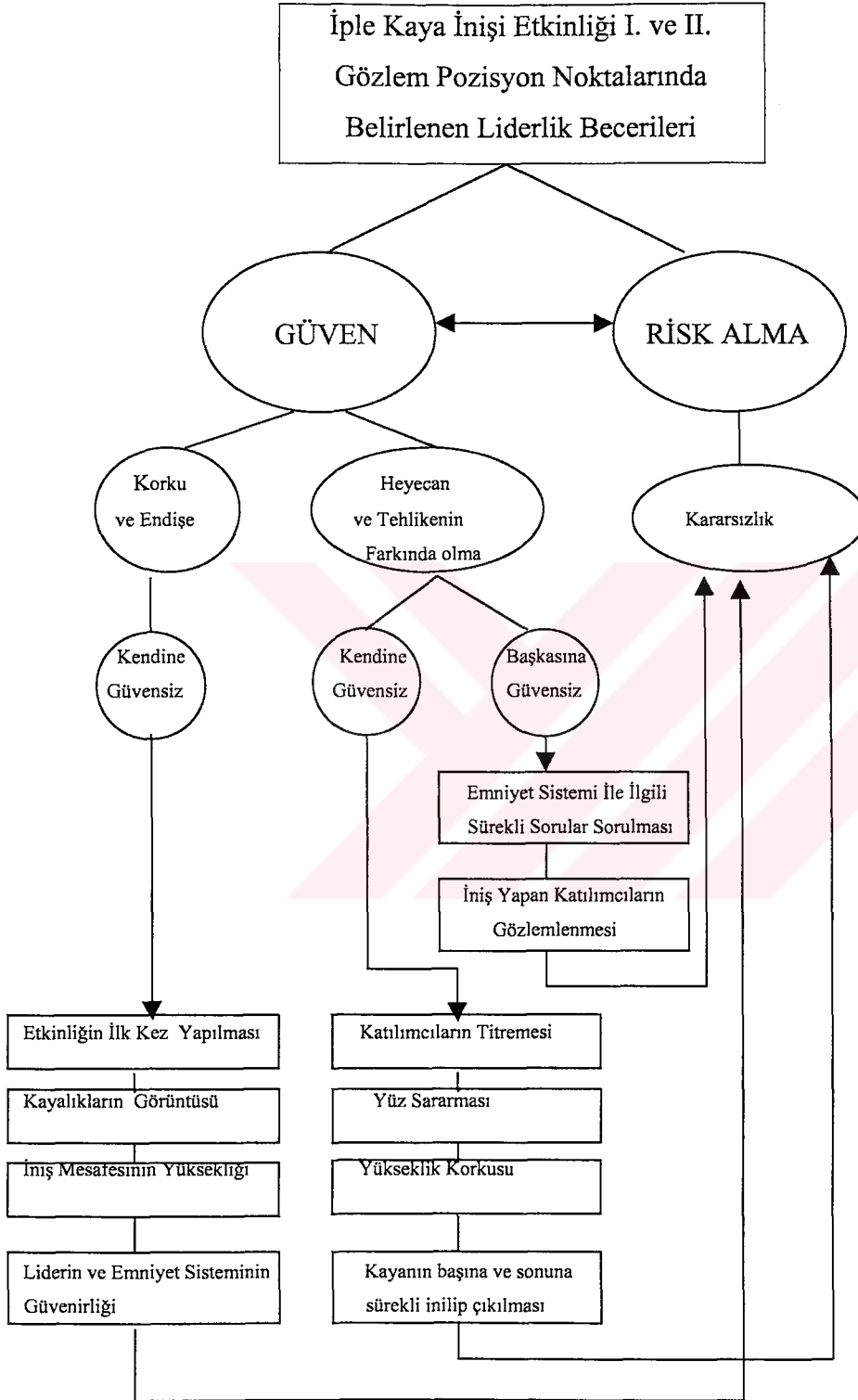
“İnişe geçtiğimde bir an ne yapacağımı şaşırdım ve dua etmeye başladım” (Kat-26), “Sırasıyla gelen tüm arkadaşlarımda, ilk anda benimde hissettiğim o yüksekliğin heyecanını gördüm” (Katl-30), “Bugün yaptığımız kayadan iniş, ilk başta çok ürkütücü geldi, kaya çok dik görünüyordu, yapamayacağımı düşündüm inenleri görünce korkulacak bir şey olmadığını anladım” (katl-22, 23, 24), “Tırmanma kayasının altında her şey çok eğlenceli ve muhabbette çok koyuydu fakat yukarı çıkınca oradaki heyecanlı ortam beni de etkiledi ve aşağıda görüldüğünden farklı olduğunu gördüm” (Katl-26), “Kaya tırmanışı sakar ve panik bir insan olduğum için beni korkutuyordu, hatta yapmamayı bile düşündüm” (Katl-15).

Katılımcılar, “başkasına güvensiz” olmalarına yönelik görüşlerini ise;

“Önce iniş ekipmanlarını dikkatlice inceledim, bir çok yerden iplerin sabitlenmiş olması, sistemin sağlam olması beni cesaretlendirdi (Katl-6), “Bu korkuyu yenmek için kayanın başında beş saat inen arkadaşları seyretmek zorunda kaldım” (Katl-29), “İnmek için üç kere konsantre oldum, aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya baktım, indim çıktım, bir türlü cesaret edemedim” (Katl-27).

Etkinlik öncesinde, I. ve II. noktada belirlenen “kendine ve başkasına güven” duygularına yönelik becerilerin, korku ve endişe durumlarıyla ortaya çıktığı ve bu durumun “risk alma” becerilerine yönelik davranışlardan “karar verme” süreci ile örüntü oluşturduğu görülmüştür. I. ve II. Gözlem pozisyon

noktalarında ortaya çıkan “güven” ile “risk alma” becerileri ve bu becerileri ortaya çıkaran ve belirleyen etkenler şema olarak şekil 3’de verilmiştir;



Şekil 3. I. ve II. Gözlem Pozisyon Noktalarında Ortaya çıkan “güven” ile “risk alma” becerileri ve bu becerileri ortaya çıkaran ve belirleyen etkenler

Etkinliğin III. ve IV. gözlem pozisyon noktasında, katılımcılar etkinliği riskli durum olarak algılamalarına rağmen, “karar vererek” denemek istemişler ve gönüllü olarak etkinliği gerçekleştirmişlerdir. Etkinliği yapmaya yönelik seçeneğin, karar verme aşamasında, başkasına ve emniyet sistemine güvenerek tüm katılımcılar etkinliği yapmıştır sadece bir katılımcı (Katl-31) sağlık problemi nedeniyle katılmak istememiştir. İple kaya inişi etkinliğinde, III. ve IV. gözlem pozisyon noktasında, katılımcıların “kendine güvensiz ama başkasına güvenli” oldukları belirlenmiş ve bu durumun, katılımcıların “risk alma” becerilerine yönelik davranışlardan “karar verme” süreci ile örüntü oluşturduğu saptanmıştır. Katılımcıların, “kendine güvensiz” olmalarında rol oynayan etkenler, “korku ve endişe” olarak ortaya çıkmıştır. Belirlenen “korku ve endişenin” sebep olduğu nedenler ise “etkinliğin ilk kez yapılması”, “kayalıkların görüntüsü”, “iniş mesafesinin yüksekliği”, “vücut ağırlığını emniyet kemerine aktararak, boşluğu hissetmek” ve “depem korkusu” olarak katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Belirtilen kendine güvensizlikle ilgili nedenler, katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir;

“Kemer takarken ve kendimi ipe bırakırken korkudan ayaklarım titriyordu ama bıraktıktan sonra güven geldi ve kendimi bıraktım”(Katl-2). “Bütün heyecan ipin hissedilmesiyle yani ilk anı geçtikten sonra sona eriyor, daha sonrası ise bisiklete binmek kadar kolay bir iş” (katl-19). “Sadece kendimi boşluğa bırakırken heyecan duydum ama aklımda ya şimdi depem olursa korkusu vardı” (katl-21), “Çok korktum, sonra iyiydim ama o boşlukta nasıl titredim bilemezsiniz” (Katl-2) “İnişte aklıma ya depem olursa, ya ip boşalırsa, düğümü yanlış attıysak gibi düşünceler geldi, en iyisi çabucak inmek diyerek inmeye çalıştım” (Katl-26),

Katılımcıların “başkasına güvenli” olmalarının nedeni, “liderin

— kendinden emin ve profesyonel davranışları” ile “emniyet sisteminin güvenilirliği”

olarak belirtilmiştir. Belirtilen “başkasına güven” ile ilgili nedenler, katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir;

“Açıkçası olay kendini ilk başta ağırlığını geriye vermekte bitiyor ve iş kolaylaşıyor” (Katl-3), “Hayatımda belki de ilk ve son defa bir kayadan profesyonel birisinin yardımıyla iniş yaptım. İlk başta ipe oturup taşıdığını hissettikten sonra her şey kendiliğinden geliyor” (katl-17), “Emniyet kemeri takıldı ve bir adım atmıştım, tam olarak rahatladığım an kendimi geriye doğru çekip, kendi emniyetimi aldığım an olmuştu çok güzel bir duyguydu, bunu da başarmıştım” (katl-18), “İnerken Güçlü hocaya güvenim çok çok fazlaydı, bana çok yardımcı oldu bu işi gerçekten çok iyi yapıyor” (Katl-27).

İple kaya inişi etkinliğinde, inişi gerçekleştirmede katılımcıların “risk alma” konusunda kararsız davranmalarını, korku ve endişe durumları etkilemiş ve etkinlik riskli olarak algılanmıştır. Üç katılımcı, etkinliği “yükseklik korkusu” nedeniyle yapmak istememiş fakat iniş yapan diğer katılımcıları izledikten sonra, etkinliği yapmak isteyerek, etkinliği tamamlamışlardır. Bu üç katılımcı, bayanların inişi başarıyla tamamlamalarının etkinliği yapmalarında etken olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca tüm katılımcıların etkinliği yapmak istemeleri, katılımcılar üzerinde etkili olmuştur. Katılımcıların etkinliği denemek istemeleriyle ilgili görüşlerinde,

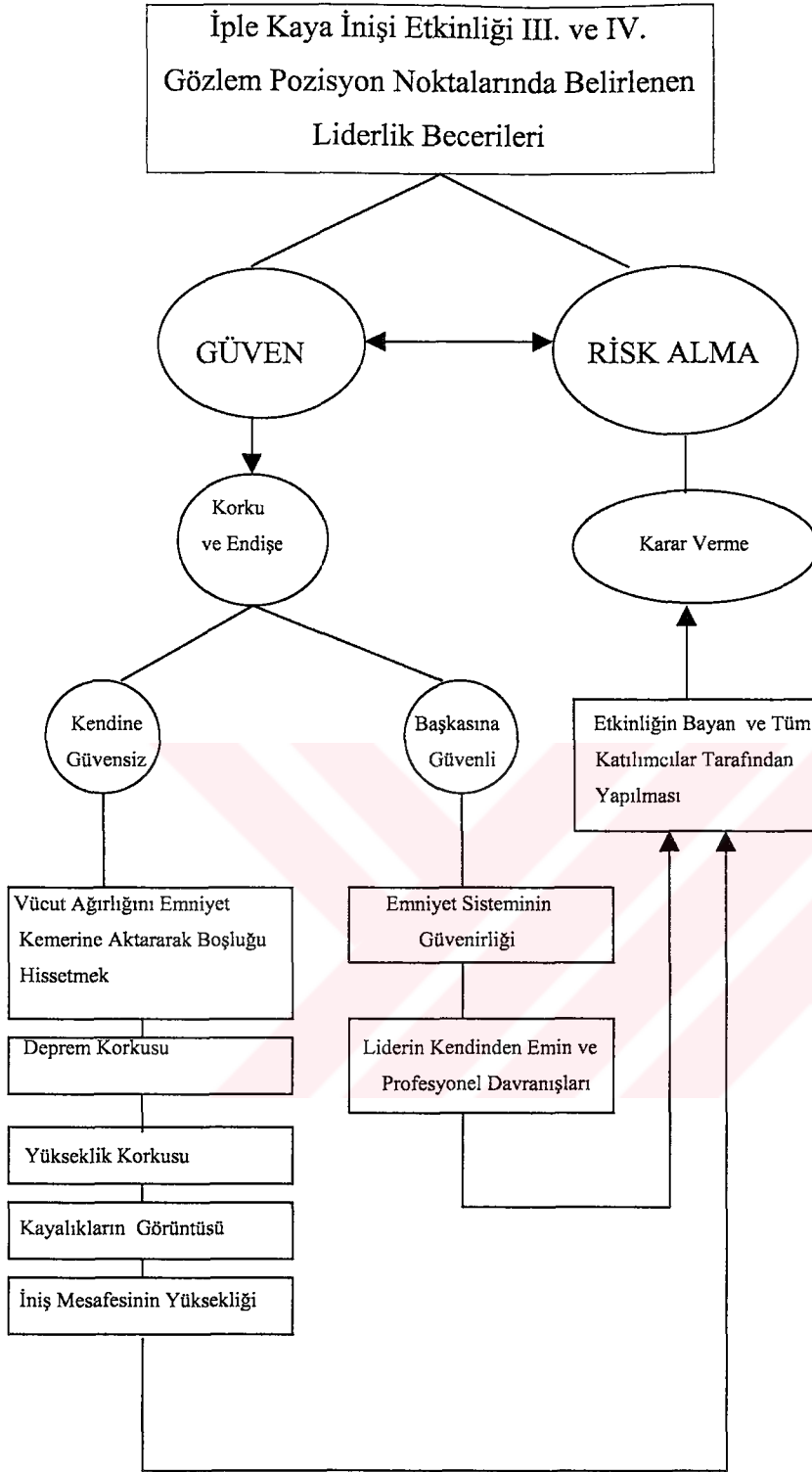
“Bayan ve diğer tüm katılımcıların inişi başarıyla yapmaları, bana cesaret verdi” (Katl-25), “Bu korkuyu yenmeyi başarmak için beş saate yakın o kayanın üstünde bekleyip, inen arkadaşları seyretmek mecburiyetinde kaldım” (katl-29), “Ben aktiviteyi sonlara doğru gerçekleştirdim. İlk önce arkadaşlarımı izlemem dolayısıyla yapacaklarım konusunda daha çok bilinçlendim ve bu etkinlik benim için daha kolay hal aldı” (Katl-20) şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Katılımcıların başkasına güven duyma becerisine yönelik davranışlarıyla, risk alma becerilerine yönelik davranışlarında bir örüntü oluşmuştur. Katılımcılar, başkasına güvenli olmaları ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Heyecanımı azaltan nokta, liderin profesyonel hareketleri ve emniyet sistemi” (Kat1-6) “Lider, işinde çok iyiydi, kayada asılı kaldığı halde çok sabırlıydı ve konuşmalarıyla sakin olmamızı sağlayıp, güvende olduğumuzu hissettirdi” (Kat1-17), “Lideri, yukarıda kayanın tepesinde ilk görünce biraz korkacağımı düşünmüştüm. Ancak daha sonradan bu duygudan sıyrıldım, zaten herkes rahatça inebiliyordu” (Kat1-21), “Lider, kendinden emin ve güven vericiydi” (Kat1-26).

III. ve IV. Gözlem pozisyon noktalarında ortaya çıkan “güven” ve “risk alma” becerileri ve bu becerileri ortaya çıkaran ve belirleyen etkenler şema olarak şekil 4’de verilmiştir;





Şekil 4. III. ve IV. Gözlem Pozisyon Noktalarında Ortaya çıkan “güven” ile “risk alma” becerileri ve bu becerileri ortaya çıkaran ve belirleyen etkenler

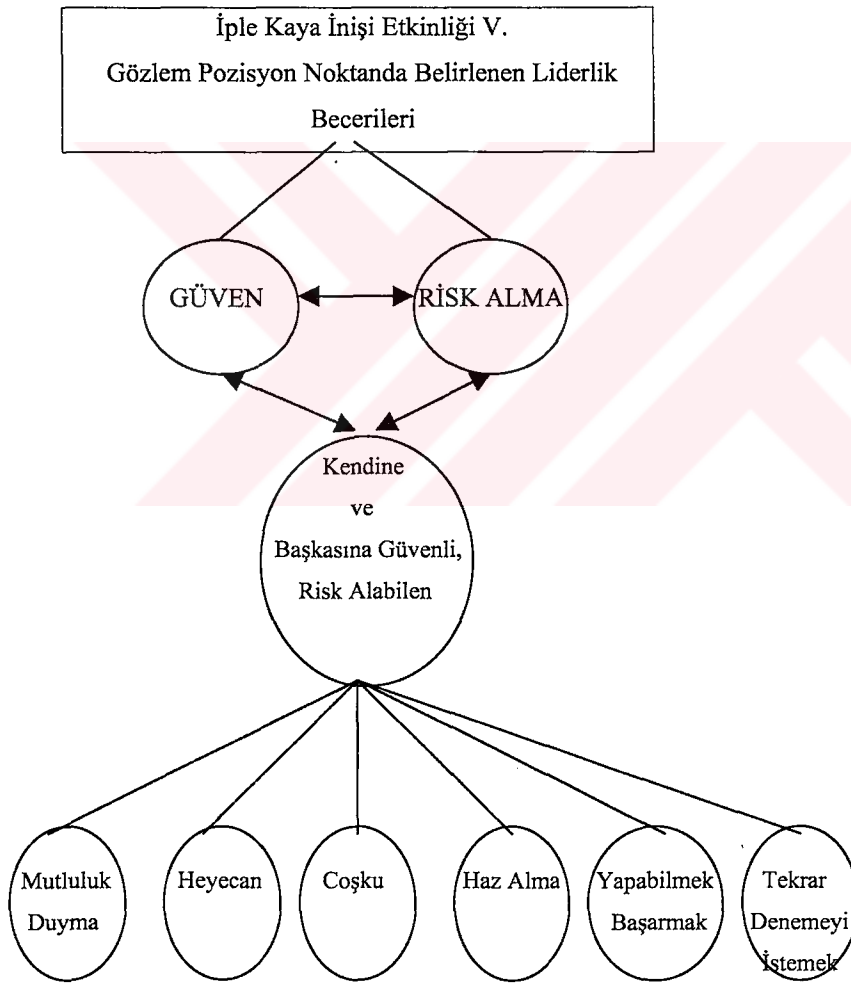
Etkinliğin V. gözlem pozisyon noktasında, katılımcıların “kendine ve başkasına güvenli” oldukları belirlenmiş ve belirlenen bu özellikler “mutluluk duyma”, “heyecan”, “coşku”, “haz almak”, “yapabilmek” ve “tekrar etkinliği denemeyi istemek” gibi kavramlarla ifade edilmiştir. Etkinliği tamamlayan her katılımcı, etkinliği harika, çok güzel, muhteşem ve inanılmaz gibi sözcüklerle tanımlamış ve daha yüksek bir kayadan inişi yapmak istediklerini ifade ederek, risk alma konusunda, kendilerine daha güvenli olduklarını belirtmişlerdir. Kendine ve başkasına güvenli olmanın “risk alma” becerisiyle örüntü oluşturduğu görülmüştür. Katılımcılar “kendilerine güven” ile ilgili düşüncelerini;

Her ne kadar insan aktivitelerden korksa da, indikten sonra çok mutlu oluyor, tekrar denemek istiyor” (Katl-22,27), “Aşağı inerken çok zevk duydum, değişik ve süper bir duygu, indikten hemen sonra ikinci kez inmek için tekrar yukarı çıktım, çok zevkli ve heyecanlıydı, insan kendini aşmış hissediyor, tekrar inmek istiyorum” (Katl-2,3,4,8,9,10,19,20,21,23,24,25), “Günün aktivitesi bir harikaydı, muhteşemdi, hayalimdeki bir şeyi yaptım, ne hissettiğimi bilmiyorum, her şey bir yana hiç bu kadar eğlendiğimizi ve keyif aldığımızı hatırlamıyorum, kendimi aştım” (Katl-2,16,17,18,20), “Kaya inişi sırasında ilk defa yaptığım bir olay olduğu için çok heyecan duydum, bir an önce inmek için çaba sarf ettim” “kendimi çok şanslı gördüm, kimsenin yaşayamadığı bir heyecanın ortasında kendimi buldum” (Katl-5,11,12,13), “Kaya inişi oldukça zevkliydi, saatlerce aç kalmamıza, güneşte yanıp, soğukta üşümemize değdi doğrusu” (Katl-9), “Düşme şansın hiç yok gerçekten, herkese tavsiye ederim, daha yüksekten inmek isterim” (Katl-4), “Kendime göre rahat bir iniş yaptım, çok sıra olmasaydı bir daha yapardım” (Katl-15), “Bu parkur çok kısa, daha uzun bir yerden inmek istiyorum” (Katl-19), “Aktiviteye ne kadar da yabancı olsam da şu anda düşündüğümde, ben tekniği bilsem, biraz sırtımı arkaya devirebilsem, biraz daha yükseklik korkum olmasa inmek gerçekten zor değilmiş” (Katl-27) şeklinde ifade etmişlerdir.

Katılımcılar “başkasına güven” ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Uygun ekipman ve doğru teknikle ilk kez tattığım bu zevki tekrar denemek isterim” (Katl-6), “Kaya inişi çalışmasında cesaretin teknik ve güvenle birleşip nasıl bir haz verdiğini gördüm” (Katl-10), “Profesyonel dağcıların kullandığı malzemelerle kayadan aşağıya inmek, bir an olsun kendimizi dağcı gibi hissetmek gerçekten güzel bir duyguydu” (Katl-14), “Ayrıca Güçlü hocanın yanımda olduğunu bilmekte ayrı bir güven veriyordu” (Katl-23), “Güçlü hoca kendinden emin ve güven vericiydi” (Katl-26).

V. Gözlem pozisyon noktasında ortaya çıkan “güven” ve “risk alma” becerileri ve bu becerileri ortaya çıkaran ve belirleyen etkenler şema olarak şekil 5’de verilmiştir;



Şekil 5. V. Gözlem Pozisyon Noktasında Ortaya çıkan “güven” ile “risk alma” becerileri ve bu becerileri ortaya çıkaran ve belirleyen etkenler

Sonuç olarak, iple kaya inişi etkinliğinde katılımcıların “güven” ve “risk alma” becerilerine yönelik davranışlardan “kendine ve başkasına güven” ve “karar verme” davranışları belirlenmiştir. Araştırmada yapılan etkinliğin I. ve II. gözlem pozisyon noktalarında, katılımcıların “kendine ve başkasına güvensiz” ve “risk almayan”, III. ve IV. gözlem pozisyon noktalarında, “kendine güvensiz” fakat “başkasına güvenli”, risk alabilen” ve son olarak V. gözlem pozisyon noktası olan, etkinliğin tamamlandığı aşamada ise “kendine güvenli” ve “daha zor riskleri almak” isteyen, konumda oldukları belirlenmiştir.

İple kaya inişi etkinliğinde katılımcıların başkasına güven duymasının etkenleri, liderin ve emniyet sisteminin güvenilirliği olmuştur. Ayrıca etkinlik yapılmadan önce, kayalıkların çok yüksek ve riskli olduğu belirtilmiş ancak etkinlik tamamlandıktan sonra kayalıkların çok kısa olduğu ve daha yüksek yerden inmek istenildiği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Belirlenen becerilerde, etkinliğin zorluk derecesi, gerçek ortamda yapılması ve emniyet sisteminin alınması gibi etkenler, çalışmada katılımcıların duygularını ve düşüncelerini ifade etmelerinde etkili olmuş ve gözlem notlarıyla örüntü oluşturmuştur.

Fiziksel kapasiteleri aktif sporcu olmalarından dolayı yüksek olan katılımcıların, vücut dilinde daha sakin, rahat ve deneyimli gibi davrandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, kültürel yaşantımıza bağlı olarak, “toplumumuzdaki bayanların erkeklere göre farklı konumda görülmesi” (örneğin; erkeklerin üstün olması) düşüncesine bağlı olarak, üç erkek katılımcının (Kat1-20,25,29) etkinliği yapmaya karar verme konusunda, bu kültür ögesinden etkilenmiş olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, geçmişte yaşanan büyük “deprem” olayı, iki katılımcının (Kat1-21,26) korku ve endişe hissetmelerinde etkili olmuş ve

katılımcıların bununla ilgili, günlük notları ve gözlem sonuçları ile örüntü oluşturmuştur.

Gözü Kapalı Kaya İnişi Etkinliği

Gözü kapalı kaya inişi etkinliğini, on bir katılımcı gerçekleştirmiştir. İple kaya inişine katılan katılımcıların az olmasında, etkinliğin iple kaya inişi etkinliğinden sonra yapılması, buna bağlı olarak yorgunluk, üşüme ve acıkma gibi nedenlerin etken olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların yarısını bayanlar oluşturmuştur (Katl-3,5,6,7,8,10).

