



Açık alan rekreasyonu kapsamında doğa macera eğitim paradigması

Sırrı Cem Dinç

Önerilen atf: Dinç, S. C. (2021). Açık alan rekreasyonu kapsamında doğa macera eğitim paradigması, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(2), 348-377. DOI: 10.47615/issej.1017044

Makale linki: <https://doi.org/10.47615/issej.1017044>



© 2021 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

Öne Çıkanlar

Uluslararası literatürde macera eğitimleri çalışmaları yoğun biçimde katılım motivasyonu ve kazanımlar üzerine odaklanırken, katılımcıların bu kazanımlara hangi yöntemlerle ulaştığı veya öğrenme sürecinde etkili olan değişkenler üzerine eğilmediği görülmektedir. Ülkemizde ise çevre eğitim çalışmaları yaygın olmakla birlikte, macera eğitim ortamı, süreci, sağlanan kazanımlarına yönelik çalışmalar çok yeni ve kısıtlı düzeydedir. Hatta macera eğitiminin toplum nezninde bilinirliği bile şüphelidir. Çünkü bilinen yaklaşımlar doğa sporları kapsamında herhangi bir etkinliğin gerektirdiği becerileri (kaya tırmanışı, rüzgar sörfü, yamaç paraşütüyle uçuş vb.) kazanmak için eğitim almak ve bu becerilerin uygulandığı kamp, gezi ve etkinliklere katılmak olarak algılanmaktadır.


Bu derleme, doğal alan rekreasyonunun özel bir formu olan macera eğitim sürecinin gelişimini, kavramsal çerçevesini, eğitim programlarından sağlanan kazanımları ve mekanizmaları ortaya koymaktadır.

Sonuçları itibariyle doğal alan eğitimi, deneysel öğrenme fırsatı sağlayan öğrenme alanıdır. Eğitim sürecinde doğal alanlarda karşılaşılan zorluklara karşı verilen mücadele sonucu kazanılan deneyim, etkinliğin gerektirdiği becerilerden ziyade bireysel ve sosyal kazanımlar üzerine yapılandırılmalıdır. Bu kapsamda elde edilen deneyimler formal ve informal eğitim hedef ve uygulamalarına katkı sağlayabilecektir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

Açık alan rekreasyonu kapsamında doğa macera eğitim paradigması

Sırrı Cem Dinç 

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Nevşehir, Türkiye

ÖZ

Arka Plan: Ülkemizde doğal alan macera eğitimi ve macera turizm etkinlik ve programları cumhuriyetin ilk dönemlerine dayanırken, bu konudaki araştırma sonuçları nispeten kısıtlı ve yenidir. Uluslararası literatürde ise bu konularla ilgili tatminkar düzeyde kanıt bulunmakta veya üzerinde halen yoğun çalışmalar devam ettirilmektedir.

Amaç: Açık (doğal) alan rekreasyonu kapsamında doğa eğitim paradigmasının kavram ve yaklaşımlarını olgusal bir bakış açısıyla inceleyerek macera eğitim programlarının kazanımlarını araştırmalar ışığında derlemektir.

Yöntem: Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden yazılı doküman incelemesiyle yapılmıştır. Doğal alan rekreasyonu kapsamında macera eğitimi paradigmasının kavram ve yaklaşımları ile ilgili literatür taraması, açık hava eğitimi, macera eğitimi, açık hava rekreasyonu, açık hava sporları, bilimsel literatürde ekstrem spor, ekstrem spor anahtar kelimeleri kullanılarak topluluklar, spor ve macera turizm literatürü ve web ağları üzerinden yapılmıştır.

Bulgular: Kavramsal değerlendirme sonuçları "açık alan" kavramının daha geniş bir perspektifi yansıttığı, bu nedenle "doğal alan" ifadesinin, kastedilen insan eli değmemiş yabanıl çevrenin tasviri açısından daha anlamlı olduğunu, etkinlik içeriklerinde sunulan doğa, macera ya da ekstrem spor kavramlarının aslında sinonim anlamlar taşıdığını, katılımın altında yatan nedenlerin nihayetinde akış ve iyi oluş durumu olduğu belirlenmiştir.

Sonuç: Doğal alan rekreasyonu kapsamında ele alınan macera eğitim programlarının birey ve toplum yaşamında bilişsel, duyuşsal ve devinışsel anlamda önemli ölçüde fayda sağlayabileceğini, katılımcılar açısından program kazanımlarının bireyler arası, bireysel, ekolojik ve çevresel, liderlik, karar verme, muhakeme ve akademik becerilerine yönelik olduğu ve son olarak bu katkıların grup büyüklüğü, etkinlik süresi ve yaş değişkenine karşı duyarlılık taşıdığı sistematik biçimde ortaya konmuştur.

MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 31 Ekim

2021

Kabul tarihi 01 Aralık

2021

ANAHTAR KELİMELER

Açık alan rekreasyonu,
Doğa eğitimi, Macera
eğitimi

Makale Türü

Araştırma makalesi,
Derleme makalesi vs.

İLETİŞİM Sırrı Cem Dinç  scem.dinc@gmail.com  Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Antrenörlük Eğitimi Bölümü 50300, Nevşehir, Türkiye

© 2021 Sırrı Cem Dinç.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans,

(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

Giriş

İnsanlığın doğal yaşama karşıt yarattığı belki de en büyük eseri; devasa ideolojik düşünce ve baskın toplumsal kurumlarca şekillendirilen sermaye hareketleri, varoluş amacından uzaklaşarak yapay hedefler peşinde koşturulan bireyler, toplumun çağdaşlık kriteri gibi gösterilen otorizasyon ve bunların yarattığı rüzgarla savrulan insanın kimlik arayış tuzağındaki sınırsız bir tüketime bağımlı yaşam tarzıdır. Gerçekte bireysel iyi olma haline ulaşmayı engelleyen kararlara isyan etmek adına çok çalışıyor, fazla fedakarlık yapıyor ve aşırı düzeyde bedel ödüyoruz (Cohen-Gewerc ve Stebbins, 2013). Günümüz yaşamında neredeyse yalnızca “serbest zaman” ifadesi, insanı tüm bu sıkışmışlığını açmak üzere keyifli bir özgürlük havasına girmeye davet eden bir arayışı tanımlamaktadır. Gelişmiş endüstriyel toplumdaki serbest zaman (leisure) olgusu, özgür hissettiğimiz zamanımızı geçirme şeklimizin belirleyici bir özelliği haline gelmiş gibi görünmektedir (Page ve Connell, 2010). Öte yandan, serbest zaman katılımı sırasında karşılaşılan koşullar, bizi tanıdık ve alışık olduğumuz alanımızın dışına çekebilmektedir. Alışık olunmayan çevredeki rollerimiz bizi, yükümlülüklerimizden kopuk bir şekilde varlığımızın örtük ama özsel meşruiyetinden ayrılmaya zorladığında sonucun ne olacağı muğlaktır (Cohen-Gewerc ve Stebbins, 2013). Elbette ki, farklı insanlar ve gruplar için birçok anlamı olan karmaşık bir fenomene dönüşmekle beraber, genel anlamda toplumdaki bireylerin “iyi olma” haliyle ilişkilendirilen serbest zaman kavramı, gerçekleştirdiğimiz etkinliklerden zevk alma, rahatlama, kişisel tatmin ve kendini gerçekleştirme fırsatları sağlamaktadır (Page ve Connell, 2010; Torkildsen, 2002). Diğer bir deyişle, serbest zaman, günlük rutinlerden farklı şeyler yapmak ve çalışanlar için istihdamın zihinsel ve fiziksel gereksinimlerinden bir mola vermek anlamında bir otoyol çıkışıdır. Bu fırsatların biri de insanın kendi eliyle yaratarak bir anlamda tutsağı haline geldiği sanayi, teknoloji ve kentleşmeden uzak doğal mekanlardaki özgürlük arayışıdır.

İnsanın doğayla etkileşimi karmaşık ve bir o kadar çok yönlü boyutları içinde barındırır. Mavi gökyüzü, engin dağlar, yeşil ormanlar, beyaz ve parlak saydam denizler ve göller, çağlayan akarsular, rengarenk çiçeklerle kuşanmış ovalar ve yaylalar, kum deryası çöller, donmuş su kristalleriyle giyinmiş kutuplar yaşadığımız yeryüzünde insana asırlar boyu ilham kaynağı olan doğal çevremizi şekillendirmektedir. Atalarından getirdiği kültürel mirasını devam ettiren milyonlarca insan, doğal çevreyle bir biçimde temas halinde bulunmaktadır. Ewert ve diğ., (2014)’nin ifade ettiği biçimde bazıları doğrudan doğal alanlarda yaşamakta ve çalışmakta, bazıları ise oyun ve rekreasyonel tercihleri için doğal çevreyi etkinlik alanı olarak kullanmaktadır.

Rekreasyon tercihi için doğayla temas halindeki insanlar, gökyüzünde paraşüt atlama, yamaç paraşütü, yelken kanat vb.; dağlar, ormanlar ve yaylalarda kampçılık, dağcılık, kaya tırmanışı, kayak, snowboard vb; nehirlerde rafting

ve kano vb.; deniz ve göllerde yelken ve her biçimiyle sörf vb.; çöller ve buzullarda ise yürüyüş ve keşif gezileri vb. yüksek macera içeren açık alan etkinlikleri gerçekleştirmektedir. Elbette her biri farklı amaç ve beklentide katılım sağlasa da doğayla temas eden tüm insanların, farkında olarak ya da olmayarak, doğanın muazzam döngüsü ve ritmi içerisinde sağlık ve zindelik (Ewert ve diğ., 2014) faydasının yanı sıra deneyim ve keşfetme yoluyla yeni şeyler öğrenme faydası sağladığı (Priest ve Gass, 2017) açıktır. Günümüzde doğa ile etkileşim yoluyla sağlanan sağlık ve iyi olma hali (well being), belki de tüm diğer amaçların üzerinde bir gayeyi tanımlamaktadır (Houge Mackenzie ve Brymer, 2018).

Doğal alan etkileşimi biyolojik yaşam için yenileyicidir. Ortaya çıkan sonuçlar bilişsel özelliklerden ziyade duygusal nitelik taşır. Deneyim sonucu hissedilen pozitif duygu durumları, negatif hisleri sınırlar veya bloke eder. Stres düzeyinin azaltılması yoluyla, zorluklara direnme ve karşı koyabilme gücünü artırır. Yeni deneyimleri paylaştıkça sosyal etkileşim becerisi gelişir. Farklı fiziksel becerilerin öğrenimi ve icrası fiziksel uygunluk düzeyini artırırken, biyo-motor becerilerin (kuvvet, sürati dayanıklılık, esneklik ve koordinasyon) (Cordes ve Hutson, 2015) gelişimine de katkı sağlar. Doğanın potansiyel gücünü hissetme ve onlarla ahenk içerisinde mücadele etme yoluyla sağlanan başarılar, psikolojik dünyayı şekillendiren benlik kavramlarını yükseltir, insanın dışarı yansıttığı duygu ve düşüncelerini içsel atfetme süreçleriyle öz değerlendirme süzgecinden geçirmesine ön ayak olur (D'Amato ve Krasny, 2011; Ewert ve Sibthorp, 2014; Ewert ve diğ., 2014).

İnsanın dünya görüşü bilişsel veya entelektüel, duygusal, fiziksel ve ruhsal yapısıyla ilişkili yaşantısının bir ürünüdür. Doğal dünyaya karşı geliştirilen bireysel bakış açısı da sosyal, kültürel ve çevresel etkileşimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Doğal dünya ile girilen etkileşimin kalitesi arttıkça birey, doğal çevrenin lisanını daha iyi anlamakta, doğal alan algıları gelişmekte ve insanın dünyanın doğal varlığına yönelik olumlu ve olumsuz tüm etkilerini daha iyi kavrayabilmektedir (Ewert ve diğ., 2014). Burada dikkat çekici soru ise bunu nasıl gerçekleştirebileceğimizdir. Bu soruya dair en basit ve kavramsal yanıtlar açık (doğal) alan eğitim sürecinde yatmaktadır.

