

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



SPORDA YÖNETSEL MACERA EĞİTİM
UYGULAMALARININ ZİHİNSEL SÜREÇLER ÜZERİNE
ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

NUH OSMAN YILDIZ

BOLU, ARALIK - 2020

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SPOR YÖNETİCİLİĞİ ANABİLİM DALI
SPOP YÖNETİCİLİĞİ BİLİM DALI



SPORDA YÖNETSEL MACERA EĞİTİM
UYGULAMALARININ ZİHİNSEL SÜREÇLER ÜZERİNE
ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

NUH OSMAN YILDIZ

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. HASAN BİROL YALÇIN

BOLU, ARALIK - 2020

KABUL VE ONAY SAYFASI

NUH OSMAN YILDIZ tarafından hazırlanan “**SPORDA YÖNETSEL MACERA EĞİTİM UYGULAMALARININ ZİHİNSEL SÜREÇLER ÜZERİNE ETKİSİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı Spor Yöneticiliği Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak oy birliği kabul edilmiştir. 18/12/2020

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Prof. Dr. Hasan Birol YALÇIN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Fikret SOYER
Balıkesir Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Hanifi ÜZÜM
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Ünal KARLI
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Güçlü ÖZEN
İzmir Demokrasi Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Osman GÖRÜR
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.



NUH OSMAN YILDIZ

ÖZET

**SPORDA YÖNETSEL MACERA EĞİTİM UYGULAMALARININ
ZİHİNSEL SÜREÇLER ÜZERİNE ETKİSİ
DOKTORA TEZİ
NUH OSMAN YILDIZ
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SPOR YÖNETİCİLİĞİ ANABİLİM DALI
SPOR YÖNETİCİLİĞİ BİLİM DALI
TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. HASAN BİROL YALÇIN**

BOLU, ARALIK - 2020

XIII + 144

Yönetsel maceraya dayalı eğitim uygulamalarının bireylerin zihinsel süreçler üzerine etkisini ve bu etkinin kalıcılık düzeyini incelemek amacıyla yapılan bu çalışma, bireysel ve örgütsel anlamda toplumun her kesiminden bireylere fayda sağlayacağı için önem arz etmektedir.

Çalışma tek günlük pilot ve 12 haftalık ana çalışma olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Bu çalışmalar nitel ve nicel tekniklerin kullanıldığı karma araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Ana çalışma; kontrol gruplu öntest, sontest ve izleme test deneysel desen, pilot çalışma; kontrol grupsuz tek gruplu öntest sontest yarı deneysel desen olarak yapılandırılmıştır.

Çalışmanın örneklemini seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 37'si kadın, 79'u erkek olmak üzere toplam 116 birey oluşmaktadır. Çalışmaların veri toplama aracı; demografik bilgileri sorgulayan kişisel bilgi formu, Özen ve Yalçın (2010) tarafından geliştirilen "Macera Eğitimi Kazanımları Ölçeği" ve iki soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formundan oluşmaktadır.

Verilerin analizinde nitel veriler içerik analizi, nicel veriler normal dağılım göstermesinin saptanması sonucunda parametrik testlerden ilişkili ve ilişkisiz örneklemlerde t-testleri, tekrarlı ölçümler tek yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Analiz sonrası elde edilen bulgular; uygulamaların ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puanlarda, katılımcıların lehine bir artış gösterdiğini ve bu artışın devam ettiğini ortaya koymaktadır. Tüm çalışma grupları için ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları $\alpha=.53$ ile $\alpha=.91$ arasında değişmektedir.

Nitel verilerin analizi sonucunda, tespit edilen kodların ölçeğin alt-boyutlarında yer alan zihinsel süreçlerle örtüştüğü saptanmıştır.

Sonuç olarak maceraya dayalı eğitim uygulamalarının söz konusu örneklem üzerinde zihinsel süreçlere olumlu olarak etki ettiği bu etkisini ise bir yıl gibi bir uzun vadede devam etse de anlamlı olmayan azalma gösterdiği saptanmıştır.

ANAHTAR KELİMELE: Yönetsel beceriler, Uzun dönem macera eğitimi, Zihinsel süreçler

ABSTRACT

**THE EFFECT OF MANAGERIAL ADVENTURE – BASED TRAINING
PRACTICES ON MENTAL PROCESSES IN SPORTS
PHD THESIS
NUH OSMAN YILDIZ
GRADUATE SCHOOL OF BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY
SPOR MANAGEMENT
SUPERVISOR: PROF. DR. HASAN BİROL YALÇIN**

BOLU, DECEMBER 2020

XIII + 144

This study, which was conducted to examine the effect of educational practices based on administrative adventure on mental processes and the permanence level of this effect, is important as it will benefit individuals from all works of life in individual and organizational terms.

The study comprised of two parts, a one-day pilot and a 12-week main study. These studies were designed according to the mixed research method using qualitative and quantitative techniques. Main work was structured as an experimental design with control group pretest, posttest and follow-up test, pilot study was structured as a quasi-experimental design with single group pretest, posttest without control group.

The sample of the study consists of a total of 116 individuals (37 females and 79 male) determined by a convenience sampling method, which is one of the non-random sampling methods. The personal information form, "Adventure Education Outcomes Scale" developed by Özen and Yalçın (2010) and a semi-structured interview form with two questions were used as data collection tools.

In the analysis of the data, qualitative data were analyzed using content analysis, quantitative data were analyzed using t-tests in related and unrelated samples and repeated measures were analyzed using one-way analysis of variance.

Findings obtained after analysis showed that the scores of the applications related to the sub-dimensions of the scale increased in favor of the participants and this increase continued. The internal consistency coefficients for the sub-dimensions of the scale for all study groups ranged from $\alpha = .53$ to $\alpha = .91$.

As a result of the analysis of the qualitative data, it was determined that the detected codes coincided with the mental processes in the sub-dimensions of the scale.

As a result, it was determined that adventure-based training practices had a positive effect on mental processes in the sample, although this effect continued in a long term, such as one year, but showed a non-significant decrease.

KEYWORDS: Managerial skills, Long-term adventure training, Mental processes

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
TABLO LİSTESİ	x
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xii
TEŞEKKÜR	xiii
GİRİŞ.....	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	9
1. MACERAYA DAYALI EĞİTİM UYGULAMALARI.....	9
1.1 Macera Kavramı.....	9
1.2 Macera Eğitimi.....	10
1.3 Macera Temelli Eğitim.....	13
1.4 Macera Temelli Eğitim ve Yöntem.....	15
1.5 Macera Eğitimi ve Süre.....	17
1.6 Macera Temelli Grup Terapisi.....	17
İKİNCİ BÖLÜM.....	20
2. BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIM.....	20
2.1 Bilişsel Davranışçı Yaklaşımın Tarihçesi	20
2.2 Bilişsel Davranışçı Yaklaşımın Kuramsal Arka Planı	21
2.2.1 Davranış	22
2.2.2 Biliş	25
2.3 Bilişsel Davranışçı Yaklaşımın Özellikleri	32
2.4 Albert Ellis'in Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşımı.....	35
2.4.1 Akılcı Duygusal Davranışçı Terapiye İlişkin Temel Kavramlar.....	36
2.4.2 ABC Kişilik Kuramı	36
2.4.3 Akılcı Duygusal Eğitim (Rational Emotive Education-REE).....	39
2.4.4 Akılcı Duygusal Davranışçı Grup Terapisi.....	39
2.5 Aaron Beck'in Bilişsel Davranışçı Yaklaşımı	40
2.5.1 Bilişsel Davranışçı Yaklaşımına Göre Ruhsal Yapı.....	42
2.5.2 Bilişsel Çarpıtmalar	45
2.5.3 Bilişsel Davranışçı Yaklaşım ve Grup Uygulaması	46
2.6 BT ve ADDT Arasındaki Farklar.....	47
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	49
3. YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR.....	49
3.1 Yurtiçi Çalışmalar	49
3.2 Yurtdışı Çalışmalar	51

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	53
4. YÖNTEM.....	53
4.1 Araştırma Modeli	54
4.2 Örneklem	55
4.3 Veri toplama aracı	55
4.4 Pilot Çalışma.....	57
4.5 Maceraya Dayalı Eğitim Programının Yapılandırma Süreci.....	58
4.6 Maceraya Dayalı Eğitim Protokolünün Yapılandırma Süreci	60
4.7 Ana Çalışma.....	62
4.7.1 Deney Grubu Uygulaması.....	62
4.7.2 Kontrol Grubu	62
4.8 Verilerin Analizi	62
BEŞİNCİ BÖLÜM	63
5. BULGULAR VE YORUMLAR.....	63
5.1 Pilot Çalışma Bulguları	63
5.2 Çalışma Bulguları.....	66
ALTINCI BÖLÜM.....	93
6. SONUÇ.....	93
KAYNAKLAR	113
EKLER	124
ÖZ GEÇMİŞ.....	143
ORJİNALLİK RAPORU	144

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Bilişsel Model (Beck, 2001)	43
Şekil 4.1. Araştırma Modeli	55
Şekil 5.1. Görev Liderlik Becerileri Boyutu Ölçüm Ortalamaları.....	73
Şekil 5.2. Zaman Yönetimi ve Planlama Boyutu Ölçüm Ortalamaları.....	74
Şekil 5.3. Sosyal Yeterlilik Boyutu Ölçüm Ortalamaları.....	75
Şekil 5.4. Takım Çalışması Boyutu Ölçüm Ortalamaları.....	76
Şekil 5.5. Stratejik Karar Verme ve Uygulama Boyutu Ölçüm Ortalamaları ..	78
Şekil 5.6. Diğerlerini Kabullenme Boyutu Ölçüm Ortalamaları	79
Şekil 5.7. Değişime Esneklik Boyutu Ölçüm Ortalamaları.....	80
Şekil 5.8. Hedef Belirginliği Boyutu Ölçüm Ortalamaları.....	81
Şekil 5.9. Görev Odaklılık Boyutu Ölçüm Ortalamaları.....	82
Şekil 5.10: Görev Liderlik Becerileri Boyutu Cinsiyet Değişkeni Açısından Ölçüm Ortalamaları.....	83
Şekil 5.11: Zaman Yönetimi ve Planlama Boyutu Cinsiyet Değişkeni Açısından Ölçüm Ortalamaları	84
Şekil 5.12: Sosyal Yeterlilik Boyutu Cinsiyet Değişkeni Açısından Ölçüm Ortalamaları	85
Şekil 5.13. Takım Çalışması Boyutu Cinsiyet Değişkeni Açısından Ölçüm Ortalamaları.....	86
Şekil 5.14: Stratejik Karar Verme ve Uygulama Boyutu Cinsiyet Değişkeni Açısından Ölçüm Ortalamaları	87
Şekil 5.15: Diğerlerini Kabullenme Boyutu Cinsiyet Değişkeni Açısından Ölçüm Ortalamaları.....	88
Şekil 5.16: Değişime Esneklik Boyutu Cinsiyet Değişkeni Açısından Ölçüm Ortalamaları	90
Şekil 5.17: Hedef Belirginliği Boyutu Cinsiyet Değişkeni Açısından Ölçüm Ortalamaları	91
Şekil 5.18: Görev Odaklılık Boyutu Cinsiyet Değişkeni Açısından Ölçüm Ortalamaları	92

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 4.1. Gruplara İlişkin Cronbach's Alpha Kat Sayıları	57
Tablo 5.1. Pilot Çalışma Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler	63
Tablo 5.2. Pilot Çalışma Nitel Bulgularına İlişkin İçerik Analizi.....	64
Tablo 5.3. Pilot Çalışma Normallik Dağılım Verileri	65
Tablo 5.4. Pilot Çalışma Grubu Öntest Sontest Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklemeler t	66
Tablo 5.5. Çalışma Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler	67
Tablo 5.6. Deney Grubu Nitel Verilerine İlişkin İçerik Analizi Bulguları	68
Tablo 5.7. Kontrol Grubu Normallik Dağılım Verileri	69
Tablo 5.8. Deney Grubu Normallik Dağılım Verileri	70
Tablo 5.9. Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Öntest Sontest İlişkisiz Örneklemeler t Testi	71
Tablo 5.10. Kontrol Grubuna İlişkin İlişkili Örneklemeler t Testi	72
Tablo 5.11. Görev Liderlik Becerileri Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler Tek Yönlü Varyans Analizi	73
Tablo 5.12. Zaman Yönetimi ve Planlama Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler Tek Yönlü Varyans Analizi	74
Tablo 5.13. Sosyal Yeterlilik Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler Tek Yönlü Varyans Analizi	75
Tablo 5.14. Takım Çalışması Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler Tek Yönlü Varyans Analizi	76
Tablo 5.15. Stratejik Karar Verme ve Uygulama Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler Tek Yönlü Varyans Analizi	77
Tablo 5.16. Diğerlerini Kabullenme Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler Tek Yönlü Varyans Analizi.....	79
Tablo 5.17. Değişime Esneklik Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler Tek Yönlü Varyans Analizi.....	80
Tablo 5.18. Hedef Belirginliği Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler Tek Yönlü Varyans Analizi.....	81
Tablo 5.19. Görev Odaklılık Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler Tek Yönlü Varyans Analizi	82
Tablo 5.20: Cinsiyet Değişkeni Açısından Görev Liderlik Becerileri Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler İki Yönlü Varyans Analizi ...	83
Tablo 5.21. Cinsiyet Değişkeni Açısından Zaman Yönetimi ve Planlama Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler İki Yönlü Varyans Analizi ...	84
Tablo 5.22: Cinsiyet Değişkeni Açısından Sosyal Yeterlilik Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler İki Yönlü Varyans Analizi.....	85
Tablo 5.23: Cinsiyet Değişkeni Açısından Takım Çalışması Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler İki Yönlü Varyans Analizi.....	86
Tablo 5.24: Cinsiyet Değişkeni Açısından Stratejik Karar Verme ve Uygulama Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler İki Yönlü Varyans Analizi	87
Tablo 5.25: Cinsiyet Değişkeni Açısından Diğerlerini Kabullenme Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler İki Yönlü Varyans Analizi.....	88

Tablo 5.26: Cinsiyet Değişkeni Açısından Değişime Esneklik Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler İki Yönlü Varyans Analizi.....	89
Tablo 5.27: Cinsiyet Değişkeni Açısından Hedef Belirginliği Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler İki Yönlü Varyans Analizi.....	91
Tablo 5.28: Cinsiyet Değişkeni Açısından Görev Odaklılık Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler İki Yönlü Varyans Analizi.....	92



KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

AAE	: Açık Alan Eğitimi
ADDT	: Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi
BAİBÜ	: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
BDT	: Bilişsel Davranışçı Terapi
BT	: Bilişsel Terapi
BDY	: Bilişsel Davranışçı Yaklaşım
MDEU	: Maceraya Dayalı Eğitim Uygulamaları
MEKÖ	: Macera Eğitimi Kazanımları Ölçeği
ME	: Macera Eğitimi
NOLS	: National Outdoor Leadership School
OB	: Outward Bound
SBF	: Spor Bilimleri Fakültesi
TDK	: Türk Dil Kurumu
UAAEO	: Ulusal Açık Alan Liderlik Okulu

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın yürütülmesi için desteğini esirgemeyen, bir danışmandan fazlası olan hocam Prof. Dr. Hasan Birol YALIÇIN' a, tez izleme komitesi jüri üyesi olarak ve jüri dışında da her durumda yardım elini üzerimden eksik etmeyen Doç. Dr. Ünal Karlı ve Doç. Dr. Hanifi ÜZÜM hocalarıma, maceraya dayalı eğitim uygulamaları ile beni tanıştıran ve öğretmenlik yapabilecek seviyeye gelmemde büyük emeği olan Doç. Dr. Güçlü ÖZEN hocama, yüksek lisans ve doktora sürecim ile her daim yakından ilgilenen Prof. Dr. Fikret SOYER hocama, Tez süreci de dahil olmak üzere hayatımın her anında kardeşliklerini hissettiğim Arş. Gör. Tayfun Gürkan BOSTANCI, Arş. Gör. Ahmet ÖZSOY, Dr. Zülbiye KAÇAY ve Kadir Öz' e, son olarak en kıymetlilerim olan, her zaman yanımda olan ve beni motive eden aileme, ailemin en küçük üyesi Eymen Tuğra' ya sonsuz teşekkür ederim.

.

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, problemin durumu ve alt problemler, araştırma amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, kavramsal ve işlevsel tanımlar, yöntem, evren ve örneklem yer almaktadır.

Problem Durumu

Spor bilimleri içerisinde yer alan spor yönetimi yaklaşımlarının ilgi alanlarından bir tanesi de sportif ortamlarda ortaya çıkan zihinsel süreçler ve bu süreçlere etki eden kavramların incelenmesidir (Altıntaş ve Akalan, 2008). İnsanlık tarihinin en başından günümüze kadar insan yaşamı farklı evrelerden geçmiştir. İlk çağlara bakıldığında insanların yaşamını sürdürebilmesi için doğada yaşadığı zorluklarla başa çıkmak zorunda kaldığı ve bu mücadelede ise yaşamış olduğu durumlara karşı bir savunma mekanizması geliştirmek durumunda kaldığı bilinmektedir. İnsan doğası gereği düşünen ve öğrenen bir yapıya sahiptir (Corey, 2015). O dönemlerde yaşanan problemlerin çözülmesi bireyin yaşam konforunu arttırmakla birlikte sonraki oluşacak problemlerin çözümü içinde bir alt yapı oluşturmaktaydı. Bu durum insanların doğada karşılaştıkları problemlerden yola çıkarak belirli kazanımlar elde edip sonraki karşılaşacakları problemlere karşı tedbirler almalarına zemin hazırlamıştır. İnsanlar yaşadıkları olaylardan tecrübeler edinerek, yaşayarak, uygulayarak öğrenip, doğada olup biteni doğadakiler ile çözüme kavuşturmuşlardır (Özen, 2010). Zaman geçtikçe insan yaşamı her alanda ve her anlamda farklılaşarak yaşam stilleri, tarzlar, gereklilikler, ihtiyaçlar gibi kavramlarda değişime uğramıştır. Günümüzdeki toplumsal yaşantı bu duruma kanıt niteliğindedir. Eskiden doğada her gün yeni bir macera yaşayan insanlık, günümüzde ise doğada olmasa da hayatının her alanında evde, işte, okulda vb. belirli durumlara, problemlere karşı mücadele vermektedir. İnsanların yaşantılarındaki bu durumlar veya problemler bireyde zamanla gerek savunma gerekse mücadele etme noktasında belirli düşünce kalıpları oluşturmuş ve buna bağlı olarak duygu ve davranışlarda şekillenmiştir (Erden, 2017; Beck, 2014; Corey, 2015; Türkçapar, 2009). Aslında bireyin düşünce sistemini sadece yaşadığı tecrübeler değil başkalarının yaşıyıp ve bireye aktardığı tecrübeler veya bilgilerde etkilemektedir. Bunlara bağlı olarak birey durumlar karşısında daha önceden edindiği bilgi ve tecrübelerle dayalı olarak bir düşünceye sahip olmaktadır.

Düşünce sistemi bireyin duruma karşı duygu durumunu sonrasında da davranışını şekillendirmektedir. Örneğin; bireyin yaşadığı bir problem karşısında “ben bu problemin üstesinden gelebilirim” diyerek mücadele etmeyi veya “bu problem karşısında benim elimden hiçbir şey gelmeyecektir” diyerek kaçmayı tercih etmesi tamamen düşünce sisteminde probleme karşı geliştirdiği bir fikir sonucu davranışının şekillenmesidir. Bu duruma daha önce bir problemi çözememe sonucu edindiği tecrübeye göre veya etrafındaki insanlar tarafından bu problemin çözülemez olduğunun söylenmesi ile edindiği bilgiye göre bireyin problemi çözemeyeceğine dair inancının o yönde olması sebep olmaktadır. Bu durumun tam tersi biliş veya düşünce sistemi de bireyi problemi çözmeye itebilmektedir. Psikoloji alanında yapılmış sayısız çalışma bu durumu destekler niteliktedir (Elmacı, 2008; Whitfield, 2010; Sarısaoy, 2011; Karademir, 2015; Erden, 2017; Erol, 2019; Kul, 2019; Şahin, 2019). Hatta bu tür durumların üstesinden gelmek için bireylerin yaşamış oldukları hastalıklara, obsesif durum bozukluklarına, zihinsel süreçlerde yaşanan bu gibi problemlere karşı uygulanan mücadele ve tedavi yöntemlerinde öncelikle bireyde var olan düşünceyi değiştirmek ilk basamağı oluşturmaktadır. Bireyde düşünce değişikliğinin gerçekleşmesi probleme karşı hissettiği duyguyu akabinde probleme karşı sergilediği davranışı değiştirdiği bilimsel çalışmalarca kanıtlanmıştır. Bu bağlamda bireylerin günlük yaşantılarında (sosyal, okul, iş vb.) karşılaştıkları problemleri, engelleri aşmaları için öncelikle düşüncelerini değiştirmeleri gerekmektedir. Klinik vakaların bile çözülebildiği bu yaklaşım ile günlük yaşantıda karşılaşılan zihinsel süreçlerin gelişimini sağlamak oldukça mümkün görünmektedir. Sadece günlük yaşantıda değil örgüt yaşantısında da bireyin örgüt konforunu arttıracak zihinsel süreçlerin gelişimini sağlayabileceği kabul edilebilir (Corey, 2015). Bireye yapay problemlerin oluşturulduğu bir ortamda veya bir eğitim programında problemlerle yüzleşme, mücadele etme imkanı sunularak aslında problemin aşılabilmesi için herhangi bir engelin olmadığı, tamamen bireyin bilinçaltında yatan rasyonel olamayan düşüncelerden dolayı problemin aşılamadığı fark ettirilebilir uygulanabilir (Newes & Bandoroff, 2004; Tucker, 2009). Bu yöntem günümüzde birçok kişi, kurum veya örgüt tarafından dolaylı olarak uygulanmaktadır (Bronson ve ark. 1992; Özen, 2010). Gerek kampçılık, doğada yaşam gerekse yapay olarak tasarlanmış macera uygulamaları ile bir problem yaratılıp, bir eğitmen eşliğinde katılımcılardan problemleri çözmeleri istenmektedir (Şirin Ayva, 2018). Kullanım sıklığı gün geçtikçe artan

macera temelli eğitimler ayrı bir sektör haline gelmiş birçok kişi ve işletmeye hizmet vermektedir. Macera eğitimleri çocuk yetiştiren ebeveynlerden, öğrencilerini farklı metotlar kullanarak eğiten öğretmenlerden (Vazgeçer Karabulut, 2013; Özen ve Vatansever, 2016; Yıldız ve ark., 2016; Vazgeçer ve Altınkök, 2017; Özen ve ark., 2018; Dinç ve ark., 2018; Erol, 2019; Gündüz ve Aras, 2019;), çalışanlarını hedefleri doğrultusunda yönlendirmek isteyen yöneticilere (Özen, 2010) kadar farklı alanlarda farklı fiziksel ve zihinsel becerileri geliştirmek için tercih edilmektedir.

Maceraya dayalı eğitim uygulamalarının işlevine daha bilimsel bir ifadeyle değinilecek olursa; Maceraya dayalı eğitim uygulamaları bireyin konfor alanından, alışla gelmişin dışına çıkarak yapılan etkinlikler olmasından dolayı bireyin öğrenme etkinliğini veya kendisinde var olan yetenek ve becerilerin farkına varmasını farklı ortamlarda gerçekleştirmesine olanak tanımaktadır (Özen, 2010). Bu bağlamda zihinsel süreçlerin (problem çözme, risk alma, stresle başa çıkma, motivasyon, sosyal uyum, zaman yönetimi, iletişim, değişime açıklık, liderlik, duygusal kontrol, stres yönetimi, proaktif olmak, öz güven, öz etkililik, içsel denetim, takımdaşlık, karar verme, zihinsel dayanıklılık) geliştirilebilir ve öğrenilebilir özellikler olduğu dikkate alındığında maceraya dayalı eğitim uygulamalarını Ellis ve Beck'in kurucusu olduğu Bilişsel Davranışçı Yaklaşımlar doğrultusunda bir eğitim, gelişim aracı olarak kullanmak mümkündür. Çünkü Bilişsel Davranışçı Yaklaşımlar temelinde Düşün, Hisset ve Yap modeli üzerine kuruludur (Kurtoglu, 2013; Corey, 2015). Macera eğitimleri içeriğinde bireylerin konfor alanını kısıtlayan korku ve alışkanlıklarının dışına çıkmasını içeren uygulamalar mevcuttur. Örneğin duvar tırmanışı; yükseklik korkusu olan bireyin duvara aşamalı olarak tırmanıp inmesi, uygulamanın güvenilir olduğuna inanması önce kişideki yükseklik korkusunu azaltacak sonrasında da uygulamayı gerçekleştirecek davranışı sergilemeye itecektir. Bu sayede birey hem yükseklik korkusunu yenmiş hem de yükseklik karşısında kendisinde meydana gelen kriz algısını risk olarak ortadan kaldırmış olacaktır. Dolayısıyla risk alma, kriz yönetimi gibi zihinsel süreçler üzerinde gelişim sağlayacaktır. Zira maceraya dayalı eğitim uygulamalarının yukarıda yazan zihinsel süreçler üzerine etkisini kanıtlayan çalışmalar mevcuttur (Miles ve Priest, 1990; Neill ve ark. 1997; Hattie ve ark. 1997; Stenger, 2001; Eagle ve ark. 2003; Mei, 2003; Stremba, 2009; Rose ve ark. 2010; Daniel ve ark. 2014; Widmen ve ark. 2017; Esentaş ve ark. 2017; Thomas, 2019).

Bu çalışmalar incelendiğinde iki önemli faktör dikkat çekmektedir. Birincisi zihinsel süreçlerin geliştirilmesi için yapılan uygulamalardan önce ve sonra geliştirilmek istenilen sürecin kavramsal, teorik içeriği, geliştirme yöntemleri, ilerleyen dönemlerde nerede, nasıl ve neden kullanılacağı konusunda bilimsellik çerçevesinde katılımcıların bilgilendirilmesi, uygulamanın daha etkili olacağının düşünülmesidir. İkincisi ise uygulamaların geliştirdiği zihinsel süreçlerdeki gelişimin etkililik süresinin kısa vadeli mi yoksa uzun vadeli mi olup olmadığıdır. Zira literatürde yer alan çalışmalarda etkinin kısa vadeli mi uzun vadeli mi olduğu yönünde çok az çalışma tespit edilmiştir (Hattie ve Ark., 1997; Russell, 2003; Sibthorp ve ark., 2008). Bu tür çalışmaların sayısının çok az olmasının yanı sıra çalışmalarda katılımcılara uygulatılan uygulamaların uygulanma süresine dair bilimsel anlamda desteklenmiş bir uygulama süreside yer almamaktadır. Bu yüzden söz konusu çalışma dizayn edilirken Bilişsel Davranışçı Yaklaşımlarda yer alan tedavi süreçlerinde belirtilen 8 ila 12 haftalık tedavi süresi (Lewinsohn, 1989; Kuehner, 2005; Elmacı, 2008; Whitfield, 2010; Sarısoy, 2011; Corey, 2015) baz alınarak uygulama yapılması öngörülmüştür.

Bu bağlamda bu çalışma; maceraya dayalı yönetsel eğitim uygulamalarının bireylerin zihinsel süreçleri üzerine etkisini ve etkililik süresini araştırmayı amaçlamaktadır.

Amaç

Bu çalışma; 12 haftalık maceraya dayalı yönetsel eğitim uygulamaları (Tersine Çevir, İnsan Düşümü (Human Knocks), Heckmeck, Pisa Kulesi, Sisteam (Kayan Masa), Güven Çemberi, Kültür Şoku, Köprü, Karmaşık Daire, Labirent, Sihirli Çubuk, Takım Rotası, İletişim Tüneli, Salon veya Açık Alan Oryantiring, İp Parkuru (Slackline), Duvar Tırmanışı, Çoklu Duvar Tırmanışı) programının geleceğin spor yöneticilerinin zihinsel süreçleri (Görev Liderlik Becerileri, Zaman Yönetimi ve Planlama, Sosyal Yeterlilik, Takım Çalışması, Stratejik Karar Verme ve Uygulama, Diğerlerini Kabulleme, Değişime Esneklik, Hedef Belirginliği, Görev Odaklılık) üzerine etkisini ve bu etkinin 12 ay sonrası gibi uzun vadede hala devam edip etmediğini yani kalıcılık düzeyini araştırmayı amaçlamaktadır.

Alt Problemler

- Maceraya dayalı eğitim uygulamalarının yönetsel zihinsel süreçlere etkisi uzun süreli midir?

- Maceraya dayalı eğitim uygulamalarının yönetsel zihinsel süreçler üzerine etkisinde cinsiyet değişkeni açısından fark var mıdır?

Önem

Özellikle son yıllarda popülerliği giderek artmış olan yaşayarak öğrenme eğitimleri, bugün Türkiye dahil birçok ülkede yoğun olarak kullanılmaktadır (Ewert ve Yoshino, 2011; Howden, 2012; Kurtoglu, 2013; Buckley 2018). Gerek yönetsel yetkinlikleri, gerekse bireyler arası iletişimdeki yeterlilikleri; ekibin veya içinde bulunan camianın bütününde pekiştirmek ve geliştirmek isteyen örgütler farklı yaklaşımları içeren eğitimlere yönelmişlerdir. Maceraya dayalı eğitim, bir yandan insanlara farklı öğretim ortamları sunarken diğer yandan aktiviteler sırasında heyecanlı, stresli ve eğlendirici bir ortamda sunmaktadır. Kişiyeye özgü davranış becerilerinden, iletişim, problem çözme, karar verme, takım çalışması yapma, güven gibi özellikleri kazandırdığı çalışmalarda saptanmıştır (Hattie ve ark. 1997; Broderick ve Pearce, 2001; Özen, 2010; Coulter, 2012; Sutherland ve Stuhr, 2014; Palmer, 2015; Call, 2018). Günümüz örgütlerinin, yönetim süreçlerinin ve bu süreçleri kullanan liderlerin başarısı için, yönetsel süreci etkileyecek zihinsel süreçleri geliştirmek büyük önem taşımaktadır. Her sektörde, örgütte olduğu gibi dünyanın en büyük beşinci endüstrisi olan spor endüstrisinde de alandaki yöneticilerin karar verme süreçlerinde kıt kaynaklar, rekabet, teknoloji gibi etmenlerinde yer aldığı hızlı değişim ortamında hızlı ve etkili karar vermeleri gerekmektedir. Özellikle spor yönetimi alanında zihinsel süreçlerin yöneticide gelişmiş olması gerekmektedir. Spor örgütleri dikkate alındığında, hedeflerin belirlenmesi anlamında federasyonların belirlediği uluslararası kurallar çerçevesinde transfer dönemleri olan kısıtlı ve belirli zaman diliminde, bütçe ve bağlı bulunan ülke kuralları çerçevesinde belirli ekonomik kararlar, oyun sistemleri, sponsorluk gibi gelir getirici faaliyetlerin stratejik olarak tüm bu aşamaların planlanması, doğru tercihlerin yapılması gerekmektedir. Yöneticilerin tüm bu faaliyetleri gerçekleştirmeleri için hedef belirleme, problem çözme, değişime açık olma ve adapte olma, ekibi bir arada amaçlar doğrultusunda peşinden sürükleyebilme, sosyal yeterlilik, zaman yönetimi, stratejik planlama ve uygulama gibi zihinsel süreçlere hakim olması, etkili kararlar alabilmesinde başlıca etmenlerdir.

Dolayısıyla bir spor örgütünün, spor organizasyonu yöneticisinin, liderinin veya çalışanlarının, sporcuların bu becerileri spor örgütünün veya

organizasyonunun başarısı için son derece önemlidir. Maceraya dayalı eğitim uygulamaları, geliştirilecek olan ve organizasyonun başarısı için başat olan bu beceriler için alternatif eğitim yollarından biri olarak önümüze çıkmaktadır (Özen, 2010).

Son yıllarda yapılan çalışmalar maceraya dayalı eğitim uygulamaları aracılığıyla, aktarılacak veya elde edilmek istenilen özelliklerin, ne kadar sağlandığını tespit etmek üzerine yoğunlaşmaktadır. Fakat elde edilmek veya aktarılacak istenilen kazanımların kavramsal çerçevesini tanımlanmayarak uygulamaya, bireyde kalıcı olma, etkin kalma süresi ve bu kalıcılığı uzatmak adına ne kadar süreli bir eğitim verileceği adına herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır (Cason ve Gillis, 1994; Attarian, 2001; Daniel ve ark. 2014). Bu durum hem teorik hem de uygulama açısından bir eksiklik olarak düşünülmektedir. Bu çalışma; teorik açıdan incelendiğinde, bu uygulamaların alanda uygulama protokolü olmamasından dolayı bir uygulama protokolü geliştirilmesi, süre açısından ise bireyin zihinsel süreçleri üzerinde bıraktığı etkiyi araştıran çalışmaların tespit edilememesinden dolayı önemlidir. Uygulama açısından incelendiğinde ise maceraya dayalı eğitim uygulamalarından yararlanacak bireyler veya örgütlerin uygulama aşamasında etkin bir protokol kullanarak uygulama süresini ve sıklığını bu uygulamaların bireyin zihinsel süreçlerine yönelik kalıcılık düzeyine göre planlamasında dikkate almaları ve uygulamaları adına önem arz etmektedir.

Sayıtlar

- Yapılandırılmış maceraya dayalı yönetsel uygulamaları için literatürde belirtilen 12 haftalık sürenin, katılımcıların gelişimi için yeterli olduğu varsayılmıştır.
- Katılımcılara verilen yönerge doğrultusunda içten ve samimi yanıt verdikleri varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan ölçüm aracının katılımcıların zihinsel süreçlerini doğru ölçtüğü varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

- Araştırmanın uygulama süresi 12 hafta ile sınırlandırılmıştır.
- Macera Eğitimi alan uygulamasına gönüllü katılan 66 kişi ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma 17 maceraya dayalı eğitim uygulaması ile sınırlandırılmıştır.

- Seans süreleri 90’ar dakika ile sınırlandırılmıştır.
- Ölçümü alınan zihinsel süreçler ölçeğin alt boyutları (Görev Liderlik Becerileri, Zaman Yönetimi ve Planlama, Sosyal Yeterlilik, Takım Çalışması, Stratejik Karar Verme ve Uygulama, Diğerlerini Kabullenme, Değişime Esneklik, Hedef Belirginliği, Görev Odaklılık) ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

- Kavramsal

Bilişsel Davranışçı Yaklaşım: Belirli bir zamana göre yapılandırılmış, mevcut problemleri çözmek ve fonksiyonel veya işlevsel olmayan düşünce ve davranışları değiştirmek için gerekli becerileri öğretmeyi benimseyen yaklaşımdır (Beck, 2011).

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

- İşlevsel

Bu araştırma kapsamında değerlendirme biçimi ile tanımlar aşağıdaki gibidir:

Bilişsel Davranışçı Yaklaşım: Bilişsel Davranışçı Yaklaşım bu çalışmada katılımcıların “Maceraya Eğitimi aracılığıyla zihinsel süreçlerin kazanımına dair düşüncesinin ve duygularının yeniden şekillenip davranışın değişmesi veya kalıcı hale gelmesine yönelik ölçeklerden aldıkları puan şeklinde tanımlanmıştır.

Maceraya Dayalı Eğitim Uygulamaları: Bu çalışmada maceraya eğitimi 12 hafta süresince yapılandırılmış uygulamalar bütünü olarak ele alınmıştır.

Araştırma yöntemi

Çalışma öntest – sontest – izleme test kontrol gruplu deneysel desene göre dizayn edilmiştir.

1. deney grubu (Pilot Çalışma): maceraya dayalı eğitim uygulamaları kapsamında kullanılacak aktivitelerin deneme uygulamasına 1 gün katılan 42 kişi

2. deney grubu (Ana Çalışma): maceraya dayalı eğitim uygulamalarına 12 hafta katılan 24 kişi

Kontrol grubu: maceraya dayalı eğitim uygulamalarına katılmayan 50 kişi

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni ile örneklemini aynı olup örneklem seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ulaşılabilir örnekleme yöntemlerine göre belirlenmiştir. Söz konusu örneklem deneme çalışması için 14 Kadın (%33,3), 28 Erkek (%66,7) olmak üzere toplam 42, deney grubu için 11 Kadın (45,8), 13 Erkek (%54,2) olmak üzere toplam 24, uygulama kısmına katılmayan kontrol grubunda ise 12 Kadın (24,0), 38 Erkek (%76,0) olmak üzere toplam 50 katılımcıdan oluşmaktadır.

Genel olarak tüm aşamalara ise toplamda 37 Kadın (%31,6), 79 Erkek (%68,4) olmak üzere toplam 116 birey katılmıştır. Veriler gönüllü olarak uygulamaya katılacak öğrencilerden zihinsel süreçleri ölçen geçerlik güvenirliği yapılmış ölçekler kullanılarak toplanacaktır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı 3 bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, akademik not ortalaması gibi demografik bilgileri sorgulayan kişisel bilgi formu yer almaktadır.

İkinci bölümde; Özen ve Yalçın tarafından 2010 yılında geliştirilmiş Macera Eğitimleri Kazanımları Ölçeği kullanılmıştır. 40 madde içeren 7'li likert tipindeki ölçek Liderlik Becerileri, Zaman Yönetimi ve Planlama, Sosyal Yeterlilik, Takım Çalışması, Stratejik Karar verme ve Uygulama, Diğerlerini Kabul etme, Değişime Esneklik, Hedef Belirginliği, Görev Odaklılık olmak üzere 9 alt boyutlarından oluşmaktadır.

Üçüncü bölümde ise verilerin ve sonuçların doğruluğunun pekiştirilmesi açısından katılımcılara eğitim sonrası iki soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu verilerek bu soruların bir kağıda yazılı olarak cevaplandırılması istenmiştir. Formda yer alan maddeler:

- Bu uygulamaların sizin için kazanımları nelerdir?
- Sizin için bu uygulamaları zorlaştıran ne oldu?

BİRİNCİ BÖLÜM

1. MACERAYA DAYALI EĞİTİM UYGULAMALARI

1.1 Macera Kavramı

TDK (2020) tarafından, “Bireyin deneyimlediği, yaşamış olduğu ilginç, sıra dışı olay veya olaylar silsilesi, serüven, sergüzeşt, avantür” olarak tanımlanan, İngilizce’ de “Adventure” kelimesi ile tanımlanan “Macera” kavramı, son yıllarda oldukça yoğun ilgi görmektedir. Literatür incelendiğinde; bu çalışmalar aşağıdaki şekilde gruplandırılabilir. Eğitim (Marsh, Richards ve Barnes, 1987; Finkenberg, Shows ve Nucci, 1994; Attarian, 2001; Forgan ve Jones, 2002; Sibthorp 2003; Baldwin, Persing, ve Magnuson, 2004; Martin ve Leberman, 2005; Sibthorp, Paisley ve Gookin, 2007; Beightol, 2008; Beightol ve ark, 2009; Mackenzie, Hodge ve Boyes 2011; Beightol ve ark, 2012; Coulter, 2012; Vazgeçer, 2013; Palmer, 2015; Yıldız, Özen ve Bostancı, 2016; Call, 2018),

Turizm (Garda, 2010; Duret ve Angué, 2015; Salmon, 2017),

Eğlence (Sibthorp ve ark, 2015; Beşikçi, 2016; Karpuz, 2017; Yavaş, 2017; Buckley, 2018; Whitacre, 2018; Mackenzie ve Hodge 2019; Yazgeç, 2019),

Sağlık (Anderson ve ark, 1994; Gillis, Gass ve Russell, 2008; Russell ve Walsh, 2011; Jameson, 2017; Şirin Ayva, 2018),

Spor (Kaba, 2016; Yıldız ve Bostancı, 2016; Özen, Özsoy ve Yıldız, 2018; Mara-Eves, Fiennes ve Oliver, 2016; Soydan, 2018) vb. alanlarda macera kavramı oldukça fazla kullanılmaktadır. Macera kavramının tüm bu alanlar ile iç içe olması macera kavramına ilişkin net bir tanım yapılmasını zorlaştırmaktadır.

Maceranın ne olduğu farklı araştırmacılar tarafından, farklı bakış açılarına göre tanımlanmıştır. Maceranın, eğitici bir deneyim olduğu, meydan okuma, heyecan, korku, risk veya bilinmeyen sonuçları içeren etkinlikler olduğu, planlanmamış veya planların ters gittiği bir durum olduğu, bir endüstri, ticari spor, turizm ve rekreasyon sektörünün birer parçası olduğu veya durumlara bağlı olarak yukarıdakilerden herhangi birisi olduğu yapılmış olan tanımlardan bazılarıdır (Howden, 2012; Ewert ve Yoshino, 2011; Buckley 2018).

Literatür incelendiğinde macera kavramının yukarıdaki tanımların hepsinin birleşimi olduğu ortaya çıkmaktadır. Buckley (2018), Macerayı “bir endüstri, bir tutum, bir bağımlılık, bir davranış, bir terapidir” şeklinde tanımlamış ve tüm

alanlara katkı sağladığını dolaylı olarak belirterek bu durumu destekler nitelikte bir tanım yapmıştır.

Macera kavramının her alana temas etmesi, söz konusu alanlar ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalara da konu olmakta ve macera kavramının yer aldığı bilimsel çalışmaların sayısında da artışa neden olmaktadır (Cason ve Gillis, 1994; Hattie, Marsh ve Neill, 1997; McKenzie, 2000; Russell, 2003).

Macera kavramının uygulama alanları incelendiğinde ise farklı amaçlar doğrultusunda kullanıldığı açıkça görülmektedir.

Spor alanında macera kavramı uzun yıllardır varlığını sürdürmektedir (Hattie ve Ark, 1997: 44). Neredeyse tamamına yakını spor federasyonları çatısında örgütlenmiş spor branşlarının kurallar dahilinde performans, rekabet ve belirli bir hazırlık dönemini içeren macera uygulamaları macera sporları olarak bilinmektedir. Bu spor branşlarına kaya tırmanışı, dağcılık, kano, yelken, serbest dalış, dağ bisikleti, snowboard, kayak vb. branşlar örnek olarak verilebilir.

Macera aktivitelerinin turizm ve eğlence amaçlı kullanımı, adrenalin düzeyi yüksek, keyifli, sıradan olmayan rekreatif etkinlikleri içermektedir. Genel olarak macera sporları olarak adlandırılan sportif ve fiziksel etkinliklerin keyif odaklı, rekabetsiz ortamda, performansa dayalı olmadan yapılmaktadır. Bu alanda macera etkinlikleri serbest zamanın değerlendirilmesi kapsamında yer almaktadır.

Son yıllarda macera kavramının etkin olarak kullanıldığı alanlardan bir tanesi de sağlıktır. Doğa ve macera eğitimi aracılığı ile psikolojik bozuklukların tedavi edilmesini, yeni becerilerin kazandırılmasını ve davranış modifikasyonunu (Tucker, 2009, Carpenter ve Pryor, 2020) içermektedir.

Macera kavramını eğitimciler, öğrencilerin eğitiminde alternatif öğretim yöntemleri olarak yaşayarak öğrenme kapsamında macera veya macera temelli eğitim uygulamaları adı altında kullanılmaktadırlar. Literatür incelendiğinde macera kavramına ilişkin her konu ile ilgili bir eğitim söz konusudur. Bu bağlamda maceranın eğitim boyutunu yani macera eğitimi derinlemesine araştırmak konuya hakim olmak adına daha etkili olacaktır.

1.2 Macera Eğitimi

Uluslararası literatürde “Adventure Education” olarak karşılık bulan Macera Eğitimi, aşağıdaki şekillerde tanımlanmıştır.

“Macera odaklı yaşantı veya tecrübeler aracılığıyla öğrenmenin desteklenmesidir” (https://en.wikipedia.org/wiki/Adventure_education son erişim:

28.05.20). “Birey(ler)e yapılandırılmış aktiviteler ve kişiden kişiye değişen risk faktörü aracılığı ile kişisel gelişim imkanı sunan eğitimidir” (Dinç, 2006: 26; Özen, 2010: 8). “Bir şekilde risk içeren eğitim süreçlerinin belirli bir amaç doğrultusunda planlanmasını ve uygulanmasını içeren eğitim türüdür (Coulter, 2012: 78). Walsh & Golins'e göre de (1976), bir becerinin zorlu, benzersiz bir fiziksel ve sosyal ortamda sunulan macera aktiviteleri aracılığı ile gerçekleştirilen bir eğitim deneyimidir (Ganea ve Grosu, 2018: 116). Genel olarak tanımlar değerlendirildiğinde; macera eğitimi, birey(ler)de macera etkisi yaratabilecek sıradan olmayan, olağandışı olaylar, ortamlar vb. kullanılarak, birey(ler)e aktarılmak istenilen özelliklerin deneyimlenerek kazandırılması olarak tanımlamak mümkündür.

Macera eğitimi felsefi açıdan Platon’a (Call, 2018: 8), başlangıç açısından da Kurt Hahn (1957)’a (Hattie ve Ark,1997: 44) kadar uzandığı için macera eğitiminin tarihçesini teorik ve uygulamalı olarak iki farklı şekilde incelemek daha doğru olacaktır.

Hunt (1990), felsefi anlamda macera eğitiminin Platon’ a kadar uzandığını belirtmektedir. Plato, ruh sağlığını koruyacak sağlıklı bedenler geliştirmek için açık alan deneyimlerinin önemli olduğunu, beden eğitiminin amacının sadece fiziksel becerileri geliştirmek değil daha yüksek bir eğitim değerine sahip olduğunu vurgulamıştır(Hattie ve Ark,1997: 43, 44). Dewey ve Piaget tarafından yapılmış çalışmalarda da, bireyin eğitiminde belirlenen hedeflere ulaşmak için maceracı durumlara teşvik edilmesi fikri macera eğitime temel oluşturmaktadır (Call, 2018: 8).

Gibson (1979) deneyimsel eğitim ve terapötik vahşi yaşam programlarının ilk olarak ABD’de devlet hastanelerinde, çocuklar ve ergenler için kamplarda ve daha sonra Outward Bound (OB) kurslarında başladığını öne sürmektedir. 1901’de New York’taki Manhattan Hastanesinde, yaşanan bir problemden dolayı aşırı kalabalık yaşanmış ve hastaların hastane bahçesinde/arazisinde çadırlarda yaşaması, tedavi edilmesi gerekmiştir. Hem tüberküloz hem de psikiyatrik “çadır tedavisi” alan hastaların, zihinsel ve fiziksel sağlıklarında iyileşme olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, çocuklar ve ergenler için yaz kampları 1861’de Amerika Birleşik Devletleri’nde ortaya çıkmıştır. Ancak 1930'lara kadar bu etkinliklerin çocukların ve ergenlerin psikolojik ihtiyaçlarının ve “terapötik” etkilerinin profesyonel anlamda nasıl yardım edeceği noktasında bir farkındalık oluşmamıştır.

Bu alışmalar sadece kamp etkinliği olarak yapılmıştır. (Fletcher ve Hinkle, 2002: 277).

Modern macera eğitiminin başlangıcını ise çoğu bilim insanı Kurt Hahn' a dayandırmıştır. 1941' de Hahn, Atlantik Okyanusu'ndaki gemilerinin batması nedeniyle can kaybını azaltmak için Blue Funnel Line için ilk açık alan eğitim programını tasarlamıştır. Kendi kendine yetebilmek, inisiyatif almak, fiziksel uygunluk, öz güven ve beceri gelişimini hızlandırmak için bir aylık bir kurs tasarlamıştır. Bu programların başarıya ulaşması Hahn'ın önce İngiltere daha sonra tüm dünyada Outward Bound okullarının kurulmasını sağlamıştır. Günümüzde 38 farklı ülkede, yıllık ortalama 250.000 kişiye macera eğitimi sunmaktadır (<https://www.outwardbound.net/schools> son erişim: 28.05.20).

Outward Bound'u, National Outdoor Leadership School (NOLS) (1965), Proje Macerası (1971), Deneyimsel Eğitim Derneği'nin (1972), Wilderness Eğitim Derneği (1977) takip etmiştir. 1970'lerin ortalarında, Amerika Birleşik Devletleri'nde 190'dan fazla macera programı yrtlmş ve bu programların yarısından fazlası kolej ve üniversitelerde uygulanmıştır. Hatta macera eğitimi o dönemlerde çok fazla talep görmüş ve yapay ortamlarda da uygulanmaya başlanmış ve macera temelli eğitim adında temelinde macera olan eğitimler ders olarak verilmeye başlanmıştır. Sadece okullarda değil NASA gibi spesifik gruplara da eğitimler verilip programlar tasarlanmıştır. Bu dönemde de programlar günümüzde olduğu gibi, terapi, dinlenme ve eğitim de dahil olmak üzere çeşitli program ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmıştır (Attarian, 2001: 141, 145 Sibthorp, Paisley ve Gookin, 2007: 2).

Tüm bu kursların müfredatları detay olarak küçük farklılıklar gösterse de genel olarak incelendiğinde; kara, deniz veya nehirde yapılan mücadeleleri içermiştir. Yürüyüş, mağaracılık, kaya tırmanışı, dağcılık, ip parkurları ve iniş, oryantiring, kano, rafting, binicilik, dağ bisikleti, kros kayağı, ve yelken gibi aktiviteler kullanılmıştır. Katılımcılar genellikle 8 ila 16'lı grup(lar) halinde, program ilerledikçe doğada hayatta kalmak adına aktivitelere katılmışlardır. Bu aktivitelerinin doğasında fiziksel kazanımlar programın bir parçası olsa da, fiziksel uygunluk ve fiziksel beceriler birincil hedef olmamıştır. Asıl hedef fiziksel aktivitelerin, katılımcıların kendi zayıflıklarını, güçlü yanlarını keşfetmesi ve böylece farklı ortamlarda benzer durumlar karşısında ihtiyaç duyulan tüm gereksinimlerin giderilmesi için eğitilmesi olarak belirlenmiştir (Hattie ve

Ark,1997: 43, 44). Bu eğitim sonucunda katılımcılarda; liderlik, karar verme, iletişim, geri bildirim, girişimcilik, grubun farkındalığı ve kişisel farkındalık, ekip çalışması, açık alan vb. becerilerin gelişimi hedeflenmiştir (Sibthorp , Paisley ve Gookin, 2007: 2, 3).