Etkinliğin I.,II.,III.,IV.ve V. gözlem pozisyon noktalarında, katılımcıların “kendine güvenli”oldukları, gözlerinin bağlanmasından sonra korkunun çok azaldığı, sadece “hafif tedirgin ve temkinli” oldukları, söylenen komutları çok dikkatli ve sessizce dinledikleri gözlemlenmiştir. Katılımcıların, “kendine güvenli” ve hafif tedirgin ve tedbirli olduklarını belirleyen görüşlerini;

“Gözümüz kapalı da olsa bu aktivitede daha rahatız” (Katl-30), “gözü kapalı inişte daha fazla heyecan duyacağımı zannediyordum fakat bu heyecanım olmadı diyecek kadar azdı” (Katl-5), “ikinci inişimde gözlerim kapalı olmasına rağmen ne heyecan ne korku vardı” (katl-7), “inişte kendimi çok iyi hissettim” (Katl-8), “gözü kapalı ineceğimizi duyunca yine biraz heyecanlandım” (Katl-21), “daha heyecanlısı gözlerimizi kapattılar, yapmadan önce ben delimiyim diye sordum, ama inanılmaz zevkliydi” (Katl-3), “yalnızca göremediğimiz için inişte vücut pozisyonlarını yapmakta zorlanıyoruz” (katl-30) şeklinde ifade etmişlerdir.

Katılımcıların, gözlerinin kapatılarak ve başka birinin yardımıyla yapılması söz konusu olan etkinliğin, tüm gözlem pozisyon noktalarında, “kendine ve başkasına güvenli” oldukları belirlenmiş ve risk alma konusunda katılımcıların kararlı davrandığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların “kendine ve

başkasına güvenli” olmalarına etken olarak “lidere ve komutlara güven”, “emniyet sistemine güven” ve “fiziksel olarak kayalıkları hissetmek” belirlenmiştir. Katılımcılar “kendine güvenli” olduklarını belirleyen görüşlerini;

“İlk inişten sonra bir daha denemeyecektim ama gözü kapalı iniş beni biraz korkuttu ve ben bunu yapmalıyım diye düşündüm” (Katl-8), “bu iniş çok rahattı ve güzeldi, belki alıştık” (katl-7), “bu güzel aktiviteyi birde gözü kapalı yaptım, kayadan aşağı indim” (katl-4), “gözü kapalı inişin mantığı bence, kayaları ayak tabanlarıyla hissetmek ve o hislere güvenerek aşağı inebilmektir” (katl-21) şeklinde ifade etmişlerdir.

Katılımcılar “başkasına güvenli olduklarını belirleyen görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

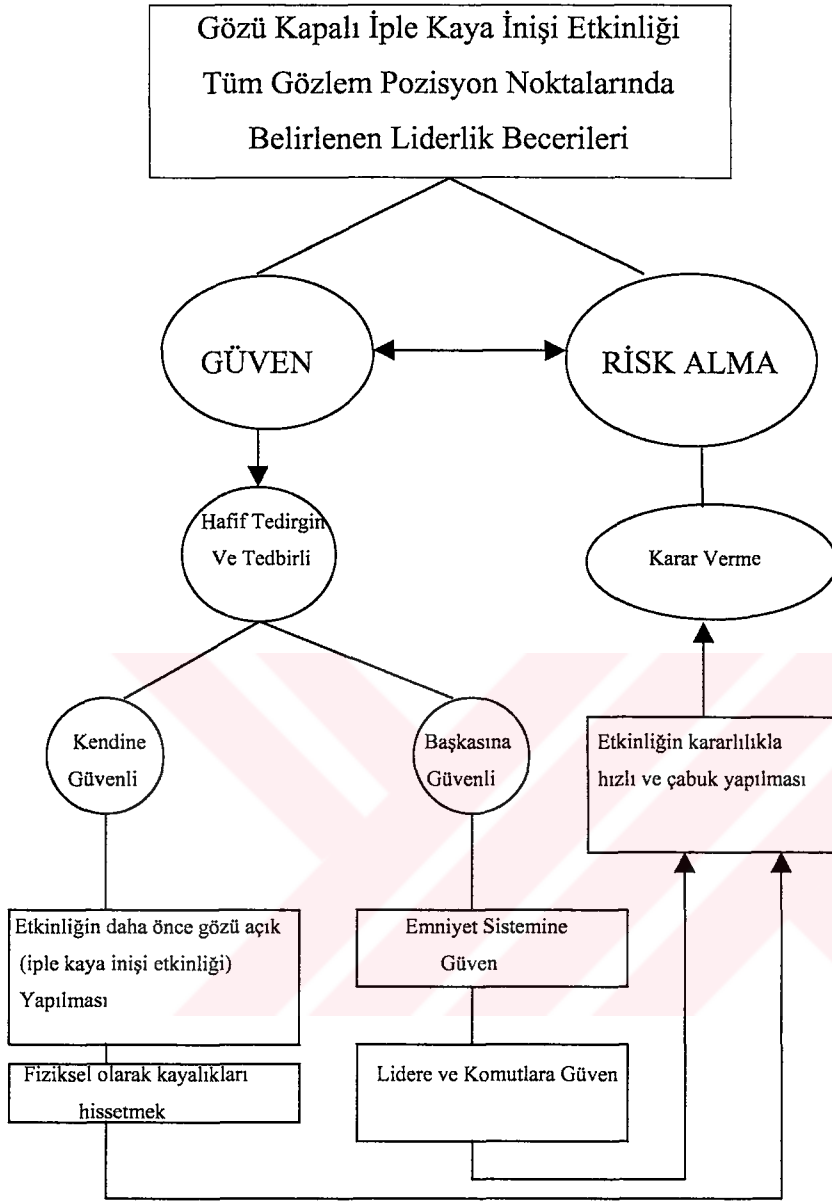
“Güçlü hocanın bu konudaki uzmanlığına güvenerek indim” (Katl-5), “Gözler kapalı deyince biraz tereddüt ettim fakat Güçlü hocaya çok güvendim ve onu da yaptım” (Katl-2) “Güçlü hocanın bu konudaki uzmanlığına güvenerek indim, sanırım güven duymam heyecan duymamı engellemiş olmalı” (katl-5). “Sadece güven duyacaksın, kumanda tamamen Güçlü hocada olacak, ne diyorsa yapmak zorundasın”, ”komutlara güvenmezseniz yapamazsınız, dengenizi kaybetmemeniz gerekiyor”(katl-5). “Gözleri kapalı inişi daha çok sevdim, hem acemiliği yoktu, hem de hissederek, dokunarak ve Güçlü hocanın direktifleriyle hiç zor olmadı, çok güzeldi” (katl-7).

Etkinliğin tamamlanma aşamasında, katılımcıların “güven ve “risk alma” becerileri belirlenmiştir. Bu becerilerin belirlenmesinde, komutları veren kişiye güven duyulmasının, en önemli etken olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Ayrıca, gözler kapalı olmasına rağmen, iple kaya inişi etkinliğinin daha önce yapılması sebebiyle, gözü kapalı iple kaya inişi, iple kaya inişine göre daha az riskli bulunmuş, “korku ve endişe” gibi etkenler katılımcılarda daha az

düzeyde görülmüştür. Katılımcıların “güven ve risk alma” becerilerini belirleyen görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir;

“Bir daha kaya inişi yapmak isteyeceğim, aklımın ucundan bile geçmezdi” (katl-16). “Bu sefer çok korkmadım, zevk aldım, tekrar inmek istiyorum” (katl-2). “İndiğimde daha az heyecan duymuş olmak beni şaşırttı” (katl-5). “Bu aktiviteyi yaparken çok fazla heyecan duymadım” (Katl-21). “Bu aktivite, bence arkadaşına duyduğun güvenin ölçülmesi için çok iyi bir test olabilir” (katl-10). “Güçlü hoca bence iyi bir eğitmen” (katl-4). “Bu heyecanı yaşamak çok zevkliydi ve dağcılık dersi olmasaydı bunları başka bir yerde yaşayabileceğimi sanmıyordum” (katl-3). “Bizim için alışkın olmamaktan duyduğumuz tedirginlik dışında çok eğlenceli ve kolaydı. Yarın ki sürprizi merakla bekliyorum” (katl-9), “bundan sonra daha zor aktiviteleri yapmak istiyorum” (Katl-8) şeklinde ifadede bulunmuştur..

Sonuç olarak, gözü kapalı kaya inişi etkinliği katılımcılar tarafından, iple kaya inişi etkinliğine göre daha az riskli bulunmuş ve etkinlik sonunda “güven” ve risk alma” becerilerine yönelik davranışlarında, kendilerine ve komut veren lidere güvenli oldukları, risk almada etkinliğin her aşamasında kararlı davrandıkları görülmüştür. Gözü kapalı kaya inişi, iple kaya inişi etkinliğine göre daha çok riskli ve zorluk derecesi yüksek bir etkinlik olmasına rağmen, katılımcılar bunun tam tersi bir düşünceyi vücut dilleriyle ve günlük notlarıyla ifade etmişlerdir. Vücut dilinin gözlem sonuçlarında, katılımcıların kendinden emin deneyimli gibi, hareket ettikleri, ellerini bırakarak emniyet kemerine tereddütsüz oturdukları ve etkinliği çok çabuk bir şekilde tamamladıkları görülmüştür. Bu sonuçlar ve ifade edilen katılımcıların düşünceleri, gözlem notlarıyla örüntü oluşturmuştur. Tüm gözlem pozisyon noktalarında ortaya çıkan “güven” ile “risk alma” becerileri ve bu becerileri ortaya çıkaran ve belirleyen etkenler şekil 6’de verilmiştir;



Şekil 6. I., II., III., IV. ve V. Gözlem Pozisyon Noktalarında Ortaya çıkan “güven” ile “risk alma” becerileri ve bu becerileri ortaya çıkaran ve belirleyen etkenler

Destekleyici ve Eğlendirici Etkinlikler

Karşıdan Karşıya İple Geçiş

Karşıdan karşıya iple geçiş etkinliğini, yedisi kız, toplam yirmi iki katılımcı gerçekleştirmiştir. Etkinlik, katılımcılar tarafından, bir gün önce yapılan iple kaya inişi etkinliğine göre daha az riskli, heyecanı az ve çok kolay olarak tanımlanmıştır. Bununla ilgili “Kaya inişi etkinliğine göre çok sönüktü ama yine de tecrübe oldu” (Katl-21) şeklinde ifade kullanılmıştır.

Katılımcılarda, çoğunlukla çok rahat, sakin, deneyimli, kendinden emin hareketler tespit edilmiştir. Katılımcıların korkusuz, soğukkanlı ve kontrollü bir şekilde, etkinliği yaptıkları gözlemlenmiştir. Bununla ilgili katılımcılardan on kişi emniyet kemerini kullanmak istemeyerek “bu çok basit, denemesek bile olur veya biz bunu emniyet kemersiz yapalım” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Bunların sonucunda etkinlik yapılmadan önce ve sonra katılımcıların “kendilerine güvenli” ve risk almada kararlı oldukları ve bu durumun, etkinliğin yapıldığı yerin zorluk derecesinin daha az olması ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar güven, risk alma ve etkinliğin zorluk derecesiyle ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Karşıdan karşıya geçiş etkinliğinin daha heyecan verici olacağını sanıyordum ama öyle olmadı ama yine de çok güzeldi” (Katl-2,7,17), “sırf heyecan olsun diye bu etkinliği kayaların arasında denemek isterdim” (Katl-30, 19), “bugün KK etkinliğini yaptık ve kendime güvenim geldi” (Katl-16), “kendi kuvvetimi ve güvenimi deneme sınavı idi. Hem fiziksel hem de psikolojik olarak kendimle barışık olduğumu tespit ettim” (Katl-13), “zor ve doğal kayalıklarda olmadığı için beni pek cezbetmedi” (Katl-5).

Sonuç olarak, karşıdan karşıya iple geçiş etkinliği, “güven” ve “risk alma” becerilerinin katılımcılarda var olduğunu göstermiş ve risk seviyesi daha

yüksek olan, ipe kaya inişi ve gözü kapalı kaya inişi etkinliğinde belirlenen “güven” ve risk alma becerilerini belirlemede, destekleyen bir etkinlik olarak rol üstlenmiştir.

Eğlenceli Labirent, Ters Tırtıl ve Oturak Etkinliği

Eğlenceli labirent, ters tırtıl ve oturak etkinliğinin sonucunda, katılımcıların “başkasına güvenli” olmanın önemini vurguladıkları görülmüştür. Etkinliklerden sonra, “başkasına güven” olgusunun katılımcılar tarafından fark edildiği ve bu becerinin ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca ters tırtıl ve oturak etkinliği sonucunda, katılımcılar “grup dinamiğini” vurgulamışlardır. Katılımcıların tümünün etkinliklere sonuna kadar katılmaları ve etkinliği ilgi çekici ve eğlenceli bulmaları “grup dinamiği” olgusunun var olduğunu desteklemiştir. Katılımcıların bu durumu ifade eden görüşlerini eğlenceli labirent etkinliğinden sonra;

“Eşime güvenerek yolu buldum” (Katl-2), “Görmemek çok kötü bir şey ama çok eğlendim” (Katl-15), “Oyun tam bir karşılıklı güven ve kısıtlı olanakları kullanmayı gerektiriyordu” (Katl-29) şeklinde ifade etmişlerdir.

Katılımcılar “başkasına güvenli” olma ve “grup dinamiği” ile ilgili görüşlerini ters tırtıl ve oturak etkinliğinden sonra;

“Tamamen güven ve grup dinamiği gerektiren bir oyundu” (Katl-19, Etk-TT), “İnsanlara güven duygusunu geliştirici bir aktiviteydi” (Katl-28, Etk-TT), “bu etkinlik güven ve grup dinamiği gerektiriyordu” (Katl-19, Etk-OT) şeklinde ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, destekleyici ve eğlendirici olan “karşıdan karşıya ipe geçiş”, “eğlenceli labirent”, “ters tırtıl” ve “oturak” etkinlikleri, “güven”

becerisinin hissedilmesinde ve ortaya çıkarmada katılımcılar üzerinde etkili ve destekleyici olmuş ve katılımcıların iple kaya inişi ve gözü kapalı kaya inişi etkinliklerinde göstermiş oldukları “güven ve risk alma” becerilerine yönelik davranışların yanı sıra, grup dinamiğinin fark edilmesini sağlamıştır.

Örümcek Ağı Etkinliği

Örümcek ağı etkinliği, onbeş katılımcı ile yapılmıştır. Katılımcılar dört bayan, on bir erkek ile grup oluşturmuşlardır. Etkinliğe başlamadan önce, katılımcılara kurallar açıklanmış ve kırk dakikalık süreleri olduğu söylenmiştir. Etkinliğin ilk on dakikasında, tüm katılımcıların örümcek ağını çok dikkatli ve sessizce inceledikleri görülmüştür. Altı katılımcı ağın boyutlarını elleriyle ölçmeye çalışmış ve ağı incelemişlerdir (Katl-7,9,10,13,21,25). Bu aşamadan sonra dört katılımcı (13,21,26,25) konuşmaya başlamış ve gruba ağ ile bilgiler vermişlerdir. Grup üyeleri, ilk önce “fiziksel yapıya” göre kişilerin geçeceği boşluklarla ilgili tartışarak ve çoğunluğun onayını alarak “kimin hangi boşluktan” geçeceğini kararlaştırmıştır. İlk on dakikalık aşamada, grup üyeleri tarafından önce “mevcut durumun” gözden geçirildiği, örümcek ağının tanımlandığı, incelendiği daha sonra grup üyelerinin birbirlerine örümcek ağı ile ilgili bilgi verdiği görülmüştür. Katılımcıların bu aşamada, öne sürdüğü fikirler şu şekilde ifade edilmiştir;

“Bu boşluktan geçilmez, bu boşluk daha büyük, önce bayanların iri olanlarını bu büyük boşluklardan geçirelim” (Katl-21), “karşıya önce güçlü birisini geçirelim ki, karşı tarafta bizi taşımaları kolay olsun” (Katl-6,13,21,25,26), “ama biz burada ne yapacağız” (Katl-1,2), “geçerken vücut tutuşunu çok iyi yapmalısın (Katl-1,21,25), kollarını şu şekilde uzatarak daha az risk alabilirsin ve kolay geçersin” (Katl-26).

Etkinliğin yirmi dakikalık aşamasında ise, grup üyelerinin birbirleriyle “tartıştığı”, örümcek ağındaki boşluklardan geçiş için, fikir ürettiği ve “kişisel özellikleri” göz önünde bulundurarak karar verdikleri görülmüştür. Ayrıca, karar verirken grubun yarısının karar verme sürecine katıldığı ve çoğunluğun fikirler öne sürdüğü görülmüştür. Grupta fiziksel olarak güçlü olan (uzun boylu, güçlü ve beceri düzeyi yüksek olan) kişilerden üç katılımcı, öncelikle karşıya boşluklardan başarıyla geçirilmiş ve grup tarafından bu sevinç ve coşku hareketleri ile karşılanmıştır. İlk başarıdan sonra tüm grup daha çok etkinliğe konsantre olmuş ve daha önce konuşmayan katılımcılar (Katl-9,2,19,22,23,28) fikirlerini söylemeye başlayarak, grup tartışmalarına katılmışlardır. Her başarılı geçiş için, başarının, coşkunun ve sevincin gruba paylaşılması söz konusu olmuştur. Sürekli fikir üreten ve grubun lider olarak kabul ettiği üç katılımcı (Katl-13,21,25), grubun karar verme sürecinde liderlik görevini üstlenmiştir. Bu aşamada katılımcıların, önce ikişerli olarak ağı incelediği ve daha sonra tüm gruba bu fikirleri tartıştığı ve grubun liderliği üstlenen üç katılımcının önderliğinde, ortak karar aldığı görülmüştür.

Etkinlikte baştan son on dakikaya kadar başarısızlık yaşanmamış ve grup coşkusu belirgin ölçüde artmıştır. Etkinliğin aşamasında, grup üyelerinin birbirleriyle sesli olarak sürekli konuştukları, ağı inceledikleri ve stratejiler geliştirdikleri görülmüştür. Geliştirilen stratejilerin tartışma aşamasında, daha önce pasif olan ve sadece gözlem yapan kişilerden Katl-26 ve 28, gruba liderlik görevini üstlenmiş ve riskli denebilecek kararların alınması için grubu yönlendirmişlerdir. Alınan riskli kararın uygulanması, başarıyla sonuçlandıktan

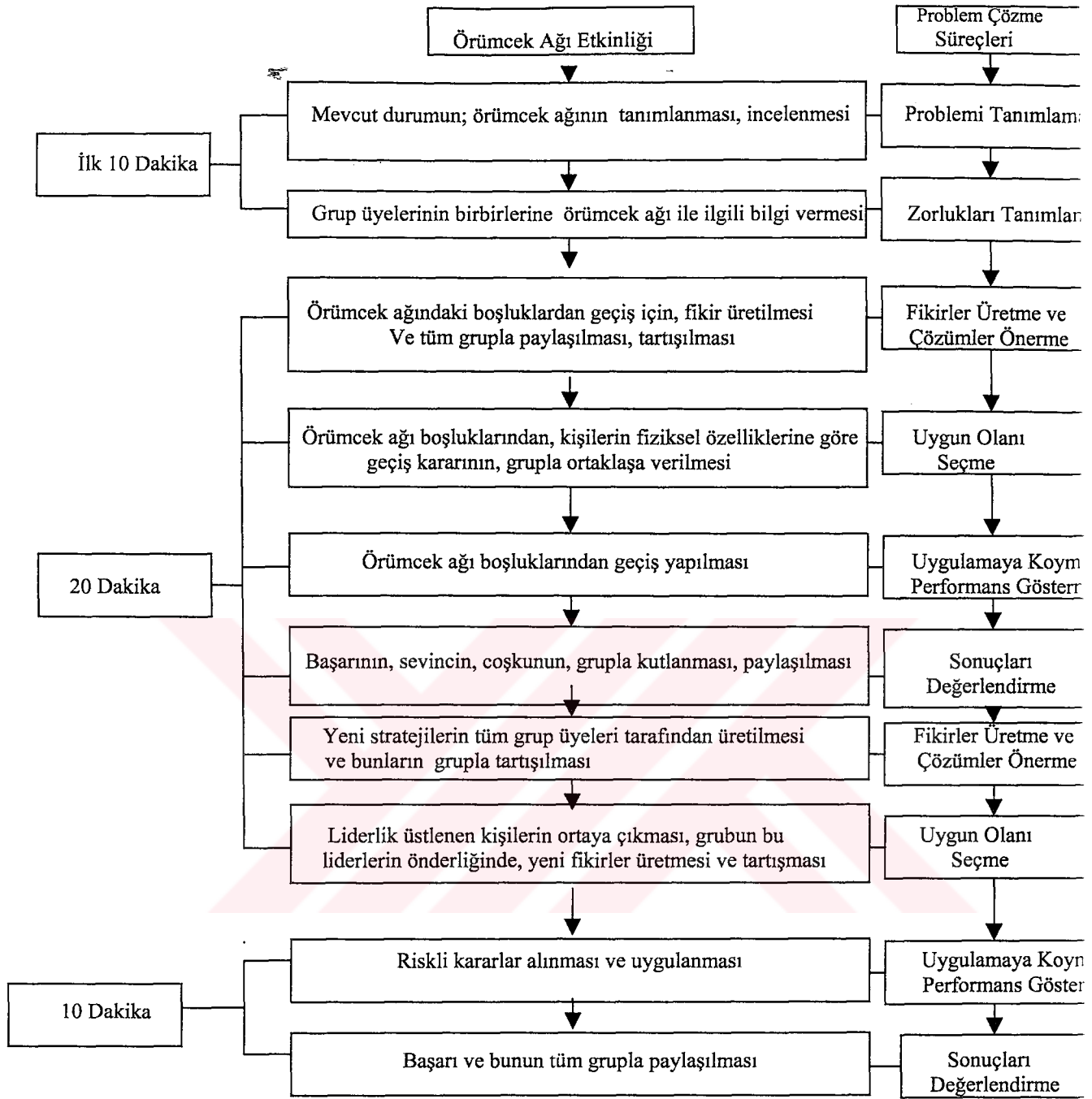
sonra grup tekrar grup üyeleri kucaklaşarak ve bağırarak sevinç gösterisi yapmıştır.

Etkinliğin son on dakikalık aşamasında, ağı geçmeyen dört kişi kaldığında (Katl-1,9,19,28), grup tartışmalarına ve karar sürecine, tüm katılımcılar aktif olarak katılmışlardır. Ağı son geçecek kişi, fiziksel olarak en güçlülerden biri olarak seçilmiş (Katl-28) ve bu kişi kendine güvenli bir şekilde kararı vererek, tereddüt etmeden, yüksek riski olan son boşluktan, başarıyla geçmiştir. Etkinlik zamanında sona ermiş ve grup başarıyı hep birlikte sarılarak, şarkılarla ve sevinçle bağırarak kutlamışlardır.

Sonuç olarak, örümcek ağı etkinliğini, katılımcılar hiç hata yapmadan başarıyla gerçekleştirmiştir. Etkinliğin ilk on dakikalık aşamasında; katılımcıların, mevcut durumu ve örümcek ağını tanımladıkları, inceledikleri böylece problem çözme süreçlerinden “problemi tanımlama” sürecini ve grup üyelerinin birbirlerine örümcek ağı ile ilgili bilgi vererek “zorlukları tanımlama” sürecini tamamladıkları görülmüştür. Daha sonraki yirmi dakikalık aşamada ise; katılımcıların, örümcek ağındaki boşluklardan geçiş için fikir üretmek ve grupla bunları paylaşarak, tartışarak “fikirler üretme, çözümler önerme” sürecini, örümcek ağı boşluklarından, kişilerin fiziksel özelliklerine göre geçiş kararını, grupla ortaklaşa vererek “uygun olanı seçme” sürecini, örümcek ağı boşluklarından geçiş yapılarak “uygulamaya koyma ve performans gösterme” sürecini, başarının, sevincin, coşkunun grupla kutlanarak ve paylaşarak “sonuçları değerlendirme” sürecini, yeni stratejilerin tekrar tüm grup üyeleri tarafından üretilerek ve grupla tartışılarak “fikirler üretme, çözümler üretme” sürecini, liderlik üstlenen kişilerin ortaya çıkarak, bu kişilerin önderliğinde, yeni fikirler üretmesi ve tartışılması ile “uygun olanı seçme” sürecini, yerine

getirdikleri görülmüştür. Etkinliğin son on dakikalık bölümünde ise; riskli kararlar alınarak ve uygulanarak “uygulamaya koyma ve performans gösterme” sürecini, başarı sağlayarak ve bunu tüm grupla paylaşarak “sonuçları değerlendirme” sürecini yerine getirdikleri görülmüştür. Etkinlik boyunca gözlemlenen bu aşamalar, şekil 7’de süre sıralamasına göre verilmiştir;





Şekil 7. Örümcek Ağı Etkinliği Boyunca Gözlemlenen Etkinlik Aşamaları

Sonuç olarak, araştırmada, örümcek ağı etkinliğinde, katılımcıların problem çözme süreçlerini, takım çalışması içinde yüksek grup dinamiğiyle uyguladığı sonucuna varılmıştır. Etkinliğin tüm aşamalarında, katılımcıların birbirlerine güvenli, saygılı, hoşgörölü ve sabırlı davrandığı görölmüştür. Bunların yanı sıra, katılımcıların grup içinde uyumlu bir şekilde, birbirlerine destek oldukları ve amaca yönelik oldukları saptanmıştır. Ayrıca grup dinamiğinin katılımcılarda yüksek olduğu görölmüştür.