Deneyisel öğrenme felsefesiyle doğal çevreyle doğrudan etkileşim kurarak öğrenme şeklinde tanımlanan (Priest ve Gass, 2017) bu eğitim yaklaşımı, kazanılacak deneyim sürecinde gerçekleştirilen tüm etkinliklerin aslında bir amaç değil araç olduğunu savunur (Priest ve Gass, 2017; Virden, 2006; Coşkun, 2005). Bir başka söylemle dağlara tırmanarak zirveye ulaşmak aslında doğal alanla etkileşim sürecinde sadece bir araçtır. Eğitimlerde doğal sınıfa dönüştürülen açık alanlar, bireysel ve toplumsal gelişimin ön habercisi niteliği taşır. Etkili öğretim ortamının geliştirilmesi, bir yanıyla karakter ve kimlik arayışındaki insan için serbest zaman tutum ve değerlerini yükseltirken bir diğer yanıyla daha zorlu doğal alanlara yönelik tercihte bulunanların sayısı

artabilmektedir (Jenkins ve Pigram, 2003). Ülkemizde doğal alan eğitimi ve macera turizm araştırmaları nispeten kısıtlı ve daha çok yeniyken, uluslararası literatürde bu konularla ilgili tatminkar düzeyde kanıt bulunmakta veya üzerinde halen yoğun çalışmalar devam ettirilmektedir.

Amaç

Bu derlemenin amacı açık alan rekreasyonu kapsamında doğa eğitim paradigmasının kavram ve yaklaşımlarını olgusal bir bakış açısıyla inceleyerek öğrenim sürecinde sağlanan faydaları araştırmalar ışığında derlemektir.

Metodoloji

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden yazılı doküman incelemesiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, sosyal olguları araştırmak ve anlamak için insanların yaşadıkları dünyayı yorumlama ve anlamlandırma biçimlerine odaklanan ve teori oluşturmaya dayanan bir sosyal bilim sorgulama yöntemidir (Creswell, 2009). Doküman incelemesi ise yazılı ve görsel bütünü ayrıntılı olarak inceleyerek araştırmada ihtiyaç duyulan verileri elde etmeyi amaçlar. “Doğal alan rekreasyonu kapsamında macera eğitim paradigmasının kavram ve yaklaşımları” ile ilgili literatür taraması, doğal alan rekreasyonu (outdoor recresation) doğa eğitimi (outdoor education), macera eğitimi (adventure education), doğa sporları (outdoor sports), ekstrem sporlar (extreme sports), anahtar kelimeleri kullanılarak doğa rekreasyonu, macera turizmi ve spor araştırmacıları ve web ağları üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Kavramsal Boyutlarıyla Doğal (Açık) Alan Rekreasyonu

Doğal (Açık) Alan Rekreasyonu bireyin fizyolojik, sosyal ve finansal zorunlulukları dışında kalan süreler içerisinde tümüyle kendi tercihiyle şekillendirdiği ve kapalı alanların dışında gerçekleştirdiği serbest zaman etkinliklerinin özel bir formudur. Bu anlamda parkta gezinti yapmak veya bahçe işleriyle uğraşmak bir açık alan etkinliği olarak bireye ne ifade ediyorsa, doğa, su, hava veya motor sporları yapmak da aynı amaca hizmet etmektedir (Priest ve Gass, 2017). Doğal alanlarda bulunmak yaşamının ilk sonucu, hayatın basit hale dönüşmesidir. Doğada olmak veya doğayı tasvir etmek birçok farklı amaçla kendini göstermektedir. Bu amaçlar sportif, rekreatif veya eğitsel olabilmektedir (Gass, 1993). Açık alan rekreasyon endüstrisine Avustralya ve Yeni Zelanda’da çağdaş kanıta dayalı araştırmaları derleyerek kataloglaştırmaya çalışan Avustralya Açık Alan Macera Etkinliği Projesi (2008) raporunda; açık alan macera etkinliklerinin değerini kabul

ederek, sağlık, toplum, eğitim, çevre, kişisel gelişim, eğlence ve/veya turizm açısından faydalarını hem niceliksel hem de niteliksel biçimde açıklamıştır. Raporu göre açık alan rekreasyonu, doğada insan gücüyle yürütülen etkinlikleri nitelemektedir. Bu haliyle tanımlanmaya çalışılan insan eliyle yapılandırılmış bir açık alan tanımlaması değildir. Yazarlar spor salonlarında tırmanma, bisiklet, kay-kay gibi kapalı mekanlarda olabilecek “destekleyici” macera aktivitelerinin önemini göz ardı etmediklerini ancak ilginin doğal veya kırsal ortamlarda meydana gelen faaliyetlerle yönlendirildiğini açıklamışlardır. Bir başka söylemle doğal alan rekreasyonunda ifade edilen tüm etkinlikler, insan yaşamının odak noktası olan şehirleşmiş ortamlarda yapılan açık alan etkinliklerinden farklıdır. Bu yaklaşımla derlemenin bundan sonraki nitelendirmelerinde kavram “doğal alan rekreasyonu” olarak betimlenecek ve “outdoor recreation” karşılığında kullanılacaktır. Bu ortamlar şehir mücavir alanlarında insan eliyle yapılandırılmış havuz, kort, saha gibi spor alanlarından bağımsızdır. Buna ek olarak açık alan rekreasyonunun önemli birer parçası olan oyun, tema ve bölgesel şehir parklarının dışında kalan, insan etkisinin asgari düzeyde gözlendiği veya hiç hissedilmediği bölgelerdir. Bu nedenle doğal alan rekreasyonu, bir yanı sıra doğada yapılan fiziksel etkinliklere aktif katılımı teşvik ederken bir diğer yanı sıra yabancı yaşamın insana yansıttığı zorluklarla mücadeleyi ön plana çıkarmaktadır. Gerçekten de Ewert ve diğ., (2014) kavramı, doğal parkurlardaki fiziksel tehlike unsurlarını, anlamlı insan deneyimleri yaratmak, doğada bulunmak ve bir mücadele durumuyla karşı karşıya kalmayla özdeşleştirmiştir. Bu tür etkinliklerin taşıdığı cazibeyi, uzak bölgelerin keşfedilme potansiyeli olarak tanımlayan Hardiman ve Burgin (2011), bireye yabancı ortamlar sunan koruma alanlarına yapılan ziyaretlerin günümüzde belirgin düzeyde artışa geçtiğini belirtmiştir. Creyer ve diğ., (2003) ise bu etkinlikleri “riskli rekreasyon” kavramıyla tanımlayarak 1980’li yıllardan beri hızla gelişimini gösteren sektörün macera liderliği alanındaki mesleki gelişimini de köruklediğinin altını çizmiştir.

Bir başka bilimsel yaklaşımda ise doğal alan rekreasyonu kavramı, macera kavramıyla birlikte nitelendirilerek çoğu zaman doğada yapılan tüm istemli etkinlikleri doğal alan macera rekreasyonu kapsamında değerlendirmektedir (Priest ve Gass, 2017; Berry ve diğ., 2015; Caine, 2012; Buckley, 2010; Draper ve Hodgson, 2008; Buckley, 2007). Hardiman ve Shelley (2011), macera rekreasyonu katılımcı özellikleri, popülerleşme gerekçeleri ve katılım eğilim ve motivasyonlarına ilişkin bilginin sınırlı olduğunu belirtmiştir. Yazarlar, bu tip etkinlikleri; doğal bir ortam veya özelliğın kontrol edilemeyen tehlikelerine karşı özel geliştirilmiş beceri ve kararların uygulanması yoluyla isteyerek meydan okuma olarak tanımlayarak Brown, (1989, s. 37)’a atıfta bulunmuştur. Bu etkinlikler heyecan ve riskleri deneyimleme arzusuyla mağracılıktan paraşütle atlamaya, kanyon geçişinden derin sulara dalışa, dağlara tırmanıştan arazi taşıtı (off-road) sürüşüne kadar

geniş bir yelpazedeki farklı deneyimleri kapsamaktadır (Cater, 2006). Bu noktada doğal alan rekreasyonunda tercih edilen etkinliklerin belirli bir düzende sınıflanması önem taşımaktadır.

Katılımcıların istek ve beklentilerini dikkate alarak organize edilen etkinlikleri ekstrem spor, doğa sporları, riskli spor veya macera sporları adı altında tek bir kategori olarak gruplanmasının sıkıntılı bir yaklaşım olacağını savunan araştırmalar (Houge Mackenzie ve Hodge, 2019; Kerr ve Houge Mackenzie, 2012), etkinliklerin basite indirgenerek karşıt özelliklerinin göz ardı edilmemesi için sınıflamanın ayrıntılı yapılması gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu yaklaşımlar doğal alan macera programları; süresi, hissettirdiği heyecan düzeyi, uygulama sırasındaki becerilerin zorluğu ve yapıldığı ortama göre sınıflanmalıdır. Bazı etkinlikler hem organizasyon hem de icra edilme süresi açısından kısa zaman içinde gerçekleşebilir. Ancak yüksek irtifa ekspedisyonları, dünya seyahatleri gibi etkinliklerde ihtiyaç duyulan süre artmaktadır. Bunun yanı sıra bazı etkinlikler Brymer ve diğ., (2010)'nin tanımladığı biçimde yüksek risk alma ve adrenalin yüklüdür ve kişinin kendisi, başkaları ve doğanın potansiyel zorluk ve tehlikeleriyle mücadeleyi içerir (Mei-Dan ve Carmont, 2013). Macera Turizmi Pazarlama Raporu (Adventure Tourism Market Report; 2010)'na göre ise, etkinlik türleri ve turizm gelirlerini sınıflarken risk ve tehlikelerin daha düşük olduğu, bu nedenle daha rahat risk yönetimi içeren etkinlikleri yumuşak macera, bunların aşırı düzeyde bulunanlarını ise sert macera kategorisine koymuştur. Etkinliğin icra edildiği ortama duyarlı sınıflama ise kara, hava, su üçlemesini dikkate alır. (Dinç ve Yavaş Tez, 2019; Mei-Dan ve Carmont, 2013; Adventure Tourism Market Report; 2010). En son dikkate alınacak sınıflama ise aslında bir etkinliği doğa sporları kapsamında değerlendirilip değerlendirilemeyeceğini belirleyen sınıflamadır (Dinç, 2018; 2021). Zira bu sınıflama; doğal zorluklarla başa çıkma sürecinde insanın kendi gücünü mü yoksa başka bir gücü mü manipüle ettiğiyle ilişkilidir. Bazı teorisyenler ve uygulayıcılar bu konuya özel önem vermekte hatta etik kurallar konusunda kendini sınırlamaktadır. Bu türden bir sınıflama ise dört alt kategoriye ayrılabilir (Dinç; 2021; Priest ve Gass, 2017; Md Taff, 2010; Dickson ve diğ., 2008). Bunlar; motor gücü, hayvan gücü, insan gücü ve balıkçılık gibi doğal kaynakların manipülasyonu olarak ifade edilebilir.

Doğal Alan Rekreasyonunun Psiko-Sosyal Perspektifi

Doğal alan macera rekreasyonu ile ilişkilendirilen baskın teoriler, psikolojik ve sosyolojik açıklamalara odaklanır (Brymer ve Schweitzer, 2017; Brymer ve Schweitzer, 2013). Modern insan, antik atalarından farklı biçimde sosyal bir kurum içinde doğar ve yaşamını da büyük bir oranda aynı veya farklı toplumsal gruplar içerisinde devam ettirir. Bu süreç yaşadığı kültür içerisinde kendisi için biçilmiş rolleri yerine getirerek devam eder. Bireyin etkileşimde bulunduğu sosyal gruplar tarafından beklendiği biçimde gerçekleşen roller,

kişinin sadece bu gruplara kabul edilmesini sağlamakla kalmaz aynı zamanda da bireyin kendi duygu dünyasıyla ilişkisini düzenlediği benlik saygısına hizmet eder (Cordes ve Hutson, 2015). İşte bu noktada serbest zamana ilişkin rollerin, tercih edilen yaşam biçimine tatminkar faydalar sağlayacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü Rojek (2005)'in ifade ettiği gibi farklı rolleri üstlenen bireylerin oluşturduğu toplum, sadece var olmakla kalmaz, aynı zamanda ekonomik, kültürel, politik ve sosyal düzenleyici mekanizmalar aracılığıyla da yeniden üretir. Sosyal eylemin işlevlerini incelerken, sosyal aktörler tarafından sağlanan rollere odaklanmak yeterli değildir. Bu roller ve bunlara yol açan deneyim, konum ve bağlamla ilişkili olarak yerleştirilmelidir. Dolayısıyla serbest zamanın toplumsal işlevine yönelik arayışın her zaman aktörlerin refleksif seçimleri ile kültürel yeniden üretim mantığı arasında bir karışım olduğunu öne sürülebilir.

