T.C.
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARININ KULLANIMI HAKKINDA ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ

Filiz DERE

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Taner ÇİFÇİ

Sivas
2022

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARININ KULLANIMI HAKKINDA ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ

Filiz DERE

SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Taner ÇİFÇİ

Sivas
2022

KABUL VE ONAY

Filiz DERE'nin hazırlamış olduğu "Okul Öncesi Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanımı Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri" başlıklı bu çalışma, 27.04.2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, "Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı"nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Kazım BİBER (Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Taner ÇİFÇİ (Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Aycan BULDUR (Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

…. /05/2022

Doç. Dr. Fatih KARAKUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu (Yönerge)'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- ✓ Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- ✓ Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- ✓ Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ✓ Tezin herhangi bir bölümünü, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

…./…./2022

Filiz DERE

ÖNSÖZ

Okul öncesi dönem, yaşamın ilk yıllarına karşılık gelen ve kişiliğin temellerinin oluştuğu kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve motor gelişim alanlarının ve öz bakım becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Zengin uyarıcı çevre olanaklarına sahip olan okul dışı öğrenme ortamları, çocuğun kendi deneyimleriyle öğrenmesine imkân tanıyarak onun çeşitli yönlerden gelişimini desteklemektedir. Bu çalışmada okul öncesi eğitimde kullanılan okul dışı öğrenme ortamlarını öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde değerlendirerek katkılarını ortaya koymaya çalıştık. Çalışmanın bu hale gelmesinde katkı sağlayan isimlere aşağıda sırayla teşekkür etmek istiyorum.

En başta araştırma süresince bilgisini, tecrübesini ve desteğini benimle paylaşan danışmanım Doç. Dr. Taner ÇİFÇİ'ye;

Yüksek lisans ders sürecinde bilgilerinden istifade ettiğim Doç. Dr. Mehmet KANAK'a, Doç. Dr. Şenel ELALDI'ya ve diğer hocalarıma;

Çalışmama yapıcı eleştirileriyle katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Büşra KAYNAK EKİCİ'ye ve Dr. Öğr. Üyesi Buket ŞEN'e;

Değerli jüri üyeleri Doç. Dr. Kazım BİBER'e ve Dr. Öğr. Üyesi Aycan BULDUR'a;

Tez okunması ve geliştirilmesinde katkılarından dolayı Dr. Cafer KILIÇ'a, Arş. Gör. Betül GÖKÇINAR'a ve Arş. Gör. Emine DEMİRCİ'ye;

Son olarak bu yaşıma kadar her zaman yanımda olan aileme ve hayatımda en büyük motivasyon kaynağım olan değerli eşim Doç. Dr. İlker DERE'ye teşekkürlerimi sunarım.

Filiz DERE

2022

ÖZET

DERE, Filiz, Okul Öncesi Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanımı Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2022.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına dair görüşleri, algıları ve deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) araştırma deseni kullanılmıştır. Yürütülen araştırma kapsamında çalışma grubu Konya'da çeşitli bağımsız anaokullarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler amaçlı örnekleme türlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi daha çok "gezi gözlem yoluyla öğrenme" olarak tanımladıkları ve okul dışı öğrenme ortamlarını yeterince kullanmadıklarını göstermiştir. Ayrıca bu ortamları çoğunlukla fen ve doğa incelemeleri için ziyaret eden öğretmenlerin en fazla fabrikaları tercih ettikleri ve buralarda en fazla fen etkinlikleri yaptıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında katılımcı öğretmenler, okul dışı öğrenme ortamlarının tüm gelişim alanlarının, iletişim, gözlem ve yaratıcı düşünme becerilerinin yanı sıra saygı, yardımseverlik ve sorumluluk gibi değerlerinin kazandırmasındaki ve geliştirilmesindeki rolüne değinmişlerdir. Ayrıca araştırma sonucunda bu ortamların öğretim sürecine farklı duyu organlarına hitap etme, yaparak yaşayarak öğrenme ve kalıcı öğrenme gibi öğretim ilkeleri açısından katkı sağladığı görülmüştür. Son olarak okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımında yaşanan sorunların en fazla çocukların ailelerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına dayanarak okul dışı öğrenme ortamlarının daha etkin kullanılması için okul idaresi, öğretmen ve aile arasında işbirliğinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitim, okul dışı öğrenme ortamları, gelişim alanları, değerler eğitimi, beceri eğitimi, problemler

ABSTRACT

DERE, Filiz, Views of Teachers Regarding Use of Out of School Learning Environments in Preschool Education, Master Thesis, Sivas, 2022.

The present study aims to reveal the views, perceptions, and experiences of teachers regarding the use of out of school learning environments in preschool education. For this purpose, the phenomenological research method was applied. The working group consisted of 20 preschool teachers who were working at several independent preschools in Konya. The participants were selected with the criterion sampling method which is one of the purposive sampling types. The semi-structured interview forms were utilized for the data collection. The data were analyzed with the content analysis method. The results of the study showed that preschool teachers described out of school learning as 'learning through sightseeing observation' and did not use enough out of school learning environments. It was found that the teachers usually visited these environments for science and nature observations and mostly preferred factories and conducted science activities in these places. Furthermore, teachers mentioned the role of out of school learning environments in developing all development areas, observation, and creative thinking skills, and in teaching values of respect, helpfulness, and responsibility. Moreover, it was seen that teachers pointed out these environments help the teaching process in terms of teaching principles such as appealing to different senses, learning by doing and experiencing, and permanent learning. Lastly, the problems faced in the use of out of school learning environments were mostly derived from children's families. Based on these results, it was concluded that cooperation between school administration, teachers, and families should be improved to be able to apply more effective out of school learning environments.

Keywords: Preschool education, out of school learning environments, development areas, values education, skill education, problems

İÇİNDEKİLER **Sayfa**

KABUL VE ONAY
ETİK SÖZÜ ..... **iii**
ÖNSÖZ ..... **iv**
ÖZET ..... **v**
ABSTRACT ..... **vi**
İÇİNDEKİLER ..... **vii**
TABLOLAR DİZİNİ ..... **xi**
KISALTMALAR DİZELGESİ ..... **xii**

I. BÖLÜM
1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 1
1.2. Problem Cümlesi 3
1.3. Alt Problemler 3
1.4. Araştırmanın Amacı 4
1.5. Araştırmanın Önemi 5
1.6. Araştırmanın Sayıltıları 5
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları 5
1.8. Tanımlar 6

II. BÖLÜM
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. Okul Dışı Öğrenme 7
2.2. Okul Dışı Öğrenme Ortamları 8
2. 3. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Türleri 9
2. 3.1. Müzeler 10
2. 3.2. Bilim Merkezleri ve Planetaryumlar (Gezegenevleri, Gökevleri) 11
2.3.3. Hayvanat Bahçeleri 12
2.3.4. Botanik Bahçeleri 14
2.3.5. Akvaryumlar 14
2.3.6. Kütüphaneler 15

2.3.7. Millî Parklar 15
2.3.8. Doğal Anıtlar 16
2.3.9. Sanat Galerileri, Sanatçı Atölyeleri, Tasarım Stüdyoları ve El Sanat İşlikleri .. 17
2.3.10. Ören Yerleri ve Antik Kentler 17
2.3.11. Sağlık Kurumları 17
2.3.12. Spor Merkezleri 18
2.3.13. Bilim Kafeler 18
2.3.14. Dijital Öğrenme Ortamları 18
2. 4. Okul Dışı Öğrenme Süreci 19
2.4.1. Gezi Öncesi Hazırlık Süreci 19
2.4.2. Gezi Sürecinde Dikkat Edilmesi Gerekenler 21
2.4.2.1. Gezi Esnasında Yapılabilecek Etkinlikler 21
2.4.3. Gezi Sonrasında Değerlendirme ve Dikkat Edilmesi Gerekenler 23
2.5. Okul Dışı Öğrenme Sürecinde Kullanılan Materyaller 24
2.6. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Katkıları 24
2.7. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanım Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar 25
2.8. Okul Öncesi Eğitimde Okul Dışı Öğrenme Ortamları 26
2.9. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar 29
2.10. Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar 32

III. BÖLÜM
YÖNTEM

3. 1. Araştırma Modeli 37
3. 2. Çalışma Grubu 37
3. 3. Veri Toplama Aracı 39
3.4. Veri Toplama Süreci 40
3. 5. Verilerin Analizi 40

IV. BÖLÜM
BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 42
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 45
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 48

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 51
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 54
4.5.2. Fen Etkinlikleri 55
4.5.3. Sanat Etkinlikleri 57
4.5.4. Oyun Etkinlikleri 58
4.5.5. Müzik Etkinlikleri 59
4.5.6. Hareket Etkinlikleri 59
4.5.7. Türkçe Etkinlikleri 60
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 61
4.6.1.Bilişsel Gelişim Alanına Katkıları 61
4.6.2.Sosyal-Duygusal Gelişim Alanına Katkıları 62
4.6.3.Dil Gelişim Alanına Katkıları 63
4.6.4.Motor Gelişim Alanına Katkıları 65
4.6.5.Öz Bakım Becerilerine Katkıları 66
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 68
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 70
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 74
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 78
4.10.1. Çocuklarla İlgili Sorunlar 79
4.10.2. Ailelerle İlgili Sorunlar 79
4.10.3. İzin ve Resmi İşlerle İlgili Sorunlar 81
4.10.4. Ortamlarla İlgili Sorunlar 81
4.10.5. Diğer Sorunlar 83

V. BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma 85
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma 85
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma 85
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma 86
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma 86
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma 87
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma 88

5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma 89
5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma 89
5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma 90
5.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma 91
5.2. Öneriler 92

KAYNAKÇA 94
EKLER 104
Ek 1. Yazılı/Sözlü Gönüllülük Bilgilendirmesi 104
Ek 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 105
Ek 3. Etik Kurulu Kararı 108
Ek 4. Araştırma İzni 109

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler……..44
Tablo 2. Okul Dışı Öğrenme Konusunda Algılar…….48
Tablo 3. Öğretmenlerin ODÖO'yu Kullanma Durumları.....51
Tablo 4. Kullanılan Okul Dışı Öğrenme Ortamları…….....……...54
Tablo 5. ODÖO'nun Kullanım Amaçları……..……..57
Tablo 6. Öğretmenlerin Yaptıkları Etkinlikler…….61
Tablo 7. ODÖO'nun Katkı Sağladığı Gelişim Alanları ve Öz Bakım Becerileri…….67
Tablo 8. Geliştirilen Beceriler……...……..75
Tablo 9. Kazandırılan Değerler……...77
Tablo 10. ODÖO'nun Öğretim Sürecine Katkıları..…….……...80
Tablo 11. Karşılaşılan Sorunlar.....84

KISALTMALAR DİZELGESİ

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

OBADER : Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi

ODÖO : Okul Dışı Öğrenme Ortamları

TDK : Türk Dil Kurumu

TÜBİTAK : Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, alt problemleri, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltılar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsan yaşamının ilk yılları, kişiliğin temelinin oluşması bakımından yaşamın kritik dönemlerindendir (Argon ve Akkaya, 2008). 0-6 yaş aralığını kapsayan bu yıllar okul öncesi dönem olarak adlandırılmaktadır. Bu dönem, çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemlerden biridir (Kuru-Turaşlı, 2015). Çocuğun bu dönemde yaşayacağı deneyimler, onun temel bilgi, beceri ve iyi alışkanlıklar kazanmasını ve bunları gelecek yıllara taşımasını sağlamaktadır (Argon ve Akkaya, 2008). Bu gerekçeyle çocuğa verilecek okul öncesi eğitimin niteliği önemlidir.

Okul öncesi eğitim, çocuğun tüm gelişim alanlarını (bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimleri) ve öz bakım becerilerini desteklemeye yönelik, bireysel ihtiyaçlarına uygun, doğuştan getirdiği potansiyelini geliştirmesini, bulunduğu topluma uyumunu ve ilkokula hazır olmasını amaçlayan bir süreç olarak tanımlanabilir (Kuru-Turaşlı, 2015). Okul öncesi eğitimin birçok amacı vardır. Bunlar, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda şu şekilde sunulmuştur:

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkokula hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013: 10).

Yukarıdaki amaçlardan anlaşılacağı gibi okul öncesi, çocuğun hayata hazırlanması için kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun yaparak-yaşayarak öğrenmesi önemlidir. Bundan dolayı çocuğa somut yaşantı imkânı sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda çocuğa hem sınıf içinde hem de dışında zengin uyarıcıların olduğu bir çevre (Argon ve Akkaya, 2008) hazırlanmalıdır.

Yapılacak etkinliklerin sadece sınıfla sınırlı kalmaması, farklı ortamlarda ve açık havada düzenlenmesi eğitime çeşitli ve zengin deneyimler kazandıracaktır. Ayrıca okul dışında ve açık alanlarda gerçekleştirilen eğitim, çocukların etkinliklere aktif katılımını teşvik etmektedir (Civelek ve Akamca, 2018).

Günümüzde gittikçe artan şehirleşmeyle beraber doğal yaşam alanlarının azalması, ebeveynlerin çalışma saatlerinin fazlalığı, güvenlik kaygıları gibi nedenlerle kurum bakımına tabi olan çocukların sayısında artış söz konusudur. Bu artışlar, çocukların açık havaya erişimini kısıtlayarak (Aşkar, 2021) onları dört duvar arasına hapsetmektedir. Bunun yanında kitle iletişim araçlarının (telefon, tablet ve bilgisayar gibi) küçük yaşlardan itibaren çocuklar için ulaşılabilir olması, onların doğal alanlardan uzak kalmasının nedenlerinden biridir (Gülay, 2011). Çocukların çevreyle etkileşim halinde olması, birçok değer ve becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Çevresiyle etkileşim halinde olan çocukların; empati, oyun oynama ve iş birliği gibi becerilerin yanı sıra kurallara uyma, paylaşımda bulunma, bağımsızlık, sorumluluk alma, özgüven, özsaygı gibi değerleri gelişmektedir (Gülay, 2011). Farklı öğrenme ortamlarında çevresini gözlemleyen ve keşfeden çocukların güvenleri gelişir, öz yeterlilik algıları yüksek olur. Öz yeterlilik algıları yüksek olan çocuklar, zorluklarla daha rahat mücadele ederler. Çocukların yaşamının tüm alanlarını etkileyen, ileride meraklı, zorluklarla mücadele edebilen, çabanın önemini kavrayan güçlü bireyler olmalarını sağlayan temeller küçük yaşlardan itibaren atılmaktadır (Aşkar, 2021). Erken yaşlarda temeli atılan kişiliğin, ilerleyen yaşlarda aynı yönde gelişme olasılığı daha yüksektir. Hayata iyi bir başlangıç yapan bireylerin topluma ekonomik ve sosyal açıdan katkıları daha yüksek olacaktır (Kuru-Turaşlı, 2015). Tüm bunlar, okul öncesi eğitimde çevre ile etkileşimin ve okul dışındaki deneyimlerin önemini ortaya koymaktadır.

Yaparak yaşayarak, deneyimleyerek ve iş birliği içinde kalıcı öğrenmelerin yalnız okullarda sağlanması zordur (Tösten, 2020). Bu durumda okul dışı öğrenme ortamları ön plana çıkmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu'nda okul dışı öğrenme ortamı şöyle tanımlanmıştır:

> Eğitim/öğretim programları kapsamında yer alan konu ve kazanımlar doğrultusunda öğrencilerin kendi bölgelerinin üretim, kültür, sanat ve coğrafi kapasitesini keşfetmesine; bitki ve hayvan türlerini, yöresel özelliklerini, oyun ve folklorunu tanımasına; derslerle bütünleşik veya ders

dışı etkinlik olarak yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlamak amacıyla eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği yerler (MEB, 2019: 3).

Buraya kadar tanımına ve özelliklerine yer verilen okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecine birçok faydası bulunmaktadır. Okul dışı öğrenme ortamları, sınıf ortamlarının sunamadığı, çocukların farklı öğrenme stillerinde ve her çocuğun kendi hızında öğrenmesine yardımcı olan fırsatlar sunmaktadır. Aynı zamanda bu ortamlar, okuldaki eğitimi zenginleştiren, destekleyen ve tamamlayan bir özelliğe sahiptir (Laçin-Şimşek, 2020). Okul dışında gerçekleşen ve gerçek yaşamla ilişkilendirilen öğrenmeler daha kalıcı ve etkilidir. Kalıcı ve etkili öğrenmelerin sağlanmasında ise çocuğun kendi deneyimleri öne çıkmaktadır. Çocuklar deneyimlerken bizzat görme, gerçek nesnelere dokunma, çevresini tanıma ve katılma gibi faaliyetlerde bulunmaktadır. Çocuğun etkinliğe doğrudan katılması, öğrenci merkezli eğitimin bir gereğidir. Ayrıca gerçek nesnelerin kullanıldığı okul dışı eğitim etkinliklerinde çocuk birçok duyusuyla deneyim yaşamakta ve eğitim süreci daha keyifli hale gelmektedir. Okul dışı eğitimde ortam geleneksel sınıflardan farklı olduğu için etkinlikler çocuklar için daha ilgi çekici olmaktadır (Tösten, 2020). Bu süreçler, eğitimin önemli amaçlarından biri olan bireyin içinde bulunduğu ortama uyum sağlamasına (Kuru-Turaşlı, 2015) yardımcı olacaktır.

Ülkemizde okul dışında yapılan etkinliklere piknikler, müze ve hayvanat bahçesi ziyaretleri örnek olarak verilebilir. Ancak bunlar öğrenme amaçlı değil, çocukların eğlenecekleri, arkadaşlarıyla güzel vakit geçirebilecekleri yerler olarak görülmüştür. Günümüzde ise bu durum değişmiş, bu tür okul dışı ortamlar ders ve konularla ilişkilendirilerek, yaparak yaşayarak öğrenmeler için değerlendirilmesi gereken fırsatlar olarak görülmeye başlanmıştır (Laçin-Şimşek, 2020).

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi; "Okul öncesi eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

1.3. Alt Problemler

Bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenleri, okul dışı öğrenmeyi nasıl tanımlamaktadır?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumları nedir?
3. Okul öncesi öğretmenleri, hangi okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmaktadır?
4. Okul öncesi öğretmenleri, okul dışı öğrenme ortamlarını hangi amaçlarla kullanmaktadır?
5. Okul öncesi öğretmenleri, alan gezileri sırasında ne tür etkinlikler yapmaktadır?
6. Okul öncesi öğretmenleri, okul dışı öğrenme ortamlarının çocuklarda hangi gelişim alanlarını ve öz bakım becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının çocuklarda geliştirdiği beceriler hakkındaki tecrübeleri nelerdir?
8. Okul öncesi öğretmenleri, okul dışı öğrenme ortamlarının çocuklara hangi değerleri kazandırdığını gözlemlemişlerdir?
9. Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecine katkıları hakkındaki görüşleri nelerdir?
10. Okul öncesi öğretmenleri, okul dışı öğrenme ortamlarını kullanırken ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Gittikçe tüm öğretim kademelerinde kullanımı artan ve önemli hale gelen okul dışı öğrenme ortamlarının kullanıldığı alanlardan biri de okul öncesi eğitimdir. Okul öncesi eğitimin fen, doğa ve çevre eğitimiyle yakından ilişkili olması, bu ortamların kullanımı konusunda öğretmenlere önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu fırsatlar ve potansiyeller, son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın teşvikleriyle daha fazla fark edilmeye ve değerlendirilmeye başlamıştır. Özellikle İskandinav ülkelerinde okul öncesi eğitimin önemli bir parçası olan okul dışı öğrenme ortamlarının Türkiye'de doğa eğitimi ve çevre eğitimi kapsamında değerlendiren çalışmalarla gittikçe daha da değer kazanması beklenmektedir. Türkiye'de okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarının potansiyelinin sınırlı bir şekilde değerlendirildiği görülmektedir. Bu gelişmelerden yola çıkarak hazırlanan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına dair görüşleri, algıları ve deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Geleneksel eğitim sistemine göre eğitim faaliyetlerinin yapıldığı en önemli yerler okullardır. Ancak günümüzde yaparak yaşayarak öğrenen ve öğrendiği bilgiyi yaşama uyarlayabilen bireylere daha fazla ihtiyaç duyulduğu için sadece okul sınırları içinde yapılan eğitim, bireyin yetişmesi ve gelişmesinde yeterli olmamaktadır. Bu gerekçeyle çocukların kendi deneyimleriyle öğrenebilecekleri ve keşfedebilecekleri, onlara somut yaşantılar sağlayan okul dışı ortamlar bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Sınıf dışındaki alanlar, çocuğun birden fazla duyusunu kullanarak etkileşime girmesine fırsat veren ve özgür çalışma imkânı sunan öğrenme ortamlarıdır. Okul dışı öğrenme ortamları, çocukların kendi hızlarında öğrenmelerine, doğaya ve çevresine ait şeyleri daha kolay fark etmelerine ve bilimsel araştırma süreci ile ilgili gözlem yapma, ölçme ve çıkarımlarda bulunma gibi bilimsel süreç becerilerini kazanmalarına ve geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Özyılmaz-Akamca, 2017). Alanyazına bakıldığında okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili fen başta olmak üzere birçok alanda çalışma yapıldığı görülmüştür. Ancak okul öncesi eğitimi alanında okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yeterince çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırmanın, okul dışı öğrenme ortamlarının okul öncesi eğitimde kullanım potansiyeli, avantajları, dezavantajları, katkıları, geliştirdiği becerileri, kazandırdığı değerleri ve süreçte karşılaşılan sorunları uygulayıcıların gözünden ortaya koyması açısından alana katkı sağlaması beklenmektedir.

1.6. Araştırmanın Sayıltıları

Bu araştırmada;

1- Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları çalışmanın amacına uygundur.
2- Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruları samimi olarak yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2021-2022 eğitim öğretim yılında Konya'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni,

- Çalışmanın verileri, kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Okul öncesi eğitim: 0-72 ay arasındaki çocukların tüm gelişim alanlarını (bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişim ile öz bakım becerileri) desteklemeye yönelik, ilköğretime hazırlığı sağlayan, çocuğun içinde bulunduğu topluma uyum sağlamasını amaçlayan planlı bir eğitim sürecidir (Kuru-Turaşlı, 2015).

Öğretmen: Mesleği bilgi öğretmek olan kimse, hoca, muallim, muallime (Türk Dil Kurumu [TDK], t.y.a).

Okul dışı öğrenme: İnformal öğrenmenin özellikleri göz ardı edilmeden, konuların doğrudan kendi ortamında öğrenilmesidir (Laçin-Şimşek, 2020).

Beceri: Bireyin fiziksel ve psikolojik çaba göstererek bir işi kolaylıkla ve ustalıkla yapabilmesidir (Akbaba ve Aksoy, 2019).

Değer: İnsanın çevredeki olayları belirli bir süzgeçten geçirerek, olayların iyi ya da doğruluğu konusundaki yargılarını oluşturan olgulardır (Sağlam, 2020).

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde ilk olarak okul dışı öğrenme, okul dışı öğrenme ortamları, özellikleri, okul dışı öğrenme süreci, kullanılan materyaller, katkılar ve kullanma sürecinde karşılaşılan zorluklar ele alınmıştır. Daha sonra okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarının yeri değerlendirilmiştir. Son olarak okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili yurtiçinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Okul Dışı Öğrenme

Geleneksel olarak öğrenme ve öğretme faaliyetleri okullarda gerçekleştirilmektedir. Okullarda belirli bir program, zaman ve mekân sınırında etkinliklerle gerçekleştirilen öğrenmeye formal öğrenme denilmektedir. Ancak okullarda verilen eğitim tek bir mekânla sınırlanamayacak kadar geniştir. Öğrencileri çeşitli bilgi, beceri, ilgi ve tutum açısından geliştirmek amaçlandığında öğrenmeyi yalnızca okullardaki kitaplar ve öğretim programlarıyla sınırlamak mümkün değildir (Şen, 2019). Çocukların vakitlerinin önemli bir kısmını okul dışında geçirdikleri düşünüldüğünde, bu durum okul dışı ortamların önemini açıklamaktadır (Eshach, 2007). Bilindiği gibi öğrenme, okul dışındaki etkinliklerle devam etmektedir. Bu süreç, informal öğrenme olarak ifade edilmektedir. Yapı itibariyle esnek, belirli bir program olmadan gerçekleştirilen ve hayat boyu devam eden bu informal öğrenme sürecinde öğrenciler, ilgilerine göre farklılıklarla buluşma ve doğrudan deneyim kazanma şansı bulmaktadır. Bu kapsamda informal öğrenmenin diğer dikkat çekici özellikleri şunlardır:

- Katılımcıların fiziksel, duygusal ve bilişsel olmak üzere çoklu yollarla öğrenme sürecine dâhil olmasını sağlama
- Katılımcıların, doğal ve sonradan tasarlanmış fiziksel olaylarla doğrudan etkileşimlerini teşvik etme
- Bilimin çok yönlü ve dinamik tasvirini gerçekleştirme
- Öğrencilerin önceki bilgilerini ve ilgi alanlarını geliştirme (National Science Board, 2007; Akt. Şen, 2019).

Yukarıda özelikleri verilen informal ortamların fiziksel, sosyo-kültürel ve kişisel olmak üzere üç bağlamı bulunmaktadır. Fiziksel bağlam, sergi organizasyonu ve oryantasyonu, ortamın mimarisi ve tasarımı gibi unsurlardan oluşur. Sosyo-kültürel bağlam, ziyaretçiler arasındaki etkileşimde aracılık rolü üstlenir. Kişisel bağlam ise ziyaretçilerin önceki bilgileri, motivasyonu, beklentileri, ilgi alanları ve inançları gibi önkoşulları dikkate almayı ifade eder. Falk ve Dierking (2000) tarafından geliştirilen bu modelin serbest seçim, sıralı olmayan, kendine göre tempo ve gönüllülük gibi çeşitli özellikleri bulunmaktadır (Heimlich ve Hoor, 2010; Şen, 2019).

Formal ve informal öğrenmeye ek olarak "non-formal öğrenme" kavramı da bulunmaktadır. Buna göre yaygın (non-formal) öğrenme; formal ile informal öğrenme arasında, okul dışı ortamlarda (kuruluşlarda) yapılandırılan ve genellikle öğrenci motivasyonuna bağlı olarak (gönüllülük çerçevesinde) gerçekleştirilen öğrenme faaliyetidir (Colardyn ve Bjornavold, 2004; Eshach, 2007; Maarschalk, 1986, Şen, 2019; Tamir, 1990). Bu tanımlar ve sınıflamaların dışında okul dışı öğrenme; çevre eğitimi, sınıf duvarlarının ötesinde eğitim, ders dışı öğrenme, otantik öğrenme, dışarıda öğrenme, sınıf dışı öğrenme ve okul dışı deneyimler (İnce ve Akanca, 2021; Koosimile, 2004; Strauss ve Terenzini, 2007; Şen, 2019) gibi kavramlarla anılmaktadır.

2.2. Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Yaşadığımız yüzyılda ihtiyaç duyulan, okuduğunu anlayan, öğrendiklerini yaşama aktaran ve üreten insanların yetişebilmesi için eğitimin gerçeğe yakın ortamlarda gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Tösten, 2020). Bu bağlamda çok sayıda ziyaretçiyi ağırlayan, bilimin geniş kitlelere ulaşması ve kitlelerin bilime yönelmesini sağlayan alanlar olan informal ortamlar, okullardaki bilim programının okulun duvarlarını aşarak toplumu da içermesi için eğitimde kullanılmaktadır. Okul dışı öğrenme ortamları, otantik, yaparak yaşayarak, anlamlı, bireysel veya işbirlikli öğrenme, formal öğrenmenin tamamlayıcısı olma, öğrencinin sürece aktif olarak katılması (bilişsel, duyuşsal ve devinimsel) ve disiplinler arası yaklaşıma imkân verme gibi öğrenci merkezli nitelikler taşımaktadır. Bu ortamlar, okul dışında yapılan bütün öğrenme faaliyetlerini içermektedir (Şen, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı'na (2019) göre okul dışı öğrenme ortamları şunlardır:

a) Devlet kurumlarına ait tüm müzeler ile tescilli özel müzeler,

b) Kamu kurumlarına ait bilim ve sanat merkezleri,

c) Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından belirlenmiş tarihi ve kültürel alanlar,

ç) Kamu kurumlarına ait kütüphaneler ile edebiyat müze kütüphaneleri,

d) Doğal sit alanları ve ören yerleri,

e) Teknoparklar,

f) Ziyarete açık endüstriyel kuruluşlar,

g) Üniversiteler,

ğ) Millî, tematik park ve bahçeler.

Yukarıda değinilen okul dışı öğrenme ortamları, son yıllarda eğitimde gittikçe görünürlük kazanmıştır. Bu paralelde 2018 yılında yenilenen öğretmenlik alanları lisans programlarında "müze eğitimi" ve "okul dışı öğrenme ortamları" dersleri seçmeli dersler arasında yer almıştır (Şen, 2019). Ayrıca TÜBİTAK, Bilim ve Toplum Projeleri kapsamında, çevre bilinci oluşturmaya yönelik doğa eğitimleri gerçekleştirmektedir. Bilim ve Toplum Projeleri ile bilginin görselleştirilerek etkileşimli uygulamalarla topluma aktarılması ve katılımcıların basit bilimsel olguları fark etmesi, merak, araştırma ve öğrenme isteklerinin artması hedeflenmektedir. Bilim ve Toplum Projeleri ile ilk doğa eğitimleri 1999'da "Milli Parklarda Bilimsel Çevre Eğitimi" projesiyle uygulanmaya başlamıştır. 2011 yılında, 4001 (Doğa Eğitimleri) ve 4002 (Bilim Kampları/Okulları) kodlu çağrılar birleştirilmiş ve 4004 "Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları" olarak adlandırılmıştır. Toplumun her kesimine açık olan Bilim ve Toplum Projeleri'nin hedef kitlesi okul öncesi dönemi çocukları, ilkokul, ortaokul, lise, ön lisans ve lisans öğrencileri, lisansüstü öğrenciler, öğretmenler ve bilim merkezleri çalışanlarıdır (Keleş, 2020). Bunların yanında son yıllarda yine TÜBİTAK, yükseköğretim düzeyindeki öğretmen yetiştirme programları ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki yaklaşımlar, okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim amaçlı tekrar ele alınmasının bir gereklilik olduğunu göstermektedir (Şen, 2019).