Örümcek Ağı Etkinliği Grup Tartışması ve Değerlendirilmesi

Örümcek ağı etkinliği grup tartışması ve değerlendirmesi katılımcılar tarafından, etkinlik bittikten hemen sonra, araştırmacının liderliğinde yapılmıştır. Tartışma ve değerlendirme aşaması, etkinliğin yapıldığı alanda ve tüm katılımcıların rahat bir şekilde oturduğu bir konumda yapılmıştır. Tartışmanın sonucunda, “takım çalışmasını” ifade eden yedi alt boyut ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar, katılımcıların ifadeleri ve gözlem sonuçlarıyla belirlenmiştir. Katılımcıların, tartışma ve değerlendirme sonucunda, ifade ettiği ve gösterdiği bu boyutlar, araştırmacı tarafından şu başlıklar altında verilmiştir;

1. Grup üyelerinin uyumu ve üyelerin birbirine açık, dürüst, sabırlı ve güvenle yaklaşmaları
2. Problem çözme ve karar verme ile ilgili düşünce sistematiğine sahip olmaları
3. Yeni yollar denenmesi, risk alınması ve bu konuda istekli olunması
4. Grup üyelerinin “biz” şeklinde grup bütünlüğünü, takım çalışmasını ifade etmeleri

5. Rol, sorumluluk ve kişilerin özelliklerinin açık ve tanımlanmış olması
6. Etkinliğin sonuçlarının, iş ortamına aktarılabilmesi
7. Sonuçların paylaşılması ve değerlendirilmesi

Bu boyutlardan birincisi olan, grup üyelerinin uyumu ve üyelerin birbirine açık, dürüst, sabırlı ve güvenle yaklaşımları ile ilgili, katılımcılar şu ifadeleri kullanmışlardır;

“Gruba çok güvendik” (Katl-25), “tam bir grup dinamiği, birbirine güven ve uyum isteyen bir oyun” (Katl-19), “yüreğim ağzıma geldi. Ya geçemezsem arkadaşlar beni ne yaparlar diye düşündüm” (Katl-28), “herkes çok stresliydi, hata yapılırsa sanıyorum bir şey olmazdı çünkü bu takım çalışmasıydı” (Katl-2), “grubun birbirine inanıp, güvenip ve görevini en iyi şekilde yapması, başarıyı getirecektir” (Katl-9), “başarı kadar başarısızlığı da paylaştık” (Katl-8), “bir zaman var ve bu sürede problemi çözmek zorundasın, onun için üzülmenin ve birbirine bağırmanın bir anlamı yok, bunun farkındayız” (Katl-19).

Katılımcıların, problem çözme ve karar verme ile ilgili düşünce sistematğine sahip olmaları ile ilgili ikinci boyutta ise;

“Bireysel kararlar olmadı grup karar verdi, seri yaptık, panik olmadık çünkü hata daha çok olurdu (Katl-6), “bence çok iyi planlama yaptık, bu kadar iyi sonuçlanacağına baştan bende inanmadım” (Katl-21), “biz uygun yapıda gördüğümüz kişiyi, deliklere veya boşluklara uygun olduğunu düşünerek karar verdik bu o yapı içinde görülmeli” (Katl-25), “orada geniş delikler veya boşluklar vardı, herkes kendine uygun olanı seçmeye çalıştı, hiçbirimiz “bu boşluk risksiz” diye hemen atlamadı, herkes o paylaşım içinde oldu” (Katl-7) şeklinde ifadeler kullanmıştır.

Yeni yollar denenmesi, risk alınması ve bu konuda istekli olunması ile ilgili üçüncü boyutta, katılımcıların kullandığı ifadeler ise aşağıda belirtilmiştir;

“Örümcek ağlarına eğer bir arkadaşımız değseydi ne olurdu, bence o risk hep vardı, ben veya başkası fark etmezdi” (Katl-21), “O boşluktan geçebileceğimi biliyordum bence bana göre en risksiz olanı oydu ve bu yüzden tercih ettim” (Katl-1), “bizim erkek olarak riskimiz daha fazlaydı, kuvvetliydik ama iri olduğumuz için dezavantajlıydık” (Katl-13), “örümcek ağının son boşluğundan geçen kişi olarak son kararın riskini ben aldım ama başaracağımdan çok emindim” (Katl-28).

Grup üyelerinin “biz” şeklinde grup bütünlüğünü, takım çalışmasını ifade etmeleri ile ilgili dördüncü boyutta, katılımcılar aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır;

“Bu oyun “boşluktan kendisi geçemedi değilse, ekip geçemedi olacaktı” (Katl-10), “ “bu başarı kendi ekibimiz sayesinde oldu, başarısızlık olsaydı yine aynı ekiple olacaktı, kendi başardı veya başaramadı olmazdı hep birlikte biz başaramadık olacaktı” (Katl-26), “bireysel kararlar olmadı hep gurup karar verdi” (Katl-6), “Burada on beş kişi aynı anda mücadele ettik, herkes elinden geleni yaptı” (Katl-25) “aslında biz delikten geçen bireyler değildik, biz kırkayak gibi bir bütündük” (Katl-21).

Rol ve sorumlulukların açık ve tanımlanmış olması ile ilgili beşinci boyutta, katılımcıların ifadeleri şu şekildedir;

“Yardımlaşma çok önemli, birde fiziksel uygunluğu olan bazı kişiler vardı örneğin cimnastikle uğraşanlar çok daha iyi kendini kasabiliyordu”, “örneğin Katl-9 da çok esnekti ve bu avantajını kullandı” (Katl-27), “en sona iki erkek olması iyi oldu çünkü üçüncü kişiyi kaldırmak için bayağı bir kuvvet gerekiyordu” (Katl-19), “fiziksel olarak çok uygunduk” (Katl-13), “herkesin görevi vardır ama diğerlerine de yardım etmelidir” (Katl-7), “işin ne olduğu önemli değil o işte başarılı olabilecekmiz o önemlidir” (Katl-13), “işin ne

olduğu değil, görevini nasıl yaptığını önemlidir örneğin bayanlar çok fazla kişileri kaldırmadılar ama boşluklardan geçtiler ve görevlerini başarıyla tamamladılar ve grubun başarısına büyük katkı sağladılar” (Katl-28,13).

Katılımcılar, etkinliğin sonuçlarını iş ortamına aktarabilmesi konusuyla ilgili altıncı boyutta, araştırmacının “buradaki örümcek ağı etkinliğini, iş ortamına nasıl aktarırsınız?” sorusuna cevap verdiğinde, “takım çalışmasını” vurgulamışlardır. Katılımcılar bu sorunun cevabıyla ilgili olarak, aşağıdaki ifadeleri vermişlerdir;

“Burada herkes fikrini söyledi, herkesin fikrine uyularak bir şeyler yapıldı, iş ortamında da herkesin fikrini alıp ortak bir karar alınmalı” (Katl-19), “oturan taşlar misali, herkesin geçeceği uygun bir boşluk var, iş ortamında da aynı herkesin yapacağı uygun bir iş vardır” (Katl-21), “şirkette veya örgütte verilen bir görev varsa ve lider veya idareci değilse, işi küçümsememek gerekir ve o işi yapan herkes tarafından desteklenmelidir” (Katl-13), “Bu ekip çalışması domino taşları gibidir, dizginin başında, sonunda veya ortasında olmak önemli değildir, o sistemi tamamlamak önemlidir, yani çalışma ortamında da, herkes elinden gelen en yüksek performansı gösterip, o takımı en iyi yere getirmesi gerekir” (Katl-10)

Son boyut olan, sonuçların paylaşılması ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak, katılımcılar “başarısız olsaydınız sonuçları ne olurdu?” sorusunun cevabında yine “takım çalışmasını” vurgulamışlardır. Bu soruya cevap verirken şu şekilde cevap ifadeler kullanmışlardır;

“Her şey iyiydi sonuç olumluydu fakat sonuç kötüde olabilirdi ama bunu bir kişiye mal etmek yerine, bütün gruba mal etmek gerekirdi” (Katl-8), “dün oynadığımız kırkayak oyununda başarısızlığı paylaşmıştık” (Katl-19), “şu anda başarıyı paylaştık, başarısızlık olmadı, iş ortamında da başarısızlık olabilir, ben başarısızlığı paylaşacağıma eminim” (Katl-8), “kırk ayak oyununda yaşadığımız başarısızlık, yeni stratejileri düşünmemize sebep oldu” (Katl-7).

Grup tartışması ve değerlendirmesinde, ortaya çıkan “takım çalışması” ile ilgili boyutların, tüm katılımcıların günlük notlarında da vurgulandığı görülmüştür. Günlük notlarında ifade edilen “takım çalışması” ile ilgili düşünceler şu şekildedir;

“Bu oyun o kadar hoş ve o kadar da dikkat, güç, iş bölümü, strateji, denge ve ekip işi isteyen bir oyundu ki, hataları ve eksiklikleri görmeyi sağlıyordu” (Katl-29), “bu oyundan büyük bir haz duydum, grup çalışmasının ne kadar önemli olduğunu öğreten bir oyundu, insan gelişiminin ne kadar eğlenceli bir şekilde geliştirileceğini gösterdi” (Katl-20), “arkadaşlarımın oyunda gerçekten kendi kişiliklerini sergilediklerini gördüm” (Katl-7), “bu oyun, çok farklı bakış açıları ve sorumluluklarla birbirimizi tanıma şansı tanıyordu” (Katl-25), “yeni stratejiler ürettik, takım çalışmasının nasıl olacağını gösterdik çok zevk aldım” (Katl-31), “bu oyun grup birlikteliğini geliştiren bir çalışmaydı” (Katl-28), “çok iyi bir takım ruhu vardı” (Katl-5), “oyunda karşıya geçerken, tüm vücudumu sıktım ve arkadaşlara güvenerek kendimi onların ellerine bıraktım” (Katl-15), “takım çalışmasına, farklı boyutlar koyan ilginç bir çalışma” (Katl-10), “doğrusu iş ortamında hatalar bu kadar gizlenir mi, hayattaki hakemler nasıl davranır bilemiyorsun” (Katl-30), “Müberra hocanın oyun ve gerçek hayatla kurduğu ilişki beni hem düşündürdü hem de yeni bir bakış açısı kazandırdı” (Katl-7), “takım çalışması gerektiren bir oyundu” (Katl-21,2), “Herkes çok stresliydi ama liderliğin ve takım çalışmasının olduğu örnek oyunlardan bir tanesiydi” (Gün-Katl-26).

Sonuç olarak katılımcıların, örümcek ağı etkinliği sonrası yapılan grup tartışması ve değerlendirmesinden sonra, takım çalışmasıyla ilgili yedi tane alt boyut belirlenmiştir. Bu boyutlar; grup üyelerinin uyumu ve üyelerin birbirine açık, dürüst, sabırlı ve güvenle yaklaştıkları, problem çözme ve karar verme ile ilgili düşünce sistematliğini uyguladıkları ve bunları düşüncelerini söyleyerek tartışma ortamına aktardıkları, etkinlik boyunca yeni yollar denenmesi, risk alınması ve bu konuda istekli olunması gerektiğinin ifade edildiği, yine grup üyelerinin “biz” şeklinde grup

bütünlüğünü ve takım çalışmasını gerektiren davranış ve süreçlerin ifade edildiği, katılımcıların rol, sorumluluk ve kişilerin özelliklerinin açık ve tanımlanmış bir şekilde tartışma ortamında sunulduğu görülmüştür. Ayrıca, etkinliğin sonuçlarının, iş ortamına aktarılabilirdiği ve tartışmalarda örneklerle iş ve etkinlik ortamının karşılaştırıldığı, değerlendirildiği belirlenmiş, son olarak da katılımcıların, başarı ve başarısızlık sonuçlarını takım anlayışı içinde paylaştığı ve değerlendirdiği saptanmıştır.

Tüm bu aşamaların sonucunda katılımcıların, yüksek grup dinamiği içinde takım çalışması ve bu çalışma içinde problem çözme süreçlerinin bilincinde oldukları saptanmıştır.

Destekleyici ve Eğlendirici Etkinlikler

Kırkayak

Katılımcıların kırkayak etkinliği, örümcek ağı etkinliğinden önce yapılmıştır. Kırkayak etkinliği süresince, katılımcıların önce birbirlerini dinlemeden bireysel hareket ettikleri görülmüştür. Hata sayısı artmaya başladıktan sonra, gruplar sözlü olarak fikirler üretmeye ve aynı anda konuşmaya başlamışlardır. Daha sonra sürenin kısaldığını fark etmiş ve birbirlerini dinlemeye başlamışlardır. Grup son on dakikada, artık birbirini dinleyerek daha dikkatli bir şekilde hareket etmeye başlamışlardır. Grupların hepsi istenen sürede hedefe ulaşamamış ve takım olarak oyunu kaybetmişlerdir.

Kırk ayak etkinliğinde katılımcılarda grup işbirliği, grupların fikir alışverişi, strateji geliştirme, grup arasında tartışmalar, kişilerin bireysel tartışmaları ve lidere uyum gibi davranışlar gözlemlenmiştir. Sonuç olarak

kırkayak etkinliği, takım çalışması ile problem çözme becerilerine yönelik davranışların yüksek grup dinamiği içinde belirlenmesinde ve bilincine varılmasında, katılımcılara katkıda bulunmuştur. Bu sonuçlarla ilgili katılımcıların ifadeleri şu şekildedir.

“Kırkayak etkinliği sabır, zaman, denge, kontrol gibi unsurların koordineli bir şekilde uyumunu gerektiriyordu” (Katl-10), “oyunun temel dūřunesinde bence liderin yönlendirmesi önemliydi” (Katl-22), “bu etkinlik, grup dinamiği, birbirini dinleme, birbirine saygı gösterme, açısından güzel dūřnlmř” (Katl-25), “oynadığımız oyun, hem zevkli hemde grup dinamiğini ön plana çıkartıyordu” (Katl-1), “Bařta heyecansız gibi geldi ama oyuna başladığımızda öyle bir konsantre olmuşum ki, bir arkadaşım hata yaptığı anda verdiğim tepkiyi hiç unutamayacağım” (Katl-12), “bu oyun bize bir takımda olması gereken bazı şeyleri yaşatarak öğretti (Katl-29), “takım arkadaşlarımla beraber hareket edebilme ve uyum sağlama açısından bir sınav şeklindeydi, bunda başarılı olduğumuzu sanıyorum” (Katl-13), “tam liderlik ve takım ruhu için ideal bir oyundu” (Katl-26).

Halka Oluşturma ve Herkes Gemide

Halka oluşturma ve herkes gemide etkinliğinde katılımcıların, sabırlı, birbirleri ile tartışarak, fikirler ürettiği ve uyguladığı gözlemlenmiştir. Bu etkinlikte katılımcılar grup dinamiği ve takım çalışması bilincini ifade etmişlerdir. Bu ifadeleri şu şekildedir;

“Gerçekten çok eđlenceli, tam bir ekip ve ileriye dūřnme gerektiren bir oyundu” (K29), “bu dūđm çözme iři olan oyun, tamamen güven ve grup dinamiđini gerektiren aktivitelerdi” (Katl-19)

Sonuçta halka oluşturma ve herkes gemide etkinliklerinin, takım çalışması ve problem çözme becerilerine yönelik davranışların ortaya çıkarılmasında ve katılımcıların bu becerilerin bilincine varabilmelerine, katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Doğa Yaşamı

Katılımcılar araştırmada, uygulamaya sırasında doğa yaşamı içinde barınma, malzeme kullanma, yiyecek ve içecek temini, ateş yakma, temizlik, etkinliklere katılma ve güvenlik gibi konularda etkinlik göstermişlerdir. Doğa yaşamında gerçekleşen bu etkinlikler sırasında, liderlik becerilerinden “takım çalışması” ve “güven” ile ilgili davranışların katılımcılar tarafından gerçekleştirildiği görülmüştür. Gerçekleştirilen bu becerilere yönelik davranışlar ve göstergeler, araştırmacı tarafından sözü edilen etkinliklerin başlıkları altında sunulmuştur. Bunlar;

Barınma; Katılımcılar, kamp yaşamı süresince uyku tulumunda ve çadırda yatmıştır. Barınma sırasında katılımcılar, üşüme ve uykusuzluk gibi zorluklar yaşamışlardır. Bu zorluklar, önlenemeyen örneğin; soğuk, ıslaklık gibi koşullarla ortaya çıkmış ve katılımcılar bu zorluklara iyimser yaklaşmış ve grubun bir üyesi olmaktan mutluluk duyduğunu belirtmiştir. Bu sonuç katılımcıların, grup dinamiğinin bir parçası olan “grup bütünlüğüne” ulaştıklarını göstermiştir. Bu sonuçla ilgili katılımcılardan elde edilen ifadeler şu şekildedir;

“Hem soğuk hem de yerin meyilli olması uyumamı engelledi, çadırda mum yakarak ısındık, yine de her şeye rağmen kamp güzel gidiyor” (Katl-23), “Geceyi uykusuz ve üşüyerek geçirdik ama hiç önemli değil yine de güzel işte en güzeli de arkadaşlarla beraber olmak” (Katl-16), “çadır toplama ve kurma bana zor geliyor ama her şey düzene girince çok hoşuma gidiyor” (Katl-8), “Sebebini bilmiyorum ama zorluklar bile pek yıldırmıyor ve moralimi bozmuyor, grupça birlikteliğimizin sağlamış olduğu mutluluktan olabilir bu” (Katl-30).

Malzeme Kullanımı; Temel grup malzemelerinin, katılımcıların tümü tarafından gerektiğinde paylaşıldığı görülmüştür. Her grup malzemelerini diğer gruplarla da paylaşmış ve birbirlerine malzeme taşımada yardımcı olmuşlardır. Takım çalışması becerilerine yönelik davranışlardan olan “paylaşma ve birbirine

destek olma”, katılımcıların gösterdiği davranışlar olarak belirlenmiştir. Bu davranışlarla ilgili katılımcıların ifadeleri şu şekildedir;

“Neden bilmiyorum ama içimden bütün işleri yapmak ister gibi şevk var” (Katl-30). “şuna inanıyorum, paylaşmak, dostluk, beraberlikten nasibimizi almamız için mutlaka böyle bir kampa gelmek gerekir” (Katl-12).

Yiyecek İçecek Alımı; Katılımcıların grup içinde, ortaklaşa yapmaları gereken yemek ve ekmek hazırlamada, rollerin ve normların açıkça belirlendiği, grup üyelerinin sorumluluklarını samimiyetle yaptıkları ve gruplar arası tüm katılımcıların açık iletişimle anlaştığı görülmüştür. Doğa yaşamındaki bu davranışlar katılımcıların “grup olgusunu” benimsediklerini göstermiştir. Bununla ilgili katılımcıların ifadeleri şu şekildedir;

“Fırında ekmeğimiz pişerken duyduğum gururu hiçbir şeye değişmezdim, çünkü çok yararlı bir şey yaptığımıza inanıyorum. Grup arkadaşlarımla işbirliği içinde çalışıp bir şeyler üretmemizi hiç unutmayacağım” (Katl-12), “ekmek ve onu pişirecek fırın yapmıştık ve hayatımda en lezzetli ekmeği yedim” (Katl-20), “hayatımda ilk defa ekmek yaptım” (Katl-2), “ilk defa yemek ve ekmek yaptık ve bu çok zevkliydi” (Katl-15).

Ateş Yakmak; Katılımcıların tümünün sorumlu olduğu kamp ateşi ve odun toplama görevinde, katılımcıların kendisi lidere ihtiyaç duymadan, her gruptan görevli ve sorumlu kişileri belirlemiş ve bu görevler sorumluluk içinde düzenli yerine getirilmiştir. Bayan katılımcıların, cinsiyete göre görev ayırımı yapmadan görev aldıkları ve bunu gönüllü yaptıkları görülmüştür. Katılımcıların ateş yakmak ve odun toplamak konusunda gönüllü, birbirlerini motive ederek ve iyi ilişkiler içinde amaçları yerine getirdiği görülmüştür. Doğa yaşamındaki bu

davranışlar katılımcıların, grup dinamiğinin bir parçası olan “grup uyumuna” ulaştıklarını göstermiştir. Katılımcıların bu konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir;

“Şenay ve Çağla ile odun toplamaya gittik, odunları beraber taşıdık, arkadaşların dayanamayacaklarını düşünüyordum ama tahmin ettiğimden daha dayanıklı olduklarını yaşayarak gördüm” (Katl-5), “kamp süresince en çok sevdiğim olay arkadaşlar arasındaki uyumdu. O kadar iyi anlaşmıştık ki herkes görevini biliyordu” (Katl-15), “bizim grupta tam bir uyum vardı, herkes her işi yaptı” (Katl-8), “grupta herkes görevini yerli yerine getirdi” (Katl-24), “grup arkadaşlarımla uyum son derece iyiydi, mükemmel uyum sağladık, hiçbir sorun çıkmadı” (Katl-1).

Temizlik; Katılımcıların kişisel temizliği ve bulaşık temizliği için ilkel ve zor koşullarda faaliyet göstermeleri söz konusu olmuştur. Doğa yaşamındaki bu zorluklar ve görev paylaşımı, katılımcılarda cinsiyet ayırımı yapılmaksızın eşit şekilde ve gönüllü olarak yerine getirilmiştir. Bu süreç içinde katılımcılar “grup uyumunu” benimsemişler ve zorluklara olumlu yaklaşmışlardır. Bu durumla ilgili katılımcıların ifadeleri şu şekildedir;

“Dere suyuna mercimek çorbası yapacağım ve bayıla bayıla içeceğim aklımın ucuna gelmezdi” (Katl-17), “sıkıntım normalde çok sık saç yıkama ve duş alma alışkanlığımı yerine getiremeyişimdi” (Katl-25), “bence öğrendiğim en iyi şey zor şartlara rağmen yaşamın sürdürülebileceğiydi” (Katl-23), “birde şu bulaşık yıkama olmasa, grup arkadaşlarıma sürpriz olsun diye bulaşıkları gecedan yıkadım” (Katl-28).

Güvenlik; Katılımcıların yedi günlük doğa yaşamında, her gece nöbet tutmak ve belirli bölgelere yalnız ve habersiz gitmek araştırmacı tarafından katılımcıların güvenliği için, zorunlu tutulmuştur. Bu koşullara tüm katılımcılar bir daha uyarı yapmaksızın uymuşlar ve kendi aralarında görev paylaşımı

yapmışlardır. Katılımcılar tek başlarına kamptan ayrılmamış ve her gece sabaha kadar dönüşümlü olarak nöbet tutmuşlardır. Nöbet sırasında, tüm katılımcıların grup ayırımı yapmaksızın, gönüllü nöbet tutarak ve gerektiğinde grup arkadaşlarının veya hasta olan arkadaşlarının yerine nöbet tutmuşlardır. Uykusuzluk, soğuk hava koşulları ve açık havada uyuma gibi şartlara rağmen, grubun şikayetçi olmadan birbirlerine destek olarak, “duygusal olgunluk” içinde hareket ettikleri ve birbirleriyle olumlu ilişkiler içinde oldukları görülmüştür. Bununla ilgili katılımcıların ifadeleri;

“Akşam nöbetten sonra geç yatmak zor oluyordu, ancak grup dinamiğini bozmamak adına beraber hareket etmek gerekiyordu” (Katl-10), “çok uykusuz olduğum için arkadaşlar beni 5-8 nöbetine kaldırmamışlar (Katl-9), “hasta olduğum için benim yerime arkadaşım nöbet tuttu, çok makbule geçti” (Katl-10), “ilk nöbeti bizim grup tuttu ancak nöbetten bir şey anlamadık çünkü tüm arkadaşlar ateş başındaydı” (Katl-26), Nöbetimde bir harikaydı, uykusuzluk bile artık bize vız geliyor” (Katl-16) şeklindedir.