Bireyin yaşadığı kültür içerisindeki refleksif seçimleri; okuldaki ders dışı etkinliklerde öğrenci, yaşadığın semtte oyun arkadaşı, sporda takım arkadaşı veya rakip, doğada ise bir maceracı biçimde kendini gösterebilir. Her ne role sahip olursa olsun birey serbest zaman etkinliği olarak genelleyebileceğimiz rekreasyon içerisinde özgürlüğü, mutluluğu, içsel tatmini, sağlayarak ruh ve beden arasındaki dengeyi korumayı (Torkildsen, 2002) amaçlamaktadır. Ekstrem sporlar gibi macera sporlarıyla uğraşanlar, deneyimi sosyal normlar tarafından sınırlandırılmamış bir benlik duygusuyla ilişkilendirir ve sosyo-kültürel kontrolden uzaklaşarak özgürlüğü arar. Seçtikleri etkinliğin tüm sosyal ve ekonomik kısıtlamalardan bağımsız olarak normal yaşamdan özgürlüğe izin verdiğini düşünen maceracılar (Celsi ve diğ., 1993), bu yolla sosyal tahakküm ve sosyal kontrolün kısıtlamalarından kaçınabilmektedir. Sosyo-kültürel anlamda sağlanan özgürlük aynı anda fiziksel, duygusal ve zihinsel bir özgürlüğe kapı aralamaktadır (Brymer ve Schweitzer, 2013).

Neulinger (1980), optimal düzeydeki tatmin arayış perspektifinden serbest zaman yönelimini psikolojik yaklaşımıyla açıklamıştır. Bu durumu ideolojik olarak anlamlı bulan Rojek (2005), psikoloji perspektifli bakış açılarının, serbest zamanı bir zihin durumu olarak kabul ettiğini ve zevk, ödül ve tatmin ile ilişkilendirildiğini açıklamıştır. Bu duruma sosyal-psikoloji perspektifinden açıklama getiren Iso-Ahola (1989) ise, bireylerin serbest zaman etkinlikleri yoluyla sosyal bağlamda özgür iradeyle seçim yapma fırsatı aradıklarını ve optimal tatmini elde etmek için başkalarıyla rekabet ederek içsel ödül kazanmaya çalıştıklarını iddia eder. Yazara göre serbest zaman deneyimi, en saf haliyle bir yeterlilik duygusunu doğrulama amacı taşıyan içsel ödüllerin elde edilmesiyle ilgilidir. Zira insan, fiziksel ve sosyal çevreyi şekillendirmeyi sağlayan bilgi ve becerilerde uzmanlaştıkça zevk alır ve toplum huzurunda kendini ispat edebilir. Bu durumu zirve deneyim kavramıyla ilişkilendiren Csikszentmihalyi (1998)'e göre seçilen bir davranış optimal olarak zorlayıcı biçimde deneyimlendiğinde, birey serbest zamanlar yoluyla tatmin duygularını en üst düzeye çıkarır. Üretilen bu performans

seviyesiyle yüksek hedeflerini yerine getiren birey “Akış Durumu” yaratır. Okul ve mesleki yaşantı içerisinde gerçekleştirilemeyen uzmanlıkları, serbest zaman içerisinde test etme ve geliştirme şansını kullanan birey, karşılaştığı her bir zorluğu aşma yönünde başarı kazandıkça, özerklik duygusunu güçlendirerek “zirve deneyimi” hissetmektedir. Bu bakış açısı Ellis (1973)’in tartıştığı “oyunun optimal uyarılmışlık teorisine” atıfta bulunan Priest ve Gass (2017) tarafından desteklenmektedir. Yazarlara göre rekreasyon yaklaşımının özü, Cordes ve Hutson (2015) tarafından da savunulduğu gibi “oyun” dur ve yetişkin yaşamına pekala uyarlanabilir. Doğal alan macerasındaki akış, insan ve çevre arasındaki optimal etkileşimi ifade eder. Etkinliklere katılım motivasyonu, bireysel uzmanlık ve eylem ortamında mücadele edilen zorluklar arasında uygun denge kurulduğunda, serbest zamandaki en uygun etkileşim gerçekleşmiş olur. Bu durum psikolojik perspektiften akış durumu sosyolojik perspektiften ise yaşamın yeniden üretilmesidir.

Psiko-sosyal bakış açısından etkinliklerin yoğun biçimde irdelendiği bir diğer çalışma grubu, kişilik özelliklerini (Self ve diğ., 2007) irdeler. T tipi kişilik teorisinden katılımcıları analiz eden çalışmalar, ekstrem sporlara katılımını sapkın bir kişilik özelliğinin gerçekleştirilmesi (Self ve diğ., 2007) ve sonuçları itibarıyla belirsizlik (Priest ve Gass, 2017), yenilik, muğlaklık, çeşitlilik ve öngörülemezlik ihtiyacının bir sonucu olarak raporlandırmıştır (Brymer ve Schweitzer, 2017). Türkiye’de dağcılık yapan bireylerle yapılan bir çalışmada yüksek irtifada gözlenen kişilik özelliklerinin normal popülasyondan farklılık gösterdiği (depresyon, fobik anksiyete, hostilité vb.) ortaya konmakla beraber, bu farklılığın ne kadarının yüksek irtifaya bağlı değişiklikler, ne kadarının kalıcı kişilik özellikleri olduğunun ayırt edilemediği bildirilmiştir (Mazıcıoğlu ve diğ.,2000).

Zuckerman, (2007) tarafından incelenen heyecan arayışına yönelik çalışmalar ise literatürde oldukça fazla irdelenen bir diğer konudur (Brymer ve Schweitzer, 2013; Brymer ve Schweitzer, 2017). Risk almaya eğilimli olma ile tanımlanan bu kişilik özelliği, etkinliklerde var olan yüksek seviyeli riski göz ardı etme eğilimi yaratabilir ki, bu durum “duyarsızlaşma” kavramıyla ifade edilmektedir. Bunun temelinde ise risk göz ardı edilmesi kadar tolere etme veya minimize edebilme gerekçeleri yatar. Optimal uyarılma düzeylerine ulaşmak için heyecan arayıcılarının yüksek uyarılma düzeyine ihtiyaç duyduklarını savunan Zuckerman (1992, 2009), bu beklentinin karşılanmadığı durumlarda etkinliği keyifsiz, sıkıcı bulacağını iddia eder.

Belirli bir kişilik profili tanımlamayan çalışmalar, macera katılımcılarının kişilik yapılarını işaret eden puanlarının normal popülasyondan farklılık gösterdiğini bildirmiştir. Çoğu insanı endişelendirebilecek şartlara karşı rahat, cüretkar, cesur, kendinden emin ve kaygısız karakter yapıları bildirilmiştir. Bu durumun belli oranda kalıtsal olduğu düşünüldüğünden, bu sporlara katılımın bir dereceye kadar genetik olabileceği muhtemel görülmektedir.

(Monasterio, 2012; Monasterio ve diğ., 2012; Mei-Dan ve diğ., 2012). Bu bulguları destekler sonuçlar Dinç ve Yavaş Tez (2019) tarafından da ifade edilmiş, maceracıların sol beyin yarıküresi baskın, aleksitimi düzeyi yüksek ve dışa dönük kişilik sergileyenlerin daha fazla risk alma eğiliminde olduğunu belirlemiştir. Brymer, (2010) bu duruma farklı bir açıklama sunarak katılımcıların sahip olduğu önceki deneyimlerinin, daha zorlu etkinlikler yoluyla hayatını riske atmaya yönlendirebileceğini belirtmiştir. Doğal alan maceracılarında alçakgönüllülük, cesaret vb. kişisel özelliklerin geliştirebileceğini belirten Brymer ve Oades (2009) ise yüksek riskle anılan spor katılımcıları arasında deneyim artışına bağlı olarak temel insani değerler artışı yaşanabileceğini açıklamıştır. Psikanalistik bakış açısından konuyu inceleyen Elmes ve Barry, (1999), ekstrem sporlara katılımı, sınırlılık ve zayıflıkların inkar edildiği, kabul edilemez davranış ve duyguların rasyonelleştirildiği, kişisel yetenek ve başarıların abartıldığı patolojik ve sağlıklı bir narsisistik eğilim olarak sınıflamışlardır.

Bu teorik risk alma eğilimli bakış açılarının sunduğu sapkın kişilik özelliği, kendini kandırmaya dayalı patolojik durum veya heyecan aramak için ölüme meydan okuyan hedonistik etkinlik isteği görüşleri, Pain ve Pain (2005) tarafından yapılan açıklamayla çürütülebilir. Zira yazarlar, ekstrem spor katılımcılarının dikkatli, disiplinli, öz farkındalıklarının yüksek olduğunu dolayısıyla da etkinliklere yönelik iyi eğitilmiş ve iyi hazırlanmış olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca doğal alan macera kazanımlarına yönelik güncel araştırmalar, geleneksel perspektife sahip risk alma ve korku duyma gibi sonuçlara orantısız biçimde odaklanan çalışmaların pozitif psikoloji yaklaşımıyla ortaya çıkan iyi olma hali değişkenini göz ardı ettiğini savunmaktadır (Houge Mackenzie ve Hodge, 2019; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2014) Bunun sonucunda ise katılımcılara yönelik daha olumlu, gelişimsel motivasyon ve kazanımların gözden kaçırılmakta olduğu belirtilmiştir. Benzer biçimde Houge Mackenzie ve Hodge, (2019) da macera deneyimleriyle ortaya çıkan olumlu öznel iyi oluş hali sonuçlarının belgelenmiş olmasına rağmen konunun çalışma ve analizlerde eksik bırakılmış olduğuna vurgu yapmıştır. Yazarlar, macera rekreasyonu yoluyla tatmin edilen özerklik, yeterlilik, ilişkili olma ve yararlılık gibi psikolojik ihtiyaçlar sonucunda iyi oluş halinin eudaemonic yönlerinde artış olacağını iddia etmektedirler. Pain ve Pain (2005) macera katılımcılarının üst düzey beceri ve anlayış geliştirmek için önemli ölçüde zaman ve çaba harcadıklarını ve ayrıca kapsamlı planlama yaptıklarını belirterek hava durumu dahil olmak üzere tüm doğal çevre, ekipman gibi tüm değişkenlere yönelik farkındalık geliştirdiklerini vurgulamışlardır. Ayrıca Houge Mackenzie ve Hodge, (2019) hedefe ulaşma ve sosyal bağlantılar gibi eudaimonik katılım güdülerinin, heyecan arama gibi hedonik güdülerden daha büyük bir rol oynayabileceğini öne sürmektedir. Bu durum doğal alan macera katılımcılarının uzun süreli hazırlık ve deneyimlerinin arkasında ciddi bir eğitim sürecinin var hipotezini

kuvvetlendirmektedir.

Doğadaki maceralı eğitim etkinliklerinin çeşitli biçimlerde fiziksel ve psikolojik sağlığı geliştirdiğini ve hissedilen iyi olma halinin katılımı teşvik ettiği açıklanmıştır (Brymer ve Schweitzer, 2017). Bu olumlu duygulardan bazıları; optimal performans duygu durumu (flow) yaratan deneyim yaşamak (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014), korkunun neden olduğu engellerin üstesinden gelmek (Priest ve Gass, 2017), duygusal oto regülasyon sağlamak (Cazenave ve diğ., 2007), hedef odaklı başarı gelişimi sergilemek, sosyal bağlantı ve etkileşimi arttırmak, can sıkıntısından kaçmak, kişisel sınırları keşfetmek, zevkli kinestetik bedensel duyumlar algılamak (Woodman, ve diğ., 2010), doğayla bütünleşme duygusu hissetmek olarak sıralanabilir.