2. 3. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Türleri

Bu başlık altında eğitimde kullanılan çeşitli okul dışı öğrenme ortamlarının türlerine ve özelliklerine yer verilmiştir.

2. 3.1. Müzeler

Müze; sanat ve bilim eserlerinin veya sanat ve bilime yarayan nesnelerin saklandığı, halka gösterilmek için sergilendiği yer veya yapıdır (TDK, t.y.b). İlk müze, M.Ö. 300'lü yıllarda İskenderiye'de kurulmuştur (Çalışkan ve Yıldırım, 2021). Orta Çağ'a gelindiğinde kiliseler, eserlerin saklanması görevini üstlenmiş, 17. yüzyılda ise müze kelimesi, bir koleksiyonu koruyan ve sergileyen kuruluş anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Karadeniz ve Sivrikaya, 2020). 19. yüzyılda eğitim müzelerinin kurulmaya başlanmasıyla bu ortamlar bir öğrenme ortamına dönüşmüştür (Metin-Göksu ve Sökmen, 2020). Bu doğrultuda ilk eğitim müzesi Haslemere Eğitim Müzesi (Haslemere Educational Museum) İngiltere'de açılırken, ilk çocuk müzeleri de Amerika'da kurulmuştur (Çalışkan ve Yıldırım, 2021).

Türk müzeciliğinin gelişimi incelendiğinde ilk müzenin, Osmanlı sınırları içinde bulunan eserlerin korunması amacıyla kurulan ve temeli Aya İrini Kilisesi'ne dayanan Müze-i Hümayun olduğu görülmektedir. Bu müze, Sultan Abdülaziz'in Avrupa'ya yaptığı gezilerde görerek benzer çalışmaların yapılmasını istemesiyle kurulmuştur (Çalışkan ve Yıldırım, 2021). Aynı müze, 1922'de İstanbul Arkeoloji Müzesi adını alarak modern anlamda ilk Türk müzesi olmuştur. Cumhuriyet döneminin ilk müze binası ise Atatürk'ün emriyle kurulan Ankara Etnografya Müzesi'dir (Karadeniz ve Sivrikaya, 2020). Benzer şekilde yine Atatürk'ün emriyle ilk güzel sanatlar müzesi olan İstanbul Resim ve Heykel Müzesi 1937'de kurulmuştur (Çalışkan ve Yıldırım, 2021).

Türkiye'de 1923 yılında toplanan I. Heyet-i İlmiye'de okul müzelerinin kurulmasına yer verilmiş ve 1923-1930 yılları arasında Bursa ve İstanbul'da okul müzeleri açılmıştır (Çakır-İlhan, 2019). 1935 yılında eğitimde tarihi eserlerden nasıl faydalanılacağı hakkında bir bildiri yayımlanmıştır (Karadeniz ve Sivrikaya, 2020). 2009'a gelindiğinde ise Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından başlatılan "Çocuk Dostu Müze" programı ile müzelerin çocuklar için daha ilgi çekici hale getirilmesi ve bu ortamlarda çocukların yaratıcılıklarının desteklenmesi hedeflenmiştir (Çakır-İlhan, 2019). 2017 yılında "MEB Okul Müzeleri Yönetmeliği" ile Eğitim Tarihi Müzeleri kurulması gündeme gelmiş ve 60 ilde İl Eğitim Tarihi Müzeleri açılmıştır. 2019'da ise Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından müze eğitimi projesi başlatılarak çeşitli branşlardan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları sağlanmıştır (Karadeniz ve Sivrikaya, 2020).

Müzelerin değerli eserleri koruma ve sergilemenin yanında eğitim işlevi de bulunmaktadır. Kültürün depolandığı yerler olan müzeler (Karadeniz ve Sivrikaya, 2020), dünya ve insanlığın tarihini sunarak insanların kültürel, tarihi ve bilimsel düşüncelerinin gelişimini desteklemektedir (Metin-Göksu ve Sökmen, 2020). Bunun yanında müzeler, çocukların birincil kaynaklar aracılığıyla geçmişi ve geçmiş zamanlarda yaşayan insanları anlamalarını sağlamaktadır. Aynı zamanda çocukların sanatsal yönlerinin, estetik duygularının ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol almaktadır (Çalışkan ve Yıldırım, 2021).

Türkiye'de bulunan ve eğitimde kullanılabilecek bazı müzeler şunlardır: Mineral, kaya ve değerli taşların sergilendiği Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yer Bilimleri ve Doğa Tarihi Müzesi; iletişim araçları, makineler ve bilimsel aletlerin sergilendiği Rahmi Koç Müzesi; Bursa'nın ilk tekstil fabrikası olan ve ipliğin kumaşa dönüşümünün sunulduğu Bursa Merinos Sanayi Tekstil Müzesi; kâğıdın tarihçesi ve üretim sürecine yer verilen SEKA Sanayi Müzesi; çeşitli hayvanlara ve böceklere ait numunelerin bulunduğu Hacettepe Üniversitesi Zooloji Müzesi (Karadeniz ve Sivrikaya, 2020); ormancılık konusunda Türkiye'nin ilk ve tek müzesi olan Bursa Ormancılık Müzesi (Çalışkan ve Yıldırım, 2021).

2. 3.2. Bilim Merkezleri ve Planetaryumlar (Gezegenevleri, Gökevleri)

Bilim merkezleri; fen, matematik, astronomi, jeoloji ve coğrafya gibi çeşitli bilim dallarının temel ilkelerini tanıtmak için kurulmuş ortamlardır (Bozdoğan, 2020). Bilim merkezlerinde bilimsel olay ve olguları öğretmek, bilime olan ilgiyi artırmak, bilimsel becerileri geliştirmek, duyuşsal özellikleri hareketlendirmek ve motor beceriler kazandırmak amaçlanmaktadır (Çığrık, 2016).

Bilim merkezlerinin temeli olan bilim müzeleri 17. yüzyılda ortaya çıkarken, modern anlamda bilim merkezleri 20. yüzyılda kurulmaya başlanmıştır (Öner ve Öztürk, 2019). 1950'lerden itibaren sanayi toplumundaki teknolojik gelişmelere paralel olarak durağan sergilerden oluşan bilim müzeleri, yerini etkileşimli sergiler içeren bilim merkezlerine bırakmıştır. Böylece bilim merkezleri, günümüzde ABD, Kanada, Fransa, İngiltere, Almanya, Çin ve Hindistan gibi birçok ülkede yaygınlaşmıştır. Türkiye'de ise ilk bilim merkezi 1993'te Ankara'da kurulan Feza Gürsey Bilim Merkezi'dir. Bilim merkezleri 2000'li yıllardan itibaren artış göstermiş ve birçok şehirde kurulmaya başlamıştır (Bozdoğan, 2020).

Genellikle büyük bilim merkezlerinin bünyesinde yer alan ve Türkçe'de "gezegenevi" ya da "gökevi" anlamına gelen planetaryumlar ise, gökyüzünde gözlemlenebilen yıldız, gezegen, meteor gibi cisimlerin bir projektör yardımıyla ekrana yansıtılarak gerçekçi simülasyonlarla incelenmesine fırsat veren yapılardır (Ertaş-Kılıç, 2020; Metin-Göksu ve Sökmen, 2020; Şentürk, 2019). 1980'lerden itibaren dünyada hızlı bir şekilde artış gösteren planetaryumların en büyüğü Rusya'nın St. Petersburg şehrinde bulunmaktadır. Ülkemizdeki planetaryumlar da dünyadaki diğer planetaryumlar gibi çoğunlukla bilim merkezlerinin bünyesinde yer almaktadır. Türkiye'nin ilk planetaryumu Deniz Harp Okulu Uluğ Bey Gökevi (Ertaş-Kılıç, 2020), ilk halka açık sabit planetaryumu ise İTK (İzmir Özel Türk Koleji) Gezegenevi'dir (Metin-Göksu ve Sökmen, 2020). Günümüzde 2023 hedefleri doğrultusunda ve "4003 Bilim Merkezi Kurulması Destek Programı" kapsamında TÜBİTAK, önce Türkiye'nin tüm büyükşehirlerinde, daha sonra da tüm illerde bilim merkezlerinin kurulması için çalışmalar yapmaktadır (Öner ve Öztürk, 2019).

Buraya kadar özellikleri ve gelişim süreci sunulan bilim merkezleri, bir okul dışı öğrenme ortamı olarak okuldaki eğitim ve öğretim etkinliklerini tamamlayıcı ve destekleyici bir potansiyele sahiptir (Bozdoğan, 2020; Çığrık, 2016; Metin-Göksu ve Sökmen, 2020). Bu ortamlar, farklı duyu organlarının öğrenme sürecine dâhil edilmesini ve somut yaşantıların artmasını sağlamaktadır (Çığrık, 2016). Aynı zamanda bilim merkezleri, bilime olan merakın artırılması, temel bilimsel bilgilerin kazandırılması ve fen konularının öğretiminde kullanılabilmektedir (Bozdoğan, 2019). Planetaryumlar ise konuların eğlenceli ve heyecan verici bir şekilde öğrenilmesini sağlamaktadır (Ertaş-Kılıç, 2020).

2.3.3. Hayvanat Bahçeleri

Hayvanat bahçesi, TDK tarafından *"Her tür hayvanın doğal şartlarda beslendiği, korunduğu, sergilendiği büyük bahçe"* olarak tanımlanmaktadır (TDK, t.y.c). Hayvanat bahçeleri aynı zamanda insanların doğayla vakit geçirmelerini sağlayan dinlendirici mekânlardır (Metin-Göksu ve Sökmen, 2020). Türkmen'e (2019) göre hayvanat bahçelerinin beş amacı bulunmaktadır:

1. Hayvanların insanlar tarafından gözlemlenmesi için sergilenmesi,
2. Hayvanat bahçelerinin hayvanlar için doğal hale dönüştürülmesi,

3. Vahşi hayatın araştırılması,

4. Nesli tükenmekte olan hayvanların korunması,

5. Yaşamın çeşitliliği hakkında bilgi sahibi olma.

Hayvanat bahçeleri ilk olarak zengin insanların av becerilerini sergilemek istemeleri amacıyla vahşi hayvan koleksiyonları olarak ortaya çıkmıştır. 1793'te Fransa'nın Paris kentinde daha çok yaşayan canlılar müzesi özelliğinde hayvanat bahçesi açılmıştır. 19. yüzyılda bu bahçeler zooloji çalışmaları yapmak için kullanılmış ve 1826'da Londra'da açılan hayvanat bahçesiyle modern hayvanat bahçelerinin temelleri atılmıştır. 1859'da ise Amerika'nın Philadelphia şehrinde ilk hayvanat bahçesi açılmıştır (Balkan-Kıyıcı, 2020).

Hayvanat bahçelerinin Türkiye'deki gelişimi incelendiğinde, ilk hayvanat bahçesinin 1933'te Ankara'da Atatürk Orman Çiftliği arazisinde kurulduğu görülmektedir. 1937'de Türkiye'nin ilk koleksiyon tipi hayvanat bahçesi olma özelliğine sahip olan İzmir'de kurulan Fuar Hayvanat Bahçesi açılmıştır (Balkan-Kıyıcı, 2020). 1990 yılına gelindiğinde hem Türkiye'de en çok türü barındıran hem de Avrupa Hayvanat Bahçeleri ve Akvaryumlar Birliği'nin (EAZA) tam üyesi olan ilk hayvanat bahçesi özelliğine sahip Darıca Faruk Yalçın Hayvanat Bahçesi hizmet vermeye başlamıştır. Bu gelişmelerin yanında Avrupa'nın ikinci büyük, dünyanın ilk dört hayvanat bahçesinden biri olan Gaziantep Hayvanat Bahçesi, aynı zamanda Türkiye'nin en büyük alana sahip kurumudur (Metin-Göksu ve Sökmen, 2020). Bunların dışında Türkiye'de yer alan diğer bazı hayvanat bahçeleri ise şunlardır: Bursa Hayvanat Bahçesi, Boğaziçi Hayvanat Bahçesi (Gebze-Kocaeli), İzmir Doğal Yaşam Parkı ve Antalya Hayvanat Bahçesi (Türkmen, 2019).

Hayvanat bahçelerinin eğitimde kullanılmasının birçok katkısı bulunmaktadır. Bunlardan ilki, çocukların çoğunlukla günlük yaşamda göremeyecekleri hayvanları görme imkânı bulmalarıdır. Ayrıca çocuklar, hayvanların özellikleri ve ekolojik konular hakkında bilgi sahibi olabilmektedirler (Metin-Göksu ve Sökmen, 2020). Hayvanat bahçeleri, iyi bir planlama yapıldığında çocukların eğitim sürecine aktif katılımını sağlayarak, eğlenerek, farkına varmadan ve kalıcı öğrenmelerine imkân tanımaktadır (Balkan-Kıyıcı, 2020).

2.3.4. Botanik Bahçeleri

Botanik bahçeleri; bitki türleri arasındaki akrabalık ilişkilerini yansıtan, bitkileri doğal yaşam alanlarında tanıma fırsatı sunan, botanik bilimi hakkında bilgiler veren, bilimsel çalışmalar yapılabilen ve eğitim amaçlı kullanılabilen ortamlardır (Nuhoğlu, 2020). Botanik bahçeleri ilk zamanlarda üniversitelerin tıp okullarında kurulmuş ve buralarda ilaç yapımında kullanılan bitkilerle ilgili eğitimler verilmiştir. Bu kapsamda Dünya'daki ilk botanik bahçesi 1543'te İtalya'da kurulan Pisa Üniversitesi Bahçesi olmuştur. 16. ve 17. yüzyıllarda çeşitli tropik bitkiler de keşfedilince bu bahçeler uluslararası ticaretin başlangıcı olarak farklı bir işlev üstenmiştir. Günümüzdekilere en yakın şekliyle ilk botanik bahçesi 1859'da Amerika'da kurulan Missouri Botanik Bahçesi olmuştur (Nuhoğlu, 2020). Nitekim 16. yüzyılın sonunda Avrupa ülkelerinde 5 tane botanik bahçesi varken, 20. yüzyılda yüzlerce botanik bahçesi olmuştur (Köseoğlu ve Mercan, 2019).

Türkiye'de ise ilk botanik bahçeleri Bizans ve Osmanlı İmparatorluğu zamanında sebze, meyve ve tıbbi bitkiler yetiştirmek amacıyla kurulmuştur (Nuhoğlu, 2020). Ülkemizde bulunan bazı botanik bahçeleri şunlardır: Çukurova Üniversitesi Ali Nihat Gökyiğit Botanik Bahçesi, Ege Üniversitesi Botanik Bahçesi ve Herbaryum Araştırma ve Uygulama Merkezi, Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi, Gaziantep Botanik Bahçesi ve Atatürk Üniversitesi (ATA) Botanik Bahçesi (Metin-Göksu ve Sökmen, 2020).

Botanik bahçeleri hem nesli tükenme tehlikesinde olan bitki türlerinin korunmasını hem de bitkilerle insanların bir araya gelmesini sağlamaktadır (Metin-Göksu ve Sökmen, 2020). Yaparak yaşayarak öğrenme imkânı tanıyan bu ortamlar doğa sevgisi ve çevre bilincinin gelişmesi konusunda önemli bir işleve sahiptir. Buralarda çocuklar, bitkilerin bakımı ve devamlılığı ile ilgili gözlem yapma, çevre sorunlarını fark etme, bu sorunlara yönelik alternatif çözümler üretme, veri toplama ve bu verileri yorumlama, çıkarımda bulunma, bunları paylaşma ve tartışma gibi yöntemleri kullanabilmektedir (Nuhoğlu, 2020).

2.3.5. Akvaryumlar

Akvaryumlar; suda yaşayan çeşitli canlıların yaşamlarını düzenli bir şekilde sürdürebilmeleri ve çoğalmaları için oluşturulan ortamlardır (Oktay, 2019). Akvaryumlar, okyanus ve denizlerdeki canlı çeşitliliğinin temsil edilmesi, korunması ve gösterilmesi amacıyla, 19. yüzyıldan itibaren kurulmaya başlanmıştır. 19. yüzyılda

Amerika'nın Boston, San Francisco ve New York şehirlerinde şehir akvaryumları kurulmuştur. Dünyada yüzlerce şehir akvaryumu bulunmaktadır (Çıngıl-Barış ve Acar-Şeşen, 2020). Türkiye'de bulunan bazı akvaryumlar ise şunlardır: Sea Life İstanbul, İstanbul Akvaryum, Aqua Vega Akvaryum, Antalya Akvaryum, Eti Sualtı Dünyası, Kaplıkaya Tünel Akvaryum ve Funtastic Akvaryum, Aqua Diyarbakır (Oktay, 2019).

Öğrenme ortamı olarak da kullanılabilen akvaryumlar, fen konularının öğrenilmesi, su altı canlılarının yaşamının anlaşılabilmesi, canlıların korunması ve biyoçeşitlilik konularının öğrenilmesinde önemli mekânlardır (Çıngıl-Barış ve Acar-Şeşen, 2020). Nitekim akvaryumlar, denizde yaşayan canlılar ile ilgili bilgi edinmeyi, koruma bilincinin gelişmesini ve farkındalık kazanmayı sağlamaktadır (Oktay, 2019).

2.3.6. Kütüphaneler

Kütüphaneler; kayıtlı bilgilerin toplanması, saklanması ve okuyucuya sunulması için yapılandırılmış kurumlardır (Kurulgan ve Çekerol, 2008). Her yaş grubunun erişebileceği kütüphaneler (Yılmaz, 2008), eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır (Metin-Göksu ve Sökmen, 2020). Bu ortamlar çocukların hayat boyu devam edebilecek okuma sevgisi ve isteğinin oluşmasına katkı sağlamaktadır (Yılmaz, 2008).

Türkiye'de devlet eliyle kurulan ilk kütüphane olan Beyazıt Devlet Kütüphanesi (İstanbul), birçok açıdan ilk olma özelliğine sahiptir. Bu kapsamda kütüphane, ilk kez tam donanımlı çocuk kütüphanesinin açılması, ilk cilt atölyesi ve matbaanın kurulması ve ilk defa modern kataloglama tekniğinin kullanılması konularında önde gelmektedir. Bunun yanında 2020 yılında Ankara'da açılan Cumhurbaşkanlığı Millet Kütüphanesi; Nasrettin Hoca Çocuk Kütüphanesi, Gençlik Kütüphanesi, Ses ve Görüntü Kütüphanesi, Araştırma Kütüphanesi ve Okuma Salonu gibi çeşitli salonlara sahiptir. Bunların dışında ülkemizde bulunan diğer bazı kütüphaneler şunlardır: Beyazıt Devlet Kütüphanesi (İstanbul), Milli Kütüphane (Ankara), Süleymaniye Yazma Eserler Kütüphanesi (İstanbul), Kadın Eserleri Kütüphanesi (İstanbul) (Metin-Göksu ve Sökmen, 2020).

2.3.7. Millî Parklar

"Bir bölgedeki doğal bitki örtüsünü ve orada yaşayan hayvanları veya üzerinde bulunan tarihî yapıları korumak amacıyla devlet tarafından koruma altına alınmış bölge" (TDK, t.y.d) olarak tanımlanan millî parklar hem doğal kaynakları hem de arkeolojik kalıntı, tarihi yapı, mimari ve kültür gibi beşeri kaynakları içermektedir. Millî parklarda

o bölgede bulunan biyolojik türleri ve ekolojik sistemi korumak amaçlanır. Bunun yanında bu ortamların eğitimi ve rekreasyonu teşvik etme hedefi de bulunmaktadır (Ertaş-Kılıç, 2019).

1870'li yıllarda ABD Yellowstone'da yaşayan bir grup insan, bölgenin hayvan ve bitki çeşitliliğinin korunması ve bunların gelecek nesillere bırakılması için çalışmalar başlatmış (Varnacı-Uzun, 2020) ve Yellowstone Bölgesi, milli park kavramının oluşmasında öncü olmuştur (Ertaş-Kılıç, 2019). Yellowstone, Millî Park olduktan sonra bu fikir Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda gibi farklı ülkelere yayılmıştır. Avustralya'nın ilk millî parkı olan Royal Millî Parkı 1879'da, Avrupa'da ilk milli park ise 1909'da İsveç'te kurulmuştur (Varnacı-Uzun, 2020).

Türkiye'de millî park kavramı kanunlarda ilk kez 1956'da Orman Kanunu'nda yer almıştır (Ertaş-Kılıç, 2019). Zekai Bayer, bu kanuna eklettirdiği maddeyle Milli Parklar Şubesi'nin kurulmasını sağlamış ve bu şubenin ilk başkanı olmuştur (Varnacı-Uzun, 2020). 1958'de Yozgat Çamlığı, Türkiye'de ilan edilen ilk millî park olmuştur (Ertaş-Kılıç, 2019; Metin-Göksu ve Sökmen, 2020; Varnacı-Uzun, 2020). 1983'e gelindiğinde Millî Parklar Kanunu yürürlüğe girmiştir (Varnacı-Uzun, 2020). 1999'da ise "Milli Parklarda Bilimsel Çevre Eğitimi" başlıklı proje TÜBİTAK tarafından uygulanmaya başlamış (Ertaş-Kılıç, 2019) ve Termessos, Kaçkar ve Kazdağı millî parklarında doğa eğitimleri yapılmıştır (Varnacı-Uzun, 2020). Türkiye'de bulunan bazı millî parklar şunlardır: Kuş Cenneti Milli Parkı, Yedigöller Milli Parkı, Altındere Vadisi Milli Parkı, Başkomutan Tarihi Milli Parkı, Göreme Tarihi Milli Parkı, Nene Hatun Tarihi Milli Parkı (Metin-Göksu ve Sökmen, 2020).

Okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılan millî parklar zengin materyaller sunmakta ve çocuklara birçok katkı sağlamaktadır. Millî parklar; gözlem yapma, doğa sevgisi ve çevre bilincinin kazandırılması, analitik ve eleştirel düşünme gibi çeşitli düşünme becerilerinin geliştirilmesine imkân tanımaktadır. Millî parklar aynı zamanda doğaya ve çevreye karşı olumlu tutum sergilemeyi sağlamaktadır (Ertaş-Kılıç, 2019).

2.3.8. Doğal Anıtlar

Doğal anıtlar; yeryüzünün oluşumunda iç ve dış kuvvetlerin etkisiyle oluşan, doğal olayların etkisiyle değişime uğrayan ve nadir görülen doğal yapılardır. Bu yapılar çok uzun sürede oluşurlar ve geçmiş dönemler hakkında bilgi verirler. Bundan dolayı doğal anıtlar "doğa laboratuvarı"na benzetilebilir (Laçin-Şimşek, 2020). Okul dışı

öğrenme ortamı olarak kullanılabilen doğal anıtlar, yeryüzü şekillerinin oluşumu, jeolojik zamanlar, bitki örtüsü ve canlılar gibi konularda öğrenme fırsatı sunmaktadır (Laçin-Şimşek, 2020).

2.3.9. Sanat Galerileri, Sanatçı Atölyeleri, Tasarım Stüdyoları ve El Sanat İşlikleri

Ülkemizde gün geçtikçe sayıları artan sanat galerileri, sanatçı atölyeleri, tasarım stüdyoları ve el sanat işlikleri öğrenme ortamı olarak eğitimde kullanılabilmektedir. Bu ortamlarda yapılan eğitimle çocukların yaratıcılık ve el becerileri gelişim gösterebilmektedir. Aynı zamanda bu mekânlar, çocukların üst düzey düşünme, eleştirel düşünme ve estetik algılamalarının gelişimine katkı sağlamaktadır (Özsoy, 2019).

2.3.10. Ören Yerleri ve Antik Kentler

Okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılan ören yerleri ve antik kentlerin birçok katkısı bulunmaktadır. Bu ortamlarda çocuklar, arkeoloji ve kültür konularında yaparak yaşayarak, yani kendi deneyimlerine dayanarak öğrenme gerçekleştirebilmektedir. Böylece yaşantılar sonucunda edinilen bilgiler daha kalıcı olmaktadır. Türkiye'de bulunan ören yerleri ve antik kentler şunlardır: Kars'ta Ani Ören Yeri, Çanakkale'de Assos Ören Yeri, Antalya'da Olympos Ören Yeri, Konya'da Çatalhöyük Antik Kenti, İzmir'de Efes Antik Kenti ve Çorum'da Hattuşaş Antik Kenti (Metin-Göksu ve Sökmen, 2020).

2.3.11. Sağlık Kurumları

Sağlık kurumlarında kullanılan röntgen, manyetik rezonans (MR) gibi araç-gereçlerin özellikleri bazı öğretim programlarında yer almakta ve bu cihazlar eğitim sürecinde kullanılabilmektedir. Okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılabilen ve çocukların çeşitli konularda öğrenme deneyimlerine ulaşmalarına imkân tanıyan hastaneler ise bu cihazlar bakımından zengindir. Ayrıca hastaneler hemen hemen her şehirde bulunduğu için ulaşım seçenekleri ve ekonomik açıdan diğer birçok öğrenme ortamından daha avantajlıdır. Bunlara rağmen hastaneler, sıkı güvenlik önlemlerinin alındığı bir ortam olmasına rağmen, kalabalık grupla gidildiğinde ek güvenlik önlemlerinin alınması gerekmektedir. Ayrıca fiziksel, kimyasal ve radyoaktif tehlikelerden korunmak için de alınan güvenlik kurallarına uyulmalıdır (Şen ve Ekinci, 2019).

2.3.12. Spor Merkezleri

Genellikle spor genel müdürlüğü yükümlülüğünde olan spor merkezleri, yerel yönetimlerce ve özel olarak da işletilebilmektedir. Spor merkezlerinin kurulma amacı, insanları spor yapmaya yönlendirmek ve sporu sevdirmektir. Bu amaçla spor merkezleri öğrenme ortamı olarak kullanılabilmektedir. Bu kapsamda okullardaki spor salonları veya okul dışındaki spor merkezleri tercih edilebilmektedir. Spor merkezlerine gezi düzenlendiğinde çocuklar, çevrelerindeki spor yapma imkânlarına ve bunları nasıl seçeceklerine yönelik bilgi sahibi olmakta ve okulda öğrendikleri bilgileri günlük hayat ile ilişkilendirebilme fırsatı bulmaktadırlar. Ayrıca bu ortamlarda yapılan etkinliklerle çocuklar daha aktif, hareketli ve sağlıklı olmaktadırlar (Bulca ve Demirhan, 2019).

2.3.13. Bilim Kafeler

Bilim kafeler, bilim insanları ile toplumdaki diğer bireyler arasında bilimsel konuların konuşulduğu etkinliklerdir. Kahvehane, restoran ve kitapçı gibi yerlerde gerçekleştirilen bu etkinlikler okul öncesinden üniversiteye kadar her yaştan insana ve toplumdaki herkese açıktır. Okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılabilen bilim kafelerin amacı, bilim ile toplum arasında bir bağ kurmak, insanları bilimsel araştırmaya teşvik etmektir. Bu ortamlara katılan insanların bilim insanıyla karşılıklı konuşabilmesi veya tartışabilmesi sağlanır. İngiltere'de ortaya çıktığından beri bilim kafeler, her yaş grubundan insana yönelik çeşitli uygulamalarıyla bilimsel konularda sohbet etmeye imkân sağlamıştır. Türkiye'de ilk bilim kafe, Bilim Genç Dergisi ekibi tarafından 2015'te TÜBİTAK'ta gerçekleştirilmiştir. Ayrıca 2015-2017 arasında 31 adet Bilim Genç Kafe etkinliği yapılmıştır (Dilli ve Gözcelioğlu, 2019).

2.3.14. Dijital Öğrenme Ortamları

Okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılabilen dijital öğrenme ortamlarında, programlama eğitimi kapsamında kodlama ve robotik kodlama etkinlikleri gerçekleştirilebilmektedir. Robotik kodlama etkinlikleri, özel girişimler ya da il-ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından proje olarak hazırlanabilmektedir. Bu projelerde kodlama, robotik kodlama, 3D tasarım ve maker gibi etkinlikler yapılabilmektedir. Hazırlanan projelere örnek olarak KodlaManisa ve KodlaRize verilebilir. Robotik kodlama ile çocuklar kompütasyonel düşünme ve programlama becerisi kazanabilmektedirler. Ayrıca bilim, teknoloji, mühendislik ve matematiğin bir araya gelmesiyle oluşan STEM eğitimi

kapsamında da kodlama ve robotik kodlama etkinlikleri yapılabilmektedir. Bu etkinlikler bilime olan ilgiyi artırdığı için gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır (Altun ve Kasalak, 2019).

Dijital öğrenme ortamlarından bir diğeri sanal müzelerdir. Sanal müzelerde, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik araçları kullanılmakta ve genellikle ekranda hareket ettirilen imleçle veya yön tuşlarıyla müzenin farklı alanlarında gezilebilmektedir. Böylece sanal müzeler gerçeğe çok yakın tecrübeler sunmaktadır. Türkiye'de Anadolu Medeniyetler Müzesi, Rahmi Koç Müzesi ve Ankara Resim ve Heykel Müzesi gibi birçok müze sanal olarak gezilebilmektedir. Ayrıca MEB, müzelerin sanal müzeye dönüştürülmesini ve fiziksel olarak müzeye gidemeyen öğrencilerin bunlardan yararlanabilmesi için Vâkıflar Genel Müdürlüğü ve Kültür ve Turizm Bakanlığı ile iş birliği yapılmasını hedeflemiştir. Bunun yanında "Bilgi Toplumu Stratejisinin Yenilenmesi Projesi" (2013) ile ülkemizde sanal müzelerin yaygınlaştırılması amaçlanmıştır. Bunların yanında Bilim merkezlerinin sanal ortama taşınması için de çalışmalar bulunmaktadır (Özdem-Yılmaz ve Çavaş, 2020).