Etkinliklere katılım; Katılımcıların doğa yaşantısı süresince araştırmacının yaptırdığı etkinlikler dışında, ateş başı sohbetler, ipli oyunlar, drama, balık tutma gibi etkinlikleri yaptıkları ve bunları tüm grupla paylaştıkları gözlemlenmiştir. Ateş başında akşam sohbetlerinin, süre sınırı olmaksızın, soğuk ve yorgunluk olmasına rağmen yapılması, grup birlikteliği ile grubun yüksek duygusal enerji içinde ve yüksek motivasyonla etkinliklere katıldığı görülmüştür. Bu etkenlerin katılımcıların “grup etkililiğini” destekleyen bir ortam oluşturmaya ve grup dinamiğinin yükselmesine neden olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların, grup etkililiğini destekleyen görüşleri şu şekildedir;

“Altan’la beraber ateş başı için bir grup düzeneği yaptık, çok güzel olmuştu” (Katl-5), “artık zor şeyler bile bize mutluluk vermeye başladı, yürümek artık ne yoruluyoruz nede şikayet ediyoruz” (Katl-16), “Oyunlar oynadık hepside çok eğlenceliydi, en güzeli de arkadaşlarla olmak” (Katl-16), “ Ateş başında saatlerin nasıl geçtiğini anlamıyorsun, arkadaşlarla hep beraber olsak, bağımız kopmasa” (Katl-23), “bu aktiviteler, bize bir takımında olması gerekenleri yaşatarak öğretti” (Katl-29), “yapılan tüm aktiviteler bizi daha da birbirimize kenetlerken, birlikte bir şeyler yapabilmemizi, sorumluluğu kendini ortaya koyabilmeyi sağlıyordu” (Katl-25), “burada olduğum için çok mutluyum” (Katl-22), “bugün bir sürü oyun oynadık, herkesin kendini rahat hissettiği bir oyun vardır ve herkes denedi, çok güzeldi” (Katl-7),

Katılımcıların tüm etkinlikler ve kamp yaşamı süresince, motivasyonlarının yüksek olduğu, karşılıklı saygı ve anlayış içinde oldukları görülmüştür. Tüm katılımcılar bütünlük içinde, farklı yiyecek gruplarından olmalarına rağmen, bir dayanışma ve işbirliği içinde hareket etmişlerdir. Katılımcıların “güven” duygusunun doğa yaşamında ön plana çıktığı görülmüş ve katılımcılar güven duyguları ile ilgili ifadelerini, uygulamanın son günü yazılan günlük notlarında da belirtmişlerdir. Bunlar;

“Son günde yiz ve bu kampın kazandırdığı çok şey oldu, bunların başında kendime ve arkadaşlarıma güven duygusunun bir kat daha artması, insanları tanımanın yolunun, onlarla yaşayarak olduğunu anladım, daha önemlisi kendimi tanıdım” (Katl-28), “grup dinamiğimiz arkadaşların çabası gerçekten görülmeye değerdi, bunu gördükten sonra grupla gözüm kapalı her şeyi yaparım, bunu keşfettim” (Katl-7), “böyle bir ortamda bulunabilecek ender ve şanslı kişilerden sayılırız” (Katl-21) şeklinde ifade edilmiştir.

Sonuç olarak doğa yaşamında, katılımcıların barınma ile ilgili etkinliklerinde “grup bütünlüğünü”, malzeme kullanımı ile ilgili etkinliklerinde “paylaşma ve birbirine destek olmayı”, yiyecek ve içecek alımıyla ilgili etkinliklerinde “grup olgusunu”, ateş yakma, temizlik ve güvenlik ile ilgili etkinliklerinde “grup uyumunu” gösteren davranışlarda bulunmuşlar ve bunları sözlü olarak ifade etmişlerdir.

Doğa yaşamında ortaya çıkan bu davranışların sonucunda katılımcıların “takım çalışması” ve “güven” becerilerine yönelik davranışların, bilincinde oldukları ve bu davranışların grup dinamiğini yükselterek, takım çalışmasını ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada güven, risk alma, takım çalışması ve problem çözme ile ilgili liderlik becerilerine yönelik etkinliklerden ipele kaya inişi, gözü kapalı kaya inişi, örümcek ağı ve yedi günlük doğa yaşamı içinde, katılımcılara uygulanmıştır. Uygulanan etkinliklerde, tüm beceriler ortaya çıkmış ve bu becerilere yönelik davranışlar ve bunlara etki eden nedenler, araştırmacı tarafından verilerin sunumunda ve bulgular kısmında sunulmuştur.

Bulgular ve Tartışma

Bulgular, alt problemlere paralel olarak verilecek ve tartışılacaktır.

1. Alt probleme ilişkin bulgular ve tartışma

Risk alma ve güven duygusuna yönelik beceri özelliklerinin ortaya çıkarılmasında, “iple kaya inişi” ve “gözü kapalı iple kaya inişi” etkinliğinin nasıl bir rol oynadığı konusunda;

a) İple kaya inişi etkinliğinde katılımcıların “güven” ve “risk alma” becerilerine yönelik davranışlardan kendine güven, başkasına güven ve risk almada karar verme davranışları belirlenmiştir. İple kaya inişi etkinliğinin ilk aşamalarında (I. ve II. gözlem pozisyon noktalarında) “korku ve endişe” katılımcıların, etkinliği yapma konusunda kendilerine ve başkasına güvensiz olmalarına, kararsız davranmalarına ve etkinliği riskli görmelerine neden olmuştur. Etkinliğin daha sonraki aşamalarında (III. ve IV. gözlem pozisyon noktaları) “kendine güvensiz” fakat “başkasına güvenli” risk alabilen davranışlar belirlenmiştir. Etkinliğin son aşamasında (V. gözlem pozisyon noktası) ise, “kendine güvenli” ve “daha zor riskleri almak” isteyen konumda oldukları belirlenmiştir. Geçtan (1974), korku veya zorlanmanın insanlarda bazı durumlar yaratabildiğini söylemiş ve bir tanesinin de korku olduğunu belirtmiştir. Yazara göre korku, tehlike karşısında kalan insanda oluşan duygudur. Bu çalışmada da

iple kaya inişi etkinliği tehlikeli bir etkinlik sayılacağından, başlangığta korku yaratmıştır.

İple kaya inişi etkinliği, ilk kez denenen, zorluk derecesi yüksek olan ve geręek ortamda (kayalıklarda) yapılan bir etkinlik olarak, katılımcılarda korku, yükseklik korkusu, deprem korkusu, bilinmeyenden korku, geręek ortamın korkusu (kayalıkların görüntüsü), heyecan, tehlikenin farkında olmaya ve endişeye sebep olmuştur. Bu bulgu Biçer'in (2000) güvene ilişkin görüşleriyle paralellik göstermektedir. Biçer (2000), kendine güvenmemenin korku, endişe ve kaygıyı beraberinde getirdiğini, korkunun bir nedeninin de bilinmeyen olduğunu belirtmiştir. Aynı araştırmacı, güven ve riskin birbirine bağlı iki kavram olduğunu, sonucun insanlara ne kadar zarar vereceği düşünöldüğünde güven duymanın da o kadar zorlaşacağını söylemiştir. Sakofs ve Armstrong'da (1996), katılımcıların kendi yeterlilik sınırlarını arttırmak, cesaretlendirici tutumlar benimsemek için yapılan doğa eğitimi etkinliklerinde, kendine güven duygusunun geliştirilebileceğini belirtmektedir.

b) İple kaya inişi etkinliğinde katılımcıların başkasına güven duymasının etkenleri, liderin ve emniyet sisteminin güvenilirliği olmuştur. Etkinliği yapan liderin, uzman olması ve kaya inişini profesyonel bir biçimde göstermesi, katılımcıların motivasyonunu olumlu yönde etkilemiş ve karar verme sürecinde etkili olmuştur. Biçer (2000), başka bir insanı güvenilir bulmak için, o kişinin beklentileri karşılaması ve belirli özelliklere sahip olması gerekmektedir demiştir. Ayrıca Maxwell (1998), bir liderin güven kazanmak için yeterliliklerini ortaya koymasını gerektiğini söylemiştir.

c) Etkinlikler, katılımcıların, risk alma becerilerine yönelik davranışlardan karar verme süreci üzerinde rol oynamıştır. Etkinliğin ilk aşamalarında ortaya çıkan korku ve endişe duyguları, etkinliği yapma konusunda kararsızlığa yol açmıştır. Ancak daha sonra katılımcıların lidere, emniyet sistemine ve kendilerine güven duymasından sonra, risk alma konusunda kararlı davrandıkları görülmüştür. Bu bulguyu destekleyen görüşünde Trimpop (Bayar, 1999), risk almanın, fiziksel koşullarla ilgili olduğunu ve sağlığı tehlikeye atan, hayati tehlike yaratan davranışlar olduğunu belirtmiştir. Bu bulguda ortaya çıkan risk almayı Gonzales (Bayar,1999), sporla ilişkili, olumlu ve sosyal olarak daha kabul edilebilir risk alma davranışları olarak tanımlamıştır. Araştırmanın karar verme sürecine ilişkin bulgusuyla, Ewert'in (1989) görüşleri paralellik göstermektedir. Ewert (1989), "katılımcılar karşı karşıya kaldıkları korku ve stres durumlarını riskli algılar ve karar vermedeki farkındalık artar" şeklinde ifade kullanarak bu bulguyu desteklemiştir.

d) Etkinliğin uygulanışı sırasında fiziksel yeterliliği yüksek olan katılımcıların, daha sakin, güvenli davranışlar sergilediği ve kararlı davrandığı görülmüştür. Bu durumun katılımcıların, fiziksel zorlukla baş edebilecek kapasiteye sahip olmalarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Beden ve güç farklılıkları çalışmanın uygulamasında göz önüne alınmış ve katılımcıların yeterliliklerini algılamaları sağlanmıştır. Bu bulguyla ilgili Arnett ve Balle-Jensen (Bayar, 1999), risk alma davranışında gelişimsel ve bireysel farklılıkların gözlemlenebildiğini söylemiştir. Aynı şekilde "yeterlik ve yetenekliliğin insana gerekli olan güveni sağladığını" söyleyerek Geçtan'ında (1974), ortaya çıkan bu bulguyu desteklediği görülmüştür. Priest ve Gass (1997) ise, karar verme ile ilgili görüşleriyle bu bulguyu desteklemişlerdir. Priest ve Gass (1997), katılımcıların bilgisi ve

deneyimi yokken, doğa deneyiminde hiyerarşinin kaybolduğunu ve katılımcıların kendileri için düşünmeye ve karar vermeye başladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, Gallahue (1996) katılımcıların doğa eğitiminde yapılan etkinliklerde, kendileri için önemli olan alanlardaki yeterliliklerini anlayıp, fiziksel ve zihinsel yeteneklerle bunları bağdaştırmanın, olanağını bulduklarını vurgulamıştır. Vurgulanan bu görüş, çalışmanın bulgusunu yine desteklemiştir.

e) İple kaya inişi etkinliğinin, zorluk derecesinin yüksek olmasının, katılımcıların risk alarak zorlukları başarmalarında ve tehlikeli durumlarla başa çıkmalarında olumlu yönde, güven becerisinde etken olduğu düşünülmektedir. Bu durumun tam tersi, riskin çok büyük olduğu durumlarda Estrellas (1996), stresin artması nedeniyle bireyler ve grubun üzerinde negatif etkisi olabileceğini söylemektedir. Ancak bu negatif durum iple kaya inişi etkinliğinde gözlenmemiştir. Bigelow'a (1991) göre, etkinliklerde zor engellerin aşılmasıyla kendine güven kazanan katılımcı, yeni davranışlar ve deneyimler konusunda istekli olmaktadır. Bigelow'un (1991) bu görüşü, çalışmanın bu bulgusuyla paralellik göstermiştir. Tüm bunlara ek olarak, "fiziksel riskin zorlukları, katılımcıların doğa eğitimine bağlanmalarını sağlamakta ve neler hissettiklerini açıkça sergilerken rol yapmamaktadırlar" diyen Clements ve arkadaşları (1995), yöneticilerin becerilerini doğa eğitimi yoluyla geliştirilebileceğini savunmuştur. Clements ve arkadaşlarının (1995) bu görüşleri, çalışmada ortaya çıkan bu bulguların güvenilirliğini desteklediği görülmektedir.

f) İple kaya inişi etkinliğinde, bayan katılımcıların tereddüt etmeden etkinliği başarıyla yapmaları, etkinliği yapmada kararsız davranan erkek katılımcıların, karar vermelerinde etkili olmuştur. Toplumumuzdaki bayanların erkeklere göre farklı konumda görülmesi, "erkekler daha üstündür" düşüncesine

bağlı olarak, erkek katılımcıların, karar verme konusunda etkilendiği görülmüştür. Arnett ve Balle-Jensen (Bayar,1999), risk alma davranışlarında kültürel farklılıkların gözlemlenebileceğini belirtmiştir. Ayrıca risk almada, cinsiyet açısından farklılıklar ortaya konmuştur. Bununla ilgili Kerr ve Vlaminkx (Bayar, 1999) çalışmalarında, riskli aktivitelerde, duygu, durum tepkilerinde cinsiyete göre farklılık olduğunu bulmuştur. Bu görüşlerin, araştırmanın bu bulgularını desteklediği görülmektedir. Ancak araştırmada, bayanların daha güvenli ve kararlı davranışlar sergilemesine ilişkin bulguların tam tersine bir görüş ifade eden Kerr ve Vlaminkx (Bayar, 1999), kadınların riskli etkinlikten önceki stress puanlarının, erkeklere göre, anlamlı olarak yüksek bulunduğunu söylemiştir. Yine aynı araştırmacı, sonuç olarak kadınların, kayalardan kayma deneyimini, erkeklere göre daha riskli bir etkinlik olarak algıladıklarını belirtmiştir. Bu görüşün tam tersi olarak, araştırmada bayan katılımcılar, erkek katılımcılara göre etkinliği yapmada daha kararlı davranmışlardır. Bunun nedenleri olarak, aktif sporla uğraşan bayanların kendine güven duygularının gelişmiş olabileceği ve doğa eğitimi ortamını, kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir fırsat ortamı olarak algılamış olabilecekleri düşünülmektedir.

g) İple kaya inişinin son aşamasında katılımcıların, kendilerine güvenli ve risk alabilmede kararlı hale geldikleri görülmüştür. Bu duruma neden olan en önemli etkenin, etkinliği yapabilmek, başarabilmek ve bundan zevk, coşku, heyecan ve mutluluk duyabilmek olduğu düşünülmektedir. Buller ve McEvoy (1995) doğa eğitimi etkinliklerinde, katılımcıların üst düzeyde performans gerektiren deneyimler yaşadığında, ödülü hemen alabileceklerini ve bu deneyimlerin kişilere duygusal yoğunluk ve kişisel doyum sağlayacağını belirtmiştir. Bu durumla ilgili katılımcılar kişisel doyumlarıyla ilgili ifadelerini

günlük notlarında belirtmişlerdir. Ayrıca Bandura (1982), kişisel yeterlilikte, başarılı davranışların katılımcıların motivasyonlarına yol açabileceğini belirterek bu bulguyu desteklemiştir. Halliday (1999) ise bu bulguyla ilgili, katılımcıların doğa eğitimi ortamında kendilerini yeterli hissetmeleri yanında, zayıflık ve sınırlılıklarını da kabul etmeye ihtiyaçları olduğunu söylemiş ve böyle bir ortamda katılımcıların, yeni ve daha zor etkinlikleri deneme eğilimi göstereceklerini böylelikle, yeterlilik duyguları yanında yeni zorlukları aşma isteği doğacağını vurgulayarak, çalışmanın bu bulgusuyla paralellik sağlamıştır.

h) Gözü kapalı kaya inişi etkinliğinde gözlerini kapatarak, risk almada katılımcıların kendine ve komut veren lidere güvenli oldukları ve risk almada etkinliğin her aşamasında kararlı davrandıkları görülmüştür. Etkinlik katılımcılar tarafından daha az riskli bulunmuştur. Bunun, daha önce yapılan iple kaya inişi etkinliğinde, katılımcıların inişi başarıyla tamamlaması ve bu sayede güven kazanmaları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu durumu görüşüyle destekleyen Biçer (2000), “bir konuda ne kadar çok şey biliniyorsa, o konudaki kendine güvende o oranda artar” diyerek, kendine güvenin göstergeleri olarak; yapabilmeyi, denemeyi, sorumluluğu, hazzı, coşkuyu örnek olarak vermiştir. Ayrıca Bandura (1982), başarılı davranışların, katılımcıların etkinlikleri yapmada istekliliklerine yol açabileceğini belirtmiştir. Buller ve McEvoy (1995) çalışmalarında, doğa eğitimi etkinliklerinin en önemli sonucu olan, engellerin aşılması durumunda, katılımcıların yeni deneyimler ve davranışlar için istekli olmalarının söz konusu olduğunu vurgulamıştır. Çalışmanın bulgularına ulaşmada gözlemlenen vücut dili, bu bulgulara ulaşmada etkili olmuştur. Örneğin, katılımcıların kendine güvenli olmaları, vücut dilinin gözlemi sonucunda ortaya çıkmıştır. Vücut diliyle ilgili, Barokas (1997), vücut dilinin (beden dili) liderin

yeteneği ile ilgili olduğunu, bir iletişimin kurgulanmasında, sözcüklerin %10, ses tonunun %30 ve beden dilinin de %60 etkili olduğunu söylemiştir. Bu sonuca göre vücut dilinin, katılımcıların kendine güvenli olduklarını belirlemede etkili olduğu söylenebilir.

i) Destekleyici ve eğlendirici oyunlardan “karşıdan karşıya iple geçiş”, “eğlenceli labirent”, “ters tırtıl” ve “oturak” etkinlikleri, güven ve risk alma becerilerine yönelik davranışların ortaya çıkarılmasında ve belirlenmesinde etkili ve destekleyici olmuş ve grup dinamiğinin yükseltilmesini ve katılımcılar tarafından ifade edilmesini sağlamıştır. Buller ve McEvoy (1995), katılımcıların kendileriyle ilgili olumlu imaj edinmelerini ve kendilerine ait becerilerinin farklı etkinliklerde, tekrar denenmek isteneceğini belirtmiştir. Araştırmada gerçekleştirilen ana etkinliklerin dışında yaptırılan destekleyici ve eğlendirici etkinlikler, tüm katılımcıların ilgisini çekmiş ve gönüllü olarak hepsi istekle yapılmıştır. Bu sonucu destekleyen görüşü “kendine güven kazanımı, takım çalışması, grup işbirliği, doğa eğitimi etkinliklerinin bütününe yayılmalı, çeşitli etkinliklerle öğretme sürecinin her alanını kapsamalıdır” diyerek destekleyen araştırmacı Halliday (1999), destekleyici ve eğlendirici etkinliklerin, beceri gelişimi ve takım çalışması için önemini ayrıca vurgulamıştır.

Sonuç olarak, doğa eğitimi etkinliklerinde iple kaya inişi ve gözü kapalı kaya inişi etkinlikleri, güven ve risk alma becerilerine yönelik davranışlardan “kendine ve başkasına güven” ve “karar verme” davranışlarının belirlenmesinde etkili olmuştur. Yapılan etkinlikler katılımcıların bu becerilere yönelik olumlu davranışlar, düşünceler ve duygular ifade etmelerine katkıda bulunmuştur. Bu sonucu destekleyen bir çalışma yapan, Clements ve arkadaşları (1995), doğada yapılan etkinliklerin, katılımcıların becerilerini, özellikle risk alma, güven,

problem çözme, grup uyumu, benlik saygısı ve iletişimi geliştirdiğini ve etkilediğini söylemiştir.

2. Alt probleme ilişkin bulgular ve tartışma

Problem çözme ve takım çalışmasına yönelik becerilerin ortaya çıkarılmasında “örümcek ağı” etkinliğinin nasıl bir rol oynadığı konusunda;

a) Araştırmada, problem çözmeye ve takım çalışmasına yönelik yapılan “örümcek ağı” etkinliğinde, katılımcıların problem çözme süreçlerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Grubun etkinlik boyunca gözlemlenen davranışlarından katılımcıların, problemi tanımlamaları, zorlukları tanımlamaları, fikirler üretmeleri ve önermeleri, karar sürecini uygulayarak uygun olanı seçmeleri, performans göstermeleri ve sonuçları değerlendirmeleri gibi problem çözme süreçlerini kullandıkları görülmüştür. Yönetici gelişimiyle ilgili uygulanan bazı programların, problem çözme etkinliği ve grup üyeleri arasında destek duygusunun geliştirilmesi için kullanıldığını belirten Balcı (1995), bu bulguyu desteklemiştir.

b) Takım çalışmasının, örümcek ağı etkinliği sırasında, problem çözme becerisiyle bir bütün oluşturduğu görülmüştür. Etkinlikte ortaya çıkan, problem çözme süreçleri, takım çalışması içinde yapılmıştır. Etkinlik sırasında, grup olgusundan takım olgusuna geçilmiştir. Takım çalışması olmaksızın Balcı'ya (1995) göre, grupta problem çözmede etkililik söz konusu olmamaktadır. Takım olma aynı yazara göre, hem takımın sorun çözme yeteneğini hem de takım dinamiğini geliştirmektedir. Balcı'nın (1995) bu görüşüne paralel olarak, katılımcıların örümcek ağı etkinliğini gerçekleştirirken, takım çalışması anlayışıyla hareket ettiği görülmüştür. Katılımcılar etkinlik süresince, grup

olgusundan takım olgusuna geçmişlerdir. Takım için Eren (2000), “bir amaç veya belirli bir görev için bir araya gelen topluluklar veya sosyal iletişim ihtiyacını karşılamak için iş çevresinde oluşan doğal yapılanma” şeklinde tanım yapmıştır. Araştırmada, katılımcıların takım olgusuna geçerken, olaylara ve probleme yapıcı yaklaşmışlar, aralarında saygılı ve dostça samimi ilişkiler oluşmuş, sorunları belirleme ile çözüm önerileri belirlemede ve uygulamada başarılı olunmuştur. Ayrıca katılımcılar, başarılarında heyecanlanmış, duygularını coşkuyla paylaşmış ve gururlanmıştır. Bu bulguyla ilgili, takım olgusuna geçişi Elma ve Demir (2000), takım gelişim aşamalarını, katılımcıların uyumu bozmaktan kaçınması, olaylara ve probleme yapıcı yaklaşımı, dostça ilişkiler, çözüm önerileri iletebilmesi, başarıdan gurur duyulması ve yapıcı yönde davranma şeklinde tanımlamıştır. Buna ek olarak takım olgusu, takım üyelerinin sosyal olarak birbirine yakın olmasını, yeni bir ortak kimliğin benimsenmesini ve tartışma yapabilmesini gerektirmektedir diyen Donnelon (1996), bu tanıma yaparken takım olgusunun, takım çalışması için önemini vurgulamıştır. Donnellon’un (1996) bu görüşüyle, araştırmanın bulgusunun paralellik gösterdiği görülmektedir.

c) Örümcek ağı etkinliğinde katılımcıların grup dinamiğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ulaşılırken, takım üyelerinin “biz” şeklinde konuşarak grup bütünlüğünü belirtmelerine, uyumlu davranmalarına, grup üyelerine güvenmelerine ve paylaşımlarına bakılmıştır. Tüm bu özellikler etkinlik boyunca ifade edilmiştir. Grup dinamiğini Biçer (1998), bir takımın başarılı olmasının en önemli özelliğinin, o takımın psikolojik atmosferi olduğunu ve grup dinamiğinin takım ruhu ile özdeşleştiğini ve performansı etkilediğini söylemiştir. Konuşmanın, takım dilini anlamada etkili olduğunu söyleyen Donnelon (1996) konuşmanın, ilişkileri, problem çözme faaliyetlerini, öğrenme

sürecini güçlendirdiğini ve takımların iç dinamiği konusunda pencere işlevi gördüğünü belirtmiştir. Yine aynı araştırmacı, sosyal yönden yakın olmanın, karşılıklı grup üyelerinin bağımlı olmasının, çatışma yaşanmasının ve tartışma yapılmasının grup dinamiğinde, önemli rol oynadığını söylemiştir.

d) Ayrıca katılımcılar, örümcek ağı etkinliği süresince olumlu grup atmosferi oluşturmuştur. Bu sonuca, takım çalışması içinde, birbirlerine uyumlu, açık dürüst, sabırlı ve güvenli davranarak, rol, sorumluluk ve kişilik özelliklerini açıkça tanımlamalarına bakılarak ulaşılmıştır. Bunların yanında amaca dönük ve birbirlerine destek olmuşlar ve böylece olumlu bir grup atmosferi sağlamışlardır. Bu duruma etken olan sebeplerin; katılımcıların dört yıl boyunca bir arada olmaları, beden eğitimi etkinlikleri süresince grup süreçlerini tamamlamış olmaları, araştırmacının dört yıl boyunca katılımcılarla olumlu ilişkiler yaşaması, katılımcıların gönüllü olarak uygulamaya katılması ve katılımcıların bir araştırmanın parçası olduklarını bilmesi olduğu düşünülmektedir. Bu nedenlerin, olumlu atmosfer takım çalışmasının ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Balcı (1995) bu sonuçla ilgili, grubun işbirliği içinde takım çalışması yapmasının, bazı şartlara bağlı olduğunu söylemiştir. Bu şartlar, birbirine destek olma, birbirine güvenme, grubun amaca dönük olması ve karşılıklı bağımlılık şeklinde yazar tarafından belirtilmiştir.

e) Örümcek ağı etkinliğinde yapılan grup tartışması ve değerlendirmesi sonucu katılımcıların, yüksek grup dinamiği içinde takım çalışması ve bu çalışma içinde problem çözme süreçlerinin bilincinde oldukları saptanmıştır. Katılımcıların, örümcek ağı etkinliği sonrası yapılan grup tartışması ve değerlendirmesinden sonra, takım çalışmasıyla ilgili yedi tane alt boyut belirlenmiştir. Bu boyutlar; grup üyelerinin uyumu ve üyelerin birbirine açık,

dürüst, sabırlı ve güvenle yaklaştıkları, problem çözme ve karar verme ile ilgili düşünce sistematliğini uyguladıkları ve bunları düşüncelerini söyleyerek tartışma ortamına aktardıkları, etkinlik boyunca yeni yollar denenmesi, risk alınması ve bu konuda istekli olunması gerektiğinin ifade edildiği, yine grup üyelerinin “biz” şeklinde grup bütünlüğünü ve takım çalışmasını gerektiren davranış ve süreçlerin ifade edildiği, katılımcıların rol, sorumluluk ve kişilerin özelliklerinin açık ve tanımlanmış bir şekilde tartışma ortamında sunulduğu görülmüştür. Ayrıca, etkinliğin sonuçlarının, iş ortamına aktarılabilirdiği ve tartışmalarda örneklerle iş ve etkinlik ortamının karşılaştırıldığı, değerlendirildiği belirlenmiş, son olarak da katılımcıların, başarı ve başarısızlık sonuçlarını takım anlayışı içinde paylaştığı ve değerlendirdiği saptanmıştır.