Doğal Alan Eğitim Yaklaşımı

Doğal alan eğitimi, farklı demografilerdeki katılımcılar için deneysel öğrenme fırsatı sunan bir öğrenme alanıdır. Eğitimlerin amacı, doğal alan rekreasyon tercihleri ve arayışları için bir farkındalık gelişimini teşvik etmek ve zihinsel, fiziksel, sosyal, ruhsal ve ekonomik faydalarla uyum içinde sürdürülebilir bir çevreyi teşvik etmektir (Crilley, 2003). Öğrenme aşamasında katılımcıların deneyimlemesi istenen şartlar doğal yapı içindeki etkinlikler yardımıyla sağlanır (Coşkun, 2005). Bireyin doğal yapılarla girdiği paylaşıma odaklanmasıyla sağlanan öğrenme durumları bir takım bireysel ve sosyal faydaları ön plana çıkarır (Nadler ve Luckner, 1995). Doğa ve yabanıl çevreyle doğrudan bağ kurularak gerçekleştirilen etkinlikler, yaparak yaşayarak öğrenme felsefesi yaklaşımıyla geliştirilir. Doğal alanlarda karşılaşılan zorluklara karşı verilen mücadele sonucu kazanılan deneyim, etkinliğin gerektirdiği becerilerden ziyade bireysel ve sosyal kazanımlar üzerine yapılandırılır (Priest ve Gass, 2017; Coşkun, 2005; Virden, 2006). Dolayısıyla doğal alan macera etkinlikleri bu noktada amaç değil, hedefleri gerçekleştirmek adına kurgulanan senaryonun araçlarıdır. Tırmanış, kano, yüksek ip kursları veya çevre çalışmalarını içerebilecek açık hava eğitimi deneyimleri risk alma temelinde kişisel gelişim ve karakter oluşturmaya odaklanır (Crilley, 2003).

Doğada kazanılan deneyim, katılan bireylerin birtakım değişkenleri metafor yoluyla öğrenimine imkan tanır. Gerçek hayat şartlarını yansıtırken varsayımlar üzerine kurgulanan deneyimler, katılımcıya mücadele etmesi gereken şartlar olarak sunulur. Doğa alan eğitiminin ön deneyimden yola çıkarak programlanması metafor etkisini artırırken bunların gerçek yaşama transferini de kolaylaştırmaktadır. “Metafor olarak düşünülen doğa deneyimi, diğer hayattan gerçek hayata dönme ve orada bir tutarlılık bulma imkanını yaratmaktadır” (Gass, 1993; Çelebi ve diğ., 2009). Eğitim programlarını sınıflayan McKenzie (2000) program özelliklerine göre; fiziksel çevre, etkinlikler, eğitim süreci, grup, eğitmenler/liderler ve katılımcılar biçiminde kategoriler belirlemiştir. Tüm değişkenler doğal alan programlaması

yaparken, katılımcıların program hedeflerine ulaşması üzerinde aracı etki yaratabilecek değişkenler olarak incelenmektedir.

Doğal alan rekreasyon eğitimi; macera eğitimi, çevre eğitimi, gençlik kampları, açık alan etkinlikleri, tarihi ve kültürel mirasın yorumlanması, ekoturizm, doğada deneyimsel eğitim çalışmaları gibi insanlar ile doğal dünya arasındaki ilişkiyi geliştirmek için üstlenilen tüm eğitim çabalarını içerir (Crisley, 2003). Doğal alan eğitimindeki insan, doğal ve sosyal çevre ile araç-gereç değişkenleri arasındaki ilişkilerin kalitesi programların ulaşmak istediği hedefler doğrultusunda metaforlar yoluyla düzenlenir. Değişkenlerin birbiriyle bütünsel ilişkisini bir paradigma dönüşümüyle kurgulayan Priest ve Gass, (2017) deneysel öğrenmenin gerçekleştiği ortamı bir meyve ağacı üzerinde kurgulayarak sezgi, işitme, tatma, görme, koku ve dokunma duyularını ağacı besleyen kökler olarak resmetmiştir. Doğal alan eğitimi yoluyla ortaya çıkacak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenmenin bu kökleri üzerinde yeşermesinin mümkün olduğunu savunan yazarlar, ana gövdeyi doğal alan eğitimi, ikiye ayrılan dalları ise macera eğitimi ve çevre eğitimi olarak niteler. Macera eğitimi yoluyla öğrenme, çoğunlukla benlik algısına yönelik içsel ve/veya başkalarıyla ilişkiye yönelik bireylerarasıdır. Bireyin çevre eğitimi yoluyla çevreye ait enerji verimliliği öğrenmesi çoğunlukla ekosistemeldir ve bileşenler arası bağ ekolojisiyle etkileşime girerek sağlanabilir. Çevre eğitiminin diğer boyutu ise ekistiktir ve insanın doğal yaşam kalitesini dolayısıyla kendi yaşam kalitesini nasıl etkilediğine odaklanır. Eğitim yoluyla dört temel ilişki kurgulayan birey beşinci boyutu ruhsal anlamda görebilir ve küresel değişim şemasındaki yerini anlayabilir. Yazarlar doğal alan eğitim ağacını metaforik bir bakışla değerlendirerek “çiçek açıp meyve verdiğinde, kendini ve/veya başkalarını tanıyan, doğadaki karşılıklılığı anlayan, gezegen için akrabalık rolünü idrak eden ve bir fark yaratmak için harekete geçen insanlar ortaya çıkar” ifadesini kullanmaktadır (Priest ve Gass, 2017; <http://simonpriest.altervista.org/OE.html#OT>; Eylül 2021).

Doğal Alan Macera Eğitim Programlaması

Doğal alan macera etkinliklerine katılımın birey, grup, toplum ve çevrenin sağlık ve zindeliğine katkısının incelendiği araştırmalar arasındaki bağlantıyı yansıtmak üzere açık hava macera etkinliklerinin faydalarına geniş bir bakış açısı getirmeyi amaçlayan çalışmada (Dickson ve diğ., 2008) elde edilen kanıtlar, açık ve doğal alanda fiziksel aktivitelere katılmanın bireyler ve topluluklar için faydalı olduğunu, kişisel gelişim için etkili bir öğrenme alanı olduğunu göstermiştir. Doğal alanda gerçekleştirilen programlar katılımcılar için belirli hedeflere ulaşmak amacıyla yapılandırılırlar. Programlar ile ilgili çalışmalar, programa özgü sonuçların belirlenmesi ve ortaya çıkan değişim mekanizmalarının incelenmesini amaçlar. Sibthorp ve diğ., (2007), çalışmaların yoğun olarak belirli değişim mekanizmalarının etkisine

odaklanmakta olduklarını belirterek, katılımcı ve program özellikleri ile gelişimsel sonuçlar arasındaki belirli mekanizmaların ve etkileşimlerin araştırılmasının, rekreasyon programlarının amaca oryante biçimde tasarlanması ve uygulanması için gerekli olduğunu savunur.

Avustralya, ABD, Yeni Zelanda, İngiltere, İrlanda, Fransa, Almanya gibi ülkelerin başını çektiği doğal alan rekreasyon örgütlenmesi, kendini doğal alan eğitim programlamasında da göstermektedir. Rojek (2005), bu programların 18. yy. sonları, 19.yy. başlarında rasyonalizm ve fiziksel materyalizme karşı bir tepki olarak batı dünyasında doğan “Romantik Gelenekçi” tutum ve entelektüel yönelimin bir sonucu olduğunu belirtmiştir. Başta Alp Dağları olmak üzere Avrupa’da yabanıl yaşamın devam ettiği doğal alanları serbest zamanla (leisure) ilişkilendirmeye başlaması, insanın doğayı romantik bir etkinlik ve yaşam alanı olarak yeniden keşfetmeye başlamasının yolunu açtı. Sağlıklı alanlardaki fiziksel aktivite isteğinin tetiklediği toplumsal eğilimler yeni bir gençlik eğitim hareketinin savunucusu olan Wandervogel’in (ormanda doğa yürüyüşü ve kampçılık etkinlikleri yaparak sanayileşmeyi protesto eden Alman gençlik gruplarının popüler hareketi) etkisiyle Alman eğitim sisteminde köklü değişim süreci başlatıldı ve Schullandheim’in (açık alan okulları merkezleri) gelişimini beraberinde getirdi. Bu hareket, güneşli süren doğa yürüyüşü, kamp, kano, yelken ve tırmanma gibi doğa sporlarının Kurt Hahn öncülüğünde öğrencilerin eğitim sürecinin önemli bir parçası haline gelmesini sağladı. Hahn, günümüzde açık alan eğitimlerinin simge organizasyonları haline gelen “Outward Bound” açık alan eğitim hareketinin kuruluşuna da vesile oldu (Veevers & Allison, 2011).

ABD’de en büyük ve en köklü macera temelli rekreasyon programlarından biri olan Ulusal Açık Hava Liderlik Okulu doğal alan liderlik eğitimlerinin genel hedefleri, güvenlik ve muhakeme, liderlik, keşif (ekspedisyon) davranışı, doğal alan yaşam becerileri ve çevre bilincinin gelişimine odaklanır. Güvenlik ve karar verme hedefiyle programlanan eğitimlerde; yabanıl yaşam tehlike bilgisi, tehlikeden kaçınma, tekniklerinin performansı ve acil durum planlaması bilgisinin öğrenimi amaçlanır. Liderlik becerileri; karar verme, iletişim, geri bildirim sunma, inisiyatif alma, grup ve bireysel farkındalığın geliştirilmesi konularına odaklanır. Keşif (ekspedisyon) davranışı; grup desteği ve ekip çalışması sorumluluğunu içerir. Doğada yaşam becerileri; nasıl giyinileceği, yemek pişirileceği, seyahat edileceği, rota bulunacağı ve bir kamp yeri seçileceği gibi çeşitli becerilerin öğrenimini içerir. Çevre bilinci ise “doğada iz bırakmama” ilkeleri, doğal park yönetimi becerileri, endemik flora ve fauna gibi bilgi ekosistemik ilişkileri hem de etkinliğin gerçekleştirildiği coğrafyadaki kültür bileşeninin değerlendirilmesi konularına yer verir (Sibthorp ve diğ., 2007).

Son 20 yıllık süreçte araştırmaların konusu olan doğal alan macera eğitimi bağlamlarındaki diğer programlar; Duke of Edinburgh tarzı programlar

(Bailey, 2004), uzun süreli doğal alan eğitim programları (McLeod ve Allen-Craig, 2007), çevre eğitim merkezleri (Ballantyne ve Packer, 2007), çapraz-müfredat programları (Eglinton ve Broderick, 2008) ve daha geleneksel açık hava eğitim programları (Hales, 2006), etkinlikler ve katılımcıların günlük yaşamları arasında bağlantı kurarak katılımcıya odaklanmayı ve düşünmeyi ve tartışmayı teşvik eden “Outward Bound Plus” modeli (Priest ve Gass, 2017) sayılabilir. Bu kadar çeşitli programlardan beklenebileceği gibi, rapor edilen etkinlik sonuçları da geniş kapsamlıdır. Açık alan programına katılımın bir sonucu olarak kendiyile ve başkalarıyla kurulan ilişki kalitesinin artışı (Bailey, 2004), katılımının bir sonucu olarak öğrencilerin akademik başarıdaki kazanımlarla birlikte özgüven ve problem çözme becerileri gelişmesi (Haddock, 2007) bunlara örnek verilebilir. Burada dikkat edilmesi gereken konu, doğal alan macera eğitimlerinde *temel hedef*, macerayı yaratan etkinliğin teknik ve taktik becerilerinin öğrenimi ve yarıştırılması değil, sosyal, bireysel ve çevresel ilişkilerin geliştirilerek gerçek yaşamda bireyin avantajına kullanılmasıdır.