Literatürde macera eğitimlerinin çıktılarına ilişkin oldukça fazla çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların bir kısmı (96 çalışma) Hattie ve Ark. (1997) tarafından incelenerek bir meta analiz yapılmış ve çalışmaya dahil edilen çalışmalardaki macera programlarının ortak özellikleri şu şekilde belirtilmiştir.

- a) Vahşi doğa veya dağlık bölgelerde yapılması
- b) Genellikle 16 kişiden az gruplar olması
- c) Bir nehir hakimiyeti veya belirli bir noktaya yürüyüş olması gibi çeşitli zihinsel ve / veya fiziksel olarak zorlayıcı hedeflerin belirlenmesi
- d) Genellikle grup ile problem çözme ve karar verme süreçlerini içermesi sık ve yoğun etkileşimler olması
- e) Müdahaleci olmayan, eğitilmiş bir lider
- f) 2 ila 4 haftalık bir süre.

Macera programlarının en çarpıcı ortak paydası, fiziksel olarak aktif şeyleri kişinin normal ortamından uzakta yapmayı içermesidir. Çalışmaların incelenmesi sonucu ortak bir müfredat ve uygulama protokolü, süre, katılımcı sayısı gibi değişkenlerin her çalışmada farklı olması net bir çıkarımda bulunulmasına engel teşkil etmektedir.

Macera eğitiminde ortak bir uygulama bütünlüğünün olmaması farklı uygulamaları da beraberinde getirmiştir. Macera eğitimlerinin geçmiş dönemlerde açık alanda başlaması sonrasında okullarda sunulması uygulama açısından da iç mekanlara uyarlanmasını gerektirmiştir. Bu bağlamda macera eğitimi, macera temelli eğitim olarak daralmıştır.

1.3 Macera Temelli Eğitim

Macera temelli eğitim kavramı da macera eğitimi gibi literatürde farklı kullanım isimlerine sahip olsa da temelinde macera eğitiminin iç mekanda veya kapalı alanda da yapılabilen daha az sertlikte uygulamaları içeren kısacası her yaşa ve ortama uyarlanabilen macera eğitimi uygulamalarını içermektedir. Hattie ve ark. (1997) tarafından yapılan bir çalışmada macera eğitimi ilk olarak ip parkurları ve yabani doğa gezileri gibi deneyimleri kullanan, açık alan eğitim programlarını kapsayan genel bir terim olarak ifade edilse de aynı araştırma macera eğitimini,

sıradan ortamın dışındaki herhangi bir fiziksel aktivite olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda macerayı temel alan bir eğitim programının doğa veya açık alanı kullanmadan da yapılması mümkün olmaktadır (Call, 2018: 8). Baena ve Granero (2009), nüfusun artmasıyla, yenilikçi uygulamaların ortaya çıkması ve bu içeriklerin müfredata dahil edilmesi gerekliliğini, bu doğrultuda oryantiring, tırmanış ve dağ bisikleti gibi doğa/macera aktivitelerinin alternatif değişiklikler ile (malzeme, zorluk) sınıf ortamında veya spor salonunda öğrencilere uyarlanabilecek bir simülasyon yapılabileceğini vurgulayarak bu durumu desteklemektedir.

Farklı çalışmalarda da macera eğitiminin sadece doğa ortamında değil, yapay ortamlarda da yapılabileceği, ek olarak farklı yaş, cinsiyet, grup, amaç vb. değişkenlere ve popülasyonlara uyarlanabileceği yer almaktadır (Coulter, 2012; Sutherland ve Stuhr, 2014; Palmer, 2015; Call, 2018). Broderick ve Pearce (2001), İç mekan macera temelli eğitimin, yönetim eğitimi ve gelişimi için yeni olanaklar sunduğu ve iklim, tehlike, duygusal sıkıntı ve fiziksel yeteneklere duyulan ihtiyaç gibi kontrol edilemeyen dış mekan veya açık alan faktörlerini ortadan kaldırdığı için avantajlı olduğunu ileri sürmektedir.

Macera temelli eğitim, ilk olarak macera projesi adıyla Amerika’da başlamış İngiltere ve İrlanda gibi ülkeler tarafından takip edilmiş (Coulter, 2012: 74) ve günümüzde neredeyse tüm dünyada ilkokul seviyesinden üniversite seviyesine kadar kullanılan bir eğitim yöntemi olarak benimsenmektedir.

Kökeni 1970’lere dayanan macera temelli eğitimin fikir babası da yine Kurt Hahn’ dır. II. Dünya Savaşı’ndan sonra, modern macera eğitiminin başlangıcı olarak kabul edilen Outward Bound (OB) kurslarının ilkeleri, gençlerin tutumlarındaki ve yeteneklerindeki kötüleşmeleri engellemek adına genişletilmiştir. Kurslar yoğun olarak gençlere, yöneticilere ve madde bağımlılarına verilmiştir. Her şeyden önce bir eğitimci olan Hahn, klasik okul müfredatının öğrencilerin gelişimi için yeterli olmadığına inanmıştır. Bu bağlamda Jerry Pieh (Minnesota Outward Bound) Hahn’ın fikirlerini okula taşıyacak ilk oluşumu kurarak “Project Adventure” adlı bir program oluşturmuştur (Fletcher ve Hinkle, 2002: 277).

Öğretmenler, Macera Projesi personeli ve okul yöneticileri İngilizce, tarih, bilim, tiyatro sanatları ve danışmanlığın yanı sıra macera beden eğitimi de dahil olmak üzere 3 yıl boyunca müfredatı denemişlerdir. Bu uygulama sonrasında macera projesi eğitim sistemlerinde, kar amacı gütmeyen örgütlerde

yaygınlaşmıştır. Kuruluşunu takip eden 10 yıl içinde gençlik ajansları, psikiyatri hastaneleri, yöneticiler, tedavi merkezleri, kolejler, üniversiteler, çalışanlarını eğitmek isteyen işletmeler vb. kurum ve kuruluşlar tarafından kullanım oranı oldukça artmıştır. Bu oluşum macera temelli eğitimin ve bu bağlamda faaliyet gösterecek kuruluşların temelini oluşturmuştur (Priest ve Gass, 1997: 76, 77; Teresa, Fletcher ve Hinkle, 2002: 277).

Forgan ve Jones (2012), Macera projesini, öğrencilere sosyal beceriler, ekip çalışması ve çatışma çözümlemesini öğreten, problem çözme odaklı ve macera tabanlı bir müfredat olarak tanımlamıştır. Macera projesi müfredatı, deneyimsel macera oyunları, problem çözme girişimleri ve öğretmenlerin ve diğer meslek gruplarının okul öncesi eğitimde dahil olmak üzere çoğu yaş grubunda kullanabileceği etkinliklerinden oluşmuştur.

Macera temelli eğitimde genellikle gelişim hedefleriyle bağlantılı metaforik ilişkilere sahip olan katılımcıların aktif olarak rol aldığı deneyimsel faaliyetler seçilmiştir. Danışman macera temelli bir aktivite için direktifler verebileceği ve süreç boyunca metaforlara atıfta bulunabileceği, böylece macera etkinliğinden gerçek hayata bağlantı kurulabileceği ifade edilmiştir. Eğitim sonrasında olumlu davranış değişikliklerini güçlendirmek, deneyimin potansiyel olarak olumsuz yorumlarını yeniden çerçevelemek ve işlevsel değişimin bireyin yaşam tarzına entegrasyonunu sağlamak için eğitmen, danışman vb. bilgilendirme yapılacağı da belirtilmiştir (Broderick ve Pearce, 2001: 240; Fletcher ve Hinkle, 2002: 277). Macera temelli eğitimin yoğun talep görmesi uygulanması noktasındaki popülasyon, süre, yöntem vb. farklılıkları da beraberinde getirmiştir.

1.4 Macera Temelli Eğitim ve Yöntem

Macera eğitimlerinde kullanılan yöntem ve modeller birbirinden farklılaşmaktadır. Her model eğitim sürecinin farklı ilerlemesi veya farklı odak noktalarının önemine yoğunlaşmaktadır. Bu yöntemler veya modeller, macera etkinliklerinin sıralaması ve konseptine (hedef belirleme, adaptasyon, takım çalışması, vb.) dair açıklamalar getirmektedir.

1970' li yıllarda Amerika'da uygulanmaya başlanan Macera Projesi olarak bilinen macera temelli eğitimin okullarda müfredata alınması ile ilk macera eğitimi müfredatı ve uygulama yöntemi ortaya atılmıştır. Macera projesi yöntemi eğitimin temelinde üç bileşenin olduğunu vurgulamaktadır. Bu bileşenler aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Tam Değerli Sözleşme – Eğitimci grup ortamını, oraya dahil olan tüm üyelere değer veren, güvenli, eşit ve açık bir atmosfer oluşturmak için kullanır. Grup hedeflerinin değer ifade etmesi (Frank, 2004: 28).
Zorluğun Seçimi – Katılımcıların hedeflerine, ihtiyaçlarına uygun, deneyimleme sonucunda onların gelişimine katkı sağlayacak ve katılımcıların düzeylerine uygun meydan okuma veya zorlukların seçilmesi (Frank, 2004: 29).
Hedef Belirleme – Hedef belirleme aşamaların en zor olanıdır. Herkes farklı fikirde olabilmektedir. Tüm grup üyelerini hedefe dahil etmek katılımı sağlamak adına önemlidir. Küçük hedeflerden başlanıp büyük hedeflere doğru ilerlenebilir. Bireysel ve grup hedefleri önemlidir. (Frank, 2004: 29, 30).

Bu üç bileşen macera eğitiminin ilkelerini oluşturmaktadır. Macera projesi yönteminin ardından araştırmacılar farklı çalışmalar aracılığıyla farklı fikirler ortaya atarak uygulama yöntem ve sıralamasına dair yeni bakış açıları sunmuştur.

Callard ve Thompson (1992), buz kırıcılar, ısındırıcı, güven faaliyetleri ve inisiyatif faaliyetlerini içeren macera eğitimlerinin nasıl yapılacağına dair çalışmalar sunmuşlardır. Araştırmacılar ayrıca aktivitelerin, güven aktiviteleri, eğlence, destek, işbirliği ve risk unsurlarını içerisinde barındırması gerektiğine dikkat çekmiştir (Broderick ve Pearce, 2001: 242).

Macera eğitime dair geliştirilmiş sıralama yöntemleri incelendiğinde; Roland ve Havens' in geliştirdiği (1983) "sıralı yöntem", Deneyimsel Mücadele Programı (Roland, Summers ve arkadaşları, 1987), Aktivite süreci modeli (Roland ve ark., 1987), Mücadele eğitimi (Robb ve Ewert, 1987) gibi yöntemler geliştirmişlerdir. Yukarıda bahsi geçen yöntemleri değerlendirildiğinde aktiviteler; hedef belirleme, farkındalık, güven, problem çözme (grup ve bireysel) gibi zihinsel süreçleri harekete geçirmek üzere sıralanmıştır. Priest ve ark. (1993: 11), tarafından yapılan başka bir çalışmada ise etkinlikler: katılımcı ziyareti, sınıf (derslik) etkinlikleri, sosyalizasyon etkinlikleri, grup etkinlikleri, ip (alçak ve yüksek) etkinlikleri, açık alan etkinlikleri, macera etkinlikleri olarak sıralanmıştır. Bu sıralama diğerlerinden farklı olarak etkinlikleri zorluk düzeyine göre sıralamıştır (Vazgeçer, 2013: 25-34).

Tüm bu sıralamalar değerlendirildiğinde her eğitim müfredatında, öğretim ilke ve yöntemlerinde olduğu gibi macera eğitiminde de belirli bir hiyerarşik düzen ve yöntemin mevcut olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla macera eğitimi her ne kadar diğer eğitim modellerinden farklı olsa da belirli bir program ve düzen dahilinde

yapılması önem arz etmektedir. Macera eğitimi sadece sıralama değil süre anlamında da farklılıklar içermiştir. Alan yazın incelendiğinde süre anlamında uzun ve kısa olmak üzere macera eğitiminin süresi farklılaşmıştır.

1.5 Macera Eğitimi ve Süre

Macera eğitimi sürelerine ilişkin literatürde evrensel olarak kabul edilmiş bir süre bulunmamaktadır. Macera eğitim programları uzunluk olarak farklılık göstermiştir: Kısa süreli programlar birkaç saat, uzun süreli programlar ise birkaç ay veya bir yıl boyunca sürebilmektedir (Palmer, 2015). Macera eğitimi süresine ilişkin veya süreninde değişken olarak dikkate alındığı çalışmalar tespit edilmiştir (Hattie ve Ark., 1997; Russell, 2003; Sibthorp ve ark., 2008). Program uzunluğunun sonuçlar üzerindeki spesifik etkilerini belirlemek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmasına rağmen, iki çalışma (Hattie ve diğerleri, 1997; Russell, 2003) bir programın uzunluğunun katılımcılar için olumlu sonuçları önemli ölçüde artırdığı sonucunu bulmuşlardır.

1.6 Macera Temelli Grup Terapisi

Son yıllarda macera terapisinin diğer bir versiyonu olan macera temelli grup terapisi ortaya çıkmıştır. Bu programlar vahşi doğa ve uzun süreli yatılı terapi programlarından farklıdır. Tucker' a (2009) göre; katılımcılar tarafından daha erişilebilirler çünkü katılımcılar bu terapiye katılmak için dışarıda yani açık alanda yaşamak veya konaklamak zorunda kalmıyorlar. Birden fazla günlük gezilerde zaman harcamıyorlar. Bu gruplarla tipik olarak parklarda, nehirlerde ve göllerde ayrıca düşük ve yüksek zorluk dereceli parkurlarda terapiler yapılabilmektedir. Oyunların ve aktivitelerin çoğu, tamamlanma süresinin uzunluğuna uyarlanabilir ve çoğu program bu tür aktiviteler için dış mekanı kullanmasına rağmen, büyük, kapalı alanlarda uygulanabilir (Newes & Bendoroff, 2004). Bu macera terapisi formatının kökeninin maceraya dayalı eğitim uygulamaları ile yakından bağlantılı olduğunu söylemek mümkündür (Tucker, 2009: 317, 318).

Maceraya dayalı eğitim uygulamaları genel olarak bir birey veya grubun davranışlarında hem gelişim hemde değişim sağlamak üzere yapılmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde maceraya dayalı eğitim uygulamalarının birçok beceri ve davranış değişikliği üzerinde etkili olup olmadığını araştıran sayısız çalışma göze çarpmaktadır. Yöntemsel olarak ise yaşayarak öğrenme, akış teorisi gibi farklı eğitim yöntemleri kullanılmış olup tek bir fikir birliğine varılamamıştır. Bu durum farklı yöntemlerinde araştırılıp belki de uyarlanmasına zemin hazırlamıştır.

Maceraya dayalı eğitim uygulamalarının bireyler veya gruplar üzerindeki değişimi hedeflemesi, istenmeyen davranış kalıplarının ortadan kaldırılmasında veya yeniden yapılandırılmasında kullanılan ve psikoloji biliminin bir parçası olan terapi yaklaşımlarının amaçları ile örtüşmesini akla getirebilmektedir. Maceraya dayalı eğitim uygulamalarının bireyler üzerindeki etkileri düşünüldüğünde konu fark etmeksizin aslında; bireyin sahip olduğu özellikleri fark ettiği ve bu özellikleri kullanmasına engel olan etmenleri fark edip, ortadan kaldırdığını söylemek mümkündür. Örneğin; kadın katılımcıların tırmanış aktivitesini gerçekleştirdiklerinde, özgüven düzeylerinin artış gösterdiğine dair çalışmalar mevcuttur (Yıldız ve ark., 2016). Bu artışın sebebinin ise kadınların anatomik yapılarından dolayı fiziksel olarak erkeklere nazaran daha güçsüz olmalarına rağmen tırmanış gibi güce dayalı bir aktivitede erkekler ile aynı koşullarda başarılı olmalarından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Daha açık bir ifadeyle; kadınların güce dayalı aktivitelerde kendilerinin anatomik açıdan güçsüz olduklarını düşünmesi, onlarda bir yetersizlik hissine ve yapamayacaklarına dair bir inanç gelişimine neden olabilir. Bu durum ise uygulamaya katılmama veya katılsa da hemen pes etme yönünde bir davranış göstermesi ile sonuçlanabilir. Deneme sonucunda başarılı olması durumunda ise aslında kendisinin yapabileceği bir aktivite olduğu fakat kendi oluşturduğu engeller nedeni ile yapamadığını fark edebilmektedir. Bu farkındalıkta özgüvenli olma halini beraberinde getirebilmektedir. Bu örnekte yapılan değerlendirme, psikoloji kuramlarından bilişsel davranışçı yaklaşım açısından da yapılacak olsa bu şekilde olacağı düşünülmektedir. Bilişsel davranışçı yaklaşımın temsilcilerinden olan Ellis tarafından geliştirilmiş olan akılcı duygusal davranışçı yaklaşımda yer alan ABC kuramında da birey tarafından bir olay özelinde geliştirilmiş işlevsel olmayan düşünceler, işlevsel olanlar ile değiştirilerek gelişimin sağlanması hedeflenmektedir. Maceraya dayalı eğitim uygulamalarında bireylere bir takım etkinlikler aracılığı ile işlevsel olmayan düşüncelerini fark ettirip, işlevsel hale dönüştürmelerinde yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu yüzden maceraya dayalı eğitim uygulamalarının planlanmasında bilişsel davranışçı yaklaşımlardan ve bağlı bulunan kuramlardan faydalanılmasının bilimsel ve yöntemsel açıların kapatılmasında oldukça etkili olacağı düşünülmektedir. Bilişsel davranışçı yaklaşımlarda bir uygulama protokolünün olması, belirli bir uygulama süresinin olması ve bu yaklaşımların sadece terapi değil bir nevi eğitim ve öğretim süreci olduğunun belirtilmesi (Corey, 2015: 359), maceraya dayalı eğitim

uygulamalarındaki yöntem, protokol ve süre değişkenlerinin bilimsel olarak kontrol altına alınmasında da katkı sağlayacağını ifade etmek mümkündür. Bu bağlamda bilişsel davranışçı yaklaşım ve teorik alt yapısının incelenmesi ve maceraya dayalı eğitim uygulamaları ile olan ilişkisini ortaya koymada oldukça önem arz etmektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

2. BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIM

Bu bölümde çalışmaya temel oluşturan kavramsal yaklaşımlar açıklanmaya çalışılmıştır. Macera eğitiminin zihinsel süreçlere olan etkisinin araştırıldığı bu çalışmada ilk olarak bilişsel yaklaşımlardan bahsetmek doğru olacaktır.

Bilişin, duygu ve davranışı etkilediği temel varsayımına dayanan fakat bu üç bileşenin birbirinden daha basat olmadığı yani eşit bir etkileşimi ifade eden bilişsel davranışçı yaklaşımlar, psikoterapi alanında yaygın olarak kullanılan yaklaşımlardan birisi haline gelmiştir (Erden, 2017: 1). Bilişsel davranışçı model, bireyin duygu durumuna ve davranışına etki eden işlevsiz, fonksiyonel olmayan düşüncenin tüm psikolojik bozukluklarda etkili olduğunu ve bireylerin düşüncelerini daha gerçekçi ve daha adapte edilebilir bir yolla değerlendirmeyi öğrenebilmesi durumunda duygu ve davranışlarında iyileşme yaşayacaklarını savunmaktadır (Beck, 2014: 3). Bu yaklaşım kaygı, yeme ve cinsel uyum bozuklukları, madde kullanımı, aile içi şiddet, ağrı tedavisi, hipertansiyon ve depresyon gibi sorunlarla başa çıkmada başarılı olarak kullanılmaktadır. Ayrıca bu yaklaşımın kullanıldığı alanlar arasında gelişimsel bozukluklar, ruh hastalıkları, sosyal psikoloji, klinik psikoloji, rehabilitasyon, sağlık ile ilgili davranışlar, gerontoloji, eğitim ve özel eğitim, iş ortamı, kişisel yönetim, spor psikolojisi vb. gibi alanlar yer almaktadır (Corey, 2015: 296). Spor ve spor yönetimi ile olan yakın ilişkisi nedeniyle bu yaklaşım derinlemesine incelenerek çalışmaya yön vermiştir.

2.1 Bilişsel Davranışçı Yaklaşımın Tarihçesi

Bilişsel davranışçı yaklaşımının temelleri felsefi anlamda köle Epictetus ve imparator Marcus Aurelius kadar gitmektedir. Sözü geçen filozoflar I. ve II. yüzyıllarda yaşadıkları için bilişsel davranışçı yaklaşımın temelleri o zamanlarda atıldığını söylemek mümkündür. Epiktetos; mutluluk ve özgürlüğü kontrol edebileceğimiz ve kontrol edemeyeceğimiz şeyleri anlamamıza bağlamaktadır (Türkçapar, 2009: 6,7).

Bireyin bu gerçeği, yani yaşantısının kendi kontrolünde olan ve olmayan durumlardan oluştuğunu kabul etmesi ve bu iki değişkeni birbirinden ayırt etmeyi başarması durumunda hem iç huzura hem de iyi bir yaşantıya sahip olacağını savunmaktadır. Epiktetos, insanlara dış dünyada var olan cisimlerin, uyanların

veya kişi dışındaki insanların zarar veremeyeceğini, insana asıl zarar verenin kişinin kendi tutum veya inançları olduğunu söylemektedir. Var olan şartların bireyin arzu, istek ve beklentilerinden bağımsız olduğunu belirterek etrafta olup bitenin olması gerektiği gibi olduğunu, bireysel kuralların dünyaya dayatılması veya dış dünyadan bu kurallara göre reaksiyon göstermesini beklemenin bireyde şüphesiz hüsrana yaratacağına dikkat çekmektedir (Türkçapar, 2009: 6,7). Epictetus'un sıkça alıntılanan “İnsanlar bir şeylerden değil, o şeylere karşı bakış açılarından, onlara yükledikleri anlamlardan rahatsız oluyorlar” ifadesi (Bowers, 2013: 28; Dobson, 2010: 226) ve Marcus Aurelius'un “Bir dışsal uyaran veya cismin bireyde rahatsızlık yaratması, rahatsızlığın temel nedeninin nesnenin kendisinin olmadığı asıl sebebin bireyin o nesneye dair yargısının olduğunu” ve “Eğer bireye rahatsızlık veren durumun bireyin öz davranışı ise, bu davranışı değiştirmekten bireyi kimsenin alıkoyamayacağını” vurgulayan söylemleri (Beck, Rush, Shaw ve Emery, 1979, Aktaran: Duy, 2003: 49), Ellis'in stoacı felsefeciler Epictetus ve Marcus Aurelius' tan kısmen etkilenmesine neden olmuş ve bilişsel davranışçı yaklaşıma temel oluşturmuştur. Günümüzde psikoterapi alanında en hızlı benimsenen ve kullanılan terapi olan bilişsel davranışçı terapi tabii ki de yalnızca yukarıdaki stoacı ilkelere dayanmamaktadır. Çağdaş bilişsel davranışçı yaklaşım, insanın içerisinde bulunduğu çevre, etkileşimde bulunduğu insanlar, biyolojik yapısı, duygu, biliş ve davranışlarının karşılıklı bir şekilde etkileşimde bulunup kişinin ruhsal yaşantısını oluşturduklarını vurgulamaktadır. Bu bağlamda Bilişsel davranışçı yaklaşım Epictetus'tan başlayarak günümüze kadar farklı ve uzun bir süreçten geçmiştir (Türkçapar, 2009: 7).

2.2 Bilişsel Davranışçı Yaklaşımın Kuramsal Arka Planı

Bilişsel davranışçı yaklaşım, adında da geçen kavramlardan anlaşılacağı üzere biliş ve davranışı içeren, alt yapısını bu kavramlardan alan bir yaklaşımdır. Bu kavramların felsefi, teorik ve deneysel arka planları vardır. Aslında bilişsel davranışçı yaklaşımın sadece bir terapi yöntemi değil aynı zamanda bir çatı kavram olduğunu akılda tutmak gerekir (Özdel, 2015:10). Geçmişten günümüze kadar ortaya atılan davranışçı ve bilişsel yaklaşımların ve klinik ortamda yapılan deneylerin bilişsel davranışçı yaklaşımın bu günlere gelmesinde etkili olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda bilişsel davranışçı yaklaşıma dair kuramsal bir alt yapıdan söz edebilmek için biliş ve davranış boyutlarının da kuramsal olarak ele alınması gereklilik arz etmektedir.

2.2.1 Davranış

Dışarıdan gözlemlenebilen tepkilerin toplamı, Organizmanın uyarılar neticesinde verdiği tepkilerinin tamamı (TDK, 21.02.2020) bir başka deyişle, canlı organizmaların dıştan gözlem yapılabilen ve çıktılarında tespit edilebilen tepkileri (İlgar ve Coşkun İlgar, 2019: 48) olarak tanımlanan davranış kavramının kökenleri 19. Yüzyılın sonlarına dayanmaktadır. O dönemler henüz temelleri yeni yeni atılmaya başlanan ruh bilimin temel konularından biriside öğrenmedir. Davranışçılık zihin ile bedenin birbirinden ayrı değişkenler olarak düşünülmesine karşı çıkıp bu ikisinin kesinlikle birbirlerinden ayıramayacaklarını savunmaktadır. Davranışçılık kuramı, zihinsel içerikten ziyade gözlemlenebilir olan davranışa odaklanmaktadır. Kuram; insanın, davranış ve fizyolojik tepkilerinden ibaret olduğu tezini ileri sürmektedir. Davranışçıların temel amacı diğer bilimler gibi psikoloji biliminin de gözlemlenebilen ölçülebilen ve kişiden kişiye farklılık göstermeyen ilkeler üzerine oturmaktadır.

Öğrenmenin de belirli başlı kuralları olduğundan psikoloji bunları ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Öğrenme ile ilgili bu yasalar, insanlar kadar hayvanlar için de geçerliydi. Nasıl fizik gibi bazı bilim alanlarının yasaları varsa aynı şekilde öğrenmenin de yasaları vardı. Bilinçli zihinsel süreçler veya bilinçdışı süreçler, savunma düzenekleri gibi gözlemlenemeyen ölçümü mümkün olmayan kavramların psikolojide yeri olmamalıydı (Türkçapar, 2009: 13). Bu durumu açıklamak ve kanıtlamak adına davranışçı kuram çerçevesinde klinik anlamda çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar önce davranışçılığın başlangıcı olarak kabul edilen Rus fizyolog İvan Petroviç Pavlov tarafından hayvanlar üzerinde sonra davranışçılığın babası olarak tabir edilen Watson tarafından insanlar üzerinde yapılmıştır. Rus fizyolog İvan Petroviç Pavlov (1840 1936) 1890'larda köpeklerin sinir sistemleri üzerine çalışmaktaydı. Köpeklerin akıttığı salya miktarını ölçen bir cihaz geliştiren Pavlov, köpeklerin örneğin zil sesinden sonra da salya akıttıklarını fark etti. Kendi araştırmasını bir kenara bırakıp bu durumun nedenini araştıran Pavlov, bu durumun yiyecek karşısında refleks bir tepki olduğunu ve doğal koşullar altında köpeklerin yiyecek bir şey ile karşılaştıklarında ortaya çıktığını, herhangi bir öğrenmeye ihtiyaç duymadan gelişen otomatik, koşulsuz bir tepki olduğunu biliyordu. Pavlov bu soruya cevap ararken yaptığı deneyler sonucunda laboratuvarında bulunan ve köpeklerin beslendikleri aygıttan bir sesin (zil) çıktığını ve daha sonra da bu rastlantısal durumu deney olarak gerçekleştirdiğinde de aynı

sonuç ile karşılaştığını gözlemledi. Doğal koşullarda köpeklerde herhangi bir tepkiye neden olmayan zil sesinin, yine normal şartlarda köpekte salya akıntısını uyandıran etten hemen önce duyulduğunda yani zil sesinin hemen ardından hayvana et verilmesi durumunda bir süre sonra hayvanın sadece zil çaldığında da salya akma tepkisi vermeye başladığı gözlemlenmiştir. Bu durum, koşullanma veya öğrenmenin gerçekleştiğini kanıtlamıştır. Pavlov'un bu çalışmaları bilimsel bir disiplin olarak davranış biliminin ve dolayısıyla yeni bir akım olarak gelişecek olan davranışçılığın da temellerini oluşturdu (Türkçapar, 2009: 14; Özdel, 2015: 11).

Pavlov' un klasik koşullanmanın insan öğrenmelerinde de geçerli olduğunu gösterilmesi de, niyet ve hislerin incelenmesinin ölçülemeyeceğini dolayısıyla davranış biliminin daha güçlü ve daha geçerli olduğunu savunan ve 1950 ve 1970 yılları arasında davranışçı fikirlerden esinlenerek çalışmalar yapmış olan John B Watson (1878 1958) tarafından gerçekleştirilmiştir (Bowers, 2013: 28).

Watson, küçük Albert'e bir tavşanın bulunduğu ortamda şiddetli bir ses vermiş ve Albert'te bir koşullanma olmasını sağlamış Albert'in tavşandan korkar hale geldiğini göstermiştir (Özdel, 2015: 11). Küçük Albert deney sonrasında yüksek ses olmasa bile ne zaman beyaz tüylü bir canlı veya nesne görse rahatsız olmuş ve ağlama, kaçınma gibi tepkiler vermiştir. Bu sonuç ilerleyen dönemde uyaran genellemesi adında bir kavramın ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Uyaran genellemesi; bireyin koşullandığı uyaranlara benzeyen başka uyaranlara da benzer tepkiler vermesidir. Örneğin; Pavlov' un köpeklerinin sadece bir tondaki zil sesine değil farklı bir tonda duydukları zil seslerinde de salya akıtmaya başlamasıdır (Türkçapar, 2009: 16).

Watson, 17. yy felsefecilerinden ve akıl çağının asli kurucusu olarak kabul gören John Locke'un (1632-1704) insan zihninin boş bir levha, kağıt olduğunu ve deneyimlerle, öğrenmelerle şekillendiği fikrinden esinlenerek “Bana bir düzine sağlıklı bebek verirsiniz, kendi özel davranışçı yöntemlerimle onları yetiştirerek, başka bir şeye gereksinim duymaksızın onları kesinlikle doktor, avukat, sanatçı, esnaf hatta dilenci veya hırsız yapabilirim” sözleri bu anlayışın iddialı bir ifadesidir. Davranışçı kuram klinik durumların tamamını açıklayamamış olsa da kuramın en büyük avantajı bilimsel düşünceye sadık olmasıdır. Bu bağlamda yalnızca psikoloji alanında değil bilimin tüm alanlarındaki yeni araştırmaları bütünleştirerek değişme ve gelişme şansına sahip olmuştur (Özdel, 2015: 12).

Mary Cover Jones, Watson' un yapmış olduğu deneyin tersten gerçekleştirildiğinde de aynı sonucu verip vermeyeceğini test etmiştir. Mary Cover Jones bu özelliği kullanıp bireylerde oluşan fobilerin klasik koşullanma ilkeleri doğrultusunda ortadan kaldıracılabileceği sonucunu bulmuştur. Söz konusu deneyde tavşanlardan korkan 3 yaşındaki Peter'in karşısında tavşanların ona zarar vermeyeceğini anlaması için başka bir bireyin tavşanlarla oynadığı gösterildi. Bu uygulama aşamalı olarak devam etti ve ocuk tavşana maruz bırakıldı. Peter'in tavşana alıştırılması süreci sona erdiğinde, Peter'in artık tavşanla aynı ortamda bulunduğunda korku tepkisi olmadığı gözlemlendi. Bu durum Pavlov' un köpekleri üzerinden anlatılacak olursa; zil sesine koşullanmış köpeklere belirli bir süre boyunca alan zilden sonra et verilmemesi durumunda koşullanmanın ortadan kalkmasıdır. Yani artık zil çalındığı zaman salya akması ortaya çıkmayacaktır. Bu durum koşullanmanın söndürölmesi olarak tanım bulmaktadır. Bu dönemde Amerikalı psikolog Edward Lee Thorndike (1870 1949) kuramı daha zenginleştirecek bir katkıda bulunarak etki yasasını ortaya koymuştur. Thorndike' ın laboratuvarında kedilerle yaptığı çalışmalar neticesinde ulaştığı bulgular aracılığıyla geliştirdiği bu yasa özetle şöyle açıklanabilir: Organizmanın belirli bir duruma olumlu ya da haz veren bir tepki vermesi, bu durumla bağlantılı olarak o tepkinin tekrar etmesi eğilimine, tam tersi bir durumda da davranışı olumsuz, rahatsızlık veren sonuçlar takip ediyorsa o davranışı tekrarlama eğiliminin zayıflamasına yol açmaktadır (Türkçapar, 2009: 17).

Örneğin, birey içtiği bir içeceklerle bir rahatlama hissi yani olumlu bir durum yaşıyorsa, bireyin içeceği tüketme miktarı ve sıklığı artacaktır. Eğer birey hoşnut olmayacağı bir durum yaşıyor ve bu durumu olumsuz sayılabilecek bir tecrübe olarak adlandırıyorrsa içeceği tekrar tüketme olasılığı azalacaktır. Kısacası birey kendisini ödüllendiren bir davranışı tekrar etme eğiliminde olurken cezalandırılma ile sonuçlanan bir davranışı azaltacaktır.

Bu çalışmalardan çok daha etkili bir çalışma yapan Skinner, (1904 1990) fareler üzerine bir deney yapmış ve klasik koşullanmada ortaya çıkan tepkinin genel olarak refleksif olduğunu zil ve salya akması gibi edimsel koşullanma durumunda motor sistemi ilgilendiren kompleks bir davranışın söz konusu olduğunu bulmuştur. Deneyin fareler üzerinde şu şekilde yapılmıştır:

A bırakılmış bir deney faresi içinde basıldığı zaman yiyecek gelmesini sağlayan bir pedalın bulunduğu bir deney kafesinin içine bırakılır. Fare etrafta

dolaşır ve koklar. Bu sırada tesadüfen kafesteki pedala dokunur ve içeriye yiyecek düşer ve fare yiyeceği yer. Bu fare tekrar aynı kafese konulur ve daha kısa sürede pedala basar. İlk başlarda gelişigüzel davranan fare sonraki aşamalarda pedala daha çabuk basmaya başlar ve en sonunda direk pedala basıp yiyeceği elde etmeye başlar. Böylece öğrenilmiş bir davranış oluşur. Edimsel koşullanmada denek aktifken klasik koşullanmada ise deneğin pasif olduğu sonucu ortaya çıkar. Yani edimsel koşullanma deneyindeki fare kafesin içerisinde dolaşp, nesnelere bakar, koklar ve onları ister. Klasik koşullanmadaki Pavlov'un köpeğinden ise hiçbir davranış beklenilmeksizin bir durum söz konusudur yani pasiftir. Edimsel koşullanmada durumun sonucuna bağılı olarak o davranışın sıklığı artar veya azalabilir bu durumdaki uyarıcılara ise pekiştireç adı verilmektedir. Skinner' in ortaya koyduğu biçimiyle psikoloji öğrenmenin sadece hayvanlara değıl aynı zamanda insanlara da uygulanabilecek temel ilkelerini ortaya koymuş oluyordu. Bu durumun en önemli avantajı ise ortaya konulmuş olan ilkelerin deneysel olarak da sınanabilir olmasıydı. Böylece Davranışçılık gözlem ve deneye dayalı bilimsel yöntemin psikoloji alanında ilk kez girmesini sağlamıştır (Türkçapar, 2009: 19, 20). Davranışların gözlemlenmesine, yordanmasına ve değışmesine odaklanılmış ve akabinde bu teknikler psikoterapi yaklaşımları olarak da kullanılmıştır (Vatan, 2016: 191).

2.2.2 Biliş

Davranışçılık kuramı 1960'lı yıllarda psikoloji alanını domine eden paradigma iken, 70'lerle birlikte bu hakimiyet bilişsel kuramın ortaya çıkmasıyla taraf değıştirmeye başlamıştır (Türkçapar, 2009; Türkçapar ve Sargın, 2011: 9). Bilişsel kuram söz konusu olduğunda özellikle şu konuya değınilmesi önem arz etmektedir. Bu noktada her an karıştırılabilmeye müsait olan iki kavramı birbirinden ayıran ince çizgiden bahsetmekte fayda vardır. Günümüzde klinikte kullanılan Beck ile özdeşleşen Bilişsel Terapi ile 70'lerden itibaren psikolojide giderek en önemli çalışma konularına sahip alanlardan birisi olarak karşımıza çıkan bilişsel psikoloji her ne kadar birbirleriyle yakın ilişkili olsa da ikisi de birbirlerinden farklı kavramlardır (Özdel, 2015: 12). Bilişsel kuramı ortaya çıkaran en önemli faktör araştırmacılar tarafından yürütölmüş klinik ve deneysel çalışmalar sonucunda elde edilen bulguların davranışçı kuram çerçevesinde açıklanamamasıdır.

Davranışçı kuramın zayıflamasında etkili olan çalışma bulgularından birincisi hayvanların herhangi bir biçimde pekiştireç söz konusu olmadan da öğrenme işlemini gerçekleştirebildiklerinin fark edilmesidir. Davranışçı paradigma bu bulgunun aksine bir pekiştireç olmadan öğrenme işleminin de ol(a)mayacağını savunmaktadır. Bu savın aksi Amerikan psikolog Tollman tarafından bulunan gizli öğrenme adındaki fenomenin ortaya çıkmasıyla ispat edilmiştir. Tollman (1948) fareler üzerine yaptığı iki aşamalı çalışmada iki grup fare kullanmış ve farelerin hepsi aç bırakılmıştır. İlk aşama ve ilk grupta yani deney grubunda yer alan fareler bir labirente bırakılmış ve labirent çıkışına yiyecek konularak farelerin koşullanması sağlanmıştır. Koşullanma aracılığıyla fareler her denemede labirent sonundaki yiyeceğe daha hızlı ulaşmayı öğrenmişlerdir. İkinci grupta yani kontrol grubunda bulunan farelere ise hiçbir pekiştireç olmaksızın labirente bırakılmıştır. Davranışçı kuram gereği kontrol grubunda yer alan farelerin hiçbir pekiştireç olmadığı için labirente dair bir şey öğrenememiş olmaları varsayılmaktadır. Çalışmanın ikinci kısmında ise labirentin çıkışına yiyecek konulmuş ve her iki gruptaki farelerde labirente tekrar bırakılmıştır. Fakat her iki gruptaki farelerin de aynı zamanda yani kontrol grubundaki farelerin deney grubundaki koşullanmış farelerle aynı hız ve sürede yiyeceğe ulaştığı gözlemlenmiştir. Bu durum farelerin labirente rastgele dolaşırken bile labirente dair yapı, rota gibi bilgileri zihinlerinde oluşturmuş olabileceklerini ifade etmektedir. Yani koşullandırılmış olamamalarına karşın bir şey öğrenmişlerdir (Tolman 1948: 190; Türkçapar, 2009; Türkçapar ve Sargın, 2011: 9). Tolman, uyaran davranış arasındaki ilişkide doğrusal bir ilişkiden ziyade aracı değişkenler aracılığıyla farklılık meydana gelen bir ilişkinin varlığına dikkat çekmiştir (Vatan,2016: 193).

Bilişsel kuramı hakim paradigma haline getiren ilk sebep klinik ve psikoloji laboratuvarlarında yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen deneysel bulgular olmasına rağmen, bilişsel terapi araştırma laboratuvarlarında ortaya çıkmadı. İlginçtir ki bilişsel terapinin babası olarak tabir edilen ve birer klinisyen olan Aaron Beck ve Albert Ellis ne davranışçı birer terapisttir ne de deneysel olarak çalışmalar yapan psikologlardır. Sadece psikodinamik yönelimli terapi eğitimi almış bireylerdir. Bu iki birey, kendi klinik uygulamalarında psikanalitik uygulamanın çerçevesini aşarak, daha yönlendirici bir tutum ile danışanla daha çok etkileşim içerisinde olunmasını savundular. Her ne kadar bilişsel devrimi Beck ve Ellis başlatmış olsa da klinik psikoterapiyi domine etmesinde davranışçı terapistlerin

neredeyse tamamının daha sonra bu akımla bütünleşmesi önemli rol oynamıştır (Türkçapar, 2009; Türkçapar ve Sargın, 2011: 9).

Davranışçı paradigmanın hakimiyetini sarsan bir başka neden de ilerleyen yıllarla birlikte ortaya çıkan bilimsel ortamdır. Deneysel çalışmalarda bilişsel perspektifin daha hakim olmaya başlaması, bununla birlikte bilgisayar teknolojisindeki gelişmeler sayesinde bilgisayarın çalışma mantığının insan zihninin simülasyonu olarak görülmesi yani insan zihninin de bilgisayarda olduğu gibi kendisine gelen girdileri işleme tabii tutup bir bilgi işleme prosesine sahip olduğu gerçeğinin daha net görülmesi, buna ek olarak yapay zekâya ilişkin yeni yeni başlayan çalışmalarla da “insan zihninin kendisine gelen bilgileri bir şekilde işlediği ve bunda düşüncelerin rolü olabileceği” düşüncesi kabul görmeye başlamıştır (Türkçapar, 2009; Türkçapar ve Sargın, 2011: 9; Özdel, 2015: 12,13). Zihnin uyarıları alıp işleme tabii tutması, bu uyarıların bir kısmını belleğe kaydetmesi sonrasında bir ürün ortaya koyması şeklindeki bu model insan davranışları için daha açıklayıcı bir kavramlaştırma sunuyordu. Ayrıca gelen uyarılar vasıtasıyla meydana gelen sonuçlar arasında bilişsel sistemin aracılık yaptığı ve insanlarda öğrenmenin hayvanlardan farklı olarak büyük ölçüde sosyal öğrenmeye bağlı olduğu varsayımlarıdır. Bu iki ilke hem normal insan psikolojisinin hem de patolojilerinin idrak edilmesinde ve tedavi edilmesinde son derece gelişmiş bir kuram olan bilişsel kuramın doğmasını sağlamıştır (Türkçapar ve Sargın, 2011: 9).

Bilişsel psikolojinin kuramsal anlamda varlığını ortaya koyma sürecinde geliştirdiği Kişisel Yapı Kuramı ile George Kelly çoğu bilim insanı tarafından bir milat olarak kabul görür. Kelly, beklenti ve öngörülerin insan zihninin temel özelliği olduğuna inanıyordu, yani Kelly bu kuramda insanı, dünyayı kendi penceresinden veya kendisine has bir lens üzerinden gören saf bir bilim insanı olarak tanımlamıştır. Bu lensin, pencerenin eşi benzeri olmayan bir biçimde organize olan yapısal bir sistem olduğunu ve birey(ler)in bu sistemi (meydana gelecek) olayları öngörmede kullanıldığını ifade etmiştir (Özdel, 2015: 13).

Bu söylemler dikkate alındığında bu durumun bebeklikten beri sürdüğünü ve insan yaşamının sonuna kadar süreceğini söylemek mümkündür. Türkçapar, 2009; Türkçapar ve Sargın, 2011: 9). Bireyin yaşadığı her olay kendisine tecrübe edinip bir sonraki benzer durumda geliştireceği davranışın alt yapısını oluşturmaktadır. Bu durum bireyin tecrübelerinin artması ile doğru orantılıdır. Her

tecrübe yeni bir beklenti ve öngörüü dolayısıyla kişisel kuramı meydana getirmektedir. Kişisel kuramlar bütünü de yapılar sistemini oluşturmakta ve zihnimizde kullanılmak üzere yer tutmaktadır.

İnsan davranışına etki eden uyaran ile davranış arasındaki ilişkide biliş kavramının rolünü açıklayan bir başka bilim insanı da Julian Rotter' dır. Kelly'den de etkilenen Rotter'ın sosyal öğrenme kuramında öğrenmenin sosyal bir bağlamda meydana geldiğini ve bir davranış sergileme veya direkt olarak bir pekiştireç olmaksızın da gözlemler ve doğrudan anlatmayla meydana gelebileceğini savunmuştur. Rotter, bireyin sergilediği davranışları edilgen yani pasif bir şekilde çevresel uyaranlara verilen refleks tepkilerden ziyade büyük olasılıkla bireyin daha önceki yaşamış olduğu olaylardan edindiği tecrübeler sonucunda gerçekleşen öğrenme deneyimleri, gözlemleri, bu gözlemler sonrasında yaptığı çıkarımlar ve kendisine sunulan bilgiler doğrultusunda şekillenmektedir (Türkçapar, 2009; Türkçapar ve Sargın, 2011: 9; Özdel, 2015: 13).

Bireylerin yaşantıları ve bu yaşantılar sonucu edinilen tecrübeler doğrultusunda bireylerin olay(lar)a atfettiği çıkarımlar farklılık göstermektedir. Bu durum bir olay karşısında iki veya daha fazla bireyin farklı tepkiler vermesini beraberinde getirebilmektedir.

Örneğin okullarda işlenen dersler esnasında öğretmenin sorduğu sorulara cevap vermek için el kaldıran öğrenciler düşünün...

- X sorulan bir soruyu cevaplamak için el kaldırır ve soruyu bilemez. Dersin hocası X' e kızar. Bu olay sonrasında X, aynı hocaların dersinde olduğu gibi diğer derslerde de sorulan soruları cevabını yüzde yüz doğru biliyor olsa bile cevaplamak için herhangi bir davranış sergilememe eğiliminde olacaktır.

- Y ise sorulan bir soruyu cevaplamak için el kaldırır ve soruyu doğru bilir veya bilemese bile hocası tarafından en azından katılım sağladığı için teşekkür edilir. Bu olay sonrasında Y, aynı hocaların dersinde olduğu gibi diğer derslerde de sorulan soruları cevabını bilmesi durumunda ya da bildiğini düşünmesi durumunda cevaplamak için bir davranış sergileme eğiliminde olacaktır.

Rotter öğrenmelerin büyük bir bölümünün başka bireylerle yaşanan sosyal ilişkiler neticesinde sağlandığını ifade etmektedir. Rotter'ın kişilik yapısı kuramı bilişleri, beklentiler biçiminde öğrenme motivasyon ve pekiştirmeye ilk kez bütünleştiren bir kuramdır (Türkçapar, 2009; Türkçapar ve Sargın, 2011: 9).

Ayrıca Rotter 1966'da ortaya attığı iç-dış kontrol odağı kavramlarıyla kişinin beklentilerinin ortaya çıkan pekiştireçleri nasıl etkilediğini ortaya koymuştur.

Kurama göre kimi birey pekiştireçlerin kendi eylemleri sonucunda değil kader veya şansa bağlı olarak ortaya çıktığına inanırken (dışsal kontrol odağı), kimi bireyde pekiştireçlerin direkt olarak bireyin kendi eylemleri sonucunda gerçekleştiğine inanır (içsel kontrol odağı). Kişinin nasıl pekiştirildiği kadar bu pekiştirmeyi kendisinin nasıl algıladığı da önemlidir (Türkçapar, 2009: 23).

Sonuç olarak bir eylem sonrasında ortaya çıkan sonuç bireyler tarafından farklı derecede değerlendirilebilir. Güçlü olduğunu düşünen bir birey güce dayalı bir eylem gerçekleştirdiği zaman ortaya çıkan sonucun olumlu olması durumunda, bu sonuç kişi tarafından kendi eylemlerinin sonucu olarak değerlendirilebilmektedir. Zayıf veya güçsüz olduğunu düşünen başka bir birey ise aynı sonucu elde ettiği zaman bu durumun şansa, kadere bağlı olarak denk geldiğini, ortaya çıkan sonucun kendi bilinçli eylemleri aracılığıyla gerçekleşen bir sonuç olmadığını düşünebilmektedir.

Dolayısıyla eylemler doğrultusunda iki farklı birey aynı sonuca ulaşırsalar bile bu durumun kendi davranışlarına mı yoksa diğer değişkenlere mi bağlı olmasına göre kişinin bilişleri ve sonraki davranışları değişecektir. Nesnel koşullanmanın ne olduğunun bir önemi olmaksızın zihin kendi eylemleriyle sonuç arasında bir ilişki kuramazsa koşullanma meydana gelmez (Türkçapar, 2009: 23).

Albert Bandura Sosyal öğrenme kuramını ilerleyen zamanda daha da geliştirmiştir. Bandura, gözlem ve doğrudan anlatılmanın ilerisinde ödül ve cezanın gözlemlenmesinin de sosyal öğrenmede önemli rolü olduğunu (temsili pekiştireç) ileri sürmüştür. Rotter davranışın gerçekleşme olasılığının kişinin beklentisine, öngörüsüne ve pekiştirecin değerinin bir fonksiyonu olduğunu savunmuştur (Özdel, 2015: 13). Bandura ise buna ek olarak pekiştirecin ancak geleceğe dair bir değişim meydana getirmesi durumunda etkili olabileceğini söylemiştir. Pekiştirme sürecinde yapılan eylem ile elde edilen sonuç arasında bir neden – sonuç ilişkisine inanılır ise değişimin meydana geleceğini savunmuştur.

Bandura insan öğrenmelerinin çoğunun hayvanlardan farklı olarak doğrudan pekiştirilmeyle değil sosyal yaşantı içerisinde diğer insanlar gözlemleyerek ve rol model olarak gerçekleştiğini öne sürmüş bu duruma ise “gözlemsel öğrenme” adını vermiştir (Türkçapar, 2009: 23).