f) Örümcek ağı etkinliği için yapılan, grup tartışması ve değerlendirmesi süresince, katılımcıların etkinliğin sonuçlarını iş ortamına aktarabileceği ve bu sonuçları değerlendirebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar tarafından iş ortamıyla ilişkilendirilen tüm bu sonuçların, yüksek grup dinamiği ve takım çalışması anlayışı içinde, yapılmış olduğu dikkat çekmiştir. Ayrıca, katılımcıların başarı ve başarısızlık sonuçlarını, bu değerlendirmelere dahil ettiği ve takım anlayışı içinde grupla paylaştığı ve değerlendirdiği görülmüştür. Luckner ve Nadler’e (1997) göre, doğa eğitiminin can damarı olan tartışma ve değerlendirme, açılış konuşması ve kapanış konuşması olarak da ifade edilen tartışmalar, katılımcılara etkinliklerin sonuç ve süreçleri üzerine düşünme ve bunları irdeleme fırsatı vermektedir. Bu tartışmalar yine aynı yazara göre, katılımcıların kendi öğrendiklerini belirleme, işleme ve içselleştirme olanağı ve bunu kendi çevrelerine, yaşamlarına taşıma fırsatı vermektedir. Yazarın bu görüşleri, çalışmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Yine çalışmanın bulgusuyla ilgili

Buller ve McEvoy (1995), katılımcıların doğa eğitimi etkinliklerinin yüksek duygusal etkilerini, sahip oldukları diğer eğitim tecrübeleri ile birleştirerek yorumlamaları olasıdır demiştir. Bacon'a (Gass,1993) göre, doğa eğitimi deneyimi, katılımcının hayatına bir metafor olarak hizmet edebilmektedir. Bu görüş, katılımcıların örümcek ağında kullanılan mizansenin, normal yaşamıyla ilişki kurmada etken olabileceğini göstermektedir. Priest ve Gass'ın (1997) doğa eğitimi programlarında yapılması gereken özellikler olarak önerdiği ve vurguladığı, doğa eğitiminin amacına ulaşması ve katılımcıların gerçek ve doğal olarak ortaya çıkan geri bildirimi, doğa eğitimi etkinlikleri sonunda ortaya çıkan durumdan elde etmesi gerekmektedir. Gass (1993), doğa eğitimindeki deneyimlerin, günlük yaşama taşınmayabileceğini ancak katılımcıların bu deneyimleri, değişim olarak algıladıklarında, gerçek dünyayı anlayacaklarını ve onunla baş etmede yardımcı olacak değişim sürecine kavuşabileceklerini söylemiştir. Bu durum araştırmanın bu bulgusuyla paralellik göstermiş ve katılımcıların grup tartışmasında, etkinliği gerçek dünyayla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Türe (1998), bu bulguyu destekleyen bir görüş olarak “doğa eğitimi etkinliklerinde eğer metaforik taşınma meydana gelmiş ise katılımcı öğrendiği tüm ilkeleri birleştirerek bunu günlük yaşamında kullanabileceği bir simge biçimine sokar ve uygular” şeklinde ifade kullanmıştır. Gall (1987) ise bu konuyla ilgili, doğa eğitimi etkinliklerinde liderlik becerilerinin yaşayarak öğretilbileceği, katılımcılara risk aldırarak neleri yapabileceklerini veya neleri yapamayacaklarını görebilme fırsatı tanınabileceğini belirtmiş ve böylece katılımcıların günlük ve işle ilgili yaşamındaki davranışlarına, bu deneyimlerin transfer edilebileceğini söylemiştir. Bunlara ek olarak yine aynı yazar, bu deneyimlerin sonucunda, katılımcıların kendileriyle ilgili olumlu imaj edinmelerini ve kendilerine ait

becerilerinin, yaşamlarında kontrol edilebileceklerine inanmalarını sağlayacağını savunmaktadır.

g) Ayrıca araştırmada kullanılan destekleyici ve eğlendirici oyunlardan “kırkayak” etkinliği, takım çalışması ve problem çözme becerilerine yönelik davranışların ortaya çıkarılmasında ve belirlenmesinde etkili ve destekleyici olmuş ve grup dinamiğinin katılımcılar tarafından ifade edilmesini sağlamıştır. Buller ve McEvoy (1995), güven duygusunun, karşılıklı aktif dinleme, dönüt verip alma, destekleyici iletişim, problem çözme, takım çalışması gibi özelliklerin, doğa eğitimindeki destekleyici çevre ve çeşitli etkinliklerle katılımcılara kazandırılması mümkündür şeklinde ifade kullanarak bu bulguyu desteklemiştir.

3. Alt probleme ilişkin bulgular ve tartışma

Liderlik becerilerinin ortaya çıkarılmasında, doğada yaşam etkinliğinin nasıl bir rol oynadığı konusunda;

a) Katılımcıların doğa yaşamı içinde, barınma ile ilgili etkinliklerde, grup dinamiğinin bir parçası olan “grup bütünlüğüne” ulaştıkları sonucuna varılmıştır. Doğa yaşamındaki koşullar nedeniyle, katılımcılar yedi gün uykusuzluk ve üşüme gibi zorluklar yaşamışlardır. Ancak bu şartlara rağmen grup üyeleri zorluklara iyimser yaklaşmış ve grubun bir üyesi olmaktan mutluluk duyduğunu belirterek grup bütünlüğünü göstermişlerdir. Gass (1993) bulguyla ilgili, doğal ortam için “hayatın basit hale dönüştürülmesidir” diyerek, doğal ortamda olabilecek sonuçların doğanın kendisi tarafından yönetildiğini belirtmiştir. Yine aynı yazar “bu doğal ortamda, yağmurdan ıslanan kişi ortaya çıkabilecek sorunlar için, başkasını suçlayamayacak ve kendi sorumluluğunu (örneğin; iyi malzeme alımı ve korunması gibi) idrak edecektir” demiştir. Bu bulguya destek olarak, Weinberg

(1995), yakın ilişkilerin, fiziksel yakınlığın ve aynı evi paylaşmanın, insanları birbirine daha çok yakınlaştırdığını belirtmiştir.

b) Katılımcıların doğa yaşamı içinde, malzeme kullanımı ile ilgili etkinliklerde “paylaşma ve birbirine destek olma” davranışları içinde oldukları sonucuna varılmıştır. Doğa eğitiminde ortak kullanılan malzemelerin sorumluluğu, kullanımı ve taşınması için katılımcıların yardımcı ve işbirliği içinde olduğu görülmüştür. Bu durumun, katılımcıların grup dinamiklerinin yüksek olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Grup dinamiğini, Pfeiffer ve Jones (Cockrell, 1991), “bir amaç için beraber olan ve çalışan grubun, birbirinden haberdar olması” şeklinde tanımlamışlardır. Beckhard’a (Balcı, 1995) göre, grup üyelerinin ortak amaçlarını gerçekleştirmek için birbirlerine karşı bağımlılıklarını bilmeli ve hissetmelidirler. Ayrıca, grup toplam örgüt içinde işlevsel olarak sorumluluk almalıdır. Araştırmaya katılan katılımcıların davranışları, bu bulguyla paralellik göstermiştir. Yine bu bulguyu destekleyici görüş olarak, Donald (Balcı, 1995) grupta işbirliği, görev teklifi ve sorumluluğu olmalıdır şeklinde ifade kullanmış ve yine aynı yazar, birbirine destek veren ve güvenen katılımcıların, takım oluşturmada da etkili olacağını savunmuştur.

c) Katılımcıların doğa yaşamı içinde, yiyecek içecek alımı ile ilgili etkinliklerde “grup olgusu” içinde oldukları sonucuna varılmıştır. Bu durumun göstergesi olarak, katılımcıların ortaklaşa yapmaları gereken görevlerde, rollerin ve normların açıkça belirlendiği ve katılımcıların bunları yerine getirdiği ve açık iletişim kurulduğu söz konusudur. McGregor’a (1999) göre, gruplarda katılımcılar, birbirlerini dinlediklerinde ve birbirleriyle ilgili olduklarında etkili grup veya takım olurlar. Cockrell (1991), doğa eğitiminde grup üyelerinin,

amaçlar, ihtiyaçlar, paylaşım ve dostluk gibi durumların varlığıyla, olumlu veya olumsuz yönde etkilendiklerini savunmuştur.

d) Katılımcıların doğa yaşamı içinde, güvenlik, ateş yakma ve temizlik ile ilgili etkinliklerde grup dinamiğinin bir parçası olan “grup uyumuna” ulaştıkları sonucuna varılmıştır. Katılımcıların ortak görevlerde örneğin ateş yakma, odun toplama, nöbet tutma ve bulaşık gibi, cinsiyet ayırımı ve görev ayırımı yapmadan gönüllü olarak görevleri gerçekleştirmeleri ve zorluklara iyimser yaklaşımları söz konusu olmuştur. Bu durumun daha önce verilen temel eğitim ve katılımcıların dört yıl birlikte grup sürecini tamamlamış olmalarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, uykusuzluk, soğuk hava koşulları ve açık havada uyuma gibi şartlara rağmen, grubun şikayetçi olmadan birbirlerine destek olarak, “duygusal olgunluk” içinde hareket ettikleri ve birbirleriyle olumlu ilişkiler içinde oldukları görülmüştür. Bu sonucun yine, grup dinamiğinin yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Türe (1998), doğa ile etkileşimden ortaya çıkan “artan bir duyarlılık yüzdesini” ve “yoğunlaşan olumlu duyguları” ifade etmiş, uğraşının ve mücadelenin paylaşımını doğa etkinliklerinde olabileceğini vurgulayarak, araştırmanın bu bulgusunu desteklemiştir. Cockrel (1991), grup dinamiğini ve süreci etkileyen bazı etkenlere, moral bozukluğu, atmosfer, çatışma, yarış, işbirliği, etki ve katılım gibi örnekleri vermiştir. Buller ve McEvoy’a (1995) ise bu bulguyla ilişkili olarak, doğa ortamında olumlu ve olumsuz şartlarda, katılımcıların hayal kırıklığı, başarısızlık, duygusal çöküntü yaşamaları durumunda, katılımcılar kendi davranışlarının sonuçlarıyla alakadar olan bir pozisyona geçeceklerini söylemiştir. Ayrıca yine aynı yazar katılımcıların, doğa ortamında önlenemeyen koşullarla karşılaşabileceğini örneğin; soğuk hava, kar, yıldırım, vahşi hayvan vb., bu koşullarda katılımcıların

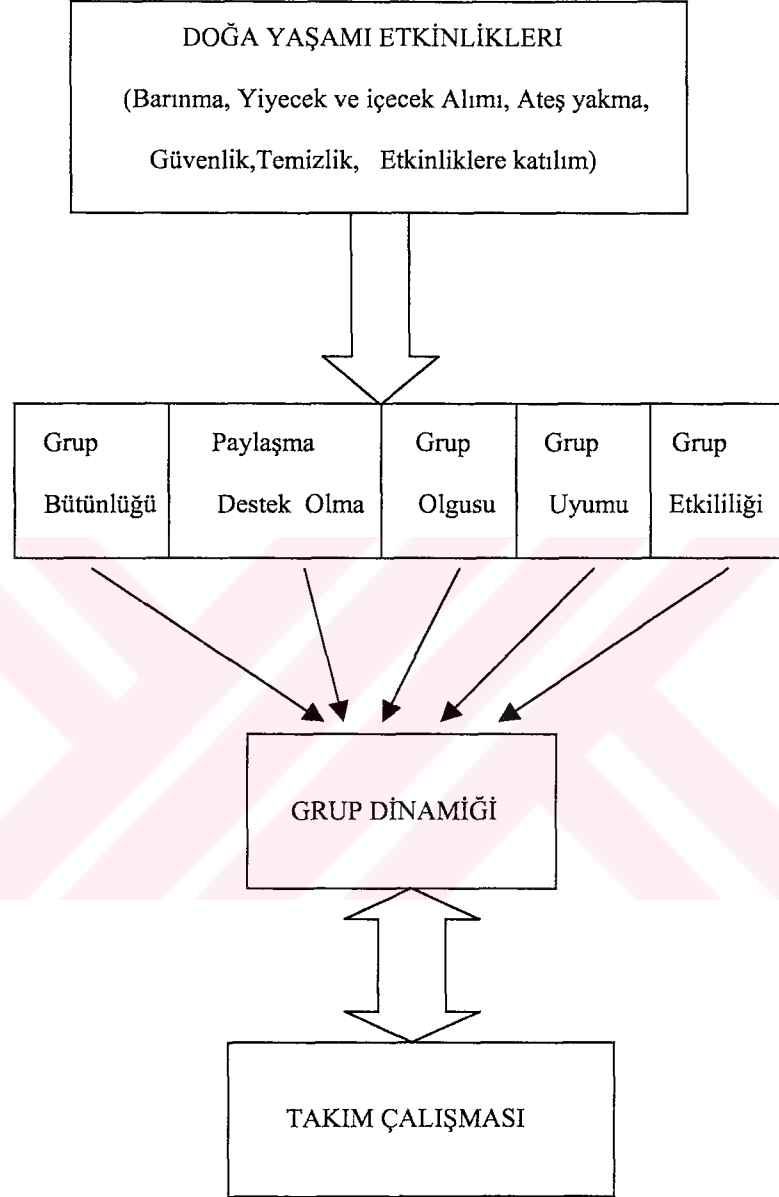
davranışları sonucunda hemen dönüt alınabileceğini ifade etmiş ve sonuçların hemen ve açık olacağını söylemiştir. Buna örnek olarak; ıslanan veya dereye düşen katılımcının, doğa eğitimi sırasında karşılaştığı bu olayla ilgili duygusal etkilerini, diğer tecrübeleriyle yorumlama fırsatı bulacağını söylemiştir. Yazarın söylediği bu duruma, araştırmanın uygulamasında yaşanan soğuk hava koşulları ve uykusuzluk örnek olarak verilebilir. Bu zor koşullarla karşılaşan katılımcıların, olumlu ve grup bütünlüğü içinde hareket ettiği görülmüştür. Bu durumla ilgili en belirgin neden olarak; katılımcıların daha önce almış oldukları temel eğitimde yaşadıkları deneyimler (daha zor hava koşullarının önceden yaşanması), lider tarafından gerekli tedbirlerin alınması (yedek uyku tulumu, kazak vb. malzemeler) ve grupla lider arasındaki olumlu ilişki (katılımcıya motive edici sözler söylenmesi) örnek verilebilir. Bu sonuçlara destek olarak Ramsey ve Hungerford (1989), doğa eğitimi programının etkilerini araştırmış ve katılımcıların çevresel davranış ve bilgilerinde anlamlı değişiklik tespit etmiştir.

e) Doğa yaşamı içinde, etkinliklere katılımda, katılımcılarda “grup etkililiğinin” belirli olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcıların, doğa yaşamı sırasında kendi tercihlerine göre ateş başı sohbet, drama ve ipli oyunlar gibi etkinliklere katılması ve yorgunluk, soğuk gibi etkenlere rağmen, saat sınırlamasına bakmaksızın geç saatlere kadar, şarkılar, yarışmalar yaparak, yüksek duygusal enerji içinde gönüllü katılımları söz konusu olmuştur. Bunun nedeninin, katılımcıların grup oluşum sürecini daha önce tamamlamış olmaları, yaş grubu olarak genç olmaları, katıldıkları ortak etkinlikler ve bu etkinliklerin tüm grupla paylaşılması ve gruba liderlik yapan kişinin grupla olan olumlu etkileşimi ve iletişimi olduğu düşünülmektedir. Bununla ilgili Phipps (Cocrell, 1991) gürültülü, kendi aralarında şakalaşan, tartışan, zamana bağlı kalmayıp sürekli birlikte olan ve

farklı düşüncelere sahip olan gruplar için, uyumu yakalamış, grup dinamiği olumlu yönde gelişmiş olarak bahsetmektedir. Bunun tam tersi uyumsuz gruplarda ise, sessiz, az tartışan, sıkılan ve kayıtsız şeklinde tanımlamıştır. McGregor'a göre, etkisiz gruplarda, sıkıcı ve gergin bir atmosfer hakimdir. Ayrıca, grup üyeleri birbirini dinlemezler ve ortak bir amaç yoktur. Sözü edilen böyle bir durum araştırmanın uygulama aşamasında gözlemlenmemiştir. Araştırmada, katılımcıların grup dinamiğinin yükselerek, katılımcıların grup etkililiğini sağladığı düşünülmektedir. Bu sonucun sebebinin, katılımcıların doğa yaşamı süresince, birbirlerine saygılı, anlayışlı ve işbirliği içinde davranmış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Buller ve McEvoy (1995) ve Netaş'a (Elma ve Demir, 2000) göre grup gelişim aşamalarını tamamlayan ve takım çalışmasına geçen grupların, sorunları belirleme, yapıcı düşünce ve yaklaşımları kullanma, katılım, dostça ilişkiler, ortak takım ruhu, paylaşım gibi etkenleri yerine getirdiğini vurgulamıştır. Cockrell (1991); Smith ve Vaughan (1997); Gallahue (1996), grup gelişim ve oluşum sürecini tamamlayan grupların, grup dinamiklerinin göstergelerini; olgun, uyumlu, koordineli, yardımsever, iyi iletişim kuran ve güdülenmiş grup şeklinde belirtmiştir. Yine aynı yazarlara göre, doğa eğitimi tipik süreçlerden farklı bir özellik taşımaktadır. Doğa eğitimi katılımcılara, etkinliklere katılım için güçlü bir motivasyon sağlamak ve aynı zamanda takım çalışması, kişiler arası iletişim ve problem çözme becerilerinin gerektiği ortamlar ve etkinlikler sunmaktadır. Araştırmacı uygulama süresince liderliği, her etkinliğe göre ve ortama göre üstlenmiş, gerektiğinde grup içinden başka bir katılımcıya liderlik görevini devretmiş ve grupla beraber katılımcı olmuştur. Bu durumun katılımcıların, olgunluk düzeyini yükselterek doğa yaşantılarını ve grup dinamiklerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Bununla ilgili Yerkes ve

Haras (1997), doğa eğitiminin ve deneysel yaşantıların, saygı, sosyal sorumluluk, kendini gerçekleştirme için, bir zemin oluşturduğunu ve bilgi tutum düzeyinde değişikliğe neden olduğunu, bununda davranışı etkilediğini belirtmiştir.

Sonuç olarak araştırmada, doğa yaşamında katılımcıların barınma ile ilgili etkinliklerinde “grup bütünlüğünü”, malzeme kullanımı ile ilgili etkinliklerinde “paylaşma ve birbirine destek olmayı”, yiyecek ve içecek alımıyla ilgili etkinliklerinde “grup olgusunu”, ateş yakma, temizlik ve güvenlik ile ilgili etkinliklerinde “grup uyumunu”, doğa yaşamı içinde, etkinliklere katılımda “grup etkililiğini” belirli olduğunu gösteren davranışlar gözlemlenmiştir. Bu davranışlar grup dinamiğini yükseltmiş ve takım çalışmasını ortaya çıkar mıştır. Doğa yaşamında ortaya çıkan bu davranışların sonucunda katılımcıların “takım çalışması” becerilerine yönelik davranışların, bilincinde oldukları ve bu davranışlara yüksek grup dinamiğiyle, ulaşıldığı sonucuna varılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuçların, takım çalışması ve grup dinamiğinin oluşumuyla ilgili bileşenleri şekil 8’de şemalaştırılmıştır.



Şekil 8. Doğa Yaşamı Etkinliğinde Ortaya Çıkan Grup Dinamiği
ve Takım Çalışması

Araştırmanın bulgular ve tartışma bölümünde güven, risk alma, takım çalışması ve problem çözme ile ilgili liderlik becerilerine yönelik etkinliklerden ipe kaya inişi, gözü kapalı kaya inişi, örümcek ağı, yedi günlük doğa yaşamının, katılımcıların üzerinde nasıl bir rol oynadığı ve bunun nedenleri tartışılmıştır. Uygulanan etkinliklerde, güven, risk alma, problem çözme ve takım çalışması becerilerine yönelik davranışlar irdelenmiştir. Bu becerilere yönelik belirleyici davranışlar, bunlara etki edebilecek nedenler ve nasıl rol oynadıkları araştırmacı tarafından bulgular ve tartışma kısmında sunulmuştur.

V. BÖLÜM

Sonuçlar ve Öneriler

Sonuçlar

1. Doğa eğitimi etkinliklerinde, liderlik becerilerinden olan güven ve risk alma becerilerinin korku, endişe, bilinmeyen, başkasına ve kendine güven, karar verme, coşku, heyecan, zevk alma, mutluluk duyma gibi duygu ve davranışların ortaya çıkmasıyla belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır.
2. Doğa eğitiminde yapılan etkinliklerin, risk alma liderlik becerisine yönelik davranışlardan olan karar verme süreci üzerinde olumlu rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. Zorluk derecesi yüksek olan doğa eğitimi etkinliklerinin lider tarafından yapılmasının, katılımcıların karar verme sürecinde kararlı davranmalarına ve lidere güvenerek risk almalarına etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
4. Liderin, risk düzeyi yüksek olan etkinliğin gösterimi sırasında, göstermiş olduğu, güvenli ve profesyonel davranışlarının, katılımcıların kendine ve başkasına güven duymasına ve zorluklarla baş etmede kararlı davranmasına neden olduğu saptanmıştır.
5. Yeterlilik ve yetenekliliğin doğa eğitimi etkinlikleri yoluyla liderlik becerilerini belirlemede, etken olduğu saptanmıştır. Yeterli ve yetenekli katılımcıların daha sakin, güvenli davranışlar sergileyerek ve kararlı davranışlar göstererek etkinlikleri yaptığı saptanmıştır.

6. Zorluk derecesi yüksek olan doğa eğitimi etkinliklerinin, diğer etkinliklerden önce yapılmasının, liderlik becerilerinden güven ve risk alma becerisinin kazanılmasında ve diğer etkinliklerin daha az riskli bulunmasında etkili olduğu saptanmıştır.
7. İple kaya inişi etkinliğinde kültür ögesi ortaya çıkmış ve bayan katılımcıların, tereddüt etmeden risk aldıkları ve etkinliği başarıyla yapmalarının, erkek katılımcıları içerleterek cesaretlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.
8. Destekleyici ve eğlendirici doğa eğitimi etkinliklerinin, liderlik becerilerine yönelik davranışların ortaya çıkarılmasında ve belirlenmesinde etkili ve destekleyici olduğu ve grup dinamiğinin yükseltilmesine ve katılımcılar tarafından ifade edilmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
9. Katılımcıların, liderlik becerilerine yönelik davranışlar olan problem çözme süreçlerini, doğa eğitimi etkinliklerinde, takım çalışması içinde uyguladıkları ve takım çalışması becerilerini ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.
10. Doğa eğitimi etkinlikleri sonrasında yapılan grup tartışması ve değerlendirmesi sonucunda katılımcıların, yüksek grup dinamiği içinde takım çalışması ve bu takım çalışması içinde problem çözme süreçlerinin bilincinde oldukları ve bunları ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

11. Takım çalışması ve problem çözme becerilerine yönelik olan doğa eğitimi etkinliklerinde yapılan, grup tartışması ve değerlendirmesi süresince, katılımcıların etkinliğin sonuçlarını iş ortamına aktarabildiği ve bu sonuçları değerlendirebildiği görülmüştür.
12. Katılımcıların doğa yaşamı içinde, grup bütünlüğü, paylaşma ve birbirine destek olma, grup olgusu, grup uyumu, grup etkililiği ve takım çalışması gibi liderlik becerilerine yönelik davranışların bilincinde oldukları ve bu davranışların grup dinamiğini yükselterek ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır.
13. Grup süreçlerini daha önceden tamamlamış olarak uygulamaya katılan katılımcıların, doğa yaşamı etkinliklerinde olumlu grup atmosferi oluşturduğu gözlemlenmiştir.

Öneriler

Liderlik becerileri ile ilgili araştırma ve uygulama yapacak kişilere doğa eğitimi uygulamaları için öneriler:

1. Liderlik becerilerine yönelik yaptırılan etkinliklerde görev alan, eğitmen veya uygulayıcı kişinin eğitilmiş, deneyimli olması ve her türlü güvenlik önlemlerini alması gerekmektedir.
2. Uygulamaya katılacak kişilerin, fiziksel, zihinsel ve duygusal kapasiteleri göz önünde bulundurulmalı, kamp yaşamı için temel eğitim verilmeli ve etkinlikler bu seviyelere uygun olarak “zordan kolaya” doğru yaptırılmalıdır.
3. Doğa eğitimi etkinliklerinde, uygulama programı hazırlanırken esneklik ilkesi uygulanmalı ve gerektiğinde ortama uygun değişiklikler yapılabilmelidir.
4. Lider olan kişi gerektiğinde liderlik görevini, etkinliği yöneten kişiye veya sorumluluk almak isteyen katılımcıya devredebilmeli ve bu değişimi yaparken katılımcıların lideri benimseyip benimsemediğini kontrol etmelidir.