Doğal Alan Macera Eğitim Program Kazanımları

Doğal alan eğitim içeriklerinde macera sporları, doğa sporları veya popüler ifadesiyle ekstrem sporların ön plana alınmasının temel nedeni, yabancı doğanın içinde kendine bir yer bulmaya çalışan insanın karşılaştığı zorluklarla mücadelesinin bir biçimi olmalarından kaynaklanır. Dolayısıyla geleneksel sporlardan farklı olarak insanın sergilediği performans, başkalarına üstün gelme rekabetleriyle bağlantılı değil (Berry ve diğ., 2015), bilakis en büyük rakibi kendi öz benliğine karşı sürdürdüğü mücadeledir. Bu anlamda macera, çevresel şartların aşırılığı karşısında yaşamı devam ettirme ve etkinliği sürdürebilme becerisi haline gelmektedir (D'Amato ve Krasny, 2011; Ewert ve Sibthorp, 2014; Ewert ve diğ., 2014). Eğitimlere katılan 1677 öğrenciyle (%6'sı analiz dışı) yapılan bir çalışmada doğal alan macera eğitimi sonucu kazanımların etki büyüklüğünü; doğal alan becerileri (%37), liderlik (%21), keşif davranışı (%13), iletişim (%12), risk yönetimi (%12) ve çevre etiği (%4) olarak saptanmıştır (Rose ve diğ., 2010). Eğitimlerde üstesinden gelinen görevler birebir iş yaşamı veya günlük yaşamda karşılaşılan zorluklar olamasa da o atmosferde gösterilen, zorluklara karşı savaşıma, öz güven, dayanışma, problem çözme, karar verme, iletişim, motivasyon, empati gibi becerilerin gerçek yaşama transferi söz konusudur (Çelebi ve diğ., 2009; Priest ve Gass, 2017). Cason ve Gillis (1994) tarafından yapılan macera eğitim etkilerine yönelik derleme çalışmasında 147 farklı etkiye ilişkin 43 araştırmanın meta analiz incelemesi sonucunda çalışmalardaki toplam etkinin %31, benlik kavramına ilişkin %34, başkaları tarafından değerlendirilmenin %40, akademik başarı üzerine %61, okul devamlılığı üzerine %47, uygulanan programın uzun süreli olmasının etkisi ise %58 olduğu belirlenmiştir. Hattie ve diğ., (1997) tarafından yapılan meta-analizin genel sonuçları, programların başından sonuna kadar %34'lük bir ortalama etki

büyüklüğü ortaya koymuştur. Bu etki büyüklüğü, 96 farklı araştırma çalışmasında 12.000'den fazla katılımcıya ve çeşitli sonuç ölçütlerine dayanmaktadır. Daha geniş eğitimsel ve psikolojik standartlara göre %34, küçük ila orta miktarda bir değişim olarak kabul edilebilir. Alternatif olarak, bu etki boyutu istatistiksel olarak, macera programlarına katılanların %65'inin katılmayanlardan daha iyi durumda olduğu şeklinde düşünülebilir. Hans (1997), kontrol odağı değişiklikleriyle ilgili 24 çalışmayı incelediği çalışmada katılımcıların kazanımlarına ait etki büyüklüğünü %38 olarak saptamıştır. Bu meta-analitik sonuçların tutarlılığı, ortalama olarak doğal alan macera eğitim programlarının katılımcıların benlik algıları, duygusal kontrol, çevresel tutum, liderlik, başkalarıyla ilişkiler, zaman yönetimi, eleştirel düşünme gibi değişkenler üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucunu güçlendirmektedir.

Araştırma sonuçları dikkate alındığında gözden kaçırılmaması gereken bir durum da eğitimin yani doğada kalma süresinin sınırlandırılmasıdır. Bir programın uzunluğu veya bir katılımcının müdahaleye maruz kalma süresi, katılımcının yansıttığı sonuçları etkilemektedir. Daha spesifik olarak, macera temelli eğitim ve terapötik programların süresine ilişkin önceki araştırmalar, daha uzun süreli daha kapsamlı programların katılımcılarda daha fazla öğrenme ve gelişme fırsatı yaratmakta olduğu önermesini desteklemiştir (Cason ve Gillis, 1994; Hattie ve diğ., 1997; Russell, 2003). ABD Ulusal Açık Hava Liderlik Okulu çalışmalarında eğitim süreci 14-94 gün aralığında olduğu Sibthorp ve diğ., (2007) tarafından bildirilmiştir. Priest ve Gass, (2017) bu sürenin asgari 3 haftalık periyotta ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Daha kısa süreli programların katılımcıda ortaya konmak istenilen değişiklikleri azaltacağını savunmuşlardır.

Doğal alan macera eğitim programlamasının bir diğer önemli konusu ise katılımcılarda ortaya çıkması beklenen değişimlerin hangi mekanizma sonucu olduğu (Hattie ve diğ., 1997), yani öğrenmenin nasıl gerçekleşmekte olduğu sorusudur. Bu konuya açıklık getirmek üzere nitel bir çalışma yürüten Rose ve diğ., (2010), doğal alan liderlik eğitimlerinde ortaya çıkan öğrenmenin öncelikli belirleyicisinin macera eğitimi kurslarının müfredat programı olduğunu ve programların bütünleyici deneyimsel doğasını desteklediğini saptamışlardır. Tüm kurs türlerinde öğretmenlerin ikincil olarak etkili olduğunu, ardından sınıf ortamının geldiğini belirleyen araştırmacılar, macera etkinlik türünün öğrencilerin öğrenmelerinde daha az etkili olduğunu ancak öz farkındalık üzerindeki etkisinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Görüleceği gibi katılımcının macera etkinlik türü ve becerisindeki başarısı doğal alan macera eğitimlerinde nispeten arka planda kalmaktadır.

Çocukların doğal alanda, açık hava ve gün ışığından faydalanmasıyla sağlanan faydalar, özellikle son iki yıldır yaşanan pandemi koşullarında değerli ip uçları sağlamaktadır. Küçük yaşta değişken durumlara karşı tetikte kalmayı, korkusuz hareket etmeyi, fiziksel olarak aktif şekilde sağlıklı

kalabilmeyi öğrenmelidirler. Kontrol altına alınmış doğal alan riskleriyle metaforlaştırılmış rahat ve tehdit içermeyen ortamdaki oyun ve hareket, macera eğitiminin doğasıdır. Açık alanlarda farklı düzeyde deneyime sahip çocuklarla yapılan bir çalışmada, deneyim düzeyi arttıkça "konsantrasyon, oyun, yaratıcılık, motor yetenek ve kontrol" konusundaki becerilerin kalitesi artmakta ve çocuklar arasında daha düşük düzeyde enfeksiyon ve alerjisi hassasiyeti yaşadıkları görülmektedir (Williams-Sieghfredsen 2005'den aktarım; Bilton,2010).

Doğa temelli rekreasyon katılımının bir başka yönü, katılımcıların doğal alan hakkında sahip olabileceği, yani etkinlik sırasında biçimlendirdiği tutumlardır. Açık alan macera eğitimleri doğal ortama bağımlıdır. Ekoloji, eko-sistem ve biyo-çeşitlilik gibi kavramlar, doğal ortamın fiziksel temasını tanımlanması ve anlaşılmasında odaklanılan konulardır. Priest ve Gass, (2017) tarafından ortaya konulan Açık Alan Eğitim Paradigmasında ifade edilen ekistik ve ekosistemik ilişkilerin kurgulanması eğitimlerde dikkate alınan diğer bir içeriktir. Çevre eğitim içeriğiyle kurgulanan etkinlikler sonucu çevreci yargı, tutum ve davranışların artacağına ilişkin çalışmalar uzun yıllardan beri alan araştırmacılarının yaptığı saptamalar arasındadır (Ewert ve diğ., 2005). Bu çalışmalar, ekolojik farkındalık odaklı eğitimlere katılım ile olumlu çevresel tutumlar arasında güçlü bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Sibthorp ve diğ., (2007) katılıma bağlı çevresel farkındalık değişiminin diğer değişimlerin yanında en büyük katsayıya sahip olduğunu bildirmiştir. Capaldi ve diğ. (2014), doğaya bağlılığı yüksek olan bireylerin daha az bağlı olanlara kıyasla daha fazla olumlu duygu, canlılık ve yaşam doyumu deneyimleme eğiliminde olduğunu göstermişlerdir. Buna ek olarak doğaya karşı daha olumlu tutuma sahip bireylerin doğal ortamlarda daha fazla zaman geçirdikleri (Calogiuri, 2016), olumlu yenilenme deneyimleri yaşama fırsatını artırdığı, stresi azalttığı rapor edilmiştir. Doğa deneyimleriyle ilgili literatür hala geliştirilmekte olmasına rağmen, nicel ve nitel araştırmalar, doğa deneyiminin doğal dünyaya duygusal bağlılığın beklenen psikolojik faydaların merkezinde yer aldığını göstermektedir (Calogiuri & Elliott, 2017).

Kazanımlar dikkate alındığında araştırmaların bir diğer ortaya koyduğu sonuç yaş değişkenidir. Eğitim programına katılanların küçük ve genç gruplardan oluşması elde edilmek istenen kazanımları arttırmaktadır (Hattie ve diğ., 1997; Sibthorp ve diğ., 2007). Genç katılımcıların eğitim süresince belirlenen kazanımlara ulaştıkları çalışmalarda (Sibthorp ve diğ., 2007; Ewert ve McAvoy, 2000), hemen hemen tüm kazanım değişkenlerinde durumun benzer olduğu görülmüştür.

Farklı zorluklarla kurgulanan tüm macera programlarının sonunda erişilmesi arzulanan kazanımlar açısından bir diğer etki faktörü grup büyüklüğüdür. Programlanmış bir macera eğitiminde etkili öğrenme ve risk yönetimi açısından grup büyüklüğünün 7-15 kişilik olması önerilmektedir (Priest ve

Gass, 2017; Walsh ve Golins, 1976). Üyeleri birbirine yaklaştıran katılımcılar arası bağ, yeni oluşturulan karşılıklı bağımlık ilişkilerini ileriki yaşama taşınabilecek toplumsal birlikteliklerde de anahtar rol üstlenecektir (McKenzie,2000). Grup büyüklüğünün çeşitlilik ve çatışma etkisini ortaya çıkaracak kadar büyük, kliklerden kaçınacak ve çatışma çözümünü mümkün kılacak kadar küçük olmayı içerdiği açıklanmıştır (Walsh ve Golins, 1976). Bununla beraber Riggins (1986), geleneksel sınıf ortamında yapılan araştırmaların, küçük grup yapısıyla öğrenme etkinliği arasında pozitif bir ilişki gösterdiğini bildirmektedir.

Liderlik, farklı oranlarda gelişebilen ve farklı öğrenme deneyimleri gerektiren davranışsal, bilişsel ve sosyal becerilerin karmaşık bir karışımı olarak tanımlanmaktadır (Day ve Halpin, 2004). Liderler bu becerileri kullanarak başkalarını etkileyebilmektedir. Etkileyebilme potansiyeline sahip bu becerilerin öğrenimi, birçok açık alan eğitim programına katılımdan elde edilen başlıca hedeflerden ve istendik sonuçlardan biridir. Bu etkiye bağlı olarak, birçok kuruluş lider performansını artırmaya yönelik eğitim programları geliştirmiştir (Mumford ve diğ., 2000). Geliştirilen açık alan liderlik eğitimlerinde en çok tercih edilen strateji; etkili liderlik becerilerini geliştirmek için eğitim, izleme ve uygulama gibi faktörlerin kullanıldığı daha gelişimsel bir yaklaşım benimsemektir. Liderlik becerisi gelişimi genellikle, liderlerin görev gereksinimlerini anlayarak başladığı, ardından performans yeteneklerinin geliştirildiği ve son olarak performansın içgüdüsel ve rutin hale geldiği gibi bir sırayla gerçekleşir (Ewert ve Overholt, 2010).

Genel olarak liderlik deneyimi 10 yıl veya daha uzun bir süre boyunca 10.000 saate kadar deneyim ve kasıtlı uygulama gerektirebilen bir süreci gerektirmektedir. Bu süreçte uzman liderlerin, az deneyimli meslektaşlarına oranla daha fazla sayıda kavrama erişebilmesi, ilke ve kalıplar temelinde bilgileri daha iyi organize edebilmesi ve kavramları kendi kavramlarından daha esnek bir şekilde uygulayabilmesi ile yavaş yavaş bir gelişim sergiler (Ewert ve Overholt, 2010; Lord ve Hall, 2005; Mumford ve diğ.,2000). Açık alan macera eğitim literatürünün büyük bir bölümü liderliğin, açık (doğal) alan macera eğitimi programlaması için kritik derecede önemli bir özellik olduğu fikrini desteklemektedir (Priest ve Gass, 2017). Açık alan liderlik Becerileri Öğrenim Modeli, Outward Bound Modeli vb. çalışmalar liderlik gelişiminde; grup yönetiminin kavramları, grup idaresi, iletişim teknikleri, doğada yer ve yön bulma, doğada tehlikeler, tırmanışta güvenlik, planlama veya lojistik gibi konuları içeren temel teknik eğitim ve sosyalleşme; kaya tırmanışında ip birlikleri gibi çok bileşenli beceri kombinasyonları, farklı değişkenlere bağlı karar verme davranışı geliştirme, etkinlik katılımcılarını sevk ve idare etme ve denetleme gibi becerileri öğrendikleri ileri teknik eğitim; nihai olarak ise temel eğitim kursu eğitmenliği, sistem kontrolü ve geliştirme, otonomi ve risk alma ve yönetime, çevre ve doğa koruma, arama ve kurtarma gibi profesyonel liderlik becerileri öğrenimi olmak üzere üç

aşamalı uygulanır (Ewert ve Overholt, 2010). Ülkemizde yer alan ve farklı açık alan rekreasyon hizmeti veren kuruluşlar (Dağcılık ve Yelken Federasyonları, Türk Hava Kurumu vb.) da benzer eğitim sistemleriyle gelecekte bu alanda hizmet verecek lider ve eğitimcilerin yetiştirilmesinde aynı olmasa da benzer sistemsel aşamaları uygulamaktadır. Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesindeki Gençlik Hizmetleri çalışmalarında açılan Gençlik Liderliği Kampları da son yıllarda doğal alan eğitimlerini, (Calogiuri & Elliott, 2017) (Calogiuri, Natural Environments and Childhood Experiences Promoting Physical Activity, Examining The Mediatlional Effects Of Feelings About Nature and Social Networks., 2016)çok yönlü gençlik gelişim programlarının önemli bir içeriği haline getirmiştir.