2. 4. Okul Dışı Öğrenme Süreci

Okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan gezilerin verimli olabilmesi için gezi öncesinde, sırasında ve gezi sonrasında dikkat edilmesi gereken bazı durumlar bulunmaktadır. Bunlar alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

2.4.1. Gezi Öncesi Hazırlık Süreci

Okul dışı öğrenme ortamlarındaki etkinliklerin başarıya ulaşması için gezi öncesi hazırlıkların detaylı bir şekilde yapılması önemlidir. Bu kapsamda gezi öncesinde yapılması gereken hazırlıkları şu şekilde sıralamak mümkündür (Çalışkan ve Yıldırım, 2021; İleritürk ve Küçükoğlu, 2020; Korkmaz, 2020; Küçük ve Yıldırım, 2019; Laçin-Şimşek, 2020; Metin-Göksu ve Sökmen, 2020; Özsoy, 2019; Şen, 2019; Türkmen, 2019):

- Yapılacak olan gezinin amacı belirlenmelidir.
- Gezi planı oluşturulmalıdır.
- Geziye katılacak öğrenciler belirlenmelidir.
- Okul dışı öğrenme ortamı öğrencilerin seviyesine uygun olmalıdır.
- Okul dışı öğrenme ortamı kazanımlara uygun olmalıdır.
- Gezinin dersle olan bağlantısı iyi belirlenmelidir.
- Okul dışı öğrenme ortamında yapılacak etkinlik belirlenmelidir.

- Ortamda kullanılacak materyaller hazırlanmalıdır.
- Öğretmen uygulanacak etkinliğe iyi hazırlanmalıdır.
- Gezi esnasındaki gözlemlerin kaydedilmesi için gözlem formları oluşturulmalıdır.
- Gezi esnasında öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve meraklarını güdüleyebilecek sorular hazırlanmalıdır.
- Gezi öncesi ve sonrasında kullanılabilecek ön bilgi ve son bilgi testleri ile anketler gibi değerlendirme araçları hazırlanmalıdır.
- Gezi esnasında yardım alınacak eğitmen ve yardımcı personel belirlenmelidir.
- Gezi esnasında öğretmene yardımcı olmaları için öğrenci velilerinin geziye katılmaları istenebilir.
- Hazırlanan plan öğrencilerle paylaşılmalıdır.
- Hava şartlarına dikkat edilmelidir.
- Ulaşımın nasıl sağlanacağı belirlenmelidir.
- Öğretmen, gezi alanını önceden ziyaret etmelidir.
- Gezi için gidilecek ortamdan tanıtım broşürü alınmalıdır.
- Öğrenciler, gezi hakkında bilgilendirilmelidir. Bilgilendirme esnasında gezinin amacı, gezi sırasında neler yapılacağı, bunların hangi konularla ilişkili olduğu ve gidilen yerde uyulması gerekenler belirtilmelidir.
- Okul dışı öğrenme ortamında yapılması planlanan etkinlik, çocukların önbilgileri edinmeleri açısından önce sınıfta yapılmalıdır.
- Öğrenciler, okul dışı öğrenme ortamının web sayfası varsa incelemelidir.
- Gezi için gidilecek ortamdan randevu alınmalıdır.
- Gidilecek okul dışı öğrenme ortamındaki iletişim kurulacak kişi belirlenmelidir.
- Güvenlik ve acil durum tedbirleri alınmalıdır.
- Resmi izinler alınmalıdır.
- Velilerden izin alınmalıdır.
- Öğrencilerin sağlık durumları (alerji, özel durum vs.) ile ilgili bilgi alınmalıdır.
- Acil durumlar için öğrenci ve velilerin telefon numaraları önceden not alınmalıdır.
- Veliden öğrencinin herhangi bir alerjisi olup olmadığı öğrenilmelidir.
- Eğer gerekliyse yeme içme için gerekli hazırlıklar yapılmalıdır.

- Konaklama yapılacaksa gerekli hazırlıklar yapılmalıdır.
- Mevsime uygun kıyafet seçimi yapılmalıdır.
- Geziye katılacaklar arasında engelli öğrenci varsa ihtiyaçlarını göz önünde bulundurularak tedbirler alınmalıdır.

2.4.2. Gezi Sürecinde Dikkat Edilmesi Gerekenler

Hazırlıklardan sonra öğretimin yapılacağı okul dışı öğrenme ortamına gidilir. Bu süreçte aşağıdaki durumlara dikkat edilmelidir (Çalışkan ve Yıldırım, 2021; İleritürk ve Küçükoğlu, 2020; Laçin-Şimşek, 2020; Şen, 2019):

- Gezi, amacına ve kazanımlara göre yürütülmelidir.
- İş-zaman çizelgesine uyulmalıdır.
- Gezi ile ilgili tüm resmi ve resmi olmayan belgeler gezi sürecinde öğretmenin yanında olmalıdır.
- Etkinlikte kullanılacak materyaller hazır olmalıdır.
- Her an ihtiyaç olabileceği için ilk yardım çantası hazır olmalıdır.
- Güvenlik araçları hazır bulundurulmalıdır.
- Öğrencilerin sürece aktif katılımları desteklenmelidir.
- Öğrencilerden gözlem, tartışma ve sonuç çıkarmaları istenmelidir.
- Öğrencilerin ortaya ürün koymaları sağlanmalıdır.
- Gezinin bir kısmında öğrencilerin serbest gezmelerine izin verilmelidir.
- Öğrencilerin gezi için uygun kıyafete sahip olup olmadığı kontrol edilmelidir.
- Öğretmenler gezi sürecinde anlayışlı ve pozitif olmalıdır.
- Öğretmenler, gezi sürecinde öğrencilere fazla sorumluluk yüklememelidir.

2.4.2.1. Gezi Esnasında Yapılabilecek Etkinlikler

Okul dışı öğrenme ortamlarındaki tüm faaliyetler, formal eğitimin bir parçasıdır. Bu kapsamda bir okul dışı öğrenme ortamı tasarlarken, içerik-yöntem-ortam uyumuna bağlı olarak içerik (bilgi kazanımları ve beceriler) geliştirilir (Şen, 2019). Ayrıca etkinlik

uygulanmadan önce şunlara dikkat edilmelidir (Bulca ve Demirhan, 2019; İleritürk ve Küçükoğlu, 2020; Şen, 2019):

- Planlanan etkinlik amaca ve kazanıma yönelik seçilmelidir.
- Öğretmenler, programdaki konular ile katılımcıların ihtiyaçlarını dengelemelidir.
- Öğrencilerin hangi becerilere sahip olduğu ve olması gerektiği belirlenmelidir.
- Öğretmenler, okul dışı etkinliğin gerçekleşeceği ortam ile ilgili bilgilere sahip ve ortama hâkim olmalıdır.
- Ders planı, beklenmeyen durumlar için esnek olmalıdır.
- Etkinliğe hazırlık sürecinde etkinlikle ilgili öğrencilerin fikir, beklenti ve önerileri alınabilir.
- Öğrenciler yapılacak etkinliklerle ilgili bilgilendirilmelidir.
- Etkinlik esnasında öğrencilerin gözlemlerini not almaları için yanlarına not defteri, kâğıt ve kalem almaları söylenmelidir.

Etkinlik uygulanmadan önce dikkat edilmesi gerek hususların yanında etkinlik sırasında bazı durumları göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Şen, 2019; Küçük ve Yıldırım, 2019; İleritürk ve Küçükoğlu, 2020):

- Öğrenciler, etkinliğin nasıl yapılacağı, ne kadar süreceği gibi organizasyon kuralları hakkında bilgilendirilmelidir.
- Öğrencilerin dikkatini çekme ve ön bilgilerini ölçme amaçlı çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğrencilerin etkinliklere katılımı üst seviyeye çıkarılmalıdır.
- Öğrenci seviyesine uygun olmayan materyallerin kullanımı sırasında bir rehberden yardım alınmalıdır.
- Etkinlik içinde verilen görevler doğrudan bilgi aktarımı değil, gözlem, tartışma ve fikirlerin yansıtılmasını içermelidir.
- Etkinliğin uygun aşamalarında öğrencilerin çalışma kâğıtlarını doldurmaları için zaman tanınmalıdır.
- Etkinlik sırasında ihtiyaç duyulursa ebeveynlerin de etkinliklere katılımı desteklenmelidir.

Okul dışı öğrenme ortamında yapılan etkinliğin değerlendirilmesi, etkinliğin yapıldığı yerde veya gezi sonrası okulda ya da sınıfta yapılabilir. Bu süreçte uygulanabilecek en kolay değerlendirme yöntemi, öğrencilerle birlikte sürecin özetlendiği soru-cevap veya eksik kalan kısımların açığa kavuşturulduğu tartışma yöntemidir. Bunun yanında bu süreçte kavram/zihin haritaları, bulmacalar, gazete/poster/broşür hazırlama, fotoğraf sergisi, kompozisyon/mektup yazma gibi tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemleri de kullanılabilir. Ayrıca öğretmenin hazırladığı ya da kaynaklarda bulunabilen etkinlik değerlendirme formları da öğrencilerin etkinliği değerlendirmesi için kullanılabilir (Şen, 2019). Etkinlik değerlendirilirken, etkinliğin kazanımlarla ilişkili ve yeterli verinin olup olmadığına bakılmalıdır. Etkinliğin sonuçlanması ve öğrenme ürünlerinin ortaya koyulması için yeterli süre verilmiş olmalıdır. Ayrıca etkinliğin amacına ulaşıp ulaşmadığı belirlenmelidir (İleritürk ve Küçükoğlu, 2020).

2.4.3. Gezi Sonrasında Değerlendirme ve Dikkat Edilmesi Gerekenler

Gezi sonrasında süreç boyunca gerçekleştirilen etkinlikler değerlendirilir. Bu değerlendirme sırasında şu hususlara dikkat edilmelidir (Çalışkan ve Yıldırım, 2021; İleritürk ve Küçükoğlu, 2020; Korkmaz, 2020; Küçük ve Yıldırım, 2019; Laçin-Şimşek, 2020; Özsoy, 2019):

- Etkinliklerin kazanımlara ulaştırma durumu ve verimliliği göz önünde bulundurulmalıdır.
- Birden fazla değerlendirme aracı birlikte kullanılmalıdır.
- Ölçme ve değerlendirme aracı kazanımlara uygun seçilmelidir.
- Ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin yaş seviyesine uygun olmalıdır.
- Hem süreç hem ürün değerlendirilmelidir.
- Ürün değerlendirilmesi yapılmalıdır.
- Değerlendirme, sadece not verme amaçlı değil, öğrenci gelişiminin takip edilmesi için yapılmalıdır.
- Değerlendirme bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara yönelik olmalıdır.
- Alternatif değerlendirme teknikleri kullanılmalıdır.

- Öğrencilerin gözlemleri ile ilgili başarı testi uygulanabilir.
- Öğrencilerin gezi esnasındaki deneyimlerini diğer arkadaşlarıyla paylaşması sağlanabilir.
- Gezi sonrasında tartışma ortamı oluşturulabilir.
- Gezide çekilen fotoğraflar okuldaki panolarda sergilenebilir.

Uygulama sürecine yönelik yapılan değerlendirmede ise öğrenciler, eğitimciler ve rehberler bir araya gelerek okul dışı öğrenme sürecinin olumlu ve olumsuz yönleri belirlenmelidir. Böylece sonraki yıllarda yapılacak etkinlikler için önlemlerin alınması sağlanacaktır (Çalışkan ve Yıldırım, 2021; Laçin-Şimşek, 2020).

2.5. Okul Dışı Öğrenme Sürecinde Kullanılan Materyaller

Materyaller, hem öğretmenin verimliliğini hem de öğrencilerin performansını artıran önemli araçlardır. Materyaller sayesinde öğrenme daha ilginç, pratik, gerçekçi ve ilgi çekici olmaktadır. Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayarak dersin verimliliğini artıran materyaller, aynı zamanda çeşitli duyu organlarına hitap ederek konunun daha anlaşılır olmasını sağlamaktadır. Okul dışı öğrenme ortamlarında bulunan doğal materyaller, öğrenciler için iyi bir materyal olabilmektedir. Doğal materyallere örnek olarak; taş, toprak, su, yaprak, çiçek, ağaç, bitki, meyve, buz ve kum verilebilir. Ancak doğal materyallerin yanında ek materyallere de ihtiyaç duyulabilmektedir. Bu materyallere haritalar, kavram haritaları, broşürler, çalışma yaprakları ve rubrikler gibi "görsel öğrenme materyalleri"; sesli rehberler (kulaklıklar) gibi "işitsel materyaller"; tabletler, akıllı telefonlar ve avuç içi bilgisayarlar gibi "mobil öğrenme araçları (görsel-işitsel araçlar)", websiteleri, artırılmış gerçeklik uygulamaları gibi "teknolojik uygulamalar" ve "üç boyutlu materyaller" örnek olarak verilebilir (Günbaş, 2020).

2.6. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Katkıları

Okul dışında gerçekleşen öğrenmeler, öğrencilerin tüm duyularını kullanmasına ve kişisel deneyimler yaşamasına imkân tanıyan etkinliklerden oluşmaktadır (Taşdan ve Kaya, 2020). Okul dışındaki öğrenmelerle yaparak yaşayarak, görerek ve dokunarak öğrenmeler gerçekleşir ve böylece öğrenmenin kalıcılığı artmış olur (Tösten, 2020). Ayrıca öğrenciler, sınıf ortamında öğrendikleri bilgileri günlük hayatta uygulama fırsatı bularak somutlaştırabilirler (Çalışkan ve Yıldırım, 2021; Korkmaz, 2020). Bu tür

ortamlar gerçeklik algısını, merak ve ilgileri artırmaktadır (Bulca ve Demirhan, 2019). Okul dışında olmak öğrenciler için rahatlatıcı olmaktadır (Korkmaz, 2020). Okul dışı öğrenme kapsamında doğal ortamlarda yapılan etkinliklerle öğrenciler bedensel, zihinsel ve ruhsal olarak daha huzurlu hissetmektedir. Aynı zamanda öğrenciler sağlıklı yaşama yönelik farkındalık da kazanabilmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerle öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimleri sınıf ortamına göre daha fazla desteklenmektedir (Çalışkan ve Yıldırım, 2021). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretmenlere de katkıları bulunmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler, bu ortamlarda öğrencileri daha iyi tanıma imkânı bulmaktadır (Korkmaz, 2020).

Öte yandan okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı öğrencilerde çeşitli becerilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Bulca ve Demirhan, 2019; Korkmaz, 2020). Bu ortamların geliştirdiği bazı beceriler şunlardır: Okuma, sorgulama, iletişim, öz farkındalık, problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme (Çalışkan ve Yıldırım, 2021; İleritürk ve Küçükoğlu, 2020; Korkmaz, 2020; Tösten, 2020).

Okul dışı öğrenme ortamları çeşitli değerlerin kazanılmasını desteklemektedir. İnsanların düşünceleri ile davranışları arasında ilişki kurmada rol oynayan değerler, insan davranışlarını istendik yönde şekillendirmek için değerler eğitimine önem verilmelidir. Zaten toplumsal değerleri öğrencilere aktarmak ve öğrencilerin değerlerini topluma uygun hale getirmek eğitimin amaçlarından biridir. Bunun yanında değerler eğitimi, dört duvar arasına sığmayacak kadar geniş bir özelliğe sahip olduğu için sınıflar kısıtlı imkânlar sunmaktadır. Okul dışı öğrenme ortamları ise değerleri fark ettirme ve kazandırma konularında benzersiz fırsatlar sunmaktadır. Bu da okul dışı öğrenme ortamlarında öğrencilerin değerleri daha kolay, etkili, anlamlı ve kalıcı olarak kazanabilmesine zemin hazırlamaktadır. Ancak seçilen okul dışı öğrenme ortamı ile kazandırılmak istenen değerin uygun olması gerekmektedir. Örneğin; çevre gezisinde doğal mirasa duyarlılık, doğa sevgisi, doğaya saygı; müze gezisinde kültürel mirasa duyarlılık, sorumluluk; şehitlikte vatanseverlik değerinin kazandırılması daha uygun olacaktır (Çalışkan ve Yıldırım, 2021).

2.7. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanım Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Okul dışı öğrenme ortamlarının çeşitli faydalarının yanında kullanım sürecinde birçok zorlukla karşılaşılmaktadır. Bu zorluklar, aşağıdaki gibi sıralanabilir (Çalışkan ve Yıldırım, 2021; Şen, 2019):

- Sınıf yönetiminin okul dışında daha zor olması,
- Okul dışında öğretmene daha fazla sorumluluk yüklenmesi,
- Resmi işlerin zorunlu ve zaman alıcı olması nedeniyle öğretmenlerin uğraşmak istememeleri,
- Müfredatın vaktinde yetiştirilme kaygısı,
- Etkinliklere hazırlık süreci için gerekli olan emek ve süre,
- Maliyetler (para, personel, ulaşım, konaklama, yeme-içme vs.),
- Gezinin yapılacağı ortamda materyal eksikliği,
- Öğretmenin ya da rehberin okul dışı öğrenme ile ilgili yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaması.

2.8. Okul Öncesi Eğitimde Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Okul öncesi eğitim, 0-6 yaş aralığındaki çocukların gelişim alanlarının çok yönlü desteklendiği eğitim kademesidir. Bu dönem, hedeflenen insan profilinin yetiştirilmesi için ilk basamaktır. Okul öncesi dönemde verilen eğitimle doğaya değer veren ve doğaya karşı sorumluluklarının farkında olan çocuklar yetiştirmek mümkündür. Çevreye duyarlı insanların yetiştirilmesi için okul öncesi eğitimin okul dışı öğrenme ortamlarında yapılması önemlidir (Daş, Aslan ve Yadigaroğlu, 2021).

Okul dışı öğrenme ortamları, yenilikçi uygulamalar bağlamında Türk eğitim sisteminin içinde gittikçe önem kazanmaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu'nun hem temel eğitim hem de ortaöğretim kademelerindeki hedeflerinde bunu görmek mümkündür (Şen, 2019). Temel Eğitim kademesi "Yenilikçi Uygulamalara İmkân Sağlanacak" başlığında şu hedeflere yer verilmiştir:

1. Çocukların kendi bölgelerinin üretim, kültür, sanat ve coğrafi kapasitesini keşfetmesine, bitki ve hayvan türlerini, yöresel yemeklerini, oyunlarını ve folklorunu tanımasına, derslerle bütünleşik veya ders dışı etkinlik olarak ağırlık verilecektir.

2. Okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birlikleri artırılacaktır.

3. Yatılı okulların imkânlarından faydalanılarak çocukların yaz dönemlerinde bölgesel değişim programlarına katılımına yönelik çalışmalar yapılacaktır.

4. Eğitim kayıt bölgelerinde okul-mahalle spor kulüpleri kurulacaktır. İlgili spor dalında yetenekli olan çocukların öğleden sonra spor kulüplerinde yoğunlaştırılmış antrenmanlara katılımı için gereken yapı kurulacaktır.

5. Mevcut ödev verme uygulamaları, öğrenmeye katkısı açısından yeniden yapılandırılacaktır.

6. Öğrencilerin sosyal girişimcilikle tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanması desteklenecektir.

7. Okul bahçelerinin "Tasarım-Beceri Atölyeleri" ile bağlantılı olarak yeniden tasarlanıp yaşam alanlarına dönüştürülmesi sağlanacaktır (MEB, 2018: 88-89).

Bu vizyondan sonra Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu hazırlanmıştır. Bu kılavuz, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenler ve öğrencilerin; müzeler, bilim merkezleri, sanat merkezleri, tarihi ve kültürel mekânlar, kütüphaneler, doğal sit alanları ve ören yerleri, teknoparklar, ziyarete açık endüstriyel kuruluşlar ile üniversiteler gibi okul dışı öğrenme ortamlarını eğitim/öğretim programlarıyla ilişkilendirilerek daha etkin kullanması; bu ortamları daha yakından tanıması, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine katkı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır (MEB, 2019: 4). Ayrıca İl Milli Eğitim Müdürlükleri, Türkiye'nin tamamında tüm kademeler için okul dışı öğrenme ortamları kılavuzları hazırlamışlardır. Bu kılavuzlarda her kazanım için okul dışı öğrenme ortamları ve etkinlik önerileri bulunmaktadır (Dere ve Çifçi, 2021).

2013 Okul Öncesi Eğitim Programında, çocukların çok yönlü gelişimini, zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve motor gelişim alanlarının gelişimi ve öz bakım becerilerini kazanmaları ve ilkokula hazır olmaları hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda bu program, ilköğretimde kazandırılması amaçlanan problem çözme, akıl yürütme ve yaratıcılık gibi ortak becerilerin kazandırılmasını içermektedir. Bunun yanında çocuk merkezli olan bu program, bütün gelişim alanlarının geliştirilmesi esasına dayanan gelişimsel bir programdır. Programda kazanım ve göstergeler bulunmaktadır. Okul öncesi eğitiminin dayandığı temel ilkelere göre program, keşfederek öğrenmeyi ve yaratıcılığın gelişimini desteklemektedir (Aşkar, 2021; MEB, 2013).

İlgili programda okul öncesi dönemde çocuğun keşfetmesinin ve yaratıcılığının desteklenmesi için kullanılabilecek çevrenin imkânları önemsenmektedir. Bu program, çocukların rahat ortamlarda serbest deneyimlerle becerilerini gösterebileceğini, bu nedenle öğrenme merkezlerinin dış mekânlarda da düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedir (Aşkar, 2021; MEB, 2013). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın "Etkinlik Çeşitleri ve Açıklamaları", "Oyun Etkinliği" ve "Oyun Zamanı" bölümlerinde şu ifadelere yer verilmiştir:

- *"Öğretmen veya çocuklar tarafından yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış/yapılandırılmamış etkinlikler sınıf içinde yapılabileceği gibi açık havada da yapılabilir. Öğretmenlerin bu etkinlikleri mümkün olduğunca açık havada da gerçekleştirmesi beklenmektedir."* (MEB, 2013: 42)
- *"Çocuklar sadece sınıf içinde değil, açık havada da oyun oynayabilecekleri fırsatlardan yararlandırılmalıdır."* (MEB, 2013: 47)
- *"Güne başlama zamanının ardından bahçede, açık havada oyun oynanabilir, o gün yapılacak eğitimle ilgili olarak alan gezisine çıkılabilir veya sabah yürüyüşü yapılabilir."* (MEB, 2013: 52)

Bu ifadelerin yanında programda şu ifade geçmektedir: *"Etkinliklerde top, ip, tebeşir, hullahup, denge tahtası gibi yapılandırılmış materyaller gibi açık hava oyun materyallerinin kullanımına ek olarak doğanın çocuklara sunduğu farklı yapıdaki zeminler, tırmanma olanakları, denge için kullanılabilecek kütükler gibi materyal ve ortamlar da kullanılmalıdır."* (MEB, 2013: 47) Bu ifadeden anlaşılacağı gibi etkinliklerde doğal materyallerden de yararlanılması gerektiği vurgulanmıştır (Aşkar, 2021).

Okul Öncesi Eğitim Programı'nın yanında okul öncesi eğitimde kullanılması için 40 etkinlikten oluşan Etkinlik Kitabı, programla birlikte kullanılması için Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) ve öğretmenler için Etkinlik Kitabı hazırlanmıştır. Öğretmenler için hazırlanan Etkinlik Kitabı, içinde 40 etkinlik örneği bulunan Etkinlik Kitabı'nın yetersiz olması nedeniyle hazırlanmış ve programda yer alan kazanım ve göstergelere uygun olarak sınıf içinde uygulanma zorunluluğu olmayan 340 etkinlikten oluşmaktadır. Bu durum, Etkinlik Kitabı, öğretmenler için Etkinlik Kitabı ve OBADER'de yer alan açık hava etkinliklerinin öğrenme ortamı üzerindeki etkisi bakımından önemlidir (Aşkar, 2021).

Eğitimin doğada olması fikri Aristo ve Platon dönemine kadar uzanmaktadır. Takip eden dönemlerde Rousseau, Locke, Froebel, Pestalozzi, Schelling ve Basedow gibi bilim adamları çocuklara doğada olma imkânı sunulması gerektiğini söylemişlerdir (Yıldırım, 2017). Ayrıca okul öncesi eğitiminde yer alan bazı alternatif yaklaşımlarda da çevrenin önemi üzerinde durulmuştur. Bunlardan, çocukların somut yaşantılar aracılığıyla yeni keşifler yapmalarına imkân sağlayan Reggio Emilia Yaklaşımı'nda çevre "ikinci öğretmen" olarak nitelendirilmektedir (Sadioğlu, Taner-Derman, Bağçeli-Kahraman, Onur-Sezer, Çelik-Korkmaz ve Yıldız-Ekin, s. 107). Bunun yanında Reggio Emilia Yaklaşımı'nın 5 ana ilkesinden biri olan "çevrenin rolü" (İnan, 2012, s. 2) de çevrenin okul öncesi eğitimindeki önemini yansıtmaktadır. Okul öncesi dönemde akademik bir konunun öğretilmediği Waldorf Yaklaşımı'nda ise çocuklar, bahçede çalışarak, okumakta ve çeşitli ekim dikim işleri yapmakta, doğal nesneleri topladıkları yürüyüşler yaparak öğrenmektedir. Bu yaklaşıma göre düzenlenmiş okul öncesi sınıflarında yapılandırılmış ve plastik oyuncaklar bulunmamakta, çeşitli odun parçaları, taşlar ve doğal malzemeler yer almaktadır. Doğaya saygı Waldorf Okullarının önemli bir özelliğidir ve anaokullarında doğal dünyanın sınıfa taşındığı bir doğa masası bulunmaktadır (Sak, 2022).

Çocukların öğrenme imkânlarının çeşitlendirilmesi için doğada öğrenme ortamları ve okul bahçeleri kullanılabilir. Bunların yanında bilim merkezleri, kütüphaneler, sanat merkezleri, müzeler, tematik parklar, tarihi ve kültürel mekânlar da eğitimde kullanılabilecek okul dışı ortamlardır (Parpucu, 2020). Demirel (2019), okul öncesi eğitimde müzelerin çeşitli oyun ve etkinliklerle kullanılmasının çocuğun kişilik ve karakter gelişiminde etkili olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca okul öncesi dönemde müzelerin kullanılmasıyla çocukların deneme, keşfetme, konuşma, sorulara cevap verme ve oyun aracılığıyla aktif katılımlarının sağlandığını ve aynı zamanda hem yaratıcılık hem de estetik değer algılarının geliştiğini vurgulamıştır (Demirel, 2019). Müzelerin sağladığı bu katkılar, eğitimde kullanılabilen tüm okul dışı öğrenme ortamlarında sağlanabilmektedir.

2.9. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Günümüzde dünyada ve Türkiye'de okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim kademelerindeki tüm derslerde kullanımı yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu durum, doğal olarak eğitim alanında yapılan araştırmalara da yansımıştır. Bu çerçevede yurt dışında

yalnızca okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarını içeren çalışmalara yer verilmiştir.

Jidovtseff, Kohnen, Belboom, Dispa ve Vidal (2021), tarafından yapılan çalışmada Belçika'daki bazı anaokullarında okul dışı eğitim uygulaması, hem çevresel faktörler hem de öğretmenlerin dışarıda eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin dışarıda eğitim konusunda olumlu bir tutuma sahip olmasına rağmen dışarıda eğitimin sınırlı şekilde yapıldığı belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler, dışarıda eğitimin önündeki engeller olarak daha çok hava koşulları, araç-gereç eksikliği ve öğretmenin dışarıda eğitim konusunda bilgi ve eğitim eksikliği gibi konuları ön plana çıkarmışlardır.

Sakellariou ve Banou (2020), yaptıkları çalışmada anaokulu eğitimcilerinin, açık havada oyunun önemi ve açık hava oyunlarının Yunan anaokulunda bir öğrenme ve gelişim aracı olarak kullanımına yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, eğitimcilerin açık hava oyunlarının çocukların öğrenme ve gelişimine katkısını kabul ettiği ve anaokulunda doğal materyallerin oyunlarda kullanılmasını teşvik ettiği ortaya çıkarılmıştır.

Valentini ve Bartolucci (2019), yaptıkları çalışmada doğal bir ortamda gerçekleşen uzun süreli bir eğitimin 5 yaşındaki çocuklara katkıları ve motor gelişimleri arasındaki ilişkiyi analiz etmişlerdir. İtalya'da, ilkokuldaki 42 çocuğu kapsayan ve 8 ay süren deneysel projenin sonucunda, doğal ortam etkinliklerinin okul öncesi dönemindeki çocukların motor gelişimine katkı sağladığı görülmüştür.

Wojciehowski ve Ernst (2018), yaptıkları çalışmada bir doğa anaokulu deneyiminin çocukların yaratıcı düşüncelerinin gelişimindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, doğa anaokulu çocuklarının yaratıcı düşünme puanlarının ön test ve son test puanları arasında önemli bir artış (fark) görülmüş ve dolayısıyla doğa anaokullarının yaratıcı düşünme üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Shaari, Ahmad ve Ismail (2018) tarafından yapılan çalışmada çevre eğitimi uygulamasını kolaylaştırmak ve geliştirmek için okul öncesinde kullanılacak ortamların nasıl değiştirilebileceği araştırılmıştır. Çalışma sonucunda okul öncesinde doğal ortamların çocukların doğa ile etkileşimini en üst düzeye çıkarabilecek şekilde tasarlanması önerilmiştir. Ayrıca bu ortamların çocukların gelişimine ve okuryazarlığını

geliştirmeye yardım edeceği, çevreyi koruma ve çevreye saygı değerlerini kazandırabileceği vurgulanmıştır.

Saleh, Latip ve Rahim (2018), yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin doğayla öğrenme uygulamalarına ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, doğayla öğrenmenin çocukların gelişimine katkı sağladığına değinen öğretmenler, doğa bilincini aşılamak için elverişli peyzaj, çevresel faaliyetler, açık hava sınıf etkinlikleri, açık havada ücretsiz oyun ve okul dışında eğlence programlarını kullandıklarına dikkat çekmişlerdir.

Becker, Grist, Caudle ve Watson (2018) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi çocuklarının okula hazır olma ile açık havada oyun oynama ve okul dışındaki karmaşık fiziksel aktivitelere katılımları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, dışarıda oynamayı ve karmaşık fiziksel aktivitelere katılımı teşvik etmenin, okula hazır olmayı desteklediği görülmüştür.