Örneğin çalışma arkadaşlarına yakın davranan bir yönetici tutumu karşısında çalışanların daha istekli çalıştığını gözlemleyen ve buna inanan bir yönetici adayının, yönetici olduktan sonraki tutum ve davranışı da bu yönde evirilecektir.

Bir başka örnekte ise her ebeveyn çocuğunun kitap okumasını arzu etmektedir. Fakat birçoğu kendisinin yapmadığı bu davranışı çocuğundan beklemektedir. Ancak ebeveynler çocukları ile birlikte bu davranışı sergiler ve birlikte kitap okuma davranışını gösterirlerse; çocuktaki kitap okuma alışkanlığının sağlanması daha kolay olacaktır.

İnsanlar diğer insanların eylemlerinin çıktılarını analiz edebilir, bu sayede doğrudan kendisinin gerçekleştirmediği ve neticesinde bir pekiştirici elde etmediği bir eylemi uygulayan ve pekiştirilen bir başka bireyi gözlemleyerek benzer davranışları alışkanlık haline getirebilmektedir. Başka bir bireyi gözlemleyerek, imgeleyerek, aynı davranışı sergileyip sergilemeyeceğine karar verebilir. Bu tür bir öğrenme sıradan bir uyarın-tepki denkleminin ilerisinde arada var olan bilişsel süreçlerin öneminin göstergesidir (Türkçapar, 2009: 23).

Bandura sosyal öğrenme kuramına ek olarak öz-etkinlik (self-efficacy) kuramını ileri sürmüştür. Öz-etkinlik kavramı, kişiye özgü durumlar için bireyin bir işi başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceğine dair “inancı” olarak tanımlanmaktadır. Bir bireyin öz-etkinlik algısı bireyin ideallerine, hedeflerine ve zorlu durumlara yaklaşımında hayati bir role sahiptir (Özdel, 2015: 13). Kişi belirli bir alanda elde ettiği başarıyı kendi sahip olduğu yeteneklerine atfediyor, başarısızlık durumunun da kendisi dışında gelişen değişkenlerden kaynaklandığını düşünüyor ise kişinin Öz-etkinlik düzeyi yüksektir.

Örneğin sosyal yeterlilik noktasında kendisinin yetenekli olduğuna inanan bir bireyin insan ilişkileri daha iyi ve girişken olurken sosyal yeterliliğinin zayıf, yetersiz olduğunu düşünen bir birey ise insanlardan, kalabalıklardan kaçıp yeni kişiler tanımaktan uzak duracaktır. Bandura bu kuramla çevre ile birey arasında gerçekleşen etkileşimin çift taraflı olarak belirlendiğini vurgulayarak çok önemli bir yenilik getirmiştir. Klasik öğrenme kuramı bireyi çevrenin edilgen bir varlığı olarak tanımlarken bu kuramda ise çift taraflı bir etkileşim söz konusudur. Eğer kişi belirli bir alanda başarısız olacağı düşüncesindeyse o alanda daha az varlık gösterecektir ve başarı oranı da daha düşük olacaktır (Türkçapar, 2009: 24).

Bilişsel psikolojinin bilhassa klinik alanda kabul görmesinde Martin Seligman'ın yapmış olduğu deneysel çalışmalar neticesinde tespit ettiği öğrenilmiş çaresizlik kuramı ciddi anlamda etkili olmuştur. Kuram Seligman'ın Richard L. Solomon'la birlikte ruhsal hastalıkların etiyolojisini açıklamak için yaptıkları hayvan deneyleri ve gözlemleri neticesinde ortaya çıkmıştır. Kuramın temelini türlü organizmaların kontrol altına alamadıkları bazı olaylarla karşılaşmaları durumunda onların ilerleyen süreçteki davranışlarında bozulmaya neden olması oluşturmaktadır. Bu durum ile ilgili araştırmacıların gerçekleştirdiği deney düzeneği şu şekildeydi. Deneyin ilk aşamasında 3 grup köpekten birinci grup belirli bir müddet düzeneğin içinde kalmış sonrasında serbest bırakılmıştır. İkinci ve üçüncü gruptaki denek köpekler boyunduruk grubudur. İkinci gruptaki denek köpeklere elektroşok verilmiş fakat düzenekte var olan pedala basmaları durumunda elektroşok kesilmiştir. Üçüncü gruptaki denek köpeklere ise verilen elektrik hiçbir eylem durumunda kesilmemiştir. Üçüncü grupta elektroşok aralıklarla kendiliğinden kesilmiştir. Tüm denek köpekler bariyerli bir sisteme alınıp elektrik uygulandığı zaman 1. ve 2. gruptaki denek köpekler bariyeri atlayıp geçerken 3. Grupta yer alan denek köpekler bariyerden atlamayı denememişlerdir (Özdel, 2015: 13, 14). Denek köpekler çaresizliği öğrenmişlerdi. Dolayısıyla artık kurtulmak adına hiçbir davranış sergilemiyorlardı. Denek köpekler deneysel çalışmanın birinci aşamasında kurtulmak için yaptıkları hiçbir eylemin sonucu değiştirmeyeceğini öğrenmişlerdi. Bu sonuç ciddi anlamda önem arz etmekteydi. Eğer denek köpekler sergilediği hiçbir eylemin sonuç getirmeyeceği gibi karmaşık bir sonuca ulaşabiliyorlarsa insanlardaki çaresizlik de böyle bir modelle açıklanabilirdi.

Tollman, Kelly, Rotter, Bandura ve Seligman gibi bilim insanlarının klinik psikoloji alanında yol kat etmeye başlayan bilişsel kuramın psikopatoloji ve psikoterapi uygulamasındaki karşılığını iki klinisyen bilim insanı olan Ellis ve Beck oluşturmuştur (Türkçapar ve Sargın, 2011: 11).

Sonuç olarak tüm bu kuramlar neticesinde bilişsel kuramcılar, bireylerin bilgiyi algılama, depolama ve ihtiyaç duyulduğu zaman meydana çıkarılmasıyla ilgilenmiş, onlar algılama, bellek ve düşünme gibi zihinsel bilgi işlem proseslerinin analiz edilebileceğine ve bunun bir gereklilik olduğunu savunmuşlardır (Cüceloğlu, 2005; Onur, 2018: 151).

Bilişsel kuramın gelişmesi psikoloji tanımını da değiştirmiştir. Psikoloji eskiden davranışın bilimsel olarak incelemesi şeklinde tanımlarken; günümüzde, davranışın ve zihinsel süreçlerin bilimsel olarak incelenmesi olarak tanımlamaktadır (Morris, 2002; Sperry, 1988). Bilişsel kurama göre, davranış, bilişler ile öğrenme ve yaşanan tecrübeler ve yakın çevrenin etkileşiminin bir ürünüdür (Onur, 2018: 151).

2.3 Bilişsel Davranışçı Yaklaşımın Özellikleri

Bilişsel davranışçı yaklaşıma ait literatür incelendiğinde bilişsel davranışçı yaklaşımın temelinde 3 ilkenin varlığı ifade edilmektedir (Dobson ve Dozois, 2010: 4):

1. Davranışa etki eden temel faktör bilişsel faaliyetlerdir.
2. Bilişsel faaliyetler gözlemlenebilir, değerlendirilebilir ve evirilebilir.
3. Davranıştaki arzu edilen değişim bilişsel değişim yoluyla sağlanabilir.

Söz konusu ilkeler dikkate alındığında ilk maddede bireyin belirli olaylar karşısında sergilediği davranışın temelinde olaya dair inanış veya tutum gibi bilişsel süreçlerin olduğu ifade edilmektedir. Diğer ilkede ise bireyin bilişsel faaliyetlerinin izlenebilir, değerlendirilebilir ve değiştirilebilir olduğunu vurgulamaktadır. Bireyin bilişsel etkinliklerinin doğrudan ölçülebilmesi mümkün olmasa da bireyin yaptığı davranıştan ve bireyin söylemlerinden bilişsel etkinliklerinin gözlemlenmesi, gözlem sonucu değerlendirilip ve de değiştirilmesi mümkündür. Son olarak birey(ler)de değişmesi arzu edilen davranışların bilişsel yapıda veya davranışa sebep olan bilişsel faaliyetlerde değişim yaşanmasıyla olabileceği varsayılmıştır. Tüm bu ilkeler ışığında günümüzde bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çok fazla bilişsel veya bilişsel davranışçı adıyla terapiler ve psiko - eğitim programları yapılmaktadır. Bu psiko - eğitim programları ve terapiler oldukça tercih edilmektedir. Tercih edilme sebepleri incelendiğinde bilişsel davranışçı terapilerin temel ilkeleri ve özelliklerinin etkili olduğu göze çarpmaktadır. Bu özellikler şu şekilde açıklanabilir (Beck, 2014: 7):

1. Problemin bilimsel olarak formüle edilmesine dayanmaktadır.

Bireylerin problemlerinin bilişsel (ben başarısız biriyim / şu anda bir şey yapamam / asla mutlu olamayacağım) duygusal (üzüntü hissi) ve davranışsal (kendisini soyutlama / odasına kapanma / yardım istememe) olarak kategorize edilip bu belirtilere ait hastalığın tanısının konulması gerekmektedir. Tanı sonrasında neden olan faktörleri bireyin bilişsel davranışçı model yoluyla

görmesine yardımcı olmak bu sayede bireyin düşüncelerinin duygusal sıkıntıları ile olan bağlantısını anlaması için değerlendirme ve formüle etmesini sağlamak bireye iyi hissettirmek ve sıklıkla daha işlevsel bir şekilde davranmasını sağlamaktadır.

2. Danışan ile Terapistin terapötik açıdan anlaşması gerekir.

Her danışan danışmanına güvenmekte biraz zorluk yaşayabilir. Dolayısıyla danışmanın gerekli tüm temel bileşenleri (yakınlık, empati, saygı, anlayış, düşünce ve hisleri doğru özetleme, iyimserlik) göstermelidir. Bu sayede danışan ile terapötik bir ilişki sağlar.

3. Terapist iş birliği ve aktif katılım sağlar.

Terapi bir ekip çalışmasıdır. Terapistinde bunu ekip çalışması olarak görmesi konusunda cesaret vermek gerekir. Danışman ve danışan her seansta neler üzerinde çalışacaklarına, hangi sıklıkla bir araya geleceklerine ve terapi ödevlerine birlikte karar verir. Başlangıçta terapi seanslarında yönlendirmede ve seans sırasında nelerin tartışılacağı konusunda danışman daha aktifken danışan tedaviye alışıkça, seanslarda konuşulacak problem ve sorunlara karar vererek bozuk düşüncelerini belirleyerek ve ödevi tasarlayarak git gide daha aktif olur.

4. Amaca yönelik sorun odaklıdır.

Bilişsel-davranışçı terapi doğası gereği problem odaklıdır. Sorunlar tek tek ortaya konulur ve amaçlar belirlenir. Spesifik sorunlara odaklanmak, bu çeşitli yaklaşımların terapötik sınırlarının ölçülmesine ve belirli bir hastanın sorunu için en etkili tedaviyi seçmeye imkan verir (Dobson ve Dozois, 2010: 4).

5. Var olan zaman dilimi ile ilgilenir.

Terapiler var olan zaman dilimindeki probleme yöneliktir. Geçmişte yaşananlar sonucunda yaşanan bir problem olsa bile asıl amaç şu anda problem yaratan düşünceyi değiştirmektir. Dolayısıyla BDT şu anda var olan ile ilgilenmektedir.

6. Eğiticiidir.

Danışan kendisini eğitir ve tekrarlayan durumlar için hazırlıklı olur. Birçok terapistin doğası gereği açık veya dolaylı olarak eğitici olmasıyla ilgilidir. Terapötik yaklaşımların çoğu, terapötik modeli hastaya öğreten terapisti içermektedir ve birçoğu, uygulanacak bir müdahalenin mantığını açıklanmasını da içerir. Bu sayede birey sadece terapi sırasında var olan sorununun üstesinden gelmekle kalmayacak, aynı zamanda terapi süreci hakkında bir şeyler öğrenecektir. Sonuç olarak birey

problemin tekrarlaması durumunda, problemle başa çıkmak için bazı terapötik becerilere sahip olacaktır.

7. Zaman olarak sınırlıdır.

Dobson'a (2010) göre; BDT'ler arasındaki bir ortak özellik, zaman sınırlı yapılar olmasıdır. Bilişsel-davranışçı terapi doğası gereği problem odaklıdır. Bu durum yaklaşımlarda yaygın olarak belirlenen zaman sınırlamalarını açıklamaktadır. BDT'ler için genel olarak literatürde ve birçok çalışmada yer alan tedavi veya terapi süresi, 12-16 seans aralığındadır. Beck (2014) 6-14, Bowers (2013) ise 16 seanstan fazla sürmeyeceğini vurgulamıştır.

8. Her oturum/seans yapılandırılmıştır.

Tanı veya tedavi aşaması fark etmeksizin her oturumun belirli bir yapıya uygun bir şekilde olması verimliliği ve etkinliği en üst düzeye çıkartacaktır. Her seans giriş (duygu durumu kontrolü, son seanstan sonra yapılanları değerlendirme, o anki oturum için gündemi belirleme) gelişme (gündemdeki sorunları irdeleme bir sonraki ödevi belirleme, seansın özeti) sonuç (geri dönüt) bu şekilde bir yapılandırma terapi sürecini danışanlara daha anlaşılabilir kılma ve terapi sonlandıktan sonra danışanların kendi kendilerine terapi uygulayabilme olasılıklarını güçlendirmektedir.

9. Probleme neden olan bozuk düşünce ve inançları saptayıp, analiz edip ve onlara yanıt vermeyi öğretir.

Bu yaklaşım aslında birey(ler)in bir anlamda kendi problemlerinin mimarları olduğu ve bu nedenle de düşünce ve eylemleri üzerinde kontrol sahibi olmaları durumudur. Birey yaklaşımı öğrendikçe yaşanan problemin kendi düşünce ve inanışları sonucunda duygu ve davranışlarında belirleyici olduğunu ve bu durumu nasıl kontrol altında tutacağını da öğrenecektir. Dolayısıyla ihtiyaç anında problem kendisi tarafından çözülecektir (Dobson ve Dozois, 2010: 5).

10. Bilişsel davranışçı yaklaşımın doğasında var olan düşünce, duygu ve davranışın değişimi için terapiler de farklı yöntemler kullanılır.

Bilişsel davranışçı terapistin kullanabileceği birçok yaklaşım mevcuttur. Farklı yöntemler mevcut olup bunlardan bazıları imgeleme, meditasyon, korkulan uyaranlara maruz kalma, olumsuz kendi kendine konuşmayı yeniden yapılandırma ve zor, kısıtlayıcı koşullara yaratıcı bir şekilde uyum sağlama yer alır (Bowers, 2013: 17).

2.4 Albert Ellis'in Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşımı

Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak ortaya çıkan Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi, Albert Ellis (1913-2007) tarafından ilk olarak 1955 yılında Akılcı, 1961 yılında Akılcı Duygusal, ve son olarak günümüzde kullanıldığı haliyle 1993 yılında Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi olarak isim bulmuştur. (Bowers, 2013: 30; Çivitçi ve Ark, 2014; Ellis, 1995a).

Ellis birçok hastasını tedavi etmiş olmasına karşın hastalarının bir kısmının tam anlamıyla iyileşmediği gerekçesiyle dönemin etkin terapi yöntemi olan ve eğitimini aldığı “Psikanalitik Terapinin” etkililiğini sorgulamaya başlar. Sorgulama sonrasında bu terapi yönteminde, insanı diğer canlılardan ayırtıran ve farklı kılan en önemli özelliklerden birisi olan bilişlerin dikkate alınmadığı gibi bir kilit noktanın eksik olduğu sonucuna varır. Bu doğrultuda bireyin yaşadığı problemlerin kaynağının aslında kendi sahip olduğu düşünce ve duyguları olduğunu bu problemin giderilmesi, çözülmesi için bireyin bazı düşünce ve duygularında değişimin olması gerektiğini savunmaktadır. Ellis, kuramsal olarak bu durum ile klasik davranışçılık arasında büyük bir kesişim noktası bulmuştur. Kuramlar gereği bireyin daha önceki tecrübelerinden öğrendiği bazı durumlar, sonraki yaşayacağı olaylara koşullanmasını sağlamaktadır.

Örneğin; küçük yaşta ebeveyninin izni olmadan yapılan davranışlar sonrasında bireye ebeveyni tarafından kızılması, bireyde olaya karşı bir koşullanmaya sebep olmaktadır. Dolayısıyla birey sonraki davranışlarında da bu durumu dikkate alarak davranış sergileyecektir. Ellis, bireyde oluşan bu koşullanmanın, bireyin bilişsel ve duygusal anlamda olaya atfettiği değerden kaynaklandığını ve bu problemin çözümü için bireye artık bir yetişkin olduğunun ve bu durumun geçerliliğini yitirdiğini benimsetmek yani bireydeki bu akılcı olmayan düşüncenin değiştirilmesi gerektiğini ve ileri sürmektedir. Bu değişimi sağlayacak terapistin ise, terapi sürecinde diğer terapi türlerindeki terapist rollerinin aksine daha aktif olarak bir eğitmen rolünü de üstlenmesi gerekmektedir. ADDT, bu özelliğinden ve bir eğitim süreci (ABC kuramının günlük yaşantıda kullanımı) olmasından dolayı diğer terapi türlerinden ayrılmaktadır (Doğan, 1995: 29; Özdel, 2015:17).

2.4.1 Akılcı Duygusal Davranışçı Terapiye İlişkin Temel Kavramlar

2.4.1.1 İnsan Doğası Görüşü

ADDT insanları hem akılcı, mantıklı (Rational) hem de akılcı olmayan, mantık dışı veya yanlış (Irrational) düşünme potansiyeline sahip varlıklar olarak kabul etmektedir. İnsanların sevmeye, mutlu olmaya, kendisini korumaya, etrafla etkileşim ve iletişim halinde olmaya, ideallerini gerçekleştirmeye, fikir geliştirmeye ve savunmaya elverişli bir doğası vardır. Tüm bunların yanı sıra İnsanlar, acı çekme, intihar, mutsuz olma, kendisini dış dünyadan soyutlama, izolasyon, aynı kötü sonuçları tekrar tekrar yaşama, erteleme, kaçınma, başkalarını suçlama, batıl inançlar geliştirme eğilimindedirler (Corey, 2015: 347).

Yani birey, kendi adına önem arz eden bilişsel, duyuşsal veya davranışsal bir durum karşısında yine kendisi için önem arz eden mantık dışı, rasyonel olmayan kızgınlık yerine öfke, üzüntü yerine depresif tepkiler, abartılı olmayan bir endişe yerine kaygı gibi duygusal bir durumları yaşama eğilimindedir (Özdel, 2015:17). ADDT, insanın beşeri özelliklerinin bir sonucu olarak hata yapma olasılığının her zaman var olduğunu ve olmaya devam edeceğini dikkate alarak bireylerin hem kendileriyle barışık olmaları hem de bundan sonraki süreçlerde de hata yapmaya devam edecek varlıklar olduklarını kabul etmelerinde yardımcı olmaya çalışmaktadır (Corey, 2015: 347).

2.4.2 ABC Kişilik Kuramı

ABC Kişilik Kuramı ADDT' nin en temel yapı taşıdır. Bu kuram bireydeki akılcı olmayan düşünce, duygu, davranış ve çevrede olup bitenlerin sorgulanması, saptanması, idrak edilmesi ve akılcı olanlar ile değiştirilmesini kapsamaktadır.

ABC kuramında her harfin temsil ettiği bir durum söz konusudur (Beck, 1979: 10; Ellis, 1993, 1995b, 1997; Dobson, 2010: 11, 12; Corey, 2015: 347, 348; Erden, 2017: 5,6).

- A.** (Activating Event) Bireyin akılcı olmayan duygu ve davranışlarını harekete geçiren **olay**dır.
- B.** (Beliefs) Bireyin olaya atfettiği akılcı olmayan **inanç**larıdır.
- C.** (Consequences) Bireyin olay sonrasında yaşadığı **duygusal ve davranışsal sonuç**lardır.
- D.** (Disputation of Belief) Bireyin akılcı olmayan inanışlarını saptayıp tartışarak **müdahale** etmesidir.

E. (Effect) Bireyin tartışma ve müdahale sonrasında düşünce, duygu ve davranışlarında gösterdiği **etkidir**.

F. (Feeling) Sürecin son basamağı olan **yeni duyguları** temsil etmektedir.

ABC kişilik kuramının bu olaylar ile bağlantısını daha açık olarak şu şekilde ifade etmek mümkündür.

Birey ilk olarak A' yı yaşar. Bir olay meydana gelir. Bu olay (A) sonrasında bireyde bazı duygu ve davranışlar ortaya çıkar. Aslında A, C'nin ortaya çıkmasına neden olmaz. A'nın oluşumu sonrasında C'nin ortaya çıkmasına B (olaya dair bireyin inançları) neden olur. Örneğin; sınav kaygısı olan bir öğrencinin x dersinden sınava girip kalmasını takiben depresyon yaşamaktadır. ADDT, kişinin depresif tepkisine yol açan sebebin dersten kalma olayının değil, öğrencinin kendisinin beceriksiz olmak, her işi batırmak ile ilgili inançları olduğunu ileri sürmektedir. Kurama göre burada A (Sınav) değil B (beceriksiz olduğuna dair düşünceler veya inançlar) C' ye (Depresyon) sebep olmaktadır.

ABC'den sonra D (Tartışma ve Müdahale) gelmektedir. D aşaması, bireyin akıcı olmayan yani irrasyonel inançlarına meydan okumasına teşvik edecek yöntemleri içermektedir. Birey sırasıyla önce irrasyonel inançlarını tespit edip, bunlarla nasıl başa çıkacağını tartışıp ve rasyonel ve rasyonel olmayan inanışları birbirinden ayırtırmayı öğrenmektedir (Leahy, 1997: 427; Dobson, 2010: 11, 12; Corey, 2015: 347).

E noktasında, mantık dışı inançları ile tartışarak onlara karşı etkili bir davranış sergileyen birey artık yeni bir dünya görüşüne ve bakış açısına sahip olmuştur. Yeni dünya görüşü ve bakış açısı sayesinde birey akılcı olmayan inançlarını akılcı olanlar ile değiştirebilmektedir. Bu durum F yani yeni duyguları beraberinde getirecektir. Kısacası birey yaşadığı bir olay sonrasında depresyonu yaşamak yerine sağlıklı tepkiler veya duygular olan hayal kırıklığı veya üzüntü yaşayacaktır (Dobson, 2010: 11, 12; Corey, 2015: 347; Erden, 2017: 5,6).

2.4.2.1 Akılcı Olmayan İnançlar

Bireyde psikolojik sağlığın bozulma nedeninin mantık dışı düşünceler olduğunu ileri süren ADDT, rasyonel olmayan bu düşünceleri şu şekilde sıralamaktadır (Doğan, 1995: 30, 31; Çivitçi ve Ark, 2014: 5):

1. Bireyin çevresinde değer ifade eden hemen hemen herkesin, bireyi beğenmesi ve sevmesi ve değerli görmesi gerekir.

2. Bireyin birçok noktada yetenekli ve başarılı olması ve çevresi tarafından bu şekilde tanınmalıdır.
3. Herkes iyi değildir. Dolayısıyla kötü olan insanlar mevcuttur. Bu insanlar hatalı davranışlar sergiler, tehlike arz eder bu yüzden cezalandırılmalıdır.
4. Bireyin dahil olduğu olaylar hesaplandığı gibi gelişmelidir. Aksi taktirde bu bir felakettir.
5. Bireyin yaşadığı mutsuzluk, kendisinin kontrolünde olmayan ve birey dışında gelişen durumlardan kaynaklanmaktadır.
6. Bireye kaygı veren durumlar korkunç ve tehlike arz etmektedir. Dolayısıyla bu durumların ortaya çıkma olasılıkları engellenip, ertelenmelidir.
7. Bazı durumlar ile karşı karşıya gelip yüzleşmek yerine kaçamak davranmak daha kolaydır.
8. Bireyin hayatında her zaman güveneceği, sırtını yaslayıp bel bağlayabileceği kendisinden daha güçlü insan(lar) olmalıdır.
9. Geçmiş yaşantılarımız, bugün nasıl davranmamız noktasında belirleyici unsurdur.
10. Başka bireylerin yaşamış olduğu problem, sorun, sıkıntı veya rahatsızlıklar neticesinde birey üzüntü duymalıdır.
11. Yaşanılan veya yaşanma ihtimali olan her problemin mutlak doğru ve net bir çözümü mevcuttur.

Bu düşünceler dikkate alındığında, tamamen başkalarının birey hakkındaki düşünceleri ve buna bağlı olarak bireyde “-meli, -malı ve zorunluluk” ifade eden cümlelerin olduğu düşünceler olduğu gözlemlenmektedir.

2.4.2.2 Akılcı İnançlar

ADDT mantık dışı inançlara karşıt olarak bireyde psikolojik açıdan sağlıklı olmanın göstergesi olarak mantıklı veya rasyonel inançlar dört maddede sıralamaktadır (Çivitçi ve Ark, 2014: 6, 7):

1. Yaşam koşullarının, istek ve ihtiyaçların katı bir tutumla arzu edildiği şekilde olmak zorundaymış gibi değil esnek ve değiştirilebilir düşüncelere sahip olmak
2. Hedeflenen bir durumun hedeflendiği gibi sonuçlanmaması durumunda felaket senaryoları yazmak yerine, bunun korkunç ve felaket bir sonuç olmadığını farkına varıp bu doğrultuda düşüncelere sahip olmak.

3. Karşılaşmaktan kaygı, korku duyulan durumları ertelemek, engellemek yerine, durumla yüzleşip dayanıklılığı arttırma noktasında tahammül düzeyini yükseltme tutumu içerisinde olmak.
4. Bireyin başarısız olduğu durumlarda kendisini değersizleştirmeme, durumu kabullenme ve en iyisini yapamamasının onun değerini düşürmeyeceğini keza böyle bir zorunluluğunun da olmadığı fark edip, bu doğrultuda düşünmesi.

Akılcı düşünceler dikkate alındığında, bireyin “-meli, -malı ve zorunluluk” ifade eden cümlelerden tamamen kurtulup, olmak zorunda değil, olmasa da hayatın sonu değil gibi düşüncelerin hakim olduğu bir düşünce sistemi ortaya çıkmaktadır.

2.4.3 Akılcı Duygusal Eğitim (Rational Emotive Education-REE)

Albert Ellis tarafından geliştirilen ADDT’ nin, zamanla eğitimde kullanılan bir boyutu da ortaya çıkmıştır. Akılcı duygusal eğitim olarak 1970’ lerde günümüzdeki ismiyle Albert Ellis Enstitüsü içerisinde faaliyet gösteren “Yaşam Okulu” içerisinde ilköğretim öğrencilerine ilişkin bir uygulanma olarak ortaya çıkmıştır. William Knaus bu alanda çalışmış ve ilk Akılcı Duygusal Eğitim programını yayınlamıştır (Çivitçi ve Ark, 2014: 16).

2.4.3.1 Akılcı Duygusal Eğitimin Tanımı, Amacı ve Varsayımları

ADE, ADDT doğrultusunda şekillenmiş sistematik bir program tabanlı yürütülen bir psiko-eğitimidir. Akılcı Duygusal Eğitimin amacı, çocuk ve ergenlerin ADDT ilkelerini erken dönemlerde nasıl hayatlarına entegre edeceklerini öğrenmelerine katkı sağlamaktır. Akılcı Duygusal Eğitim teorisi ve uygulamaları aşağıdaki üç sayılıya dayalıdır (Knaus, 2006: 7,8; Çivitçi ve Ark, 2014: 16):

1. Öğrenciler, rasyonel ilkeleri öğrenebilirler,
2. Gerçeğin simülasyonu olan koşullar altında rasyonel başa çıkma becerilerini kullanabilirler,
3. Öğrendikleri ve hayata geçirebildikleri başa çıkma becerilerini asıl günlük yaşantılarında uygulayabilirler kullanabilirler.

2.4.4 Akılcı Duygusal Davranışçı Grup Terapisi

Akılcı Duygusal Davranışçı Grup Terapisi günümüzde gerek klinik gerekse topluma hizmet uygulamalarında, okullarda, iş ortamlarında kullanılmaktadır (Çapri ve Gökçakan, 2008; Düşmez, 2013; Çivitçi, 2014; Bernard ve Dryden, 2019). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı iki terapi yönteminde de uygulayıcıların grup içerisinde aldıkları psiko-eğitimin dış dünyadaki ilişkilerine entegre etmeleri

amaçlanmaktadır. Yapılması başarıya ulaşmak adına önem arz eden bu noktada uygulayıcılar aktif olarak sürece dahil olmaktadır. Terapi grubu bireylerin her koşulda kendilerini kabul edebilecekleri bir ortam sunmakta ve bireylerin günlük ilişkilerinde karşı karşıya kaldıkları problemlerin çözümü noktasında da destek olmaktadır. ADDT, grup üyelerinin grup içerisindeki etkileşimi sayesinde öğrenilenlerin uygulanması adına grup ile birlikte uygulamaya oldukça müsaittir. Hatta kuramın kurucularından olan Albert Ellis, terapi sürecinde kendi danışanlarına grup ile birlikte de bir oturuma katılmaları noktasında önerilerde bulunmuştur. ADDT formunda da bireysel terapide olduğu gibi farklı uygulamalar söz konusu değildir. Ev ödevleri, beceri eğitimleri gibi teknikler grupta da uygulanan tekniklerdir. Süre açısından değerlendirildiğinde Ellis, ABC yaklaşımının 1 ila 10 seans arasında birey tarafından öğrenildiğini hatta bir ve iki günlük yoğun tempo terapi gruplarında günde 9 saat olmak üzere terapi programlarının da başarılı bir şekilde uygulanıp sonuç verdiğini belirtmektedir. Akılcı duygusal davranışçı terapi bilişsel davranışçı yaklaşımların güçlü yönlerini oluşturan eğitimsel içeriğinden dolayı farklı eğitim ve öğretim yöntemlerinin kullanımı, farklı amaçların gerçekleştirilmesi ve farklı düzeydeki bireylere uygulanabilirliği açısından birçok çalışmada kullanılabilmektedir (Corey, 2015: 359, 360)

2.5 Aaron Beck’in Bilişsel Davranışçı Yaklaşımı

1960’ lı yıllara kadar psikanalitik yaklaşımı benimsemiş olan Beck, bu yaklaşımın iyileşmeye ilişkin etkilerinin yeterli olmadığını yaptığı bilimsel çalışmalar aracılığıyla gözlemlemiş ve o dönemler üzerinde çalıştığı depresyon için kısa zamanda sonuca ulaşmayı hedeflediği, var olan zaman dilimine ve bu sırada yaşanan problemlerin çözümüne odaklanmış ve probleme ilişkin yanlış, hatalı veya mantığa uygun olmayan işlevsiz düşünce ve davranışları yeniden yapılandırmaya, revize etmeye ilişkin etkili edecek “Bilişsel Terapi” adı ile tanınacak bir terapi yöntemi geliştirmiştir (Beck, 2014:2).

Bilişsel Davranışçı Yaklaşımın felsefi kökenleri insan duygularının fikirlere dayandığını vurgulayan Stoacı düşünce sistemi filozoflarına, özellikle Citiun Zeno (M.Ö. 4. yüzyıl), Chrysippus, Cicero, Seneca, Epictetus ve Marcus Aurelius'a kadar uzanabilir (Beck ve Ark. 1979: 8). Epictetus'un “İnsanlar bir şeylerden değil, o şeylere karşı bakış açılarından, onlara yükledikleri anlamlardan rahatsız olurlar” ifadesi (Bowers, 2013: 28; Dobson, 2010: 226) ve Marcus Aurelius’un “Bir dışsal

uyaran veya cismin bireyde rahatsızlık yaratması, rahatsızlığın temel nedeninin nesnenin kendisinin olmadığı asıl sebebin; bireyin o nesneye dair yargısının olduğunu” ve “Eğer bireye rahatsızlık veren durumun bireyin öz davranışı ise, bu davranışı değiştirmekten bireyi kimsenin alıkoyamayacağını” vurgulayan söylemleri bilişsel davranışçı yaklaşımın dolayısıyla bilişsel terapinin temelini oluşturmuştur (Beck ve Ark. 1979: 8).

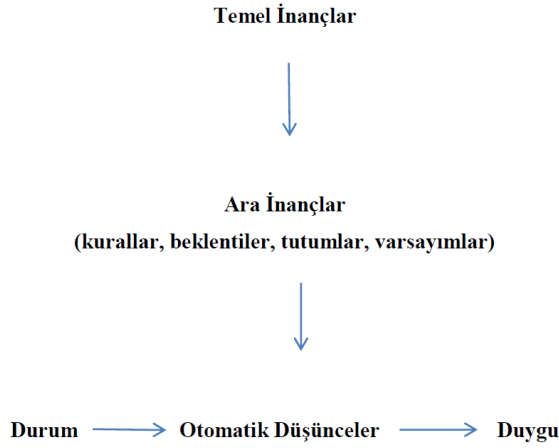
Beck’ in (1979) modeline göre içsel veya dışsal uyaranlar bilişsel olarak algılanması sonucunda duygusal durumları ve davranışları etkilemektedir (Dozois ve Beck, 2011; Herbert ve Forman, 2011: 27). Dolayısıyla bireylerin yaşamış olduğu problemlerin giderilmesi için öncelikle bireyin olay(lar)a dair inançlarının, tutumlarının veya düşüncelerinin değiştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda bilişsel terapi, yanlış veya hatalı düşünceyi ve bu reaksiyonların altında yatan işlevsel olmayan inançları değiştirerek aşırı duygusal reaksiyonları ve kendini yenilgiye uğratan davranışları azaltmaya çalışan bir psikoterapi sistemidir (Beck ve Ark. 1993: 41). O dönemlerden günümüze kadar bu terapi yöntemi defalarca farklı vakalarda farklı bireyler üzerinde (farklı kültür, gelir ve eğitim düzeyine sahip, genç, çocuk, yaşlı, yetişkin yaşta bireyler, sağlık kurumları, okullar, meslek programları ve hapisaneler gibi alanlar, grup, çift ve aileler) başarılı bir şekilde uygulanarak uygulanmıştır. Bu uyarlamalar yönetime dair odak noktası, teknik ve süre gibi birçok farklılık yaratmış fakat teorik varsayımlar noktasında hiçbir farklılık yaratmamıştır. Beck’in modeline dayalı olarak yapılandırılan tüm terapilerde; bilişsel formasyona, rahatsızlığın varlığını gösteren bir davranışa ve inançlara odaklanılmıştır (Beck, 2014: 2, 3). Kullanılan spesifik teknikler, çarpıtılmış kavramsallaştırmaları ve bu bilişlerin altında yatan işlevsiz inançları (şemaları) tanımlamak, değerlendirmek ve düzeltmek için tasarlanmıştır. Birey düşüncesini yeniden değerlendirerek ve düzelterek daha önce kaçınılmaz olduğunu düşündüğü sorunların ve durumların üstesinden gelmeyi öğrenir. Bu sayede bireyde var olan problemlerin semptomları azaltır ve tekrar ortaya çıkma durumunda birey kendisi müdahale etmeyi öğrenir (Beck ve Ark. 1979: 4). Terapi genellikle haftalık aralıklarla 6-14, 8-12 seanstan oluşur. Genellikle son birkaç ziyaret için sıklığı her 2 haftada bir azaltılır. Sonrasında da bir takip süreci seansları önerilir (Beck ve Ark. 1979: 5; Beck, 2014: 9).

2.5.1 Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Göre Ruhsal Yapı

Bu modele göre, bireylerin duygu ve davranışları, etrafında olup biteni veya karşılaşılan bir durumu nasıl değerlendirip anlamlandırdıkları ile ilişkilidir. Beck (1979), bireylerin nasıl bir his içerisinde olacağına ve tepki göstereceğine etki eden faktörün, olayın değil, olaya ilişkin bireyin zihinsel anlamda atfettiği anlam olduğunu vurgulamıştır. Bireylerin karşılaştığı psikolojik problemlerin tamamının temelinde, bireyin duyuşsal ve davranışsal hareketlerini etkileyen çarpıtılmış ya da işlevsel olmayan düşünceler yer almaktadır. Terapi bu düşüncelerin tüm gerçekleri ile tekrardan analiz edilip, değiştirilmesi, duygu ve davranışlar açısından olumlu anlamda farklılaşmayı sağlayacaktır. Olumlu durumların veya iyilik halinin kalıcı olması, bireydeki işlevsel olmayan inanışların değişimi ile doğru orantılıdır (Karademir, 2015: 63) Teori, bireyin sahip olduğu üç ana biliş seviyesini vurgulanmaktadır (Dozois ve Beck, 2011; Herbert ve Forman, 2011: 27):

- a. Temel İnançlar veya Şemalar
- b. Ara İnançlar (İşlevsiz kurallar, varsayımlar, beklentiler, tutumlar v.b.)
- c. Otomatik Düşünceler

Creed ve ark. (2014), bireyin bilişsel yapısını buz dağı metaforu kullanarak betimlemektedir. Metafor, duyuşsal ve davranışsal tepkileri okyanustaki buzdağının görünen kısmına benzetmektedir. Söz konusu tepkiler, genel anlamda fazla bir çaba içerisinde girmeden gözlemlenebilir. Okyanus yüzeyinin altında ise Otomatik düşünceler yer almaktadır. Nereye bakacağını bilen bir birey kolaylıkla görebilecektir. Ara inançlar, okyanus yüzeyinden daha derin orta su kısmında yani buzdağının daha aşağı kısmında yer almaktadır. Burasını yüzeyden derine dalış yapabilen bir birey görebilecektir. Okyanusun dibine yakın yerlerde erişimi güç olan yerde ise “Temel inançlar” yer almaktadır. Temel inançlara ulaşım çok zordur (Kul, 2019:20).



Şekil 2.1. Bilişsel Model (Beck, 2001)

2.5.1.1 Otomatik Düşünceler

Otomatik düşünceler, düşünce sisteminin en üst basamağında, yüzeyle yakında yer alan ve değişime en açık olan zihinsel reaksiyonlar olarak kabul edilmektedir (Türkçapar, 2009: 255). Otomatik düşünceler, bireyin yaşadığı olaylara karşı kısa süreli, anlık, olaya özgü, gelip geçen, doğruluğunun analiz edilmesine gerek olmayan, içsel anlamda sözlü ya da görsel olarak verdiği tepkilerin alt yapısının oluşturan düşüncelerdir (Erden, 2017: 3). Bu düşünceler anlık olarak kendi kendisine meydana geldiği için bile isteye verilmiş, herhangi bir amaç için ortaya çıkan düşünceler değildir. Genel olarak birey ancak anlık yaşadığı duyguyu fark eder. Oysaki otomatik düşünceler, her ne kadar belirli bir duruma diğer biliş düzeylerinden daha yüzeysel ve yakın olsa da işlevsel olarak kişinin daha derin inançları ve şemaları ile ilişkilidir ve kişinin temel inanç sisteminin farklı yönleri aktive edildiği zaman ortaya çıkmaktadır (Dozois ve Beck, 2011: 28). Örneğin sevgilisine aldığı çiçeği saklayan bir birey bu durumun arkadaşları tarafından öğrenilmesine karşın tepki olarak aşırı kaygı duymaktadır. Bu durumu yaşayan bireyde, arkadaşlarının onunla alay etmesi Otomatik düşünce olarak yer alabilmektedir. Böyle bir otomatik düşünceye sahip olan birey “İnsanlar bulduğu her açığı kişinin aleyhinde kullanabilirler” ara inancına (kuralları, beklentileri vb.) ve “İnsanlara güvenilmez” temel inancına sahip olabilmektedir. Bu üç düşünce birbiriyle akış içerisinde (Türkçapar, 2009: 255).

2.5.1.2 Ara İnançlar

En üst basamakta bulunan. Anlık, kısa süreli ve olaya özgü olan otomatik düşüncelerin altında yer alan ara inançlar, bireyin yaşadığı tecrübeler, ilişkiler sonrasında veya başka bireyler aracılığıyla kendisinde oluşturduğu kuralları, beklentileri ve varsayımları kapsamaktadır. Ara inançlar, dikkat, hafıza veya yorumsal önyargılar olarak da değerlendirilebilmektedir (Dozois ve Beck, 2011: 28). Ara inançlar, bireyin söylemlerinde dile getirmediği ve içsel olarak inandığı düşüncelerdir. Birey ile diğer insanlar arasında yaşanan olaylar sonucunda birey bazı kurallar oluşturur. Bu kurallar bireyde oluşacak genellemeler, öz yönergeler, duruma has değerlendirme ve yorumlar, beklentiler vb. durumlara kaynak oluşturmaktadır. Kurallar bireyin hangi olay ve durumlara nasıl yaklaşıp, davranacağını, eylemleri sonrasında diğer bireylerin nasıl değerlendirilip, kategorize edileceğini, bireyin olayları sınıflandırma kriterlerini belirlemektedir. Kısacası ara inançlar, bireyin belirli bir durumun yaşanmasına bağlı olarak belirli negatif veya pozitif bir sonucun meydana gelebileceğine olan inancını yansıtan ifadelerdir (Kul, 2019: 21). Başarısızlık durumu benim sevilmememe neden olur. Eğer güçsüz olursam insanlar beni üzer/ezer. Ara inanç ifadelerine örnek olarak verilebilir.

- Tutum: Başarısız olmak felakettir.
- Kural: Aşılması gereken engel çok fazla uğraş gerektirecekse vazgeçilmelidir.
- Varsayım: Engelleri aşılması zor olan bir durumun üstesinden gelemeye çalışılırsa başarısız olunur. Dolayısıyla uzak durmak en iyisidir (Beck, 2014: 35).

2.5.1.3 Temel İnançlar

Temel inançlar en derinde yer alan, çocukluk döneminde yani ilk tecrübeler sonucunda şekillenmiş, kapsamı geniş, hiçbir zaman sorgulanmamış algı ve fikirlerden meydana gelen katı ve aşırı genellenmiş zihinsel yapılar olarak nitelendirilmektedir (Beck, 2014: 30; Erden, 2017: 2). Bazı kaynaklar temel inançları, şema olarak nitelendirirken bazı kaynaklarda temel inançlar ve şemayı birbirinden ayırmış ve şemaları, gelen uyaranların taranmasını, kodlanmasını, sınıflandırılmasını ve değerlendirilmesini ve depolanan bilgilerin alınmasını organize eden belirli bir süre pasif kalsa bile tetikleyici bir olay karşısında tekrar ortaya çıkan bilişsel yapılar olarak tanımlamaktadırlar (Beck ve Ark., 1979: 13;

Dozois ve Beck, 2011: 28;). Beck, şemalar ve temel inançları şu şekilde birbirinden ayırmaktadır: Şemalar var olan dünyayı nasıl algıladığımız noktasında etki sahibi olan bilişsel yapıları temsil ederken, temel inançlar ise söz konusu yapının kişisel tecrübeler ve deneyimlere dayalı olan içerikleridir (Karademir, 2015: 66).

2.5.2 Bilişsel Çarpıtmalar

Bilişsel modelde yer alan düşünce yapılarının basamakları ve içerikleri dışında bilişsel terapi bireyin psikolojik problemlerinin, hatalı düşünme, eksik veya gerçek olmayan bilgiye bağlı olarak doğru olmayan çıkarımlar yapma ve düş, hayal gibi gerçek olmayan durumlar ile gerçek durumları birbirinden ayırt edememe gibi genel süreçler sonucunda oluştuğunu vurgulamaktadır. Bilişsel bozukluklar olarak nitelendirilen ve hatalı varsayım ve yanlış yordamalara sebep olan çarpıtılmış düşünceler aşağıda örnekleri ile yer almaktadır (Corey, 2015: 361, 362).

- **Keyfi Çıkarımlar:** Olay sonrasında ortaya çıkan sonucun herhangi bir destek olmaksızın olumsuz olarak değerlendirilmesidir. Bireyin iş başvurusu sonucunda işe girmesine karşın işe alınma olayını, mecburiyetten veya başka başvuru olmadığından dolayı işe alındığını düşünmesi örnek olarak verilebilir.
- **Seçici Soyutlama:** Yaşanılan bir durumun alakasız bir noktasına dayanarak belirli çıkarımların yapılmasıdır. Bireyin karşılaştığı olayı bir bütün olarak değerlendirmek yerine negatif ve olumsuzluk içeren yönlerine odaklanmasıdır. Bireyin yöneticisi olduğu bir örgütte koordine ettiği tüm birimlerin hedeflerini zamanından önce başarıp yalnızca bir birimin hedefine zamanında ulaşması durumunu göz önüne alıp başarısız olduğunu düşünmesidir.
- **Aşırı Genelleme:** Karşılaşılan tek bir durum sonrasında çıkan sonuç(lar)a dayalı olarak genel düşünce kalıpları meydana getirme ve bunları farklı durumlar karşısında dikkate alarak davranmaktır. Dersinin sınavında bir öğrencisini kopya çekerken yakalayan bir öğretmenin bütün öğrencilerinde kopya çekeceğini düşünmesi örneğini vermek mümkündür.
- **Abartma, Küçümseme:** Bireyin yaşadığı bir olaya dair verdiği tepki veya değerinin olması gerekenden fazla ya da az olması halidir. Bireyin yöneticisi olduğu örgütte başarısızlıklarını çok abartıp başarılarını küçümseyip değersiz görmesi bu duruma örnektir.

- **Kişiselleştirme:** Çevrede meydana gelen durumlar veya olayların, birey ile ilgisinin olmamasına rağmen bireyin kendisini durum veya olay ile bağdaştırmaya eğilimli olmasıdır. Örnek vermek gerekirse; ilk defa derse giren bir öğretmenin ders esnasında başka bir şeyle ilgilenen öğrencileri görüp kendisinin iyi bir öğretmen olmadığını, yetersiz olduğunu düşünmesi verilebilir.
- **Etiketleme ve Yanlış Etiketleme:** geçmişte yaşanan bir olay sonrası gerçekliği yansıtmayan veya eksik ya da yanlış yansıtan etiketlerin oluşturulmasıdır. Bireyin bilgi eksikliği sonucu yanlış iş yapmasının bir başka birey tarafından beceriksiz veya tembel olarak etiketlenmesi bu duruma örnek olarak verilebilir.
- **Kutuplaşmış Düşünce:** Çevrede olup biten her durumun “ya hep ya hiç” şeklinde düşünülmesi, yorumlanması veya yaşanan olayların “ya öyle ya böyle” şeklinde sınıflandırılmasını ifade etmektedir. Deneyim ve tecrübelerin uç noktalarda değerlendirilip ya siyah ya da beyaz olarak tanımlanmasıdır. Bu düşünce tarzında gri olarak değerlendirilmek söz konusu değildir. Bireyin kendisini değerlendirirken “kusursuz değilsem başarısız bir insanım” şeklinde değerlendirmesi bu düşünceye örnektir.

Yukarıdaki çarpıtılmış düşünceler bireylerde oluşan problemlerde değiştirilmesi gereken bilişsel bozukluklardır. Dolayısıyla psikolojik olarak sağlıklı olmak bu düşüncelerin yok edilmesini gerektirmektedir. Bilişsel davranışçı yaklaşım bu düşünceleri yok etmenin yöntemlerini barındıran bir yaklaşım türüdür.

2.5.3 Bilişsel Davranışçı Yaklaşım ve Grup Uygulaması

Bilişsel davranışçı terapi her ne kadar bireysel olarak ortaya çıkmış olsa da gün geçtikçe grup ortamlarına da uyarlanmış ve kullanım sıklığı artmıştır. Bu konu ile ilgili yerli ve yabancı literatürde yer alan çalışma sayıları da artış göstermektedir (Duy, 2003; Bozanoğlu, 2004; Özü, 2010; Pehlivan, 2011; Sarısoy, 2011; Kurtoğlu, 2013; Buğa, 2015; Şahin, 2019; Yalom, 1995; Burlingame ve ark, 2004; Bieling, 2006; Squires, 2006; Galassi ve ark, 2007; Bramham ve ark, 2009). Grup formatında sunulan bilişsel-davranışçı terapi (BDT), bireysel terapi ile bir farklılık göstermemektedir. Grup ortamına uyarlanmış BDT, grup üyeleri arasındaki etkileşimleri değişimin aracı olarak görmektedir. Her ne kadar etkileşimin önemi büyük olsa da gruba öğretilen bilişsel-davranışsal model daha aktif bir bileşendir (Whitfield, 2010: 219). Bireysel bilişsel davranışçı terapide olduğu gibi grup

terapisi de yapılandırılmış ve yönlendirici, işbirlikçi, zaman sınırlı ve eğitime dayalı bir şekilde gerçeklemektedir. White & Freeman (2000), etkili bir BDT grubu için grubun bağlılığı ve görev odağı kavramlarını bulunması gereken iki önemli unsur olarak tanımlamaktadır. Bağlılığı “üyelerin birbirleriyle bağlılığı, ilgi derecesi” olarak tanımlarken, grup tarafından gerçekleştirilmek üzere belirlenmiş hedefleri olması gerekliliği de görev odaklılık olarak tanımlanmaktadır. Bu iki unsurun bir araya getirilmesi, grup üyelerinin ortak özelliklere sahip bireylerden seçilmesi ile mümkündür. Grup terapisinin bireyselden farkı grubun başkalarını gözlemleyerek ve yeni etkileşim tarzları deneyerek uyumsuz ilişkisel kalıpları değiştirebileceğidir (Whitfield, 2010: 220). Grup terapisi psiko-eğitimsel ve oldukça uygun bir yaklaşım olarak görülmektedir. Dolayısıyla eğitmen rolünü de üstlenmiş olan terapistin liderlik özellikleri, grup üzerindeki etkisi, bireysel olarak sahip olduğu beceriler ve seansların uzunluğu, tekrarlanma sıklığı, ambiyans gibi yapısal faktörler sonuç üzerinde etkili olmaktadır (Elmacı, 2008: 86; Karademir, 2015: 73)

2.6 BT ve ADDT Arasındaki Farklar

Hem Beck’in bilişsel terapisinde hem de ADDT de gerçeğin test edilmesi oldukça organize. Danışanlar yanlış anladıkları durumlar ilgili deneysel bir düzeyi fark ederler. ADDT ve BT arasında özellikle terapötik yöntemler ve tarz açısından da bazı önemli farklar vardır.