Macera eğitimi alanına toplumsal ilgi artışına bağlı olarak yapılan araştırmaların yoğunlaşması sonucu artan bir literatür, liderlik gelişimi ve kurs katılımı arasındaki pozitif ilişkiye işaret etmekte (Hattie ve diğ. 1997; Ewert, 2007; Reynolds, ve diğ., 2007; Ewert ve Overholt, 2010) ve liderlik becerileri için gerekli alt yapıyı oluşturması açısından değerli olduğu savunulmaktadır. Kurslarda uygulanan programlara katılan liderlerin kazanımlarının değerlendirilmesi; günün lideri oylamaları, eğitimde lider performanslarına ilişkin periyodik grup geri bildirimleri, eğitimcilerden gelen resmi ve gayri resmi geri bildirimler, liderlik simülasyonları ve deneme deneyim sonuçları ve eğitimdeki lideri çoklu görev, zaman kullanımı, sosyal ve fiziksel çevresel baskısı içeren karmaşık durumlarda karar verme ve problem çözme beceri uygulama sonuçlarıyla mümkün olabilmektedir (Ewert ve Overholt, 2010).

Tartışma and Sonuç

Batı toplumlarında özellikle 18 yy. sonlarında sanayileşmeye tepki olarak romantik hareketle bağlantılı ortaya çıkan doğal alan eğitimleri, katılımcısına pek çok olumlu zihinsel duyuşsal ve devinişsel kazanımla geri dönüş sağlamaktadır. Ülkemizde özellikle üniversite gençliğine yönelik çevre bilincinin gelişimi amaçlı çevre eğitimleri, yoğun biçimde sürdürülebilir çevre, eko-turizm ve doğal alanların korunması hedeflerine odaklanmıştır. Doğal alan eğitimlerinde ise odaklanılan hedefler çevre eğitimlerine ek olarak macera eğitimleri kapsamında bireysel ve bireylerarası ilişkilere yönelik kurgulanmaktadır. Bireysel liderlik, problem çözme, karar verme, sorumluluk alma hedef odaklı mücadele gelişimi gibi kazanımların ön plana çıkarıldığı doğal alan eğitim programlarının küçük yaşta gerçekleştirilen deneyim programlarıyla katılımcılara sunulması, doğal alanın insana yansıyan iyi olma halini geliştireceği araştırmalarla desteklenmiştir. Bu kapsamda doğa, macera ve ekstrem spor hedefleriyle kurgulanmış doğal alan eğitim programlarının ulusal milli eğitim stratejisinde yaz ve kış aylarının özel periyotlarında öğrencilere alternatif programlar biçiminde sunulması, çok yönlü bireysel ve toplumsal gelişimi destekleyecektir. Doğal alanlarda “uyarlanmış uyumsuzluk

durumları” yatacak biçimde iyi olma perspektifiyle programlanmış ve istendik mücadele durumlarıyla elde edilen kazanımlar, kültürel yaşamının bir parçası haline gelerek yaşam boyu devam ettirilecek olumlu alışkanlıklara dönüştürülebilecektir. Bu yolla çağın vebası olarak karşımızda duran fiziksel hareketsizlik, narsist kişilik bozuklukları, obezite gibi olumsuz psikolojik ve fiziksel sağlık durumlarıyla mücadele farkındalığının gelişimine de katkı sağlanmış olacaktır.

Öneriler

Doğal alanları eğitim ortamına dönüştürülerek, yaparak-yaşayarak öğrenme yaklaşımıyla hedef ve davranışların yeniden üretilmesi sağlanabilir. Bu yaklaşımla orta öğretim okulları bünyesindeki sosyal aktiviteler kapsamında doğal alan macera eğitimine temel izcilik aktiviteleri ile başlanması tavsiye edilir. Alışık bir çevrede gerçekleştirilen izcilik ve doğal alan etkinliklerinde elde edilen bireysel ve toplumsal kazanımların 7-15 kişilik gruplar halinde alışık olunmayan bir yabancı çevredeki deneyime aktarılması önem taşımaktadır. Bu amaçla gençlik hizmetleri ve ilgili spor federasyonlarıyla iş birliği yapılarak yaz ve kış aylarında 3-4 haftalık kamp etkinliklerinin geliştirilmesi yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Alışık olunmayan doğal alanlarda etkinlik organizasyonu gerçekleştirmek özel bilgi ve beceriler gerektirir ve yönetilmesi gereken riskleri barındırır. Bu nedenle macera eğitim çalışmalarının alanda uzmanlık kazanan eğitmen ve liderlerle planlanması ve icra edilmesi gerekmektedir. Eğitim süreci boyunca bireysel, sosyal ve çevresel etkilerin yattığı bilişsel (liderlik, karar verme, eleştirel düşünme vb.), duyuşsal (benlik, öz yeterlik, iyi olma hali, risk alma, heyecan arayışı vb.) ve psikomotor gelişimlerin (doğal alan etkinliğinin gerektirdiği becerilerin gelişimi, teknik ve taktik anlayışlar vb.) ön ve son testlerle takip edilmesi programların sistematik biçimde revize edilmesi açısından önemlidir. Akademik çalışmalarla belirlenecek kazanımların listelenmesi program geliştirme açısından değerlidir. Ayrıca katılımcıların bu kazanımları hangi yöntemlerle elde ettikleri ve öğrenme sürecinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesinin program geliştirme sürecine ve ulusal literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ORCID

Sırrı Cem Dinç  0000-0001-6915-4540

Kaynakça

- Berry, M., Lomax, J., & Hodgson, C. (2015). *Adventure Sport Coaching*. New York: Routledge.
- Brown, I. D. (1989). Managing for adventure recreation. *Australian Parks and Recreation*, 25(4), 37-40.
- Brymer, E., & Schweitzer, R. (2013). The search for freedom in extreme sports: A phenomenological exploration. *Psychology of Sport and Exercise*; 14, 865-873.
- Brymer, E., & Schweitzer, R. (2017). *Phenomenology and the Extreme Sport Experience*. London: Routledge (p:13-44).
- Buckley, R. (2007). Adventure tourism products: price, duration, size, skill, remoteness. *Tourism Management*, 28(6):1428-33.
- Buckley, R. (2010). *Adventure Tourism Management*. Oxford: Elsevier.
- Caine, D. (2012). Epidemiology of Injury in Adventure and Extreme Sports. T. Heggie, & D. Caine içinde, *Medicine and Sport Science Vol:58* (s. 1-16). Basel: Karger.
- Calogiuri, G. (2016). Natural Environments and Childhood Experiences Promoting Physical Activity, Examining The Mediation Effects Of Feelings About Nature and Social Networks. *Public Health* 13:, 439; doi: 10.3390/ijerph13040439.
- Calogiuri, G., & Elliott, L. (2017). Why Do People Exercise in Natural Environments? Norwegian Adults' Motives for Nature Gym and Sports-Based Exercise. *Public Health*. 14(4), 377; doi: 10.3390/ijerph14040377.
- Capaldi, C., Dopko, R., & Zelenski, J. (2014). The relationship between nature connectedness and happiness: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology* 5, 1-15; DOI:10.3389/fpsyg.2014.00976.
- Cason, D., & Gillis, H. (1994). A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescent. *Journal of Experimental Education*; 17, 40-47.
- Cater, C. I. (2006). Playing with risk? Participant perceptions of risk and management implications in adventure tourism. *Tourism Management*. 27,, 317-325.
- Cazenave, N., Le Scanff, C., & Woodman, T. (2007). Psychological profiles and emotional regulation characteristics of women engaged in risk-taking sports. *Anxiety, Stress, & Coping*, 20(4), 421-435.
- Cohen-Gewerc, E., & Stebbins, R. (2013). *Serious Leisure and Individuality*. Montreal & Kingston: McGill-Queen's Univ. Press.
- Cordes, K. A., & Hutson, G. (2015). *Outdoor Recreation: Enrichment for a Lifetime*. Urbana, IL: Sagamore Publishing LLC; 4th edition.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creyer, E., Ross, W., & Evers, D. (2003). Risky recreation: an exploration of factors influencing the likelihood of participation and the effects of experience. *Leisure Studies*, 22:3, 239-253, DOI: 10.1080/026143603200068000.
- Crilley, G. (2003). Education; Outdoor leisure education. J. Jenkins, & J. Pigram içinde, *Encyclopedia of Leisure and Outdoor Recreation* (s. 137-139). London: Routledge.
- Çelebi, M., Dinç, S., Özen, G., & Aras, D. (2009). Doğa Eğitimi ve Macera Oyunları Çalıştayı. V. Doğa Sporları Sempozyumu. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu.
- D'Amato, L., & Krasny, M. (2011). D'Amato, L.G., Krasny M.E. Outdoor adventure education: Applying transformative learning theory to understanding instrumental learning and personal growth in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 237-254.
- Day, D., & Halpin, S. (2004). Growing leaders for tomorrow: An introduction. In D. V. D. Day, S. Zaccaro, & S. Halpin içinde, *Leader development for transforming organizations: Growing leaders for tomorrow* (pp. 3-22). Mahwah, NJ: Erlbaum. (s. 3-22). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dickson, T. J., Gray, T., & Mann, K. (2008). *Australian Outdoor Adventure Activity Benefits Catalogue*. Australia: Centre for Tourism Research, University of Canberra.
- Dinç, S. (2018). *Doğa Sporları Etkinliklerine İlişkin Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitapevi.
- Dinç, S. C. (2021). Doğa ve Macera Rekreasyonunun Olgusal İncelemesi. S. Güneş, & F. Varol içinde, *REKREASYON (Disiplinlerarası Yaklaşım ve Örnek Olaylar)* (Yedinci Bölüm). Ankara: Nobel.
- Draper, N., & Hodgson, C. (2008). *Adventure Sport Physiology*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- E. Brymer, R. S. (2013). The search for freedom in extreme sports: A phenomenological exploration. *Psychology of Sport and Exercise*; 14, 865-873.
- Ewert, A., & Hollenhorst, S. (1997). Adventure recreation and its implications for wilderness. *Int. Journal of Wilderness*, 3 : 21-26.
- Ewert, A., & Sibthorp, J. (2014). *Outdoor Adventure Education: Foundation, Theory, and Research*. Champaign: Human Kinetics.
- Ewert, A. (2007). Leisure, Recreation, and Adventure: A multidimensional relationship. *Special Issue on Leisure, Recreation, and Adventure of Ann of Leisure Research* 10 (1), 10-20.