Liderlik becerilerine yönelik araştırma yapacak kişilere öneriler:

1. Liderlikte güven, risk alma, problem çözme ve takım çalışması becerilerinin gözlemlenmesi ve belirlenmesi için doğa eğitiminde kullanılan etkinlikler alternatif olarak, eğitim yönetimi liderlik beceri gelişimi programlarında kullanılabilir.
2. Eğitim yönetimi alanında çalışan kişilerin, liderlik becerilerinin belirlenmesi ve bunların geliştirilmesi için, zorluk derecesi onların seviyelerine uygun ve iş ortamıyla ilişkili olan doğa eğitimi etkinlikleri seçilmeli ve eğitim yönetimi gelişim programları bu etkinliklerle desteklenmelidir.
3. Liderlik becerilerine yönelik çalışmalarda, kültür faktörü ve buna bağlı bayan-erkek rolleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bundan sonra yapılacak buna benzer çalışmalarda, kültür farklılıkları ve etkileri eğitim yönetimi alanındaki literatüre sağlayacağı katkı düşünülerek araştırılabilir.
4. Doğa eğitimi etkinliklerinin, katılımcılar üzerindeki coşku, heyecan ve mutluluk gibi duyguların olumlu etkisi düşünülerek, bu tür uygulamalar ve etkinlikler, liderlik becerilerine yönelik eğitim yönetimi ile ilgili gelişim programlarına uyarlanarak dahil edilmelidir.
5. Doğa eğitiminde uygulanan etkinlikler, katılımcıların grup tartışması ve değerlendirilmesi ile beraber yapılarak, normal yaşamla etkinliklerin amaçları arasında köprü kurulabilir.

6. Eğitim yönetimi alanında, yöneticilerin gelişimi için hazırlanan programlar, beden eğitimi kanalıyla doğa eğitimi programlarıyla zenginleştirilebilir ve yöneticilerin yaşayarak deneyim kazanmaları ve alanlarıyla ilgili beceriler edinmeleri sağlanabilir.
7. Böyle bir çalışma daha önce grup yaşantısı olmayan ve doğa eğitiminde profesyonel olan kişilere uygulanarak yapılmalıdır.
8. Doğa eğitimi etkinliklerinin, bu çalışmadaki uygulanış sıralanışı göz önünde bulundurularak, farklı varyasyonlar denenerek başka bir çalışma yapılabilir.
9. Doğa eğitimini, farklı gruplara farklı etkinlikler uygulayarak, liderlik becerilerine olan etkisi araştırılabilir.
10. Yapılan çalışmanın, liderlik becerileri üzerindeki sürekliliği ve kalıcılığı ile ilgili araştırmalar yapılabilir ve uygulama sonrası bir yıl katılımcılar gözlemlenebilir.

Doğa eğitimiyle ilgili araştırmalarda gözlem yapacak kişilere öneriler

1. Doğa eğitimiyle ilgili gözlem yapacak kişiler, uygulama öncesi eğitim almalı, gözlem boyutlarını önceden belirlemeli ve uygulama sırasında mutlaka farklı kamera kaydı gibi yöntemlerle yardım almalıdırlar.
2. Doğada eğitim sürecinin, üç günden fazla olduğu durumlarda, gözlem yapacak kişilerin mutlaka temel kampçılık eğitimi

almaları, yorgunluk ve hava şartları gibi etkenleri göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.

3. Gün boyu yapılan doğa eğitimi etkinliklerinin, gözlem için çok fazla zaman aldığı göz önünde bulundurulmalı ve gözlemin mümkünse fazla kişi sayısı ile en az iki kişiyle yapılması ve yorgunluk faktörünün göz önünde tutulması gerekir.
4. Gözlemin yaparken, doğa yaşantısından hemen sonra, günlük tutulması için zaman ayrılmalı ve katılımcılardan her günün sonunda düzenli günlükler toplanmalıdır.
5. Liderlik görevini üstlenen kişinin, doğa eğitiminde grup paylaşımında ve iletişimde tecrübeli ve olgunluk düzeyi yüksek olması tercih edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akbaba Sadegül. 1999. A case study of an urban elementary school principal dealing with unanticipated situations: Application of chaos theory. USA: Yayınlanmamış doktora tezi, Unv.of Cincinnati.
- Akbaba Altun Sadegül. 2001. Deprem ve kaos: Okul müdürlerinin depreme ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış doçentlik çalışması, Abant İzzet Baysal Üniv.Bolu.
- Akkoyun, Füsün. 1997. Liderlik gücünün psikolojik dinamikleri. 21. Yüzyılda liderlik sempozyumu bildiriler kitabı- Cilt II. İstanbul: Deniz Harp Okulu Komt.Basım Evi.
- Arkonaç, Sibel.1993. Grup ilişkileri. İstanbul: Alfa basım yayın.
- Anderson, L.W. (1989). The effective teacher. Singapore: McGraw-Hill Comp.
- Attarian, A. ve Gault, L. 1992. Treatment of vietnam veterans with post-traumatic stress disorder: A model program. Journal of Physical Education Recreation and Dance, April, pp.56-59.
- Badger ve ark. 1997. Outdoor management development: use and eveluation. Journal of European Industrial Training, vol: 21 no:9, 318-325.
- Balcı, Ali.1995. Örgütsel gelişme. Ankara: Personel eğitim merkezi Yay. No:18.
- Bailey, K.D. 1982. Methods of social research (2nd. Edt.). In Yıldırım ve Şimşek (Eds.).(1999). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (s.124-127). NewYork: The Free Press.
- Bandura, Albert. 1982. Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychology, Vol:37, No.2, 122-147.

- Barnett, B.G., Caffarella, R.S., Daresh, J.D., King, R.A., Nicholson, T.H., & Whitaker. (1992). A new slant on leadership preparation. Educational Leadership. Feb., Vol:49, 5, 72-75.
- Barokas, S. K. (1997). Liderliğin etkinlik derecesi içinde beden dili ve kullanımı. 21.Yüzyılda liderlik sempozyumu bildiriler kitabı Cilt II, (s.517-520), İstanbul: Deniz Harp Okulu.
- Bayar, Nalan. 1999. Ergenlerde risk alma davranışı: İçtepisellik, aile yapısı ve demografik değişkenler açısından gelişimsel bir inceleme. Hacettepe Üniv. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Biddle, Karen G. ve Locke, Karen D. 1997. Composing qualitative research. New Delhi: Sage Pub.
- Bilgen, H.Nihat (1994). Çağdaş ve demokratik eğitim. İstanbul: M.E.B. Basımevi.
- Biçer, Turgay. 1998. Doruk performans. (3.Baskı). İstanbul: Beyaz Yay.
- Biçer, Turgay. 2000. Kazanmak beyinde başlar. İstanbul: Beyaz Yay.
- Boyatzis, R.E. & Kolb, D.A. 1995. "From learning styles to learning skills: the Executive skills profile". Journal of Managerial Psychology. Vol.10, no.5, pp.3-17.
- Brettschneider, W.D. 1999. Psychological outcomes and social benefits of Sport involvement and physical activity implications for physical education. World Summit on Physical Education, 77-82, Berlin.
- Buchanan, David. 1993. Outward bound goes to the inner city. Educational Leadership, Dec. vol: 50, 4,38-41.

- Buller, P.F. et.al.,1995. A model for developing student skills and assessing MBA programs outcomes through outdoor training. Journal of Management Education.vol.19pp:35.
- Buller, P.F., Cragun, J.R., Glenn, M.M. 1991. Getting the most out of outdoor training. Training and Development, March pp:58-61.
- Cafoğlu Zuhâl. 1997. Değişen dünyada eğitim liderliğinde yeni boyut: Dönüşümcü Liderlik. Gazi Üniv.Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Çam, Sabahattin. 1997. İletişim becerileri eğitim programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisi. Ankara Üniv.Yayınlanmamış Doktora Tezi,
- Çelik Vehbi. 1999. Eğitimsel liderlik. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ceylan Adnan.1997. Liderliğe kuramsal yaklaşımlar. 21.Yüzyılda liderlik sempozyumu-bildiriler kitabı- Cilt II., Deniz Harp Okulu Komt.Basım Evi, İstanbul.
- Chance, E.W.(1992).Visionary leadership in schools, Charles C.Thomas Pub. Springfield, Illinois. In Karip, E. (Ed). (1998). Dönüşümcü liderlik, eğitim yönetimi, (s.443-465).
- Chelladurai P. 1999. Human resource management in sport & recreation. USA: Human Kinetics.
- Clements, C. Ve ark.,. 1995. The ins and outs of experiential training. Training and Development, Feb., 52-56.
- Cockrell, David. 1991. The wilderness education. Indiana: ICS Books Inc.
- Demirhan G. (1998). Önderlik güvenlik ve çevre koruma bütünlüğü içinde doğa sporları eğitimi. I.Doğa sporları sempozyumu. Ankara: Hacettepe Univ.

- Dinç, Aslı. 2000. Örgütlerde karar verme ve problem çözme süreçlerinde yaratıcı düşüncenin yeri ve önemi. İstanbul Üniv.yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Donnellon, A. 1996. Takım dili. (Çeviri: Osman Akınhay.1998). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Elma, C. & Demir, K. 2000. Yönetimde çağdaş yaklaşımlar. Ankara: Anı Yay.
- Eren Erol. 2000. Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi. (6.Baskı). İstanbul: Beta Basım Evi.
- Estrellas, A. 1996. The eustress paradigm: A strategy for decreasing stress in wilderness adventure programming. In Zink, R. ve Leberman S. (2001). Risking a debate- risk and risk management: A New Zealand case study. (The Journal of Experiential Education). Dubuque IA: Kendall Hunt Pub.
- Ewert, A. 1989. Outdoor adventure pursuits: Foundation, models, and theories. In Zink, R. ve Leberman S. (2001). Risking a debate- risk and risk management: A New Zealand case study. (The Journal of Experiential Education). Columbus, Ohio: Pub.Horizons.
- Ferrera, J. Robert. 1992. Building trust. The Executive Educator, Sept., 31-32.
- Gall, Adrienne L. 1987. You can take the manager out of the woods, but...,Training and Development Journal, March, 54-58.
- Gallahue, D.L. 1996. Developmental physical education for today's children (3rd Edt). In Halliday, Nancy. (1999). Developing self-esteem through challenge education experiences. (JOPERD). Dubuque IA:Wm.C Brown.
- Gass Michael A. 1993. Adventure therapy:Therapeutic applications of adventure programming. USA: Kendall/HuntPub.Comp.

- Geçtan, Engin. 1974. Çağdaş insanda normal dışı davranışlar. Ankara Ünv.Eğt.Fak. Yay. No:46.
- Glakas, A.B. (1991). Teaching cooperative skills through games. Journal of Physical Education Recreation and Dance.May-June, 28-30.
- Cafoğlu (Ed.).(1997). Değişen dünyada eğitim liderliğinde yeni boyut: Dönüşümcü Liderlik (s.49) Gazi Ünv. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Halliday, Nancy. 1999. Developing self-esteem through challenge education experiences. Journal of Physical Education Recreation and Dance, August, vol: 70, 6, 51-59.
- Hellriegel D., Slocum J.W.,Woodman R.W. 1995. Organizational behavior. (7th.Edt). USA: West Pub.Comp.
- Irvine, Dominic ve Wilson John. P. 1994. Outdoor management-reality or illusion? Journal of Management Development, Vol: 13, No: 5, 25-37.
- Jacob, Evelyn. 1998. Clarifying qualitative research: A focus on traditions. Educational Researcher, Vol.17, 1, 16-24.
- Karip Emin. 1998. Dönüşümcü liderlik. Eğitim Yönetimi. Yıl:4, sayı:16, Güz.
- Karip, Emin. 2000. Çatışma yönetimi. (2.Baskı). Ankara: Pegem Yay.
- Karşlı, Mehmet Durdu.(1997). 21.Yüzyılda liderlik sempozyumu bildiriler kitabı. İstanbul: Deniz Harp Okulu.
- Knudson, D.(2000). What can professionals qualitatively analyze?. Journal of Physical Education & Recreation, Feb.,Vol:71, no:2, 19-23.
- Koestenbaum, Peter. 1991. The inner side of leadership greatness. San Fransisco, USA: Bass Pub.

Kreitner, R. ve Kınickı, A. (1992). Organizational behavior. (2 nd.ed.). USA: R.D.Irwin Inc.

Luckner, J.L. ve Nadler, R.S. 1997. Processing the adventure experience (2nd Edt).
In Halliday, N. (1999). Developing self-esteem through challenge education experiences (51-66). Dubuque. I.A.:Kendall Hunt.

Long, Janet W. 1984. The wilderness lab. Training and Development Journal, May, pp: 58-69.

Maxwell John C.1998. Liderlik yasaları. (Çeviri: İbrahim Şener). İstanbul: Beyaz Yayınları.

McCarty, Susan L.B. 1998. A Woman leads us: Leadership for reform in vocational education. Yayınlanmamış Doktora Tezi, USA: Cincinnati Üniversitesi.

Mert, İbrahim Sani. 1997. Karar vermede yaratıcı problem çözme. Marmara Üniv. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Michaelson, Larry K. & Razook, Nim. 2000. Making learning groups effective. Selections, vol: 26, 1, 28-35.

Miles, M.B. & Huberman, M. 1994. Qualitative data analysis: An expanded Source Book (2nd.Edt.). In Yıldırım ve Şimşek (Eds). (1999). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, (s.78-84). Thousand Oaks: Sage Pub.

Moorhead, G. & Griffin, R.W. 1995. Organizational behavior. Boston: Houghton and Mifflin Comp.

Moote Jr., Gerald, T., Wodarski, J.S. 1997. The acquisition of life skills through adventure-based activities and programs: A review of literature. Adolescence, vol.32,pp:143.

Morrison, C.S.(2000). Why don't you analyze the way I analyze?. Journal of Physical Education & Recreation, Jan.,Vol:71, no:1, 22-25.

Mullins, L. 1989. Management and organizational behavior. In Cafoğlu Zuhul (Ed). (1997). Değişen dünyada eğitim liderliğinde yeni boyut: Dönüşümcü liderlik. Gazi Üniv.Yayınlanmamış Doktora Tezi, (s.21-22). U.K: Pittman Pub.

Ölçer, Ferit. 1999. İşletmelerde takım çalışması ve Türkiye'deki sanayi işletmelerinde uygulanması üzerine bir araştırma. Çukurova Üniv.Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Özdemir Servet.2000. Eğitimde örgütsel yenileşme. (5. Baskı). Ankara: Pegem Yay.

Özensoy, Tarık. 1998. Örgütlerde etkin karar verme ve problem çözme yöntemleri ve bir uygulama araştırması. Yıldız Teknik Üniv. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Özkalp, Enver ve Kirel, Çiğdem. 1996. Örgütsel davranış. Eskişehir: Anadolu Üniv. Eğt.Sağ.ve Bil. Çalışmaları Vakfı Yay. No:111.

Öztürk, Güler. 1996. Takım çalışmasını etkileyen faktörler; sektörel bir çalışma. İstanbul Üniv. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Pinheiro, V.E.D. (2000). Qualitative analysis for the elementary grades. Journal of Physical Education & Recreation, Jan.,Vol:71, no:1,18-21.

- Priest Simon & Gass Michael A.1997. Effective leadership in adventure programming. Human Kinetics Pub., USA.
- Patton, Michael Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. (2 nd Edt.) USA: Sage Pub.
- Ramsey, J. M. ve Hungerford, H. 1989. The effects of issue investigation and action training on environmental behavior in seventh grade students. In Yerkes, R. ve Haras, K. (1997). Outdoor Education and Environmental Responsibility. Journal of Environmental Education, 20 (4), 29-34.
- Reeve, Jean. 2000. Qualitative analysis: Putting it all together. Journal of Physical Education Recreation and Dance, vol:71, 1, 16-17.
- Rink Judith E. 1998. Teaching physical education for learning. McGraw-Hill Pub.USA.
- Rhonke, K. 1984. Silverbullets . In Halliday, N. (1999). Developing self-esteem through challenge education experiences (51-66). Dubuque. I.A.:Kendall Hunt.
- Rhonke, K. 1989. Cowstails and cobras II. In Halliday, N. (1999). Developing self-esteem through challenge education experiences (51-66). Dubuque. I.A.:Kendall Hunt.
- Rhonke, K. ve Butler, S. 1995. Quicksilver. In Halliday, N. (1999). Developing self-esteem through challenge education experiences (51-66). Dubuque. I.A.:Kendall Hunt.
- Robbins P. Stephen. 1993. Organizational behavior. (6 th. Edt). New Jersey: Prentice Hall Inc.

- Sakofs, M. ve Armstrong, G. 1996. Into the classroom: The outward bound approach to teaching and learning. In Halliday, Nancy. (1999). Developing self-esteem through challenge education experiences (51-66).Dubuque. I.A.:Kendall Hunt.
- Schermerhorn J. R., Hunt J.G., Osborn R.N. 1997. Organizational behavior. (6'th Edt). USA: John Wiley & Sons. Inc.
- Schmuck Patricia A. (1992). "Educating the new generation of superintendents". Educational Leadership. Feb.,Vol:49, 5, 66-71.
- Schoel, J. ve ark. 1989. Islands of healing: A guide to adventure based counseling. In Halliday, Nancy. (1999). Developing self-esteem through challenge education experiences (51-66). Hamilton. MA: Project Adventure.
- SidiViktor.1997. Stratejik yönetimve liderlik. 21. Yüzyılda liderlik sempozyumu bildiriler kitabı- Cilt II. İstanbul: Deniz Harp Okulu Komt.Basım Evi.
- Smith, David ve Vaughan, Sheila. 1997. The outdoors as an environment for learning and change management. Industrial and Commercial Training, vol:29, no:1, 26-30.
- Strauss, A. ve Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. In Yıldırım ve Şimşek (Eds).(1999). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (s.165-168). Newbury Park: Sage Pub.
- Syer, John & Connolly C. 1998. Zihinsel antrenman. (Çeviri: F. Umur Erkan). Ankara: Bağırğan Yay.
- Şişman, Mehmet. 1997. Geleceği Liderlerinin Yetiştirilmesi ve Eğitimde Liderlik. 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu Bildiriler Kitabı- Cilt II., İstanbul: Deniz Harp Okulu Komt.Basım Evi.

- Taylan, Sabahat. 1990. Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. Ankara Üniv.yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Tjosvold, D. ve Wong, A.S.H. 2000. The leader relationship: Building teamwork with and among employees. Leadership & Organization Development Journal, vol:21, 7, 350-354.
- Türe, Gökhan K. 1998. Doğa etkinlikleri ve spor eğitiminde çevre duyarlılığı yönetimi. I. Doğa sporları sempozyumu. Ankara: Hacettepe Univ.
- Ülker Gönül.1997. Yönetici ve lider. 21.Yüzyılda liderlik sempozyumu-bildiriler kitabı- Cilt II. İstanbul: Deniz Harp Okulu Komt.Basım Evi.
- Yeadon, Wendy. 1994. Why use the outdoors. Management Development Review, vol: 07 no: 3, 27-29.
- Yerkes, Rita ve Haras, Kathy. 1997. Outdoor education and environmental responsibility. ERIC document reproduction service No. EDO-RC-97-6.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (1999). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara Seçkin Yay. Evi.
- Yukl, G.(1994). Leadership in Organizations. New Jersey Prentice Hall Pub.
- Zink, R. ve Leberman S. (2001). Risking a debate- risk and risk management: A New Zealand Case Study. The Journal of Experiential Education, Boulder, Spring, vol:24, 50-57.
- Wagner, R. J. ve ark., (1991). Outdoor training: Revolution or fad?. Training and Development Journal, March, 51-56.

Wagner, Richard J. ve Campbell John. 1994. Outdoor-based experiential training: Improving transfer of training using virtual reality. Journal of Management Development, vol:13, no: 7, 4-11.

Weinberg, R.S. ve Gould, D. 1995. Foundations of sport and exercise psychology. Human Kinetics. (s.165-178) (Gökmen, Hülya tarafından çevrilip özetlenmiş ders notları)

Werner, Isabel. 1993. Liderlik ve yönetim. (Çeviri:Vedat Üner). İstanbul: Rota Yay.

Widdicombe Liz.1994. Management. USA: The Dryden Press.

Wilkinson, S. 2000. Transfer of qualitative skill analysis ability to similar sport-specific skills. Journal of Physical Education & Recreation, Feb.,vol: 71,no:2, 16-18.

EKLER

- | | |
|-------|---|
| EK 1. | İzin Yazıları |
| EK 2. | Hastalık belirleme formu |
| EK 3. | Malzeme listesi |
| EK 4. | Trekking ve Kampçılık temel eğitim dönem planı |
| Ek 5. | Doğa Eğitimi Program Örnekleri ve ilgili kuruluşlar |
| Ek 6. | Gözlem Formu |
| Ek 7. | Grup Tartışması ve Değerlendirilmesi Örnek Sorular |
| Ek 8. | Resimler |
| Ek 9. | Özgeçmiş |



T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU

SAYI : B.30.2.ABÜ.0.88.00.00/400-253
KONU : Treking ve Kamçılık Dersi

BOLU 11/06/2001

REKTÖRLÜK MAKAMI'NA,

Bölümümüz IV. Sınıf öğrencilerinin almakla yükümlü oldukları "01419 Treking ve Kamçılık" Dersi uygulamasının 24 Haziran -1 Temmuz 2001 tarihleri arasında Aladağlar , Ovacı, ve Kartalkaya Bölgesinde Öğretim Görevlisi Müberra ÇELEBİ, Araştırma Görevlisi Ali AYCAN ve Araştırma Görevlisi Güçlü ÖZEN'in sorumluluğunda yapılacaktır.

Bu faaliyete katılan öğretim elemanı ve öğrencilerimizi Üniversitemiz Otobüsünün 24 Haziran 2001 tarihinde öğrencileri Kampusümüzden alıp, Aladağ'a götürmesi ve 01 Temmuz 2001 tarihinde Kartalkaya'dan alıp, Kampuse getirmesi, öğretim elemanlarımıza 8 günlük harcırah ödenmesi hususunda, gerekli müsaadelerinizi arz ederim.


Prof. Dr. Gazanfer DOĞU
Yüksekokul Müdürü

Ek : 1 İsim Listesi

.../.../2001 Y.Okul Sekreteri
.../.../2001 Memur



T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU

SAYI : B.30.2.ABÜ.0.88.00.00/400- 254
KONU : Treking ve Kampçılık Dersi

BOLU 11/06/2001

VALİLİK MAKAMINA,
BOLU

Bölümümüz IV. Sınıf öğrencilerinin almakla yükümlü oldukları "01419 Treking ve Kampçılık" Dersi uygulamasının 24 Haziran -1 Temmuz 2001 tarihleri arasında Aladağlar , Ovacık, ve Kartalkaya Bölgesinde yapılması düşünülmektedir.

Ders Yüksekokulumuz Öğr. Gör. Müberra ÇELEBİ, Arş.Gör.Ali AYCAN ve Arş.Gör. Güçlü ÖZEN'in sorumluluğunda yapılacaktır. Bu dersi alan öğrencilerimizin isimleri ekli listede belirtilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ve rica ederim. Saygılarımla.

Prof.Dr. Gazanfer DOĞU
Yüksekokul Müdürü

EK : 1 İsim Listesi

.../.../2001 Y.Okul Sekreteri
.../.../2001 Memur



T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU

SAYI : B.30.2.ABÜ.0.88.00.00/400-254
KONU : Treking ve Kampçılık Dersi

BOLU 11/06/2001

JANDARMA ALAY KOMUTANLIĞI'NA
BOLU

Bölümümüz IV. Sınıf öğrencilerinin almakla yükümlü oldukları "01419 Treking ve Kampçılık" Dersi uygulamasının 24 Haziran -1 Temmuz 2001 tarihleri arasında Aladağlar , Ovacı, ve Kartalkaya Bölgesinde yapılması düşünülmektedir.

Ders Yüksekokulumuz Öğr. Gör. Müberra ÇELEBİ, Arş.Gör.Ali AYCAN ve Arş.Gör. Güçlü ÖZEN'in sorumluluğunda yapılacaktır. Bu dersi alan öğrencilerimizin isimleri ekli listede belirtilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ve rica ederim. Saygılarımla.

Prof.Dr. Gazanfer DOĞU
Yüksekokul Müdürü

Ek : 1 Isim Listesi

.../.../2001 Y.Okul Sekreteri
.../.../2001 Memur



T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU

SAYI : B.30.2.ABÜ.0.88.00.00/400-257
KONU : Treking ve Kampçılık Dersi

BOLU 11/06/2001

ORMAN BÖLGE MÜDÜRLÜĞÜNE
BOLU

Bölümümüz IV. Sınıf öğrencilerinin almakla yükümlü oldukları "01419 Treking ve Kampçılık" Dersi uygulamasının 24 Haziran -1 Temmuz 2001 tarihleri arasında Aladağlar , Ovacı, ve Kartalkaya Bölgesinde yapılması düşünülmektedir.