Miranda, Larrea, Muela ve Barandiaran (2017) tarafından yapılan çalışmada, sosyal oyun ile okul öncesinde okul dışı ortamlara katılım arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal katılım ile katılım arasında bir ilişki olduğu ve grup oyunlarının katılımı yükselten bir oyun türü olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında katılım seviyelerinde erkek ve kız çocukları arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca dış ortamın toplumsal katılımı, cinsiyet eşitliğini ve kapsayıcılığı destekleyecek şekilde tasarlanması gerektiği vurgulanmıştır.

MacQuarrie, Nugent ve Warden (2015), yaptıkları çalışmada doğanın bir öğrenme ortamı ve kaynağı olarak kullanımını araştırmayı amaçlanmışlardır. Bunun için bir grup tartışması ve vaka çalışmaları kullanılarak doğa temelli öğrenme incelenmiştir. Araştırma sonucunda, doğanın çocukların öğrenmesinde bir ortam ve kaynak olarak çeşitli ülkelerde kullanıldığına ulaşılmıştır.

Ernst (2014) tarafından yapılan çalışmada, erken çocukluk eğitiminde bir öğrenme ortamı olarak doğal dış mekân ortamlarının kullanımı konusunda, erken çocukluk eğitimcilerinin doğal dış mekân ortamlarına yönelik inançları ve uygulamaları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitimcilerin daha çok doğal açık hava ortamlarına yürüme imkânının olmaması, zaman kısıtlılığı, kış havası ve güvenlik kaygıları gibi temel engellere odaklandıkları görülmüştür.

Kos ve Jerman (2013) yaptıkları çalışmada Sloven anaokullarının oyun alanlarında ve doğal ortamda oyun ve öğrenmeyi incelemişlerdir. 24 Sloven kasabasında anaokuluna devam eden 21 çocuğun 140 okul öncesi öğretmeni ve 264 ebeveynini içeren araştırmanın sonuçları, dış ortamın sunduğu potansiyellerin etkin bir şekilde kullanılmadığını göstermiştir. Ayrıca hem ebeveynlerin hem de okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu, Sloven anaokullarının doğal ortamda oynamaya ve öğrenmeye daha fazla dikkat ve zaman ayırması gerektiğini ortaya koymuştur.

Änggård (2010) tarafından yapılan çalışmada İsveç'teki bir anaokulunda günlük aktivitelerde doğa ile ilgili konuşmanın ve doğadan faydalanmanın farklı yollarını ele almak amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmacı, bir yıl boyunca 32 çocuk ve onların öğretmenleriyle çalışmıştır. Araştırma sonuçları, doğanın çocukların doğayı öğrendiği bir sınıf, huzurlu bir yer ve büyülü bir dünya olarak algıladıklarını göstermiştir.

2.10. Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar

Yurtdışında yapılan çalışmaların yanı sıra Türkiye'de okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı 2000'lerden sonra artış gösterdiği için bu durum araştırmalara da yansımıştır. Bu çerçevede yalnızca Türkiye'de okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Alat, Akgümüş ve Cavalı (2012), okul öncesi öğretmenlerinin açık hava etkinlikleri ile ilgili düşünce ve tutumlarını ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle veri toplamışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin açık hava etkinliklerine yönelik çoğunlukla olumlu düşünce ve tutumlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Buna karşın öğretmenler, fiziksel şartların yetersizliği, güvenlik tedbirlerinin eksikliği, kalabalık sınıflar, çocukların hastalanma riski ve velilerin olumsuz tepkileri gibi nedenlerle açık hava etkinliklerinden kaçındıklarını ifade etmişlerdir.

Çelik (2012), okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk oyun alanları açısından açık alanların niteliğini belirlemeye yönelik bir durum çalışması yapmıştır. Çalışma sonucunda, okul öncesi eğitimde açık alanların yeterince kullanılmadığına, mevcut açık alanların oyunun doğasına uygun olmadığına ve açık alan düzenlemesinin çoğunlukla ihmal edildiğine dikkat çekilmiştir.

Mart, Alisinanoglu ve Kesicioglu (2015), yaptıkları çalışmada Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerinin okul bahçelerini kullanma durumlarını incelemişlerdir. 156 okul öncesi öğretmeninden anket yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda; materyal eksikliği ve zemin türleri gibi nedenlerin öğretmenleri okul bahçesini yeterince kullanmaktan alıkoyan durumlar olduğu tespit edilmiştir.

Köseoğlu, Gökbulut, Pehlivanoğlu ve Mercan (2016) tarafından yapılan ve okul öncesi öğrencilerine ilişkin gerçekleştirilen "Ağaç Bilim Okulu" Projesinin değerlendirilmesi amaçlanan çalışmanın sonucunda, okul öncesi çocuklarının Ağaç Bilim Okulu Projesinde yaptıkları bilimsel çalışmaların onlara bilimsel bilgiyi eğlenerek kazanma ve bilimsel mantık edinme konularında katkı sağladığı görülmüştür.

Yılmaz (2016) tarafından yapılan çalışmada, dış mekân etkinlikleri ile ilgili çalışmaların sonuçlarının okul öncesi eğitim ortamlarına aktarılmasındaki eksiklikleri belirlemek, bu eksikliklerin nasıl giderilebileceğine dair alanyazını incelemek ve konu bağlamında Okul Öncesi Programını değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarının dış mekânlarında genellikle benzer türden materyallerin bulunduğuna, geleneksel oyun alanlarının olduğuna ve bunların çocukların fiziksel gelişimini yeterli şekilde desteklemediğine vurgu yapılmıştır.

Çıtak ve Arabacı (2017) tarafından yapılan çalışmada, 3-5 yaş grubundaki çocukların "oyun ve "bahçe" ile ilgili görüşlerinin incelenerek örnek bir okul bahçesinin oluşturulması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, 3-5 yaş grubundaki çocukların tamamının bahçede oynamayı sevdikleri ve bahçede oyun etkinlikleri ile ilgili yaş gruplarına göre değişen cevaplar verdikleri görülmüştür.

Uludağ (2017), tarafından yapılan çalışmada, okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitiminde kullanılmasının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf içinde uygulanan fen etkinliklerinin yanında okul dışı öğrenme ortamlarının da fen eğitiminde kullanılmasının çocukların bilimsel süreç becerilerini olumlu yönde etkilediğine, hatta okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının daha kalıcı bir etki gösterdiğine ulaşılmıştır.

Civelek ve Özyılmaz-Akamca (2018), tarafından açık alan etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine olan etkisinin araştırıldığı çalışmanın sonucunda, açık alan etkinliklerinin çocukların gözlem, sınıflama ve ölçme

becerilerini geliştirmede sınıf içi etkinliklerden daha etkili olduğu görülmüştür. Buna karşın açık alan etkinliklerinin çocukların tahmin etme ve sonuç çıkarma becerilerini geliştirmede sınıf içi etkinliklerden daha etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çetken ve Sevimli-Çelik (2018) tarafından yapılan ve okul öncesi öğretmenlerinin dış mekân oyunlarına karşı tutumları, uygulamaları ve deneyimlerinin incelenmesi amaçlanan çalışmaya 30 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin dış mekân oyunlarının öneminin farkında olduklarına ancak yoğun eğitim programları, hava koşulları ve dış mekân oyun alanlarının sınırlı olması gibi nedenlerle çocukların dış mekân oyunları için fırsat bulamadıklarına ulaşılmıştır.

Karamustafaoğlu, Ayvalı ve Ocak (2018), yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamı hakkındaki görüşlerini ve okul dışında yapılan etkinliklerin çocuğun gelişimindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 10 okul öncesi öğretmeniyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenme alanlarına yönelik becerilerin kazandırılmasında etkili çalışmalar yürüttüğünü göstermiştir.

Ata-Doğan ve Boz (2019) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin dış mekânda oyun uygulamaları ve çocukların dış mekânda oyun oynamalarına yönelik görüşlerini ortaya koymak için yapılan çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu ve dış mekânda oyun zamanı bilgi formlarıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda çocukların dış mekânda oynadıkları alanların, materyallerin, oyun türlerinin ve oyun oynama sürelerinin kurumdaki eğitim programına, dış mekân oyun materyallerinin çeşitliliğine ve bakımlı olmasına göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca hava şartlarının ve velilerin bakış açılarının çocukların dış mekânda oyun oynamalarını engellediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özer ve Yıldırım-Polat (2019) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin müze ile eğitime ilişkin görüş ve deneyimlerini ortaya koymak amacıyla yapılan ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılan çalışmanın sonucunda; araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin müzelerden gezi amaçlı yararlandıkları, düşük sosyoekonomik bir çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin müzelere ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyinin daha az olduğu ve eğitimde müzelerden daha az yararlandıkları görülmüştür.

Köseoğlu, Gökbulut, Pehlivaoğlu ve Mercan (2019), tarafından yapılan çalışmada 2018 yılında yürütülen "TÜBİTAK 4004 Okul Öncesine Yönelik Ağaç Bilim Okulu"

projesinin etkinlikleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda, okul öncesi döneme yönelik ağaç ve doğa etkinliklerinin kullanılmasının küçük yaştan itibaren çevresel sorumluluk bilincine sahip bireyler yetiştirilmesi için önemli olduğuna ulaşılmıştır.

Temiz ve Karaarslan-Semiz (2019), yaptıkları çalışmada, okul öncesinde Doğa Temelli Eğitim Uygulamaları Projesi kapsamında öğretmenlerin hazırladıkları etkinlikleri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, daha önce doğa etkinliklerini yeterince kullanmayan öğretmenlerin projeye katıldıktan sonra doğayı ve doğal malzemeleri kullanarak etkinlikler hazırladıkları gözlenmiştir.

Arnas ve Sarıbaş (2020) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların açık hava oyun deneyimlerinin geçmiş kuşaklar ile karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmaya 3-6 yaş grubunda çocukları bulunan 398 ebeveyn katılmıştır. Araştırma sonucunda günümüzdeki çocukların, anne babalarının kendi çocukluk dönemlerine kıyasla açık havada daha az oyun oynadıkları görülmüştür. Ebeveynler, bu durumun nedenleri arasında sağlık koşulları, güvenlik kaygısı, çevresel imkânsızlıklar ve teknolojik araç kullanımını ön plana çıkarmışlardır.

Öztürk ve Özer (2021) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'deki erken çocukluk eğitiminde açık hava oyun etkinlikleri ve ortamının keşfedilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, açık hava etkinliklerinin sınırlamasının hem fiziksel çevre standartlarından hem de erken eğitim programlarından kaynaklandığı, ancak kısıtlama ne olursa olsun öğretmenlerin açık hava etkinliklerini öğretim uygulamalarına düzenli olarak dâhil etmeleri gerektiğine ulaşılmıştır.

Buraya kadar değinilen çalışmalara bakıldığında, bunlar içerisinde tez konusuna en yakın çalışmanın Uludağ (2021) tarafından yürütüldüğü tespit edilmiştir. Uludağ'ın (2021) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanılmasına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ilk olarak öğretmenlerin okul dışı öğrenme kavramını "sınıf/okul dışında herhangi bir yerde gerçekleştirilen öğrenme" olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında ODÖO'nun çocuklara gelişimsel, bilişsel ve sosyal-duygusal açıdan, öğretmenlere ise eğitim süreçleri, mesleki ve kişisel gelişim açısından çeşitli avantajlar sağladığı vurgulanmıştır. Ayrıca bu ortamların çocuklar için güvenlik, sosyal-duygusal, gelişimsel ve çevre ile ilgili, öğretmenler için ise süreç ve sosyal-duygusal açıdan bazı dezavantajlarının bulunduğu ve öğretmenler tarafından gerçekleştirilen

etkinliklerde çevre, veli, öğretmen ve güvenlik kaynaklı sorunların yaşandığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmada ise, Uludağ'ın (2021) çalışmasından farklı olarak, bütüncül bir anlayışla okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinlikler ve gezinin kazanımlarının değerlendirilmesi aşamaları detaylı olarak irdelenmiştir. Ayrıca bu ortamların kullanımının çocuklarda hangi gelişim alanları, becerileri ve değerleri geliştirdiği incelenmiştir. Bu özellikleriyle çalışmanın, okul öncesinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı konusunda literatüre yeni boyutlar kazandırması beklenmektedir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3. 1. Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı hakkında görüşlerinin alındığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) araştırma deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmada insanların farkında olduğu tecrübeler üzerinden bakış açıları incelenir. Bu kapsamda araştırmacı, tecrübeden yansıyanları ve görünenleri tanımlayarak açıklamaya çalışır (Gallagher, 2012). Araştırmacı, aktif olarak okul öncesi öğretmenliği yapmadığı için fenomenolojik araştırma türlerinden betimleyici fenomenoloji yaklaşımı tercih edilmiştir. Bilindiği gibi betimleyici fenomenoloji; insanların ne bildikleri ile ilgilenir. Betimleyici fenomenolojide amaç, bireylerin algı ve deneyimlerini betimlemektir (Ersoy, 2019). Bu türde deneyimler, detaylı bir şekilde yorumlanmak yerine olduğu gibi sunulmaya çalışılır. Bu nitelikleri dikkate alarak araştırmacı, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı hakkındaki görüşlerini, deneyimlerini ve algılarını betimleyerek okuyucu için anlaşılır hale getirmiştir.

3. 2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Konya'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çeşitli bağımsız anaokullarında görev yapan 20 kadın okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler amaçlı örnekleme türlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örneklemede benzer özelliklere sahip olan homojen gruplar seçilir (Çepni, 2012). Burada araştırmacı, amacına en uygun örneklemi seçmek için kendi yargısını kullanır (Balcı, 2015). Ölçüt örneklemede ise gözlem birimleri belirli özelliklere sahip kişiler, olaylar ya da durumlardan oluşur ve örneklem için belirlenen kriteri karşılayan birimler bu örnekleme dâhil edilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu nitelikler dikkate alınarak görüş, deneyim ve algıların çeşitliliğini sağlamak için çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin farklı okullardan ve kıdemlerden olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca araştırma etiği gereği çalışmaya katılan öğretmenlerden yazılı/sözlü onam alınmış (EK-1) ve gerçek isimlerinin yerine takma isimler (K1, K2, K3,

…) kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmelere ait demografik bilgiler Tablo 1'deki gibidir:

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Kod	Yaş	Üniversite	Kıdem	Eğitimi Alma Durumu	İhtiyaç Hissetme Durumu	Yeterli Hissetme Durumu
K1	40	Selçuk Üniversitesi	18	Hayır	Evet	Evet
K2	37	Anadolu Üniversitesi	13	Hayır	Evet	Evet
K3	33	Selçuk Üniversitesi	12	Evet	Evet	Evet
K4	41	Selçuk Üniversitesi	19	Evet	Evet	Evet
K5	38	Selçuk Üniversitesi	12	Hayır	Hayır	Evet
K6	34	Ankara üniversitesi	13	Hayır	Evet	Hayır
K7	48	Selçuk Üniversitesi	24	Evet	Evet	Hayır
K8	44	Selçuk Üniversitesi	17	Hayır	Evet	Hayır
K9	41	Selçuk Üniversitesi	18	Hayır	Evet	Hayır
K10	40	Selçuk Üniversitesi	15	Hayır	Evet	Evet
K11	50	Selçuk Üniversitesi	30	Hayır	Evet	Evet
K12	42	Selçuk Üniversitesi	22	Hayır	Evet	Hayır
K13	40	Anadolu Üniversitesi	16	Evet	Evet	Evet
K14	48	Gazi Üniversitesi	24	Hayır	Evet	Hayır
K15	42	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	18	Hayır	Evet	Hayır
K16	41	Anadolu Üniversitesi	15	Hayır	Hayır	Evet
K17	40	Selçuk Üniversitesi	18	Hayır	Hayır	Evet
K18	42	Anadolu Üniversitesi	11	Hayır	Evet	Hayır
K19	42	Selçuk Üniversitesi	20	Hayır	Evet	Hayır
K20	44	Selçuk Üniversitesi	23	Hayır	Evet	Evet

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğretmenlerden yalnızca 4'ü okul dışı öğrenme ortamları kapsamında müze eğitimi almışlardır. Öğretmenlerin 17'si eğitim alma ihtiyacı olduğunu belirtmesine rağmen katılımcıların neredeyse yarısından fazlası kendisini okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma konusunda yeterli hissetmektedir.

3. 3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerini toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de araştırılan konuda derinlemesine soru sormayı sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi ve Uşak Üniversitesi'nden iki alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlar, hazırlanan sorularda bazı ifadelerin eğitim bilimleri alanında kullanılmasının uygun olduğunu ancak okul öncesinin kendi terminolojisine uymadığını, dolayısıyla bazı kavramların ve ifadelerin değiştirilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bu geri bildirimler, aşağıda sunulmuştur:

- Görüşmenin birinci bölümündeki demografik bilgileri katılımcıların kendilerinin doldurması
- Demografik bilgiler ve görüşme soruları bölümlerinin birbirinden belirgin şekilde ayrılması
- Bazı kelimelerin ve ifadelerin okul öncesi eğitimde tercih edilen şekliyle kullanılması (Veli yerine ebeveyn, öğrenci yerine çocuk, gezi yerine alan gezileri gibi)
- Cevabı "Evet ya da "Hayır" olabilecek kapalı uçlu soruların açık uçlu olarak düzenlenmesi
- Sorularda kullanılan zaman ifadelerinin değiştirilmesi ("Yaptınız mı?" yerine "Yapıyor musunuz?" gibi)
- Soruların sıralamasının değiştirilmesi
- Yönlendirici ifadelerden kaçınılması
- Tekrar eden soruların birleştirilmesi
- Bazı soruların görüşme formundan çıkarılması (Örneğin: "Web 2.0 araçlarından nasıl yararlanıyorsunuz?")
- Bazı alt soruların görüşme formundan çıkarılarak görüşmenin akışına göre sorulması

Uzmanların yukarıda değinilen önerileri doğrultusunda bazı ifadeler, kavramlar ve bölümler değiştirilmiş ya da görüşme formundan çıkarılmıştır. Uzman görüşüyle son şekli verilen soruların ilk bölümünde öğretmenlerin demografik bilgileri (öğrenim durumu, üniversite, yaş ve kıdem) yer almıştır. İkinci bölüm ise okul dışı öğrenme

ortamlarının kullanımına ilişkin 11 ana soru ve alt sorudan oluşmuştur (EK-2). Bunların yanında araştırmayı etik açıdan değerlendirmek için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu'na başvurularak (EK-3) onay alınmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında Konya'nın Meram ve Selçuklu ilçelerinde hizmet veren anaokulları ziyaret edilerek önce okul müdürleriyle görüşme yapılmıştır. Görüşmede öncelikle alınan izin belgesi (EK-4) okul müdürlerine sunulduktan sonra onların rehberliğinde öğretmenlere çalışma tanıtılmış ve araştırmaya katılmaları talep edilmiştir. Ardından araştırmaya katılmayı kabul eden okul öncesi öğretmenleriyle görüşmeler yüz yüze yürütülmüştür. Görüşmeler, okulların sessiz bir sınıfında ya da müdür odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırma konusunda bilgi verilerek oturumun kaydedileceği anlatılmıştır. Ses kaydı alınmasını ve elde edilecek verilerin araştırma kapsamında kullanılmasını kabul eden öğretmenlerle 20-55 dakika arasında değişen görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra tüm kayıtlar birebir yazıya aktarılmıştır.

3. 5. Verilerin Analizi

Elde edilen verileri değerlendirmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde araştırmacı, birbirine benzeyen verileri belirli temalar çerçevesinde bir araya getirir ve bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde analiz ederek yorumlar (Çepni, 2012). Ayrıca araştırmacı, bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik olarak tanınmasına yönelik çıkarımlar yapar (Büyüköztürk vd., 2013). İçerik analizi kapsamında görüşme dökümleri tamamen okunarak çeşitli notlar alınmış ve kullanılabilecek potansiyel alıntılar belirlenmiştir. Ardından görüşme dökümleri kodlanmış, bu kodlardan kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. En son aşamada ise analiz edilen veriler yorumlanmış ve doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Bunların dışında görüş, deneyim ve algıların yoğunlaştığı unsurları vurgulamak için frekans tabloları oluşturulmuştur. Ayrıca veri analizinin güvenirliği ve geçerliliğini sağlamak için 2 alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlar, bulgularda örtüşen bazı bölümlerin birleştirilmesini, bazı temalarda kullanılan ilgisiz alıntıların çıkarılmasını ve bazı bölümleri destekleyici yeni alıntılar eklenmesini önermişlerdir. Ayrıca sonuç ve tartışma bölümlerinde yapılan bazı çıkarımların daha fazla yorumlanarak sunulması tavsiye

edilmiştir. Böylece uzmanların eleştirileri doğrultusunda bulgularda düzenlemeler yapılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Birinci alt problemde okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme konusundaki algıları incelenmiş ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Dışı Öğrenme Konusunda Algılar

Algılar	**f**
Gezi gözlem yoluyla öğrenme	9
Sınıf dışı etkinlikler	6
Yaparak yaşayarak öğrenme	5
Dışarıda eğitim	4
Sosyal öğrenme	4
Deneyimleyerek öğrenme	4
Her yerde öğrenme	4
Evde öğrenme	3
Gizil (doğal) öğrenme	2
Okuldan bağımsız ortam	1
Doğa yürüyüşleri	1
Akranlarla öğrenme	1
Üçüncü öğretmenden (çevreden) öğrenme	1
Çocukları özgür hissettiren ortam	1

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların okul dışı öğrenmeyi en çok "gezi gözlem yoluyla öğrenme"yle (9) ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu ilişkilendirmelerde çevre ve doğayı inceleme ve keşfetme vurgusu yapılmıştır. Bu konuda öğretmenlerden **K11**, okul dışı öğrenmenin kendisi için manasını kapsayıcı ve geniş bir şekilde açıklamıştır: *"En çok çevre gezileri geliyor, araştırma yapacakları, keşif yapacakları yerler, sinemalar, tiyatrolar, doğa yürüyüşleri, inceleme gezileri. İşte her tarz dışarıda, okulun dışında yapılabilecek her şey aklıma geliyor."* Görüldüğü gibi öğretmen, dışarıda yapılan her türlü faaliyetin ve özellikle çevre gezilerinin okul dışı öğrenmeyi kapsadığına dikkat çekmektedir. Benzer şekilde öğretmen **K18**, okul dışı öğrenmenin gezi gözlemle olan yakın ilişkisine şu ifadelerle değinmiştir: *"Okul dışı öğrenme deyince sosyal anlamda öğrenme geliyor. Çocukların gezi gözlem yoluyla yaparak yaşayarak, araştırarak yaptıkları öğrenme yani."* Alıntıda öğretmen, okul dışı öğrenmenin gezi gözlem

yönteminin yanında sosyal ortamlarda yaparak yaşayarak öğrenmeyle olan bağına da dikkat çekmiştir.

Bunların yanında katılımcılar, okul dışı öğrenmenin kendileri için anlamlarını açıklarken, çoğunlukla benzer kavramları ve ifadeleri kullanmışlardır. Bunlar arasında "sosyal öğrenme" (**K7, K9, K15, K17**), "okuldan bağımsız ortam" (**K6**), "dört duvar dışında öğrenme" (**K9**), "deneyimleyerek öğrenme" (**K14**), "farklı ortamlarda öğrenme" (**K6**), "her yerde öğrenme" (**K10**), "evde öğrenme" ve "günlük yaşamda öğrenme" (**K12**) ifadeleri ön plana çıkmıştır. Okul dışı öğrenmeyi "sosyal öğrenme" olarak gören öğretmenlerin görüşleri aşağıda sırayla verilmiştir:

"Öğretmen eşliğinde öğrencilerle birlikte sosyal faaliyetlerde eğitimin öğretimin iç içe girebildiği her alan." (**K7**)

"Okul dışı yani okulun o dört duvarı dışındaki öğrenme diye düşünüyorum. Yani açık havada ya da diğer sosyal etkinlikler için sosyal ortamlarda yapılan çalışmalar diye düşünüyorum, yani doğa gezileri olabilir. O alanlarda çalışma diyelim." (**K9**)

"Okul dışı öğrenme denildiğinde aklıma dışarıda sosyal öğrenme ya da yaparak yaşayarak öğrenme, sosyal çevresinden öğrenme geliyor." (**K15**)

Görüldüğü gibi katılımcılar, okul dışı öğrenmenin en önemli boyutu olarak sosyal öğrenmeyi ön plana çıkarmışlardır. Bunun yanında okul dışında gerçekleşen etkinlikler yoluyla elde edilen kazanımlara dikkat çekmişlerdir. Bu öğretmenlerin yanında okul dışı öğrenmeyi daha da genişleterek "her yerde öğrenme" diyen **K10**, şunları söylemiştir: *"Çocukların sınıf ortamının dışında her yerde yapabilecekleri, her türlü eğitim, öğrenme bence. Gördükleri her şey mutlaka onlara bir şeyler öğretecek, kazandıracak. Yaprağı görmesi, bir ağacı incelemesi, taşı toprağı incelemesi, havayı suyu gözlemlemesi… Bunlar bile bir öğrenme."* Görüldüğü gibi öğretmen, tüm tecrübeleri okul dışı öğrenmenin bir parçası olarak değerlendirmektedir.

Çocuğun yaşadığı evi ve çevreyi okul dışı öğrenmenin bir parçası olarak gören **K10**, şunları aktarmıştır:

> Hemen ev geldi aklıma. Evin içerisindeki ortamdaki öğrenmeler geldi okul dışı deyince. Zaten çocuk da evde ilk önce bir temeli atıyor ki sonra okula geldiğinde onun devamını alıyor. Aslında öğrenme tek evde değil, her yerde

> oluyor. Bir çocuk parka bile gitse o ortamda da iyi şeyler öğreniyor. Başka bir çocuktan öğrenebiliyor.

Buraya kadar yapılan açıklamaları bir bütün ve geniş olarak ele alan **K16**, okul dışı öğrenmeyi çeşitli örneklerle şöyle özetlemiştir:

> Öğrenme, ucu çok açık bir kavram olduğu için evde, oyunda, parkta, her yerde öğrenme ortamı sağlanabilir. Herhangi bir şey, mesela parkta çocuk oyun oynarken bir ambulans geçiyor, annesi var yanında ya da öğretmeni. 'Aaa gördünüz mü çocuklar, bakın bunun sesi ne? Ambulans.' İşte ambulans kavramı hakkında sohbet edersin çocukla, numarasını tanıtırsın. Ona nasıl ulaşacağımız hakkında bilgi verirsin vesaire ya da yemek masasında.

Alıntıda yer verildiği gibi öğretmen, sokakta temel kavramların nasıl kazandırılabileceğini ve ailenin öğrenmede nasıl bir rol üstlenebileceğini örneklerle somutlaştırmıştır. Son olarak **K3**, okul dışı öğrenmeyle Reggio Emilia yaklaşımı arasında bağlantı kurarak şunları söylemiştir: *"Okul dışı öğrenme olarak benim aklıma Reggio Emilia'daki bir söz geliyor: "Doğa, öğretmen yerine geçer." Çocuklar doğada yaparak yaşayarak öğrenme ya da dokunarak hissederek öğrenmeleri, göstermeden yaptırmadan daha etkili olduğunu düşünüyorum."*

Görüşlerine yer verilen öğretmen, aslında Reggio Emilia yaklaşımında çevrenin üçüncü öğretmen olarak görülmesini, yani çevrenin öğretici rolünü okul dışı öğrenmenin özellikleriyle bağdaştırmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin algıları incelendikten sonra onlara okul dışı öğrenmeyi nasıl tanımlayabilecekleri sorulmuştur. Bu kapsamda öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıda sırayla sunulmuştur:

"Okul dışı öğrenme... Okul içindeki bizim verdiğimiz o kriterlere ve kurallara bağlı olmadan hani serbestçe çocukların daha çok spontane olarak geliştirdikleri, doğal olarak kendiliğinden yapılan öğrenmedir diye düşünüyorum." (**K18**)

"Sadece okulla sınırlı değil, çevredeki öğrenme, günlük yaşamda öğrenme olarak alabiliriz." (**K12**)

"Okul dışı öğrenme okulun dışında olan, aile veya toplum tarafından verilebilecek kazanımlar şeklinde söyleyebiliriz." (**K16**)

"Okul dışında her ortamda her şekilde öğrenme gerçekleşir, yaşayıp deneyemediğimiz her şey bir öğrenme şeklidir." (**K17**)

"Çocuğun doğal ortamda kendi isteği ile yapabileceği eğitim." (**K19**)

"Çocukların kendini daha doğal ortamda ifade edebileceği bol kazanımlı etkinlikleri uygulayabileceğimiz sınıf dışı etkinlikler, okul dışı ortam." (**K5**)

"Yaparak yaşayarak öğrenme, deneyimleyerek öğrenme, gözlem yaparak öğrenme şeklinde tanımlayabilirim." (**K14**)

"Çocuğun bedensel, zihinsel, tüm aktivitelerini gerçekleştirebileceği her türlü ortam diyebilirim." (**K20**)

Görüldüğü gibi, öğretmenlerin tanımlamaları okul dışı öğrenmenin anlamlarını açıklarken kullandıkları ifadelerle birebir örtüşmektedir. Bu tanımlamalara dayanarak okul dışı öğrenmeyi şu şekilde tanımlayabiliriz: Okul dışı öğrenme, çocuğun okul dışını kapsayan her yerde yaparak yaşayarak, keşfederek, çeşitli duyu organlarını kullanarak etkin bir şekilde edindiği tüm kazanımlar ve deneyimlerdir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İkinci alt problemde okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumları incelenmiş ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin ODÖO'yu Kullanma Durumları

Kullanma Durumları	**f**
Sık Sık	4
Arada Sırada	11
Nadiren	5
Toplam	20

Tablo 3 incelendiğinde tüm öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını kullandıkları anlaşılmaktadır. Öncelikle okul dışı öğrenme ortamlarını **"sık sık"** kullandığını söyleyen **K17**, düşüncelerini şu şekilde aktarmaktadır: "*Bol bol okul dışında çocuklarımızı haftalık gezilere götürüyoruz, farklı ortamlarda, farklı şeyler görmeleri için. Çok önemli olduğunu düşünüyorum. Özellikle okul öncesinin görmesi, yaşaması, keşfederek öğrenmesi, en kalıcı öğrenme şekli bence."* Görüldüğü gibi öğretmen, okul öncesi çocuklarının yaparak yaşayarak, keşfederek öğrenmesinin kalıcı öğrenmeyi

sağladığına ve bunun da farklı ortamları görerek gerçekleştiğine değinmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerden **K15** de, *"Biz kullanıyoruz ve bunlar çok şey oluyor, kalıcı öğrenmede daha iyi oluyor. Bunları hiç unutmuyorlar mesela."* diyerek okul dışı öğrenme ortamlarındaki öğrenmelerin kalıcılığına vurgu yapmıştır.