- Ewert, A., & Overholt, J. (2010). Fostering Leadership Through a Three-Week Experience: Does Outdoor Education Make a Difference? . *Research in Outdoor Education*, 10, 38-47.
- Ewert, A., Mitten, D., & Overholt, J. (2014). *Naturel Environment and Human Health*. London: CAB International.
- Gass, M. (1993). *Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming*. NY.: Kendall/Hunt Pub.
- Hardiman, N., & Burgin, S. (2011). Canyoners' perceptions, their evaluation of visit impacts and acceptable policies for canyon management in the Blue Mountains (Australia). *Managing Leisure*, 15, 264-278.
- Hattie, J., Marsh, H., Neill, J., & Richard, G. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out-of-Class Experiences That Make a Lasting Differences. *Review of Education Research*, (67)1; 43-87.
- Houge Mackenzie, S., & Brymer, E. (2018). Conceptualizing adventurous nature sport: A positive psychology perspective. *Annals of Leisure Research*, 79-91. DOI: 10.1080/11745398.2018.1483733.
- Houge Mackenzie, S., & Hodge, K. (2019). Adventure recreation and subjective well-being: a conceptual framework. *Leisure Studies*, 1-15. DOI:10.1080/02614367.2019.1577478.
- Kerr, J., & Houge Mackenzie, S. (2012). Multiple Motives for Participating in Adventure Sports. *Psychology of Sport and Exercise*, 13: 649-657. doi:10.1016/j.psychsport.2012.04.002.
- Lord, R., & Hall, R. (2005). Identity, deep structure and the development of leadership skill. *Leadership Quarterly*, 16, 591-615.
- Mazıcıoğlu, M., Baştürk, M., & Çetinkaya, F. (2000). Dağıcılarda Kişilik Yapısının Araştırılması; Kısa Semptom Envanteri. *Klinik Psikiatri*; 3, 61-66.
- Mumford, M., Zaccaro, S., Connelly, M., & Marks, M. (2000). Leadership skills: Conclusions and future directions. *Leadership Quarterly*, 11(1), 155-170.
- Page, S., & Connell, J. (2010). *Leisure; An Introduction*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Priest, S., & Gass, M. (2017). *Effective Leadership in Adventure Programming, 3E*; . Champaign, IL,: Human Kinetics: ISBN 978-1-4925-4786-0.
- Raynods, J., Lodato, A., Gordon, R., Blair-Smith, C., Welsh, J., & Garrett, J. (2007). *Leadership the Outward Bound Way*. . Seattle, WA: : The Mountaineers Books.
- Riggins, R. (1985). The Colorado Outward Bound school: Biographical and personality factors contributing to the leadership effectiveness of instructors. *Journal of Environmental Education*, 16 (3), 6-11.
- Rojek, C. (2005). *Leisure Theory; Principles and Practices*. New York,: Palgrave Macmillan.
- 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, Education, and Leadership Vol. 2, No. 2*, 68-72.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2014). *Positive psychology: An introduction* . New York: Springer Netherlands (pp. 279-298). .
- 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:, 1-18.
- The George Washington University, Adventure Travel Trade Association and Xola Consulting. (2010). *ATTA News*. : <http://www.adventuretravelnews>. Washington: The George Washington University, Adventure Travel Trade Association and Xola Consulting.
- Torkildsen, G. (2002). *Leisure and Recreation Managements. (Fourth Edition)*. . London : Taylor & Francis Group.
- Veevers, N., & Allison, P. (2011). *Kurt Hahn Inspirational, Visionary, Outdoor and Experiential Educator*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Viriden, R. (2006). Outdoor and Adventure Recreation. H. Kinetics içinde, *Introduction To Recreation and Leisure* (s. 307-333). Champaign: Human Kinetics.
- Woodman, T., MacGregor, A., & Hardy, L. (2010). Risk can be good for self-esteem: Beyond self-determination theory. *Journal of Risk Research*, 23(4), 411-423.



Outdoor adventure education paradigm within the scope of outdoor recreation

Sirri Cem Dinç

To cite this article: Dinç, S. C.. (2021). Outdoor adventure education paradigm within the scope of outdoor recreation, The Journal of International Social Science Education, 7(2), 348-377.
DOI: 10.47615/issej.1017044

To link to this article: <https://doi.org/10.47615/isse.1017044>



© 2021 The Author(s). Reprints and permissions:
Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

Highlights

While adventure education studies in the international literature focus on the motivation of participation and outcome, However, it is seen that the researches do not focus on the methods to reach these gains or the variables that are effective in the learning process. In our country, although environmental education studies are common, studies on the adventure education environment, process and achievements are very new and limited. Even the awareness of the adventure education in the eyes of the society is doubtful. Because common approaches are perceived as taking training to skills actualisation required by activity (rock climbing, windsurfing, paragliding, etc.) within the scope of outdoor sports and participating in camps, trips and activities where these skills are applied.

The review reveals the development and conceptual framework of the adventure education process, which is a special form of outdoor recreation, and outcomes and mechanisms provided from the education programs.

As a result, outdoor education is a learning domain that provides experiential learning opportunities. The experience provided from the education process should be gained as a result of the challenge to difficulties encountered in outdoor environment. These experiences should be built on individual and social gains rather than the skills required by the activity. In this context the experiences gained will be able to contribute to formal and informal education goals and practices.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

Outdoor adventure education paradigm within the scope of outdoor recreation

Sırrı Cem Dinç 

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Sport Sciences, Nevşehir, Turkey

ABSTRACT

Background: While outdoor adventure education and adventure tourism activities and programs in our country are based on the first periods of the republic, the research results on the topic are relatively limited and new. There is a satisfactory level of evidence on these issues in the international literature or intensive studies are still ongoing.

Objectives: The aim of the study is to examine the concepts and approaches of the outdoor adventure education paradigm within the scope of outdoor recreation with a factual approach and to review the adventure education programs outcomes in the light of research.

Methods: The study was used examining written documents, that is one of the qualitative research methods. A literature review of the “concepts and approaches of the outdoor adventure education paradigm within the scope of outdoor recreation” was conducted by searching the key words: outdoor education, adventure education, outdoor recreation, outdoor sports, extreme sport in scientific literature from extreme sport communities, sport and adventure tourism researchers and web networks.

Results: The results of the conceptual assessment showed that the concept of “outdoor” reflects a broad meaning and that the expression “outdoor” is more meaningful in terms of the description of the natural wild environment, the concepts of outdoor pursuits, adventure or extreme sports presented in the activity content has synonymous meanings, the underlying reasons for participation are ultimately the “flow: optimal experience” and well being.

Conclusions: It is stated that adventure programs handled within the scope of outdoor recreation can provide significant cognitive, emotional and physical benefits in individual and community life. The program outcomes are related to interpersonal, intrapersonal, ecological and environmental, leadership, decision-making, judgement and academic skills. As a result, it has been systematically demonstrated that these contributions are sensitive to the variable of group size, duration of activity and age.

ARTICLE HISTORY

Received 31 October 2021
 Accepted 01 December 2021

KEYWORDS

Outdoor recreation,
 outdoor education,
 adventure education

Type of the paper
 Review article

CONTACT Sırrı Cem Dinç  scem.dinc@gmail.com

© 2021 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Introduction

The decline of rural life integrated with nature due to industrialization and urbanization has reshaped different ideological thoughts and social institutions. This change has pushed people to an intense work pace by turning to goals dependent on artificial consumption, and as stated that Cohen-Gewerc and Stebbins (2013), it has made people sacrifice more than leisure and pay an excessive price. The phenomenon of leisure in societies seems to have become a defining feature of the way we spend our free time (Page & Connell, 2010). The concept of leisure, which is generally associated with the "well-being" of individuals in the society, provides opportunities to enjoy, relaxation, personal satisfaction, and self-actualization from the activities we perform (Page & Connell, 2010; Torkildsen, 2002). One of these opportunities is the search for freedom in outdoor away from industry, technology and urbanization, which people create with their own hands and become a slave to in a sense. The interaction of man with outdoor in the leisure includes complex and multifaceted dimensions. Millions of people who continue their cultural heritage from their ancestors live and work directly in outdoor areas, and some use the outdoor environment as an activity area for their play and recreational preferences. In line with their recreation preferences, people who are in contact with nature experience high-adventure outdoor activities such as air sports in the sky, summer and winter sports in mountains and forests on the land, water sports in the sea and lakes.

Although participation in different purposes and expectations is ensured, all people who interact nature can gain benefit from health and wellness through movement within the enormous cycle and rhythm of outdoor areas (Ewert et al., 2014), learning through experience and discovery (Priest and Gass, 2017) and positive experience through well-being (Houge Mackenzie & Brymer, 2018). Because interaction with outdoor is regenerative and developer for biological, psychological, and social life. As the quality of outdoor interaction increases, the individual understands the language of the natural environment better, their perception of natural space develops, and they can better comprehend all the positive and negative effects of people on the outdoor world (Ewert et al., 2014). Perhaps the most important variable of the outdoor experience is the sense of adventure created by the concept of uncertainty. In this purpose people require a learning process both to survive in the wilderness where he is alienated and to acquire cognitive, affective, and psychomotor skills of the activities. Outdoor education, which is defined as learning by interacting directly with the natural environment with the philosophy of experiential education (Priest & Gass, 2017) plays a key role in this process. While outdoor education and adventure tourism research in our country are relatively limited and mostly new, there is satisfactory evidence on these subjects in the international literature and extensive studies are still ongoing.

Purpose

From this point of view, the aim of the review is to examine the concepts and approaches of the outdoor adventure education paradigm within the scope of outdoor recreation with a factual approach and to review the adventure education programs outcomes in the light of research.

Method

The study was used examining written documents, that is one of the qualitative research methods. Qualitative research is a social science inquiry method that focuses on the way people interpret and make sense of the world they live in to investigate and understand social phenomena and is based on theory building (Creswell, 2009). Document analysis, on the other hand, aims to obtain the data needed in the research by examining the written and visual holdall in detail. A literature review of the “concepts and approaches of the outdoor adventure education paradigm within the scope of outdoor recreation” was conducted by searching the key words: outdoor education, adventure education, outdoor recreation, outdoor sports, extreme sport in scientific literature, extreme sport communities, sport and adventure tourism researchers and web networks.

Findings

Conceptual Framework of Outdoor Recreation

Being in nature is the first result of living and making life simple. It can be accomplished for many different purposes; sportive, recreational, or educational (Gass, 1993). The theories associated with outdoor adventure recreation focus on psychological and sociological explanations (Brymer & Schweitzer, 2017; Brymer & Schweitzer, 2013). The roles determined for the individuals participating in the activities are holistic approach between the social function of leisure, the reflexive choices of the participants and the cultural reproduction. While leisure and recreation participation aim to maintain the balance between soul and body by providing freedom, happiness, intrinsic motivation (Torkildsen, 2002), outdoor adventure experience in additional to that is a search for a sense of self that is not constrained by social norms, and a freedom away from socio-cultural control. Neulinger (1980) emphasized to the search for optimal satisfaction, Rojek (2005) emphasized pleasure, reward, and satisfaction, and Iso-Ahola (1989) focused the achievement of intrinsic rewards by the sense of competence. According to Csikszentmihalyi (1998), who associates this situation with the concept of peak experience; when an optimally challenging activity is experienced, the individual feels "Flow State" through fulfilling his/her high goals. When it is viewed from personality traits, participation of extreme sports has been reported as the realization of a deviant personality trait (Self et al., 2007) and a result of need for uncertainty, novelty, ambiguity, diversity, and unpredictability (Brymer & Schweitzer, 2017). The thrill-seeking approach examined by Zuckerman (2007), on the other hand, considers participation as the intense arousal level posed by the risks of activity. Different studies have reported

that the scores indicating the personality structures of the adventure participants are different from the normal population and that the character structures are relaxed, daring, courageous, confident, and carefree against difficult conditions. Pain and Pain (2005) on the other hand, opposed these studies and stated that extreme sports participants are careful, disciplined, self-aware, well-trained, and well-prepared for the activities. In addition, Houge Mackenzie and Hodge (2019) point to current research results and argue that studies focusing on risk taking and fear with a traditional perspective ignore the well-being variable that emerges with the positive psychology approach. The authors argued that psychological gains such as autonomy, competence, relatedness, and usefulness satisfied through adventure recreation, would increase the eudaemonic aspects of well-being.

Outdoor Education Approach

Outdoor education programs are structured to achieve certain goals for the participants. Rojek (2005) stated that outdoor education programs are a result of the “Romantic Traditionalist” attitude and intellectual orientation, which is a reaction against rationalism and physical materialism at the late of 18th century and beginning of 19th century. The social trends triggered by the desire for physical activity in healthy areas have revealed a new youth education movement and made outdoor activities such as trekking, camping, canoeing, sailing, and climbing an important part of the education process of students. Today, the birth of all outdoor education programs, including the “Outward Bound” dates to those days. The main goal in outdoor adventure education is not to compete the technical and tactical skills of the activity that creates the adventure, but to develop social, individual, and environmental relations and use them to the advantage of the individual in real life.

Outcomes of Outdoor Adventure Education Program

Outdoor education programs are carried out in two dimensions as adventure and environmental education. Individual and interpersonal interaction is aimed in adventure training, and ecological and ecosystemic excavations are aimed in environmental trainings (Priest and Gass, 2017). Different experimental and meta-analysis studies related to program achievements have listed the achievements as follows; natural field skills, leadership, discovery behavior, communication, risk management, environmental ethics (Rose et al., 2010), struggle against difficulties, self-confidence, solidarity, problem solving, decision making, communication, motivation, empathy (Çelebi et al., 2009); self-concept, evaluation by others, academic success, school continuity (Cason & Gillis, 1994); locus of control (Hans, 1997), time management and critical thinking skills (Dinç, 2021).