Bu bağlamda Bilişsel Davranışçı Terapi ve Akılcı Duygusal Davranış Terapisi arasındaki farklar aşağıda yer almaktadır (Corey, 2015: 363, 364):

Bilişsel Davranışçı Terapi	Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi
• Bireylerin kendileri ile ilgili konularda sahip oldukları fikirlerini saptamak ve sonuca kendilerinin ulaşmalarını sağlamak için açık uçlu sorulardan faydalanarak Sokratik diyaloglardan yararlanmaktadır. • Danışanların kendileri ile ilgili yanlış fikirlerini keşfetmelerine daha fazla önem verir.	• ADDT çoğu kez yönlendirici, ikna edici ve yüzleştiricidir. • Terapistin baskın rolü eğitmenliktir. Terapist, bireyi

yönlendirir ve düşünce sistemini nasıl sorgulayacağını öğretir.

- Yapılandırılmıştır.
- BT, bireylerin kendi bilişsel süreçlerinin geçerli olup olmadığını sınaması için bireyler ile iş birliği içerisinde.
- Bireydeki değişim, kendisi tarafından toplanan ve değerlendirilen eskiyi geçersiz kılan bilgiler sonrasında hatalı veya akılcı olmayan inançları keşfetmesi sonucu oluşmaktadır.
- BT, bireylere düşüncelerinin işlevsiz, irrasyonel olduğunu söylemenin zararlı olacağını savunmaktadır.
- Yarı yapılandırılmıştır.
- ADDT, akılcı tartışma yöntemi ile bireyleri, sahip oldukları birtakım inançlarının irrasyonel ve işlevsiz olduğuna dair ikna etmeye çabalar.
- Bireydeki değişim, eğitmen/terapist tarafından bireyin yönlendirilmesi ile bazı inançların değerlendirilip mantık dışı olduğu gerçeği ile yüzleştirilmesi sonucunda gerçekleşmektedir.
- ADDT, bireylere mantık dışı inançlarının söylenip onların fark ettirilmesi taraftarıdır. Zira her bireyin kendisinin fark etmesinin mümkün olmayacağı düşünülmektedir.

Bilişsel davranışçı yaklaşımlar incelendiğinde düşünce, duygu ve davranış parametrelerinin birbirlerini etkilediği ve belirli bir olay özelinde bu parametrelerde yapılacak değişikliklerin olaya dair dezavantajları ortadan kaldırmada etkili olacağı ifade edilmektedir. Bilişsel davranışçı yaklaşımlar her ne kadar ciddi bozuklukların tedavisinde kullanılsa da bir davranışın kazanılması ve kalıcı olmasında da fazlaca etkili olacaktır. Zira son yıllarda bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı tasarlanmış birçok psiko-eğitim programının belirli zihinsel süreçler üzerine etkisini araştıran birçok araştırmanın yapılması bu düşünceyi destekler niteliktedir. Bu yüzden her ne kadar uygulamaya dayalı bir eğitim olsa da maceraya dayalı eğitimlerde de bilişsel davranışçı yaklaşımlardan faydalanmak mümkündür. Dolayısıyla bu çalışmada da maceraya dayalı eğitim uygulamalarının planlanmasında daha etkili olacağı düşünülerek bilişsel davranışçı yaklaşımlardan faydalanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR

Bu kısımda literatürde yapılmış yurt iç ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

3.1 Yurtiçi Çalışmalar

Macera eğitimi, açık alan eğitimi, doğa eğitimi veya macera temelli eğitim kavramları ile ilgili yerli literatür incelendiğinde var olan çalışma sayısının az olduğu göze çarpmaktadır.

Macera eğitimi konulu çalışmalar genel olarak çalışan yetişkinler (Özen, 2010), ortaokul (Vazgeçer Karabulut, 2013; Vazgeçer ve Altınkök, 2017; Özen ve ark., 2018; Gündüz ve Aras, 2019), lise ve üniversite (Özen ve Vatansever, 2016; Yıldız ve ark., 2016; Dinç ve ark., 2018) öğrencileri örneklemi ile gerçekleştirilmiştir.

Süre olarak tek gün ve 10 hafta arasında değişen deney süreleri olup hiçbir çalışmada deney sonrası takip süreci tespit edilememiştir (Yıldız ve ark., 2016; Özen ve ark., 2018; Gündüz ve Aras, 2019).

Deney sonrası takip süreci olan macera konulu bir tane çalışma tespit edilmiştir. Bu çalışmada da macera kavramı psikolojik terapi olarak kullanılmıştır (Şirin Ayva, 2018).

Çalışmalarda macera eğitimi ile ilişkilendirilen kavramlar incelendiğinde; Denetim odağı, problem çözme, öz yeterlilik, liderlik, öz denetim, öz güven, risk alma, eleştirel düşünce, kaygı gibi kavramların çalışmalara konu olduğu göze çarpmaktadır.

Özen (2010), maceraya dayalı açık alan eğitimlerinin çalışan bireylerin yönetsel becerileri üzerine etkilerini araştırmıştır. İki gün süren bir eğitim tasarlanmıştır. Eğitim içeriğinde 3 yüksek, 1 alçak, iletişim ve problem çözme içerikli 2 yer aktivitesi yer almaktadır. Eğitim sonrasında katılımcıların cinsiyet, medeni durum, eğitim gibi demografik değişkenler açısından anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Yönetsel beceriler olarak Görev Liderlik Becerileri, Zaman Yönetimi ve Planlama, Sosyal Yeterlilik, Takım Çalışması, Stratejik Karar Verme ve Uygulama, Diğerlerini Kabullenme, Değişime Esneklik, Hedef Belirginliği, Görev Odaklılık

gibi kavramlar değişken olarak kullanılmış Hedef Belirginliği, Zaman Yönetimi ve Planlama ve Stratejik Karar Verme ve Uygulama alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır.

Vazgeçer Karabulut (2013) tarafından 10 haftalık maceraya dayalı eğitim uygulamalarının 11-12 yaşlarındaki çocukların benlik saygıları ile problem çözme becerilerinin gelişimlerine olan etkisini incelemek adına bir çalışma yapılmıştır. Uygulamalar içerisinde iletişim, takım çalışması, güven ve problem çözme gibi temalar yer almaktadır. Araştırmaya deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup dahil edilmiştir. Araştırmada cinsiyet, akademik not ortalaması, anne ve babanın eğitim durumu, mesleği ve gelir düzeyi gibi değişkenler de sorgulanmıştır. Araştırmada benlik saygısı ve problem çözme kavramları açısından deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Akademik not ortalaması açısından öntest ve sontest arasındaki zaman diliminde deney ve kontrol gruplarında artış gözlemlenmiştir.

Yıldız ve ark. (2016) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik bir günlük macera eğitim programının öz etkililik düzeylerine etkisini araştırmış. Çalışmada cinsiyet değişkeni de dahil edilmiştir. Eğitim içeriğinde bir doğa yürüyüşü ve yürüyüş içerisinde iletişim ve problem çözme temalı iki etkinlik yer almıştır. Çalışma sonucunda cinsiyet açısından anlamlı fark bulunmazken öntest ve sontest açısından fark tespit edilmiştir.

Özen ve ark. (2018) Macera temelli eğitim uygulamaları kapsamında da kullanılan yapay duvar tırmanışı etkinliğinin ilköğretim öğrencilerinin denetim odağı üzerine etkisini cinsiyet değişkenini de dikkate alarak araştırmış. Uygulamalar her seans 90 dakika olmak üzere 6 hafta/seans sürmüş. Katılımcıların öntest ve sontest puanları açısından ve cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

şirin Ayva (2018), diğer çalışmalardan farklı olarak macera kavramını bir tedavi aracı olarak kullanmış ve üniversite öğrencilerine yönelik macera temelli grup terapisinin bilişsel esneklik, belirsizliğe tahammülsüzlük gibi kavramlara olan etkisini araştırmıştır. Çalışma deney ve kontrol grubu olarak dizayn edilmiştir. Terapiler 8 hafta sürmüştür. Çalışma sonuçlarında deney grubunda sontest lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Çalışmada nicel verilerin yanı sıra nitel verilerde toplanmış olup nitel verilerin analizinde yaratıcı düşünme, bilişsel esneklik, farklı

bakış açıları geliştirme, farkındalık, alternatiflerin geliştirilmesi, çoklu görevleri başarma gibi temalar ortaya çıkmıştır.

3.2 Yurtdışı Çalışmalar

Yabancı literatür incelendiğinde macera eğitimi ile ilgili çalışma sayısı yerli çalışmalara nazaran oldukça fazladır. Maceraya dayalı eğitim uygulamalarını değerlendirmiş birçok meta analiz araştırması yapılmıştır. Bu çalışmalarda bulunan sonuçlar incelendiğinde;

Hattie ve ark. (1997), macera eğitimi temelli 142 deneysel ve yarı deneysel çalışma incelemiş, incelenen çalışmaların ortak noktalarını sunmuştur.

- Vahşi doğa veya dağlık bölgelerde olmaları,
- Küçük bir grup (genellikle 16'dan az) ile tasarlanmaları,
- Bir nehre hızlı hakim olma veya belirli bir noktaya yürüyüş gibi çeşitli zihinsel ve / veya fiziksel olarak zorlayıcı hedeflerin belirlenmesi,
- Genellikle grup problem çözme ve karar verme süreçlerini içeren sık ve yoğun etkileşimlerin olması,
- Müdahaleci olmayan, eğitimi bir lider,
- 2 ila 4 haftalık bir süre.

Ayrıca çalışma konuları ele alındığında macera eğitimi ile ilişkilendirilmiş Akademik, Liderlik, Benlik kavramı, Kişilik, Kişilerarası ilişkiler ve Maceracılık olmak üzere 6 kategori ve 40 kavram rapor edilmiştir. Akademik başarı, akademik performans, vicdanlılık, karar verme, bireysel liderlik, ekip liderliği, örgütsel yetenek, zaman yönetimi, değerler, hedefler, fiziksel yetenek, akran ilişkileri, benlik, fiziksel görünüm, güven, öz yeterlik, aile, kendini anlama, iyi olma, bağımsızlık, kadınlık, erkeklik, başarı motivasyonu, duygusal istikrar, saldırganlık, girişkenlik, kontrol odağı, işbirliği, kişilerarası iletişim, sosyal yeterlilik, ilişki becerileri, zorluk, esneklik, fiziksel uygunluk, çevre bilinci bu kavramlarıdır.

Beightol ve ark (2012) macera dayalı eğitim uygulamalarına dair araştırma yöntemiyle ilgili endişelerin var olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda uygulamalara dair uygulayıcılar tarafından dikkate alınması gereken bir takım önerilerde bulunmuştur.

- Güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı geliştirmek,
- Katılımcıların/Öğrencilerin çeşitli ortamlarda kullanabileceği araçlar ve stratejiler geliştirmek,
- Macera deneyimini okul veya ev ortamlarına entegre etmek,

- Entegrasyon sayesinde daha uzun eğitimler verebilmek,
- Gelecekteki araştırmalar için doğrudan alana uygulanabilen, daha yeni ve güvenilir ölçüm araçları kullanmak bu çalışma özelindeki eleştirilerdir.

Cason ve Gillis (1994) ergenler ile yapılan macera eğitimlerine ilişkin 25 yılın çalışmalarını içeren bir meta analiz yapmış ve 43 adet çalışma incelemişlerdir. Çalışmada yöntemsel olarak genel eksiklikler şu şekilde rapor edilmiştir.

- Deney ve kontrol gruplarının eş değer olmaması,
- Bir macera programının yürütülmesi için açıkça tanımlanmış bir yöntemin bulunmaması,
- Macera programlama deneyiminin etkinliğini sağlamak ve ölçmek için kabul edilmiş eğitim protokollerinin bulunmaması,
- İdeal bir macera programı uzunluğunun olmaması,
- Kullanılan aktivitelerin neler olduğu ve aktivitelerin sunumu ve sırasının nadiren belirtilmesi başlıca eksiklerdendir.

Attarian (2001) ise bir başka çalışmada; macera eğitimlerinin faydalarını ve sonuçlarını ampirik olarak ölçmek için güvenilir araştırma ve değerlendirme modelleri, teknikleri ve yöntemlerinin oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir.

Daniel ve ark. (2014), Macera eğitimlerinde öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak için eğitim süresinin uzunluğunun ne kadar olacağının belirsizliğini eleştirmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, örneklemin oluşturulmasına, eğitim programı ve protokolün belirlenmesine, veri toplama aracına, verilerin toplanmasına ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Maceraya dayalı eğitim uygulamalarını değerlendirmiş birçok meta analiz araştırması yapılmıştır. Bu çalışmalarda bulunan sonuçlar incelendiğinde; olan çalışmaların eksik noktaları ve çözümleri bu çalışmada giderilmeye çalışılarak çalışma tasarlanırken aşağıdaki noktalara dikkat edilmiştir.

Eksik: Güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı geliştirmek

Çözüm: Bu çalışmada, eğitimler açık ve kapalı güvenli alanda gerçekleştirilmiş olup açık alanda yapılabilecek tüm aktiviteler iç mekana uygun hale getirilmiştir.

Eksik: Katılımcıların / Öğrencilerin çeşitli ortamlarda kullanabileceği araçlar ve stratejiler geliştirmek:

Çözüm: Bu çalışmada, katılımcılara sunulan uygulamalar içerisinde gerek malzemesiz yapılacak gerekse her an kolayca bulunabilecek uygulamalarda seçilmiştir.

Eksik: Macera deneyimini okul veya ev ortamlarına entegre etmek:

Çözüm: Bu çalışmada, eğitimler üniversitede yani okul ortamında entegre edilerek yapılmıştır.

Eksik: Deney ve kontrol gruplarının eş değer olmaması:

Çözüm: İstatistiki analizlerde de gösterilmektedir ki; katılımcıların ölçekten aldıkları öntest puanları arasında fark yoktur. Dolayısıyla katılımcıların tamamı eş değer olarak çalışmaya dahil edilmiştir (Tablo 4.11).

Eksik: Kullanılan aktivitelerin neler olduğu ve aktivitelerin sunumu ve sırasının nadiren belirtilmesi:

Çözüm: Bu çalışmada, tüm uygulamalar, içerikleri ve sırası detaylı olarak rapor edilmiş ve ekte sunulmuştur.

Eksik: Macera programlama deneyiminin etkinliğini sağlamak ve ölçmek için kabul edilmiş eğitim protokollerinin bulunmaması:

Çözüm: Bu çalışmada, maceraya dayalı eğitim uygulamalarına dair bir eğitim protokolü araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve 12 hafta boyunca uygulamalar bu protokole göre yapılmıştır.

Eksik: Bir macera programının yürütülmesi için açıkça tanımlanmış, kabul edilmiş ve kuramsal temellere dayandırılmış bir yöntemin bulunmaması:

Çözüm: Literatürde uygulamaya ve değişime yönelik bilimsel bir macera eğitimi teorisi saptanamamıştır. Bu eksikliğin giderilmesi için davranış değişikliğini sağlayan kuramlar dikkate alınmış ve bu çalışmada eğitimin genel çerçevesi belirlenirken, bilişsel davranışçı yaklaşımdan faydalanılmıştır. Eğitimin süresi, bilişsel davranışçı yaklaşımlardan olan akılcı duygusal davranışçı kuramın uygulama süresi dikkate alınarak belirlenmiştir. Eğitim boyunca gerçekleştirilen uygulamaların değerlendirilmesinde işlevsel ve işlevsel olmayan düşünceler dikkate alınarak gelişim sağlanan sürecin kalıcılığına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Sonuç olarak bu çalışmanın planlanmasında yukarıda belirtilen eksikliklerin veya eleştirilerin giderilmesi adına gerekli önlemler alınmış ve çalışma bu doğrultuda tasarlanmıştır.

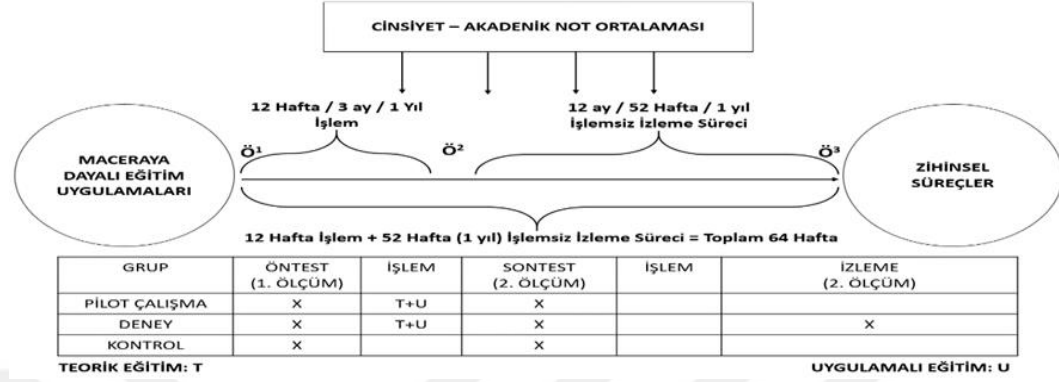
4.1 Araştırma Modeli

Nitel ve Nicel tekniklerin kullanıldığı Karma araştırma yöntemine göre tasarlanan bu çalışmada maceraya dayalı eğitim uygulamalarının geleceğin spor yöneticilerinin zihinsel süreçleri üzerinde yarattığı etki ve bu etkinin uzun vadedeki kalıcılık düzeyi incelenmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasında, uzun dönem uygulama sürecinde uygulanacak uygulamaların denenmesi için bir gruba kısa süreli, tek günlük bir eğitim verilmiş, eğitim öncesi ve sonrasında araştırmada kullanılacak ölçekler uygulanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup kullanılmış olup deney grubuna 12 haftalık bir macera eğitimi programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim veya uygulama yaptırılmamış ve süreç içerisinde benzer uygulamalara katılıp katılmadıkları denetlenmiştir. Araştırma desenine göre, katılımcılara yönetsel becerilerin ölçümüne ilişkin alt boyutlarında zihinsel süreçlerin ölçümünü kapsayan maddeler bulunan “Maceraya Eğitimi Kazanımları Ölçeği” deney grubuna eğitim öncesinde, 12 haftalık eğitim sonrasında ve eğitimlerin bitiminden 12 ay sonrasında olmak üzere üç defa, kontrol grubuna ise deney grubu ile eş zamanlı olarak öntest ve sontest

olmak üzere iki defa uygulanmıştır. Bu sayede deney grubu için verilen eğitimin öncesi, sonrası ve bitiminden sonraki bir yıl içerisinde değişimin kalıcılık düzeyi incelenmiştir. Araştırmaya ilişkin modelleme aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 4.1. Araştırma Modeli

4.2 Örneklem

Bu çalışmanın evreni örnekleme ile aynı olup örneklem, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir.

Çalışmanın 1. aşamasında yapılan pilot çalışma için maceraya dayalı eğitim uygulamasına katılan 14 Kadın (%33,3), 28 Erkek (%66,7) olmak üzere toplam 42 çalışan birey yer almaktadır.

Çalışmanın 2. aşamasın yani ana çalışmada ise; maceraya dayalı eğitim uygulamasına katılan 11 Kadın (45,8), 13 Erkek (%54,2) olmak üzere toplam 24, uygulama kısmına katılmayan kontrol grubunda yer alan 12 Kadın (24,0), 38 Erkek (%76,0) olmak üzere toplam 50 spor yöneticiliği öğrencisi yer almaktadır.

Genel olarak tüm aşamalara ise toplamda 37 Kadın (%31,6), 79 Erkek (%68,4) olmak üzere toplam 116 birey katılmıştır.

4.3 Veri toplama aracı

Bu çalışmanı veri toplama aracı 3 bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, akademik not ortalaması gibi demografik bilgileri sorgulayan kişisel bilgi formu yer almaktadır.

İkinci bölümde; Özen ve Yalçın (2010) tarafından geliştirilen “Macera Eğitimi Kazanımları Ölçeği” (MEKÖ) kullanılmıştır. Ölçek 7’li semantik diferansiyel ölçek tipi olup toplam 9 alt boyuttan oluşmaktadır.

I. Faktör: Görev Liderlik Becerileri (madde 7, 18, 19, 20, 31, 33, 36): Bu boyut içerisinde yer alan ifadeler bir görevin yerine getirilmesi esnasında bireyin göstermiş olduğu tutum ve davranışları içermektedir.

II. Faktör: Zaman Yönetimi ve Planlama (madde 1, 4, 5, 8, 11, 24, 26): Bu boyut içerisinde yer alan ifadeler bireyin bir plan veya planlar dahilinde ilerleyip ilerlemediği ve bu plan(lar)ın belirli zaman dilimlerine yönelik yapılıp yapılmadığı ve gerekli zaman yönetimini sağlayıp sağlamadığını sorgulamaktadır.

III. Faktör: Sosyal Yeterlilik (madde 2, 6, 13, 32, 40): Bu boyut içerisinde bireyin sosyal ortamlarda kendisini nasıl hissettiğine, sosyal ortamlar açısından bireyin kendi yeterliliğini değerlendirmesine ilişkin ifadeler yer almaktadır.

IV. Faktör: Takım çalışması, (madde 9, 14, 34, 37, 39): Bu boyut içerisinde yer alan ifadeler bireyin çalışma ortamına ve ekip arkadaşlarına dair algılarının nasıl olduğunu içermektedir.

V. Faktör: Stratejik Karar Verme ve Uygulama (madde 15, 21, 25, 28, 29): Bu boyut içerisinde bireyin baskı altında karar vermesi ve bu kararları uygulamaya koymasına yönelik ifadeler yer almaktadır.

VI. Faktör: Diğerlerini Kabullenme (madde 10, 16, 17, 38): Bu boyut içerisinde yer alan ifadeler bireyin diğer bireylerin fikir ve davranışlarını anlayışla karşılayıp karşılamamasını, bu fikir ve davranışların bireyde uyandırdığı içsel tutumları içermektedir.

VII. Faktör: Değişime Esneklik (madde 12, 27, 35): Bu boyut içerisinde yer alan ifadeler bireyin etrafında gerçekleşen değişiklikler karşısındaki tutum ve davranışlarını kapsamaktadır.

VIII. Faktör: Hedef Belirginliği (madde 3, 30): Bu boyut içerisinde yer alan ifadeler özellikle bir görev veya hedef etrafında bir araya gelen gruplarda meydana gelen problemlerin çözümüne dair hedef ve adımları içermektedir.

IX. Faktör: Görev Odaklılık (madde 22, 23): Bu boyut içerisinde yer alan ifadeler bireyin her durumda verilen görevi başarıyla tamamlayabilmesine yönelik algısına ilişkindir.

Ayrıca ölçüm aracında 2, 3, 8, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 21, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 37, 38 ve 40. maddeler ters ifadeler olarak puanlanmaktadır.

Üçüncü bölümde ise verilerin ve sonuçların doğruluğunun pekiştirilmesi açısından katılımcılara eğitim sonrası iki soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu verilerek bu soruların bir kağıda yazılı olarak cevaplandırılması istenmiştir. Formda yer alan maddeler:

- Bu uygulamaların sizin için kazanımları nelerdir?
- Sizin için bu uygulamaları zorlaştıran ne oldu?

Tablo 4.1. Gruplara İlişkin Cronbach's Alpha Kat Sayıları

Boyut	Orijinal Çalışma	Pilot Çalışma	Kontrol	Deney
Görev Liderlik Becerileri	$\alpha=0.820$	$\alpha=0.909$	$\alpha=0.802$	$\alpha=0.765$
Zaman Yönetimi ve Planlama	$\alpha=0.780$	$\alpha=0.754$	$\alpha=0.878$	$\alpha=0.914$
Sosyal Yeterlilik	$\alpha=0.790$	$\alpha=0.760$	$\alpha=0.773$	$\alpha=0.838$
Takım Çalışması	$\alpha=0.750$	$\alpha=0.858$	$\alpha=0.833$	$\alpha=0.820$
Stratejik Karar Verme ve Uygulama	$\alpha=0.750$	$\alpha=0.768$	$\alpha=0.782$	$\alpha=0.874$
Diğerlerini Kabullenme	$\alpha=0.580$	$\alpha=0.772$	$\alpha=0.500$	$\alpha=0.835$
Değişime Esneklik	$\alpha=0.660$	$\alpha=0.530$	$\alpha=0.699$	$\alpha=0.764$
Hedef Belirginliği	$\alpha=0.470$	$\alpha=0.573$	$\alpha=0.572$	$\alpha=0.647$
Görev Odaklılık	$\alpha=0.640$	$\alpha=0.833$	$\alpha=0.761$	$\alpha=0.557$

Tablo incelendiğinde ölçeğin orijinal çalışmasındaki Cronbach's Alpha iç tutarlılık kat sayılarının $\alpha=0.470$ ile $\alpha=0.820$ arasında değiştiği, bu çalışma kapsamında ise ölçeğe dair Cronbach's Alpha iç tutarlılık kat sayıları $\alpha=0.500$ ile $\alpha=0.914$ arasında değiştiği bulunmuştur.

4.4 Pilot Çalışma

Bu çalışmanın amacı; uygulanması planlanan maceraya dayalı eğitim uygulamalarının deneme çalışmasının yapılmasıdır. Uygulama süresi 8-12 hafta olacağından dolayı bir deneme çalışması yapılması önem arz etmektedir. Bu yüzden süresi tek günlük bir pilot çalışma yapıp uygulamalar denenmiş ve uygulanabilirliği sınanmıştır.

Çalışma karma araştırma yöntemi (Nicel ve Nitel teknikler) kullanılarak kontrol grupsuz tek gruplu ön-test son-test yarı deneysel desene göre ve nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine göre dizayn edilmiştir.

Çalışmanın evreni örnekleme ile aynı olup örneklem, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniğine göre belirlenmiş 14 Kadın (%33,3), 28 Erkek (%66,7) olmak üzere toplam 42 çalışan bireyde oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalamaları 29,66 yaş aralığı 23 ile 45 arasında değişmektedir. Eğitim durumları 10 Lise (%23,8) – 32 Lisans (%76,2) ve kurumdaki çalışma süreleri; 1 ila 8 yıl arasında değişmektedir. 21 kişi 1 yıl veya daha az, 2 yıl: 2 kişi, 3 yıl: 8 Kişi, 4, 5 ve 6 yıl: 3 er kişi, 7 ve 8 yıl: 1 er kişidir.

Pilot çalışma için kullanılan ölçüm araçları ile ana çalışmada kullanılan ölçüm araçları ile aynıdır.

Verilerin analizi aşamasında oluşturulan yarı yapılandırılmış formlar içerik analizi ile test edilmiştir. Elde edilen nicel bulgular ise normal dağılım göstermesinin saptanması sonucunda parametrik testlerden bağımlı örneklem için t test kullanılarak analiz edilmiştir.

4.5 Maceraya Dayalı Eğitim Programının Yapılandırma Süreci

1. Zihinsel Süreçlerin Belirlenmesi

Maceraya Dayalı Eğitim Programının oluşturulmasında eğitim aracılığı ile ilgili grubun gelişim sağlanması istenilen/gereken süreçler ilgili literatür incelenmiş ve yöneticilerde bulunması gerektiği ve macera eğitimleri aracılığı ile gelişimi mümkün olduğu düşünülen zihinsel süreçler belirlenmiştir.

2. Süreçleri geliştirecek uygulamalar programlanmıştır.

İlgili kavramları (Liderlik, Zaman Yönetimi, Karar verme, Strateji ve Hedef Belirleme, Takım Çalışması, Planlama, Sosyal Yeterlilik, Esneklik, Zihinsel Dayanıklılık ve Farklılıklar Yönetimi vs.) geliştirici içeriğe sahip parkurlara araştırmacı, tez danışmanı ve bir program geliştirme uzmanı ile birlikte karar verilmiş ve gerekli hazırlıklar yapılmıştır.

3. Eğitim süresi 12 hafta olarak belirlenmiştir.

Uygulama Süresi

Maceraya dayalı eğitim uygulamaları kapsamında hazırlanan program ilgili literatür incelenerek hazırlanmıştır. Literatürde macera eğitimlerine ilişkin teorik veya kuramsal olarak belirlenmiş bir süre bulunamamıştır. O yüzden söz konusu programın süresi; psikoloji alanında terapi türü olarak kullanılan bilişsel davranışçı yaklaşımların kullanıldığı tedavilerin sürelerinden esinlenerek belirlenmiştir. Bilişsel davranışçı yaklaşımların kullanıldığı tedavilerin süresinin 8 ila 12 seans arasında değişmektedir (Lewinsohn, 1989; Kuehner, 2005; Elmacı, 2008;

Whitfield, 2010; Sarısoy, 2011; Corey, 2015). Dolayısıyla söz konusu çalışmanın bilişsel davranışçı yaklaşım modeli olan düşün, hisset, yap modeline göre tasarlanmasından dolayı eğitim süresi 12 hafta olarak belirlenmiştir.

4. Deney grubu 12 kişi x 2 grup olarak ayarlanmıştır.

Uygulama Katılımcı Sayısı

Walsh ve Golins (1976) grup büyüklüğünün program etkililiği için çok önemli olduğunu ve ideal grubu “ten –group” olarak tanımlamışlar ve ideal sayının 7-15 katılımcı arasında olduğu belirtilmiştir. Grup büyüklüğü çeşitlilik ve çatışma yaratacak kadar büyük, hiziplerden kaçacak ve çatışmalara çözüm bulunabilecek kadar küçük olmalıdır (akt. Kenzie, 2003). BDY açısından da 6-15 arası katılımcı sayısının uygun olduğu belirtilmiştir (Vinogradov, Cox ve Yalom, 2003; akt: Sarısoy, 2011).

5. Eğitime ilişkin plan ve program (hiyerarşi, saatler, yerler, gruplar) hazırlanmıştır.

Yapılacak faaliyete ilişkin tüm detayların planlaması, katılımcıların sayılarına göre gruplandırılması, eğitim saatlerinin ve grupların hangi etkinliği hangi saatlerde ve hangi haftalarda yapacağını planlanması sağlanmıştır.

6. Programın hedefleri belirlenmiştir.

Maceraya dayalı eğitim uygulamaları programının genel hedefleri katılımcılarda yukarıda bahsi geçen zihinsel süreçlerin gelişimini sağlamaktır.

7. Oturumlara ilişkin özel hedefler belirlenmiştir.

Uygulanan programın her oturumu bireylerde gelişimin sağlanacağı zihinsel süreçler için uzman görüşleri alınarak planlanmıştır. Oturumlar sonrasında katılımcılarda hedeflenen davranış(lar)da gelişim sağlanması planlanmıştır.

8. Maceraya dayalı eğitim programının genel özellikleri belirlenmiştir.

- Program etkileşim ve eğitim içeriklidir.
- Uygulamalar ilgili zihinsel süreçleri geliştirmeye yönelik teknik ve yöntemler içermektedir.
- Uygulamalar hazırlanırken macera eğitimleri, macera terapisi ve bilişsel davranışçı yaklaşımları konu alan tezler, araştırmalar ve eğitim programları incelenmiş, konu ile ilgili uzman psikolog ve macera eğitmenlerine danışılmış ve uygulamalar ve programlama bu doğrultuda yapılandırılmıştır.

- Uygulamalar katılımcıların bireysel ve grup olarak geliştirmelerini sağlayan, birbirleri ile iletişim kurmalarını zorunlu kılan, etkin ve aktif olmayı özendiren, bireysel olarak performans gerektiren durumlar olsa da sonuç olarak gruba katkı sağlayan adımları içeren bir yapıdadır. Uygulamalar daha önce başkaları tarafından geliştirilip uygulanmıştır. Bazı durumlarda ise katılımcıların gelişimi adına araştırmacı tarafından uygulamaların daha zorlu olması için katılımcılara gözlerinin bağlanması, iletişim kurabilmelerinin zorlaştırılması için konuşma yasağı veya sınırlı kelimelerin kullanılması gibi engeller çıkarılarak uygulamalarda küçük değişiklikler yapılmıştır.

9. Uygulamalarda kullanılacak yöntem ve teknikler belirlenmiştir.

- Uygulama süreci başlamadan önce yapılan toplantıda tüm katılımcılara 12 haftalık programı ve teorik anlatıları içeren bir dosya verilmiştir.
- Uygulamalara dair her oturum 90 dk. sürmüştür.
- İlk dört oturumda grubun kaynaşmasını, yaparak yaşayarak öğrenmelerini, etkin katılımlarını sağlamak ve mental ısındırma adına buz kırıcı aktiviteler yaptırılmıştır.
- Her oturumun son 15-20 dakikası oturum sonrası değerlendirme (işlevsel ve işlevsel olmayan düşünceler ve davranışların saptanması, gelişim sağlanan beceri, zorluklar)
- Her oturum araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan aşağıda yer alan maceraya dayalı eğitim protokolü ışığında gerçekleştirilmiştir.

4.6 Maceraya Dayalı Eğitim Protokolünün Yapılandırma Süreci

Maceraya eğitime ilişkin literatür incelendiğinde uygulamalara yönelik bir protokol yer almadığı için araştırmacı tarafından bir uygulama protokolü geliştirilmiştir.

Aktivite Eğitim Uygulama Protokolü

- 1. Selamlama ve Kendini Tanıtma:** Parkur başındaki eğitmenlerin katılımcılara kendilerini tanıtması, katılımcıların eğitmenlere güvenmesi ve yeterli olarak görmesi, programın amacına ulaşması adına önemlidir.
- 2. Katılımcıları Tanıma:** Katılımcıların kendilerini tanıtması büyük örgütler için önemlidir. Çünkü büyük örgütlerdeki her kademe çalışan birbirini

tanıyamayabilir. Bu sayede katılımcılar farklı birim çalışanları ile de tanışma imkanı bulurlar.

3. **Uygulama Adının Açıklanması:** Katılımcılara uygulamanın isminin aktarılması, hangi aktiviteye katıldığını bilmesi katılımcıların uygulamaları benimsemesi açısından önemlidir.
4. **Tarihçesi:** Uygulamanın esinlendiği çıkış noktası veya uygulamanın geçmişine yönelik öyküsel bir tarihçesi var ise katılımcılara bu tarihçenin aktarılması
5. **Malzeme Tanıtımı:** Uygulamalarda kullanılacak bir materyal var ise bu materyallerin türü ve kullanımına ilişkin bilgilerin katılımcılara aktarılması
6. **Kuralları:** Uygulamanın gerçekleştirilmesi için var olan kuralların katılımcılara açıklanması
7. **Fiziksel Isındırma:** Uygulamanın türü gereği eğer katılımcıların fiziksel olarak hazır olmaları gerekiyor ise sakatlık olmaması için katılımcıların ısındırma hareketleri aracılığı ile fiziksel olarak hazır bulunmaları eğitmenin ısındırma hareketleri yaptırması ile sağlanır.
8. **Katılımcıların Sorularını Cevaplama:** Uygulamaya dair merak edilen, anlaşılmayan noktaların aydınlatılması için katılımcılar tarafından sorulan soruların cevaplanması.
9. **Uygulama:** uygulamanın katılımcılar tarafından gerçekleştirilmesi
10. **Eğitmen Yönlendirmesi:** Uygulama esnasında yer yer eğitmenin müdahale etmesi ve kişileri davranış tarzına (çekingen, rahat, girişken vs.) göre uygulamaya dahil etmesi.
11. **Uygulama Sonrasında Değerlendirme:** uygulama bitiminden sonra katılımcıların kendilerini, takım arkadaşlarını ve süreci eğitmen moderatörlüğünde değerlendirmesi.
12. **Uygulama Kazanımları:** Uygulama sonucunda katılımcıların kendilerinde olumlu veya olumsuz olarak tespit ettiği farklılıkları beyan etmeleri
13. **Farklılıkların Sonraki Etkilerinin Tartışılması:** Amaçlar doğrultusunda uygulama sonucunda gerçekleşen farklılıkların bireyin sonraki durumlarda nerede ve nasıl kullanacağını tartışılması

14. Teşekkür ve Bitiş: Katılımcıların özverili bir şekilde uygulamayı gerçekleştirmelerinden dolayı takdir edilmesi ve bitiriş konuşmasının yapılması

4.7 Ana Çalışma

Maceraya dayalı yönetsel eğitim uygulamalarının bireylerin zihinsel süreçleri üzerine etkisinin etkililik süresini araştırmayı amaçlayan bu çalışma karma araştırma yöntemi (Nicel ve Nitel teknikler) kullanılarak kontrol grublu (3X2) ön-test son-test ve izleme testi deneysel desene göre ve nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine göre tasarlanmıştır.

4.7.1 Deney Grubu Uygulaması

Bu araştırmanın deney grubu uygulamasında 12'şer kişilik iki grup ile her hafta grup başına 90'ar dk. süren ve 12'şer oturumdan oluşan bir maceraya dayalı eğitim uygulaması programı gerçekleştirilmiştir. Oturumlar haftada bir defa olmak üzere planlanmıştır. Oturumlar araştırmacının eğitmenliğinde açılmış olan Yönetimde Maceraya Dayalı Eğitim Uygulamaları isimli ders kapsamında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi yerleşkesinde gerçekleştirilmiştir.

4.7.2 Kontrol Grubu

Çalışmada kontrol grubu olarak belirlenmiş katılımcılara herhangi bir uygulama yaptırılmamıştır. Kontrol grubundan deney grubu ile eş zamanlı olarak sadece öntest ve sontest verileri toplanmıştır.

4.8 Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında oluşturulan yarı yapılandırılmış formlar içerik analizi ile test edilmiştir. Elde edilen nicel bulguların ise normallik dağılımları test edildikten sonra normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve betimsel analizler, parametrik testler (İlişkili örneklemelerde t test, İlişkisiz örneklemelerde t testi ve Tekrarlı ölçümlerde tek yönlü varyans analizi ANOVA) uygulanarak analiz edilmiştir. Ayrıca katılımcılardan toplanan verilerin tutarlılığını test etmek adına Cronbach's Alpha analizi yapılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgular detaylandırılmış bir şekilde yer almaktadır.

5.1 Pilot Çalışma Bulguları

Maceraya dayalı eğitim uygulamalarının zihinsel süreçler üzerine etkisini incelemek üzere yapılmış bu çalışmada eğitimlerde kullanılan uygulamaları denemek için yapılmış tek günlük pilot çalışma bulgularına ilişkin istatistiksel analizler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 5.1. Pilot Çalışma Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Tür	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	14	% 33.3
	Erkek	28	% 66.7
Yaş	23 - 45	42 ($\bar{x}$ =29.66)	%100
Eğitim	Lise	10	%23.8
	Lisans	32	%76.2
Çalışma Süresi	1 yıl	21	%50
	2 yıl	2	4.8
	3 yıl	8	%19
	4 yıl	3	%7.2
	5 yıl	3	%7.2
	6 yıl	3	%7.2
	7 yıl	1	%2.3
	8 yıl	1	%2.3

Tabloda katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve çalışma süresi gibi demografik bilgilerine ait bulgular yer almaktadır. Tablo incelendiğinde katılımcıların 14' ü Kadın (%33,3), 28'i Erkek (%66,7), yaş ortalamalarının 29,66, yaş aralığının 23 ile 45 arasında değiştiği, 10' u Lise (%23,8), 32' si Lisans (%76,2) mezunu ve kurumdaki çalışma sürelerinin ise 1 ila 8 yıl arasında değiştiği 1 yıl veya daha az; 21 kişi, 2 yıl; 2 kişi, 3 yıl; 8 Kişi, 4, 5 ve 6 yıl; 3 er kişi, 7 ve 8 yıl; 1 er kişinin olduğu görülmektedir.

Tablo 5.2. Pilot Çalışma Nitel Bulgularına İlişkin İçerik Analizi

	Süreç - Kod	Kişi	Yüzde	Süreç - Kod	Kişi	Yüzde
Bu aktivitenin sizin için kazanımları nelerdir?	Takım Çalışması	42	%100	Ortak Karar verme	10	%23.8
	Arkadaşlarına Güven	28	%66.6	Görev Paylaşımı ve Sorumluluk	10	%23.8
	İletişim	25	%59.5	Yönlendirmenin Önemi	8	%19.0
	Yaratıcı ve Alternatifler Üretme	17	%40.4	Başarı inancı	6	%14.2
	Takım Başarısının Önemi	16	%38.1	Odaklanma	5	%11.9
	Sabırlı Olmak	14	%33.3	Uyum	4	%9.5
	Sonuç Odaklılık	11	%26.1	Süreç Yönetimi	3	%7.1
	Liderlik Etme	11	%26.1	Kriz Yönetimi	2	%4.7
	Saygı	11	%26.1	Bağlılık	2	%4.7
	Koordinasyon	11	%26.1	Zaman Yönetimi	2	%4.7
	Stratejik Planlama	10	%23.8			
Bu aktivite sizin için neden zordu?	Bireysellik	12	%28.5	İletişim kuramama	27	%64.2
	Takım Olamamak	4	%9.5	Statü Farkının Hissettirilmesi	2	%4.7

Pilot çalışmanın nitel bulgularının içerik analizi sonrasında katılımcıların tabloda gösterilen sorulara verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Ayrıca ortaya çıkan kodların ölçeğin alt boyutları ile örtüştüğü saptanmıştır.

Tablo 5.3. Pilot Çalışma Normallik Dağılım Verileri

Boyutlar	Öntest		Sontest	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Görev Liderlik	.425/.365	-.273/717	.562/.365	-.248/717
Bec.	=1.16	=-0.38	=1.53	=-0.34
Zaman Yön. ve	-.034/.365	-.128/717	.020/.365	-.887/717
Plan.	=0.09	=-0.17	=0.05	=-1.23
Sosyal	.722/.365	-.625/717	.597/.365	-.666/717
Yeterlilik	=1.97	=-0.87	=1.63	=-0.92
Takım	.585/.365	-.986/717	.215/.365	-.627/717
Çalışması	=1.60	=-1.37	=0.58	=-0.87
Str. Karar ve	-.624/.365	-.856/717	-.519/.365	-.973/717
Uygulama	=-1.70	=-1.19	=-1.42	=-1.35
Diğerlerini	.256/.365	-.815/717	.220/.365	1.272/717
Kabullenme	=0.70	=1.13	=0.60	=1.77
Değişime	-.148/.365	-.287/717	.079/.365	-.134/717
Esneklik	=0.40	=-0.40	=0.21	=-0.18
Hedef	.724/.365	-.627/717	.580/.365	-.762/717
Belirginliği	=1.98	=-0.87	=1.58	=-1.06
Görev	.585/.365	-.986/717	.353/.365	-.211/717
Odaklılık	=1.60	=-1.37	=0.96	=-0.29

Tablo incelendiğinde; pilot çalışma grubundan elde edilen verilerde, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin öntest ve sontest verilerinin skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerinin +2.0 ve -2.0 arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgu verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir.

Tablo 5.4. Pilot Çalışma Grubu Öntest Sontest Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t

Boyut	Ölçüm	N	Ort.	Std	df	t	p
Görev	Öntest	41	6,10	,757	40	,190	,850
Liderlik Bec	Sontest	41	6,08	,904			
Zaman Yön.	Öntest	41	5,68	,816	40	-2,427	,020
ve Plan	Sontest	41	5,97	,807			
Sosyal	Öntest	41	5,66	,645	40	-4,755	,000
Yeterlilik	Sontest	41	6,16	,976			
Takım	Öntest	41	5,81	1,14	40	,691	,493
Çalışması	Sontest	41	5,90	,897			
Str. Karar ve	Öntest	41	5,59	1,23	40	1,15	,137
Uyg.	Sontest	41	5,77	1,08			
Diğerlerini	Öntest	41	5,87	1,08	40	-1,945	,059
Kabullenme	Sontest	41	6,09	,895			
Değişime	Öntest	41	4,92	,801	40	-3,941	,000
Esneklik	Sontest	41	5,51	1,12			
Hedef	Öntest	41	6,17	1,00	40	1,06	,296
Belirginliği	Sontest	41	6,32	,746			
Görev	Öntest	41	5,93	1,15	40	-3,505	,001
Odaklılık	Sontest	41	6,35	,800			

Tablo incelendiğinde katılımcıların maceraya dayalı eğitim uygulamaları öncesi sonrasında elde edilen öntest ve sontest puanlarına ilişkin Görev Liderlik Becerileri, Takım Çalışması, Stratejik Karar Verme ve Uygulama, Diğerlerini Kabullenme, Hedef Belirginliği alt boyutları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Zaman Yönetimi ve Planlama $t(40)=-2,427$ (öntest $\bar{x}=5.68 \pm 0.816$, sontest $\bar{x}=5.97 \pm 0.807$), Sosyal Yeterlilik $t(40)=-4,755$ (öntest $\bar{x}=5.66 \pm 0.645$, sontest $\bar{x}=6.16 \pm 0.976$) ve Değişime Esneklik $t(40)=-3,941$ (öntest $\bar{x}=4.92 \pm 0.801$, sontest $\bar{x}=5.52 \pm 1.120$) Görev Odaklılık $t(40)=-3,505$ (öntest $\bar{x}=5.93 \pm 1.15$, sontest $\bar{x}=6.35 \pm 0.800$), alt boyutları açısından ise sontest puanları lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu bulgu katılımcıların eğitim sonrasında belirtilen alt boyutların temsil ettiği zihinsel süreçlerin olumlu olarak etkilendiğini vurgulamaktadır.

5.2 Çalışma Bulguları

Maceraya dayalı eğitim uygulamalarının zihinsel süreçler üzerine etkisini ve bu etkinin kalıcılık düzeyini incelemek üzere yapılmış bu çalışmada 12 haftalık eğitimin öntest, sontest ve izleme testi bulgularına ilişkin istatistiksel analizler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 5.5. Çalışma Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler

Grup	Değişken	Tür	Frekans	Yüzde
Deney	Cinsiyet	Kadın	11	%45.8
		Erkek	13	%54.2
	Yaş	21 - 28	24 ($\bar{x}$ =22.41)	%100
	Akademik Not Ortalaması	1.00 – 2.00	5	%20.8
		2.01 – 3.00	18	%75.0
		3.01 – 4.00	1	%4.2
		<2.21	11	%45.8
		>2.21	13	%54.2
		1.21 – 3.22	24 ($\bar{x}$ =2.21)	
Kontrol	Cinsiyet	Kadın	12	%24.0
		Erkek	38	%76.0
	Yaş	19 - 29	50 ($\bar{x}$ =21.20)	%100
	Akademik Not Ortalaması	1.00 – 2.00	14	%28.0
		2.01 – 3.00	32	%64.0
		3.01 – 4.00	4	%8.0
		<2.24	26	%52.0
		>2.24	24	%48.0
		1.41 – 3.32	50 ($\bar{x}$ =2.24)	

Tabloda katılımcıların cinsiyet, yaş, ve akademik not ortalamalarına ilişkin demografik bilgiler gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde deney grubunun 11' i Kadın (%45.8), 13'ü Erkek (%54.2), yaş ortalamalarının $\bar{x}$ =22.41, yaş aralığının 21 ile 28 arasında değiştiği ve akademik not ortalamalarının grup ortalamasının ise $\bar{x}$ =2.31, 1.00 – 2.00 arasında 5 kişi, 2.01 ile 3.00 arasında 18 kişi, 3.01 ile 4.00 arasında 1 kişinin ayrıca 11 kişinin grup akademik ortalaması <2.31, 13 kişinin >2.31 olduğu tespit edilmiştir.

Kontrol grubunun ise 12' si Kadın (%24.0), 38' i Erkek (%76.0), yaş ortalamalarının $\bar{x}$ =21.20, yaş aralığının 19 ile 29 arasında değiştiği ve akademik not ortalamalarının grup ortalamasının ise $\bar{x}$ =2.24, 1.00 – 2.00 arasında 14 kişi, 2.01 ile 3.00 arasında 32 kişi, 3.01 ile 4.00 arasında 4 kişinin ayrıca 26 kişinin grup akademik ortalaması <2.24, 24 kişinin >2.24 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5.6. Deney Grubu Nitel Verilerine İlişkin İçerik Analizi Bulguları

Bu aktivitenin sizin için kazanımları nelerdir?	Süreç - Kod	Kişi	Yüzde	Süreç - Kod	Kişi	Yüzde
	Takım Çalışması	24	%100	Farklı bakış açısı / alternatif fikirler üretme/yaratıcılık	6	%24.9
	Liderlik	20	%83.3	Plan yapmak	6	%24.9
	İletişim	18	%75.0	Farkındalık	5	%20.8
	Diğerlerini kabullenme	15	%62.5	Sorumluluk alma	5	%20.8
	Değişime esneklik	12	%50.0	Kıt kaynaklarla çalışabilme	5	%20.8
	Sosyalizasyon	11	%45.8	Zaman Yönetimi	4	%16.6
	Özgüven	11	%45.8	Sabır	4	%16.6
	Karar verme	7	%29.2	Hedef belirleme	2	%8.3
	Problem Çözme	7	%29.2	Kriz yönetimi	2	%8.3
	Guruba güven	7	%29.2	Empati	2	%8.3
	Saygı	7	%29.2	Uyum	2	%8.3
Bu aktivite sizin için neden zordu?	Bireysellik	24	%100	Kötü İkili İlişkiler	11	%45.8

Çalışmanın nitel verilere yapılan içerik analizi sonuçlarına ilişkin tablo incelendiğinde; katılımcıların tabloda gösterilen sorulara verdikleri cevaplara dair frekans ve yüzde değerleri gözlemlenmektedir. Analiz sonrası ortaya çıkan kodların nicel verileri toplamak için kullanılan ölçeğin alt boyutları ile uyum sağladığı tespit edilmiştir.