Okul dışı öğrenme ortamlarını **"arada sırada"** kullanan öğretmenlerden olan **K1**, şu açıklamayı yapmıştır: "*Bizim belirli yerlere gitmemiz gerekiyor yaştan dolayı, okul öncesinden dolayı. O yüzden de hani çok riskli olan yerlere gidemiyoruz. Aslında çok gezip göreceğimiz yerler var ama çocukların yaşlarından dolayı, güvenlik açısından bazı yerleri kısıtlayıp belirli yerlere gidiyoruz her sene."* Alıntıda öğretmen, gezip görülecek yerlerin çok olmasına rağmen okul öncesi yaş grupları açısından güvenli görmedikleri için çok farklı yerlere gidemediklerini ve belirli yerleri tercih ettiklerini söyleyerek okul dışı öğrenme ortamlarını "arada sırada" kullanma gerekçesini de açıklamıştır.

Bunların yanında okul dışı öğrenme ortamlarını **"nadiren"** kullanan öğretmenlerden olan **K4**, bunu şu şekilde gerekçelendirmiştir: *"Çok fazla kullanamıyoruz. Resmi prosedürler çok fazla. O yüzden çok fazla dışarıyı kullanamıyoruz. Sadece okul bahçesinde çok fazla etkinlikler yapabiliyoruz, okul dışı olarak düşünürsek ama diğer şeylerde çok nadir."* Görüldüğü gibi öğretmen, okul dışı öğrenme ortamlarından daha çok okul bahçesini kullandıklarını, prosedürlerin çok fazla olmasından dolayı diğer ortamları daha sınırlı kullandıklarını belirtmiştir. Aynı öğretmen bu konuda Türkiye ile Avrupa ülkelerini karşılaştırarak şunları söylemiştir: *"Yurt dışında mesela bunlar izinsiz. Ben bugün dışarıya çıkayım deyip müdürden izin alıp çıkabiliyor ama bizde bir sürü dilekçe hazırlayacaksın, evraklar hazırlayacaksın, o şekilde gideceksin. Hani bu biraz külfetli oluyor."* Alıntıdan anlaşılacağı üzere öğretmen, Avrupa ülkelerinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımının daha rahat olduğuna vurgu yapmıştır. Avrupa ülkelerinden Almanya ve Fransa ile Türkiye'yi karşılaştıran **K11**, şunları söylemiştir:

> 5 saat kapalı bir alanda tutmak kesinlikle yanlış. Avrupa'da hep gözlemledim, izledim, hatta gittim ve gördüm. Onlar günün yarısını dışarıda geçiriyorlar ve onların ortamları çok daha doğal. Bizimki gibi plastik oyuncakları yok. Tamamen toprak, taş, şey çamurun içinde oynadıklarını gördüm.

K11, Avrupa ülkelerinde, ülkemizden farklı olarak okul dışı öğrenme ortamlarının daha fazla kullanıldığına ve yapay yerine doğal materyallerin tercih edildiğine değinmektedir. Son olarak aynı öğretmen, okul dışı gezileri idarenin desteklemesinin kullanım için çok önemli olduğunu da vurgulamıştır.

Bunların yanında okul dışı öğrenme ortamlarını nadiren kullandığını belirten **K9**, pandeminin etkileriyle birlikte değişen koşulları şu şekilde anlatmıştır: *"Pandemiden önceki zaman daha rahattık, daha güzel aktiviteler planlayabiliyorduk, daha kısıtlamalar olmadan çocuklar da rahattı. O zaman daha çok gezi planlayabiliyorduk…"*

Öğretmen, Covid-19 pandemisi öncesinde daha fazla alan gezisi etkinlikleri yaptıklarına değinmiştir. Benzer şekilde **K8** de şu açıklamayı yapmıştır: *"Pandemiden önce daha çok gezilere gidiyordum ama pandemiden sonra, pandemi ortamında çok fazla gezilere gidemiyorum. Okul dışı öğrenmeye de çok fazla yer ayıramıyorum. Sadece okulumuzun bahçesinde bir şeyler öğrenmeye, bir şeyler yapmaya çalışıyoruz."*

Alıntıda görüldüğü gibi **K8**, Covid-19 pandemisinin okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımını önemli ölçüde sınırladığına dikkat çekmektedir. Aynı öğretmen, 3-4 yaş ile 5-6 yaş grubunda okul dışı kullanımındaki farklılığa da değinmiş ve nedenini şu şekilde aktarmıştır:

> 6 yaş grubu daha bilinçli. Seviyorlar, çok mutlu oluyorlar bir yere gitmekten ama 3-4 yaş grubu bir yere götürmekte çok zorlanıyoruz. O yüzden bazen götürmedik onları. Çünkü birileri servise bindiğinde ağlamaya başlıyorlar, sen bizi götürüp kaçıracaksın, diye. Öyle bir şeyleri vardı. İki kere götürdük, baktık ağlıyorlar, öyle olunca götürmedik. 3-4 yaş için uygun olmuyor.

K8, 3-4 yaş grubu çocukların taşıdığı bazı endişelerin onları geziye götürmekten vazgeçirdiğine ve bu gerekçeyle okul dışı öğrenme ortamlarına daha çok 5-6 yaş grubundaki çocukları götürdüklerine vurgu yapmaktadır. Bunun dışında okul dışı öğrenme ortamlarını "nadiren" kullanan bir başka öğretmen **K6** da, "*Sınırlı sayıda kullanıyoruz. Bahçemizi kullanıyoruz sınırlı sayıda da olsa. Tabii şu an pandemi olduğu için farklı bir ortam kullanamıyoruz."* şeklindeki ifadesiyle yine Covid-19 pandemisinin etkilerine değinmiştir. Benzer şekilde **K12**, pandeminin gezilerin amacına ulaşmasında birçok engel oluşturduğunu şöyle açıklamıştır:

İşletme mekânları daha çok makarna fabrikası, kâğıt fabrikası, yoğurt fabrikası, süt fabrikaları… Buralara gitmeyi tercih ediyoruz ama son yıllarda pandemiden dolayı, hijyen açısından çocukları bu bölüme almıyorlar. Daha önceki yıllarda bir yıl boyunca işletme gezisi yapmıştık, çok güzel dönütler almıştık. Dışarıda öğrenmenin en güzel yollarından bir tanesi bu da. Ama bu yıllarda tabii sayısı azaldı. Belli yerlere gidilebiliyor, her yere gidilmiyor yani.

Buraya kadar sunulan bulgular, okul dışı öğrenme ortamlarının kullanma durumunu birçok koşulun etkilediğini, salgının da bu olumsuz etkileri artırdığını göstermektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Üçüncü alt problemde okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları okul dışı öğrenme ortamları incelenmiş ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Kullanılan Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Ortamlar	**f**
Fabrikalar	15
Müzeler	14
Kozağaç Parkı	9
Bilim Merkezi	8
Kelebekler Vadisi	8
Kütüphaneler	8
Okul Bahçeleri	8
80 Binde Devri Alem	7
Sille Tabiat Okulu	6
Sinema	6
Parklar	5
Tiyatro	5
Atatürk Evi	5
İstiklal Harbi Şehitleri Abidesi	4
Ahmet Keleşoğlu Kültür Merkezi	2
AVM	2
Orman	2
İtfaiye merkezi	1
Üniversite	1
Sille Barajı	1
Karakol	1
Postane	1
Tren istasyonu	1
Çiçekçi	1
Meteoroloji	1
Mum evi	1
Atölyeler	1
Hayvanat bahçesi	1
Konser alanı	1
Dutlukır Parkı	1
Meram Bağları	1

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların 31 farklı okul dışı öğrenme ortamını kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların en fazla tercih ettikleri okul dışı öğrenme ortamları ise "Fabrikalar" (15), "Müzeler" (14), "Kozağaç Parkı" (9), "Bilim Merkezi" (8), "Kelebekler Vadisi" (8), "Kütüphaneler" (8) ve "Okul Bahçeleri"dir (8). Tabloya bakıldığında en çok tercih edilen yerler arasında doğal bir ortamın olmaması, ağırlıklı olarak yapay ve kapalı ortamların kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bunun yanında en fazla tercih edilen ortam olan fabrikalarda çeşitlilik bakımından un, ekmek, makarna, çikolata, bal, peynir, süt, şeker, geri dönüşüm ve kâğıt fabrikalarının kullanıldığı, dolayısıyla daha çok gıda ürünlerinin üretildiği fabrikaların ziyaret edildiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerden **K11**, makarna fabrikasında yaşadıkları deneyimi şu şekilde aktarmıştır:

> [Makarna fabrikası] orada biz makarnanın nasıl yapıldığını gördük ve çocuklar müthiş bir deneyim yaşadılar. Uzun makarnalar nasıl çıktı, fiyonk makarnalar nasıl çıktı, burgu makarnalar nasıl çıktı... Hatta spagetti makarnayı tazesi ile makineden kesildikten sonra orada çalışan arkadaş boyunlarına astı ve o kadar hoşuna gitti ki çocukların. Çocuk bunu gördü... Bizim çocuklarımızın dikkat süresi çok kısa, bilgileri çok dağınık. Ama orada yarım saatten fazla makarna fabrikasını gezdik, hiç sıkılmadılar. Ve arkasına o makarnanın pişmiş halini yediler. İkramda bulundular. Bir günü makarna fabrikasında geçirdik.

Alıntıda yer verildiği gibi öğretmen, makarna fabrikasında bir gün geçiren çocukların sıkılmadan, dikkatli bir şekilde tüm süreçleri takip ettiklerine dikkat çekmektedir. Fabrikaya gezi düzenleyen bir diğer öğretmen **K14** de deneyimini şu şekilde anlatmıştır: *"Organize sanayide bir çikolata fabrikası vardı. Çikolatanın yapım aşamasını bize göstermediler ama satış reyonunu gezdirdiler. Orada bize çikolata ikram ettiler. Sohbet ettik, geldik."* Benzer şekilde önceki yıllarda çeşitli fabrikalara giden **K19** da şunları aktarmıştır: "*Bundan önceki yıllarda fabrikalara gittik. Süt fabrikasına, peynir fabrikasına, makarna fabrikası... Benim 30 yaşıma kadar görmediğim şeyi 6 yaşındaki çocuk gördü. Bu onlar için büyük bir gelişme aslında."* Tüm bu alıntılara dayanarak fabrikaların çocuğa birinci elden somut yaşantılar sunması, çocuk için daha etkili ve ilgi çekici olması bakımından okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılmasının uygunluğu ortaya çıkmaktadır.

Fabrikaların dışında okul dışı öğrenme ortamı olarak tercih ettikleri yerleri geniş bir şekilde açıklayan **K7**, şunları anlatmıştır: *"Atatürk Evi'ne gittik. Çanakkale Şehitliği'ne gittik, şu minyatür olan yere. Sille Tabiat Okulu'na gittik. AVM'lerde oyun alanlarına gittik. Postaneye gittik. Yakın yerlerdeki alışveriş merkezlerine gittik. Tren istasyonuna götürdük bilet almak için."* Bir başka öğretmen **K6**, gittikleri çeşitli yerleri şu şekilde ifade etmiştir: *"İlimizde bulunan 80 Binde Devri Alem'in parkı var. Oraya gidiyoruz işte. Kütüphanelere gidiyoruz, kitaplarla ilgili etkinlikler, ilimizde bulunan çocuk kütüphanesinde. Akıl zekâ oyunları da var, o tür etkinlikler. Müzelere gidiyoruz tarihle alakalı. Yani daha doğrusu ilimizde bulunan yerlerle alakalı."*

Okul dışı öğrenme ortamı olarak park, kütüphane ve müzeleri tercih ettiklerini söyleyen **K6**, gittikleri yerlerin il içinde olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde il dışı alan gezisi yapmadıklarını ifade eden **K17** de bunu şu şekilde gerekçelendirmiştir: *"Hiç il dışı alan gezisi yapmadık. Çünkü biz küçük yaşla çalıştığımız için öyle büyük yerlere, yani o kadar çıkmayız yani."* Öğretmen, il dışı ortamları kullanmamanın nedenini çalıştıkları yaş grubuyla açıklamıştır. Bunun yanında **K6** gibi okul dışı öğrenme ortamı olarak kütüphaneyi kullanan **K18**, orada neler yaptıklarını şu şekilde özetlemiştir:

> Okul dışı olarak kütüphaneye gidiyordum ben mesela. Şu pandemiden dolayı çok gidemedik ama pandemi öncesi kütüphanenin bölümüne gidip hem çocuklara kitap sevgisi vermek adına hem de kütüphanenin böyle bir bölümü vardı. Özellikle küçük yaş bölümüne ayrılmış. Oyun halılarından tutun çocuklara hitap edecek, özellikle 3-5 yaş arasına hitap edecek çok fazla materyal vardı. Yani görsel hikâyeler, sesli masallar… Yani sesli kütüphane gibi olmuştu orası. Çocukları oradan benim ayırmam çok zor oluyordu, çok eğleniyorlardı. Drama yapıyorduk, kukla gösterisi yapıyorduk.

Görüldüğü gibi öğretmen, Covid 19 pandemisinden önce gittikleri kütüphanede çocuklara hitap eden çok fazla materyal olduğunu ve çocukların orada bulunmaktan hoşlandığını anlatmıştır. Ayrıca Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların alıntılarda verilen ortamların dışında Ahmet Keleşoğlu Kültür Merkezi, orman, itfaiye merkezi, üniversite, Sille Barajı, karakol, çiçekçi, meteoroloji, mum evi, atölyeler, hayvanat bahçesi, konser alanı, Dutlukır ve Meram Bağları'nı da okul dışı öğrenme ortamı olarak kullandıkları

görülmektedir. Tüm bu alıntılara dayanarak çocuklar için uygun olan, doğal veya yapay, il içi veya il dışı birçok alanın okul dışı öğrenme ortamı olarak seçilebildiği söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Dördüncü alt problem kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını hangi amaçlarla kullandıkları incelenmiş ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. ODÖO'nun Kullanım Amaçları

Amaçlar	**f**
Fen ve doğa incelemeleri yapmak	20
Belirli gün ve haftaları anmak ve kutlamak	10
Mevsimleri öğretmek	9
Doğal materyal toplamak	5
Birinci elden somut yaşantı elde etmek	5
Sosyal hayatı ve kuralları tanıtmak	4
Tarihi dokuyu (geçmişi) tanıtmak ve keşfetmek	4
Farklı ortamları ve yapıları görmek	3
Sosyal faaliyetlere katılmak	2
Oyun oynamak	2
Bitki yetiştirmek	2
Kitap sevgisi geliştirmek	2
Atatürk'ü tanımak	2
Sınıfta yapılamayan etkinlikleri yapmak	2
Kavram öğrenimi (şekil, sayı)	2
Temiz hava almak	1
El becerilerini geliştirmek	1
Ekonomik hayatı tanımak	1
Sanat etkinliği yapmak	1
Kütüphane ortamını tanımak	1
Çevre bilinci geliştirmek	1
Farklı sesleri duymak	1
Masal kahramanlarını görmek	1

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların tamamının okul dışı öğrenme ortamlarını **"Fen ve doğa incelemeleri yapmak"** (20) amacıyla kullandıkları görülmektedir. Fen ve doğa incelemeleri; bilim ve teknoloji ile iç içe olma, STEM etkinlikleri yapma, hayvanları, canlıları ve bitkileri keşfetme, araştırma, inceleme, doğal ve farklı alanları görme ve gözlem yapma gibi etkinlikleri içermektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarını fen ve doğa incelemeleri için kullanan öğretmenlerden **K1,** şunları aktarmıştır: *"Müzelere gidiyoruz, parklara gidiyoruz gezi gözlem için, fen ve doğa etkinlikleri için. Ayrıca eğitim projelerimiz var, STEM projelerimiz var. Onlar için de genellikle piknik alanlarına daha çok götürüyoruz."* Öğretmen, müze, park ve piknik alanlarını kullanma amacını gözlem, eğitim projeleri ve STEM projeleri olarak sıralamıştır. Benzer şekilde **K4** de okul dışı öğrenme ortamlarını ne amaçla kullandığını bir örnekle şu şekilde açıklamıştır:

> Çocuklar Sille Tabiat Okulu'na gittik mesela. Orada, doğada hayvanları gözlemlediler, toprakta hangi canlıların yaşadığını gözlemleyerek köstebekleri incelediler. Bu onlar için çok farklıydı, ilk defa gördükleri için. Bu da çocukların tabii ki doğal yaşamda özellikle başka canlılara saygı duyma, onlara nasıl davranılması gerektiği, öyle bir ortamda neler yapabileceğimiz hakkında bilgilendiler.

Görüldüğü gibi Sille Tabiat Okulu'na fen ve doğa incelemeleri amacıyla gittiklerini belirten **K4**, bu kapsamda çocukların orada hayvanları ve canlıları gözlemleme, inceleme, tanıma ve canlılara saygı duymayı öğrenmelerine değinmiştir. Öğretmenlerden **K5** de Orman Okulu Projesi kapsamında fen ve doğa incelemeleri yaptıklarını şu şekilde ifade etmiştir: "*Orman Okulu Projesi vardı. Orada doğal tabiatı gözlemleme, hayvanlar, böcekler, bitkileri yetiştirme ortamı mesela. O anlamda böyle bir gezimiz oldu."* Görüldüğü gibi öğretmen, bahsettiği geziye gözlem yapma, hayvan ve böcekleri tanıma, bitki yetiştirme amacıyla katıldıklarını anlatmıştır.

İkinci olarak okul dışı öğrenme ortamlarını **"belirli gün ve haftaları anmak ve kutlamak"** (10) için kullandıklarını söyleyen öğretmenler, Gaziler Günü, İtfaiye Haftası, Hayvanları Koruma Günü, 10 Kasım Atatürk Haftası, Kütüphane Haftası ve Müzeler Haftası gibi belirli gün ve haftalar için okul dışı geziler düzenlemişlerdir. Buna yönelik katılımcılardan **K16**, şunları aktarmıştır: "*Atatürk Evi'ne gittik, Atatürk Haftası'nda. Hani genelde okulumuz olarak belirli gün ve haftalar çerçevesinde ne varsa o haftada ya da o ayda onunla ilgili alan gezileri yapıyoruz."* Benzer şekilde 10 Kasım Atatürk Haftası'nda Atatürk Müzesi'ne gittiklerini ifade eden **K10** da şu açıklamayı yapmıştır: "*Atatürk Müzesi'ne gidiyoruz Atatürk Haftası'nda. Atatürk'ü yakından tanıyalım… Oradaki eşyalarını, Atatürk'ün kıyafetlerini görmek bile, çocuğa, yakından görmek bile, o konuyu mesela daha iyi benimsetiyor."* Öğretmen, Atatürk Müzesi'ne gittiklerinde çocukların oradaki eşyaları görerek Atatürk'ü daha iyi öğrendiklerini vurgulamıştır. Bunun dışında yine belirli gün ve haftalar dahilinde okul dışı öğrenme ortamlarını kullandıklarını söyleyen öğretmenlerden **K7** şunları söylemiştir:

> Nereye gideceğiz? Mesela hayvanat bahçesine. Konu? Ne için gidiyoruz? Hayvanları Koruma Haftası sebebiyle. Bu veteriner olabilir. Bu sene veteriner de düşünüyorum yani. Veterinere gidip veteriner ne yapar, ne

> eder? Hayvanları koruma hakkında daha geniş bilgiler verebilir diye düşünüyorum. Bu bilgileri hayvanat bahçesinde alamıyoruz.

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı gibi öğretmen, Hayvanları Koruma Günü'nde hayvanat bahçesine veteriner de davet ederek okul dışı öğrenmeyi daha etkili hale getirmeyi amaçlamaktadır.

Bunların dışında okul dışı öğrenme ortamlarını **"mevsimleri öğretmek"** (9) amacıyla kullandığını söyleyen katılımcılar, bunu sadece sonbahar mevsimiyle sınırlandırmışlardır. Öğretmenlerden **K17**, mevsimler konusundaki etkinliğini şöyle anlatmıştır: *"Mesela geçen haftalarda Kozağaç Parkı'na götürdük çocukları. Sonbaharı hani görmeleri, tanımaları, oradaki yaprakları, ağaçları görüp tanımaları için."* Ayrıca okul dışı öğrenme ortamlarını **"sosyal hayatı ve kuralları tanıtmak"** (4) amacıyla kullandığını söyleyen katılımcılardan **K15,** şunları aktarmıştır: *"Mesela bir sinemaya, tiyatroya gittiğinde o ortamda nasıl davranacağını öğrensin. Davranışsal kazanımlar için oralara gidebiliyoruz."* Görüldüğü gibi öğretmenin okul dışı öğrenme ortamından beklentisi, çocukların sosyal hayatı ve kuralları gözlemlemesidir.

Okul dışı öğrenme ortamlarını **"sınıfta yapılamayan etkinlikleri yapmak"** (2) için kullandığını söyleyen öğretmenlerden **K17**, şu açıklamayı yapmıştır: *Bilim merkezine götürüyoruz. Orada farklı hani okulda ulaşamadığımız şeyleri görebilmeleri için."* Benzer şekilde öğretmenlerden **K10** da bu ortamları "sınıfta yapılamayan etkinlikleri yapmak" amacıyla kullandığını şu şekilde ifade etmiştir:

> Kurt Baba oyunumuz var, çocuklar çok seviyor. O birazcık alan isteyen bir oyun. Sınıfta fazla oynatamıyoruz, çok fazla karmaşa olduğu için. Alan büyükse mesela o koşmalı oyunları oynatıyoruz. Daha çok orada enerjilerini atmaları tarzında şeylere yöneliyoruz ki sınıfta yapamadığımız şeyleri çocuklar orada yapsın hani etkinlikler diye. Onlara dikkat ediyoruz.

Görüldüğü gibi her iki öğretmen de çocuklara farklı deneyimler ve ortam sunmak için eğitimi okul dışına taşıdığına dikkat çekmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarını **"kavram öğrenimi"** (2) için kullandıklarını belirten **K16**, şunları aktarmıştır: *"Öğrenme amacıyla yani onlara oradaki şeylerin, kavramların kazanılması için gidiyoruz."* Benzer şekilde öğretmenlerden **K9** *"Vermemiz gereken kavramları ya da işte konuları orada daha güzel net şekilde verebiliyoruz bahçemizde."* şeklindeki açıklamasıyla okul dışı

öğrenme ortamlarının kavram öğrenimine uygun olduğunu ve buralarda kavramların daha iyi öğretilebildiğini söylemiştir. Bunların yanında okul dışı öğrenme ortamlarının kullanım amaçlarına yönelik **K14**, çeşitli örneklerle geniş ve kapsayıcı bir açıklama yapmıştır:

> Bu hafta 80 Binde Devri Alem'e gideceğiz. Buradaki amacımız ne? Çocukların farklı ortamda gözlem yapabilmelerini sağlamak, oradaki farklılıkların farkına varmalarını sağlamak. 80 Binde Devri Alem'de şeyler var, küçük maket yapılar var. O maket yapıları inceleyerek nerelere ait olduklarını en azından maket de olsa görmek, farklı farklı yapıların olduğunu, gözlem yapmalarını sağlamak, hayvanları belki keşfetmek, dinozorları keşfetmek... İlgilerini çekebileceğini düşünüyoruz. Onun dışında Kelebekler Vadisi'ne gezi düzenlemiştik daha önceki yıllarda. Oradaki kelebeklerin yaşantılarını bizatihi görerek, deneyimleyerek görmelerini sağlamak. Müzelere gitmiştik daha önceki yıllarda. Müzelerde eski çağlarda yaşayan insanlardan haberdar olmalarını sağlamak. Orman gezisi yaptık. Doğayı keşfetmek, yaprakları keşfetmek, böcekleri keşfetmek. Farklılıkların farkına varmalarını sağlamak amacımız…

Görüldüğü gibi öğretmen, okul dışı öğrenme ortamlarını fen ve doğa incelemeleri yapmak (gözlem yapma, hayvanları ve canlıları tanıma, doğayı keşfetme), farklı ortamları ve yapıları görmek, tarihi dokuyu tanıtmak ve keşfetmek ve birinci elden somut yaşantı elde etmek gibi çeşitli amaçlarla kullanmıştır. Buraya kadar yer verilen bulgular, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını oldukça çeşitli amaçlar için kullandıklarını göstermektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Beşinci alt problemde okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında yaptıkları etkinlikler incelenmiştir. Okul öncesi eğitimde, birden fazla etkinlik çeşidinin bir araya getirilerek oluşturulduğu bütünleştirilmiş etkinliklere yer verilebilmektedir. Bu nedenle katılımcıların bahsettikleri bazı etkinlik örnekleri, birden fazla etkinlik çeşidinin bir araya getirilmesiyle oluşan bütünleştirilmiş etkinlik kapsamında yer alabilmektedir. Ancak tabloda yer alan hem tek tek planlanıp uygulanabilen hem de bütünleştirilmiş etkinliklere dahil olabilecek etkinlik örnekleri, en

ilgili olduğu tek bir etkinlik çeşidine dahil edilmiştir. Böylece katılımcıların değindiği etkinlik örnekleri, etkinlik çeşitlerine göre sınıflanarak Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Yaptıkları Etkinlikler

Etkinlik Çeşidi	Etkinlik Örnekleri
Fen Etkinlikleri (19)	Gözlem ve inceleme (19) Materyal toplama (8) Bitki yetiştirme (6) Deney (3) Geri dönüşüm (2) STEM etkinlikleri (2) Hayvan besleme (1) Araştırma yapma (1) Doğa yürüyüşü (1) Kompost (organik gübre) yapımı (1)
Diğer Etkinlikler (17)	Piknik ve kahvaltı (7) Doğaçlama (spontan) gelişen etkinlikler (4) Sosyal etkinlikler (3) Hamur işi etkinlikleri (3) Mektup ve bayram kartı gönderme (1)
Sanat Etkinlikleri (14)	Resim yaptırma (6) Atölye çalışmaları (5) Oyuncak yapımı (3) Kolaj (2) Boyama (2) Origami (2) Mandala (2) El işi etkinlikleri (2) Sergi (1) Yaprak baskısı (1)
Oyun Etkinlikleri (14)	Yapılandırılmış oyunlar (4) Bahçe oyunları (3) Zekâ oyunları (1) Yapılandırılmamış oyunlar (1)
Müzik Etkinlikleri (9)	Şarkı söyleme (3) Ritim tutma (2) Nefes çalışması (1)
Hareket Etkinlikleri (5)	Fiziksel aktivite (3) Parkur etkinlikleri (2)
Türkçe Etkinlikleri (4)	Hikâye okuma (4) Masal anlatma (1) Hikâye oluşturma (1) Tekerleme söyleme (1) Kukla gösterisi (1)
Drama Etkinlikleri (4)	
Matematik Etkinlikleri (2)	Örüntü oluşturma (2)

4.5.2. Fen Etkinlikleri

Tablo 6'ya göre, öğretmenlerin alan gezilerinde en fazla yaptıkları etkinlik çeşidi, "fen etkinlikleri"dir (19). Katılımcıların bu kapsamda en fazla tercih ettiği etkinlik ise "gözlem ve inceleme"dir (19). Bu etkinlikler kapsamında okul dışı öğrenme ortamlarında

çoğunlukla çocuklar; çevre, bitki, hayvan ve toprağı incelemişlerdir. Öğretmenlerden **K18**, gözlem yaptıkları bir alan gezisi sırasında yaşananları şu şekilde aktarmıştır:

> İlkbahar mevsimiydi. Etrafımızda bulduğumuz böcekleri inceliyorduk… Zaten büyütecimiz vardı. Hemen çıkarıp baktığımız zaman çocuklar inanılmaz zevk alıyor, inanılmaz heyecanlanıyor, merak ederek öğrenmeye çalışıyor. İşte mesela sayıyor 'dört tane bacağı var, iki tane kanadı var, uçuyor, uçabiliyor' falan. Bir anda yağmur gelmişti. Hemen çantamızda olan çöp torbalarından bir yağmurluk oluşturup çocuklar hiç yani ıslandığını bile hissetmeden devam ettik etkinliğe.

Görüldüğü gibi öğretmen, alan gezisinde büyüteçlerle çocukların böcekleri kendilerinin incelediğine ve bu öğrenme sürecinden büyük keyif aldıklarına dikkat çekmektedir. Alan gezilerinde gözlem ve inceleme etkinliklerine yer veren bir başka öğretmen **K5** de tecrübesini şöyle anlatmıştır:

> Geçen sene bahçede toprağa zarar veren, vermeyen maddeleri işlemiştik. Meyve kabukları, atıklar, materyaller hepsini toprağa gömdük ve 5 ay boyunca biz bunları gözlemledik. Hangisi toprakta kayboluyor, hangisi kaybolmuyor. Çocuklarla doğal ortamda birlikte gözlemleyerek deneyimledik. En azından zarar veren, vermeyen maddeleri görmüş oldular.