Another important another outcome of outdoor recreation is positive attitudes towards nature. Studies show that environmentalist judgments, attitudes and behaviors will increase because of activities that are designed with environmental education content (Ewert et al., 2005). These studies showed that there is a strong relationship between participation in ecological awareness-oriented trainings and positive environmental attitudes. Although the literature on nature experiences is still

being developed, quantitative and qualitative research agreed that emotional aspects to the outdoor experience are basic to the expected psychological benefits (Calogiuri & Elliott, 2017).

Other result of the researches are the importance of age in terms of outcomes. If the participants are at a young age, the probability of achieving the desired outcomes of outdoor education programs have been increase (Hattie et al., 1997; Sibthorp et al., 2007). Group size is another impact factor that should be considered in the outdoor education process. In a programmed adventure education, it is recommended that the group size is 7-15 people in terms of effective learning and risk management (Priest & Gass, 2017). The learning of leadership skills that have the potential to influence others is one of the primary goals and desired outcomes in many outdoor education programs. The increasing literature on adventure education due to social interest points to a positive relationship between leadership development and course participation. (Hattie et al. 1997; Ewert, 2007; Reynolds, et al., 2007; Ewert & Overholt, 2010) Ewert and Overholt (2010) suggest that leadership skill development usually begins with an understanding of leaders' task requirements, then performance abilities are developed, and finally performance becomes instinctive and routine in outdoor education programs.

Discussion and Conclusion

The environmental trainings organized for university youth intensively focused on the goals of sustainable environment, eco-tourism, and protection of natural environment in our country. The objectives focused on adventure education are designed for university youth intrapersonal and interpersonal relations within the scope of outdoor education. However, it is observed that outdoor education programs for secondary school students, in which gains such as leadership, problem solving, decision making, taking responsibility, and goal-oriented development are limited. As revealed in the review, outdoor adventure education outcomes acquired at young ages can be used more efficient and carried over to the next years. From this point of view, the inclusion of outdoor education programs enriched with outdoor pursuits, adventure and extreme sports skills in national education policies will support the multi-faceted individual and social development of students.

Implication and Suggestions

By transforming natural areas into an educational environment, it is possible to reproduce goals and behaviors with a learning-by-doing approach. It is recommended to start outdoor adventure education within the scope of social activities within the school with basic scouting activities. It is important to transfer individual and social outcomes obtained through scouting and outdoor activities in a familiar environment to an experience in unfamiliar environment with groups of 7-15 people. It is suggested that 3-4week camp activities to be held in summer and winter conditions should be developed in cooperation with youth services and relevant sport federations.

Implication and Suggestions

Organize an activity in unfamiliar wilderness requires special knowledge and skills and involves risks that need to be managed. For this reason, adventure education studies should be planned and managed with trainers and leaders who have gained expertise in the field.

It is important to the systematic revision of the programs are following with pre- and post-tests of the cognitive (leadership, decision making, critical thinking, etc.), affective (self, self-efficacy, well-being, risk taking, sensation seeking, etc.) and psychomotor (the skills required by the activity, technical and tactical understandings, etc.) developments on which cause the individual, social and environmental effects throughout the education process. Listing the adventure education outcomes to be determined by academic studies are valuable in terms of program development. In addition, it is thought that determining the methods by which the participants achieved these outcomes and the variables that are effect in the learning process will contribute to the curriculum development process and the national literature.

ORCID

Sırrı Cem Dinç  <http://orcid.org/0000-0001-6915-4540>

References

- Berry, M., Lomax, J., & Hodgson, C. (2015). *Adventure Sport Coaching*. New York: Routledge.
- Brown, I. D. (1989). Managing for adventure recreation. *Australian Parks and Recreation*, 25(4), 37-40.
- Brymer, E., & Schweitzer, R. (2013). The search for freedom in extreme sports: A phenomenological exploration. *Psychology of Sport and Exercise*; 14, 865-873.
- Brymer, E., & Schweitzer, R. (2017). *Phenomenology and the Extreme Sport Experience..* London: Routledge (p:13-44).
- Buckley, R. (2007). Adventure tourism products: price, duration, size, skill, remoteness. . *Tourism Management*, 28(6):1428-33.
- Buckley, R. (2010). *Adventure Tourism Management*. Oxford: Elsevier.
- Caine, D. (2012). Epidemiology of Injury in Adventure and Extreme Sports. T. Heggie, & D. Caine içinde, *Medicine and Sport Science Vol:58* (s. 1–16). Basel: Karger.
- Calogiuri, G. (2016). Natural Environments and Childhood Experiences Promoting Physical Activity, Examining The Mediational Effects Of Feelings About Nature and Social Networks. *Public Health* 13:, 439; doi: 10.3390/ijerph13040439.
- Calogiuri, G., & Elliott, L. (2017). Why Do People Exercise in Natural Environments? Norwegian Adults' Motives for Nature Gym and Sports-Based Exercise. *Public Health*. 14(4),, 377; doi: 10.3390/ijerph14040377.
- Capaldi, C., Dopko, R., & Zelenski, J. (2014). The relationship between nature connectedness and happiness: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology* 5, 1-15; DOI:10.3389/fpsyg.2014.00976.
- Cason, D., & Gillis, H. (1994). A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescent. *Journal of Experimental Education*; 17, 40-47.
- Cater, C. I. (2006). Playing with risk? Participant perceptions of risk and management implications in adventure tourism. *Tourism Management*. 27,, 317-325.
- Cazenave, N., Le Scanff, C., & Woodman, T. (2007). Psychological profiles and emotional regulation characteristics of women engaged in risk-taking sports. *Anxiety, Stress, & Coping*, 20(4), 421-435.

- Cohen-Gewerc, E., & Stebbins, R. (2013). *Serious Leisure and Individuality*. Montreal & Kingston: McGill-Queen's Univ. Press.
- Cordes, K. A., & Hutson, G. (2015). *Outdoor Recreation: Enrichment for a Lifetime*. Urbana, IL: Sagamore Publishing LLC; 4th edition.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creyer, E., Ross, W., & Evers, D. (2003). Risky recreation: an exploration of factors influencing the likelihood of participation and the effects of experience. *Leisure Studies*, 22:3, , 239-253, DOI: 10.1080/026143603200068000.
- Crilley, G. (2003). Education; Outdoor leisure education. J. Jenkins, & J. Pigram içinde, *Encyclopedia of Leisure and Outdoor Recreation* (s. 137-139). London: Routledge.
- Çelebi, M., Dinç, S., Özen, G., & Aras, D. (2009). Doğa Eğitimi ve Macera Oyunları Çalıştay. *V. Doğa Sporları Sempozyumu*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu.
- D'Amato, L., & Krasny, M. (2011). D'Amato, L.G., Krasny M.E. Outdoor adventure education: Applying transformative learning theory to understanding instrumental learning and personal growth in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 237-254.
- Day, D., & Halpin, S. (2004). Growing leaders for tomorrow: An introduction. In D. V. D. Day, S. Zaccaro, & S. Halpin içinde, *Leader development for transforming organizations: Growing leaders for tomorrow* (pp. 3-22). Mahwah, NJ: Erlbaum. (s. 3-22). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dickson, T. J., Gray, T., & Mann, K. (2008). *Australian Outdoor Adventure Activity Benefits Catalogue*. Australia: Centre for Tourism Research, University of Canberra.
- Dinç, S. (2018). *Doğa Sporları Etkinliklerine İlişkin Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitapevi.
- Dinç, S. C. (2021). Doğa ve Macera Rekreasyonunun Olgusal İncelemesi. S. Güneş, & F. Varol içinde, *REKREASYON (Disiplinlerarası Yaklaşım ve Örnek Olaylar)* (Yedinci Bölüm). Ankara: Nobel.
- Draper, N., & Hodgson, C. (2008). *Adventure Sport Physiology*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- E. Brymer, R. S. (2013). The search for freedom in extreme sports: A phenomenological exploration. *Psychology of Sport and Exercise*; 14, 865-873.
- Ewert, A., & Hollenhorst, S. (1997;). Adventure recreation and its implications for wilderness. *Int. Journal of Wilderness*, 3 : 21–26.
- Ewert, A., & Sibthorp, J. (2014). *Outdoor Adventure Education: Foundation, Theory, and Research*. Champaign: Human Kinetics.
- Ewert, A. (2007). Leisure, Recreation, and Adventure: A multidimensional relationship, . *Special Issue on Leisure, Recreation, and Adventure of Ann of Leisure Research* 10 (1), 10-20.
- Ewert, A., & Overholt, J. (2010). Fostering Leadership Through a Three-Week Experience: Does Outdoor Education Make a Difference? . *Research in Outdoor Education*, 10, 38-47.
- Ewert, A., Mitten,, D., & Overholt, J. (2014). *Naturel Environment and Human Health*. London: CAB International.
- Gass, M. (1993). *Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming*. NY.: Kendall/Hunt Pub.
- Hardiman, N., & Burgin,, S. (2011). Canyoners' perceptions, their evaluation of visit impacts and acceptable policies for canyon management in the Blue Mountains (Australia). *Managing Leisure*, 15, 264-278.

- Hattie, J., Marsh, H., Neill, J., & Richard, G. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out-of-Class Experiences That Make a Lasting Differences. *Review of Education Research*, (67)1; 43-87.
- Houge Mackenzie, S., & Brymer, E. (2018). Conceptualizing adventurous nature sport: A positive psychology perspective. *Annals of Leisure Research*, 79-91. DOI: 10.1080/11745398.2018.1483733.
- Houge Mackenzie, S., & Hodge, K. (2019). Adventure recreation and subjective well-being: a conceptual framework. *Leisure Studies*, 1-15. DOI:10.1080/02614367.2019.1577478.
- Kerr, J., & Houge Mackenzie, S. (2012). Multiple Motives for Participating in Adventure Sports. *Psychology of Sport and Exercise*, 13: 649-657. doi:10.1016/j.psychsport.2012.04.002.
- Lord, R., & Hall, R. (2005). Identity, deep structure and the development of leadership skill. *Leadership Quarterly*, 16, 591-615.
- Mazicioğlu, M., Baştürk, M., & Çetinkaya, F. (2000). Dağcılarda Kişilik Yapısının Araştırılması; Kısa Semptom Envanteri. *Klinik Psikiatri*; 3, 61-66.
- Mumford, M., Zaccaro, S., Connelly, M., & Marks, M. (2000). Leadership skills: Conclusions and future directions. *Leadership Quarterly*, 11(1), 155-170.
- Page, S., & Connell, J. (2010). *Leisure; An Introduction*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Priest, S., & Gass, M. (2017). *Effective Leadership in Adventure Programming, 3E*. Champaign, IL: Human Kinetics: ISBN 978-1-4925-4786-0.
- Raynolds, J., Lodato, A., Gordon, R., Blair-Smith, C., Welsh, J., & Garrett, J. (2007). *Leadership the Outward Bound Way*. Seattle, WA: The Mountaineers Books.
- Riggins, R. (1985). The Colorado Outward Bound school: Biographical and personality factors contributing to the leadership effectiveness of instructors. *Journal of Environmental Education*, 16 (3), 6-11.
- Rojek, C. (2005). *Leisure Theory; Principles and Practices*. New York: Palgrave Macmillan.
- 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, Education, and Leadership Vol. 2, No. 2*, 68-72.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2014). *Positive psychology: An introduction*. New York: Springer Netherlands (pp. 279-298).
- 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:, 1-18.
- The George Washington University, Adventure Travel Trade Association and Xola Consulting. (2010). *ATTA News*. : <http://www.adventuretravelnews>. Washington: The George Washington University, Adventure Travel Trade Association and Xola Consulting.
- Torkildsen, G. (2002). *Leisure and Recreation Managements. (Fourth Edition)*. London : Taylor & Francis Group.
- Veevers, N., & Allison, P. (2011). *Kurt Hahn Inspirational, Visionary, Outdoor and Experiential Educator*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Viriden, R. (2006). Outdoor and Adventure Recreation. H. Kinetics içinde, *Introduction To Recreation and Leisure* (s. 307-333). Champaign: Human Kinetics.
- Woodman, T., MacGregor, A., & Hardy, L. (2010). Risk can be good for self-esteem: Beyond self-determination theory. *Journal of Risk Research*, 23(4), 411-423.