Tablo 5.7. Kontrol Grubu Normallik Dağılım Verileri

Boyutlar	Öntest		Sontest	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Görev Liderlik	-.061/337	-.410/662	-.547/337	-.254/662
Bec.	=-0.18	=-0.18	=-1.62	=-0.38
Zaman Yön. ve	-.256/337	-.580/662	.073/337	-.967/662
Plan.	=-0.25	=-0.87	=0.21	=-1.46
Sosyal	-.435/337	.111/662	-.095/337	-1.117/662
Yeterlilik	=-1.29	=-0.01	=-0.28	=-1.68
Takım	-.279/337	-.459/662	-.400/337	-.037/662
Çalışması	=-0.82	=-0.69	=-1.18	=-0.05
Str. Karar ve	-.083/337	-.619/662	-.316/337	-.011/662
Uygulama	=-0.24	=-0.93	=-1.11	=-0.01
Diğerlerini	-.122/337	.083/662	-.115/337	-.503/662
Kabullenme	=-0.36	=-0.12	=-0.34	=-0.75
Değişime	.291/337	-1.023/662	-.523/337	-.190/662
Esneklik	=-0.86	=-1.54	=-1.55	=-0.28
Hedef	-.256/337	-.580/662	.009/337	-1.252/662
Belirginliği	=0.75	=-0.87	=0.02	=-1.89
Görev	-.492/337	-.971/662	-.006/337	-1.053/662
Odaklılık	=-1.45	=-1.46	=-0.01	=-1.59

Tablo incelendiğinde; kontrol grubundan elde edilen verilerde, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin öntest ve sontest verilerinin skewness/çarpıklık ve kurtosis/basıklık değerleri Field (2009: 139) tarafından ifade edildiği gibi standart hata değerlerine bölünerek hesaplanmıştır. İlk etapta kriter değerlerin dışında kalan veriler logaritmik dönüşüm yapılarak tekrar hesaplanmış ve her iki değerinde tüm veriler açısından +2.0 ve -2.0 (George & Mallery; 2012) veya +1.96 ve -1.96 Field (2009: 139) aralığında olduğu saptanmıştır. Bu bulgu verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir.

Tablo 5.8. Deney Grubu Normallik Dağılım Verileri

Boyutlar	Öntest		Sontest		İzleme test	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Görev Liderlik	.300/472 = 0.63	-.406/918 = -0.44	-.816/472 = -1.72	.540/918 = 0.58	.636/472 = 1.36	.751/918 = 0.81
Zaman Yön.Plan.	-.343/472 = -0.72	.281/918 = 0.30	-.124/472 = -0.26	- 1.265/918 = -1.37	.093/472 = 0.19	-.954/918 = -1.03
Sosyal Yeterlilik	-.447/472 = -0.94	- 1.390/918 = -1.51	-.560/472 = -1.18	-.785/918 = -0.85	-.646/472 = -1.36	-.713/918 = -0.77
Takım Çalışması	-.781/472 = -1.65	-.102/918 = -0.11	.180/472 = 0.38	-.025/918 = -0.02	.279/472 = 0.59	-.391/918 = -0.42
Str. Karar ve Uyg.	-.184/472 = -0.38	- 1.168/918 = -1.27	-.243/472 = -0.51	- 1.116/918 = -1.21	-.821/472 = -1.73	.708/918 = 0.77
Diğerleri Kabul.	-.489/472 = -1.03	.473/918 = 0.51	-.782/472 = -1.65	.319/918 = 0.34	.113/472 = 0.23	-.315/918 = -0.34
Değişime Esneklik	-.201/472 = -0.42	- 1.056/918 = -1.15	-.189/472 = -0.40	.544/918 = 0.59	-.308/472 = -0.65	-.145/918 = -0.15
Hedef Belirgin.	.293/472 = 0.62	-.532/918 = -0.57	-.626/472 = -1.32	-.211/918 = -0.22	-.891/472 = -1.88	-.347/918 = -0.37
Görev Odaklılık	.277/472 = 0.58	-.102/918 = -0.11	.055/472 = 0.11	-.806/918 = -0.87	.056/472 = 0.11	-.462/918 = -0.50

Tablo incelendiğinde; deney grubundan elde edilen verilerde, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin öntest ve sontest verilerinin skewness/çarpıklık ve kurtosis/basıklık değerleri Field (2009: 139) tarafından ifade edildiği gibi standart hata değerlerine bölünerek hesaplanmıştır. İlk etapta kriter değerlerin dışında kalan veriler logaritmik dönüşüm yapılarak tekrar hesaplanmış ve her iki değerinde tüm veriler açısından +2.0 ve -2.0 (George & Mallery; 2012) veya +1.96 ve -1.96 Field (2009: 139) aralığında olduğu saptanmıştır. Bu bulgu verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir.

Tablo 5.9. Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Öntest Sontest İlişkisiz Örneklem t Testi

Boyut	Ölçüm	Grup	N	Ort.	Std	df	t	p
Görev Liderlik Becerileri	Öntest	Deney	24	5.50	0.45	72	0.208	0.839
		Kontrol	50	5.47	0.72			
	Sontest	Deney	24	6.00	0.44	72	2.259	0.027
		Kontrol	50	5.64	0.90			
Zaman Yönetimi ve Planlama	Öntest	Deney	24	5.51	0.89	72	0.002	0.999
		Kontrol	50	5.51	1.08			
	Sontest	Deney	24	5.95	0.72	72	1.150	0.254
		Kontrol	50	5.69	0.99			
Sosyal Yeterlilik	Öntest	Deney	24	5.48	0.95	72	-0.157	0.876
		Kontrol	50	5.52	0.93			
	Sontest	Deney	24	6.11	0.70	72	2.259	0.027
		Kontrol	50	5.64	0.90			
Takım Çalışması	Öntest	Deney	24	5.22	1.12	72	0.176	0.861
		Kontrol	50	5.17	1.09			
	Sontest	Deney	24	5.95	0.69	72	2.974	0.004
		Kontrol	50	5.36	0.97			
Stratejik Karar Verme ve Uygulama	Öntest	Deney	24	4.50	1.23	72	-0.871	0.387
		Kontrol	50	4.77	1.23			
	Sontest	Deney	24	5.43	1.00	72	1.589	0.116
		Kontrol	50	5.00	1.14			
Diğerlerini Kabullenme	Öntest	Deney	24	5.25	1.07	72	0.090	0.929
		Kontrol	50	5.23	0.80			
	Sontest	Deney	24	5.80	0.95	72	0.925	0.358
		Kontrol	50	5.58	0.94			
Değişime Esneklik	Öntest	Deney	24	4.75	1.45	72	0.397	0.693
		Kontrol	50	4.62	1.24			
	Sontest	Deney	24	5.40	0.98	72	3.009	0.004
		Kontrol	50	4.50	1.22			
Hedef Belirginliği	Öntest	Deney	24	5.60	1.25	72	0.733	0.466
		Kontrol	50	5.38	1.22			
	Sontest	Deney	24	5.85	0.89	72	0.432	0.667
		Kontrol	50	5.74	1.13			
Görev Odaklılık	Öntest	Deney	24	5.70	1.19	72	-0.006	0.995
		Kontrol	50	5.71	1.09			
	Sontest	Deney	24	6.02	0.63	72	1.895	0.062
		Kontrol	50	5.61	1.23			

Tablo incelendiğinde maceraya dayalı eğitim uygulamalarına katılan deney grubu ve herhangi bir uygulamaya dahil olmayan kontrol grubunun öntest puanları açısından ölçeğin hiçbir alt boyutunda (Görev Liderlik Becerileri, Zaman Yönetimi ve Planlama, Sosyal Yeterlilik, Takım çalışması, Stratejik Karar Verme ve Uygulama, Diğerlerini Kabullenme, Değişime Esneklik, Hedef Belirginliği ve Görev Odaklılık) fark saptanmamıştır. Kısacası tüm katılımcılar ilk başta istatistiki olarak eşit puanlara sahip olarak araştırmaya dahil edilmiştir.

Sontest puanları açısından ise Zaman Yönetimi ve Planlama, Stratejik Karar Verme ve Uygulama, Diğerlerini Kabullenme, Hedef Belirginliği ve Görev Odaklılık alt boyutlarında bir farklılık tespit edilememişken, Görev Liderlik Becerileri $t(72)=-2,259$ (Deney $\bar{x}=6.00 \pm 0.44$, Kontrol $\bar{x}=5.64 \pm 0.90$), Sosyal Yeterlilik $t(72)=-2,259$ (Deney $\bar{x}=6.11 \pm 0.70$, Kontrol $\bar{x}=5.64 \pm 0.90$), Takım çalışması $t(72)=-2,974$ (Deney $\bar{x}=5.95 \pm 0.69$, Kontrol $\bar{x}=5.36 \pm 0.97$) ve Değişime Esneklik $t(72)=-3,009$ (Deney $\bar{x}=5.40 \pm 0.98$, Kontrol $\bar{x}=4.50 \pm 1.22$) boyutlarında fark tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu bulgu Görev Liderlik Becerileri, Sosyal Yeterlilik, Takım çalışması ve Değişime Esneklik boyutlarında eğitim sonrası deney grubu lehine bir artışı ifade etmektedir.

Tablo 5.10. Kontrol Grubuna İlişkin İlişkili Örneklem t Testi

Boyut	Ölçüm	N	Ort.	Std	df	t	p
Görev Liderlik Bec.	Öntest	50	5.47	0.72	49	-1.637	0.108
	Sontest	50	5.64	0.90			
Zaman Yön. ve Plan	Öntest	50	5.51	1.08	49	-1.582	0.128
	Sontest	50	5.69	0.99			
Sosyal Yeterlilik	Öntest	50	5.52	0.93	49	-1.099	0.277
	Sontest	50	5.64	0.90			
Takım Çalışması	Öntest	50	5.17	1.09	49	-1.449	0.154
	Sontest	50	5.36	0.97			
Str. Karar ve Uyg.	Öntest	50	4.77	1.23	49	-1.450	0.153
	Sontest	50	5.00	1.14			
Diğerlerini Kabullenme	Öntest	50	5.23	0.80	49	-2.752	0.008
	Sontest	50	5.58	0.94			
Değişime Esneklik	Öntest	50	4.62	1.24	49	0.504	0.616
	Sontest	50	4.54	1.22			
Hedef Belirginliği	Öntest	50	5.38	1.22	49	-2.092	0.042
	Sontest	50	5.74	1.13			
Görev Odaklılık	Öntest	50	5.71	1.09	49	0.619	0.539
	Sontest	50	5.61	1.23			

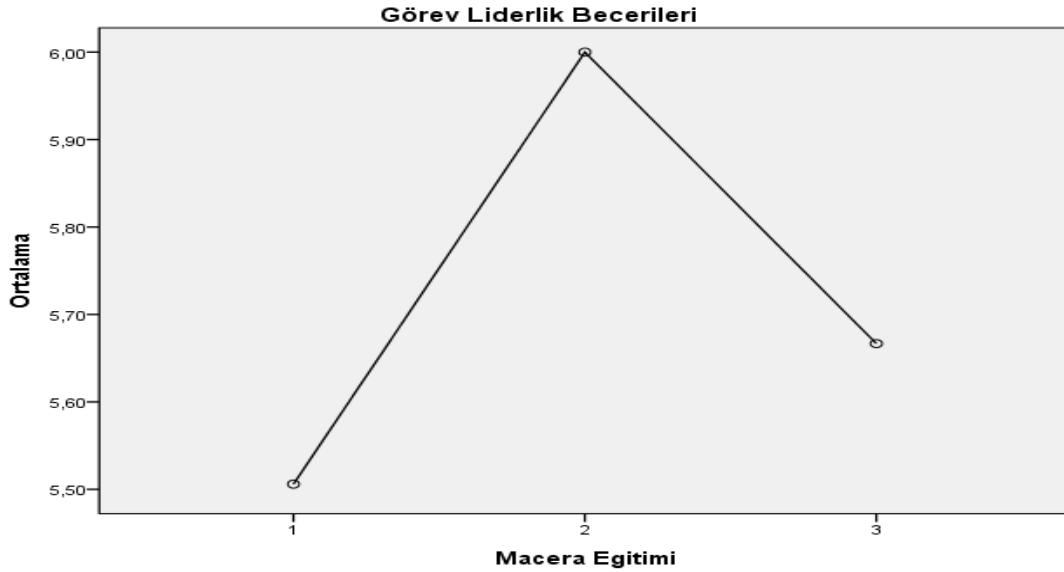
Kontrol grubu ölçümlerinde Görev Liderlik Becerileri, Zaman Yönetimi ve Planlama, Sosyal Yeterlilik, Takım Çalışması, Stratejik Karar Verme ve Uygulama, Değişime Esneklik, Görev Odaklılık alt boyutlarına ilişkin farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Diğer yandan Diğerlerini Kabullenme alt boyutunda bir fark saptanmıştır, $t(49)=-2,752$, $p<0.05$. Kontrol grubunun öntest puanları $\bar{x}=5.23 \pm 0.80$ iken sontest puanları $\bar{x}=5.58 \pm 0.94$ ’ e yükselmiştir. Bu bulgu kontrol grubunun etraflarındaki farklılık arz eden, aynı fikirde olmadığı diğer insanları kabullenme

düzeylerinin zaman içerisinde arttığını ifade etmektedir. Ayrıca Hedef Belirginliği alt boyutunda da bir fark saptanmıştır, $t(49)=-2,092$, $p<0.05$. Kontrol grubunun öntest puanları $\bar{x}=5.38 \pm 1.22$ iken sontest puanları $\bar{x}=5.74 \pm 1.13$ e yükselmiştir. Bu bulgu kontrol grubunun anlık veya ileriye dönük hedeflerin veya sorunların saptanmasına ve belirginleştirilmesine yönelik tutum ve davranışlarının zaman içerisinde arttığını ifade etmektedir.

Tablo 5.11. Görev Liderlik Becerileri Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Etki Büyüklüğü	Anlamlı Fark
Deneklerarası Ölçüm	15.333	23	0.667				
	3.048	1.522	2.002	4.950	0.020	0.177	1-2
Hata	14.163	35.047	0.404				
Toplam	32.544	59.569	3.073				

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



Şekil 5.1. Görev Liderlik Becerileri Boyutu Ölçüm Ortalamaları

Tablo incelendiğinde katılımcıların Görev Liderlik Beceri alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir, $F(1.522, 35.047)=4.950$, $p<0.05$. Sontest ortalama puanı ($\bar{x}=6.00 \pm 0.44$), Öntest ortalama puanı ($\bar{x}=5.50 \pm 0.45$) ve İzleme test ortalama puanlarına ($\bar{x}=5.66 \pm 0.93$) göre daha yüksektir. Diğer yandan öntest ile sontest arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgu katılımcıların eğitime başlamadan önceki

görev liderlik becerilerinin eğitimden sonraki görev liderlik becerilerinden daha düşük olduğu anlamına gelmektedir. Eğitim bitiminden daha sonra yapılan izleme çalışmalarındaki ölçümler ise sontest ile izleme testi arasında fark olmadığı yani eğitim sonrasında oluşan etkinin önteste göre azalsa da devam ettiğini göstermektedir.

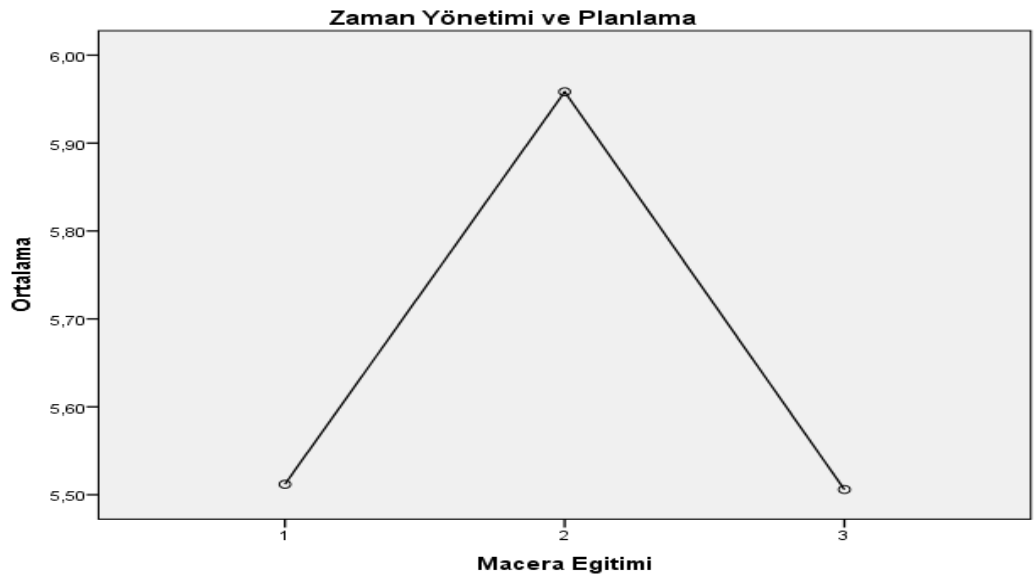
Görev liderlik becerileri boyutunun analizinde veriler küresellik varsayımını karşılamadığı için Greenhouse-Geisser düzeltmesi yapılmıştır. Bu yüzden farka ilişkin istatistiki bulgular, küresellik varsayımının sağlanmadığı durumlarda dikkate alınan opsiyonlardan birisi olan Greenhouse-Geisser satırındaki değerler baz alınarak raporlandırılmıştır.

Ayrıca görev liderlik becerileri boyutunda oluşan farka ilişkin kısmi etki büyüklüğü ise 0.177 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 5.12. Zaman Yönetimi ve Planlama Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Etki Büyüklüğü	Anlamlı Fark
Deneklerarası	40.921	23	1.779				
Ölçüm	3.232	2	1.616	8.557	<u>0.001</u>	0.271	1-2, 2-3
Hata	8.687	46	0.189				
Toplam	52.840	71	3.584				

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



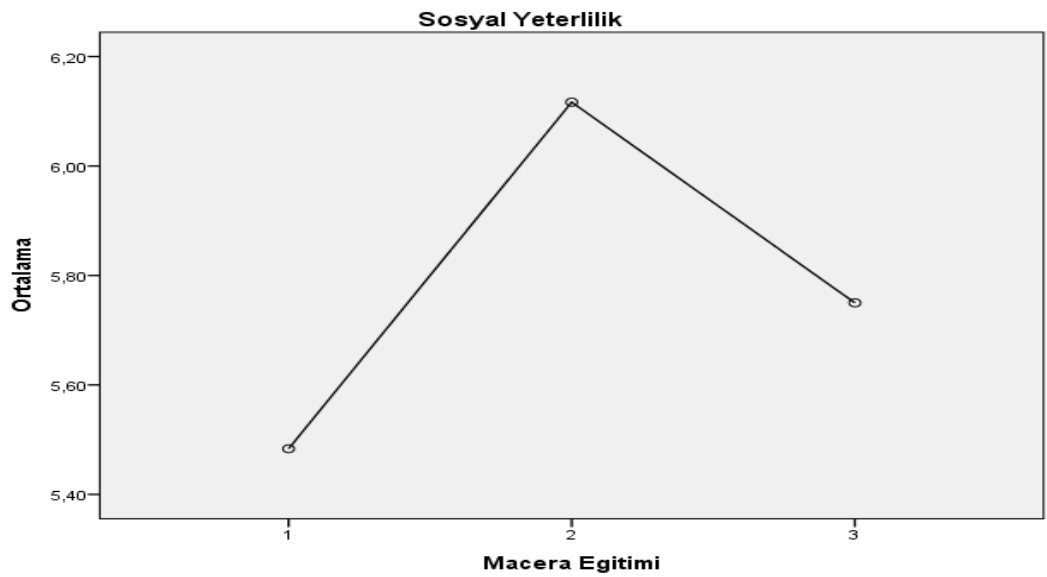
Şekil 5.2. Zaman Yönetimi ve Planlama Boyutu Ölçüm Ortalamaları

Tablo incelendiğinde; katılımcıların Zaman Yönetimi ve Planlama alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir, $F(2, 46)=8.557$, $p<0.05$. Sontest ortalama puanı ($\bar{x}=5.95 \pm 0.72$), Öntest ortalama puanı ($\bar{x}=5.51 \pm 0.89$) ve İzleme test ortalama puanlarına ($\bar{x}=5.50 \pm 0.91$) göre daha yüksektir. Ayrıca öntest ile sontest, sontest ile izleme testi arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgu katılımcıların eğitimin hemen sonundaki Zaman Yönetimi ve Planlama becerilerinin, eğitimden önceki ve eğitimin bitiminden sonraki izleme testinde ölçülen Zaman Yönetimi ve Planlama becerilerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, katılımcıların eğitim aracılığı ile elde ettikleri etkinin belirli bir süre sonra yok olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca Zaman Yönetimi ve Planlama boyutunda oluşan farka ilişkin kısmi etki büyüklüğü ise 0.271 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 5.13. Sosyal Yeterlilik Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Etki Büyüklüğü	Anlamlı Fark
Deneklerarası	33.340	23	1.450				
Ölçüm	4.853	2	2.427	6.006	<u>0.005</u>	0.207	1-2
Hata	18.587	46	0.404				
Toplam	56.780	71	4,281				

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



Şekil 5.3. Sosyal Yeterlilik Boyutu Ölçüm Ortalamaları

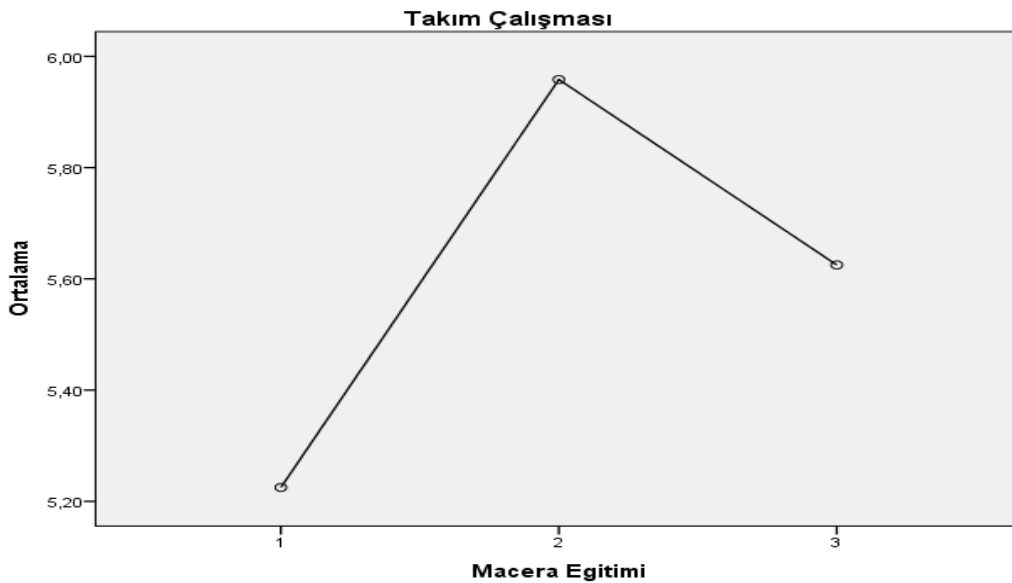
Tablo incelendiğinde; katılımcıların Sosyal Yeterlilik alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir, $F(2, 46)=6.006$, $p<0.05$. Sontest ortalama puanı ($\bar{x}=6.11 \pm 0.70$), Öntest ortalama puanı ($\bar{x}=5.48 \pm 0.95$) ve İzleme test ortalama puanlarına ($\bar{x}=5.75 \pm 0.91$) göre daha yüksektir. Öte yandan öntest ile sontest arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgu katılımcıların eğitime başlamadan önceki sosyal yeterlilik düzeylerinin eğitimden sonraki sosyal yeterlilik düzeylerinden daha düşük olduğu, eğitimin sosyal yeterlilik düzeyini arttırdığı anlamına gelmektedir. Eğitim bitiminden daha sonra yapılan izleme çalışmalarındaki ölçümler ise sontest ile izleme testi arasında fark olmadığı yani eğitim sonrasında oluşan etkinin önteste göre azalsa da devam ettiğini göstermektedir.

Ayrıca Sosyal Yeterlilik boyutunda oluşan farka ilişkin kısmi etki büyüklüğü ise 0.207 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 5.14. Takım Çalışması Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Etki Büyüklüğü	Anlamlı Fark
Deneklerarası	35.906	23	1.561				
Ölçüm	6.471	1.526	4.239	4.211	<u>0.021</u>	0.155	1-2
Hata	35.342	35.108	1.007				
Toplam	77.719	59,634	6.807				

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



Şekil 5.4. Takım Çalışması Boyutu Ölçüm Ortalamaları

Tablo incelendiğinde; katılımcıların Takım Çalışması alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir, $F(1.526, 35.342)=4.211$, $p<0.05$. Sontest ortalama puanı ($\bar{x}=5.95 \pm 0.69$), Öntest ortalama puanı ($\bar{x}=5.22 \pm 1.12$) ve İzleme test ortalama puanlarına ($\bar{x}=5.62 \pm 1.15$) göre daha yüksektir. Ek olarak öntest ile sontest arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgu katılımcıların eğitime başlamadan önceki becerilerinin eğitimden sonraki becerilerine nazaran daha düşük olduğu anlamına gelmektedir. Eğitim bitiminden daha sonra yapılan izleme çalışmalarındaki ölçümler ise sontest ile izleme testi arasında fark olmadığını yani eğitim sonrasında oluşan etkinin önteste göre azalsa da devam ettiğini göstermektedir.

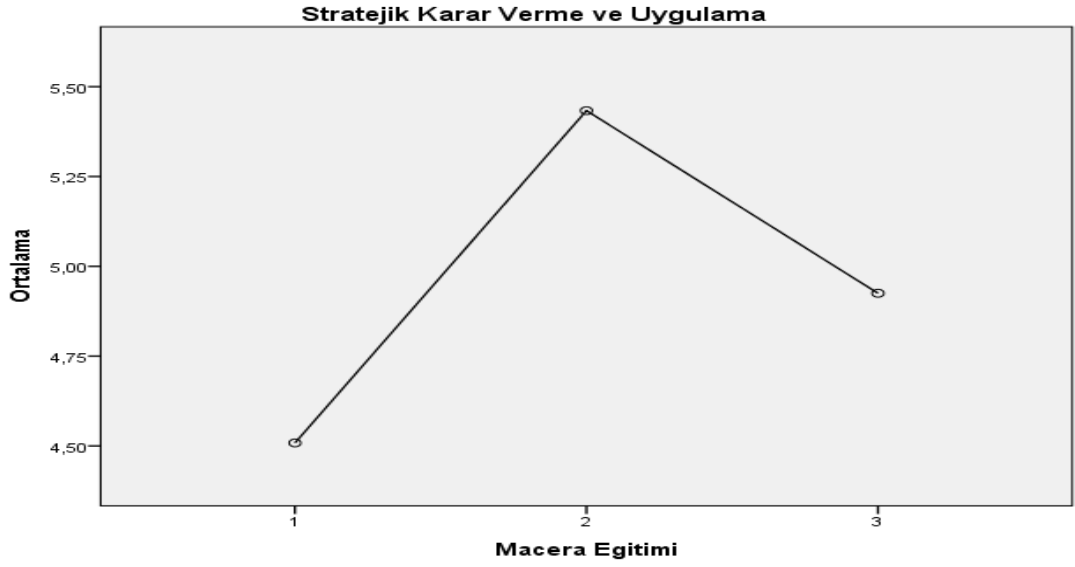
Takım Çalışması boyutunun analizinde veriler küresellik varsayımını karşılamadığı için Greenhouse-Geisser düzeltmesi yapılmıştır. Bu yüzden farka ilişkin istatistiki bulgular, küresellik varsayımının sağlanmadığı durumlarda dikkate alınan opsiyonlardan birisi olan Greenhouse-Geisser satırındaki değerler baz alınarak raporlandırılmıştır.

Ayrıca Takım Çalışması boyutunda oluşan farka ilişkin kısmi etki büyüklüğü ise 0.155 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 5.15. Stratejik Karar Verme ve Uygulama Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Etki Büyüklüğü	Anlamlı Fark
Deneklerarası	72.844	23	3.167				
Ölçüm	10.301	2	5.151	9.087	<u>0.000</u>	0.283	1-2
Hata	26.072	46	0.567				
Toplam	1099.217	71	8,885				

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



Şekil 5.5. Stratejik Karar Verme ve Uygulama Boyutu Ölçüm Ortalamaları

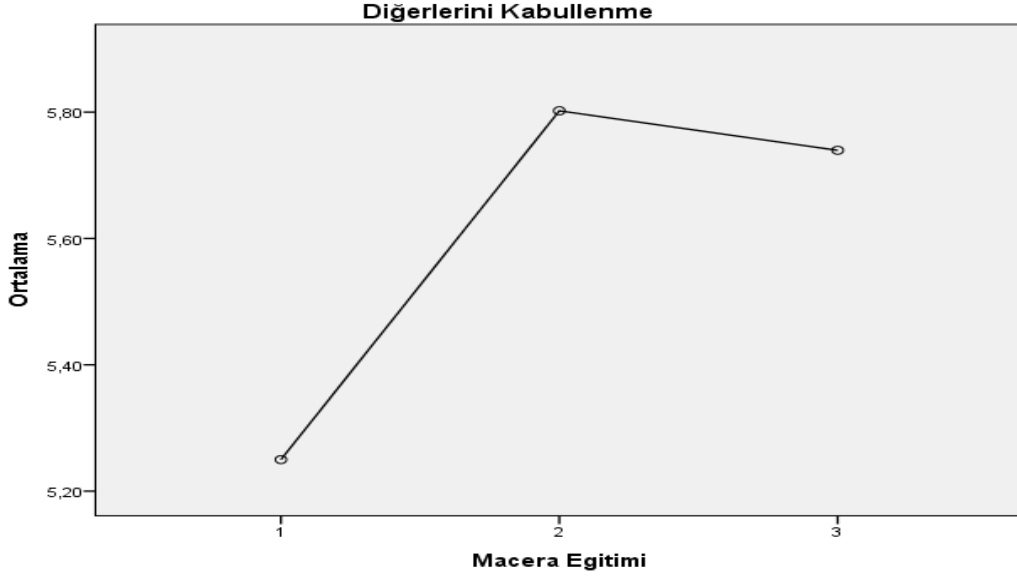
Tablo incelendiğinde; katılımcıların Stratejik Karar Verme ve Uygulama alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir, $F(2, 46)=9.087$, $p<0.05$. Sontest ortalama puanı ($\bar{x}=5.43 \pm 1.00$), Öntest ortalama puanı ($\bar{x}=4.50 \pm 1.23$) ve İzleme test ortalama puanlarına ($\bar{x}=4.92 \pm 1.32$) göre daha yüksektir. Bu bulgunun yanı sıra öntest ile sontest arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgu katılımcıların eğitimden önceki Stratejik Karar Verme ve Uygulama becerilerinin eğitimden sonraki Stratejik Karar Verme ve Uygulama becerilerine göre daha düşük olduğu anlamına gelmektedir. Eğitim bitiminden daha sonra yapılan izleme çalışmalarındaki ölçümler ise sontest ile izleme testi arasında farkın olmadığını yani eğitim sonrasında oluşan etkinin önteste göre azalsa da devam ettiğini göstermektedir.

Ayrıca Stratejik Karar Verme ve Uygulama boyutunda oluşan farka ilişkin kısmı etki büyüklüğü ise 0.283 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 5.16. Diğerlerini Kabullenme Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Etki Büyüklüğü	Anlamlı Fark
Deneklerarası	52.028	23	2.262				
Ölçüm	4.387	2	2.194	4.529	<u>0.016</u>	0.165	1-2
Hata	22.280	46	0.484				
Toplam	78.695	71	4.940				

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



Şekil 5.6. Diğerlerini Kabullenme Boyutu Ölçüm Ortalamaları

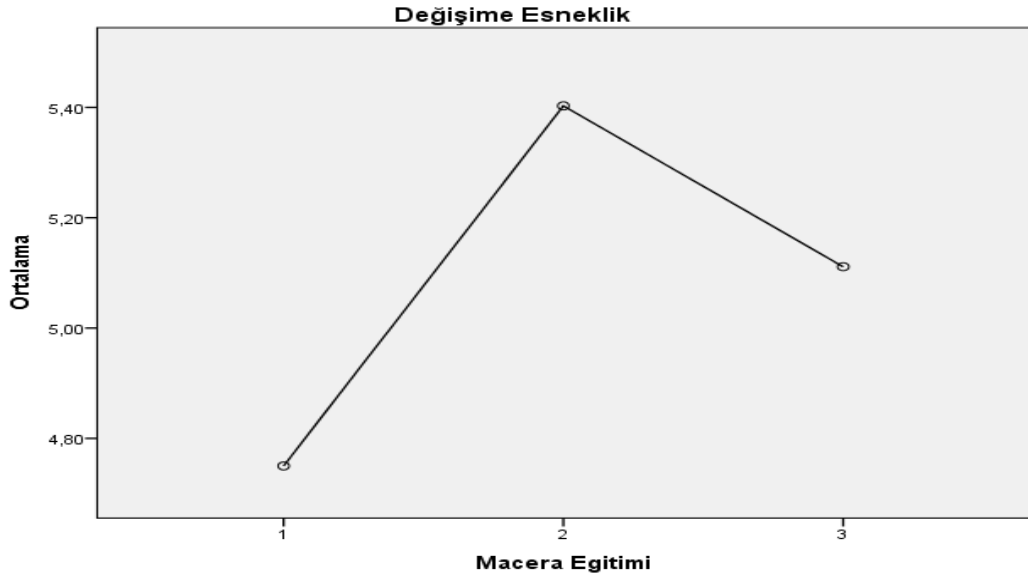
Tablo incelendiğinde; katılımcıların Diğerlerini Kabullenme alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir, $F(2, 46) = 4.529$, $p < 0.05$. Sontest ortalama puanı ($\bar{x} = 5.80 \pm 0.95$), Öntest ortalama puanı ($\bar{x} = 5.25 \pm 1.07$) ve İzleme test ortalama puanlarına ($\bar{x} = 5.73 \pm 1.07$) göre daha yüksektir. Ayrıca öntest ile sontest arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgu katılımcıların eğitime başlamadan önceki Diğerlerini Kabullenme düzeylerinin eğitimden sonraki Diğerlerini Kabullenme düzeylerinden daha düşük olduğu anlamına gelmektedir. Eğitim bitiminden daha sonra yapılan izleme çalışmalarındaki ölçümler ise sontest ile izleme testi arasında fark olmadığı yani eğitim sonrasında oluşan etkinin devam ettiğini göstermektedir.

Ayrıca Diğerlerini Kabullenme boyutunda oluşan farka ilişkin kısmi etki büyüklüğü ise 0.165 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 5.17. Değişime Esneklik Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Etki Büyüklüğü	Anlamlı Fark
Deneklerarası	63.776	23	2.773				
Ölçüm	5.133	2	2.566	4.253	<u>0.020</u>	0.156	1-2
Hata	27.756	46	0.603				
Toplam	96.665	71	5.942				

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



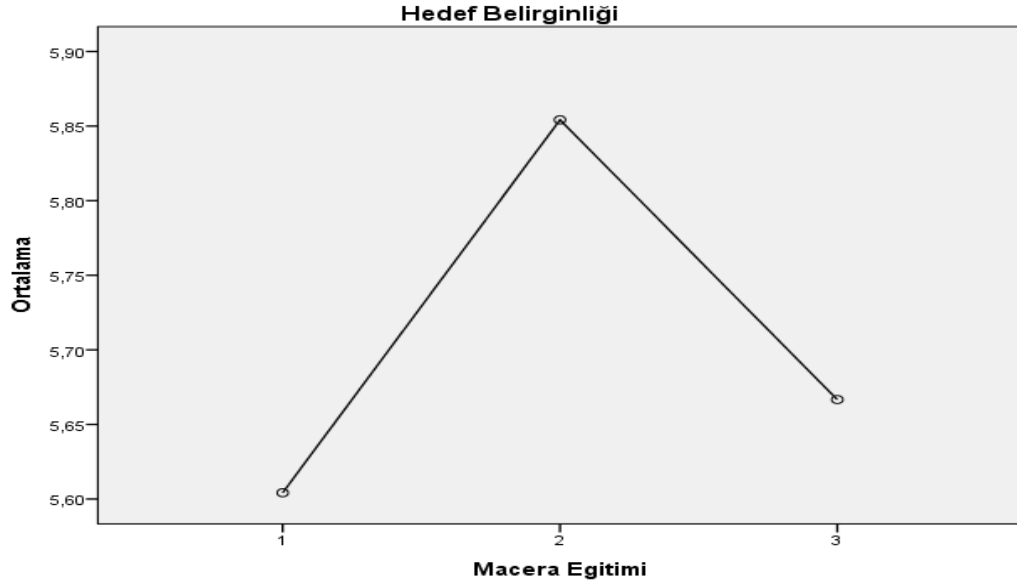
Şekil 5.7. Değişime Esneklik Boyutu Ölçüm Ortalamaları

Tablo incelendiğinde; katılımcıların Değişime Esneklik alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir, $F(2, 46) = 4.253$, $p < 0.05$. Sontest ortalama puanı ($\bar{x} = 5.40 \pm 0.98$), Öntest ortalama puanı ($\bar{x} = 4.75 \pm 1.45$) ve İzleme test ortalama puanlarına ($\bar{x} = 5.11 \pm 0.94$) göre daha yüksektir. Diğer yandan öntest ile sontest arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgu katılımcıların eğitime başlamadan önceki Değişime Esnek olmalarının eğitimden sonraki değişime esnek olma düzeylerinden daha düşük olduğu anlamına gelmektedir. Eğitim bitiminden daha sonra yapılan izleme çalışmalarındaki ölçümler ise sontest ile izleme testi arasında fark olmadığı yani eğitim sonrasında oluşan etkinin önteste göre azalsa da devam ettiğini göstermektedir. Ayrıca Değişime Esneklik boyutunda oluşan farka ilişkin kısmi etki büyüklüğü ise 0.156 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 5.18. Hedef Belirginliği Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Etki Büyüklüğü
Deneklerarası	47.542	23	2.067			
Ölçüm	0.813	2	0.406	0.456	0.637	0.019
Hata	41.021	46	0.892			
Toplam	89.376	71	3.365			

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



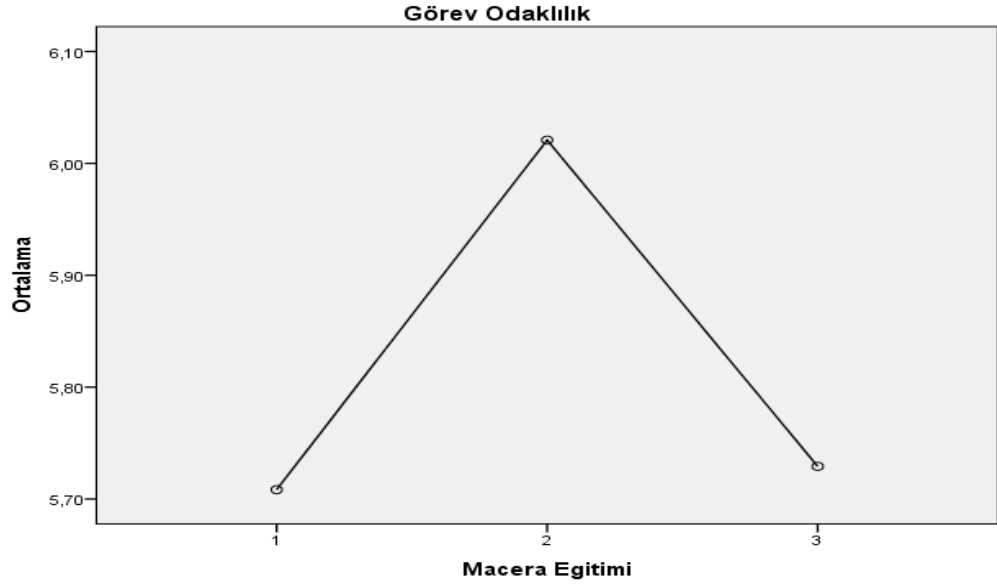
Şekil 5.8. Hedef Belirginliği Boyutu Ölçüm Ortalamaları

Tablo incelendiğinde; katılımcıların Hedef Belirginliği alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir, $F(2, 46)=0.456$, $p>0.05$. Öntest ortalama puanı ($\bar{x}=5.60 \pm 1.25$), Sontest ortalama puanı ($\bar{x}=5.85 \pm 0.89$) ve İzleme test ortalama puanı ($\bar{x}=5.66 \pm 1.22$) arasında herhangi bir farklılık yoktur. Bu bulgu katılımcıların eğitime başlamadan önceki, sonraki ve izleme çalışmalarındaki ölçümler arasında fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 5.19. Görev Odaklılık Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Etki Büyüklüğü
Deneklerarası	27.986	23	1.217			
Ölçüm	1.465	2	0.733	0.762	0.472	0.032
Hata	44.201	46	0.961			
Toplam	73.652	71	2.911			

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



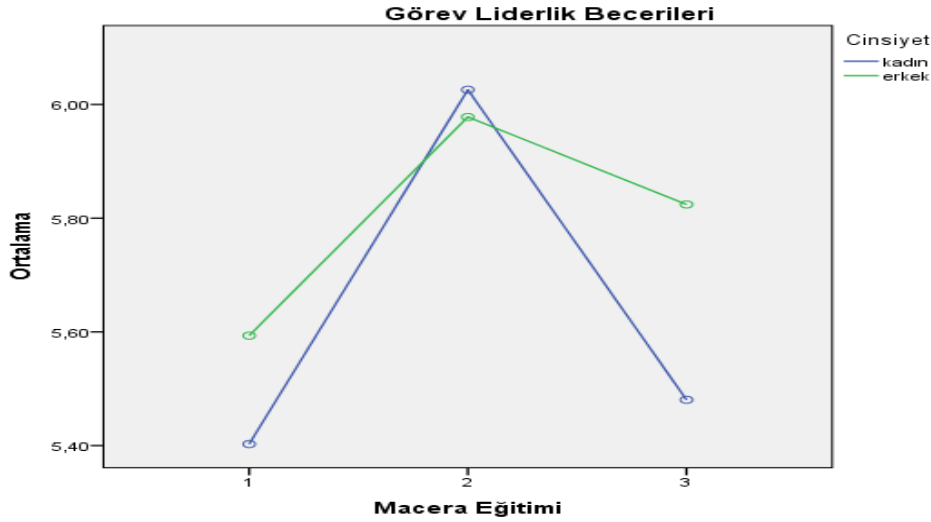
Şekil 5.9. Görev Odaklılık Boyutu Ölçüm Ortalamaları

Tablo incelendiğinde; katılımcıların Görev Odaklılık alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir, $F(2, 46)=0.762$, $p>0.05$. Öntest ortalama puanı ($\bar{x}=5.70 \pm 1.19$), Sontest ortalama puanı ($\bar{x}=6.02 \pm 0.63$) ve İzleme test ortalama puanı ($\bar{x}=5.72 \pm 1.14$) arasında herhangi bir farklılık yoktur. Bu bulgu katılımcıların eğitime başlamadan önceki, sonraki ve izleme çalışmalarındaki ölçümler arasında fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 5.20: Cinsiyet Değişkeni Açısından Görev Liderlik Becerileri Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler İki Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Etki Büyüklüğü
Deneklerarası	15.333	23				
Cinsiyet (E/K)	0.470	1	0.470	0.696	0.413	0.031
Hata	14.863	22	0.676			
Denekleriçi	17.340	48				
Ölçüm (1,2,3)	3.178	2	3.178	5.105	0.018	0.188
Grup*Ölçüm	0.464	2	0.464	0.746	0.447	0.033
Hata	13.698	44	0.412			
Toplam	32.673	71				

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



Şekil 5.10: Görev Liderlik Becerileri Boyutu Cinsiyet Değişkeni Açısından Ölçüm Ortalamaları

Tablo incelendiğinde; maceraya dayalı eğitim uygulamalarına katılan bireylerin uygulama öncesi, sonrası ve takip edilen süre zarfında cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin boyutu açısından anlamlı fark yoktur, $F(2, 44) = 0.746, p > 0.05$.

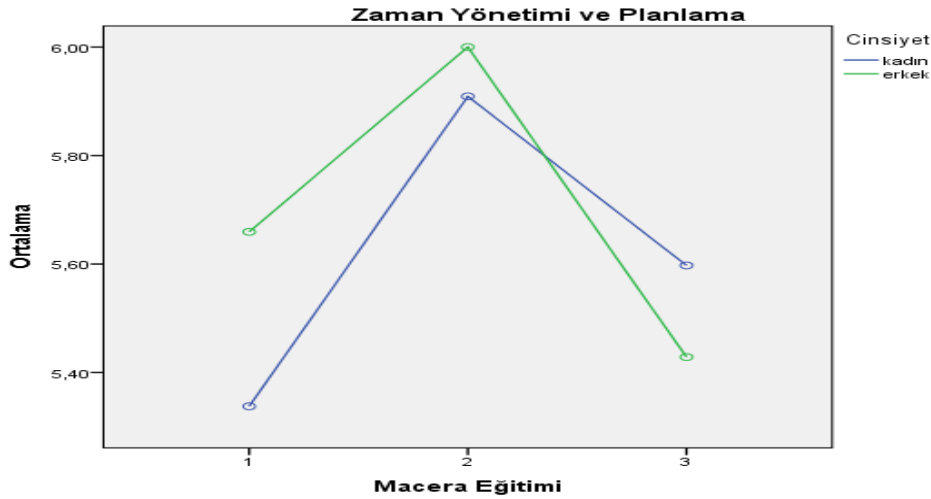
Kadın katılımcıların öntest ortalama puanı ($\bar{x} = 5.40 \pm 0.45$), sontest ortalama puanı ($\bar{x} = 6.02 \pm 0.47$) ve izleme test ortalama puanı ($\bar{x} = 5.48 \pm 1.22$) ile Erkek katılımcıların öntest ortalama puanı ($\bar{x} = 5.59 \pm 0.45$), sontest ortalama puanı ($\bar{x} = 5.97 \pm 0.43$) ve izleme test ortalama puanı ($\bar{x} = 5.82 \pm 0.61$) arasında herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların eğitime başlamadan önceki, sonraki ve

izleme çalışmalarındaki görev liderlik becerileri boyutuna dair ölçümleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 5.21. Cinsiyet Değişkeni Açısından Zaman Yönetimi ve Planlama Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler İki Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Etki Büyüklüğü
Deneklerarası	40.981	23				
Cinsiyet (E/K)	0.118	1	0.118	0.064	0.803	0.003
Hata	40.863	22	1.855			
Denekleriçi	11.890	48				
Ölçüm (1,2,3)	3.203	2	3.203	8.842	0.001	0.287
Grup*Ölçüm	0.718	2	0.718	1.981	0.150	0.083
Hata	7.969	44	0.181			
Toplam	52.871	71				

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



Şekil 5.11: Zaman Yönetimi ve Planlama Boyutu Cinsiyet Değişkeni Açısından Ölçüm Ortalamaları

Tablo incelendiğinde; maceraya dayalı eğitim uygulamalarına katılan bireylerin uygulama öncesi, sonrası ve takip edilen süre zarfında cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin boyutu açısından anlamlı fark yoktur, $F(2, 44) = 1.981, p > 0.05$.