Ders Yüksekokulumuz Öğr. Gör. Mühür ÇELİK, Arş. Gör. Ali AYCAN ve Arş. Gör. Güçlü ÖZEN'in sorumluluğunda yapılacaktır. Bu dersi alan öğrencilerimizin isimleri ekli listede belirtilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ve rica ederim. Saygılarımla.


Prof. Dr. Gazanfer DOĞU
Yüksekokul Müdürü

Ek : 1 İsim Listesi

.../.../2001 Y. Okul Sekreteri
.../.../2001 Memur

EK 2. Hastalık belirleme formu



ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEK OKULU MÜDÜRLÜĞÜNE
BOLU

Beden eğitimi ve spor bölümü 4.sınıf dersi olan “Treking ve Kampçılık” dersi için yapılacak olan uygulamada, haberdar olduğum veya şüphelendiğim herhangi bir hastalığının olup olmadığını, sorumlu öğretim elemanına yazılı olarak bildirmeyi, bildirmediğim takdirde tüm sorumluluğun kendime ait olduğunu kabul ediyorum.

.....
İsim

.....
imza

Aşağıdaki sorulara cevabınız EVET ise ayrıntılı hastalık isimlerini ve bilgilerini boşluklara yazınız.

Geçirdiğiniz önemli hastalıklar var mıdır? (Kalp Rahatsızlığı-Mide Kanaması vb.):.....

Geçirdiğiniz önemli ameliyatlar var mıdır?:.....

Sahip olduğunuz hastalıklar var mıdır?(Epilepsi-Şeker hastalığı-astım vb.):.....

Kamp Sorumlusunun bilmesi gereken özel durumunuz var mıdır?(İlaç kullanımı vb.):.....

EK 3. Malzeme listesi



ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEK OKULU
01 416 TREKİNG VE KAMPÇILIK
DERS UYGULAMASI İÇİN GEREKLİ MALZEME LİSTESİ

GRUP MALZEMELERİ	KİŞİSEL MALZEMELER	ZORUNLU OLMAYAN KİŞİSEL MALZEMELER	YİYECEK-İÇECEK VB...MALZEMELER
1.Çadır veya Naylon (en az 2x3) 2.Çaydanlık 3.Tencere ve Tava 4.Balta 5.Kürek 6.İspirto Ocağı+İspirto (7 Öğün=3 lt.ispirto) 7.Pusula 8.El Feneri 9.İlk Yardım Malzemesi 10.İp 11.Bulaşık Süngeri 12.Arap Sabunu 13.Su Bidonu 14.Paket Bandı 15.Büyük Çöp Poşeti 16.Kibrit veya çakmak 17.Dikiş iğnesi ve iplik 18.Alüminyum Folyo 19.Küçük Surt Çantası 20.Mum 21.Kilikli iğne 22.Osmanlı 23.12 Eldiveni	1.Uyku Tulumu 2.Surt Çantası 3.Mat 4.Yürüyüş Ayakkabısı 5.Terlik 6.İç Çamaşını(yedekdi+yün atlet) 7.Çorap(pamuklu+yün) 8.Tişört(4 adet) 9.Şapka 10.Yağmurluk 11.Alt Eşofman vb.. 12.Sweat-Shirt (Kapşonlu olabilir) 13.Yün Kazak 14.Su matarası 15.Fincan (Plastik) 16.Kaşık 17.Bıçak veya Çakı vb.. 18.Tuvalet Kağıdı 19.Zeytinyağlı Sabun (Köpürmeyen) 20.Not Defteri.ve Kalem	1.Küçük Havlu 2.Güneş Gözlüğü 3.Koruyucu güneş kremi 4.Eldiven 5.İp(Düğüm için) 6.Diş Fırçası-Macunu 7.Tırnak Makası 8.Fotoğraf Makinası 9.Yara Bandı 10.Vitamin vb.. 11.Lipstick(dudak koruyucu) 12.Olta vb.. 13.Mayo	1.Çay-Kahve vb.. 2.Süttozu 3.Hazır Çorba 4.Kahvaltılık (Bal-reçel-şokella-tereyağ vb..) 5.Un(1 kg un=12 küçük ekmek) — 6.Pirinç(1 kg pirinç=8 kişilik pilav) 7.Makarna 8.Şeker Kesme — 9.Bulgur 10.Yağ(Margarin) 2 kase 11.Kurutulmuş Sebze 12.Salça 13.Sosis-sucuk — 14.Kavrulmuş Kıyma 15.Ekmek 16.Püre 17.Kuruyemiş 18.Kurukayısı vb.. 19.Tuz 20.Konserve(çöpünü taşımak koşuluyla) 21.Kuru pak-maya

NOT: Getirilmesi YASAK olan Malzemeler:İçki-Silah vb..-Telefon-Walkman-Radyo-Makyaj Malzemesi-Kitap Vh..

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEK OKULU
01419 TREKKİNG VE KAMPÇILIK DERS PLANI

DERS: Trekkıng ve Kampçılık
ÖĞR.ELEM.: Öğr.Gör.Müberra ÇELEBİ
DÖNEM: 2000-2001 Bahar Öğretim Dönemi
OFİS NO: 315
KREDİ: 3
OFİS TEL: 0374-2534511/2411

AMAC:Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen adaylarının trekkıng ve kampçılık hakkında temel bilgi edinmeleri ve temel kamp kurma becerilerini geliştirme ve doğayla uyumlarını sağlama. Doğaya saygı duyarak kampçılık faaliyetlerini uygulayabilme ve liderlik becerilerini geliştirme.

KONULAR:

- 1.Kamp için yöre seçimi ve kamp yeri seçimi
- 2.Malzeme ve giysi seçimi
- 3.Yiyecek ve içecek seçimi
- 4.Yön bulma- harita ve pusula kullanma
- 5.Barınak
- 6.Hava Tahmini
- 7.İlk Yardım
- 8.Su Temini
- 9.Ateş Yakma
- 10.Yürüyüş ve Tırmanma Teknikleri

DEĞERLENDİRME:

TEORİK KONU ANLATIMI & RAPOR: %20
DERSLE İLGİLİ FAALİYETLERE KATILIM(Hafta sonu yürüyüşler vb.): %5
VİZE: %15
UYGULAMA:%60

KAYNAKLAR:

- 1.Petzold Paul.1974."The Wilderness Handbook ".W.W.NORTON&Comp.Inc.,USA.
- 2.Atasavun Kenan,1987."Doğada Yaşamı Sürdürmenin El Kitabı(Survival)". Ünal Ofset, İstanbul.
- 3.McMANNERS Hugh.1997."Dağcılık"Outdoor Dergisi, Survival Özel Eki, İstanbul.
- 4.Ergör Fevzi.1984. "Dağcılık Tekniğı". Spor Toto-Loto Maatbası, Ankara.
- 5.Mitchell Viola A. et al.,1970."Camp Counselling".W.B.Saunders Comp.Philadelphia and London.
- 6.Seaborg Eric and Dudley Ellen.1994."Hiking and Backpacking".Human Kinetics Pub.Inc.,USA.
- 7.Renfrew Tom.1997."Orienteering".Human Kinetics Pub.Inc.,USA.

Ek 5. Doğa Eğitimi Program Örnekleri ve ilgili kuruluşlar



Folder: Inbox Message 2 of 10 (NEW)

Hope this is helpful. You may certainly use anything there. See also our web site - www.bowles.ac

-----Original Message-----

Dear Sir,
I am teaching instructor and PhD student at Physical Education and Sport(PES)department in Turkey/BOLU. And I am teaching and leading basic trekking and camping skills for PES students for ten years. And also my doctoral thesis about outdoor education and leadership skills, I will apply some outdoor programs and observe some leadership skills and I will use qualitative research during the eight day camp period which will be isolated from some stimulants. And some type of activities will be used which may be some ropes activities and games for problem solving, trust, team building and risk taking etc.,
So, I need some type of activity instructor manuals and informations (for example: rope activities, scout bridge, trolley, spider web and the others), and
of course your permission for using in my research. If you help me I will be very happy. I will be really appreciated and thank you for giving time anyway.

Sincerely
Muberra CELEBI

INSTRUCTOR'S HANDBOOK
SECTION 9
LOW ROPES

1. Scope of the Activity
2. Safety Rules - see HS3
3. Equipment
4. Introduction to the Activity
5. Conduct of the Activity

Last revised 13 June 2003

System for reporting damaged equipment

Originator _____
 QSM _____

1. Scope of the Activity

The low ropes course is primarily a challenge based activity for residential groups but may also be used for variety with a non-residential group and in a problem-solving context with a management group.

The skills and safety precautions are close to those of rock climbing, but there are special considerations, particularly when dealing with children and nervous adults. The sections of the course in order are referred to by the following names: Balance Beam 1, Balance Beam 2, Burma Bridge, Log Ladder, Wobbly Logs, A-Frame, Hour Glass (3 horizontal ropes), Two-Rope Traverse (2 hanging ropes joined at their foot), Tension Traverse (wire cable and 'diagonal' hanging rope), Postman's Walk and Net Swing.

Low ropes can be taken in short sections, or as a continuous circuit, with the challenge not to touch the ground. Some sections have tape or rope loops as safety clip-ons for harnesses and should be used as indicated in the safety rules. Sections without such devices are otherwise protected and you should establish safe methods before taking a group.

2. Safety Rules

3. Equipment

Harnesses are stored in the Middle Games Room Store.

4. Introduction to the Activity

Ensure that harnesses are correctly fastened and tensioned and that all understand the locking screw operation of the karabiner. Taking ski sticks or rope (from the middle store) if needed, walk your group by the Zip Wire ladder or the ski slope steps to the low ropes.

Consider at least three ways to present the activity. Others may occur to you later:

- a) demonstrate the whole or part of the course, emphasising safety, with the group watching from ground level,
- b) use a confident group member to demonstrate, while you describe the moves,
- c) go first to the Tension Traverse, Hour Glass and Two-Rope Traverse. Demonstrate and supervise practice in threes or fours, giving everyone plenty of activity.

Before the group attempt the full course, arrange an order which places the less confident in the middle, separated by more confident people if possible.

5. Conduct of the Activity

Generally:

THE CHALLENGE ROPES COURSE

Project Adventure, Inc. has been designing and constructing Challenge Ropes Courses since 1971. Since that time, our builders have planned and installed over 20 Ropes Courses in this country and overseas. Our design staff are well-known for their innovative and aesthetic design capabilities, and for their expertise in the safest construction techniques.

Project Adventure programming utilizes the Challenge Ropes Course as a tool—a catalyst for personal and educational growth. The course is a blend of low and high activities, presented in a prescribed sequence, designed to take individuals and groups beyond their own expectations, or perceived willingness to try. Data spanning many years has shown that persons who go beyond these self-imposed boundaries become stronger in terms of self-confidence and awareness.

In all Project Adventure activities, participants are engaged in "Challenge by Choice," where no coercion is involved. A reasonable willingness to try is the criterion for success. The actual mastering of a particular feat is not as important as the attempt itself. It is through a series of these attempts that groups of friends and strangers become friends. The Challenge Ropes Course facilitates this growth and personal experience.

For safety considerations are always of the utmost importance in Ropes Course adventure programs. The excellent safety record of Ropes Course programs far exceeds that of traditional school physical education classes. This is a direct result of the comprehensive training workshops offered by Project Adventure, Inc. Training is the essential first step in the implementation of all Challenge Ropes Course programs. Workshops are offered regularly by our offices in Hamilton, Massachusetts and Atlanta, Georgia, and our network of National Certified Trainers in many locations throughout the U.S. Workshop brochures (as well as clinic content) are available free of charge from Project Adventure, Inc.

In 1986, Project Adventure conducted a Fifteen Year Study, involving nearly 400 schools/agencies in the U.S. that were actively using a Ropes Course as part of their adventure curriculum. The results of this study are available in a booklet form from the Project. Send \$1.00 along with your request to cover

printing/mailling costs.

Environmental Impact

Challenge Ropes Courses are designed to blend into an area and cause minimal environmental impact. Particular attention is given to prevention of soil compaction (caused by heavy foot traffic), affecting tree longevity. Our through-bolting technique for connecting cables has been approved by arborists and tree surgeons.

Unauthorized Use/Vandalism

Because of concern involving after-hours use of a Ropes Course facility and fears of vandalism, our building techniques allow a put-up/take-down capability that precludes many potential problems.

Warranty

Project Adventure guarantees all parts and materials used in the construction of the course (exclusive of wood products, hardware and/or rope subjected to excessive or abusive use) for a period of two years from the date of completion. It is the responsibility of the users of Project Adventure Challenge Ropes Courses to obtain qualified professional instruction in the safe and proper use of these courses and associated technical gear.

For more information contact



Project Adventure, Inc.

P.O. Box 100
Hamilton, MA 01936
(508) 468-7981
(508) 468-7605 FAX

P.O. Box 2447
Covington, GA 30209
(404) 784-9310
(404) 787-7764 FAX

Prog. Director
Ms. Lisa Rae Gilm
Dept of Leisure Services
Radford Univ.

Dick Prouty
Executive Director

Kennebec Community College

Jim Beigen

...learn

What it's about

WHAT IS

Wilderness Skills Training
Outward Bound, you are on the cutting edge of technical or learning. Many of the techniques developed on our courses have become standards in the outdoor industry. Longer courses build the confidence to venture on your own backcountry adventures.

Positional Learning
Learn by doing at Outward Bound. Instructors begin by "teaching" activities and teaching what you need. Gradually, instructors turn the responsibility to you, as you captain a team lead an ascent or navigate through difficult terrain.

Teamwork
Learn as a team, reaching out to one another builds an ethic of service. Your course is this ethic to the outside by involving you in a project.

MORE ON ANY TOPIC:
For more info on our Core Courses, visit: cobs.org/core
Call us to receive a detailed description of this course 800.477.2627

Solo

Spend one to three days alone reflecting, relaxing and recharging after a flurry of challenging activities and group experiences. It is not a survival exercise. You are assigned an isolated campsite – provided with water, food and other essentials – and monitored by instructors.

High-Performance Team Dynamics

Success in every great endeavor requires an understanding of how to operate effectively in teams. Outward Bound instructors help your team establish goals that call for leadership, group decision making, assignment of duties and coordinated action.

Environmental Stewardship

You live a simple, self-reliant, low-impact lifestyle in the pristine beauty and splendor of the natural environment, gaining a firsthand understanding of the effects of human activities in the wilderness. You develop a keen understanding of the Leave No Trace ethic and how to apply it.

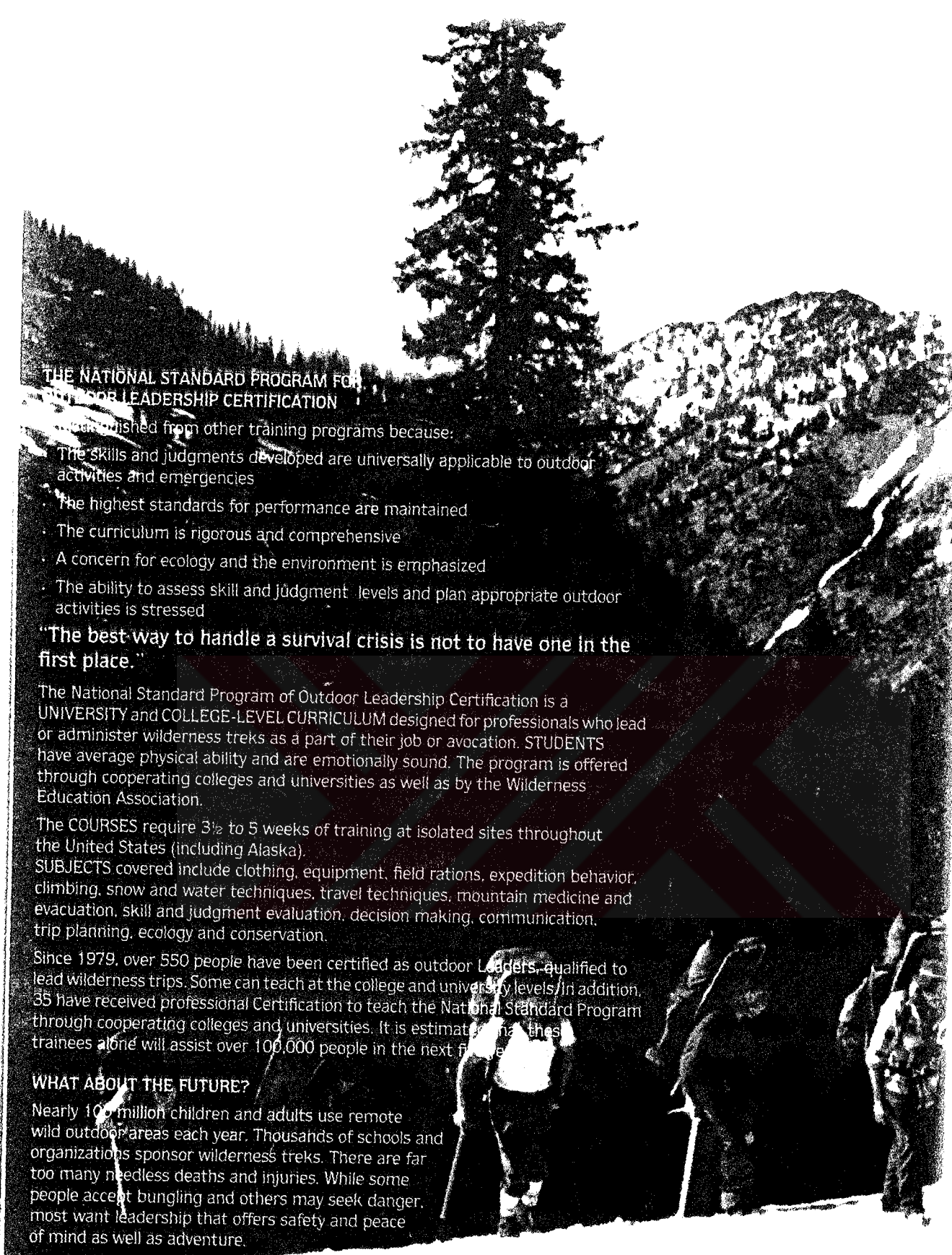
skills you learn

You learn two major types of skills – outdoor skills and leadership skills. Our instructors work hard to ensure that you **TAKE HOME** both kinds of skills. These skills include but are not limited to:

- campcraft, including low-impact camping, ecological considerations, wilderness cooking, food selection and nutrition, care of equipment
- staying warm, dry, clean and hydrated in the backcountry or on the water
- water purification, hygiene and sanitation
- environmental stewardship, Leave No Trace techniques, geology, geography & natural history
- how to pack a pack or load a raft, canoe, sled or kayak
- navigation with map and compass, route selection and cross country travel
- basic first aid, techniques for storm and lightning safety and rescue preparedness
- rope use and knot tying
- rock climbing, belaying and rappelling
- other skills specific to your course activities
- team building techniques
- communication skills
- problem solving
- dispute resolution
- leadership styles and methods

READ MORE ON ANY TOPIC:
cobs.org/skills OR
call us to receive a detailed description of this section 800.477.2627

enroll today 1 800-477-2627
www.cobs.org



THE NATIONAL STANDARD PROGRAM FOR OUTDOOR LEADERSHIP CERTIFICATION

Distinguished from other training programs because:

- The skills and judgments developed are universally applicable to outdoor activities and emergencies
- The highest standards for performance are maintained
- The curriculum is rigorous and comprehensive
- A concern for ecology and the environment is emphasized
- The ability to assess skill and judgment levels and plan appropriate outdoor activities is stressed

"The best way to handle a survival crisis is not to have one in the first place."

The National Standard Program of Outdoor Leadership Certification is a UNIVERSITY and COLLEGE-LEVEL CURRICULUM designed for professionals who lead or administer wilderness treks as a part of their job or avocation. STUDENTS have average physical ability and are emotionally sound. The program is offered through cooperating colleges and universities as well as by the Wilderness Education Association.

The COURSES require 3½ to 5 weeks of training at isolated sites throughout the United States (including Alaska).

SUBJECTS covered include clothing, equipment, field rations, expedition behavior, climbing, snow and water techniques, travel techniques, mountain medicine and evacuation, skill and judgment evaluation, decision making, communication, trip planning, ecology and conservation.

Since 1979, over 550 people have been certified as outdoor Leaders, qualified to lead wilderness trips. Some can teach at the college and university levels. In addition, 35 have received professional Certification to teach the National Standard Program through cooperating colleges and universities. It is estimated that these trainees alone will assist over 100,000 people in the next five years.

WHAT ABOUT THE FUTURE?

Nearly 100 million children and adults use remote wild outdoor areas each year. Thousands of schools and organizations sponsor wilderness treks. There are far too many needless deaths and injuries. While some people accept bungling and others may seek danger, most want leadership that offers safety and peace of mind as well as adventure.

Ek 6. Gözlem Formu



**TREKKİNG VE KAMPÇILIK UYGULAMASI
GÖZLEM FORMU**

Gözlem yapan kişinin ismi:
Tarih:
Saat:
Yer:
Aktivite ismi:
Gözlem Konusu:
Aktiviteye katılan kişi sayısı:
Kullanılan malzemeler:

GÖZLEMLER	YORUMLAR / NOTLAR
KISALTMALAR: Kişisel Davranışlar: Sinirli= Sn Öfkeli= Öf Heyecanlı= Hey Gruba Hakim= GH Pasif= Pas Fikir veriyor= FV Girişken= Glr Çok isteksiz= Cİ Korktu= Kor İttat ediyor= İE Lider gibi= L Bağırıyor= Bağ Dinliyor= Din Motive ediyor= MO Sabırsız= Sab Kimseyi dinlemiyor= Kdin	Neden-Niçin-Nasıl-Nerede-Vb..sorulara açıklık getirilir.
Gözlem ler:	Yorumlar:

Ek 7. Grup Tartışması ve Değerlendirilmesi Örnek Sorular



* Doğa eğitiminde kullanılmak üzere önerilen tartışma soruları ve önerileri, araştırmacı ve İngilizce çeviride uzman kişi tarafından Halliday, Nancy'nin (1999). "Developing Self-Esteem Through Challenge Education Experiences" adlı makalesinden çevrilmiştir.

Figür 1: (Aidiyet) Ait olma Duygusunu Arttırmaya Yönelik Bazı Amaçlar ve Debriefing Soruları:

Amaçlar

- Grup girişimlerini çözmede başkalarının fikirlerinede başvurma
- Problem-çözme tartışmalarına ve çözümlerine başkalarını da katma
- Başkalarına saygı ve dikkat göstermek
- Partner seçerken veya grup kurarken başkalarını dışlamamak.

Debriefing Soruları

- Sorunu çözmek için grup hangi süreci kullanmalı?
- Grup üyeleri diğerlerinin fikir ve çözümlerine başvurdular mı?
- Sorunun çözümünde ve grubun üzerinde bu durumun ne tür bir etkisi oldu?
- Birisi fikrini söylediğinde ve bu işe yaradığında nasıl bir tepki verildi?
Fikir işe yaramayınca nasıl bir tepki verdi?
- Bunun fikri veren kişi üzerinde ne tür bir etkisi oldu?
- Sorun çözerken başkalarının fikrini sormak neden önemlidir?
- İnsanların fikirlerini paylaşması için neler yapabiliriz?
- İnsanların kendilerinin bu grubun bir parçası olduklarını sınıf dışında da hissetmeleri hangi durumlarda önemlidir?

Figür 2: Değerlilik Duygularını Geliştirmek (Enhancing Feelings of Worthiness)
İçin Örnek Amaçlar ve Debriefing Soruları:

Amaçlar :

- Sorunu çözmede başkalarının fikrini kabul etme ve kullanma
- Görevin tamamlanması için bireysel fikirler ve gayretlerle katkıda bulunmak

- Sorunun çözümü için kendilerinin ve diğer grup üyelerinin katkılarını söylemek
- Grubun gayretlerine katkılarından dolayı diğerlerini övmek.

Debriefing Soruları.

- Kararlar nasıl alındı?
- Fırsat varken herkes fikrini söyledi mi? Söylediyse neden, söylemediyse neden?
- Fikirler belirtilirken grubun geri kalanı nasıl tepki verdi?
- İnsanların fikirlerinin reddini veya kabulünü göstermek için neler söylendi? Bu ifadeler konusunda grup üyeleri neler hissetti?
- Bu ifadelerin diğer katkılar üzerinde ne tür bir etkisi oldu? (Luckier ve Madler, 1977)
- Gruba katkılarının konusunda sen neler düşünüyorsun?
- Görev süresince diğerlerinin davranışları, tutumları ve fikirleri için ne tür övgü ifadeleri kullanıldı? Senin kullanmak istediğin başka övgü ifadeleri var mı?

Figür 3: Bireysel Farklılıkların Tanınması İçin Kullanılan Örnek Amaç ve Debriefing Soruları:

Amaçlar :

- Grubun başarısına her bir bireyin nasıl katkıda bulunduğunu saptamak
- Her bireyin güçlü yönlerinin amaca ulaşmak için kullanılması
- Debriefing soruları sırasında her bir grup üyesinin görevin tamamlanmasındaki katkılarını belirlemek
- Debriefing tartışmalarında kendi katkılarını belirlemek
- Diğer öğrencilerin güçlü yönlerinin övülmesi.