Öğretmenin anlattığı etkinlikle öğrenciler, toprağa zarar veren ve vermeyen maddeleri 5 aylık sürede kendi deneyimleriyle keşfetme olanağı bulmuşlardır. Ayrıca katılımcıların fen etkinlikleri kapsamında yaptıklarını söyledikleri ikinci etkinlik, doğadan "materyal toplama"dır (8). Bu etkinlik kapsamında çocuklar, okul dışı öğrenme ortamlarında salyangoz kabuğu, kozalak, yaprak ve palamut toplamışlardır. Öğrencilerine materyal toplama etkinlikleri yaptırdığını söyleyen **K15**, alan gezisinde yaşananları şu ifadelerle sunmuştur:

> Doğa gezisine gitmiştik. Çevre bilincini geliştirmek için giderken çöp poşetlerimizi yanımızda götürdük. Oradaki atıkları topladık mesela. Ondan sonra başka bir poşetimizde dökülmüş kozalakları topladık, meşe palamutlarını, yaprakları, taşı, dalı... Bunlar ne için? Bizim için inceleme, fen doğa… Bizim kendi sınıfımızda bir sandığımız var, "Değerli Hazinem" diye. Devamlı topladıklarımızı orada biriktiriyoruz.

Görüldüğü gibi alan gezisine katılan öğrenciler, hem doğayı temiz tutmak ve korumak için hem de doğanın önemli parçaları olan kozalak, meşe palamudu, yaprak, taş ve dal gibi materyalleri incelemek için materyal toplamışlardır.

Katılımcıların fen etkinliği kapsamında yaptıkları diğer etkinlik, "bitki yetiştirme"dir (6). Bu etkinlikte çocuklar, fidan tüpleme, meşe palamudu filizlendirme, ağaç ve fidan dikimi gibi faaliyetler gerçekleştirmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerden **K7** tecrübelerini şöyle aktarmıştır: *"Bazen hava güzel olduğunda sandalyeyi dışarı çıkartıp yapıyoruz. Çevre incelemesi yapıyoruz. Bitki yetiştirme… Benim kendi Eko Okul projem var. Bitki yetiştirme, doğaya önem verme… Bunları araştırıyoruz."* Alıntıda öğretmen, okul bahçesinde çevre incelemenin yanında Eko Okul Programı kapsamında bitki yetiştirme etkinlikleri yaptığına değinmiştir. Benzer şekilde **K5** de *"Ufak bir bahçemiz var, oraya sebzeler ekiyoruz. Çocuklar orada gelişimlerini gözlemliyorlar."* şeklindeki açıklamasıyla okul bahçesine sebzeler ektiklerini söylemiştir.

Fen ve doğa etkinlikleri kapsamında öğretmenler, "deney" (3), geri dönüşüm (2) ve "STEM etkinlikleri" (2) de yapmışlardır. Okul dışı öğrenme ortamlarında "STEM etkinlikleri" yapan öğretmenlerden **K1**, faaliyetlerini şöyle anlatmıştır:

> STEM için götürdüğümüz oldu. Mesela meşe palamudu tüpleme… İlk önce yerinde topluyoruz, daha sonra burada tüplüyoruz, daha sonra onları ekiyoruz, ektikten sonra filizleniyor, filizlendikten sonra biz onları toprakla buluşturuyoruz. Bu bizim STEM planımızda olan bir şey. Bunu çocuk gezerek görerek gözlemleyerek yapmış oluyor.

Görüldüğü öğretmen, STEM planı kapsamında yapılan meşe palamudu tüpleme etkinliğinin çocuğun deneyimleyerek öğrenmesindeki rolüne dikkat çekmektedir. Değinilen fen ve doğa etkinlikleri dışında öğretmenlerin öğrencilerine **"hayvan besleme" (1), "araştırma yapma" (1), "doğa yürüyüşü" (1)** ve **"kompost (organik gübre) yapımı" (1)** etkinliklerini yaptırdıkları da tespit edilmiştir.

4.5.3. Sanat Etkinlikleri

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların yarısından fazlasının okul dışı öğrenme ortamlarında "sanat etkinlikleri"ne (14) yer verdikleri görülmektedir. Sanat etkinliği kapsamında en fazla tercih edilen etkinlik ise "resim yaptırma"dır (6). Sanat etkinliği

kapsamında okul bahçesinde resim yaptırdığını söyleyen **K3**, yaşananları şöyle anlatmıştır:

> Şövalyelerimiz var, dışarı çıkarıyoruz. Çocuklarımıza şövalyelerle dışarıda resim yaptırabiliyoruz. Geçenlerde yaptırdım mesela bir etkinlik okul bahçemizdeki ağaçların fotoğrafını çekip sekreterliklere koyup. Mevsim ağacımızı seçcez. Hangisi sizdeki ağaç olabilir diye spontane gelişen bir etkinlik olarak sonbaharı yerinde işleme fırsatı buldum yani.

Sanat etkinliği kapsamında resim yaptırma etkinliğinden sonra katılımcıların en fazla tercih ettikleri etkinlik, "atölye çalışmaları"dır (5). Bu kapsamda öğretmenler kil, çamur, seramik ve ebru çalışmalarına yer vermişlerdir. Öğretmenlerden **K17**, Sille Tabiat Okulu'nda katıldıkları bir atölyeden şu şekilde bahsetmiştir: *"Kil atölyesine gitmiştik. Orada çamur, seramik hamuruyla, çamuruyla etkinlik yapmışlardı."* Atölye çalışmalarının dışında katılımcılar, okul dışı öğrenme ortamlarında "oyuncak yapımı" (3) ve "el işi etkinlikleri"nden (2) de bahsetmişlerdir. Oyuncak yapımı kapsamında çanta, keçeden bebek ve ahşaptan oyuncak; el işi etkinlikleri kapsamında ise kanaviçe işleme ve makrome yapımına değindikleri görülmektedir. Hem oyuncak yapımı hem de el işi etkinliklerine değinen **K8**'in ifadeleri şu şekildedir: *"Bizimkiler küçük, 3-4 yaş grubuydu. El işi mesela bebek yapımı, kanaviçe işleme... Birkaç hanımın yeri vardı, oraya gittik. Bahçeye oturdular. Kanaviçe işleme yaptık hocam. Ondan sonra bebek yaptık, çanta yaptık. Ondan sonra basit bir makrome gibi şeyler yaptık."*

Görüldüğü gibi öğretmenin anlattığı etkinlikte öğrenciler, gittikleri bir okul dışı öğrenme ortamında oyuncak bebek, çanta, makrome yapımını ve kanaviçe işlemeyi öğrenmişlerdir. Bunların dışında sanat etkinlikleri kapsamında katılımcılar, öğrencilerine "kolaj" (2), "boyama" (2), "origami" (2), "mandala" (2), "sergi" (1) ve "yaprak baskısı" (1) etkinlikleri yaptırdıklarını da ifade etmişlerdir.

4.5.4. Oyun Etkinlikleri

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların okul dışı öğrenme ortamlarında en fazla tercih ettikleri etkinlik çeşidinden birinin "oyun etkinlikleri" (14) olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenler, öğrencilerine "yapılandırılmış oyunlar" (4), "bahçe oyunları" (3), "zekâ oyunları" (1) ve "yapılandırılmamış oyunlar" (1) oynatmışlardır. Okul bahçesinde oyun etkinliğine yer verdiğini söyleyen **K3**, bunu şu şekilde ifade etmiştir:

> Okul bahçesi olarak derseniz, oyunlaştırma oluyor çoğu zaman. Örnek vermem gerekiyorsa, İtfaiye Haftası'nı kutlamak adına telefon numaraları yapıp onları zemine yapıştırıp hulahopların dışına ateşler yapıştırıp çocuklar oradan top atıp sonra itfaiye aracına, itfaiyeciye, yangın tüpüne ponponlar yerleştirerek ellerinde şeyle, itfaiye arabasıyla 1-0'a basıp o telefon tuşunda koşaraktan o parkuru tamamladılar. Bunun için mesela ben okul bahçesini etkin bir şekilde kullanmaya çalışıyorum.

Alıntıda öğretmen, İtfaiye Haftası kapsamında okul bahçesinde öğrencilerine bir nevi simülasyon yaparak onlara itfaiyenin görevlerini tanıtmaktadır. Benzer şekilde bir diğer öğretmen **K6**, kütüphanede gerçekleştirdiği oyun etkinliğini şöyle anlatmıştır: *"Daha önceki senelerde, pandemi olmadığı zamanlarda ilimizde bulunan KOP Çocuk Kütüphanesi'ne çocuklarımızı götürdük. Orada zekâ oyunlarını oynadık, hikayeler okuduk."* Görüldüğü gibi, burada da okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı konusunda pandeminin sınırlayıcı etkisinden bahsedilmektedir.

4.5.5. Müzik Etkinlikleri

Tablo 6'ya göre, katılımcıların okul dışı öğrenme ortamlarında kullandığı bir diğer etkinlik çeşidi, "müzik etkinlikleri" (9) olmuştur. Öğretmenler, çocuklara müzik etkinliği kapsamında "şarkı söyleme" (3), "ritim tutma" (2) ve "nefes çalışması" (1) etkinliklerini yaptırmayı tercih etmişlerdir. Öğretmenlerden **K15** müzik etkinliğine şöyle bir örnek vermiştir: *"Bir konsere de gittiğimiz oldu mesela. Orada mesela ritim tutmayı biz de yaptık. Çocuk ne yapıyor? Orada ritim tutuyor."* Görüldüğü gibi öğretmen, gittikleri konserin çocukların ritim tutmayı öğrenmesine katkı yaptığından bahsetmiştir.

4.5.6. Hareket Etkinlikleri

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların okul dışı öğrenme ortamlarında "hareket etkinlikleri"ne (5) de yer verdikleri görülmektedir. Hareket etkinlikleri kapsamında ise "fiziksel aktivite" (3) ve "parkur etkinlikleri" (2) tercih edilmektedir. Alan gezilerinde fiziksel aktivite etkinlikleri yaptıran öğretmenlerden **K12** şunları söylemiştir: *"Biz spor hareketleri yaptık mesela orada. Spor çalışmaları yaptık, jimnastik çalışmaları yaptık. Kaslarını geliştirecek, psikomotor gelişimlerini sağlayacak çalışmalar yaptık."* Görüldüğü gibi öğretmen, spor ve jimnastik çalışmaları yaptıklarına ve bunların psikomotor gelişimi desteklediğine değinmiştir. Benzer şekilde okul dışı öğrenme alanlarında fiziksel aktivite yaptıran öğretmenlerden **K20** de *"Açık alandaki basit*

jimnastik hareketlerimiz bile kas gelişimini, küçük kası, büyük kası olumlu etkiliyor." şeklindeki açıklamasıyla jimnastik hareketlerinin kas gelişimini olumlu etkilediğine vurgu yapmıştır.

4.5.7. Türkçe Etkinlikleri

Tablo 6'ya göre, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarında kullandıkları bir diğer etkinlik çeşidi, "Türkçe etkinlikleri"dir (4). Türkçe etkinlikleri kapsamında ise "hikâye okuma" (4), "masal anlatma" (1), "hikâye oluşturma" (1), "tekerleme söyleme" (1) ve "kukla gösterisi" (1) etkinlikleri tercih edilmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarında Türkçe etkinlikleri yaptıran **K3**, bunu şu şekilde ifade etmiştir: *"Orada yine ben palamutla ilgili etkinlik yapacaksam Meşe Palamudu kitabını götürüyorum ve yerinde okuyorum. Çocuklar, palamutları toplarken bir yandan da hikâyemi okuyabiliyorum."* Görüldüğü gibi öğretmen, gittikleri bir alan gezisinde konuyu desteklemek için hikâye kitabı da okumuştur. Okul dışı öğrenme ortamlarında Türkçe etkinliklerine yer veren bir başka öğretmen **K16** ise şunları anlatmıştır: *"Türkçe dil etkinliği. İşte bir tekerleme söylersin atıyorum. Bir sonbahar alan gezisi düzenliyorsundur. Orada bir sonbaharla ilgili bir tekerleme söylersin, daha kalıcı olur işte yaprakları göstererek. İşte ağaçların yaprak döktüğü göstererek."* Alıntıdaki öğretmen, sonbahar mevsiminde yapılan bir alan gezisinin uygun bir tekerleme ile daha kalıcı öğrenmeler sağlayacağına değinmektedir.

Değinilen bu etkinliklerin dışında öğretmenler, drama (4), matematik (2) ve birçok diğer (farklı) etkinlik çeşitlerini (17) kullandıklarını ifade etmişlerdir. Drama etkinliği yaptıran öğretmenlerden **K3**, tecrübesini şöyle aktarmıştır:

> Doğanın sesini dinleyelim diyerek drama yapabiliyorum. Eğer drama yapacaksam müziğimi seçiyorum, işte ağaca sarıl, ağaçla konuş, ağaca sevdiğini söyle, zemine uzan, gökyüzünü izle, ne düşünüyorsun hayal et, doğanın sesini dinle… Bunlarla ilgili öncesinde hazırlık yapıyorum. Gittiğim zaman da çocuklarla uygulama fırsatım oluyor.

Görüldüğü gibi öğretmen, alan gezilerinde drama etkinliğini nasıl yaptırdığını ayrıntılarıyla anlatmaktadır. Buraya kadar değinilen etkinlikler, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer almaktadır. Ancak öğretmenlerin okul öncesi programda doğrudan yer almayan birçok etkinlik yaptırdıkları da tespit edilmiştir. Bu kapsamda katılımcılar;

"piknik ve kahvaltı" (7), **"doğaçlama gelişen etkinlikler"** (4), **"sosyal etkinlikler"** (3), **"hamur işi etkinlikleri"** (3) ve **"mektup ve bayram kartı gönderme"** (1) gibi çeşitli etkinlikleri kullanmışlardır. Bu bulgulara dayanarak okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerin gidilen ortama göre değişiklik gösterebileceğini ve çeşitlenebileceğini söylemek mümkündür.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Altıncı alt problemde okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların farklı gelişim alanlarına ve öz bakım becerilerine olan katkıları incelenmiş ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. ODÖO'nun Katkı Sağladığı Gelişim Alanları ve Öz Bakım Becerileri

Bilişsel Gelişim	Sosyal-Duygusal Gelişim	Dil Gelişimi	Motor Gelişim	Öz Bakım Becerileri
Düşünme (7)	Sosyalleşme (11)	İletişim kurma (19)	Hareket etme (18)	El yıkama ve temizleme (8)
Bilgi edinme (5)	Farklı insanlarla tanışma (3)	Kelime dağarcığının gelişmesi (9)	Küçük kas gelişimi (13)	Yardım almadan kıyafetlerini giyebilme (8)
Merak etme (2)	Özgüven kazanma (2)	Kendini ifade etme (4)	Büyük kas gelişimi (7)	Kendi eşyalarını koruma ve taşıma (7)
Fark etme (2)	Bağımsız hareket etme (1)	Cümle kurma (1)	Koordinasyon (1)	Tuvalet ihtiyacını kontrol etme ve giderme (5)
Hatırlama (2)	Yardımlaşma (1)			Kendini koruma (2)
Algılama (2)	Sırada bekleme (1)			Beslenmesini yapabilme (2)
Matematiksel kavramlar öğrenme (1)	Grup etkinliklerine katılma (1)			Giysilerini temiz tutma (1)
Araştırma yapma (1)				Emniyet kemerini bağlama (1)
Sınıflandırma yapma (1)				

4.6.1. Bilişsel Gelişim Alanına Katkıları

Tablo 7 incelendiğinde katılımcılar, okul dışı öğrenme ortamlarının bilişsel gelişim alanına yönelik en fazla **"düşünme"** (7) ve **"bilgi edinme"** (5) konularında katkı sağladığına değinmiştir. Okul dışı öğrenme ortamlarının bilişsel gelişime katkılarına değinen öğretmenlerden **K2**, şunları aktarmıştır: *"Müzede ne varmış, kaç yılından önce varmış, öncekiler neymiş, sonrakiler neymiş, önceden neleri kullanıyormuş gibi araştırmalar yapmaları bilişsel alanla ilgili."* Öğretmen, çocukların müze ortamında eski dönemdeki yaşama dair sorular sorması ve bilgi edinmelerini bilişsel katkılar arasında

değerlendirmiştir. Bir başka öğretmen **K16**, ODÖO'nun bilişsel gelişime katkısını şu şekilde açıklamıştır: *"Sonbahar mevsimini anlatırken, [ağaçların] yapraklarını döktüğünü bizzat görüyor, onu algılıyor, bilişsel becerisine katkı sağlıyor. Sonbahar mevsimini açık bir şekilde görerek ve yaşayarak kavrıyor onu. Bilişsel gelişimine katkı sağlıyor."* Görüldüğü gibi öğretmen, sonbahar örneği üzerinden doğal ortamda mevsimi çocuğun algılamasına vurgu yapmaktadır. Bunların dışında katılımcılar, okul dışı öğrenme ortamlarındaki faaliyetlerin öğrencileri düşünmeye, merak duygularını beslediğini ve bazı matematik kavramlarını öğrenmelerine katkı sağladığını düşünmektedir. Bu bulgulara dayanarak okul dışı öğrenme ortamlarının bilişsel gelişim alanını desteklediğini söylemek mümkündür.

4.6.2. Sosyal-Duygusal Gelişim Alanına Katkıları

Tablo 7 incelendiğinde katılımcılar, okul dışı öğrenme ortamlarının sosyal-duygusal gelişim alanında en fazla **"sosyalleşme"**ye (11) katkı sağladığına değinmişlerdir. Buna yönelik öğretmenlerden **K17**, şunları aktarmıştır: *"En başta bence sosyal anlamda onları geliştiriyor. Çünkü okul dışında farklı bir ortama giriyorlar. Kendi okullarının dışında farklı kuralları var, farklı davranış şekilleri var. Farklı davranmaları gerekiyor, okul gibi değil. Oradaki kişilerle sosyalleşiyorlar."* Alıntıda öğretmen, çocukların çevresindeki kişilerle etkileşimde bulunmalarından bahsetmiştir. Benzer şekilde **K16** da *"Sosyal duygusal alana daha çok katkı sağlıyor. Orada sosyalleşiyor çocuk zaten."* şeklindeki ifadesiyle çocukların okul dışı öğrenme ortamlarında diğer insanlarla kaynaştığına dikkat çekmektedir. **K13** de bu ortamların sosyalleşmeye katkısını şu şekilde örneklendirmiştir:

> Daha çok sosyalleşiyor, arkadaşları ile iletişime geçtikleri için, çevre ile. Daha doğrusu farklı türlerde iletişime geçtikleri için daha çok girişken oluyorlar. Mesela konuşamayan ya da çekingen olan öğrencimiz daha soru sormaya başlıyor. Daha çok göz teması kuruyorlar, daha rahat iletişim halinde oluyorlar büyüklerle, kendi arkadaşlarıyla.

Öğretmen, çocuğun okul dışı öğrenme ortamlarında arkadaşlarının yanında "**farklı insanlarla tanışma"**sına (3) değinmiş ve çevresi ile iletişime geçtiği için sosyalleştiğini anlatmıştır. Öğretmenlerden **K8** de bu ortamların sosyalleşmeye katkısını yaşa göre farklılaşmasına da değinerek şöyle aktarmıştır: *"Sosyalleşmek hoşlarına*

gidiyor ama dediğim gibi 3-4 yaş grubu değil, 5-6 yaş çok seviyor." Yani sosyalleşmeye katkısı, 5-6 yaş grubu çocuklarda daha etkili olmaktadır.

Okul dışı öğrenme ortamlarının **"bağımsız hareket etme"**yi (1) desteklediğini düşünen **K3**, bu durumu şöyle açıklamıştır:

> Aile dışında ya da okul dışında bir yerlere gitme, tek başlarına hareket edebilme yeteneklerini geliştirmeye yönelik bence çok büyük katkısı var. Servise binme, ilk defa aileleri olmadan, öğretmen rehberliğinde okul dışında bir yere gitmelerinin onlara gelişimsel olarak büyük etkisi var.

Öğretmen, çocukların aileden bağımsız olarak farklı ortamlara gitmesinin çocuğun gelişimine katkı sağladığını söylemiştir. Benzer şekilde **K8** de bu konuya yönelik şöyle düşünmektedir: "*Artık bağımsızlaşmak istiyorlar. O bağımsızlığın, özgürlüğün zevkini tatmaya başladıkları için bir yerlere gitmek çok hoşlarına gidiyor."* Görüldüğü gibi öğretmen, okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımının çocukların bağımsızlık duygusunu beslediğine dikkat çekmektedir.

Bunların dışında katılımcılar, Sosyal-Duygusal Gelişim boyutunda okul dışı öğrenme ortamlarının **"özgüven kazanma"** (2), **"yardımlaşma"** (1), **"sırada bekleme"** (1) ve **"grup etkinliklerine katılma"** (1) gibi katkılarının olduğunu da ifade etmişlerdir. Bu bulgulara dayanarak, okul dışı öğrenme ortamlarının sosyal-duygusal gelişim alanını desteklediğini söylemek mümkündür.

4.6.3. Dil Gelişim Alanına Katkıları

Tablo 7'ye bakıldığında katılımcıların okul dışı öğrenme ortamlarının dil gelişim alanına yönelik en fazla **"iletişim kurma"** (19) konusunda katkı sağladığına değindikleri görülmektedir. Bunu sırasıyla **"kelime dağarcığının gelişmesi"** (9), **"kendini ifade etme"** (4) ve son olarak da **"cümle kurma"** (1) takip etmiştir. Öğretmenler, okul dışı öğrenme ortamlarının iletişim konusundaki katkılarını konuşma, anlatma, soru sorma ve cevap verme ile ilişkilendirmişlerdir. Buna yönelik öğretmenlerden **K12**, şunları aktarmıştır:

> Dil gelişimini de güzel etkiliyor. Çünkü grup halinde gittiğimiz için başka sınıftaki çocuklarla da iletişimde bir kuvvetlilik oluyor. Başka öğretmenlerle iletişime giriyorlar. Çekingen olan çocuklar daha iyi,

arkadaşlarıyla daha iyi konuşuyor. Birbirleri ile iletişimleri iyi oluyor yani dil gelişim anlamında güzel gelişmeler sağlıyor.

Öğretmen, okul dışı öğrenme ortamlarında çocukların diğer çocuklarla ve öğretmenlerle iletişim kurduğunu, böylece dil gelişimlerinin desteklendiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden **K14** de iletişim kurmaya yönelik şunları söylemiştir: *"Genelde karşılarındaki insanlarla iletişime geçerek ya da orada soru sorarak ya da sorulan sorulara cevap vermeye çalışarak... Bu şekilde dil gelişimlerine katkı sağlıyor."* Öğretmen, okul dışı öğrenme ortamlarında çocukların soru sorarak ve cevap vererek iletişime geçtiklerini, bunun da dil gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Benzer şekilde öğretmen **K15** de iletişim kurmaya şu şekilde değinmiştir: *"Orada sorular soruyor, heyecanlanıyor, daha çok üretiyor. Yani gözlemledikçe daha çok konuşuyor, soruyor. Orada sohbet ediyorlar diğer kişilerle. Onların sorularına cevap veriyorlar, onların konuştuklarını dinliyorlar. Daha çok öğrenmiş oluyorlar."* Görüldüğü gibi öğretmen, okul dışı öğrenme ortamlarında çocukların konuşma, dinleme ve soru sorma yoluyla iletişime geçtikleri için bu sürecin dil gelişimine katkı sağladığına dikkat çekmektedir.

Okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların kelime dağarcığının gelişmesine katkı sağladığına yönelik **K1** ise deneyimlerini şu şekilde aktarmıştır: *"Dil gelişiminde de farklı kelimeler öğrenebiliyor. Oradaki materyalleri, bulduğu şeyin ne anlama geldiğini öğreniyor, kelime hazinesini geliştiriyor."* Bir diğer öğretmen **K12**, kelime dağarcığının nasıl geliştiğini örneklerle şöyle anlatmıştır: *"Çocuklar orada doğada şarkı söylüyor, kelime dağarcığı gelişiyor açık havada. Mesela o gün kozalakları dizdiler, saydılar. Sayma çalışmaları yaptılar, kaç tane topladık... Renk kavramı ilişkili yaprakların renklerini saydılar işte, sarı, kırmızı hepsi vardı çünkü sonbahardan dolayı."* Görüldüğü gibi, öğrenciler çeşitli etkinliklerle kelime bilgisini geliştirmektedir.

Öte yandan okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların kendini ifade etmelerine ve cümle kurmalarına katkı sağladığını düşünen öğretmenlerden **K20**, şunları belirtmiştir: *"Dil gelişiminde kendini ifade ediyor. Gezide ne öğrendik diyorum. Cümle kurmaya başlıyor, anlatıyor derdini ya da olumsuz yaşadığı bir şeyi."* Tüm bu alıntılara dayanarak, okul dışı öğrenme ortamlarının dil gelişim alanını desteklediğini söylemek mümkündür.

4.6.4. Motor Gelişim Alanına Katkıları

Tablo 7'ye göre katılımcılar, okul dışı öğrenme ortamlarının motor gelişim alanına yönelik en fazla **"hareket etme"** (18) konusunda katkı sağladığına değinmişlerdir. Hareket etme; yürüme, tırmanma, koşma, yuvarlanma, dönme, atlama, zıplama, yere uzanma ve inme-binme davranışları ile ilişkilendirilmiştir. Buna yönelik **K17**, geniş bir şekilde şunları aktarmıştır: *"Gittiğimiz alana göre… Bir Kozağaç'a geziye götürdüyseniz çocuklar koşuyor, oksijen alıyor bol bol… Okul ortamının dışına çıkıyor, oksijen alıyor, koşuyor, hareket ediyor, arkadaşlarıyla oynuyor, bedensel gelişimine katkı sağlıyor."*

Alıntıya göre çocukların rahatça hareket edebileceği alanlara gidildiğinde motor gelişim alanı daha fazla desteklenebilmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarının hareket etmeyi sağladığına yönelik **K12**, şunları söylemiştir: *"Açık hava olduğu için tabii hareketliydik. Oradaki ağaçlardan, şeylerden koştular, zıpladılar."* Öğretmen, açık hava alanları ile çocukların hareket etmelerini ilişkilendirmiştir. Benzer şekilde **K6** da, *"Eğer ortam müsaitse oyun etkinliklerini mutlaka ele alıyoruz. Aldığımız bütün oyun etkinlikleri alanı [motor gelişimi] desteklemiş oluyor."* şeklindeki ifadesiyle okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan oyun etkinliklerinin motor alana hitap ettiğine değinmiştir.

Hareket etmenin yanında okul dışı öğrenme ortamları, **"küçük kas gelişimi"** (13) ve **"büyük kas gelişimi"**ni (7) desteklemektedir. Öğretmenlerden **K9**, bu ortamların hem büyük hem de küçük kasların gelişimine nasıl katkı sağladığını şu şekilde ifade etmiştir: *"Orada servise binmesi bile bence büyük-küçük kaslarını rahatlıkla kullanabilmesini açıklıyor. Orada kendi parmaklarını, ellerini kullanıyor. Kaslarını çok rahat hareket ettirebiliyorlar. Bazen bir topla, bazen iple arkadaşları ile serbest oynarken görüyorum."* Öğretmen, bir alan gezisinde çocukların yaptığı hemen her faaliyetin büyük ve küçük kas gelişimine katkı sağladığına inanmaktadır.

Öğretmenlerden **K16** ise diğer meslektaşlarından farklı olarak yalnızca büyük kas gelişimine odaklanarak şunları söylemiştir: *"Yaptığımız geziler, işte el becerilerini geliştirecek etkinlikler olmadığı için… Yani belki de hoplama, zıplama hani büyük kas becerileri ile ilişkili şeyler sağlıyor ama ince motor becerisine çok fazla bir katkısı olduğu söylenemez. Daha çok büyük kas gelişimi ile alakalı katkılar sağlıyor."* Öğretmen, okul dışı öğrenme ortamlarının küçük kas gelişiminden ziyade büyük kas gelişimini desteklediğini söylemiştir. **K16**'nın aksine yapılan bazı etkinliklerle küçük kas

gelişiminin desteklendiğini düşünen **K8**, düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *"Emniyet kemerini bağlamayı öğrettim ben. Diyorum ki, kendin bağla, yanlış da bağlasan kendin bağla diyorum ve o parmak kasları çok iyi gelişiyor hocam."* Görüldüğü gibi öğretmen, verdiği örnekle çocukların küçük kas gelişiminin desteklendiğini belirtmiştir. Tüm bunlara dayanarak, okul dışı öğrenme ortamlarının motor gelişim alanını desteklediğini söylemek mümkündür.

4.6.5. Öz Bakım Becerilerine Katkıları

Tablo 7 incelendiğinde katılımcılar, okul dışı öğrenme ortamlarının öz bakım becerilerine yönelik en fazla **"el yıkama ve temizleme"** (8), **"yardım almadan kıyafetlerini giyebilme"** (8) ve **"kendi eşyalarını koruma ve taşıma"** (7) konularında katkı sağladığına değinmiştir. Bu ortamlarda el yıkama ve temizlemeye yönelik **K2**, şunları aktarmıştır: "*Elleri kirlendiyse, yıkama ihtiyacı hissettiyse öğretmenim ellerim kirlendi ya da susadım deyip kendi suluğunu alıp gelmesi ya da ellerini yıkayacak olması öz bakım becerilerinin geliştiğinin işaretidir bence."* Alıntıda görüldüğü gibi öğretmen, alan gezisinde çocukların kendi temizlikleri konusunda sorumluluk almasını öz bakım becerilerinin gelişimine katkı olarak değerlendirmiştir.

Öte yandan öğretmenlerden **K13** de, *"Temizliğine dikkat etmeye çalışıyor. Bir yere dokunduğu zaman, ellerinin kirlendiğini fark ettiğinde hemen temizlemeye özen gösteriyor. Ellerini siliyor ya da yıkamaya gitmek istiyor açıkçası."* şeklindeki açıklamasıyla çocukların okul dışı öğrenme ortamlarında el temizliğine dikkat ettiklerini söylemiştir. Son olarak çocukların okul dışı öğrenme ortamlarında el temizliğine nasıl dikkat ettikleri konusundaki gözlemlerini **K4**, şöyle aktarmıştır: *"Elleri kirleniyor, yani üstlerine değmemeleri gerektiğini biliyorlar, ellerini ne zaman, nerede temizleyeceklerini biliyorlar."*

El ve kıyafet temizliğinin dışında okul dışı öğrenme ortamlarında çocukların yardım almadan kıyafetlerini giyebilmelerine yönelik öğretmenlerden **K10**, şunları aktarmıştır:

> Orada kendileri yapmaya çalışıyor. Burada yardımcı ablalarımız oluyor. Bazı şeylerde hemen yardımlarına koşuyorlar ama orada artık tek başlarına bir şeyleri baş etmeye, tek başlarına yapmaya çalışıyorlar. Mesela ayakkabısının cırt cırtı açılıyor ya da ceketini giymeyi kendisi yapabiliyor

orada artık benim onlara çok fazla yardımcı olamayacağımı fark ettikçe… kendi işini kendi yapıyor.