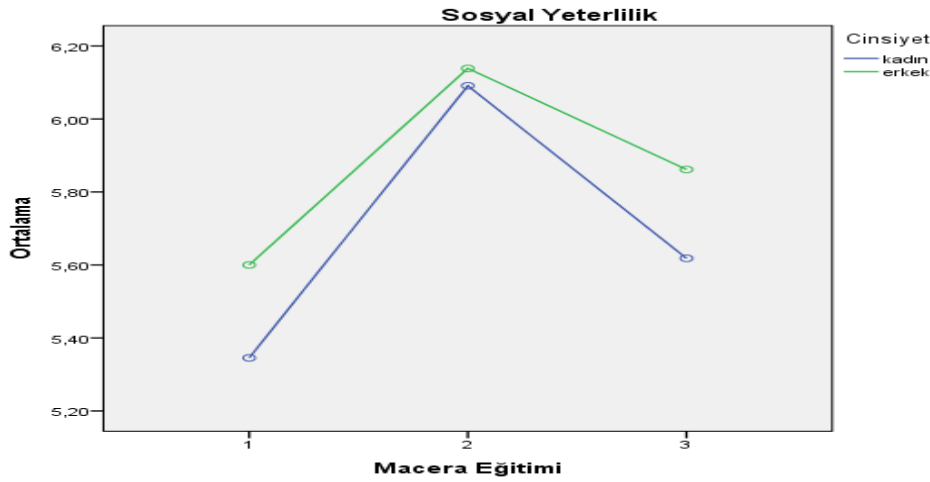
Kadın katılımcıların öntest ortalama puanı ($\bar{x} = 5.3 \pm 1.08$), sontest ortalama puanı ($\bar{x} = 5.90 \pm 0.84$) ve izleme test ortalama puanı ($\bar{x} = 5.59 \pm 1.05$) ile Erkek katılımcıların öntest ortalama puanı ($\bar{x} = 5.65 \pm 0.71$), sontest ortalama puanı ($\bar{x} = 6.00 \pm 0.63$) ve izleme test ortalama puanı ($\bar{x} = 5.42 \pm 0.81$) arasında herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların eğitime başlamadan önceki, sonraki ve

izleme çalışmalarındaki zaman yönetimi ve planlama boyutuna dair ölçümleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 5.22: Cinsiyet Değişkeni Açısından Sosyal Yeterlilik Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler İki Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Etki Büyüklüğü
Deneklerarası	33.340	23				
Cinsiyet (E/K)	0.591	1	0.591	0.397	0.535	0.018
Hata	32.749	22	1.489			
Denekleriçi	23.543	48				
Ölçüm (1,2,3)	4.957	2	4.957	5.919	0.005	0.212
Grup*Ölçüm	0.161	2	0.161	0.193	0.825	0.009
Hata	18.425	44	0.419			
Toplam	56.883	71				

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



Şekil 5.12: Sosyal Yeterlilik Boyutu Cinsiyet Değişkeni Açısından Ölçüm Ortalamaları

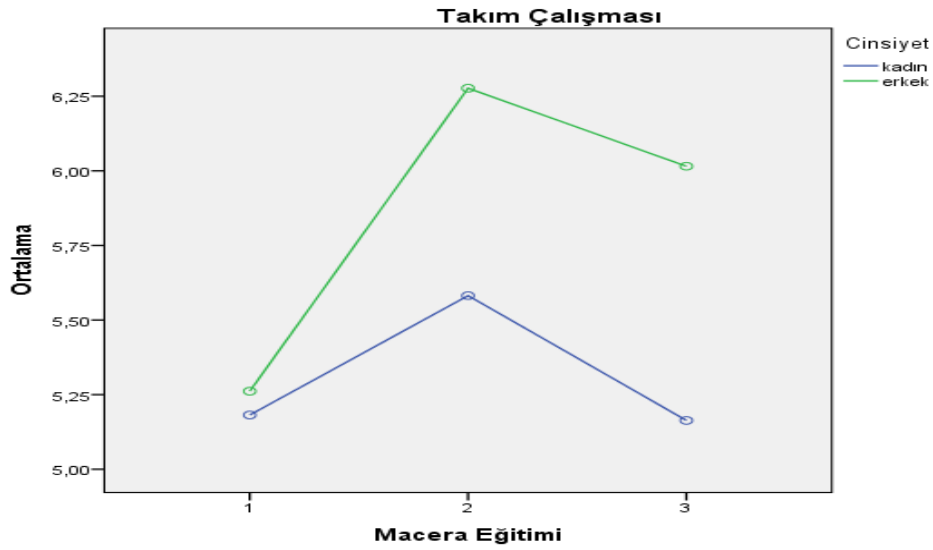
Tablo incelendiğinde; maceraya dayalı eğitim uygulamalarına katılan bireylerin uygulama öncesi, sonrası ve takip edilen süre zarfında cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin boyutu açısından anlamlı fark yoktur, $F(2, 44)=0.193$, $p>0.05$. Kadın katılımcıların öntest ortalama puanı ($\bar{x}=5.34 \pm 1.10$), sontest ortalama puanı ($\bar{x}=6.09 \pm 0.78$) ve izleme test ortalama puanı ($\bar{x}=5.61 \pm 1.01$) ile Erkek katılımcıların öntest ortalama puanı ($\bar{x}=5.60 \pm 0.83$), sontest ortalama puanı ($\bar{x}=6.13 \pm 0.67$) ve izleme test ortalama puanı ($\bar{x}=5.86 \pm 0.85$) arasında herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların eğitime başlamadan önceki, sonraki ve izleme çalışmalarındaki sosyal yeterlilik boyutuna

dair ölçümleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 5.23: Cinsiyet Değişkeni Açısından Takım Çalışması Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler İki Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Etki Büyüklüğü
Deneklerarası	35.906	23				
Cinsiyet (E/K)	5.255	1	5.255	3.772	0.065	0.146
Hata	30.651	22	1.393			
Denekleriçi	41.314	48				
Ölçüm (1,2,3)	5.971	2	5.971	3.938	0.039	0.152
Grup*Ölçüm	1.985	2	1.985	1.309	0.277	0.056
Hata	33.358	44	0.987			
Toplam	77.220	71				

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



Şekil 5.13. Takım Çalışması Boyutu Cinsiyet Değişkeni Açısından Ölçüm Ortalamaları

Tablo incelendiğinde; maceraya dayalı eğitim uygulamalarına katılan bireylerin uygulama öncesi, sonrası ve takip edilen süre zarfında cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin boyutu açısından anlamlı fark yoktur, $F(2, 44) = 1.309$, $p > 0.05$.

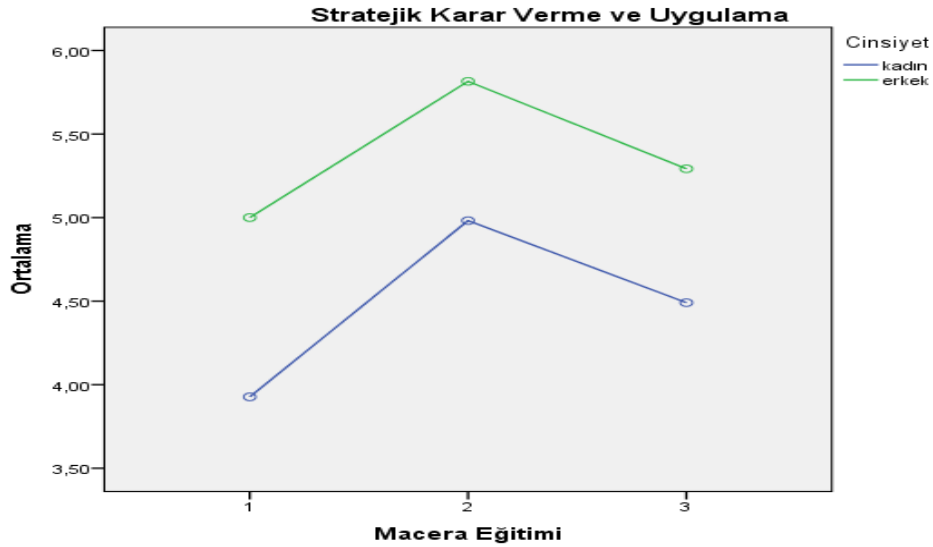
Kadın katılımcıların öntest ortalama puanı ($\bar{x} = 5.18 \pm 1.19$), sontest ortalama puanı ($\bar{x} = 5.58 \pm 0.82$) ve izleme test ortalama puanı ($\bar{x} = 5.16 \pm 1.30$) ile Erkek katılımcıların öntest ortalama puanı ($\bar{x} = 5.26 \pm 1.11$), sontest ortalama puanı ($\bar{x} = 6.27$

± 0.35) ve izleme test ortalama puanı ($\bar{x}=6.01 \pm 0.88$) arasında herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların eğitime başlamadan önceki, sonraki ve izleme çalışmalarındaki takım çalışması boyutuna dair ölçümleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 5.24: Cinsiyet Değişkeni Açısından Stratejik Karar Verme ve Uygulama Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler İki Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Etki Büyüklüğü
Deneklerarası	72.844	23				
Cinsiyet (E/K)	14.561	1	14.561	5.496	0.028	0.200
Hata	58.283	22	2.649			
Denekleriçi	36.514	48				
Ölçüm (1,2,3)	10.442	2	10.442	8.900	0.001	0.288
Grup*Ölçüm	0.262	2	0.262	0.223	0.801	0.010
Hata	25.810	44	0.587			
Toplam	109.358	71				

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



Şekil 5.14: Stratejik Karar Verme ve Uygulama Boyutu Cinsiyet Değişkeni Açısından Ölçüm Ortalamaları

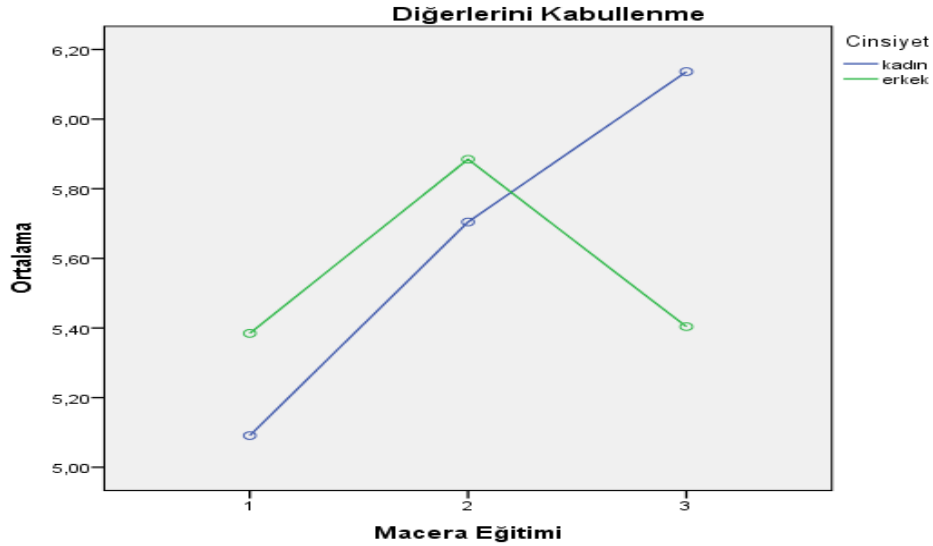
Tablo incelendiğinde; maceraya dayalı eğitim uygulamalarına katılan bireylerin uygulama öncesi, sonrası ve takip edilen süre zarfında cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin boyutu açısından anlamlı fark yoktur, $F(2, 44) = 0.223$, $p > 0.05$.

Kadın katılımcıların öntest ortalama puanı ($\bar{x}=3.92 \pm 1.35$), sontest ortalama puanı ($\bar{x}=4.98 \pm 1.13$) ve izleme test ortalama puanı ($\bar{x}=4.49 \pm 1.72$) ile Erkek katılımcıların öntest ortalama puanı ($\bar{x}=5.00 \pm 0.92$), sontest ortalama puanı ($\bar{x}=5.81 \pm 0.70$) ve izleme test ortalama puanı ($\bar{x}=5.29 \pm 0.75$) arasında herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların eğitime başlamadan önceki, sonraki ve izleme çalışmalarındaki stratejik karar verme ve uygulama boyutuna dair ölçümleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 5.25: Cinsiyet Değişkeni Açısından Diğerlerini Kabullenme Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler İki Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Etki Büyüklüğü	Anlamlı Fark
Deneklerarası	52.028	23					
Cinsiyet (E/K)	0.133	1	0.133	0.056	0.815	0.003	
Hata	51.895	22	2.359				
Denekleriçi	23.998	48					
Ölçüm (1,2,3)	4.719	2	4.719	5.610	0.007	0.203	
Grup*Ölçüm	3.771	2	3.771	4.483	0.017	0.169	1-2, 1-3
Hata	15.508	44	0.421				
Toplam	76.026	71					

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



Şekil 5.15: Diğerlerini Kabullenme Boyutu Cinsiyet Değişkeni Açısından Ölçüm Ortalamaları

Tablo incelendiğinde; maceraya dayalı eğitim uygulamalarına katılan bireylerin uygulama öncesi, sonrası ve takip edilen süre zarfında cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin diğerlerini kabullenme boyutu açısından anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir, $F(2, 44)=4.483$, $p<0.05$.

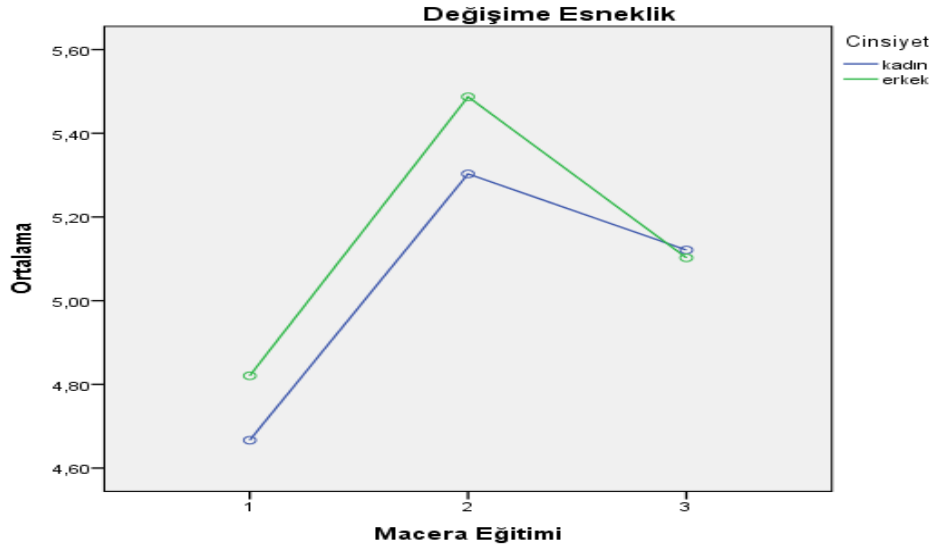
Kadın katılımcıların öntest ortalama puanı ($\bar{x}=5.09 \pm 1.11$), sontest ortalama puanı ($\bar{x}=5.70 \pm 1.18$) ve izleme test ortalama puanı ($\bar{x}=6.13 \pm 0.84$) ile Erkek katılımcıların öntest ortalama puanı ($\bar{x}=5.38 \pm 1.06$), sontest ortalama puanı ($\bar{x}=5.88 \pm 0.74$) ve izleme test ortalama puanı ($\bar{x}=5.40 \pm 1.17$) arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu bulgu katılımcıların eğitime başlamadan önceki, sonraki ve izleme çalışmalarındaki diğerlerini kabullenme boyutuna dair ölçümleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark olduğunu söz konusu farkın ise kadınların lehine olduğunu ifade etmektedir. Ortalamalar incelendiğinde eğitim ile birlikte katılımcıların diğerlerini kabullenme düzeyleri artış göstermiştir. Eğitim sonrasında erkek katılımcıların düzeyleri takip sürecinde azalma gösterirken kadın katılımcıların düzeyleri takip sürecinde de artmaya devam etmiştir.

Ayrıca Diğerlerini Kabullenme boyutunda oluşan farka ilişkin kısmı etki büyüklüğü ise 0.169 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 5.26: Cinsiyet Değişkeni Açısından Değişime Esneklik Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler İki Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Etki Büyüklüğü
Deneklerarası	63.777	23				
Cinsiyet (E/K)	0.203	1	0.203	0.070	0.794	0.003
Hata	63.574	22	2.890			
Denekleriçi	32.844	48				
Ölçüm (1,2,3)	5.087	2	5.087	4.053	0.024	0.156
Grup*Ölçüm	0.143	2	0.143	0.114	0.891	0.005
Hata	27.614	44	0.628			
Toplam	96.621	71				

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



Şekil 5.16: Değişime Esneklik Boyutu Cinsiyet Değişkeni Açısından Ölçüm Ortalamaları

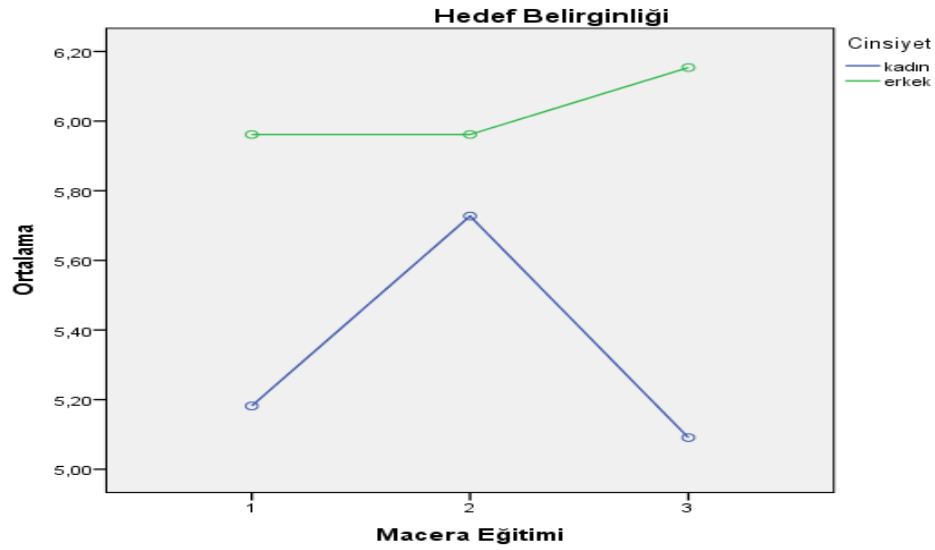
Tablo incelendiğinde; maceraya dayalı eğitim uygulamalarına katılan bireylerin uygulama öncesi, sonrası ve takip edilen süre zarfında cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin boyutu açısından anlamlı fark yoktur, $F(2, 44) = 0.114$, $p > 0.05$.

Kadın katılımcıların öntest ortalama puanı ($\bar{x} = 4.66 \pm 1.37$), sontest ortalama puanı ($\bar{x} = 5.30 \pm 1.13$) ve izleme test ortalama puanı ($\bar{x} = 5.12 \pm 1.17$) ile Erkek katılımcıların öntest ortalama puanı ($\bar{x} = 4.82 \pm 1.57$), sontest ortalama puanı ($\bar{x} = 5.48 \pm 0.86$) ve izleme test ortalama puanı ($\bar{x} = 5.10 \pm 0.73$) arasında herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların eğitime başlamadan önceki, sonraki ve izleme çalışmalarındaki değişime esneklik boyutuna dair ölçümleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 5.27: Cinsiyet Değişkeni Açısından Hedef Belirginliği Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler İki Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Etki Büyüklüğü
Deneklerarası	47.541	23				
Cinsiyet (E/K)	8.567	1	8.567	4.836	0.039	0.180
Hata	38.974	22	1.772			
Denekleriçi	42.024	48				
Ölçüm (1,2,3)	1.003	2	1.003	0.567	0.528	0.025
Grup*Ölçüm	2.114	2	2.114	1.195	0.305	0.052
Hata	38.907	44	1.151			
Toplam	89.565	71				

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



Şekil 5.17: Hedef Belirginliği Boyutu Cinsiyet Değişkeni Açısından Ölçüm Ortalamaları

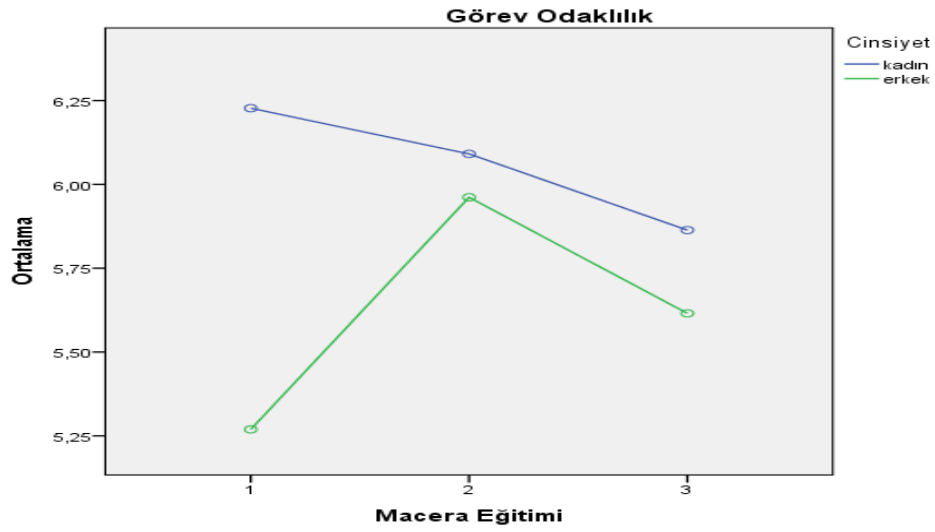
Tablo incelendiğinde; maceraya dayalı eğitim uygulamalarına katılan bireylerin uygulama öncesi, sonrası ve takip edilen süre zarfında cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin boyutu açısından anlamlı fark yoktur, $F(2, 44) = 1.195$, $p > 0.05$.

Kadın katılımcıların öntest ortalama puanı ($\bar{x} = 5.18 \pm 1.34$), sontest ortalama puanı ($\bar{x} = 5.72 \pm 1.03$) ve izleme test ortalama puanı ($\bar{x} = 5.09 \pm 1.49$) ile Erkek katılımcıların öntest ortalama puanı ($\bar{x} = 5.96 \pm 1.08$), sontest ortalama puanı ($\bar{x} = 5.96 \pm 0.77$) ve izleme test ortalama puanı ($\bar{x} = 6.15 \pm 0.65$) arasında herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların eğitime başlamadan önceki, sonraki ve izleme çalışmalarındaki hedef belirginliği boyutuna dair ölçümleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 5.28: Cinsiyet Değişkeni Açısından Görev Odaklılık Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümler İki Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Etki Büyüklüğü
Deneklerarası	27.986	23				
Cinsiyet (E/K)	3.543	1	3.543	3.189	0.088	0.127
Hata	24.443	22	1.111			
Denekleriçi	45.470	48				
Ölçüm (1,2,3)	1.268	2	1.268	0.667	0.518	0.029
Grup*Ölçüm	2.393	2	2.393	1.259	0.294	0.054
Hata	41.809	44	0.950			
Toplam	73.456	71				

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



Şekil 5.18: Görev Odaklılık Boyutu Cinsiyet Değişkeni Açısından Ölçüm Ortalamaları

Tablo incelendiğinde; maceraya dayalı eğitim uygulamalarına katılan bireylerin uygulama öncesi, sonrası ve takip edilen süre zarfında cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin boyutu açısından anlamlı fark yoktur, $F(2, 44) = 1.259$, $p > 0.05$.

Kadın katılımcıların öntest ortalama puanı ($\bar{x} = 6.22 \pm 0.75$), sontest ortalama puanı ($\bar{x} = 6.09 \pm 0.66$) ve izleme test ortalama puanı ($\bar{x} = 5.86 \pm 1.34$) ile Erkek katılımcıların öntest ortalama puanı ($\bar{x} = 5.26 \pm 1.34$), sontest ortalama puanı ($\bar{x} = 5.96 \pm 0.62$) ve izleme test ortalama puanı ($\bar{x} = 5.61 \pm 0.98$) arasında herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların eğitime başlamadan önceki, sonraki ve izleme çalışmalarındaki boyutuna dair ölçümleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark olmadığını göstermektedir.

ALTINCI BÖLÜM

6. SONUÇ

Maceraya dayalı eğitim uygulamalarının zihinsel süreçler üzerine etkisini ve bu etkinin kalıcılık düzeyini incelemek üzere yapılmış bu çalışmada 12 haftalık eğitimin öntest, sontest ve izleme testi bulgularına ilişkin istatistiksel analizler incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Katılımcılardan elde edilen nitel verilere ilişkin analizlerde 12 haftalık macera temelli eğitimin katılımcılarda ölçeğin alt boyutlarının da içerisinde yer aldığı takım çalışması, liderlik, iletişim, diğer insanları kabullenme, değişime esneklik, sosyalizasyon, özgüven, karar verme, problem çözme, guruba güven, saygı, farklı bakış açısı, alternatif fikirler üretme, yaratıcılık, plan yapmak, farkındalık, sorumluluk alma, kıt kaynaklarla çalışabilme, zaman yönetimi, sabır, hedef belirleme, kriz yönetimi, empati, uyum gibi zihinsel süreçleri geliştirdiği sonucu bulunmuştur. Ayrıca uygulamaların başarılı bir şekilde bitirilememesinin, bireylerin bencil ve bireysel hareket etmeleri ve bireylerin kötü ikili ilişkilerinin işe yansıtılmasından kaynaklandığı ifade edilmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde Hattie ve ark. (1997) tarafından yapılmış bir meta analiz çalışmasında maceraya dayalı eğitim uygulamaları kapsamında 142 deneysel çalışma incelenmiş ve bu çalışmaların konu aldığı 6 kategori 40 adet kod saptanmıştır. Bu sonuca göre maceraya dayalı eğitim uygulamalarının akademik başarı, liderlik, karar verme, iletişim, takım liderliği, zaman yönetimi, hedef belirleme, öz güven, öz etkililik, kişilik, motivasyon, saldırganlık, duygusal sağlamlık, esneklik, denetim odağı, zihinsel süreçler, sosyal yeterlilik, ilişkisel beceriler, zorluklara meydan okuma, empati, problem çözme, detayları fark etme, görev liderliği, denetim odağı, kriz yönetimi ve risk alma gibi vb. süreçler ile çalışıldığı sonucu bulunmuştur. Bu sonuç, bu çalışmada elde edilen nitel verilerin analizi ile saptanmış olan maceraya dayalı eğitimlerin olumlu etki yarattığı süreçler ile birbirlerini destekler niteliktedir.

Nitel bulgulara ilişkin bu kodların ortaya çıkmasında, katılımcıların yer aldığı uygulamalarda yukarıda belirtilen kodları harekete geçiren görevlerin bulunduğu ve bu görevleri başarmada söz konusu kodların gereklilik arz etmesinin

etkili olduğu düşünölmektedir. Ayrıca katılımcılardan sivil yaşantılarında yapmış oldukları işler ile katılım sağladıkları uygulamalar arasında köprü kurulmasının talep edilmesi, uygulamaları işlerinin bir metaforu olarak görmelerine olanak sağladığı için kendi işlerinde gereklilik arz eden beceriler ile uygulamaların başarıya ulaşmasında gereklilik arz eden beceriler arasındaki benzerliklerin bu kodların ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünölmektedir.

Cinsiyet

Cinsiyet değışkeni açısından incelendiğinde maceraya dayalı eğitim uygulamalarına katılan bireylerin Görev liderlik becerileri, Zaman yönetimi ve planlama, Sosyal yeterlilik, Takım Çalışması, Stratejik karar verme ve uygulama, Değişime esneklik, Hedef belirginliği ve Görev odaklılık boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Öte yandan Diğerlerini kabullenme boyutunda cinsiyet değışkeni açısından fark saptanmıştır. Söz konusu farkın kadın katılımcıların lehine olduğu gözlemlenmiştir.

Macara eğitimlerinin ilk çıkış noktası her ne kadar erkek katılımcılara yönelik olsa da (Humberstone, 2000: 28, Humberstone ve Pedersen, 2001: 30, 31) zamanla kadın katılımcılarında katılım sağladığı etkinlikler/eğitimler haline gelmiştir. Macera eğitimlerinin cinsiyet ile etkileşiminin araştıran birçok çalışma yapılmış ve katılımcılara göre değışkenlik gösteren farklı sonuçlar elde edilmiştir (McKenzie, 2000: 24). Bazı çalışmalarda sonuçlar erkekler lehine, bazı çalışmalarda kadınlar lehine fark çıkarken bazı çalışmalarda ise bu çalışmada olduğu gibi cinsiyet değışkeni açısından fark çıkmamıştır. Macera etkinlikleri, rekreasyonu ve eğitimlerini cinsiyet değışkeni açısından değerlendiren ve kadınların lehine anlamlı fark çıkan çalışmalar mevcuttur (Beightol ve ark, 2012, Beşikçi, 2016, Esentaş ve ark., 2017, Özen, 2018). Erkek katılımcıların lehine sonuçlanan çalışmalarda yer almaktadır (Yavaş, 2017, Yazgeç, 2019). Bu çalışmada bulunan sonuçları destekler nitelikte olan cinsiyet değışkeni açısından anlamlı fark tespit edilmeyen çalışmalarda oldukça fazladır (Witman, 1995, Sheard ve Golby, 2006, Peebles, 2006, Özen, 2010, Coulter, 2012, Overholt ve Ewert, 2015, Palmer, 2015, Şirin Ayva, 2018: Dinç ve ark., 2018). Araştırmacılar bu sonuçlara dair farklı açılardan açıklamalar yapmışlardır. Ewert (1988), kadınların lehine çıkan farklılığın; şans veya özel yeteneklerden, erkeklerin lehine çıkan farkın ise daha çok yetenekler ve fiziksel güçlerinden kaynaklandığını vurgulamaktadır (McKenzie, 2000).

Cinsiyetler arası fark çıkmamasının ise tüm katılımcıların eğitim gibi demografik özelliklerinin eşit olmalarından kaynaklandığı belirtilmiştir (Özen, 2010).

Toplumsal olarak geçmişte her ne kadar kadın ve erkek bireylere biçilmiş toplumsal roller var olsa da günümüzde kadınlar ve erkekler arasında bu roller git gide yok olma noktasına gelmiştir. Değişim her alanda olduğu gibi bu alanda da etkisini göstermiş kadın ve erkek arasındaki farkları ortadan kaldırmıştır. Kadın ve erkeğin iş, spor, eğlence, eğitim, aile gibi hayatın her alanında eşit koşullarda yaşamını idame ettirmesi ve eşit roller üstlenmesi, görev liderlik becerileri, zaman yönetimi ve planlama, sosyal yeterlilik, takım çalışması, stratejik karar verme ve uygulama, değişime esneklik, hedef belirginliği ve görev odaklılık gibi zihinsel süreçlerdeki gelişimde de eşitliği sağladığı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu tür çalışmalarda cinsiyet arasında farkın olmamasının bu durumdan kaynaklandığı vurgulanabilir.

Diğerlerini kabullenme boyutundaki farkın ise; kadınların erkeklere nazaran olaylara ve kişilere yaklaşımının daha detaycı olmasından dolayı bireylerin farklı yönlerini görebilme olasılıklarının daha fazla olduğu düşünülmektedir. Bu durum kadınların erkeklere oranla diğer bireyler ile kendileri arasında daha fazla ortak nokta bulabilme ihtimalini arttırmaktadır. Dolayısıyla bireylerin farklı özellikleri olsa bile herhangi bir ortak noktanın bulunması diğer bireylerin kabullenilmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Diğer insanların, farklı insanların kabullenilmesindeki bu etkinin sürekli artmasında ise; kadınların sahip olduğu hormonal farklılıktan, annelik içgüdüsünden doğan şefkatten kaynaklanabileceğini söylemek mümkündür.

Zihinsel Süreçler

Katılımcılardan elde edilen nicel verilerin analizine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; 12 hafta olarak planlanmış maceraya dayalı eğitim uygulamaları katılımcılarının Görev Liderlik Becerileri alt boyutunda öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$). Katılımcıların eğitime başlamadan önceki görev liderlik becerilerinin eğitimden sonraki görev liderlik becerilerinden daha düşük olduğu yani katılımcılara uygulanan maceraya dayalı eğitim uygulamalarının katılımcıların görev liderlik becerileri üzerinde olumlu anlamda etki oluşturduğu ve eğitim bitiminden daha sonra da bu etkinin hala devam ettiği sonucu bulunmuştur.

Miles ve Priest (1990) liderlik özelliklerinin geliştirilmesinde macera eğitimlerinin kullanıldığını, Eagle ve ark. (2003) kamu okulunda düzenlenen bir günlük macera eğitimi tecrübesinin öğrencilerin görev liderlik becerisi açısından anlamlı fark yarattığını, Stremba (2009) macera eğitimlerinin liderlik vasıflarının olumlu gelişimine katkı sağladığı buna bağlı olarak da eğitimler tasarlanırken liderlik özelliklerini geliştirici içeriklerin yer aldığını, Rose ve ark. (2010), dünyada macera eğitimi alanın da en iyi eğitim kurumlarından birisi olan NOLS kursiyerlerinin, eğitim sonrasında liderlik becerilerinin geliştiğini, Daniel ve ark. (2014) açık alan ve macera eğitimleri ve liderlik sürecinin etkileşim içerisinde olduğunu, Esentaş ve ark. (2017) tarafından yapılan bir çalışmada ise gençlik ve spor bakanlığının düzenlemiş olduğu doğa kamplarının kadın katılımcıların liderlik, önyargı, iletişim, arkadaşlıklar, kültürleşme, takım çalışması, sorumluluk, özgüven, bilinç, gönüllülük ve rol model olmak gibi süreçleri üzerinde etkili olduğunu ve Thomas (2019) 28 günlük uzun süreli bir macera eğitimi programına katılan öğrencilerin görev liderliği alt boyutunda anlamlı farklılık elde ettiklerini vurgulaması bu çalışmada çıkan sonucu destekler niteliktedir.

Bu çalışmada ortaya çıkan farkın maceraya dayalı eğitim uygulamaları içerisinde grubu harekete geçirmek, bir hedef veya görev belirleyerek grubu o hedefler ve görevler doğrultusunda yönlendirmek sürekli var olan süreçlerden bir tanesiydi. Bu bağlamda uygulamalar esnasında görevi başarmak adına en etkili yöntemi bulmak ve grup üyelerinin yükseklik korkusu gibi korkuları ile karşı karşıya kalmaları pahasına bu yöntemin en etkili yöntem olduğuna ikna etmek bireyin liderlik becerilerinin iyi olmasını gerektirmektedir. Söz konusu farkın uygulamaların bazı adımlarının grup üyelerinin korkularını tetiklediği ve katılımcıların her uygulamada bu durum ile karşı karşıya kalmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca örneklem grubunun eğitim alanlarının spor yöneticiliği olması, bu alanda alınan teorik eğitimlerin ise, her ne kadar metafor olarak kullanılsa da maceraya dayalı eğitim uygulamaları aracılığıyla uygulama şansının elde edilmesi görev liderlik becerilerinin hızlı artışını ve kalıcılığını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Bilişsel Davranışçı Yaklaşımlar kapsamında değerlendirildiğinde ise katılımcıların uygulamalar esnasında yönlendirme yapmak durumunda kaldıkları zamanlarda ileri sürdükleri fikirlerle grubun başarıya ulaştığını görmesi, bir görev verildiğinde grubu başarıya ulaştıracak liderlik becerilerine sahip olduklarını fark etmelerini sağlamış olabilir.

Bu durumun bireyin bir gruba liderlik edebileceğine tekrar inanmasını veya var olan inancının pekiştirmesini sağlayarak önce bireydeki düşüncenin değişmesine sonra da duygu ve davranışın değişmesine dolayısıyla görev liderlik becerisinde olumlu etki oluşturmaya neden olduğunu ifade etmek mümkündür.

Katılımcıların Zaman Yönetimi ve Planlama sürecine ilişkin, öntest ile sontest, sontest ile izleme testi arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$). Katılımcıların eğitimin hemen sonundaki Zaman Yönetimi ve Planlama becerilerinin, eğitimden önceki ve eğitimin bitiminden sonraki takip edilen süreçteki Zaman Yönetimi ve Planlama sürecinden daha yüksek olduğu, eğitim ile birlikte gelişen bu sürecin etkisinin zamanla yok olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Macera eğitimi ile zaman yönetimi ve planlama sürecine dair literatür incelendiğinde; Eagle ve ark. (2000) kamu okulunda bir günlük bir macera eğitimi tecrübesinin öğrencilerin zaman yönetimi süreçleri açısından anlamlı fark elde ettiği sonucunu bulmuştur. Özen (2010) tarafından yapılan bir çalışmada iki günlük macera eğitiminin katılımcıların zaman yönetimi ve planlama sürecinde olum etki yarattığı sonucu bulunmuştur. Louw ve ark. (2012) macera temelli eğitim programlarının, zaman yönetiminde etkili olduğu sonucunu bulmuştur. Ayrıca zaman yönetiminin, bir bireyin mevcut zamanı etkin bir şekilde planlama ve kullanma yeteneği olduğunu ve hayatta başarı için en değerli özellik olarak kabul edildiği ifade edilmiştir. (Neill ve diğerleri, 1997; Stenger, 2001). Gajewska ve Piskrzyńska (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, zamanın önemli bir kavram olduğunu serbest zaman etkinlikleri, açık alan etkinlikleri gibi faaliyetlerin zaman yönetiminin öğrenilmesinde etkili bir araç olduğu ifade edilmiştir. Thomas (2019) 28 günlük uzun süreli bir macera eğitimi programına katılan öğrencilerin zaman yönetimi ve planlama alt boyutlarında anlamlı farklılık elde ettiklerini ifade etmiştir. Son olarak diğerlerinin yöntemine ek olarak bu çalışmada olduğu gibi eğitim sonrası takip testlerinin de yapıldığı Mei (2003) tarafından yapılan başka bir çalışmada 3 günlük macera eğitiminin bireylerin zaman yönetimi becerilerinde anlamlı fark meydana getirdiği ve eğitim sonrası oluşan etkinin zamanla anlamlı olarak farklılık göstermese de azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde yer alan çalışmaların sonuçları ile bu çalışmada ortaya çıkan sonucun örtüştüğü görülmektedir.

Günlük yaşantıda zamanın, oldukça önemli olduğunu ve etkili kullanılmadığı takdirde belki de geri dönüşü olmayan negatif sonuçları

doğurabileceği kabul edilebilmektedir. Bu doğrultuda katılımcılara sunulan maceraya dayalı eğitim uygulamalarının planlanmasında, başarıya ulaşma kriterleri olarak ya belirli bir süre içerisinde görevin başarılmaması ya da en az iki olmak üzere gruplar arasında zaman rekabetinin olması zamanın etkili kullanılması ve planlama süreçleri dikkate alınmıştır. Dolayısıyla uygulamalar esnasında sürekli olarak zamanın dikkate alınması ve belirli bir plan dahilinde gerek grup olarak gerekse birey olarak hareket edilmesi oluşan farkın sebebi olarak varsayılabilir. Oluşan farkın zamanla yok olmasının ise; zaman yönetimi ve planlama sürecinin örneklem grubu ile sınırlı olmak kaydıyla kısa sürede kalıcı hale gelen bir süreç olmamasından kaynakladığını söylemek mümkündür. Bu sürecin kalıcı hale gelmesi için daha uzun eğitimlere dahil olunması, bu tarz uygulamalara katılım sıklığının dönemlik periyotlar halinde tekrar edilmesi veya bireyin hayatının bir parçası olarak zaman sınırlı faaliyetlerin fazlaca gerçekleştirilmesi gerekebilmektedir. Ayrıca katılımcıların öğrenci olduğu ve takip test alınan süreçte öğrencilik dönemlerinin henüz yeni son bulduğu dikkate alındığında, zamanı yönetmek ve planlamak zorunda olmadıkları bir dönem yaşadıkları göze çarpmaktadır. Yani katılımcıların günlük yaşantılarında zamanın planlanmasını gerektirecek bir uğraşlarının, işlerinin veya faaliyetlerinin olmaması farkın yok olmasını açıklayabilmektedir. Bilişsel Davranışçı Yaklaşımlar kapsamında değerlendirildiğinde ise katılımcıların uygulamaları zaman baskısı altında gerçekleştirmesi, zamanı ve eylemleri planlamayı zorunluluk haline getirmiştir. Katılımcıların bu işlemleri uygulamalar esnasında sürekli yapması, uygulamalar sonrasında yapılan durum değerlendirmelerinde de her durumda zamanın yönetilmesinin ve bu doğrultuda atılacak adımların planlanmasının önemli olduğu sonucunun ortaya çıkması bunun aksine davranış sergilendiğinde başarısızlığın kaçınılmaz olduğunun farkına varması katılımcılarda bilişsel değişimi veya pekiştirmeyi beraberinde getirmiş olabileceğini söylemek mümkündür. İstatistiksel farkın kaynaklarından birisinin de bu durum olduğu ifade edilebilir.

Katılımcıların Sosyal Yeterlilik alt boyutunda ilişkin, öntest ile sontest, arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Maceraya dayalı eğitim uygulamalarının katılımcıların sosyal yeterlilik düzeylerini olumlu olarak etkilediği, katılımcıların eğitime başlamadan önceki sosyal yeterlilik düzeylerinin eğitimden sonraki sosyal yeterlilik düzeylerinden daha düşük olduğu, eğitimin sosyal yeterlilik düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim bitiminden daha

sonra ise bu artışın tamamen yok olmasa bile azalma gösterdiği fakat yok olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu alanda daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde; Anderson ve ark. (1994) tarafından yapılan bir çalışmada, macera eğitimlerinin sosyal yeterlilikte olumlu etki sağladığı sonucu bulunmuştur. Topping ve ark. (2000) Okul temelli macera eğitimlerinin katılımcıların sosyal yeterliliklerini olumlu etkilediğini bu etkide ise akran aracılığının payının daha fazla olduğu sonucunu bulmuşlardır. Tucker (2009), eğitim veya aktivite boyutunun dışına çıkarak macera aktivitelerini terapi olarak kullanmış ve macera temelli grup terapisinin, bireylerin sosyal gelişimlerini, iletişim becerilerinin gelişimlerini sağlamak için kullanılabileceğini ifade etmiştir. Rose ve ark. (2010), dünyada macera eğitimi alanın en iyi eğitim kurumlarından birisi olan Amerika’da bulunan ulusal açık alan liderlik okulu (NOLS) kursiyerlerinin, eğitim sonrasında iletişim becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Esentaş ve ark. (2017) tarafından yapılan başka bir çalışmada, gençlik ve spor bakanlığının düzenlemiş olduğu doğa kamplarının kadın katılımcıların liderlik, önyargı, iletişim, arkadaşlıklar, kültürleşme, takım çalışması, sorumluluk, özgüven, bilinç, gönüllülük ve rol model olmak gibi süreçleri üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Mueller ve Sand (2017) tarafından yapılan diğer bir çalışmada, açık alan uygulamaları öğretmenlerinin yeterliliklerinin ne olduğu araştırılmış ve katılımcılara gerekli becerileri aktarabilmek için; iletişim yetenekleri, liderlik, iyimserlik, cesaret, karar verme yeteneği, baskı altında çalışma yeteneği ve adil yargılama süreçlerinin öğretmenlerde yeterli derecede olması gerektiği vurgulanmıştır. Lau (2019) yapmış olduğu bir çalışmada ise, macera temelli eğitim uygulamalarının katılımcıların grup sosyalliği, katılımcıların kişilerarası ilişkilerinde, iletişiminde ve güvenlerinde artışları kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. İncelenen çalışmalarda macera temelli uygulamaların sosyal yeterlilik noktasında katılımcılara kazanım sağladığı sonucunun bulunması bu çalışmada bulunan sonucu desteklemektedir.

Maceraya dayalı eğitim uygulamaları katılımcıların maksimum iletişimini daha doğru bir ifade ile her koşulda iletişimi gerekli kılmaktadır. Bu çalışma özelinde planlanmış uygulamalar hiç konuşmadan iletişim kurmayı, yani sesli olmayan iletişimi, görmeden yani takım arkadaşlarının gözlerinden görmeyi içermektedir. Görevin tamamlanması için katılımcıların birbirleri ile koordineli bir şekilde hareket etmesi gerekmektedir. Uygulama sonrası değerlendirme aşamasında ise her birey eylemlerinin kendileri için ne anlama geldiğini ekip

arkadaşları önünde ifade etmektedir. Tüm bu eylemlerin katılımcıların sosyal etkileşimlerini arttırması söz konusu farkın sebebi olarak görülmektedir. Uygulama sonrasında etkinin azalmasında ise, covid 19 nedeni ile katılımcıların sosyal etkileşimde bulunabilecekleri bir ortamda yer alamamalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların birbirlerinin özelliklerini bilmeden, tanımadan ve hatta hiç konuşmadan bile iletişim kurabildiklerini görmeleri kendilerini sosyalizasyon anlamında yeterli bireyler olarak düşünmelerine neden olabilir. Bireyin kendisinin yeterli olduğunu düşünmesi, sosyalleşme noktasında daha özgüvenli hissederek daha girişken davranmasını sağlayacağını söylemek mümkündür. Bilişsel davranışçı yaklaşımlar açısından bu durum sosyal yeterlilik düzeyindeki artışın sebebi olarak görülebilmektedir.

Takım Çalışması alt boyutunda elde edilen bulgular, maceraya dayalı eğitim uygulamalarının, bireylerin takım olarak çalışabilmelerinde etkili olduğu, öntest ve sontest arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bireylerin maceraya dayalı eğitim uygulamalarına bağlı olarak takım olarak çalışabilme becerileri gelişmiş fakat söz konusu gelişim eğitim bittikten sonra azalma yönünde eğilim göstermiştir. Eğitim sonrasında oluşan etki önteste göre azalsa da devam etmektedir.

Alan yazın incelendiğinde macera temelli eğitim uygulamaları denildiği zaman akla ilk gelen parametrelerden birisinin takım çalışması olduğu yapılan çalışmaların sıklığından da anlaşılmaktadır. Bronson ve ark. (1992) katılımcılarını bir mühendislik şirketi çalışanları arasından seçtiği bir macera eğitiminin etkilerini araştırmış ve sonuç olarak katılımcıların kontrol grubuna göre takım çalışması sürecinde anlamlı fark tespit etmişlerdir. Alvin (2003) tarafından yapılan iki günlük bir macera eğitiminin çıktılarını ölçen bir çalışmada, katılımcıların takım çalışması süreçlerinde anlamlı artış saptanmıştır. Ewert ve ark. (2011) 5 günlük bir macera eğitimine katılan savaş gazilerinin takım çalışması, sosyal yeterlilik, esneklik, iletişim, güven, fiziksel ve duygusal güvenlik, başarıma güdüsü liderlik becerileri, diğerlerine saygı ve sorumluluk kabulü gibi süreçlerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda güven, fiziksel ve duygusal olarak güvende hissetmek, başarı motivasyon süreçlerinde diğerlerine nazaran daha yüksek olsa da tüm süreçlerde olumlu olarak gelişim tespit edilmiştir. Johnson ve Chin (2016) macera temelli takım uyum etkinliklerinin katılımcılar üzerindeki etkilerini nitel olarak araştırmıştır. Deneklerin beyanlarına göre bu tür uygulamaların kendilerinde takım

olabilme ve takım çalışmasının önemini anlayabilme gibi değişikliklere neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Esentaş ve ark. (2017) tarafından yapılan bir çalışmada gençlik ve spor bakanlığının düzenlemiş olduğu doğa kamplarının kadın katılımcıların liderlik, önyargı, iletişim, arkadaşlıklar, kültürleşme, takım çalışması, sorumluluk, özgüven, bilinç, gönüllülük ve rol model olmak gibi süreçleri üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Lin ve Shih (2018) tarafından yapılan bir çalışmada engelli ve yaşlı bireylerinde katılabilecekleri macera temelli dijital oyunların takım olabilme ve takım çalışması üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Lau (2019) yapmış olduğu bir çalışmada, macera temelli eğitim uygulamalarının katılımcıların grup sosyallığı, katılımcıların birlikte iş yapabilme, ortak çalışabilme noktasında farklılık olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar çalışmada bulunan sonuçla örtüşmektedir.

Maceraya dayalı eğitim uygulamalarında bireysel performansın mükemmel olması durumunda bile çoğu zaman ekip üyelerinin katkısı olmadan başarı mümkün olamamaktadır. Kısacası takımın gücü ekipte bulunan en zayıf bireyin gücü kadardır. Dolayısıyla başarının sağlanması için herkesin üzerine düşeni yapması, bazen fazlasını yapması gereklilik arz etmektedir. Aşırı bireysel hareket etmek başarı getirmediği gibi takıma zararda getirebilmektedir. Maceraya dayalı eğitim uygulamalarının olmazsa olmazı haline gelen bu süreç, katılımcıların on iki hafta boyunca uygulamak zorunda kaldığı bir süreç olmuştur. Bu zorunluluğun katılımcılara takım olarak bir işi başarabilme olasılığının, birey olarak aynı işi bitirme olasılığından daha fazla olduğunu fark ettirmesi veya bunun farkında olanlarda ise pekiştireç görevi görmüş olabilmesi anlamlı olarak bulunan farkın sebebi olarak görülmektedir. Bu çalışma özelinde katılımcıların normal yaşantılarında görüşmedikleri hatta ikili ilişkilerinde hiç diyalog yaşamadıkları bireylerle bile takım olabildiklerinde neler başarabileceklerini görmeleri, kendilerine dair algıladıkları takım çalışması sürecinin yüksek düzeyde olmasının bir başka nedeni olarak düşünülmektedir. Bu süreçler bilişsel davranışçı yaklaşımların bireyde sağladığı değişim süreciyle de örtüşmektedir. Eğitim sonrası izleme sürecinde etkinin azalmasının; takım çalışması denilen sürecin kolaylıkla gelişmeyeceği, içerisinde güven gibi tesisi zor bir duygunun var olduğu dikkate alındığında, hem çalışma özelinde hem de genel olarak bireylerin değişen çevrelerine; sporcuysa takımına, yöneticiyse örgütüne bu noktadaki uyumunun zor olmasından kaynaklandığını ifade etmek mümkündür.

Stratejik Karar Verme ve Uygulama alt boyutu açısından katılımcıların eğitim öncesi ve sonrası ölçümlerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Bu sonuç katılımcıların eğitimden sonraki stratejik karar verme ve uygulama becerilerinin eğitimden önceki stratejik karar verme ve uygulama becerilerine göre daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bunun yanı sıra eğitim bitiminden daha sonraki takip sürecinde katılımcıların stratejik karar verme ve uygulama düzeylerinde bir düşüş olduğu fakat etkinin tamamen yok olmadığı sonucu bulunmuştur.

Konuya ilişkin yapılmış çalışmaların sonuçları dikkate alındığında; Bronson ve ark. (1992) katılımcılarını bir mühendislik şirketi çalışanları arasından seçtiği bir macera eğitiminin etkilerini araştırmış ve sonuç olarak katılımcıların kontrol grubuna göre ekip üyelerinin karar verme ve çözüm başlatma konusunda hızlı davranma düzeylerinin arttığı sonucunu bulmuşlardır. Boyes ve O'Hare (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, macera eğitmen eğitimlerine katılan bireylerin karar verme ve uygulama süreçleri incelenmiş ve eğitim sonrasında farklı bakış açıları ile karar verebilme ve harekete geçme süreçlerinde anlamlı değişim saptanmıştır. Stremba (2009) macera eğitimlerinin liderlik vasıflarının olumlu gelişimine katkı sağladığı, etkili bir liderin ise etkili kararlar verdiği buna bağlı olarak da eğitimler tasarlanırken liderlik özelliklerini geliştirmesi için uygulamalara zor ve stratejik kararlar vermek durumunda kalınacak içeriklerin eklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Özen (2010) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise, iki günlük macera eğitiminin katılımcıların stratejik karar verme ve uygulama sürecinde fark yarattığı sonucu bulunmuştur. Sonuçlar bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar ile benzeşmektedir.