Debriefing Soruları:

- Grup üyeleri arasındaki çarpıcı farklılıklar nelerdir?
- Bazı farklılıklar grubu nasıl güçlendirdi?
- Gruptaki herkes aynı olsaydı aktiviteler nasıl olurdu?

- Amaca ulaşmak için bu farklılıklar nasıl yardımcı veya engel oldu?
- Gurptaki bireysel farklılıkların olumsuz etkilerini gidermek için davranışlarını nasıl değiştirebilirsin?
- Her bir grup üyesi ne yaptı?
- Grubun başarısına katkıda bulunan yaptığın veya söylediğin bir şey düşün
- Gruba katkılarından dolayı ne hissediyorsun?
- Senin böyle hissetmeni sağlayan grupta neler oldu?
- Sınıf dışında da bireysel farklılıkları kullanmak ve onlara saygı duymak için yeteneğini nasıl arttırabilirsin?

Figür 4: Ahlaklı Davranmak İçin Örnek Amaç ve Debriefing Soruları

Amaçlar:

- Sınıf arkadaşlarına karşı nazik olmak,
- Sınıf arkadaşlarıyla çalışırken sabırlı olmak
- Başarı ve güçlü yönler hakkında konuşurken alçak gönüllü olmak
- Başkalarının zayıflık ve hatalarına dikkat çekmek yerine, sınıf arkadaşlarına yardım ederek onlara anlayış göstermek.
- Hatalı davranışlar veya kuralları bozmalar olduğunda öğretmeni beklemeden müdahale etmek, ama bu müdahalede dürüst ve tutarlı olmak.
- Debriefing tartışmaları esnasında birbirlerine karşı davranışlarında ve aktiviteler sırasında başkalarına saygı göstermek tutarlılık, alçakgönüllülük, adalet, nezaket, anlaşış, bağlılık ve sabırlılıktan ve anladıklarını sormak.

Debriefing Soruları:

- Görevi kuralları çiğnemedi mi? Eğer çiğnediyse, kural bozulunca ne oldu?
- Kurallar bozulunca uyarılmak ne demektir?
- Sınıf dışı deneyimlerimizi nasıl etkiler? Ya da yaşamımızı?
- Hangi durumlarda sabra ihtiyaç duyuldu? Grup üyeleri sabırlı mıydılar? Değillerse neden? Nasıl sonuçları oldu? Daha sabırlı olmak için kendilerine nasıl yardımcı olabiliriz? Sabırlı olmazsak ne olur?

- Grup üyelerine nazik davranan oldu mu? Nasıl? Bu durum kişiyi nasıl etkiledi? Grubu nasıl etkiledi? Nazik olmak sınıf dışında nasıl bir değişiklik yaratabilir?

Figür 5: Algılanan Yeterliliğin Arttırılması İçin Örnek Amaç ve Derrifing Soruları

Amaçlar:

- Başarıları, yeni zorlukları denemeleri ve hazırlıklarını bozan olanlara değinerek ve bunları tanıyarak yeterlilik duygularını göstermek.
- Başarılarından dolayı överek sınıf arkadaşlarına, kenidlerini daha yeterli hissettirmek.
- Hiç baskı ve zorlama hissetmeksizin yeni şeyleri denemeleri için birbirini cesaretlendirmek.
- Gerçekçi hareketler belirlemek ve bunlara ulaştıklarında onları takdir etmek.

Debrifing Soruları:

- Bir önceki denemelerine kıyasla gruptakiler bir sefer biraz daha ilerleme kaydettiler mi?
 - Bireyler gruptaki merkezi katmakta başarılı mıydılar?
 - Grup üyeleri kuralları bozduklarında kendilerini cezalandırırken güzel seçimler yaptılar mı?
 - Başkalarının ne başardığını gördünüz mü?
 - Grup ve bireyler bu gün neleri başardılar?
 - Özellikle gurur duyduğun ne başardın?
- (Schoul, Prouty, Radcliff, 1989)

Figür 6: Kendini Kabullenmeyi Cesaretlendirmeye Yönelik Örnek Amaç ve Debrifing Soruları

Amaçlar:

- Başarılı olamadıklarında arkadaşlarına karşı destekleyici ve cesaretlendirici bir tutum sergilemek

- Başarısızlık ve yetersizlikle başa çıkmak için olumlu stratejileri tartışmak ve diğerlerinin de bunu yapmasını sağlamak.
- Grup üyelerinin birbirlerinin zayıflıklarını tamamlamasına yönelik davranışları kullanmaları için problem çözme stratejileri geliştirmek.

Debriefing Soruları:

- Kendimizle ilgili ne tür ifadeler kullandınız bu gün? Neden?
- Kendinizi eleştirdiniz veya aşağıladınız mı? Ne sebeple?
- Bu tür ifadelerle karşılaşacak neler söyleyebildiniz kendinize?
- Bu kendini eleştirmelerin ne tür etkisi oldu? Bu süreci nasıl daha olumlu yapabildiniz?
- Hata yaptığında nasıl tepki verirsin? Kendi başınayken ve sadece seni etkilediğinde verdiği tepki, bir grubun önünde hata yaptığında verdiği tepki, bir grubun önünde hata yaptığına veya tüm grubun başarısını etkileyecek nitelikte olduğunda verdiği tepkiden nasıl farklılaşıyor?
- Başarılı olduğun bazı durumlar nelerdir bugün?
- Başarılı olduğunda kullandığın ifadeler nasıldı?
- Hata Yapıldığında grup üyeleri birbirlerine nasıl yardımcı olabilirler?

Ek 8. Resimler



RESİMLER

- Resim 1: Kamp yerinin iple iniş yapılan kayalıklardan görünüşü
- Resim 2: Kartalkaya kamp alnından bir görüntü
- Resim 3: Kartalkaya kamp alanının zemin yapısından bir görüntü
- Resim 4: Kartalkaya kamp alanının başka bir yönden görüntüsü
- Resim 5: Kartalkaya'nın geniş bir açıdan görüntüsü
- Resim 6: Kartalkaya'nın üst noktalarında bulunan kayalık yapısından bir görüntü
- Resim 7: Aladağ-Ovadüzü kamp yerinin karşı açıdan bir görüntüsü
- Resim 8: Aladağ-Ovadüzü kamp yerinin arka açıdan bir görüntüsü
- Resim 9: Kamp yaşamında yemek yapan grupların görüntüsü
- Resim 10: Aladağ-ovadüzü kamp yerinde dereye bulaşık yıkarken bir görüntü
- Resim 11. Kartalkaya kamp yerinde yemek yiyen bir grubun görüntüsü
- Resim 12: Aladağ-Ovadüzü kamp yerinde yemek yiyen bir grubun görüntüsü
- Resim 13: Kartalkaya kamp yerinde çadır kuran bir grubun görüntüsü
- Resim 14: Kamp yaşamında, ateş için odun toplayan katılımcının görüntüsü
- Resim 15: Kartalkaya kamp yerinde, ilk gün kamp yerleşiminden görüntüler
- Resim 16: Kartalkaya'da ilk gün yerleşen ve çadır kuran gruplardan görüntüler
- Resim 17: Aladağ-Ovadüzü kamp yerinde ateş başında sohbet eden grupların görüntüsü
- Resim 18: Aladağ-Ovadüzü kamp yerinde son gün kamp toplanırken görüntüler
- Resim 19: "İple kaya inişi" yapan katılımcının (bayan) ve liderin iniş anındaki görüntüsü
- Resim 20: "İple kaya inişi" yapılan kayalıkların, kamp yerinden görüntüsü
- Resim 21: "İple kaya inişi" yapan katılımcının ve ona yukarıda yardım eden liderin ve aşağıda yardım için bekleyen, diğer katılımcının görüntüsü

Resim 22: “İple kaya inışı” yapılan kayalıkların başında bekleyen katılımcıların ve liderin görüntüsü

Resim 23: “İple kaya inışı” için kayalıkların başlangıç noktasından bitiş noktasının ve asılı bekleyen liderin görüntüsü

Resim 24: “İple kaya inışı” için yapılan kayalıkların bitiş noktasından bir görüntü

Resim 25: “Gözü kapalı kaya inışı” yapan bir katılımcının inış anındaki görüntüsü

Resim 26: “Gözü kapalı inış” yapan katılımcıya kayalıkların bitiş noktasında bekleyen ve inış için komutlar veren katılımcıların görüntüsü

Resim 27: “Örümcek ağı” etkinliğinin uygulanması esnasından görüntüler

Resim 28: “Örümcek ağı” etkinliği sırasında, takım çalışmasından görüntüler

Resim 29: “Örümcek ağı” etkinliği uygulama sırasında takım çalışmasından görüntüler

Resim 30: “İple karşıdan karşıya geçiş” etkinliğini uygulayan katılımcının görüntüsü

Resim 31: “İple karşıdan karşıya geçiş” etkinliğini uygulayan katılımcının görüntüsü

Resim 32: “Kırkayak” etkinliğini uygulayan katılımcıların görüntüsü

Resim 33: “Kırkayak” etkinliği sırasında katılımcıların ve gözlemcilerin görüntüsü

Resim 34: “Eğlenceli Labirent” etkinliğini uygulayan katılımcıların görüntüsü

Resim 35: “Ters Tırtıl” etkinliğini uygulayan katılımcıların görüntüsü

Resim 36: “Halka oluşturma” etkinliğini uygulayan katılımcıların görüntüsü

Resim 37: “Herkes Gemide” etkinliğini uygulayan katılımcıların görüntüsü

Resim 38: “Oturak” etkinliğini uygulayan katılımcıların görüntüsü

Resim 39: “Drama” etkinliğini uygulayan katılımcıların görüntüsü

Resim 40: “İpli oyunlar” etkinliklerini uygulayan katılımcıların görüntüsü

Resim 41: “Ateş başı oyunlar ve sohbetler” sırasında katılımcıların görüntüsü

Resim 42: Temel eğitim uygulamasında “harita ve pusula kullanma” eğitimi sırasında görüntüler

Resim 43: Temel eğitim uygulamasında “haberleşme” eğitimi sırasında görüntüler

Resim 44: Katılımcıların kamp yerlerine yürüyüşleri sırasında görüntüler

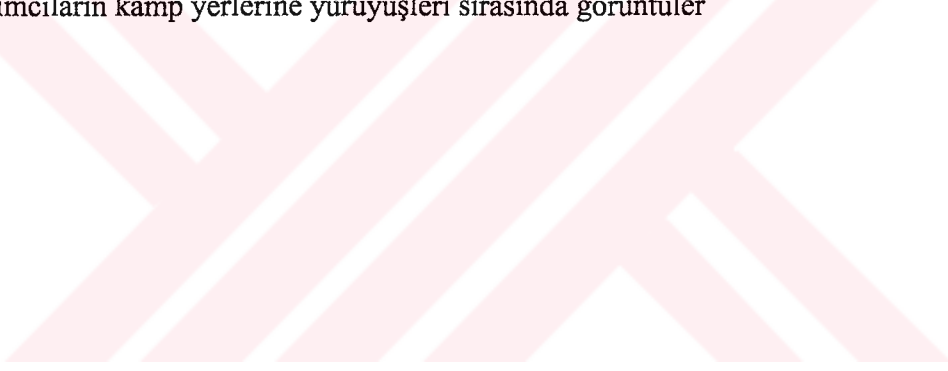
Resim 45: Katılımcıların kamp yerlerine yürüyüşleri sırasında görüntüler

Resim 46: Katılımcıların yürüyüş sırasında dinlenme molalarından bir görüntü

Resim 47: Katılımcıların yürüyüş sırasında dinlenme molalarından bir görüntü

Resim 48: Katılımcıların kamp yerlerine yürüyüşleri sırasında görüntüler

Resim 49: Katılımcıların kamp yerlerine yürüyüşleri sırasında görüntüler





Resim 1: Kamp yerinin ipile iniş yapılan kayalıklardan görünüşü



Resim 2: Kartalkaya kamp alnından bir görüntü



Resim 3: Kartalkaya kamp alanının zemin yapısından bir görüntü



Resim 4: : Kartalkaya kamp alanının başka bir yönden görüntüsü



Resim 5: Kartalkaya'nın geniş bir açıdan görüntüsü



Resim 6: Kartalkaya'nın üst noktalarında bulunan kayalık yapıdan bir görüntü



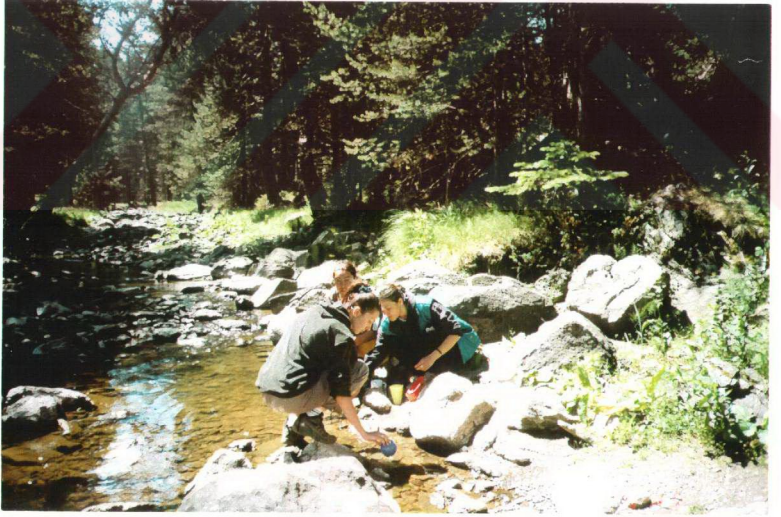
Resim 7: Aladağ-Ovadüzü kamp yerinin karşı açıdan bir görüntüsü



Resim 8: Aladağ-Ovadüzü kamp yerinin arka açıdan bir görüntüsü



Resim 9: Kamp yaşamında yemek yapan grupların görüntüsü



Resim 10: Aladağ-ovadüzü kamp yerinde derede bulaşık yıkarken bir görüntü



Resim 11. Kartalkaya kamp yerinde yemek yiyen bir grubun görüntüsü



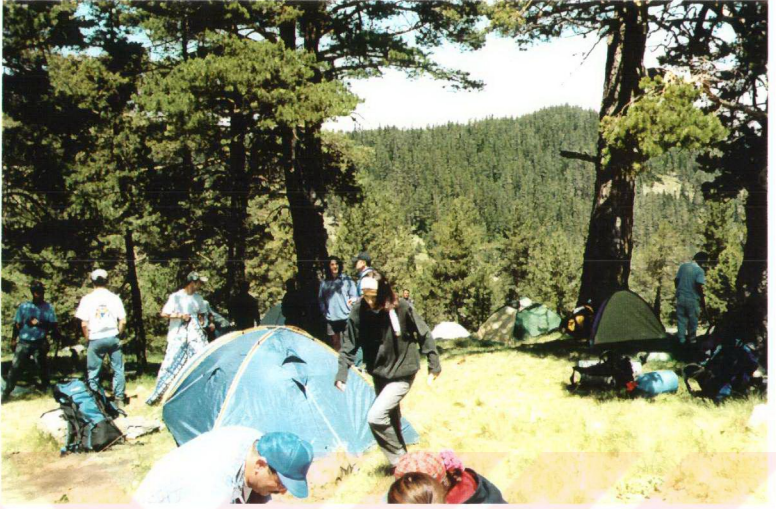
Resim 12: Aladağ-Ovadüzü kamp yerinde yemek yiyen bir grubun görüntüsü



Resim 13: Kartalkaya kamp yerinde çadır kuran bir grubun görüntüsü



Resim 14: Kamp yaşamında, ateş için odun toplayan katılımcının görüntüsü



Resim 15: Kartalkaya kamp yerinde, ilk gün kamp yerleşiminden görüntüler



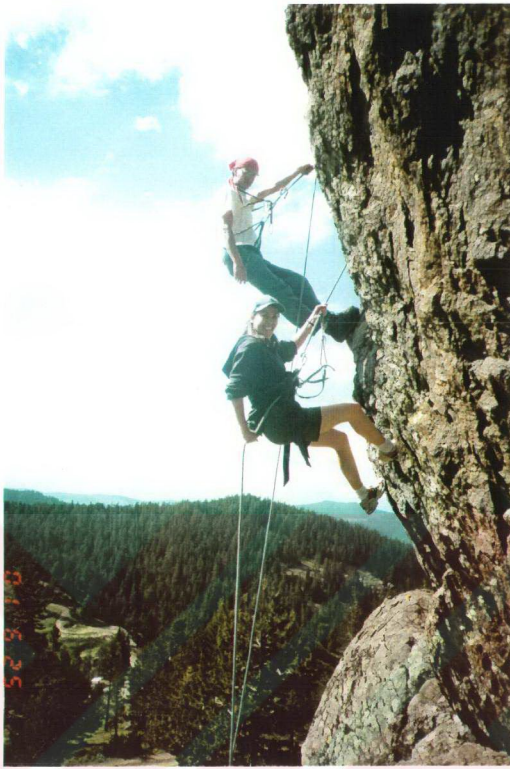
Resim 16: Kartalkaya’da ilk gün yerleşen ve çadır kuran gruplardan görüntüler



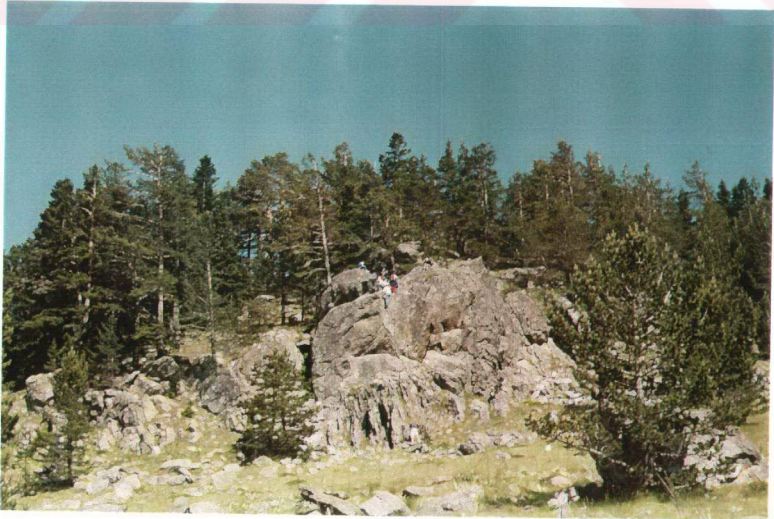
Resim 17: Aladağ-Ovadüzü kamp yerinde ateş başında sohbet eden grupların görüntüsü



Resim 18: Aladağ-Ovadüzü kamp yerinde son gün kamp toplanırken görüntüler



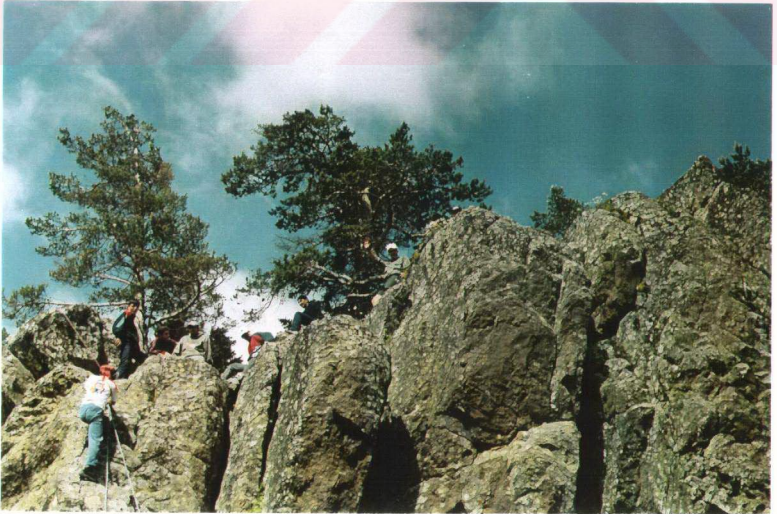
Resim 19: “İple kaya inışı” yapan katılımcının (bayan) ve liderin inış anındaki görüntüsü



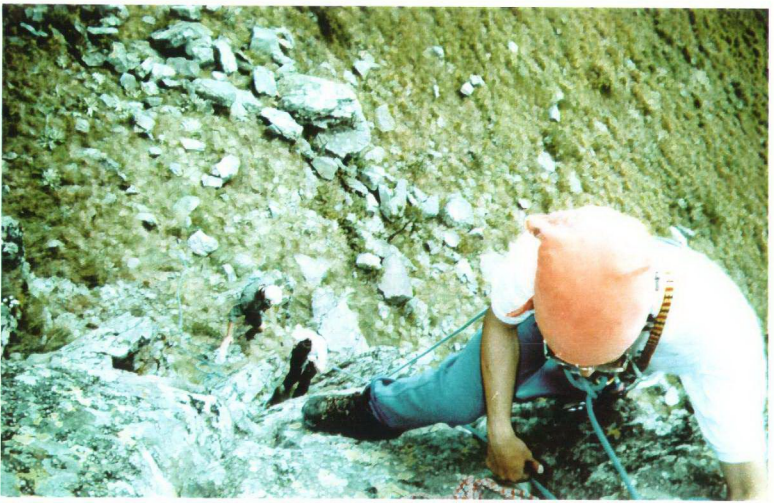
Resim 20: “İple kaya inışı” yapılan kayadiklerinin kaysı varidatıdır “Bakın”



Resim 21: “İple kaya inişı” yapan katılımcının ve ona yukarıda yardım eden liderin ve aşağıda yardım için bekleyen, diğer katılımcının görüntüsü



Resim 22: “İple kaya inişı” yapılan kayalıkların başında bekleyen katılımcıların ve liderin görüntüsü



Resim 23: “İple kaya inişi” için kayalıkların başlangıç noktasından, bitiş noktasının ve asılı bekleyen liderin görüntüsü



Resim 24: “İple kaya inişi” için yapılan kayalıkların bitiş noktasından bir görüntü



Resim 25: “Gözü kapalı kaya inışı” yapan bir katılımcının iniş anındaki görüntüsü



Resim 26: “Gözü kapalı iniş” yapan katılımcıya kayalıkların bitiş noktasında bekleyen ve iniş için komutlar veren katılımcıların görüntüsü



Resim 27: “Örümcek ağı” etkinliğinin uygulanması esnasından görüntüler



Resim 28: “Örümcek ağı” etkinliği sırasında, takım çalışmasından görüntüler



Resim 29: “Örümcek ağı” etkinliği uygulama sırasında takım çalışmasından görüntüler



Resim 30: “iple karşıdan karşıya geçiş” etkinliğini uygulayan katılımcının görüntüsü



Resim 31: “iple karşıdan karşıya geçiş” etkinliğini uygulayan katılımcının görüntüsü



Resim 32: “Kırkayak” etkinliğini uygulayan katılımcıların görüntüsü



Resim 33: “Kırkayak” etkinliği sırasında katılımcıların ve gözlemcilerin görüntüsü



Resim 34: “Eğlenceli Labirent” etkinliğini uygulayan katılımcıların görüntüsü



Resim 35: “Ters Tırtıl” etkinliğini uygulayan katılımcıların görüntüsü



Resim 36: “Halka oluşturma” etkinliğini uygulayan katılımcıların görüntüsü



Resim 37: “Herkes Gemide” etkinliğini uygulayan katılımcıların görüntüsü



Resim 38: “Oturak” etkinliğini uygulayan katılımcıların görüntüsü



Resim 39: “Drama” etkinliğini uygulayan katılımcıların görüntüsü



Resim 40: “İpli oyunlar” etkinliklerini uygulayan katılımcıların görüntüsü



Resim 41: “Ateş başı oyunlar ve sohbetler” sırasında katılımcıların görüntüsü



Resim 42: Temel eğitim uygulamasında “harita ve pusula kullanma” eğitimi sırasında görüntüler



Resim 43: Temel eğitim uygulamasında “haberleşme” eğitimi sırasında görüntüler



Resim 44: Katılımcıların kamp yerlerine yürüyüşleri sırasında görüntüler



Resim 45: Katılımcıların kamp yerlerine yürüyüşleri sırasında görüntüler



Resim 46: Katılımcıların yürüyüş sırasında dinlenme molalarından bir görüntü



Resim 47: Katılımcıların yürüyüş sırasında dinlenme molalarından bir görüntü



Resim 48: Katılımcıların kamp yerlerine yürüyüşleri sırasında görüntüler



Resim 49: Katılımcıların kamp yerlerine yürüyüşleri sırasında görüntüler

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Müberra ÇELEBİ
Son Aldığı Derece :
Doğum Yeri ve Yılı :Ankara-1964
Orta Öğrenimi :Hüseyin Güllüoğlu Orta Okulu1978

<u>Yüksek Öğrenim</u>	<u>Bölüm</u>	<u>Aldığı Derece</u>	<u>Mezuniyet Yılı</u>
ODTÜ	Beden Eğt.Öğr.	Lisans	1990
ODTÜ	Sosyal Bilimler Ens.	Yüksek Lisans	1993

Çalışma Hayatı

1991-1996 Orta Doğu Teknik Üniversitesi Araştırma Görevlisi
1996-2002 Abant İzzet Baysal Üniversitesi Öğretim Görevlisi