Görüldüğü gibi öğretmen, okul dışı öğrenme ortamları ile sınıf ortamının karşılaştırmasını yaparak çocukların okul dışında yardım almadan kıyafetlerini giyebildiklerini verdiği örnekle ifade etmiştir. Kıyafetleri giyebilmenin yanında okul dışı öğrenme ortamlarında çocukların kendi eşyalarını korumasına ve taşımasına yönelik tecrübelerini öğretmenlerden **K17**, şu şekilde aktarmıştır: *"Kendi eşyasına sahip çıkıyor, çantası varsa çantasını taşıyor, suluğu varsa suluğunu taşıyor, giderken giydiği ayakkabısını giyiyor, hazırlanıyor. Bunların hepsi öz bakım. Yani aslında kendi kendine yetebiliyor bir şekilde çocuk."*

Görüldüğü gibi öğretmen, bu ortamlarda çocukların kendi kendine yetebilme becerilerini tecrübe ettiklerine şahitlik etmiştir. Ayrıca okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların kendi **"beslenmesini yapabilme"** (2) konusundaki katkısına yönelik **K8** şunları söylemiştir:

> [Gezide] yere oturuyoruz, orada yemek yediğimiz zaman. Kendi yemeklerini açıp... bize bile ihtiyaç duymuyorlar. Burada 'Sütümü açamadım', diyor. Ama orada öyle olmuyor. Yere oturuyorlar, peçetelerini seriyorlar, onu çıkarıp yiyorlar böyle. Birbirlerine ikram... Burada ikram etmezler ama orada ikram ediyorlar. Orada farklı bir dünya oluyor sanki... Burada bizim rehberliğimizde, orada her şeyle baş başa… Derler ya doğa ile baş başa. Doğa ile baş başa olunca çok mutlu oluyorlar ve hepsini ben yapayım istiyorlar.

Görüldüğü gibi öğretmen, sınıf ortamı ile okul dışı öğrenme ortamlarının karşılaştırmasında çocukların kendi beslenmelerini başkalarından bağımsız bir şekilde kendilerinin yaptığını ve bu konuda istekli olduklarını gözlemlemiştir. Ayrıca yukarıda yer verilen görüşleri destekleyen **K15**, çeşitli katkıları bir arada şu şekilde sunmaktadır: *"Kendi ceketini giymiş oluyor. Eğer ki orada, serviste terleyecek olursa kendi çıkarıyor, kendi giyiyor. En önemlisi çantası. Çantayı ne yapıyor? Kendi çantasına kendi sahip çıkmış oluyor. Pikniğe gittik yakın zamanda. Kendi başına yiyebiliyor. Bunlar da öz bakım becerisini geliştiriyor."* Öğretmen, okul dışı öğrenme ortamlarında çocukların yardım almadan kıyafetlerini giyebilmesi, kendi eşyalarını koruması, taşıması ve kendi

beslenmesini yapabilmesinin öz bakım becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bunların dışında katılımcılar, okul dışı öğrenme ortamlarının **"tuvalet ihtiyacını kontrol etme ve giderme"** (5), **"kendini koruma"** (2), **"giysilerini temiz tutma"** (1) ve **"emniyet kemerini bağlama"** (1) konularında da çocuklara katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Son olarak okul öncesinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamlarının tüm gelişim alanlarına ve öz bakım becerilerine katkıları olduğunu düşünen **K14**, görüşlerini şu şekilde özetlemiştir:

> Bilişsel gelişim alanını nasıl etkiliyor? Bir kere akıllarında kalıyor. Algılıyorlar, anlıyorlar, görüyorlar, dokunuyorlar, deneyimliyorlar. Motor alanını nasıl etkiliyor? Yürüyorlar, koşuyorlar, dokunuyorlar. Zaten orada yaptığımız bir etkinlik parmakların çalışmasını sağlıyor. Öz bakım becerilerine katkı sağlıyor. Neden? Kendi başlarına bir yere gitmeyi, sorumluluk almayı, eşyalarını toparlamayı, giyinmeyi, soyunmayı, eşyalarını orada bırakmamayı öğreniyorlar. Sosyal anlamda gittikleri yerle iletişim kurmayı, farklı insanlarla iletişime geçmelerine yardımcı oluyorsun. Görevlilere soru sormayı, onları dinlemeyi öğreniyorlar. Toplum içinde nasıl davranmaları gerektiği konusunda bilgi sahibi oluyorlar.

Öğretmen, okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların bilişsel, motor ve sosyal-duygusal gelişim alanları ve öz bakım becerilerine yönelik katkılarını geniş ve açıklayıcı bir şekilde ifade etmiştir. Tüm bu bulgulara dayanarak, okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, dil, motor gelişim alanları ve öz bakım becerilerinin gelişimini desteklediğini ve çocuklara katkı sağladığını söylemek mümkündür.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yedinci alt problemde okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları okul dışı öğrenme ortamlarının çocuklarda geliştirdiği beceriler incelenmiş ve Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Geliştirilen Beceriler

Beceriler	**f**
İletişim	10
Gözlem	9
Yaratıcı düşünme	8
Öz denetim	8
İş birliği	6
Uyum sağlama	5
Eleştirel düşünme	2
Sorgulama	2
Ekolojik okuryazarlık	1
Mekânı algılama	1
Karar verme	1
Empati	1

Katılımcılara göre, okul dışı öğrenme ortamları çocuklarda en fazla **"iletişim"** (10) becerisini geliştirmektedir. Bu konuda **K13**, şunları anlatmıştır: *"İletişimi mesela konuşmayan, birbiriyle konuşmayan öğrencimiz bile konuşuyor. Hani normalde konuşmak istemez ya da birbirlerinden uzak duran öğrenciler farklı bir ortama girdiğiniz için tabii ki arkadaşını daha yakın görüyor ve konuşuyor. Gelişim güzel yani olumlu yönde gidiyor."* Öğretmen, çekingen ya da birbiriyle konuşmayan öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarında etkileşime geçtiğine, dolayısıyla bu ortamların çocukların iletişim becerisini geliştirmesine yardımcı olduğuna değinmiştir. Benzer şekilde **K18** de çocukların bu ortamlarda iletişim becerilerinin geliştiğini şu şekilde ifade etmiştir: *"Çocuklar kendini ifade edebiliyor. Kendi düşüncelerini, kendi isteklerini dile getirebiliyorlar. Ve arkadaş ortamlarına hani bunu da anlatabiliyor kendini, artık özgüvenini kazanmış oluyor."* Görüldüğü gibi öğretmen, okul dışı öğrenme ortamlarının çocuklarda kendini ifade etme ve anlatma becerilerini geliştirdiğine vurgu yapmaktadır.

Okul dışı öğrenme ortamlarının **"iletişim"**den sonra çocuklarda en fazla geliştirdiği beceri, **"gözlem"**dir (9). Buna yönelik olarak **K12**, şunları aktarmıştır: *"Gözlem becerisi, zaten gittiğiniz zaman kendi kendine oluşan bir şey. Çocuk doğaya girdiği zaman keşfetmeye çalışıyor, gözlem yapabiliyor yani. Yaptıklarının da sonuçlarını size anlatıyor 'Öğretmenim burada bu olmuş, burada bu olmuş, şunu yapmalıyız.' şeklinde."* Alıntıdan anlaşılacağı gibi öğretmen, okul dışı öğrenme ortamlarında çocukların kendiliğinden gözlem yapmaya başladığına, edindiği bilgileri ve gözlemlerini paylaştığına dikkat çekmektedir.

Okul dışı öğrenme ortamlarının çocuklarda **"gözlem"**den sonra en fazla geliştirdiği beceriler **"yaratıcı düşünme"** (8) ve **"öz denetim"**dir (8). Yaratıcı düşünme

becerisine değinen öğretmenlerden **K17**, deneyimini şu şekilde aktarmıştır: "*Seramik alanına gittiyse orada işte diyelim ki farklı ürünler çıkartıyor."* Bunun yanında *"Kendileri, nerede ne yapmaları gerektiğini öğreniyorlar. Öz denetimlerini bu şekilde geliştirmiş oluyorlar."* diyen **K4**, bu ifadeleriyle öz denetim becerisine değinmektedir. Ayrıca çocukların öz denetim becerisini kazanma durumlarını **K14**, şu gözlemlerle anlatmıştır: *"Öz denetim. Ondan başlayalım. Ne yapıyoruz? Sıra oluyoruz mesela ya da benim yanımdan ayrılmamaları gerektiğini biliyorlar. Farklı yerlere gitmemeleri gerektiğini biliyorlar. Dış ortamda kaybolabileceklerini biliyorlar ya da farklı zararlar görebileceklerini biliyorlar. İster istemez öz denetim gelişiyor."* Görüldüğü gibi **K14** de okul dışı öğrenme ortamlarında çocukların kendi davranışlarını kontrol etmeleri ile öz denetim becerisi arasında ilişki kurmuş ve okul dışı öğrenme ortamlarının öz denetim becerisini nasıl desteklediğini açıklamıştır. Bunların yanında **K17**, çocukların okul dışı öğrenme ortamlarda daha sorgulayıcı düşündüklerine, **K8** ise küçük ve yaş gruplarıyla gittikleri bir gezide büyük yaş grubundaki çocukların küçüklere yapamadıkları bazı işlerde yardımcı olmalarını **"empati"** (1) becerisinin gelişimiyle ilişkilendirmiştir.

Değinilen örneklerin dışında katılımcılar, okul dışı öğrenme ortamlarının çocuklarda **"iş birliği"** (6), **"uyum sağlama"** (5), **"eleştirel düşünme"** (2), **"ekolojik okuryazarlık"** (1), **"mekânı algılama"** (1) ve **"karar verme"** (1) becerilerini de geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Tüm bunlara dayanarak, okul dışı öğrenme ortamlarının çocuklarda farklı becerilerin gelişimini desteklediğini söylemek mümkündür.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sekizinci alt problemde okul öncesi öğretmenlerinin, kullandıkları okul dışı öğrenme ortamlarının çocuklarda geliştirdiğini düşündükleri değerler incelenmiş ve Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Kazandırılan Değerler

Değerler	**f**
Saygı	14
Yardımseverlik	13
Sorumluluk	11
Sevgi (Hayvan vb)	10
Çevre bilinci ve farkındalığı	10
Hoşgörü	9
Özgüven	8
Paylaşma	6
Duyarlılık	6
Sabır	4
Tasarruf	3
Dayanışma	2
Şefkat	2
Bağlılık	1
Bağımsızlık	1
Temizlik	1
Cömertlik	1
Merhamet	1
Özsaygı	1
Eşitlik	1
Adalet	1

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcılara göre, okul dışı öğrenme ortamları çocuklarda en fazla sırasıyla **"saygı"** (14), **"yardımseverlik"** (13), **"sorumluluk"** (11), **"sevgi"** (10) ve **"çevre bilinci ve farkındalığı"** (10) değerlerini geliştirmektedir. Saygı değerinin gelişimi, çevre, insan ve diğer canlılara olmak üzere çeşitli boyutlarda gözlenmiştir. Okul dışı öğrenme ortamlarının çocuklarda saygı değerini geliştirdiğine değinen öğretmenlerden **K11**, deneyimini şu şekilde paylaşmıştır: *"Müzeye gittiğinde geçmişini tanıyor, geçmişine saygı duyuyor, kültürünü öğreniyor. Doğaya gittiğinde de canlılara saygı duymayı, onlarla birlikte yaşamayı, onlara zarar vermemeyi öğreniyor."* Öğretmene göre çocukların, müzeye gittiğinde geçmişine minnettarlığı, doğaya çıktığında ise diğer canlılara olan duyarlılığı artmaktadır.

Okul dışı öğrenme ortamlarının **"yardımseverlik"** değerini kazandırdığını düşünen **K16** da bu değere şu şekilde değinmiştir: *"Yardımlaşmada da aynı şekilde. Atıyorum arkadaşı çantasını toparlayamadıysa çantasını topluyor, onun servise binmesine yardımcı oluyor. 'Hadi hazırlanalım.' diyor, uyarıda bulunuyor. Yardımcı oluyor tabi."* Görüldüğü gibi öğretmen, bir alan gezisindeki tecrübesi üzerinden çocuklar arasındaki yardımlaşmaya değinmiştir.

Okul dışı öğrenme ortamlarının **"sorumluluk"** değerini kazandırdığını düşünen öğretmenlerden **K6** da bunu şu şekilde anlatmıştır: *"Kesinlikle sorumluluk. Aslında yardımlaşma değeri oluyor. Çünkü çocuk gitmeden önce konuştuğumuz kuralları uygulamaya çalıştığı için… Oranın bir sorumluluğu var. Sorumluluk duygusunu mutlaka geliştiriyor."* Öğretmen, okul dışı öğrenme ortamlarında kurallara uymanın sorumluluk değerinin kazanılmasına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Sorumluluk değerini öğretmenlerden **K11** de şu şekilde açıklamıştır: *"Gittiğinde sorumluluk duygusu gelişiyor. Doğaya karşı sorumlu olduğunu... İşte çöpe, yere çöpe atmadan çöp kutusunu kullanmayı öğreniyor. Ne yapıyor? Doğaya karşı sorumluluğunu öğreniyor."* Görüldüğü gibi öğretmen, okul dışı öğrenme ortamlarında çocukların edindiği tecrübenin çocukların doğaya karşı sorumluk, saygı ve duyarlılık değerlerini birlikte geliştirdiğine dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenlerden **K14,** "*Sevgi, ağaçlara duyulan sevgi, hayvanlara duyulan sevgi, bitkilere duyulan sevgi..."* ifadesiyle okul dışı öğrenme ortamlarında kazanılan sevgiyi ağaç, hayvan ve bitkilere duyulan sevgi bağlamında ele almıştır. Bunların yanında okul dışı öğrenme ortamlarının çevre bilinci ve farkındalığı kazandırdığına yönelik öğretmen **K16**, geniş bir açıklama yapmıştır:

> Mesela oradaki ağaçlar hakkında sohbet ettiğimizde ağaçların işte ne kadar sürede büyüdüğü ile alakalı, ona zarar vermememiz ile alakalı bir konuşma ve bir etkinlik yaptığımız zaman çocuklarda tamamen bir çevre bilinci oluşmuş oluyor. Mesela bir göl görüp suların nasıl kullanıldığı hakkında, suların evimize nasıl geldiği hakkında, orada bilgi verdiğimizde, çocuk eve gittiği zaman suyu daha dikkatli kullanmaya başlıyor. Ağacın dalını koparıp çekmiyor ya da ağaca fidanlara zarar verecek bir şey varsa onu uzaklaştırıyor. Bu şekilde oluşturmuş oluyoruz.

Görüldüğü gibi öğretmen, okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerin çocuğun hayatına çevre farkındalığı ve bilinci olarak döndüğüne dikkat çekmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarının çocuğa kazandırdığı önemli değerlerden biri de **"özgüven"**dir (8). ODÖO'nun çocuklara özgüven kazandırmaya yardımcı olduğu konusunda öğretmenlerden **K14** şunları söylemiştir:

> Özgüveni nasıl gelişiyor? Ailesi yanında olmadan da bir şeyler yapabileceğini, bir yerlere gidebileceğinin farkına varıyor çocuk. İlk başta mesela çok ürkek olan çocuklar, sınıfa dahi girmekte çekinen çocuklar

> farklı bir ortama gittikleri zaman nasıl davranmaları gerektiğini öğreniyorlar. Ayrıca kendilerine bir özgüven geliyor.

Okul dışı ortamlardaki tecrübeler, çocukların özgüvenlerini geliştiren bir süreç olmaktadır. Değinilen örneklerin dışında öğretmenler, okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların **"hoşgörü"** (9), **"paylaşma"** (6), **"duyarlılık"** (6), **"sabır"** (4), **"tasarruf"** (3), **"dayanışma"** (2), **"şefkat"** (2), **"bağlılık"** (1), **"bağımsızlık"** (1), **"temizlik"** (1), **"cömertlik"** (1) **"merhamet"** (1), **"özsaygı"** (1), **"eşitlik"** (1) ve **"adalet"** (1) değerlerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. ODÖO'nun geliştirdiği değerlere ve becerilere birlikte değinen öğretmenlerden **K11** şunları söylemiştir:

> Arkadaşı bulamamıştı, kestane hiç bulamadı. Kendi topladığı kestaneden ona verdi. Hem bu yardım etmiş oluyor hem paylaşmış oluyor hem de bence bir cömertlik... Al benimkini sana veriyorum, elimdekini de seninle paylaşıyorum, işbirliği yapıyorum, yardımlaşıyorum, paylaşıyorum. Hepsini aynı anda verebiliyorsunuz. Sevgiyi veriyorsunuz, doğaya sevgi. Saygıyı veriyorsunuz. Onlara saygı duymayı öğreniyor.

Öğretmenin değindiği gibi, bir alan gezisinde çocuklar iş birliği becerisiyle birlikte yardımseverlik, paylaşma, cömertlik, saygı ve sevgi değerlerini birlikte kazanabilmektedir. ODÖO'nun değerler eğitimi açısından önemine de değinen **K1**, gözlemlerini şu şekilde aktarmıştır: *"Birbirlerine hoşgörülü davranmayı öğreniyorlar, sabrı öğreniyorlar. Çünkü sıraya geçiyorlar, birbirlerini bekliyorlar, sırasını bekliyorlar, saygıyı öğreniyorlar. Bir kediyi besledikleri zaman sevgiyi öğreniyorlar. Gerçekten değerler eğitimine çok katkısı olduğunu düşünüyorum. Özellikle sabır, alan gezilerinde çocukların kazandığı en büyük değer diye düşünüyorum."*

Alıntıda ifade edildiği gibi öğretmen, ODÖO'da çocukların kazandığı en önemli değerin sabır olduğunu düşünmektedir. Bir diğer öğretmen **K3**, çevre bilincine ve doğa sevgisine dikkat çekerek şunları söylemiştir: *"En başta doğa sevgisi. Çevre kirliliğine karşı bilinçlenme, yenip içilen şeylerin toplanması gerektiğini fark etme, çöpleri toplama, değerler eğitimini yerinde veriyoruz aslında, söyleyerek değil, uygulayarak, göstererek vermiş oluyoruz."*

Buraya kadar sunulan bulgulara dayanarak, okul dışı öğrenme ortamlarının çocuklarda çeşitli değerleri kazandırmaya yardımcı olduğunu söylemek mümkündür.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Dokuzuncu alt problemde okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecine katkıları incelenmiş ve Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. ODÖO'nun Öğretim Sürecine Katkıları

Katkılar	**f**
Farklı duyu organlarına hitap etme	20
Yaparak yaşayarak öğrenme	17
Kalıcı/etkili öğrenme	16
Kavramları tanıma	11
Demokratik öğrenme	10
Etkin katılım	7
İlgi ve dikkat çekicilik	6
Akran öğretimi	4

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların, okul dışı öğrenmenin öğretim sürecine en çok **"farklı duyu organlara hitap etme"** (20), **"yaparak yaşayarak öğrenme"** (17) ve **"kalıcı/etkili öğrenme"** (16) katkılarından bahsettikleri görülmüştür. Okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların görme ve dokunma duyularına hitap ettiğini düşünen öğretmenlerden biri olan **K14** düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

> Bir Atatürk Evi'ne gittiğimiz zaman Atatürk'ün geçmişte yaşamı ile ilgili deneyimler kazandılar, kıyafetlerini gördüler, eşyalarını gördüler. Onun dışında mesela canlıların nasıl dünyaya geldiğini, Kelebekler Vadisi'nde o kelebeklerin nasıl, tırtılların kozaya dönüştüğünü, kozadan tekrar nasıl çıktıklarını aşama aşama görerek öğrendiler. Ondan sonra ormanda farklı bitkilerin olduğunu yaşayarak öğrendiler. Gözlem yaparak, farklı bitkileri görerek, dokunarak, yeri geldi toplayarak ya da parçalayarak öğreniyorlar.

Alıntıda ifadelerine başvurulan öğretmen, çeşitli ODÖO'larda çocukların farklı duyu organlarını kullanarak öğrendiklerine dikkat çekmektedir. Bu süreçte çocukların Atatürk Evi'nde eşyaları ve kıyafetleri, Kelebekler Vadisi'nde de tırtılların kelebeğe dönüştüğünü görmeleri, ormanda farklı bitki türlerini görmeleri ve dokunmaları öğrenme deneyimlerine ilişkin canlı örnekler olarak göze çarpmaktadır. Bunun yanında okul dışında öğrenmenin yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklediğini düşünen **K15**, şunları söylemiştir:

> 1 yıl sonra devam eden çocuk varsa, aynı yere gidiyorsak onu hatırlıyor. Başka bir şeyi hatırlamıyorsa bile 'Ben buraya gelmiştim.' diyorlar ve daha mutlu oluyorlar. Yani çocuklar zaten durağan etkinlikleri sevmiyorlar. Böyle yaparak yaşayarak öğrendiği, kendinin bizzat katıldığı, yani bu tür etkinlikleri daha çok seviyorlar.

Görüldüğü gibi öğretmen, okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklediğini, çocukların kendisinin yaparak deneyimlediği etkinlikleri daha çok sevdiğini ve bunların daha kalıcı olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde **K10** da okul dışı öğrenme ortamlarının yaparak yaşayarak ve kalıcı öğrenme konusundaki rolünü şu sözlerle dile getirmiştir: *"Daha çok görerek, yaşayarak, oradaki ortamı tanıyarak onları… Sözle söylemek çocukların çok kalıcı etki yaratmıyor. Orada görerek yaşayarak her şeyi böyle o ortamda görmeleri, görerek yapmaları çocuklarda daha büyük etki uyandırıyor ve kalıcı hale getiriyor."* Alıntıdan anlaşılacağı gibi, ODÖO'da çocuklar yaparak yaşayarak, görerek ve etkin bir şekilde öğrendikleri için daha unutulmaz deneyimler edinmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarının bir diğer katkılarından olan kalıcı öğrenmeye yönelik görüşlerde daha çok sınıf ortamından daha kolay ve daha çabuk öğrenme vurgusu yapılmıştır. Bu konudaki düşüncelerini **K12**, şu şekilde açıklamıştır: *"Sınıfta öğretemediğiniz bir şeyi bazen doğal ortamda, okul dışında daha çabuk öğretiyorsunuz… ve kalıcı olduğunu düşünüyorum."* Okul içi ve okul dışı süreçleri karşılaştıran öğretmen, okul dışı öğrenme ortamlarının farkını "hızlı ve kalıcı öğrenme" olarak tanımlamıştır. Tarihi bir konudan örnek veren **K5:** *"Ben arkeolojik kazıyı anlatsam, göstersem, resmini göstersem o kadar kalıcı değil. Ama bir arkeolojik müzeye gittiğimiz zaman, eski zamandan kalan kalıntıları gösterdiğim zaman daha kalıcı hale geliyor, kafalarında yer ediyor çocukların. O anlamda çok etkili."* ifadesiyle yerinde öğrenmenin önemine vurgu yapmıştır.

Bunların yanında katılımcılar, okul dışı öğrenmenin kalıcı/etkili öğrenme katkısından bahsederken çoğunlukla benzer ifadeler kullanmışlardır. Bu gerekçeyle bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sırayla verilmiştir:

"Yerinde birebir, doğal ortamda gördükleri şey çocuklar için çok kalıcı oluyor. Yaparak yaşayarak... Biz burada ne kadar ekrandan göstersek de doğal ortamda gördüklerini asla unutmuyorlar. Yani kalıcı öğrenme için çok önemli." (**K5**)

"Biz genelde doğa gezileri yapıyoruz. Doğa gezilerindeki öğrenmelerin daha kalıcı olduğunu düşünüyoruz çocuklarda. O yüzden okulumuzda da çok sık yer veriliyor. Doğada, çevrede olan öğrenmeler daha çocukta kalıcı oluyor çünkü." **(K12)**

"Burada mesela anlattığımız havada kalabiliyor. Bir çevre bilinci, bi belirli gün ve haftalarda gittiğimiz yerler... Orada ne yapmış oluyor? Onu bizzat gözlemleyerek görmüş oluyor ve kalıcı öğrenmeyi sağlamış oluyor. Yani anlatılan havada kalmamış oluyor." **(K15)**

Katılımcıların ifadelerinde öğretimin önemli ilkelerinden olan etkin katılım, yaparak yaşayarak ve kalıcı öğrenme ön plana çıkmaktadır. Örneğin; okul dışı öğrenmenin öğretime önemli katkılarından biri olan etkin katılımın ODÖO'larda nasıl olduğuna yönelik **K19**, şunları aktarmıştır: *"Zaten etkin katılıyorlar. Hani doğal ortam ve o konu ile ilgili gidilen yer ya. Etkili, yani giderek etkin katılım başlıyor, gitmeyle başlıyor. Hepsi katılıyorlar orada şey kalıp stabil duran çocuk olmuyor. İlgisiz de olmuyorlar yani."* Alıntıdaki öğretmen, okul dışı öğrenme ortamlarının çocuklara etkin katılım ve ilgi çekicilik gibi unsurları sunduğuna değinmiştir.

Öte yandan öğretime katkılar başlığı altında alanyazında da vurgulanan okul dışı öğrenmenin sunduğu **"serbest ve demokratik öğrenme"** (gezilerde keşfetme) imkânını katılımcıların çocuklara nasıl sağladıkları incelenmiştir. Bu incelemede öğretmenlerin en çok "gözetim altında serbest bırakma" ve öğretmenin yönlendirici, teşvik edici ve kolaylaştırıcı rolüne vurgu yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerini gezilerde gözetim altında serbest bıraktığına değinen **K13**, tecrübesini şu şekilde ifade etmiştir: *"Siz zaten tamamen serbest bırakırsanız da olmaz. O zaman ne yapacağını bilemez. Böyle ipuçlarıyla, kontrol sizde ama değilmiş gibi... Ondan sonra onu böyle özgür bırakarak ama küçük ipuçları da vererek onun böyle üretmesini sağlamak."* Öğretmen, çocuğa sınırsız bir serbestlik sunmak yerine onları olası risklerden korumak için kontrollü serbestlik içinde öğrenmelerine imkân tanımaktadır. Aynı zamanda serbest gezme sürecinde çocuğa ipuçları verilerek onun yönlendirilmesi gerektiğine değinmiştir. Bir başka öğretmen **K9**, serbest ve demokratik öğrenme konusundaki deneyimlerini aşamalı olarak şu şekilde açıklamıştır:

> Önce ortamı güvenli hale getiriyoruz. Çocuklara tanıtıyorum. Ortamın görmelerini, tanımalarını, bilmelerini, güvenmeleri gerekiyor. Daha sonra

da çocuklara ortamı gösterdikten sonra biraz serbest bırakmamız, onlara keşfetmeleri için küçük dokunuşlar oluyor ya o dokunuşları yapmamız gerekiyor. Çocuk zaten ondan sonra kendisini doğaya açıyor zaten. Doğa farklı bir ortam olduğu için onun hemen dikkatini çekecek birçok şey olabiliyor. Onları sadece birazcık teşvik etmek gerekiyor, çocukları desteklemek gerekiyor.

Serbest ve demokratik keşfetme sürecinin aşamalı bir süreç olduğunu düşünen öğretmen, ilk olarak ortamın güvenliğinin sağlanması, ardından çocukların serbest bırakılması ve gerektiğinde onların küçük dokunuşlarla desteklenmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Alan gezilerinde çocukları oldukça serbest bıraktığını söyleyen öğretmen **K20** de **K9** gibi ortamın güvenli olduğundan emin olduktan sonra öğrencilere serbest keşfetme imkânı sunduğu konusunda tecrübelerini şu şekilde açıklamıştır:

Çok özgür bırakırım ben, çok severim. Çocuk gider, bir şey bulur gelir, bir şey kazar... Çok da ilginç materyaller buluruz gerçekten açık alan gezilerimizde. Mesela mantar buldum diye böyle çığlık çığlığa, bağırarak gelir. Gözümle kontrol ederim. Alan zaten güvenli olduktan sonra 'Ben buradayım, bekliyorum sizi.' falan derim. Onlar araştırmasını yapar bir iki kişi, böyle küçük gruplar.

Okul dışı öğrenme ortamlarında serbest ve demokratik ortamı sağlarken çocukların mümkün olduğunca serbest kalmasını ve daha çok keşfetmesini desteklemekten bahseden öğretmenlerden **K6** ise görüşlerini şu şekilde yansıtmıştır: *"Özellikle yaparak yaşayarak öğrenme ilkesini dışarıda benimsediğimiz için çocukların mümkün mertebe orada serbest kalmasını, daha çok keşfetmelerini sağlamaya çalışıyoruz."* Burada öğretmen okul dışı öğrenme ortamlarında çocukların serbest kalmasını yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinin bir gereği olarak görmüş ve onların keşfetmelerini desteklediklerini söylemiştir. Tüm bu görüşlere dayanarak, okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların keşfetmesine uygun olduğunu, serbest ve demokratik öğrenmeye imkân sağladığını söylemek mümkündür. Çoğunluğun görüşlerinin aksine çocukların kapalı ortamlarda serbest kalabileceğini ancak açık alanda çok serbest bırakılmaması gerektiğini savunan öğretmen **K2**, düşüncesini şu şekilde gerekçelendirmiştir:

> Tek başlarına bırakamıyorum üzülerek. Çünkü kaybolabilirler, bir yere saklanabilirler, göremeyebilirim. Ben bunun endişesini daha çok yaşadığım için çocuklarım hep gözümün önünde ya da belli bir oda varsa odanın içinde serbest kalabilirler ama açık bir alansa o kadar çok serbest bırakamıyorum.