Eğitimi öncesi ve sonrasında oluşan farkın uygulamalar esnasında rekabet üstünlüğü sağlamak adına; strateji belirleme, etkili kararlar alabilme ve uygulamaya geçirme gibi süreçler fazlaca kullanılmıştır. Bu süreçleri aktif olarak kullanamayan birey veya takımlar zorluk çekmiş veya başarısız olmuştur. Örneğin bir grubun yapması gereken iki iş olduğunda grubu ikiye bölmek, uygulamada işleri kolaylaştıran stratejilere karar vermek, grup üyelerinin özelliklerine göre basamaklamalar yapmak gibi alternatiflerin üretilmesi ve uygulanması gerekmektedir. Bu durum oluşan farklılığın sebebi olarak görülebilmektedir. Farklı bir bakış açısı ile değerlendirildiğinde, katılımcıların günlük yaşantılarında da hayatlarına yön verebilmek için stratejik kararlar alabilmesi ve uygulaması gereken

bir dönem olan mezuniyet döneminden geçmelerinin bu sürecin gelişmesinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bilişsel davranışçı yaklaşımlar açısından düşünüldüğünde ise, katılımcıların düşünce noktasından karar verme ve uygulama noktasına geçtiklerinde, istenilen sonuca ulaşabileceklerini fark etmeleri, yeni kararlar alabileceklerine, stratejiler belirleyebileceklerine ve uygulamaya koyabileceklerine dair inançlarını inşa etmiş veya güçlendirmiş olması söz konusu farkın sebebi olarak değerlendirilebilmektedir. Eğitim sonrasında oluşan bu etkinin zamanla azalmasında ise; eğitimin bitimi ile yaşanan süreçte stratejik kararlar alınabilecek ve uygulanabilecek olayların katılımcılar tarafından yaşanmamasından dolayı zamanla kazanılan özelliğin uygulanmaması veya kullanılmaması bu özelliğin kaybedilmeye başladığını akla getirmektedir. Sontest sonrasındaki bu azalma eğiliminin bu durumdan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Diğerlerini Kabullenme alt boyutuna açısından katılımcılara ilişkin öntest, sontest ve izleme testleri dikkate alındığında anlamlı fark saptanmıştır ($p<0.05$). Katılımcıların eğitime başlamadan önce etraflarında onlarla aynı fikirde olmayan veya aynı dünya görüşünü paylaşmayan insanların varlığından rahatsızlık duymalarına ilişkin tutum ve davranışlarının eğitim sonrasında olumlu yönde bir artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eğitim bitiminden daha sonraki takip sürecinde oluşan etki devam etmektedir. Diğerlerini kabullenme ve macera kavramına dair alan yazın incelendiğinde farklı araştırmaların yapıldığı saptanmıştır. Bronson ve ark. (1992) katılımcılarını bir mühendislik şirketi çalışanları arasından seçtiği bir macera eğitiminin etkilerini araştırmış ve katılımcıların kontrol grubuna göre ekip üyelerine dair bireysel farklılıklara saygılı davranma, gruptaki diğer bireylere karşı anlayışlı davranma ve duyarlılık düzeylerinin arttığı sonucunu elde etmişlerdir. Glass ve Kurz (2009) yaptığı bir çalışmada, farklı örneklem gruplarında macera temelli terapi ve davet teorisini birleştirerek terapiler yapmış ve terapilerden bireylerin elde ettiği kazanımlar arasında bireyin kendisini ve diğerlerini kabullenmesi de yer almaktadır. Ewert ve ark. (2011) 5 günlük bir macera eğitimine katılan savaş gazilerinin takım çalışması, sosyal yeterlilik, esneklik, iletişim, güven, fiziksel ve duygusal güvenlik, başarıma güdüsü liderlik becerileri, diğerlerine saygı ve sorumluluk kabulü gibi süreçlerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda güven, fiziksel ve duygusal olarak güvende hissetmek, başarı motivasyon süreçlerinde diğerlerine nazaran daha yüksek olsa da tüm süreçlerde olumlu olarak gelişim tespit edilmiştir. Esentaş ve ark. (2017)

tarafından yapılan başka bir çalışmada, gençlik ve spor bakanlığının düzenlemiş olduğu doğa kamplarının kadın katılımcıların liderlik, önyargı, iletişim, arkadaşlıklar, kültürleşme, takım çalışması, sorumluluk, özgüven, bilinç, gönüllülük ve rol model olmak gibi süreçleri üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Carpenter ve Pryor (2020), gerek grup gerekse bireysel macera terapisi ile bireylerin sağladığı dört kazanımdan birisinin diğer bireyler ile iletişim kurmak ve onlarla sosyal etkileşimde bulunmak olduğunu vurgulamıştır. İncelenmiş çalışmalarda yer alan sonuç ve ifadeler ile bu çalışmada bulunan sonuç birbirine desteklemektedir.

Maceraya dayalı eğitim uygulamaları, belirli bir görevi gerek bireysel performans olarak gerekse grup performansı olarak başarmayı içermektedir. Bu görevlerin başarılmasında takım çalışmasını ortaya koymak önem arz etmektedir. Takım olabilmek için ise her bireyin yek bir vücut gibi hareket etmesi gerekmektedir. Bunu sağlanmasında da etkili olabilecek önemli faktörlerden biriside bireylerin birbirlerini her anlamda kabullenebilmesidir. İnsan, hayatının her aşamasında farklı özelliklere sahip başka bireyler ile etkileşim içerisinde olmaktadır. Bazılarına karşı sevgi bazılarına karşı da nefret gibi duygular beslenilebilmektedir. Örneğin; aynı iş yerinde, aynı görevi gerçekleştiren ve birbirlerinden nefret eden iki bireyin, tüm bu durumları göz ardı ederek veya kabullenerek söz konusu görevi başarmaları gerekmektedir. Aksi taktirde görev başarıya ulaşmayacak ve işlerinde çalışmaya devam edebilme durumları tehlikeye girecektir. Bu yüzden maceraya dayalı eğitim uygulamalarının planlanmasında da insanların hayatlarında her an karşı karşıya kalabilecekleri bu durum göz önünde bulundurulmuştur. Birbirlerine karşı olumlu veya olumsuz duygu besleyen, farklı fikirlerde olan her katılımcı minimum iki defa birbirleri ile takımdaş olmuş ve aynı görevi gerçekleştirmek için ortak noktada çaba sarf etmişlerdir. Uygulama sonrasında katılımcıların; insanların birbirleri için olumu veya olumsuz farklı özellikleri barındırmaları durumlarında bile aynı ortak payda için bir arada kalabileceklerini, hakkında olumlu düşünülen bir birey ile başarısız, olumsuz düşünülen bir bireyle de başarılı olabileceklerini fark ettikleri düşünülmektedir. Bahsedilen bu gerekçe bilişsel davranışçı yaklaşımlarda da benimsenen düşün, hisset ve uygula mantığıyla örtüşmektedir. Eğitim sırasında oluşan etkinin kaynağının yukarıda bahsedilen durum(lar)dan kaynaklandığını söylemek mümkündür. Bu durumun ise uygulamalar dışında da aile, iş yeri, spor, eğitim ve

hatta eğlence gibi hayatın her alanında karşılaşılan bir durum olması, uygulamalar sonrasında kişisel yaşantıda da kullanılması, hem eğitim sırasında oluşan anlamlı farkın devam etmesinde oldukça etkili olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların Değişime Esneklik alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve izleme testi arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Maceraya dayalı eğitim uygulamalarının bireylerin etraflarındaki değişimlere karşı direnç sağlamadan adapte olmasında olumlu bir etki yarattığı ve bu etkinin eğitim sonrasında da devam ettiği sonucu elde edilmiştir. Özellikle son 10 yılda macera eğitimi ve esneklik ile ilişkili yapılan bilimsel çalışmaların sayıları gittikçe artmıştır. Neill ve Dias (2001) tarafından yapılan bir çalışmada, dünyanın en önde gelen macera eğitim kurslarından olan Outward Bound programında 22 günlük bir kursa katılan bireylerin psikolojik dayanıklılık ve esneklikleri incelenmiştir. Sonuçlar kurs öncesi ve sonrası ölçümlere göre katılımcıların anlamlı fark elde ettiklerini göstermektedir. Ewert ve ark. (2011) 5 günlük bir macera eğitimine katılan savaş gazilerinin takım çalışması, sosyal yeterlilik, esneklik, iletişim, güven, fiziksel ve duygusal güvenlik, başarıma güdüsü liderlik becerileri, diğerlerine saygı ve sorumluluk kabulü gibi süreçlerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda güven, fiziksel ve duygusal olarak güvende hissetmek, başarı motivasyon süreçlerinde diğerlerine nazaran daha yüksek olsa da tüm süreçlerde olumlu olarak gelişim tespit edilmiştir. Beightol ve ark (2012) tarafından öğrencilerin esneklik süreçleri üzerine yapılmış yarı deneysel olarak tasarlanmış macera temelli bir programın esneklik düzeyleri üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. 13 haftalık macera temelli eğitiminin öğrencilerin esneklik özellikleri üzerinde olumlu olarak etkilediği sonucu bulunmuştur. Sikorska (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, macera eğitimi ve terapisinin bireyler üzerindeki çıktılarından; yeni, çekici ve zorlu durumların getirdiği zorluklar bireyler üzerinde güçlendirici bir etkiye sahip olduğunu, maceranın bireylerin kendilerini aşmaları ve değişimleri için teşvik ettiğini, küçük zorlukların üstesinden gelmelerinde çelikleştirici bir etkisi olduğunu, bireylerin daha büyük tehditlerle nasıl başa çıkacaklarını öğrenmelerinde yardımcı olduğunu ve son olarak çocuklarda, gençlerde ve yetişkinlerde dayanıklılığı ve esnekliği güçlendirdiğini belirtilmiştir. Scarf ve ark. (2017) 10 günlük bir macera eğitim programının katılımcıların esneklik düzeylerine olan etkisini incelemiş, deney grubunda esneklik sürecinde kontrol grubuna nazaran anlamlı olarak fark tespit edilmiştir. Kelly (2019) tarafından yapılan bir çalışmada,

üniversite öğrencilerine 4 günlük macera temelli eğitim uygulanmış, katılımcıların esneklik sürecini ölçmek için 3 aylık bir zaman diliminde öntest, sontest ve izleme testleri olmak üzere dört defa ölçüm alınmış ve eğitim sonrasında anlamlı fark tespit edilmiş fakat zamanla fark azalmış üç hafta içerisinde neredeyse başlangıç noktasına geri dönmüştür. Le Roux (2020) yaptığı çalışmada, 17 ila 22 yaş aralığındaki öğrencilerin macera temelli eğitim uygulamaları sonrasında esneklik düzeylerinde artış tespit edilmiştir. Literatürde yer alan sonuçlar bu çalışmadaki sonucu destekler niteliktedir.

Maceraya dayalı eğitim uygulamaları kapsamında bireylerin katılım sağladığı tüm uygulamalarda koşullar sürekli olarak değiştirilmiştir. Bazen yerden yüksekte, bazen gözleri bağlı, bazen konuşmanın yasak olduğu bazense tüm sınırlamalara katılımcıların maruz bırakıldığı durumlar metafor olarak kullanılmıştır. Dolayısıyla katılımcılar kendilerine verilen görevleri başarıya ulaştırmak için değişime uyum sağlamak ve kıt olan kaynakları amaçları doğrultusunda kullanmak durumunda kalmıştır. Bu durum günlük hayattan örnekler ile oldukça benzeşmektedir. Örneğin bir spor müsabakasında takım oyuncularından bir tanesinin kurallara aykırı olan bir davranışından dolayı oyun dışında kalması hem oyun taktiğinde hem diğer oyuncuların görev ve konumlarında değişime sebep olacaktır. Oyuncuların yeni koşullara hızlıca adapte olabilmesi, değişen koşullara karşı esnekliği başarıya ulaşma durumunda etken olacaktır. Uygulamalar boyunca tüm katılımcılar bu tarz yapay senaryolar ile değişimlere uyum sağlamak durumunda kalmışlardır. Katılımcıların tüm değişimlere rağmen uygulamaları başarı ile tamamlamaları, kendilerinin değişimlere karşı her durumda adapte olabileceğine dair bilişsel, duyuşsal ve davranışsal farkındalığını sağladığını söylemek mümkündür. Söz konusu farklılığın Bilişsel davranışçı yaklaşımlar açısından incelendiğinde bu durumdan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ayrıca hemen hemen her gün insanın yaşantısında birçok değişimin gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Birey üniversiteyi kazanır yeni bir ortam ile tanışır, işe başlar yeni bir zümre ile tanışır, evlenir yeni bir ailenin içerisine dahil olur tüm bunlar birer değişimdir. Örnekle grubunun öğrenci olmasından dolayı sosyal yaşantılarının normal seyrinin üzerinde olması, sürekli hayatlarında maddi ve manevi değişimi beraberinde getirebilmektedir. İstatistiki anlamda bulunan farkın diğer bir kaynağının bu durum olduğunu ifade etmek mümkündür. Süreklilik arz eden bu değişimlerin ise; katılımcılardaki artış gösteren değişime esneklik

sürecinin azalma eğiliminde olmamasında bir pekiştireç görevi gördüğünü söylemek mümkündür.

Hedef Belirginliği alt boyutunda istatistiksel olarak herhangi bir fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Bireylerin katıldığı uygulamaların katılımcılar üzerinde hedef belirginliği açısından istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı sonucu bulunmuştur. Fakat eğitim öncesi ve sonrasında puanlar son test yönünde anlamlı olmasa da artış göstermiştir. Bronson ve ark. (1992) katılımcılarını bir mühendislik şirketi çalışanları arasından seçtiği bir macera eğitiminin etkilerini araştırmış ve sonuç olarak katılımcıların kontrol grubuna göre grubun hedeflerini anladığı ve bu doğrultuda hareket ettiği sonucunu tespit etmişlerdir. Crane ve ark. (1997) tarafından yapılan macera temelli bir çalışmada, Hedef belirleme gibi süreçlerin, macera eğitimi programları gibi programların içine yerleştirilmesi ile katılımcıların etkinliklerinin artma olasılığının daha yüksek olacağını öne sürmüştür. Özen (2010) tarafından yapılan bir çalışmada iki günlük macera eğitiminin hedef belirginliğine ilişkin anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucu bulunmuştur. Fakat eğitim sonrasında tespit edilen puanların, eğitim öncesine nazaran anlamlı olmamakla beraber olumlu olarak değiştiğini de ifade etmiştir. Beightol ve ark (2012) tarafından yapılan bir çalışmada macera eğitimi uygulamaların katılımcılara ilişkin hedef sürecine dair gruplar arası fark olmadığı sonucunu bulmuştur. Hedefler ve macera eğitimine ilişkin yapılmış çalışmaların sonuçlarından da anlaşılabileceği üzere istatistiksel olarak anlamlı veya anlamsızda olsa olumlu olarak bir artış gözlemlenmektedir. Literatürde yer alan sonuçlar ile bu çalışmada saptanan sonuç birbirlerini destekler niteliktedir.

Bu sonucun uygulamalarda hedeflerin açık olarak katılımcılara belirtilmesinden kaynakladığı düşünülmektedir. Yani katılımcılara hedef belirleme veya var olan hedefi daha da açık hale getirme imkanı sunulmadığı için bu süreç üzerinde etki sağlanamadığı düşünülmektedir.

Görev Odaklılık alt boyutu açısından değerlendirildiğinde; katılımcıların maceraya dayalı eğitim uygulamaları sonrasında görev odaklılık düzeylerinde bir farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$). Katılımcıların eğitime başlamadan önceki durumları ile sonraki durumları arasında anlamlı olmayan olumlu bir değişim tespit edilmiştir. Bu küçük değişimin ise takip testlerinde başlangıç noktasına doğru gerilediği saptanan diğer bir sonuçtur. İlgili alan yazın incelendiğinde; konuya ilişkin yapılan araştırmaların bazıları şu şekildedir. Bronson ve ark. (1992)

katılımcılarını bir mühendislik şirketi çalışanları arasından seçtiği bir macera eğitiminin etkilerini araştırmış ve sonuç olarak katılımcıların kontrol grubuna göre ekip üyelerinin hedef odaklı hareket etme, sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin arttığı sonucu bulunmuşlardır. Alvin (2003), iki günlük bir macera eğitimine katılan bireylerin göreve katılım, takım çalışması ve sosyal destek tutumlarını incelemiş ve görev katılım ve sosyal destek açısından anlamlı olmayan, küçük farklılıklar olsa da olumu bir değişim tespit etmiştir. Özen (2010) tarafından yapılan bir çalışmada iki günlük macera eğitimine katılan bireylerin görev odaklılık sürecine ilişkin anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Fakat eğitim sonrasında tespit edilen puanların, eğitim öncesine nazaran anlamlı olmamakla beraber olumlu olarak değiştiğini de ifade etmiştir. Ewert ve ark. (2011) macera eğitimine katılan bireylerin görev sorumluluğu boyutunun da içerisinde bulunduğu bazı süreçlerinin değişimini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda görev sorumluluğu boyutunda istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir artış saptanmıştır. Esentaş ve ark. (2017) tarafından yapılan bir çalışmada gençlik ve spor bakanlığının düzenlemiş olduğu doğa kamplarının kadın katılımcıların liderlik, önyargı, iletişim, arkadaşlıklar, kültürleşme, takım çalışması, sorumluluk, özgüven, bilinç, gönüllülük ve rol model olmak gibi süreçleri üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde bazı çalışmalarda anlamlı fark tespit edilmişken, bazı çalışmalarda ise, katılımcılarda eğitim öncesi ve sonrasında ilişkin anlamlı olmasa bile olumlu bir değişim tespit edilmiştir. Bu çalışmada bulunan sonuçta da eğitim sonrası anlamlı olmayan, olumlu bir değişim elde edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışma sonucu ile literatürde yer alan çalışmaların sonuçları örtüşmektedir.

Katılımcılar genel özellikleri itibari ile verilen görevlerin tamamında etkin olarak rol oynayacak kapasiteye sahip bireylerden oluşmaktaydı. Bu özellikler, görev dağılımı noktasında bireylerin her göreve talip olmalarını ve kendi görevini tamamlayanların diğer görevleri gerçekleştirmeye çalışan takım üyelerine de yardım etmelerini doğurmuştur. Dolayısıyla katılımcıların görev odaklılığı değil bütüncül anlamda sonuç odaklılığı etkileyecek şekilde davranışlar sergiledikleri düşünülmektedir. Görev odaklılık sürecinde gelişim sağlanamamasının sebebinin bu durumdan kaynaklandığını söylemek mümkündür.

12 haftalık uygulama sürecinde katılımcılara sunulan uygulamalar ve kazanımları ile istatistiksel olarak fark tespit edilen alt boyutlar incelenmiştir.

Uygulamalar ve kazanımlarına dair bilgiler incelendiğinde uygulama ve kazanımları şu şekildedir:

İnsan Düğümü (Human Knocks): Liderlik, takım çalışması, iletişim, problem çözme, karar verme, planlama, strateji belirleme, kriz yönetimi,

Labirent: Takım çalışması, kriz yönetimi, karar verme, risk alma, kıt kaynakları yönetme, problem çözme, başkalarına bağlılık, strateji geliştirme, planlama, güven, iletişim,

Tersine Çevir: Takım çalışması, kriz yönetimi, risk alma, problem çözme, başkalarına bağlılık, strateji geliştirme, planlama, güven, iletişim,

Sihirli Çubuk: Takımdaşlık, etkili iletişimi sağlamak, görev odaklılık, liderlik edebilmek, düşüncelerin şeffaflığı, odaklanmak, hedef belirginliği, ortak hareket edebilmek, ortak kararlar alabilmek.

Heckmeck: Ekip içi koordine olmak, belirli bir hedefi gerçekleştirmek için çalışmak, ekip iletişimi, ortak noktada buluşmak, liderlik, hedefe yönelik mihmandarlık etmek, motive etmek, gözden geçirmek, görevin başarıya ulaşması adına bilgi toplamak, adaptasyon, daha iyi ve yeni stratejiler belirlemek.

Güven Çemberi: başkalarına güvenmesi, sınırlı bilgi ile iletişim, strateji belirleme, liderlik, takım çalışması, değişime esneklik,

Karmaşık Daire: Liderlik edebilmek, sınırlı koşullarda yaratıcı çözümler üretmek, ekipler arasında iletişim kurmak, geri dönüt vermek. Ekip çalışması, öz yönetimi sağlamak, ekip ile koordinasyon sağlamak, zamanı etkili kullanmak.

Pisa Kulesi: Liderlik, diğer ekip üyelerinin kabullenilesi, riskler karşısında farklı yaklaşım tarzlarını değerlendirmek, geri dönüt vermek, takım çalışması, etkili iletişim, stratejik planlama yapmak, zaman yönetimini sağlamak, yönlendirme, farklı bakış açıları oluşturmak,

Sisteam (Kayan Masa): Ekip çalışması, görev odaklılık, iletişim kanalında gelen mesajlar doğru anlamak ve yönlendirmek, güven ortamını sağlamak, etkili karar vermek, psikolojik dayanıklılık, risk alma, strateji oluşturmak, hedef belirlemek, başkalarına bağlı olmak, değişime esnek olmak.

Kültür Şoku: Farklılıklar yönetimi ve iletişim, değişime esneklik, ortak payda da bireyleri buluşturmak, grup normlarını oluşturmak, yeni stratejiler belirlemek, yeni değişikliklere ayak uydurarak, olup biteni kabullenmek.

Köprü: Ekip oluşturma, iletişim, bilgi akışını sağlamak, sınırlı imkanlarla hedef gerçekleştirmek, ekip üyeleri arasında etkileşim, yönlendirme yapmak,

yaratıcılık, alternatif stratejiler oluşturmak, uyum sağlamak, başkalarının düşüncelerini kabullenmek, anlamak.

Takım Rotası: Ekip ruhunu sağlamak, sınırlı durumlarda iletişim kurabilmek, görev odaklılık, ekip çalışması, bireylerin birbirlerine bağımlı olması, değişime esneklik, güven ortamını sağlamak.

İletişim Tüneli: Ekip oluşturma, iletişim kurmak, sınırlı olan kaynakları etkili kullanmak, ortak noktada buluşabilmek, farklılıklara adapte olabilmek, liderlik, sistemler arası ortaklık, alternatif çözüm yolları bulmak.

Salon veya Açık Alan Oryantiring: Takım çalışması, strateji geliştirme, planlama, psikolojik dayanıklılık, problem çözme, koordinasyon, süreç yönetimi, hızlı ve etkili karar verme, zaman yönetimi,

Slackline (İpte yürüme): Denge, Takım çalışması, güven, koordinasyon, strateji geliştirme,

Duvar Tırmanışı: Liderlik, ekip çalışması, iletişim, problem çözme, karar verme, planlama, strateji belirleme, kriz yönetimi, risk alma, özgüven, kişilerarası güven, yönlendirme,

Çoklu Duvar Tırmanışı: Liderlik, takım çalışması, iletişim, problem çözme, karar verme, planlama, strateji belirleme, kriz yönetimi, risk alma, özgüven, kişilerarası güven gibi kazanımlar sağladığını söylemek mümkündür.

Uygulamaların ortak kazanımlarının; liderlik, takım çalışması, iletişim, problem çözme, karar verme, planlama, strateji belirleme, kriz yönetimi, belirli bir hedef doğrultusunda çalışmak, motive etmek, hedefin gerçekleştirilebilmesi adına gerekli bilgi akışını sağlamak, devamlı iyileştirme, nasıl risk alınacağı, geri dönüt vermek, farklılıklar yönetimi, değişime esneklik, kıt kaynaklarla çalışma, zaman yönetimi, kalite yönetimi, risk alma, yaratıcı çözümler bulmak gibi kazanımlar olduğu görülmektedir.

İstatistiksel olarak fark çıkan boyutlar incelendiğinde de; görev liderlik becerileri, zaman yönetimi ve planlama, sosyal yeterlilik, takım çalışması, stratejik karar verme ve uygulama, diğerlerini kabullenme, değişime esneklik boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu bağlamda uygulamalarda ifade edilen kazanımların fark çıkan boyutlar ile örtüştüğü dolayısıyla kazanımların tamamına yakınında gelişme sağlandığı ifade edilebilir.

Genel olarak katılımcılardan elde edilen nicel verilerin analizine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; 12 hafta olarak planlanmış maceraya dayalı eğitim

uygulamalarının katılımcıların zihinsel süreçler olarak bu çalışmada kriter alınan alt boyutların yedi tanesinde farklılık tespit edildiği, maceraya dayalı eğitim uygulamalarının Liderlik, Zaman yönetimi, Planlama, Karar verme, Strateji oluşturma, Sosyal yeterlilik, Ekip oluşturma, Takımdaşlık, Değişime uyum sağlama, Farklılıkları kabullenme gibi süreçler üzerinde olumlu olarak etkili olduğu sonucu bulunmuştur. Ayrıca bu farklara ilişkin etki büyüklüklerinin ise 0.16 – 0.28 arasında değiştiği ve Cohen (1988) tarafından belirtilen ve literatürde kabul gören (Richardson, 2011:142; Lakens, 2013:7; Işık, 2014:67) geniş etki büyüklüğü kriter değerlerine uygun olduğu sonucu bulunmuştur. Bu etki 12 ay/1 yıl gibi bir zaman içerisinde eğitim bitiminden sonraki uygulamasız veya eğitimsiz olan süreçte her ne kadar azalma gösterse de devam etmiştir. Bu durum maceraya dayalı eğitim uygulamalarının uzun süreli eğitimlerde daha etkili sonuçları beraberinde getirirse de belirli periyotlarla devam etmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışmada bulunan sonuçlar doğrultusunda sonraki yapılacak çalışmalar için şu öneriler yapılabilir:

Teorik Açıdan Öneriler;

1. Macera eğitiminde kullanılan etkinliklere ait geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılabilir.
2. Yöntemsel olarak kontrol gruplu ön-test, son-test ve izleme test modelinde çalışmalar yapılabilir.
3. İzleme testlerinin eğitim sonrası dönemde birer ay aralıklarla bir yıl boyunca yapılan çalışmalar yapılabilir.
4. Bu çalışmada geliştirilen uygulama protokolünün geçerliğinin sağlanması adına farklı çalışmalarda da kullanılmasını içeren çalışmalar yapılabilir.
5. ABC kuramına göre tasarlanmış bir macera terapi ve eğitiminin birleştirilmiş bir psiko-eğitim olarak sunulup etkilerinin araştırılmasını ve kişilik özelliklerini de kapsayan bir çalışma yapılabilir.
6. İzleme testlerinde doğrudan ölçeğin uygulandığı çalışmalar yerine bir örnek olay verilerek bu örnek olay doğrultusunda ölçeğin doldurulduğu çalışmalar yapılabilir.

Uygulama Açısından Öneriler;

1. Macera temelli uygulamalar aracılığıyla çalışanlarını eğitmek isteyen örgütler belirli periyotlar halinde eğitimleri tekrarlayabilirler.
2. Macera temelli uygulamalar aracılığıyla çalışanlarını eğitmek isteyen örgütler macera eğitim uzmanı olarak eğitmen(ler) istihdam ederek daha kalıcı olması adına uzun süreli eğitimleri örgüt içerisinde gerçekleştirebilirler.



KAYNAKLAR

Bu tez çalışmasında APA 6/İSNAD 2 atıf sistemi kullanılmıştır.

- Altıntaş, A. & Akalan, C. (2008). Zihinsel Antrenman ve Yüksek Performans. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 39-43.
- Alvin, H. (2003). Adventure learning: competitive (Kiasu) attitudes and teamwork. *The Journal of Management Development*, 22(7), 562-578.
- Anderson, L. S., Schleien, S., McAvoy, L. & Lais, G. (1994). Wilderness adventure recreation and social integration: What's going on here. *Retrieved*, 2(3),
- Attarian, A. (2001). Trends in outdoor adventure education. *Journal of Experiential Education*, 24(3), 141-149.
- Baena, A. & Granero, A. (2009). Deportes de aventura indoor: Enseñanza de la Espeleología en los Institutos de Educación Secundaria. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 30, 47-60.
- Barbara, H. (2000) The 'outdoor industry' as social and educational phenomena: Gender and outdoor adventure/education, *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 1:1, 21-35, DOI: 10.1080/14729670085200041
- Barbara, H. & Kirsti, P. (2001) Gender, Class and Outdoor Traditions in the UK and Norway, *Sport, Education and Society*, 6:1, 23-33, DOI: 10.1080/713696039
- Baldwin, C., John P. & Douglas M. (2004). The role of theory, research, and evaluation in adventure education. *Journal of Experiential Education*, 26(3), 167-183.
- Beck, A., T. (1979). *Cognitive therapy of depression*. Guilford press.
- Beck, A., T., John, A., Rush, B., Shaw, F & Garry, E. (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. Guilford Press.
- Beck, A., T., Fred, D., Wright, C., F., Newman, B., Liese, S. (1993). *Cognitive therapy of substance abuse: theoretical rationale*. Guilford Press.
- Beck, J., S. (2014) *Bilişsel Davranışçı Terapi: Temelleri ve Ötesi - Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond*. Ed. M. Şahin. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. 1 – 406
- Beightol, J. (2008). *The effect of an experiential, adventure based anti-bullying initiative on levels of resilience: A mixed methods study*. Master's Theses and Capstones, University of New Hampshire, Durham
- Beightol, J., Jeverson, J., Gray, S., Carter, S., & Gass, M. (2009). The effect of an experiential, adventure-based "anti-bullying initiative" on levels of resilience: A mixed methods study. *Journal of Experiential Education*, 31(3), 420-424.
- Beightol, J., Jeverson, J., Carter S., Gray, S. & Gass, M. (2012). Adventure education and resilience enhancement. *Journal of Experiential Education*, 35(2), 307-325.

- Bernard, M., E. & Dryden, W. (2019). *Advances in REBT: Theory, Practice, Research, Measurement, Prevention and Promotion*. Springer. 366,367
- Beşikçi, T. (2016). *Macera Rekreasyonunda Heyecan Arayışı, Serbest Zaman Motivasyonu ve Serbest Zaman Tatmini Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Çok Hafif Hava Araçları (ÇHHA) Pilot Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bieling J. 2006. *Cognitive Behavioral Therapy in Groups*. The Guilford Press: London
- Boyes, M., A. & David O. (2003) Between safety and risk: A model for outdoor adventure decision making, *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 3:1, 63-76, DOI: 10.1080/14729670385200251
- Bowers, E. (2013). *The Everything Guide to Cognitive Behavioral Therapy: Learn Positive and Mindful Techniques to Change Negative Behaviors*. Simon and Schuster.
- Bozanoğlu, İ. (2005). The effect of a group guidance program based on cognitive-behavioral approach on motivation, self-esteem, achievement and test anxiety levels. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 38, 17-42.
- Bramham, J., Young, S., Bickerdike, A., Spain, D., McCartan, D., & Xenitidis, K. (2009). Evaluation of group cognitive behavioral therapy for adults with ADHD. *Journal of attention disorders*, 12(5), 434-441.
- Broderick, A. & Pearce, G. (2001). Indoor adventure training: A dramaturgical approach to management development. *Journal of Organizational Change Management*, 14(3), 239-252.
- Bronson, J., Gibson, S., Kichar, R., & Priest, S. (1992). Evaluation of team development in a corporate adventure training program. *Journal of Experiential Education*, 15(2), 50-53.
- Buckley, R., C. (2018). Analysing adventure: a leisure lifepsychle?. *Annals of Leisure Research*, 21(5), 533-538.
- Buğa, A. (2015). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Web Tabanlı İnteraktif Ve Geleneksel Psiko-Eğitim Programlarının Çocukların Bilişsel Hatalarına Ve Psikolojik Belirtilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Burlingame, G. M., MacKenzie, K. R., & Strauss, B. (2004). Small group treatment: Evidence for effectiveness and mechanisms of change. *Handbook of psychotherapy and behavior change*, 5, 647-696.
- Call, S. (2018). *Specialized Content Knowledge in Adventure-based Learning*. Master Thesis, California State University
- Callard, M., & Thompson, B. (1992). ``It's happening: adventure approach to corporate training". *Training & Development in Australia*, 19(1), 11-13.
- Carpenter, C. & Anita P. (2020). Adventure Therapy. *Outdoor Therapies: An Introduction to Practices, Possibilities, and Critical Perspectives*, 34.
- Cason, D., & Gillis, H. L. (1994). A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. *Journal of Experiential Education*, 17(1), 40-47.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. *Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates*, 2nd ed.

- Corey, G. (2015). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. Çev. T. Ergene. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Coulter, M. (2012). *Teaching outdoor and adventure activities: describing, analysing and understanding a primary school physical education professional development programme* (Doctoral dissertation, Dublin City University).
- Covay, E. & Carbonaro W. (2010). After the Bell: Participation in Extracurricular Activities, Classroom Behavior, and Academic Achievement. *Sociology of Education*, 83(1), 20–45.
- Crane, D., Hattie, J., & Houghton, S. (1997). Goal setting and the adventure experience. *Australian Journal of Psychology*, 49(1), 6-13.
- Creed, T. A., Stirman, S. W., & Evans, A. C. (2014). A model for implementation of cognitive therapy in community mental health: The Beck Initiative. *The Behavior Therapist*, 37(3), 56-64.
- Cüceloğlu, D. (2015). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Çapri, B. & Gökçakan, Z. (2008). Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (Addt)'Ne Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Algısına Etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 17, Sayı 1, 135-154
- Çivitçi, A., Türküm, A., Duy B. & Hamamcı, Z. (2014). *Okullarda Akılcı Duygusal Davranış Terapisine Dayalı Uygulamalar: Kavramlar, Teknikler ve Örnek Etkinlikler* Ankara: Pegem Akademi
- Daniel, B., Bobilya, A. J., Kalisch, K. R., & McAvoy, L. H. (2014). Autonomous student experiences in outdoor and adventure education. *Journal of Experiential Education*, 37(1), 4-17.
- Dinç, S., C. (2006). *Doğa sporları etkinliklerine ilişkin liderlik ölçeğinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Dinç, S. C., Uzunöz, F. S., & Güneş, B. Risk Alma Ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinde Doğa Macera Eğitimine Bağlı Değişimlerin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 166-182.
- Dobson, Keith S. & Dozois David J. (2010). Historical and philosophical bases of the cognitive-behavioral therapies. Guilford Press.
- Doğan, S. (1995). Akılcı-duygusal terapi: kuramsal bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(6), 29-36.
- Dozois, D. J., & Beck, A. T. (2011). *Cognitive therapy*. Ed. Herbert, James D. & Forman, Evan M. Willey & Sons, Inc.
- Duret P. & Angué K. (2015) Two norms for innovation in outdoor sports: Technical and social innovation, *Loisir et Société / Society and Leisure*, 38:3, 372-382
- Duy, B. (2003). *Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Yalnızlık ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Düşmez, İ. (2013). *Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Akademik Erteleme Davranışını Önleme Programının Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Eagle, H., Gordon, J. & Lewis, L. (2000). The Effects of a Public School System's One Day Adventure Experience. *ERIC, Non-journal*
- Ellis, A. (1993). Reflections on rational-emotive therapy. *Journal of consulting and clinical psychology*, 61(2), 199-201.
- Ellis, A. (1995a). Rational emotive behavior therapy. *Current psychotherapies*, 5, 162-196.
- Ellis, A. (1995b). Changing rational-emotive therapy (RET) to rational emotive behavior therapy (REBT). *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 13(2), 85-89.
- Ellis, A. (1997). Using Rational Emotive Behavior Therapy techniques to cope with disability. *Professional Psychology: Research and Practice*, 28(1), 17.
- Elmacı, F. (2008). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Korkuları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erden, S. (2017). Bilişsel davranışçı kuram temelli grupla psikolojik danışma uygulamaları. Ed. Seval Erden. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. 1-6.
- Esentaş, M., Özbey, S. & Güzel, P. (2017). Self-awareness and leadership skills of female students in outdoor Camp. *Journal of Education and Training Studies*, 5(10), 197-206.
- Ewert, A. (1988). Reduction of trait anxiety through participation in Outward Bound. *Leisure Sciences*, 10(2), 107-117.
- Ewert, A. and Aiko Y. (2011). The influence of short-term adventure-based experiences on levels of resilience. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 11(1), 35-50.
- Ewert, A., Marieke, V., Puymbroeck, J., F. & Overholt, J. (2011). Adventure Education and the Returning Military Veteran: What Do We Know?. *Journal of Experiential Education*, 33(4), 365-369.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*, Thrid Edition.
- Finkenberg, M., E., Shows, D. & DiNucci, J., M. (1994). Participation in adventure-based activities and self-concepts of college men and women. *Perceptual and Motor Skills*, 78(3_suppl), 1119-1122.
- Fletcher, T., B., & Hinkle, J. S. (2002). Adventure based counseling: An innovation in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 80(3), 277-285.
- Frank, L., S. (2004). *Journey toward the caring classroom: Using adventure to create community in the classroom & beyond*. Wood'N'Barnes Publishing.
- Forgan, J., W., & Christopher D., J. (2002). How experiential adventure activities can improve students' social skills. *Teaching Exceptional Children*, 34(3), 52-58.
- Gajewska, P. & Katarzyna, P. (2017, March). Leisure time management. In *Forum Scientiae Oeconomia* (Vol. 5, No. 1, pp. 57-69).
- Galassi, F., Quercioli, S., Charismas, D., Niccolai, V., & Barciulli, E. (2007). Cognitive-Behavioral group treatment for panic disorder with agoraphobia. *Journal of clinical psychology*, 63(4), 409-416.

- Ganea, V. & Emilia F., G. (2018). Adventure education, a method to prevent antisocial behavior. *Palestrica of the Third Millennium Civilization & Sport*.
- Garda, B. (2010). *Macera Turizmi Pazarlaması: Antalya Yöresine Gelen Turistlerin Macera Turizmine Yönelik Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson
- Gibson, T. (1979). *People power: Community and work groups in action*. Harmondsworth; New York: Penguin.
- Gillis H. L., Michael A. Gass & Keith C. Russell. (2008). The Effectiveness of Project Adventure's Behavior Management Programs for Male Offenders in Residential Treatment, *Residential Treatment for Children & Youth*, 25:3, 227-247
- Glass, J. S. & Ashley, K. (2009). Adventure Based Counseling and Invitational Theory. *Professional Issues in Counseling*. 9(4), 36-47
- Gündüz, N. & Dicle, A. (2019). Macera Eğitim Modeli Uygulaması: Rekreatif Spor Kaya Tırmanışı Etkinliğine Katılan Öğrencilerin Görüşlerinin İncelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 24 (2) , 101-110
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of educational research*, 67(1), 43-87.
- Herbert, J., D. & Forman, E., M. (2011). *Acceptance and mindfulness in cognitive behavior therapy*. Willey & Sons, Inc.
- Houge Mackenzie, S., & Hodge, K. (2020). Adventure recreation and subjective well-being: a conceptual framework. *Leisure Studies*, 39(1), 26-40.
- Howden, E. (2012). Outdoor Experiential Education: Learning through the Body. *New directions for adult and continuing education*, 134, 43-51.
- Hunt, J., S. (1990). Philosophy of adventure education. *Adventure education*, 119-128.
- İlgar, M. Z., & Coşgun-İlgar, S. (2019). Bilişsel Davranış Değiştirme ve Motivasyonel Görüşme. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 15(1).
- Kurtoğlu, G. (2013). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psiko-Eğitim Programının İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Yılmazlık, Sosyal Beceri - Okula Uyum Ve Benlik Saygısı Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Işık, İ. (2014). Yokluk hipotezi anlamlılık testi ve etki büyüklüğü tartışmalarının psikoloji araştırmalarına yansımaları. *Eleştirel Psikoloji Bülteni*, 5, 55-80.
- Jameson, J., A. (2018). Therapeutic wilderness experiences for youth: Outdoor behavioral healthcare. *ProQuest Information & Learning*. Doctoral thesis Alliant International University Los Angeles

- Johnson, J. & Jessica, W., C. (2016). Seeking new glory (d) haze: A qualitative examination of adventure-based, team orientation rituals as an alternative to traditional sport hazing for athletes and coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 11(3), 327-341.
- Kaba, İ. (2016). *Türkiye’de Ticari Rekreasyon Faaliyeti Olarak Macera Turizminin Gelişim Potansiyeli Hakkında Sektör Yöneticilerinin Algılarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Karademir, Ç. (2015). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Değer Yönelimleri ve Motivasyonel Eylem Çatışmaları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karpuz, M. (2017). *Macera Turizm Faaliyetlerine Katılan Turistlerin Memnuniyetinin Tekrar Ziyaret Etme Niyeti İle İlişkisi: Fethiye Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kelly, J. (2019). Influence of Outdoor and Adventure Activities on Subjective Measures of Resilience in University Students. *Journal of Experiential Education*, 42(3), 264-279.
- Knaus, W. J. (2006). Frustration tolerance training for children. In *Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders* (pp. 133-155). Springer, Boston, MA.
- Kuehner, C. (2005). An evaluation of the ‘Coping with Depression Course’ for relapse prevention with unipolar depressed patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 74(4), 254-259.
- Kul, A. (2019). *Çocuklara Yönelik Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Kaygıyla Başa Çıkma Programının İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in psychology*, 4, 863.
- Lau, L. (2019). *How Do Adventure-Based Team Building Programs Produce Change? A Case Study*. Unpublished Master Thesis, Applied Health Sciences (Leisure Studies), Ontario, Brock University.
- Leahy, R. L. (1997). *Bilişsel Terapi ve Uygulamaları Tedavi Müdahaleleri için Bir Klavuz* - Practicing Cognitive Therapy, A Guide to Interventions. Ed. Tahir Özakkaş. İstanbul: Litera Yayıncılık. 1 – 252
- Le Roux, H., N. (2020). *An exploration of mindset and resilience in an adventure-based experiential learning programme* (Doctoral dissertation, North-West University (South-Africa)).
- Lin, C. H., & Shih, J. L. (2018). Analysing Group Dynamics of a Digital Game-based Adventure Education Course. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(4), 51-63.
- Louw, P. J., Meyer, C. D. P., Strydom, G. L., Kotze, H. N., & Ellis, S. (2012). The impact of an adventure based experiential learning programme on the life effectiveness of black high school learners: Tourism and adventure. *African Journal for Physical Health Education, Recreation and Dance*, 18(1), 55-64.
- Mackenzie, S. H., Hodge, K., & Boyes, M. (2013). The multiphasic and dynamic nature of flow in adventure experiences. *Journal of Leisure Research*, 45(2), 214-232.
- Marsh, H. W., Richards, G. E., & Barnes, J. (1986). Multidimensional self-concepts: The effect of participation in an Outward Bound Program. *Journal of personality and social psychology*, 50(1), 195.

- Martin, A. J., & Leberman, S. I. (2005). Personal learning or prescribed educational outcomes: A case study of the Outward Bound experience. *Journal of Experiential Education*, 28(1), 44-59.
- McKenzie, M. D. (2000). How are adventure education program outcomes achieved?: A review of the literature. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 5(1), 19-27.
- McKenzie, M., & University, S. F. (2003). Beyond “the Outward Bound process:” Rethinking student learning. *Journal of Experiential Education*, 26(1), 8-23.
- Mei, S. H. C. (2003). *The effects of three-day adventure-based camping programmes on the perceptions of primary five Singaporean pupils life effectiveness* (Doctoral dissertation, Nanyang Technological University).
- Miles, J. C., & Priest, S. (1990). *Adventure education*. Venture Publishing, Inc., 1999 Cato Ave., State College, PA 16801.
- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi Anlamak, Psikolojiye Giriş*, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Çeviri Editörleri, Ayvaşık, H.B., Sayıl, M., 1., Ankara.
- Mueller, S. & Sand, M. (2017). Professionalisation in adventure management: Competence profile of outdoor instructors. *Universal Journal of Management*, 5(11), 502-511.
- Neill, J., T. & Katica L. D. (2001) Adventure education and resilience: The double-edged sword, *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 1:2, 35-42, DOI: 10.1080/14729670185200061
- O'Mara-Eves A, (2016) Long-term outcomes of adventure, outdoor, and experiential education: Protocol for a review of existing evidence. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University College London.
- Onur D. (2018). *Psikoloji Kuramları ve Yaratıcılık İlişkisi*. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1), 145-156.
- Overholt, J., R., & Ewert, A. (2015). Gender matters: Exploring the process of developing resilience through outdoor adventure. *Journal of Experiential Education*, 38(1), 41-55.
- Özdel, K. (2015). *Dünden bugüne bilişsel davranışçı terapiler: teori ve uygulama*. Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics, 8(2), 10-20.
- Özen, G. (2010). *Maceraya Dayalı Açık Alan Eğitimlerinin Yönetsel Beceriler Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Özen, G., Özsoy A. & Yıldız, N., O. (2018). The impact of artificial wall climbing as a recreational activity on children's locus of control. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2462-2467.
- Özen, G. & Vatansever, Ş. (2016). Doğa eğitimi tabanlı serbest zaman etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin denetim odağı üzerine etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(6), 103-112.
- Özü, Ö. (2010). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Stresle Başa Çıkma Becerileri Eğitim Programının İşgörenlerin Stres, Kaygı ve İyilik Hali Düzeylerine Etkisi: Karşıyaka Vergi Dairesi Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Palmer, S., O. (2015). *Adventure-Based Education: A Quantitative Evaluation Of The Impact Of Program Participation In High School On Youth Development* (Doctoral Dissertation, Colorado State University. Libraries).
- Pehlivan, H. (2011). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Temelli Psikoeğitim Programının Kadın Danışma Merkezine Başvuran Annelerin İyi Oluş Düzeyi, Evlilik Doyumu, Problem Çözme ve İletişim Becerilerine Etkisi* Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Piaget, J. (1972). Development and learning. *Readings on the development of children*, 25-33.
- Priest, S., Attarian, A., & Schubert, S. (1993). Conducting research in experience-based training and development programs: Pass keys to locked doors. *Journal of Experiential Education*, 16(2), 11-20.
- Priest, S. & Gass, M. (1997). The range of teaching styles in adventure programming. *Horizons-Penrith*, 14, 12-14.
- Richardson, J. T. E. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6(2), 135-147.
- Robb, G., M. & Ewert, A. (1987). Risk recreation and persons with disabilities. *Therapeutic Recreation Journal*, 21(1), 58-69.
- Roland, C. C., & Havens, M. D. (1983). A sequential approach to challenging activities with persons who are disabled. *Loretto, MN: The Vinland National Center*.
- Roland, C. C., Summers, S., Friedman, M. J., Barton, G. M., & McCarthy, K. (1987). Creation of an experiential challenge program. *Therapeutic Recreation Journal*, 21(2), 54-63.
- Roland, C. C., Keene, T., Dubois, M., & Lentini, J. (1988). Experiential challenge program development in the mental health setting. *PUB DATE NOTE AVAILABLE FROM*, 66.
- Rose, J., Paisley, K., Sibthorp, J., Furman, N., & Gookin, J. (2010). Adventure education learning mechanisms across populations: Qualitative results from the national outdoor leadership school. *Journal of Outdoor Recreation*, 2(2), 68-72.
- Russell, K. (2003). An assessment of outcomes in outdoor behavioral healthcare treatment. In *Child and Youth Care Forum* (Vol. 32, No. 6, pp. 355-381). Kluwer Academic Publishers-Plenum Publishers.
- Russell, K., C., and Walsh, M., A. (2011). An exploratory study of a wilderness adventure program for young offenders. *Journal of experiential education*, 33(4), 398-401.
- Salmon, P. M. (2017). Ergonomics issues in sport and outdoor recreation. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 18:4, 299-305
- Sarısoy, M. (2011). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Ruhsal Belirti Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Scarf, D., Hayhurst, J. G., Riordan, B. C., Boyes, M., Ruffman, T., & Hunter, J. A. (2017). Increasing resilience in adolescents: the importance of social connectedness in adventure education programmes. *Australasian Psychiatry*, 25(2), 154-156.
- Sheard, M., & Golby, J. (2006). The efficacy of an outdoor adventure education curriculum on selected aspects of positive psychological development. *Journal of Experiential Education*, 29(2), 187-209.

- Sibthorp, J. (2003). An empirical look at Walsh and Golins' adventure education process model: Relationships between antecedent factors, perceptions of characteristics of an adventure education experience, and changes in self-efficacy. *Journal of Leisure Research*, 35(1), 80-106.
- Sibthorp, J., Paisley, K., & Gookin, J. (2007). Exploring participant development through adventure-based programming: A model from the National Outdoor Leadership School. *Leisure Sciences*, 29(1), 1-18.
- Sibthorp, J., Collins, R., Rathunde, K., Paisley, K., Schumann, S., Pohja, M., ... & Baynes, S. (2015). Fostering experiential self-regulation through outdoor adventure education. *Journal of Experiential Education*, 38(1), 26-40.
- Sikorska, I. (2017). Resilience in the light of positive psychology adventure education and adventure therapy. *Psychoterapia*, (2), 75-86.
- Shellman, A. (2009). *Empowerment and resilience: A multi-method approach to understanding processes and outcomes of adventure education program experiences* (Order No. 3354905). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Soydan, M., E. (2018). *Macera Etkinliklerinin Sosyolojik Olarak İncelenmesi: Yamaç Paraşütçülüğü Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Sperry, R., W. (1988). Psychology's mentalist paradigm and the religion/science tension. *American psychologist*, 43(8), 607.
- Stremba, B. (2009). *Teaching adventure education theory: Best practices*. Human Kinetics.
- Sutherland, S., & Stuhr, P. T. (2014). Reactions to implementing adventure-based learning in physical education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 489-506.
- Squires, G. (2006). *Using CBT in Educational Settings*. In host publication <http://www.ispaweb.org/Colloquia/China/Squires.pdf>.
- Şahin, H. (2019). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psiko-Eğitim Programının Psikolojik Dayanıklılık Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şirin Ayva, A., B. (2018). *Macera Terapisi Temelli Grupla Danışmanlığın Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Esneklik ve Belirsizliğe Tahammülsüzlüğe Etkisi* Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri
- Thomas, G., J. (2019). Effective teaching and learning strategies in outdoor education: findings from two residential programmes based in Australia. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(3), 242-255.
- Tolman, E., C. (1948). *Cognitive maps in rats and men*. *Psychological review* 55.4: 189-208.
- Topping, K., Holmes, E. A., & Bremner, W. (2000). The effectiveness of school-based programs for the promotion of social competence.
- Tucker, A., R. (2009) Adventure-Based Group Therapy to Promote Social Skills in Adolescents, *Social Work with Groups*, 32:4, 315-329, DOI: 10.1080/01609510902874594
- Türkçapar, H. (2009). *Bilişsel terapi: Temel ilkeler ve uygulama*. Ankara: HYB Yayıncılık, 2002 (Medico Graphics Ofset).

- Türkçapar, M. H., & Sargın, A. E. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 7-14.
- Vatan, S. (2016). *Bilişsel davranışçı terapilerde üçüncü kuşak yaklaşımlar*. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar 8.3: 190-203.
- Vazgeçer Karabulut, E. (2013). *Beden Eğitimi Derslerinde Uygulanan Macera Temelli Öğretim Uygulamalarının 11-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Benlik Saygısı İle Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Vazgeçer, E. & Altınkök, M. (2017). Macera temelli beden eğitimi uygulamalarının çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Pegem Atf İndeksi*, 643-660.
- Walsh, V., & Golins, G. (1976). The exploration of the Outward Bound process.
- Whitfield, G. (2010). *Group cognitive-behavioural therapy for anxiety and depression*. Advances in Psychiatric Treatment. vol. 16, 219-227
- Whitacre, J., A. (2018). *Exploring the relationship between technology and decision making by investigating perceptions of safety in outdoor adventure activities* (Doctoral dissertation, Indiana University).
- Widmer, M. A., Duerden, M. D., & Taniguchi, S. T. (2014). Increasing and generalizing self-efficacy: The effects of adventure recreation on the academic efficacy of early adolescents. *Journal of Leisure Research*, 46(2), 165-183.
- Yalom, I., D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy*. Basic books (AZ).
- Yavaş, Ö. (2017). *Doğa ve Macera Rekreasyonu Katılımcılarının Baskın Beyin Alanları, Aleksitimi ve Risk Alma Davranış İlişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazgeç, G. (2019). *Doğa ve Macera Rekreasyonu Etkinliklerine Katılan Bireylerin Serbest Zaman Doyumu ve Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi: Fethiye Destinasyonu Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, N., O., Özen G. & Bostancı, T., G. (2016). The effects of one-day outdoor education on self-efficacy. *Journal of human sciences*, 13(3), 6098-6103.

İnternet Kaynakları

www.metalog.com. (Son Erişim Tarihi 10.11.2020)

www.outwardbound.net/schools (son erişim: 28.05.20)

www.en.wikipedia.org/wiki/Adventure_education (son erişim: 28.05.20)

www.sozluk.gov.tr (son erişim: 28.05.20)



EKLER

EK 1: Katılımcılara Uygulanan Macera Temelli Eğitim Uygulamaları

Ek 1.1. Tersine Çevir

Katılımcı sayısı: (min/opt/mak.) 8 / 12 / 18

Süre: (değerlendirme yapmaksızın) 25 - 30 Dakika

Gerekli alan: 5 x 6 m.

Uygulama: Tersine Çevir: grubun tamamının üzerinde durabileceği bir örtü bu etkinlik için idealdir. Tüm katılımcılar örtü üzerine çıkarlar. Amaç, örtünün dışına basmamak kaydı ile hiç kimsenin basma basmadan örtüyü tersine çevirme görevi verilir. Doğru strateji ve planlama ile grup görevi başarıyla tamamlayabilir. Uygulamanın Kazanımları: Takım geliştirmek: Takım üyeleri arasında etkileşim sağlamak, geri bildirim vermek, öğrenme sağlayacak bir sistem oluşturmak, tüm üyelerin katılımını sağlamak, hataları kabullenmek. İletişim: Vücut dili hakkında farkındalık kazanmak, mesaj alıp veren arasındaki sorunları anlamak. Liderlik: İhtiyaçların farkına varmak, iş birliği geliştirmek, stresli ve karmaşık durumlarla baş etmek. Organizasyon geliştirmek: Öğrenme ve gelişme amacıyla geribildirim vermek.

Uygulamanın Kazanımları: Takım çalışması, kriz yönetimi, risk alma, problem çözme, başkalarına bağlılık, strateji geliştirme, planlama, güven, iletişim.

Dar alanda dip dibe olan takım üzerinde durdukları örtüyü ters çevirmek için gerektiği durumlarda tek ayak basabilecek yere iki kişi basmak zorunda kalacaktır. Belki de birisi birisinin sırtına çıkacaktır. Dolayısıyla ekipteki kişilerin bazı özelliklerinin (boy, kilo veya yükseklik korkusu vb.) bilinmesi uygulamanın başarıya ulaşması için önemlidir. Bu durum etkili planlama yapmanın, doğru strateji belirlemenin ve mantıklı riskler almanın temellerini sağlamlaştıracaktır. Ayrıca bu problemin çözümünde kişilerin birbirleri ile olan iletişimi oldukça etkili olacaktır. Çünkü takımın tamamının fikir noktasında birbirini destekliyor olması gerekmektedir.

Ek 1.2. İnsan Dügümü (Human Knocks)

Katılımcı sayısı: (min/opt/mak.) 6 / 8 / 10

Süre: (değerlendirme yapmaksızın) 15 – 30 Dakika

Gerekli alan: 5 x 5 m.

Uygulama: kişi sayısı çift olacak şekilde katılımcılar yuvarlak bir halka gibi sıralanırlar. Katılımcılar önce sağ ellerini uzatıp sağ veya solundaki kişi hariç birisinin elini tutar. Sonra katılımcılar sol ellerini uzatıp aynı kişinin, sağındaki ve solundaki kişinin eli hariç birisinin elini tutar. Katılımcılar artık düğümlenmiş durumdadırlar. Son olarak katılımcılardan birbirlerinin ellerini bırakmadan ilk konumlarındaki gibi çözülerek tekrar yuvarlak olmaları istenir. Oyun sonunda katılımcılar ellerini bırakmadan çözülüp çember olurlar ise; katılımcıların sırasıyla 1 iç 1 dış olacak şekilde yarısının yönü çemberin içine yarısının da çemberin dışına dönük olmalıdır. Eğer katılımcıların yönleri bu durumlardan farklı olması uygulama esnasında en az bir kişinin ellerini bırakması anlamına gelmektedir.

Uygulamanın Kazanımları: Liderlik, takım çalışması, iletişim, problem çözme, karar verme, planlama, strateji belirleme, kriz yönetimi.

Uygulama günlük ilişkilerin karmaşıklığını ifade eden bir metafor olarak kullanılabilir. Katılımcıların aldıkları karmaşık halden kurtulabilmeleri için öncelikle birbirlerini dinlemeleri, var olan durumu değerlendirip çözülmek için etkili bir plan yapmaları ve strateji geliştirmeleri gerekmektedir. Çünkü grup üyeleri içerisinde bulunan kişilerin diğerleri tarafından bilinen veya grup üyesi tarafından diğer üyelere söylenen bazı fiziksel özellikleri (esneklik, boy avantajı, güç vb.) bu karmaşık yapının çözülmesinde stratejik açıdan avantaj sağlayacaktır. Grup içinde durumu iyi analiz edip grubu yönlendirecek kişiler ortaya çıkacaktır. Bu sayede kişilerin doğru geri bildirimler vermesi bireye diğer ilişkilerinde de öz güven ve yeterlilik algısı sağlayacaktır. Ortadaki problemin çözümü için etkili kararlar vermek bu uygulamada önemlidir. Zira insanların birbirlerine o an bağlı olması ve hareket alanının kısıtlı olması hem bir problem hem de kriz algısı yaratacaktır. Sonuç olarak bu uygulamanın başarıya ulaşması için yukarıda yer alan becerilerin olması veya fark edilmesi gerekecek ve var olan becerilerde gelişecektir. Bu sayede bireyin bu özelliklere sahip olduğunu fark etmesi bireydeki düşünceyi ve dolayısıyla duyguyu tekrar şekillendirip ve davranışsal anlamda farklılık gösterecektir.

Ek 1.3. Heckmeck

Katılımcı sayısı: (min/opt/mak.) 5 / 15 / 15

Süre: (değerlendirme yapmaksızın) 30 – 45 Dakika

Gerekli alan: 5 x 5 m.

Uygulama: Katılımcıların amacı, en kısa zamanda 15 parçadan oluşan bir HeckMeck inşa etmektir. Başlangıçta ellerindeki planı kullanarak bu inşaatı yapabilirler. Tamamladıklarında oluşturdukları bu yapı tekrar parçalarına ayrılır ve ellerinde plan olmaksızın aynı yapıyı yeniden inşa etmeleri istenir. Takım üyeleri kendi içinde kuracağı etkin iletişim ve koordinasyon ile önlerindeki zorluğun üstesinden ustalıkla gelebilirler. Etkin iletişim ve koordinasyon sağlayan başarılı takımlar bu görevi 20 saniyeden daha kısa bir sürede yapabilmektedir (www.metalog.com son erişim:10.11.2020).

Uygulamanın Kazanımları: Ekip içi koordine olmak, belirli bir hedefi gerçekleştirmek için çalışmak, ekip iletişimi, ortak noktada buluşmak, liderlik, hedefe yönelik mihmandarlık etmek, motive etmek, gözden geçirmek, görevin başarıya ulaşması adına bilgi toplamak, adaptasyon, daha iyi ve yeni stratejiler belirlemek.

Uygulamanın gerçekleştirilmesinde ilk adım çerçeveye geniş açıdan bakabilmektir. Elde neler var? Bulunan malzemelerin özellikleri nelerdir? Taslaktaki ayrıntılar nelerdir? Uygulamayı kolay hale getirecek detaylar nelerdir? Sorularının cevaplanması gerekmektedir. Çünkü eldeki sağlıklı bilgi hedefe ulaşmadaki en büyük faktörlerden birisi olacaktır. Elde bulunan parçaların düzgün yerleştirilmesi gerekmektedir. Bunun için mutlaka resmin tamamını görecektir en az bir kişinin grubu yönlendirmesi ve gruba liderlik etmesi gerekmektedir. Ayrıca uygulamanın ikinci aşamasında ise sistemin parçaları gibi simüle edilen heckmeck parçalarının kullanıcılar tarafından paylaşılması ve herkesin sorumluluğunu aldığı parçanın sırası gelince doğru yere doğru zamanda yerleştirilmesi gerekmektedir. Haliyle bu uygulamaların eksiksiz gerçekleştirilmesi için iyi bir plan ve strateji belirlenmesi faydalı olacaktır (www.metalog.com son erişim:10.11.2020).

Ek 1.4. Pisa Kulesi

Katılımcı sayısı: (min/opt/mak.) 6 / 12 / 24

Süre: (değerlendirme yapmaksızın) 30 - 45 Dakika

Gerekli alan: 8 x 8 m.

Uygulama: Eğitimci 8 tane tahta bloğu dik konumda yere koyar. Her takım üyesi bir vince bağlı durumda bulunan iplerden bir tanesini tutar. Görev, bu vince kullanarak tahta blokları üst üste koyup bir kule oluşturmaktır. Katılımcılar tahta bloklara elleriyle veya vücutlarıyla dokunamazlar. Görev basit gibi görünse de parçaların birbirinden farklı açılarla kesilmiş olması kule inşaatı için uzmanlık ve birlikte çalışmayı gerektirir. Görev ancak kusursuz bir plan, etkin iletişim ve organize bir takım oyunu ile gerçekleştirilebilir (www.metalog.com son erişim:10.11.2020).

Uygulamanın Kazanımları: Liderlik, diğer ekip üyelerinin kabullenilmesi, riskler karşısında farklı yaklaşım tarzlarını değerlendirmek, geri dönüt vermek, takım çalışması, etkili iletişim, stratejik planlama yapmak, zaman yönetimini sağlamak, yönlendirme, farklı bakış açıları oluşturmak.

Uygulama içeriği gereği öncelikle katılımcıların bir analiz yapmaları gerekmektedir. Eğer takım doğru bakışı yakalayabilirse planlamada geri dönüşü olmayan bir adımı fark edecektir. Çünkü uygulamada yer alan ekipmanlarda 7 adet farklı eğimlerde tahta parçaları vardır. Parçalar vinç olarak tabir edilen yapı tarafından kolay kaldırılabilmesi için ağırlık merkezi altta kalacak şekilde üst kısımdan tahtanın en olarak üçte biri kadar kesilmiş bir çentik vardır. Fakat parçalardan bir tanesi çentik altta kalacak şekilde konumlandırılmaktadır. Bu durum parçanın kaldırılmasını olanaksız kılmaktadır. Dolayısıyla ekipten en az bir gözün bu durumu fark edip müdahale etmesi yani ekibe liderlik ederek yapının öncelikle o tahta parçasının üzerine inşa edilmesi gerektiğini söylemesi gerekmektedir. Vince bağlı iplerin her bir katılımcı tarafından yönetileceği için takım içi koordinasyon, etkin iletişim kurmak ve iş birliği kurarak etkili bir takım ruhu bu uygulamanın başarıya ulaşması için önem arz etmektedir (www.metalog.com son erişim:10.11.2020).

Ek 1.5. Sisteam (Kayan Masa)

Katılımcı sayısı: (min/opt/mak.) 8 / 12 / 16

Süre: (değerlendirme yapmaksızın) 20 - 45 Dakika

Gerekli alan: 3 x 3 m.

Uygulama: SisTEAM esnek bir öğrenme aracıdır. Geçerliliği kanıtlanmış çok farklı uygulamaları vardır. SisTEAM’i uygularken bir eğitmen veya koç olarak yaratıcılığınızın sınırı yoktur. Uygulama sırasında katılımcılar 2 veya 3 kişilik takımlar halinde çalışır. Her SisTEAM üzerinde 2 veya 3 tane takım birlikte çalışabilir. Takım üyeleri çalışma sırasında farklı roller yerine getirir. Her takımdan bir kişinin gözleri göz bağıyla kapatılır. Bu kişi “uygulayıcı” rolünü gerçekleştirir. Platform üzerindeki objelere dokunmak ve onları platform üzerinden almak yetkisine sahiptir. İkinci kişi “konuşmacı” olup, sözel iletişim ile gözü bağlı kişiyi yönlendirir. Üçüncü kişi ise diğer iki kişiye koçluk yapar.

SisTEAM Farklı Şekillerde Uygulanabilir:

Platformun boşaltılması: Şekiller platform üzerine gelişigüzel yerleştirilmiştir. Takımın görevi platformun dengede kalmasını sağlayarak bu objelerin tamamını platformun üzerinden uzaklaştırmaktır. Dönüşüm yapma: Platform maskeleme bantı kullanılarak iki alana ayrılır. Eldeki objelerin yarısı bir tarafa diğer yarısı öbür tarafa konur. Görev, tüm objelerin bir alandan diğer alana yer değişmesini sağlamaktır. Zorluk derecesini veya katılımcı sayısını artırmak istediğinizde hareketli düzlemi ikiden fazla alana da bölebilirsiniz (www.metalog.com son erişim:10.11.2020).

Uygulamanın Kazanımları: Ekip çalışması, görev odaklılık, iletişim kanalında gelen mesajlar doğru anlamak ve yönlendirmek, güven ortamını sağlamak, etkili karar vermek, psikolojik dayanıklılık, risk alma, strateji oluşturmak, hedef belirlemek, başkalarına bağlı olmak, değişime esnek olmak.

Uygulamada kişiler içerik gereği gözlerini göz bantları ile bağlayabilirler. Kişilerin gözleri bağlıyken onlara gözleri açık olan diğer bir takım arkadaşı rehberlik etmektedir. Fakat konuşmacı olan kişiyi konuşma noktasında kullanacağı kelimeler sınırlıdır. Uygulayıcı konuşmacıya istediği soruları sorabilir fakat konuşmacı sadece evet veya hayır şeklinde cevap verebilir. Takım koçu ise bu iletişimde kişilerin nasıl hareket edeceğini planlayarak diğer takım arkadaşlarının problemi çözmesinde etkili kararlar vermelidir. Çünkü sınırlı bilgi ve bilgi kaynağının yetersizliği bu uygulamayı zor hale getirecektir. Zira platform

zerindeki materyallerin dme riskine kar etkili bir kriz yönetimi yapılması gerekmektedir. Ayrıca bu zor durum kiilerin psikolojik anlamda esneklik ve dayanıklılığını da sınavacaktır. Stres anında yılmadan etkili bir süreç ortaya koymak oldukça önemlidir (www.metalog.com son erişim:10.11.2020).



Ek 1.6. Güven Çemberi

Katılımcı sayısı: (min/opt/mak.) 10 / 15 / XXL 22 kişiye kadar

Süre: (değerlendirme yapmaksızın) 10 – 20 Dakika

Gerekli alan: Geniş ve zemini düzgün bir alan. Minumum 6 x 6 m.

Uygulama: Güven Çemberi, bağımsız bir aktivite olarak veya bir dizi aktiviteyi desteklemek için kullanılabilir. Farklı şekillerde uygulanabilir. Değişimi anlamak için: 6 ila 10 kişi Güven Çemberi içinde eğilir vaziyette veya ayakta durur. Herkes sırtını Güven Çemberi olarak adlandırılan yuvarlak kalın ipe yaslar. Kişilerin Güven Çemberi içinde bulundukları yeri hızla değiştirmeleri istenir. Önce bir kişi bulunduğu yeri değiştirir, bunu diğerleri izler. Eğitmen çalışmanın hızını ve dinamizmini artırabilir. Güven Çemberi, hareketli bir aktivitedir. Emniyet için aktivite zemininin düzgün olmasına dikkat etmelisiniz. Ayrıca tabanı kolay kaymayan ayakkabı giyilmesi önerilir (www.metalog.com son erişim:10.11.2020).

Uygulamanın Kazanımları: İnsanların başkalarına güvenmesi, kendini onların eline teslim etmesi çok zor bir duygudur. Başarılı takımların en önemli özelliklerinden bir tanesi takım üyelerinin birbirine gösterdiği güven ve bağlılıktır. Güven Çemberi, katılımcıların güven ve takım desteğini fiziksel olarak hissetmesini sağlayan dinamik bir aktivitedir. Katılımcılar aktiviteyi yaparken takım olarak ta öğrenme gerçekleşir.

Sistemdeki bağımlılıkları ve etkileşimleri anlamak, takım içi ahenk, bu uygulamanın başlıca gereksinimlerindendir. Katılımcılar güven çemberi içerisinde yer değiştirirken çemberin içerisindeki katılımcıların ayakta kalması bu uygulamanın anlık geri bildirimi olarak görülebilmektedir. Katılımcıların yer değiştirme esnasında çemberin düşmemesi demek kişilerarası güven duygusunun olduğu ekipten bir veya birkaç kişinin olmaması durumunda bile ekibin birbirine güvenip her şeyin üstesinden gelebileceğini ifade etmektedir. Ayrıca çemberde yer değişimi sonucu kişinin yeni yerleştiği yerinde dengeyi ve ahengi bozmadan adapte olması da değişime olan esnekliği ve adapte olabilme yeteneğini arttıracakını düşündürmektedir. Risk alma, problem çözmek bu uygulama için kullanılması gereken zihinsel süreçlerden diğerleridir. Kişinin güven çemberinden ayrılıp çemberde yer değiştirmesi takım için bir problem yeni yerinde tüm ağırlığını ipe verip çembere dahil olması ise katılımcı için risktir. Takım probleme çözerken katılımcının da güvene dayalı olarak risk alması gerekecektir (www.metalog.com son erişim:10.11.2020).

Ek 1.7. Kültür  oku

Katılımcı sayısı: (min/opt/mak.) 8 / 12 / 16

Süre: (değerlendirme yapmaksızın) 20 – 25 Dakika

Gerekli alan: 4 masa için yaklaşık 60 m2 (XXL için birbirlerinden yeterince uzak 7 adet masa)

Uygulama: Başlangıç çok basittir. Katılımcılar 4 farklı masada, bir taraftan özel olarak tasarlanmış zarları nasıl kullanabileceklerini, diğ er taraftan da aktivitenin kurallarını öğrenirler. Aktivitenin başlamasıyla katılımcıların konuşmalarına izin verilmez. Bir süre sonra bazı katılımcılar bulundukları masaları değiştirirler. Konuşamıyor olmak onları garip durumlarla karşı karşıya bırakır. Amaç kazanılabilecek en fazla para pulu (XENOS) kazanmaktır. Her katılımcı sırayla EYLEM ve XENOS zarlarını birlikte atar. EYLEM zarı her masada tanımlanmış kurallara göre belli hareketleri yapmanızı gerektirir. Zarın  zerindeki hareket en kısa zamanda yapılmalıdır. En sona kalan kişi kaybeder ve XENOS zarının üzerindeki tutarı zarı atan kişiye  der. Katılımcıların bilmedikleri şey her masanın kurallarında bazı farklılıkların bulunduğudur. Aktivitenin ilk bölümünün tamamlanmasından sonra, her masada en fazla kazanç elde eden katılımcılar kısmen farklı kuralların bulunduğu farklı bir masaya geçer. Kısa bir süre sonra kargaşa başlar (www.metalog.com son erişim:10.11.2020).

Uygulamanın Kazanımları: Farklılıklar yönetimi ve iletişim, değişime esneklik, ortak payda da bireyleri buluşturmak, grup normlarını oluşturmak, yeni stratejiler belirlemek, yeni değişikliklere ayak uydurarak, olup biteni kabullenmek.

Her kültür, kendisini belirgin ve örtülü kurallarla ifade eder. Kültürün bir ülkeye, bir şirkete veya bir departmana ait olması hiç fark etmez; getirdiği kurallar ilişkileri ve yaşantıları düzenler. “Yabancı sı olunan” kuralların öğrenilmesinin önemi bu projenin temelini oluşturur. Kültür  oku, farklı kültürlere karşı farkındalığı artırır. Katılımcılar, yeni bir ortama girmenin ne demek olduğunu ve neler yapmaları gerektiğini net bir şekilde tecrübe etme fırsatı bulurlar. Ayrıca katılımcılar etrafında olup biteni anlamak için etkili gözlem yapmak zorundadırlar. Zira kaybetmek onlar üzerinde stres ve baskı kuracaktır. Bu durumda bireylerin psikolojik dayanıklılıkları devreye girecek ve baskı ve stres altında etkili karar almaları gerekecektir (www.metalog.com son erişim:10.11.2020).

Ek 1.8. Köprü

Katılımcı sayısı: (min/opt/mak.) 6 / 10 / 16

Süre: (değerlendirme yapmaksızın) 45 – 60 Dakika

Gerekli alan: 5 x 8 m.

Uygulama: Böyle bir köprüyü inşaa etme düşüncesi, Leonardo Da Vinci'ye aittir. 1480 yıllarında taşınabilir ve hiçbir araç olmaksızın kurulabilecek bir köprü tasarlamıştır. Daha iyi bir takım olabilmek için bu metafor kullanılabilir. Katılımcıların görevi kendilerine verilen 28 adet tahta çubukla, kendi başına ayakta duracak ve 4 metre uzunluğundaki boşluğu kapatacak bir köprü inşa etmektir. Verilen dışında başka araç ve gereç kullanılamaz. Grupların kendi içinde yapacağı düşünce fırtınasından sonra, katılımcılar köprü inşaatına başlar (www.metalog.com son erişim:10.11.2020).

Uygulamanın Kazanımları: Ekip oluşturma, iletişim, bilgi akışını sağlamak, sınırlı imkanlarla hedef gerçekleştirmek, ekip üyeleri arasında etkileşim, yönlendirme yapmak, yaratıcılık, alternatif stratejiler oluşturmak, uyum sağlamak, başkalarının düşüncelerini kabullenmek, anlamak.

Uygulama katılımcılar arasında takım ruhunu gözle görünür şekilde güçlendirecektir. İyi takımları diğerlerinden ayıran özellik, ortaya çıkabilecek boşlukların üzerinden köprüler kurarak engelleri aşma becerisidir. Bu proje ile grubu böyle bir zorluk ile karşı karşıya bırakın. Takım oyunu becerilerini ortaya koymalarına fırsat verin. Başarılı olmak için grup içi koordinasyon, yaratıcılık ve bilgi paylaşımı önemli unsurlardır. Sonuç olarak kendi başına ayakta duran bir köprü takım içi istikrarı ve dengeleri analiz etmede metafor olur. Üzerinde görülecek bir başka konu da takımların nasıl adım adım geliştiğini incelemek olabilir. Katılımcılar köprüyü inşa etmeye iki uçtan başlar. Sonunda köprünün iki parçası birleşerek bir bütün olur. Köprü onların bir araya gelmelerine yardımcı olur. İnşaatı yapan iki grup arasındaki koordinasyon, iş birliği ve uyum başarı için elzemdir (www.metalog.com son erişim:10.11.2020).

Ek 1.9. Karmaşık Daire

Katılımcı sayısı: (min/opt/mak.) 6 / 12 / 22

Süre: (değerlendirme yapmaksızın) 5 – 15 Dakika

Gerekli alan: Minimum 8 x 5 m.

Uygulama: Az sayıda katılımcı “yönetici”, geriye kalanlar ise “çalışanlar” olarak iki gruba ayrılır. Ayrıca aktivite sırasında görev almayacak fakat değerlendirme sırasında geri bildirim verecek 2 veya 3 kişi gözlemci olarak atanabilmektedir. Yere yaklaşık 10 metrelik bir iple bir daire çizilir. İçerisine 1’den 30’a kadar sayıların yazdığı küçük kare plakalar karmaşık olarak yerleştirilir. Çalışanlardan karmaşık olan sayılara sıra sayısına göre 1’den 30’a kadar hepsine dokunulması istenir. Fakat bu görevde bazı kısıtlayıcı kurallar vardır. Uygulamanın 2 – 3 dakika içerisinde bitirilmesi, çemberin içerisinde sadece bir kişinin işlem yapabilmesi ve kendi aralarında konuşmadan sadece işaretlerle iletişim kurmaları gerekmektedir. Yönetim grubu aktiviteyi doğrudan göremeyeceği bir odada çalışır. Yöneticiler kendilerine verilen görevi çalışanlara açıklar. Çalışanlar, görevi yapmak üzere denemelerde bulunur. Denemeler sırasında, yöneticilere gelişmeleri rapor ederler. Bu düzgün bir bilgi akışı sağlar. Yönetim, optimal koşullar içinde olmasa da gruba en iyi şekilde liderlik yapabilme baskısı altındadır (www.metalog.com son erişim:10.11.2020).

Uygulamanın Kazanımları: Liderlik edebilmek, sınırlı koşullarda yaratıcı çözümler üretmek, ekipler arasında iletişim kurmak, geri dönüt vermek. Ekip çalışması, öz yönetimi sağlamak, ekip ile koordinasyon sağlamak, zamanı etkili kullanmak.

Bu aktivite, liderlik ve takım oyununu geliştirmek için tasarlanmıştır. İş dünyasında yöneticiler çoğunlukla eldeki sınırlı bilgiler ışığında karar vermek durumunda kalırlar. Yeterli bilgi olmamasına karşın görevi başarıyla tamamlamak için takımlar kurmak ve bunları koordine etmek zorundadırlar. Karmaşık Daire, katılımcılar için bu prosesi elle tutulur gözle görülür hale getirmektedir. Farklı liderlik stillerinin grubun verimliliği üzerindeki etkilerini ve takım içinde kendiliğinden oluşan güçleri de görmeyi sağlayabilmektedir. Takım içindeki karşılıklı bağımlılıkları ortaya koyan, tüm gruplar için ilginç bir çalışmadır (www.metalog.com son erişim:10.11.2020).

Ek 1.10. Labirent

Katılımcı sayısı: (min/opt/mak.) 6 / 12 / 18

Süre: (değerlendirme yapmaksızın) 20 - 40 Dakika

Gerekli alan: 5 x 6 m.

Uygulama: Grubun görevi, kendisine verilen 10 kuponluk bütçeyi kullanarak gizli geçidin yolunu bulmaktır. Kısa bir planlama süresinden sonra grup sessiz bir şekilde çalışmaya başlar. Gizli geçit üzerinde tuzaklar ve ilerlemeyi engelleyen bloklar bulunmaktadır. Yanlış bir karenin üzerine basıldığında eğitmen önce uyarıda bulunur. Bu tür hatalar ilk kez yapıldığında ceza söz konusu olmaz. Fakat grup aynı hatayı tekrarlarsa 1 kupon ceza öder. Takımların, bireysel hataları önlemek için ortak bir yöntem geliştirmesi gerekmektedir. Grup oluşturduğu stratejiyi birlikte eğlenerek, birbirini destekleyerek uygular ve en az harcamayla gizli geçidin yerini bularak tüm katılımcıların karşı tarafa geçmesini sağlar (www.metalog.com son erişim:10.11.2020).

Uygulamanın Kazanımları: Takım çalışması, kriz yönetimi, karar verme, risk alma, kıt kaynakları yönetme, problem çözme, başkalarına bağlılık, strateji geliştirme, planlama, güven, iletişim.

Etkili bir öğrenmenin geri bildirimine dayandığı varsayılırsa bu uygulama anında geri bildirim vermesi açısından oldukça kullanışlıdır. Eldeki kıt kaynaklar olan 10 adet kuponun hata durumunda tükenmesi ve uygulama başladıktan sonra takımın kendi içerisinde konuşamamasından dolayı uygulama öncesi etkili bir strateji belirleme, planlama ve kriz yönetimi gerektirmektedir. Takımın konuşmadan da iletişim kurması ancak aralarındaki güvene dayalı ilişki ile mümkün görünmektedir. Çünkü kaynakların kıtlığı hareket etmeyi daha riskli hale getirecektir. Kısacası bu aktivite, düzenli geribildirim alan ve becerilerini geliştiren takımların nasıl öğrenen organizasyon haline geldiklerini elle tutulur, gözle görülür hale getirmektedir (www.metalog.com son erişim:10.11.2020).

Ek 1.11. Sihirli Çubuk

Katılımcı sayısı: (min/opt/mak.) 6 / 12 / 22

Süre: (değerlendirme yapmaksızın) 5 - 15 Dakika

Gerekli alan: 8 x 5 m.

Uygulama: Katılımcılar karşı karşıya iki sıra oluşturur. Eğitimci, katılımcıların işaret parmaklarının üzerine Sihirli Çubuğu koyar. Grubun görevi bu çubuğu yere indirmektir. Tek kural parmakların çubukla temasını kesmemektir. Eğitmenin üçe kadar sayarak elini çubuktan çekmesiyle birlikte çubuk yere inmek yerine içinde adeta helyum gazı varmış gibi yukarı çıkar. Çubuğa temas sağlamak durumunda olan katılımcılar çubuğu sürekli olarak iter (www.metalog.com son erişim:10.11.2020).

Uygulamanın Kazanımları: Takımdaşlık, etkili iletişimi sağlamak, görev odaklılık, liderlik edebilmek, düşüncelerin şeffaflığı, odaklanmak, hedef belirginliği, ortak hareket edebilmek, ortak kararlar alabilmek.

Bu görevi başarabilmek için detaylı plan yapmak, konsantre olmak, kendi kendini organize etmek ve liderlik anahtar becerilerdir. Çünkü aynı anda çubuğa herkesin değmesi ahengi bozacak ve buna bağlı olarak herkes aynı anda konuşacak ve karmaşa ortamı oluşacaktır. O yüzden katılımcıların her birinin önce kendisine sonrada grubun diğer geri kalan kısmına hakim olması ve anlık geri bildirim vermesi gerekmektedir. Ayrıca bireysel başarı çok iyi olsa bile bu uygulamada takım olarak aynı işi ortaya koymadıkça başarı bir hayal olacaktır (www.metalog.com son erişim:10.11.2020).

Ek 1.12. Takım Rotası

Katılımcı sayısı: (min/opt/mak.) 6 / 10 / 20

Süre: (değerlendirme yapmaksızın) 15 - 30 Dakika

Gerekli alan: 1 x 1.5m'lik bir masa

Uygulama: Tüm katılımcılar Takım Rotası etrafında bir çember oluşturur. Her katılımcı bir veya iki tane ipten tutar. Amaç, rota üzerinde bulunan kalemi kağıt üzerinde ilerleterek belli bir şekli çizmektir. Örneğin bu şekil şirketinizin logosu veya eğitmen tarafından belirlenen bir labirent üzerinde ilerlemek olabilir.

Farklı Uygulamalar

1. Uygulama: Katılımcılar labirent üzerinde sembolik olarak seminer sürecinde ilerler. Seminerin hemen başlangıcında hızlı gelişme ve zorluklarla karşı karşıya kalmanın ne demek olduğunu görürler. Katılımcılar rotayı sola, sağa yukarı şeklinde yönlendirmek yerine, birbirlerinin adını kullanarak yönlendirmek zorundadır. Örneğin Ayşe biraz daha Ahmet'e doğru çek gibi. Bu, grup içindeki üyelerin birbirlerinin isimlerini öğrenmeyi hızlandıran ilginç bir yöntemdir. Bu sayede katılımcılar hızla seminerin havasına uyum sağlayacaktır. Ayrıca eğitmen seminer sırasında incelenecek konuları önceden kartlara yazar. Grubun kalemi bu kartların üzerine geldiğinde eğitmen bunlarla ilgili açıklamalar yapar (www.metalog.com son erişim:10.11.2020).

2. Uygulama: 4 ila 6 katılımcı göz bağlarını bağlar. Diğerleri liderliği ele alarak sözel iletişimle çizim işlemini koordine edebilir. Görmeyenler, bilginin paylaşılmasının önemini tecrübe eder. Görenler ise, başarılı olabilmek için verilen bilginin açık ve net olmasının ne kadar önemli olduğunu fark ederler (www.metalog.com son erişim:10.11.2020).

Uygulamanın Kazanımları: Ekip ruhunu sağlamak, sınırlı durumlarda iletişim kurabilmek, görev odaklılık, ekip çalışması, bireylerin birbirlerine bağımlı olması, değişime esneklik, güven ortamını sağlamak.

Bir örgütte adaptasyonun sağlanmasında gereken en doğru şeylerden bir tanesi, programa takım veya iletişim odaklı bir prosesle başlamaktır. Takım Rotası, etkileşimli ve proses odaklı bir aktivitedir İlk dakikadan itibaren katılımcıları canlandırır ve bariyerlerin yıkılmasını sağlamaktadır. Grup içindeki iş birliğini ve aidiyet duygusunu artırırken, etkin bir takım oyunu tecrübesi yaratmaktadır. Bu araç takım oyunu ve yönetim geliştirme eğitimlerinin ilerleyen evrelerinde de kullanabilmektedir.

Ek 1.13. İletişim Tüneli

Katılımcı sayısı: (min/opt/mak.) 6 / 14 / 20

Süre: (değerlendirme yapmaksızın) 60 - 120 Dakika

Gerekli alan: 6 x 6 m boyutunda iki farklı alan.

Uygulama: Katılımcılar 2 farklı takıma ayrılır. Her takımın görevi sağlanan malzemeleri kullanarak tahta bilyeler için birbirine benzer bir yol inşa etmektir. Çalışmanın sonunda, inşaat tarzının ve topların ulaşım süresinin aynı olup olmadığına bakılacaktır. Takımlar arası iletişim haberciler tarafından sağlanacaktır. Bilgi alıp vermek ancak sözel olarak yapılabilir. Eğer uygunsa telsiz veya e-posta ile haberleşmek de mümkün olabilir (www.metalog.com son erişim:10.11.2020).

Uygulamanın Kazanımları: Ekip oluşturma, iletişim kurmak, sınırlı olan kaynakları etkili kullanmak, ortak noktada buluşabilmek, farklılıklara adapte olabilmek, liderlik, sistemler arası ortaklık, alternatif çözüm yolları bulmak.

Sınırlı kaynaklar, bilgi paylaşmadaki kısıtlar her takım için ciddi zorluk demektir. İletişim Tüneli ile katılımcılar ortak hedeflere ulaşmak için karar verici rolün ve etkili iletişimin önemini görecektir.

Ek 1.14. Salon veya Açık Alan Oryantiring

Katılımcı sayısı: (min/opt/mak.) 10 / 20 / 30

Süre: (değerlendirme yapmaksızın) 120- 180 Dakika

Gerekli alan: 10 x 20 m'lik bir alan

Uygulama: Oryantiring, harita yardımı ile yön bulmayı içeren, zamana karşı yapılan bir spor. Genellikle doğada yapılsa da koşullar doğrultusunda kapalı alanlarda da yapılmaktadır. Spor salonuna uyarlanması da mümkündür.

Katılımcılar 2 veya 3 kişi olacak şekilde takım oluştururlar. Salonun bir haritası çıkartılır, harita üzerinde işaretlenen noktalara matematik yöntemi kullanılarak dört işlemi içeren sayılar ve işaretler ile pusulalar yerleştirilir. Örneğin; katılımcı 0 dan başlar. Bir sonraki noktada +5 rakamını görür. Sonraki noktada, -2 rakamını gördükten sonra 5'ten 2'yi çıkartıp 3 rakamını elde eder. Bu şekilde son noktaya kadar ulaşip bitiş noktasına gelince elde ettiği sayıyı söyler. Doğru ise süresi yazılır. Yanlış ise tekrar parkura girer. En kısa sürede yapan takım birinci olur.

Uygulamanın Kazanımları: Takım çalışması, strateji geliştirme, planlama, psikolojik dayanıklılık, problem çözme, koordinasyon, süreç yönetimi, hızlı ve etkili karar verme, zaman yönetimi.

Uygulama zaman sınırlı olduğu için katılımcıların hızlı ve etkili kararlar almaları önem arz etmektedir. Bu durum iyi bir strateji ve planlamayı gerekli kılmaktadır. Zira problemin çözümü için kişiler arası koordinasyon ve iletişim hızlı hareket etmeyi gerektirmektedir. Uygulama sonucunda alınan geri bildirimin olumsuz olması durumunda katılımcıların tekrar baştan başlayormuşçasına istekli ve kaygısız olması önemlidir. Bu ancak psikolojik açıdan dayanıklı kişilerin yapabileceği bir harekettir.

Ek 1.15. Slacklining (İp Hattı)

Katılımcı sayısı: (min/opt/mak.) 1 / 2 / 4

Süre: (değerlendirme yapmaksızın) 30 – 60 Dakika

Gerekli alan: 10 x 10 m.

Uygulama: Katılımcılar yerden yüksek olarak iki nokta arasında gerilmiş olan ip hattından karşıya geçmelidir. Bu uygulamada katılımcıların farklı görevleri vardır. Görevlerden birisi katılımcı ipte dengede durmaya çalışarak karşıya geçmesidir. Diğer katılımcıların görevleri ise ipteki görev arkadaşlarını yönlendirerek karşıya geçmesini sağlamaktır. Bir katılımcı, ipteki arkadaşının sağında, diğeri ise solunda dengede durmasını sağlar. Katılımcıların değişime maruz kalması için ipteki katılımcının gözleri bağlanabilir. Dördüncü bir katılımcı eklenerek gözü kapalı olan katılımcının sınırlı kelimelerle konuşarak yönlendirme yapmasına izin verilir.

Uygulamanın Kazanımları: Liderlik, ekip çalışması, iletişim, problem çözme, karar verme, planlama, strateji belirleme, kriz yönetimi, risk alma, özgüven, kişilerarası güven, yönlendirme, değişime esneklik.

Bu uygulama yüksekte yapıldığı için risk barındıran bir aktivitedir. Yüksekte konfor alanının dışında riskli hareket etme ve karar vermeyi içermektedir. Yanlış veya hatalı bir hareket sonucu düşme riski söz konusudur. Dolayısıyla katılımcıların birbirlerine hem güvenmesi hem de etkili iletişim kurması gerekmektedir. Çünkü emniyet alan katılımcılar ve yönlendiren katılımcı adeta takım arkadaşının ikinci bir gözü demektir. Katılımcıların o esnada var olan kriz ve problem ile başa çıkması gerekmektedir. Emniyetçi ipteki gözleri bağlı takım arkadaşına nazaran daha düşük bir risk yaşadığı için takım arkadaşını daha iyi yönlendirebilir ve takımın uygulama öncesinde önce yaptığı plan doğrultusunda stratejiler belirlemesinde etkili karar vermesine yardımcı olabilmektedir. Katılımcıların kısıtlı ve ikincil kaynaktan elde ettiği bilgilere, yönlendirmelere dayalı olarak iş birliği içerisinde problemi aşip hedefe ulaşması gerekmektedir. Dolayısıyla kişinin bu uygulamayı gerçekleştirmesi için tüm bu becerilere sahip olması gerekmektedir. Eğer kişi bu uygulamaları başarı ile tamamlarsa kendisinde olan bu becerilerin farkına varacaktır.

Ek 1.16. Duvar Tırmanışı

Katılımcı sayısı: (min/opt/mak.) 6 / 8 / 10

Süre: (değerlendirme yapmaksızın) 120 – 180 Dakika

Gerekli alan: 10 x 10 m.

Uygulama: Katılımcılar yüksek tırmanış duvarına tırmanmak için öncelikle ekipmanları, kullanılışlarını, teknikleri ve uygulamalarını öğrenirler. Katılımcının burada tırmanıcı ve emniyetçi olarak iki rolü bulunmaktadır. Uygulamanın gerçekleşmesi için bir tırmanıcı birde emniyetçi aynı anda görev yaparlar. Tırmanıcı tırmanırken emniyetçi tırmanan kişinin tırmanış halatı aracılığıyla emniyet ekipmanlarının kullanarak emniyetini alır. Tırmanıcı yükseldikçe emniyetçi yukarıdan sarkıtılmış halatın ucundaki tırmanıcının ipindeki boşluğu kısaltarak emniyet alır. Dolayısıyla tırmanıcı ve emniyetçinin işlemi başarıyla tamamlamaları için etkili iletişim kurmaları gerekecektir.

Uygulamanın Kazanımları: Liderlik, ekip çalışması, iletişim, problem çözme, karar verme, planlama, strateji belirleme, kriz yönetimi, risk alma, özgüven, kişilerarası güven, yönlendirme.

Tırmanış içeriğinde yüksek risk barındıran bir aktivitedir. Yüksekte konfor alanının dışında riskli hareket etme ve karar vermeyi içermektedir. Yanlış veya hatalı bir hareket sonucu düşme riski yaratmaktadır. Dolayısıyla tırmanıcının kendi kendisine liderlik edip aşağıda emniyetini alan partnerine hem güvenmesi hem de partneri ile etkili iletişim kurması gerekmektedir. Çünkü emniyet alan kişinin yapacağı uzaktan gözlem tırmanıcı için adeta ikinci bir göz demektir. Tırmanış esnasında tırmanıcı resmin bütününe görememektedir. O esnada var olan kriz ve problem ile başa çıkması gerekmektedir. Emniyetçi tırmanıcıya nazaran daha düşük bir risk yaşadığı ve aşağıdan tırmanıcının etrafındaki tutamak ve basamakları daha geniş açıdan gördüğü için tırmanıcıyı daha iyi yönlendirebilir ve tırmanıcının tırmanmadan önce yaptığı plan doğrultusunda stratejiler belirlemesi etkili karar vermesine yardımcı olabilmektedir. Tırmanıcının ise kısıtlı ve ikincil kaynaktan elde ettiği bilgilere, partnerinden aldığı yönlendirmelere dayalı olarak iş birliği içerisinde problemi aşip hedefe ulaşması gerekmektedir. Dolayısıyla kişinin bu uygulamayı gerçekleştirmesi için tüm bu becerilere sahip olması gerekmektedir. Eğer kişi bu uygulamaları başarı ile tamamlarsa kendisinde olan bu becerilerin farkına varacaktır.

Ek 1.17. Çoklu Duvar Tırmanışı

Katılımcı sayısı: (min/opt/mak.) 6 / 8 / 10

Süre: (değerlendirme yapmaksızın) 45 – 60 Dakika

Gerekli alan: 10 x 10 m.

Uygulama: Katılımcılar yüksek tırmanış duvarına tırmanacak şekilde 3 veya 4 tırmanıcı 3 veya 4 emniyetçi olarak hazırlanırlar. Katılımcılar tırmanış ve emniyetçi ekibi olarak ayrılırlar. Tırmanış ekibi halatlar aracılığıyla tırmanırken her birine ayrılmış birer emniyetçilerde tırmanan ekibin emniyetini alırlar. Tırmanış ekibi ipler aracılığıyla bellerinden birbirlerine bağlanırlar. Aynı anda duvara tırmanmaya başlarlar ve emniyetçilerde tırmanan ekibin emniyetlerini alırlar. Böylece tırmanan ekibin gücü en zayıf tırmanıcı kadar olur. İçlerinde çok hızlı tırmanan birisi bile olsa halatlar aracılığıyla birbirlerine bağlı oldukları için ekibin hızı düşük hızla tırmanan ekip üyesi kadar olacaktır. Dolayısıyla ekip üyelerinin problemi çözmeleri için iş birliği yapmaları gerekecektir.

Uygulamanın Kazanımları: Liderlik, takım çalışması, iletişim, problem çözme, karar verme, planlama, strateji belirleme, kriz yönetimi, risk alma, özgüven, kişilerarası güven.

Tırmanışın yüksek risk barındırması bilinen bir gerçektir. Bireyler bu tarz etkinlikleri gerçekleştirirken birçok becerilerini aynı anda kullanmak zorunda kalabilmektedirler. Bu işlemin bireyin kendisinden hariç başka kişilerle birlikte yani sonuçları kendisini ve başka kişileri de etkileyecek şekilde yapılması becerilerin daha etkin kullanımını içermektedir. Ayrıca bireyin elde edeceği başarının ise tamamen başkalarına bağlı olduğu gerçeğini de göz ardı etmek mümkün değildir. Bu bağlamda etkinliğin tüm katılımcılarının tek bir vücut gibi hareket etmeleri ciddi önem arz etmektedir. Kişilerin birbirlerine güvenmesi, takım başarısı ve hedefleri doğrultusunda bir gereklilik arz etmektedir. Takımın başarıya ulaşması için aynı anda hareket etmeleri bunun içinde etkili iletişim kurmaları ve riski ortak göğüslemeleri gerekmektedir. Zira uygulamanın başarısı için ekibin gücünün en zayıf halka kadar olduğu unutulmamalı planlama ve alınacak riskler bu krizi çözebilecek şekilde tasarlanmalıdır.

EK 2: Etik Kurul Raporu



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Nuh Osman YILDIZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Spor Yöneticiliği ABD

Sayın Nuh Osman YILDIZ,

“Sporda Yönetişel Macera Eğitim Uygulamalarının Zihinsel Süreçler Üzerine Etkisi (The Effect of Managerial Adventure-Based Training Practices on Mental Processes in Sports)” adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2020/75) kurulumuzun 15.04.2020 tarihli ve 2020/03 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

Prof. Dr. Altay ERGEN (Üye)

Prof. Dr. H. Bırol YALÇIN (Üye)

Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

Av. Zuhâl Demirci (Üye)

ÖZ GEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Nuh Osman YILDIZ

Doğum Tarihi : [REDACTED]

Doğum Yeri : [REDACTED]

Eğitim : 2017–2020 Doktora Eğitimi

2014 – 2016 Yüksek Lisans Eğitimi

2010 – 2014 Lisans Eğitimi

2005 – 2008 Lise

1997 – 2005 Yahyalar İlköğretim

E-posta Adresi : [REDACTED]

[REDACTED]

ORİJİNALLİK RAPORU

ORT_10_Öğrenci ve Tez Danışmanı İntihal Beyan Formu	
T.C. BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ ÖĞRENCİ ve TEZ DANIŞMANI İNTİHAL BEYAN FORMU	
Anabilim Dalı	Spor Yöneticiliği
Öğrencinin Adı ve Soyadı	Nuh Osman YILDIZ
Numarası	28496501566
Lisansüstü Programı	Tezli Yüksek Lisans ☐ Doktora ☒
Tez Sınavına Girdiği Eğitim Yılı ve Dönemi	2020 / 2021 ☒ Güz ☐ Bahar
Tez Sınavına Girdiği Tarih	18/12/2020
Tezin Sayfa Sayısı	144
Tez Başlığı (Tr)	Sporda Yönetmel Macera Eğitim Uygulamalarının Zihinsel Süreçler Üzerine Etkisi
Tez Başlığı (En)	The Effect of Managerial Adventure-Based Training Practices on Mental Processes in Sports
Teze ilişkin 21 / 12 / 2020 tarihinde yapılan Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 5 olarak tespit edilmiştir. Bu tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimizi ve yukarıda vermiş olduğumuz bilgilerin doğru olduğunu beyan ederiz.	
Nuh Osman YILDIZ Öğrenci (Adı, Soyadı, tarih ve İmza) 21.12.2020	Prof. Dr. Hasan Birol YALÇIN Tez Danışmanı Onayı (Adı, soyadı, tarih ve İmza) 21.12.2020
Açıklamalar: 1- Tez savunma sınavı sonrasında başarılı bulunan öğrencinin tez çalışması muhtemel değişiklikleri içeren dosya kullanılarak ikinci kez benzerlik raporu alınır. "Öğrenci ve Tez Danışmanı İntihal Beyan Formu" na işlenir. 2- Bu form öğrenci tarafından elektronik ortamda hazırlandıktan ve tez sınavından sonra "ORT_09_Tez Teslim Dilekçesi (Tez Sınavı Sonrası)" ile birlikte öğrenci dosyasında saklanmak üzere tez danışmanı tarafından EADB aracılığı ile Enstitüye teslim edilmelidir.	