Burada öğretmenin serbest ve demokratik öğrenmeyi desteklediği, ancak çocukların kaybolması endişesi nedeniyle açık alanlarda çok fazla serbest bırakamadığı görülmektedir. Bu durum, okul dışı öğrenme ortamlarında serbest ve demokratik öğrenmeden önce güvenli ortamın sağlanmasının gerekliliğini bir kez daha vurgulamaktadır. Buraya kadar değinilen örneklerin dışında okul dışı öğrenme ortamları **"kavramları tanıma"** (11) ve **"akran öğretimi"** (4) konularında da öğretim sürecine önemli katkılar sunmaktadır.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Onuncu alt problemde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı sırasında karşılaşılan sorunlar kategorize edilerek Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Karşılaşılan Sorunlar

Çocuklar	Aileler	İzinler ve Resmi İşler	ODÖO	Diğer Sorunlar
Kontrol etme zorluğu (10)	Gezinin risklerine ilişkin endişeler (12)	Okul öncesi grubunu kabul etmemeleri (5)	Çocuğun seviyesine uygun olmama (7)	Ulaşımla ilgili sorunlar (6)
Öz bakım yapamama (2)	Geziye göndermeme (4)	Randevu alma zorluğu (2)	Kalabalık olma (2)	Yardımcı personel eksikliği (4)
Çocuğun gruptan ayrılması (2)	İzin dilekçelerini unutma (2)	Resmi prosedürün uzun olması (2)	Görevlilerin çocukların seviyesine inememesi (2)	Elverişsiz hava şartları (3)
Dikkat süresinin kısalığı (1)	Servise binmek isteme (1)	Geç randevu verme (1)	Görevlilerin hoşgörüsüz olması (2)	Yeterli materyal olmaması (1)
Öğretmeni takip etmekte zorluk yaşama (1)			İşletmelerin hijyenik olmaması (1)	Yeşil alan eksikliği (1)
Çocuk sayısının fazla olması (1)			Ücretli olması (1)	Güvenlik riskleri (1)
Ağzına yabancı madde atma (1)			Rehber eksikliği (1)	Yanlış öğrenmeler (1)

4.10.1. Çocuklarla İlgili Sorunlar

Tablo 11 incelendiğinde, okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı sırasında çocuklarla ilgili en fazla karşılaşılan sorunun **"kontrol etme zorluğu"** (10) olduğu görülmektedir. Bunu sorunu **"öz bakım yapamama"** (2) ve **"çocuğun gruptan ayrılması"** (2) takip etmektedir. Tabloda çocuklarla ilgili verilen sorunların birçoğundan aynı anda bahseden **K2**, şu açıklamayı yapmıştır: *"Bazen beni takip etmekte güçlük çeken çocuklarım oluyor. Onlar kaybolabiliyorlar ya da başka sınıflara karışabiliyorlar. Birazcık fazlaca etkileşimde oldukları şeyler var. Ben dikkatlerini toplamakta birazcık güçlük çekiyorum. Dikkatleri çabuk dağılıyor."* Bir başka öğretmen **K9**, karşılaştığı sorunları şöyle özetlemiştir:

> Bazıları farklı şeyler düşünüp daha çok keşfedeyim derken gruptan ayrılabiliyor. Benim için büyük bir tehlike yaratıyor. Mesela ağzına herhangi bir şey atması, deneme amaçlı çocuğun keşfetme ya da merak duygusundan dolayı olan şeyler, benim için sıkıntı olabiliyor tabi mutlaka. Büyük bir sorumluluk gerektiriyor.

Alıntıda görüldüğü gibi öğretmen, okul dışı öğrenme ortamlarında çocuğun gruptan ayrılması ve gördüğü bazı maddeleri denemesinin kendisi için sorun oluşturduğunu söylemiştir.

Öte yandan iki öğretmen, öz bakım becerileri konusunu bir sorun olarak anlatmıştır. **K9**, "*Küçük çocuğun öz bakım yapmaları sıkıntı oluyor."* şeklindeki ifadesiyle bu soruna değinmiştir. Gezideki potansiyel risklere odaklanan **K13**, bu konuda şunları söylemiştir: *"Yaş seviyemize bağlı zorluklar genellikle. Hani nedir çocuk tehlikeli olabilir, hızlı gitmesi, koşması, düşebilir, yaralayabilir ya da bizim açımızdan en çok korktuğumuz şey kaybolması. Çünkü gözümüzden kaçırabiliyoruz. Şehir ortamı, kalabalık, trafik..."* Görüldüğü gibi öğretmen, ailelerin endişe etmeleri ve gezi risklerinin, öğretmenlerin de çekindiği önemli sorunlar arasında olduğunu belirtmiştir.

4.10.2. Ailelerle İlgili Sorunlar

Eğitim sürecinin önemli parçalarından biri olan ailelerle ilgili okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı sırasında en fazla karşılaşılan sorunun **"gezinin risklerine ilişkin endişeler"** (12) olduğu görülmektedir. Katılımcılar, ailelerin daha çok çocukların

hastalanma, düşme, yeterli beslenmeme ve kıyafetlerini kirletme konularında endişelendiklerini ifade etmişlerdir. Ailelerin endişelerine yönelik **K8** şunları aktarmıştır:

> Veli şey diyor: 'Hava soğuk, hava soğukken götürmeyin' ama hava soğukken hayvanat bahçesine gidilebilir ya da diyoruz ki biz bahçede yağmur yağarken beslenme yapalım, yağmur yağarken gidelim doğayı bir inceleyelim. Velilerin tabularını kırmak çok zor oluyor hocam. Soğuk, üşürler, acıkırlar... O çok zor oluyor. Velinin o koruma içgüdüsü kırmak önce bize o zor oluyor hocam. Ondan sonrası kolay.

Tabloda yer verilen sorunların en büyüğü olarak görülen **"gezinin risklerine ilişkin endişeler"**de, öğretmenlerin çözüm önerilerine rağmen ailelerin koruma refleksine takıldığı görülmektedir. Bir başka öğretmen **K9** ise *"Çocuk bazen düşebiliyor, kalkabiliyor. Düşme, kalkma gibi durumlarda bazı aileler tedirginlik yaratabiliyor."* şeklindeki açıklamasıyla ailelerin çocuklarının zarar görmesi konusundaki endişelerine değinmiştir. Bunların yanında bazı katılımcılar, ailelerin ilk gezilerde tedirgin olduklarını, ancak sonrakilerde daha rahat olduklarını söylemişlerdir. Buna yönelik **K12**, şu açıklamayı yapmıştır: *"Güvenlik, servise nasıl binecek, nasıl inecek, geçtiği ortamda ona kim bakacak, gözden kaybolur mu, öğretmeni bakabilir mi gibi telaşları oluyor ama bütün bunları ilk geziden sonra atlatıyoruz."* Benzer şekilde **K15** de şunları söylemiştir: *"İlk zamanlar biraz kaygılı oluyorlar tabii ki çocuklar küçük olduğu için. Acaba bir şey olur mu? Yani güvenlikle alakalı şeyler ama zamanla onlar daha hevesli oluyorlar."* Görüldüğü gibi her iki öğretmen de velilerin önyargıları giderildikten sonra okul dışı öğrenme ortamlarını daha rahat kullandıklarına dikkat çekmiştir.

Alan gezisinin sorumluluğunu paylaşmak isteyen öğretmenler, izin dilekçesini unutan, geziyi önemsemeyen ve çocuğunu geziye göndermeyen velilerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda **K2**, şu açıklamayı yapmıştır: *"Genelde dilekçelerin unutulması sorununu yaşıyoruz ya da 'Hocam ben aslında izin vermiştim ama dilekçesini göndermedim' diye telefonlar alıyoruz. Biz de onları tekrar yazılı halde tekrar gönderebiliyoruz."* Benzer şekilde öğretmen **K10** da şunları söylemiştir: *"İzin belgesi olmayan çocuğu da zaten götüremiyoruz. Gitmek istiyorsa eğer o imzayı muhakkak alıyoruz onlardan."* Görüldüğü gibi, her iki öğretmen de izin konusunda oldukça hassas olduklarını vurgulamaktadır. Bu sorunlara rağmen 6 öğretmen, ailelerle ilgili bir sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

4.10.3. İzin ve Resmi İşlerle İlgili Sorunlar

Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı sırasında izin ve resmi işlemlerle ilgili sorunlar incelediğinde, katılımcıların büyük bölümünün (15) herhangi bir sorunla karşılaşmadığı görülmektedir. Buna karşın sorun yaşadığını ifade eden 5 kişi; **"okul öncesi grubunu kabul etmemeleri"** (Fabrika, şirket, kurum gibi) (5), **"randevu alma zorluğu"** (2), **"resmi prosedürün uzun olması"** (2) ve **"geç randevu verme"** (1) olduğuna değinmiştir. Fabrika ve şirketlerin okul öncesi grubunu kabul etmediklerinden yakınan öğretmenlerden **K11**, şunu aktarmıştır: *"Çok büyük işletmelere gidilemiyor. Yani basit yerlere işte tiyatroya, müzeye ya da gezisine gidiliyor… Şu an hiç gidemiyoruz. 4-5 yıl önce gittik ama son 5 yıldır hiç öyle yerlere gitmiyoruz, gidemiyoruz, kabul etmiyorlar. Şirketler kabul etmiyor çocukları."* Bir başka öğretmen **K2** de izin ve resmi işlemlerle ilgili şu sorunlardan bahsetmiştir: *"Ben şu anda başvursam mesela KOP'a 3-4 ay sonrasına randevu veriliyor ya da Sille Tabiat'a her zaman gidemiyoruz. Çünkü anaokullarını çoğu zaman kabul etmiyorlar."* Görüldüğü gibi öğretmen, KOP Çocuk Kütüphanesi ve Sille Tabiat Okulu'nun ileri bir tarihe randevu vermesine ve okul öncesi grubunu her zaman kabul etmemelerine değinmiştir. Bu sorunlar, ilgili ortamların kapasitesi ve diğer kademelerden ne kadar talep gördüğüyle ilgili olabilir.

4.10.4. Ortamlarla İlgili Sorunlar

Okul öncesi öğretmenleri, okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı sırasında ortamlardan kaynaklanan **"Çocuğun seviyesine uygun olmama"** (7), **"Kalabalık olma"** (2), **"Görevlilerin çocukların seviyesine inememesi"** (2), **"Görevlilerin hoşgörüsüz olması"** (2), **"İşletmelerin hijyenik olmaması"** (1), **"Ücretli olması"** (1) ve **"Rehber eksikliği"** (1) sorunlarından bahsetmişlerdir. Buna karşın 6 öğretmen ortamlarla ilgili herhangi bir sorun yaşamamıştır. Bazı ortamların çocukların seviyesine uygun olmadığını düşünen **K13**, tecrübesini şöyle açıklamıştır: *"Bazen çocuklarımıza uygun olmayan yerler olabiliyor ama onlara gitmemeye çalışıyoruz. Yaş seviyemize uygun yerlere gitmeye çalışıyoruz, özen gösteriyoruz."* Aynı öğretmen, çocukların seviyesine uygun olmayan ortama şu örneği vermiştir: *"Mevlana Müzesi demiştim. Onun da mutlaka o manevi duyguyu tatması lazım ama öğrenci şu anda anlayamaz. Öğrencinin biraz daha büyümesi gerekiyor."* Öğretmen, çocukları onların yaşına uygun olmadığını düşündüğü Mevlana Müzesi'ne götürmüştür. Ancak gezi öncesi hazırlıklar bölümünde de yer verildiği gibi, öğretmenler çocukları götürecekleri yeri önceden kendileri gezerek

çocuklar ve programdaki kazanımlarla bağını kurmalıdır. Aynı şekilde çocukları yanlış bir ortama götürdüğünü düşünen **K8** de ortamda yaşananları şu şekilde aktarmıştır:

> Mesela şehitlik gariplerine gitti. Orada mezarlar var, diyorlar ki 'Bu niye böyle, niye ölmüş?' Soyut kavramlar dönemi değil. Mezarlar, şehitlik çok hoşlarına gitmiyor, anlamıyorlar. Atatürk Evi'nden hoşlandılar, çok bir şey anlamamalarına rağmen. Atatürk hep bildikleri birisi onların. Ama şehit kavramı daha çok uzak.

İki farklı ortamı örnek veren öğretmen, çocukların henüz somut işlemler döneminde olduklarını göz ardı ettiklerini ve karşılaştıkları durumu açık bir şekilde yansıtmıştır. Atatürk Evi'nin çocukların ilgisini şehitlikten daha fazla çekmesi, aslında öğretim ilkelerinden hayatilik ilkesine iyi bir örnek olmuştur. Atatürk Evi'nde çocuklar, bildikleri bir karakterin kıyafetlerini ve eşyalarını görerek kendi yaşamlarıyla bağlantı kurabilmişlerdir. Bu durumu **K4**, müzeleri sınıflayarak açık bir şekilde sunmuştur:

> Her müze çocuğa uygun olmuyor. Mesela taşları görmek çok fazla çocukları etkilemiyor ama onun dışında bazı müzelerde donuk hayvanlar var, farklı kıyafetler var. O müzeleri gezmek çocuklara daha ilgi çekici hale geliyor. Sadece taşları görmek, burada taş varmış deyip geçiyorlar.

Alıntıda yine hayatilik ilkesi ön plana çıkmaktadır. Bunun yanında doğal bir ortamla ilgili yanlış tercihini örnek veren **K15** ise bu konuyla ilgili şunları anlatmıştır: *"Doğa gezisinde başka bir yere gitmiştik. Daha böyle engebeli bir yerdi ama sınıf kontrolünde çok zorlanmıştım. Daha düz, ağaçlık olan yerleri tercih etmem gerektiğini anladım."* Görüldüğü gibi öğretmenin anlattığı alan, aynı zamanda ciddi güvenlik riskleri barındırmaktadır. Bazı öğretmenler ise huzurevlerinde çocukların aşırı hareketli olmasının yaşlıları rahatsız ettiğine ve gidilen yerlerin kalabalık olmasının kargaşaya neden olduğuna vurgu yapmışlardır. Bazı ortamlarda ise görevlilerin hoşgörüsüz tavırlarından rahatsız olan öğretmenlerden **K14**, şunları aktarmıştır:

> Atatürk Evi gezisindeki bir beyefendi çocuklara ısrarla şey yapıyordu, 'Dokunmayın, ellemeyin.' Ki bizim çocuklarımız dokunarak öğrenen çocuklar, illaki dokunacaklar. Merakları var çünkü. Zarar vermemeleri gerektiğini biliyorlar, başlarında biz varız. Ona rağmen beyefendinin tavrı çirkindi ya da çocuklardan galoşları çıkmış, ısrarla, bağırarak, sert bir şekilde galoşunu giymesini söylüyorlar. Bunlar can sıkıcı oluyor tabii.

Öğretmen, gittikleri ortamda bir görevlinin sürekli uyarılarına maruz kalmalarının can sıkıcı olduğunu söylemiştir. Benzer şekilde **K8** de ilgili ortamdaki görevlinin olumsuz tavırlarına şu şekilde değinmiştir:

> Orada hem biz azarlanıyoruz hem çocuk azarlanıyor. Diyoruz ki, durun bi, toplarız diyoruz. Orada bununla karşılaşıyoruz. Hani eve bir misafir gelir eder ya elleme, dokunma, kırma... Biz bunlarla çok karşılaşıyoruz hocam. Özellikle bizim yaş grubunun hep kıracağını, bozacağını, mahvedeceğini düşünüyorlar. Hâlbuki hiç yapan olmadı hocam ama öyle bir algı var ne yazık ki gittiğimiz yerlerde.

Görüldüğü gibi öğretmen, gittikleri ortamdaki görevlilerin hoşgörüsüz olmalarına ve toplumda okul öncesi yaş grubuyla ilgili yanlış bir algıya değinmiştir. Son olarak okul dışı öğrenme ortamlarında rehber eksikliğine yönelik **K7** şunları söylemiştir: *"Orada bize rehber olacak hiç kimse yok. O da sıkıcı oluyor. Önceden ben kendim gidiyorum. Atatürk'ün kullandığı araçlar, kullandığı eşyalar, işte Konya'ya geldiğinde ikamet ettiği ev diye bilgi veriyorum. Orada bizi yönlendirecek hiçbir rehber yok."* Alıntıdan anlaşıldığı gibi, öğretmen gitmek istediği ortamı öncesinde görerek araştırmasına rağmen rehber ihtiyacı hissettiklerine dikkat çekmiştir.

4.10.5. Diğer Sorunlar

Tablonun son sütununda okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı sırasında karşılaşılan sorunlar incelenmiştir. Bu sorunlar arasında **"ulaşımla ilgili sorunlar"** (6) ve **"yardımcı personel eksikliği"** (4) ön plana çıkmıştır. Ulaşımla ilgili sorunlar daha çok servis ücretinin yüksek olması ve gezinin süresinin sınırlı olmasıyla ilgilidir. **K14**, servisle ilgili yaşadıkları sorunları şu şekilde açıklamıştır: *"Birincisi servis. Servis saatleri bize maalesef zaman zaman uymayabiliyor. Gittiğimiz yerden çok çabuk, tam verim alamadan dönmek zorunda kaldığımız zamanlar oluyor. İkincisi ücret. Maalesef servis ücretleri de çok pahalı."*

İkinci önemli sorunda yardımcı personel eksikliği dile getirilmiştir. Bu konuda **K1**, şunları söylemiştir: *"Mesela alışveriş yaptıracaksak… Açıkçası ben mesela bir markete götürmek isterim. Ama yaştan ya da yanımızda stajyer olmadığından, yardımcımız olmadığından dolayı bu tür kalabalık ortamları tercih etmiyoruz."* Öğretmen, yardımcı personel eksikliği nedeniyle kalabalık ortamları tercih etmediklerini söylemiştir. Bunların dışında **"elverişsiz hava şartları"** (3), **"yeterli materyal**

olmaması” (1), **“yeşil alan eksikliği”** (1), **“güvenlik riskleri”** (1) ve **“yanlış öğrenmeler”** (1) gibi sorunlar, zorluklar ve endişelerden bahsedilmiştir. Buna karşın okul idaresi ve kendileriyle ilgili herhangi bir soruna değinmemişlerdir.

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada okul öncesi eğitiminde öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına dair görüşleri, algıları ve deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. On alt problem doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ilgili alan yazınla tartışılmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi, "Okul öncesi öğretmenleri, okul dışı öğrenmeyi nasıl tanımlamaktadır?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını tanımlarken en fazla "gezi gözlem yoluyla öğrenme" ifadesini kullandıkları görülmüştür. Bu ifadeyi sırasıyla "sınıf dışı etkinlikler" ve "yaparak yaşayarak öğrenme" ifadeleri takip etmiştir. Bunun yanında öğretmenler, okul dışı öğrenme ortamlarını tanımlarken "dışarıda eğitim", "sosyal öğrenme", "deneyimleyerek öğrenme" ve "her yerde öğrenme" ifadelerini de kullanmışlardır. Okul dışı öğrenme ortamı tanımlanırken öğrenmenin sınıfın dışındaki her yerde olmasına vurgu yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi tanımlarken ODÖO'nun çocuklara sağladığı katkılar arasında yer alan yaparak yaşayarak, deneyimleyerek ve gözlem yoluyla öğrenmeye atıf yaptığı görülmüştür. Bu çalışmadaki öğretmenlerin okul dışı öğrenme tanımları ile Uludağ (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin okul dışı öğrenme tanımı benzerlik göstermektedir. Uludağ'ın (2021) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi "sınıf/okul dışında herhangi bir yerde yapılan eğitim" olarak tanımladıkları belirtilmiştir. Bu durum, okul dışı öğrenme denilince öğretmenlerin benzer durumları düşündüğünü göstermektedir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumları nedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin daha çok "arada sırada" kullandıkları görülmüştür. Ayrıca bu ortamları "sık sık" kullananlar ile "nadiren" kullananların sayılarının ise daha az olduğuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını yeterince kullanmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuçlar Çelik (2012) tarafından yapılan

çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. İlgili çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında açık alanların etkin bir şekilde kullanılmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Alat, Akgümüş ve Cavalı (2012) ile Jidovtseff, Kohnen, Belboom, Dispa ve Vidal (2021), öğretmenlerin açık hava etkinlikleriyle ilgili olumlu düşüncelere sahip olduklarını ancak bu etkinlikleri sınırlı olarak kullandıklarını tespit etmişlerdir. Aynı zamanda Öztürk ve Özer (2021), öğretmenlerin okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerinin önemini vurguladıklarına ancak çocukları dışarı çıkarmaktan çekindiklerine vurgu yapmıştır. Jidovtseff vd. (2021) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğretmenler, dışarıda eğitimin önündeki engeller olarak hava koşulları, araç-gereç eksikliği ve öğretmenin bilgi ve eğitim eksikliğini gerekçe göstermişlerdir. Bu durumlar, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmaya gönüllü olmasına rağmen bazı engellerin bulunduğunu göstermektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Okul öncesi öğretmenleri, hangi okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmaktadır?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin en fazla kullandıkları okul dışı öğrenme ortamının "fabrikalar" olduğuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, bu kapsamda geri dönüşüm, kâğıt, un, ekmek, makarna, peynir, süt, şeker, çikolata ve bal fabrikalarını ziyaret ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin daha çok gıda sanayisine yönelik fabrikaları, dolayısıyla ekonomi öğretimi için uygun mekânları tercih ettiklerini göstermektedir. Fabrikaları ise sırayla müzeler, Kozağaç Parkı, Bilim Merkezi, Kelebekler Vadisi, kütüphaneler ve okul bahçeleri takip etmiştir. Buna dayanarak öğretmenlerin tercih ettikleri ortamların daha çok yapay olduğunu ve doğal mekânların daha az kullanıldığını söylemek mümkündür. Bu durum, mevcut araştırmada bazı öğretmenlerin kapalı ortamlarda çocukları kontrol etmenin ve güvenliklerini sağlamanın daha kolay olduğunu, açık alanların ise daha fazla risk barındırdığını düşünmeleriyle açıklanabilir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi, "Okul öncesi öğretmenleri, okul dışı öğrenme ortamlarını hangi amaçlarla kullanmaktadır?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamının okul dışı öğrenme ortamlarını "fen ve doğa incelemeleri" yapmak amacıyla kullandıkları görülmüştür. Bunu sırasıyla, "belirli gün ve haftaları anmak ve kutlamak", "mevsimleri

öğretmek", "doğal materyal toplamak", "birinci elden somut yaşantı elde etmek", "sosyal hayatı ve kuralları tanıtmak" ve "tarihi dokuyu (geçmişi) tanıtmak ve keşfetmek" amaçları takip etmiştir. Bu sonuçlar, Ürey ve Kaymakcı (2020) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmada sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarını inceleme, keşfetme ve sorgulama fırsatı sunmak için kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Değinilen kullanım amaçları, okul dışı öğrenme ortamlarının oldukça çeşitli amaçlarla kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi, "Okul öncesi öğretmenleri, alan gezileri sırasında ne tür etkinlikler yapmaktadır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem kapsamında alan gezileri sırasında yapılan etkinlikler incelenmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin alan gezileri sırasında 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan etkinlik çeşitlerinin tümünü yaptıklarına, en fazla yaptıkları etkinlik çeşidinin ise "fen etkinliği" olduğuna ulaşılmıştır. Fen etkinliği kapsamında "gözlem ve inceleme", "materyal toplama", "bitki yetiştirme" ve "deney" gibi etkinliklerin yapıldığına ulaşılmıştır. Fen etkinliğini sırasıyla; 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda herhangi bir etkinlik çeşidine doğrudan dâhil olmayan "diğer etkinlikler" ve programda yer alan etkinlik çeşitlerinden olan "sanat etkinliği", "oyun etkinliği", "müzik etkinliği", "hareket etkinliği" ve diğer etkinlik çeşitlerinin takip ettiği görülmüştür. En fazla tercih edilen etkinliklerin; diğer etkinlikler kapsamında "piknik ve kahvaltı" ve "doğaçlama gelişen etkinlikler"; sanat etkinlikleri kapsamında "resim yaptırma" ve "atölye çalışmaları"; oyun etkinlikleri kapsamında "yapılandırılmış oyunlar" ve "bahçe oyunları"; müzik etkinliği kapsamında "şarkı söyleme" ve "ritim tutma"; hareket etkinliği kapsamında "fiziksel aktivite" olduğuna ulaşılmıştır. Okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan bu etkinlik çeşitleri literatürdeki diğer çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Uludağ (2021) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okul bahçesinde daha çok Türkçe, bilim, hareket ve oyun etkinlikleri yaptıklarını belirtmiştir. İlgili çalışmada yer alan bilim etkinlikleri, fen etkinlik çeşidine dâhil edilebilir. Benzer şekilde Karamustafaoğlu, Ayvalı ve Ocak (2018) da okul öncesi öğretmenlerinin informal ortamlarda en çok sanat etkinliği, ardından drama, fen, matematik, müzik, oyun, Türkçe ve gözlem etkinliklerini yaptıklarına ulaşmışlardır. İlgili çalışmada okul dışı öğrenme ortamlarında en fazla yapılan etkinlik çeşidinin sanat

etkinliği olması ile bu çalışmada en fazla yapılan etkinlik çeşidinin fen etkinliği olması, iki çalışmanın birbirinden farklılaşan yönünü oluşturmakta, ancak her iki çalışmada da diğer yapılan etkinlik çeşitleri birbiriyle örtüşmektedir. Bu sonuçlar, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan tüm etkinlik çeşitlerinin okul öncesi öğretmenleri tarafından okul dışı öğrenme ortamlarında kullanıldığını göstermektedir. Ayrıca en çok fen ve doğa etkinliklerinin tercih edilmesi, okul dışı öğrenme ortamları konusundaki literatürle oldukça uyumludur. Literatürde okul dışı öğrenme ortamlarının okul öncesi ve erken çocukluk eğitiminde kullanımı konusunda araştırmaların büyük çoğunluğunda (Änggård, 2010; Becker, Grist, Caudle ve Watson, 2018; Ernst, 2014; Jidovtseff, Kohnen, Belboom, Dispa ve Vidal, 2021; Kos ve Jerman, 2013; MacQuarrie, Nugent ve Warden, 2015; Miranda, Larrea, Muela ve Barandiaran, 2017; Shaari, Ahmad ve Ismail, 2018; Saleh, Latip ve Rahim, 2018; Sakellariou ve Banou, 2020; Valentini ve Bartolucci, 2019; Wojciehowski ve Ernst, 2018) fen ve doğa etkinlikleri ön plana çıkmaktadır.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi, "Okul öncesi öğretmenleri, okul dışı öğrenme ortamlarının çocuklarda hangi gelişim alanlarını ve öz bakım becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda, okul dışı öğrenme ortamlarının, tüm gelişim alanlarının ve öz bakım becerilerinin gelişimine katkısı olduğuna, en fazla katkıyı ise "motor gelişim" alanına sağladığına ulaşılmıştır. Motor gelişim kapsamında ise sırasıyla en çok "hareket etme", "küçük kas gelişimi" ve "büyük kas gelişimi"ni desteklediği görülmüştür. Motor gelişimi sırasıyla; "öz bakım becerileri", "dil gelişimi", "bilişsel gelişim" ve "sosyal-duygusal gelişim" takip etmiştir. Bu sonuçlara dayanarak öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarında en az katkıyı sosyal-duygusal gelişim alanında gözlemlediği söylenebilir. Okul dışı öğrenme ortamlarının öz bakım becerileri kapsamında "el yıkama ve temizleme", "yardım almadan kıyafetlerini giyebilme", "kendi eşyalarını koruma ve taşıma"; dil gelişimi kapsamında "iletişim kurma", "kelime dağarcığının gelişmesi", "kendini ifade etme"; bilişsel gelişim kapsamında "düşünme", "bilgi edinme"; sosyal-duygusal gelişim kapsamında "sosyalleşme", "farklı insanlarla tanışma" ve "özgüven kazanma" gibi konuları desteklediği görülmüştür. Ulaşılan tüm sonuçlar, Ata-Doğan ve Boz (2019), Çıtak ve Arabacı (2017), Saleh, Latip ve Rahim (2018), Valentini ve Bartolucci (2019) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Ata-Doğan ve Boz (2019) yaptıkları çalışmada, açık hava oyunlarının çocukların fiziksel, sosyo-duygusal, dil ve bilişsel

gelişimine; Çıtak ve Arabacı (2017) ise açık alan etkinliklerinin çocukların bütün gelişim alanlarına; Valentini ve Bartolucci (2019), doğal ortamda çeşitli vücut hareketlerini içeren etkinliklerin okul öncesindeki çocukların motor gelişimlerine katkı sağladığını tespit etmişlerdir. Bunların yanında Saleh, Latip ve Rahim (2018) doğayla öğrenmenin çocukların duygusal, sosyal, davranışsal, motor ve bilişsel gelişimdeki önemine vurgu yapmışlardır. Bu sonuçlara bağlı olarak okul dışı öğrenme ortamlarının okul öncesi eğitimde çocukların gelişim alanlarının ve öz bakım becerilerinin desteklenmesinde mutlaka tercih edilmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın yedinci alt problemi, "Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının çocuklarda geliştirdiği beceriler hakkındaki tecrübeleri nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda, okul dışı öğrenme ortamlarının en fazla "iletişim" becerisini geliştirdiğine ulaşılmıştır. Bu beceriyi sırasıyla "gözlem", "yaratıcı düşünme", "özdenetim", "iş birliği", "uyum sağlama", "eleştirel düşünme" ve "sorgulama" gibi becerilerin takip ettiği görülmüştür. Bu sonuçlar, literatürdeki bazı çalışmaların bulgularıyla bazı yönlerden örtüşmektedir. Ata-Doğan ve Boz (2019), dış mekânların çocukların iletişim becerisini; Civelek ve Özyılmaz-Akamca (2018) ile Uludağ (2017) açık alan etkinliklerinin ve okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların bilimsel süreç becerilerinden gözlem yapma ve sınıflandırma becerilerini; Wojciehowski ve Ernst (2018) ise doğa anaokulu deneyiminin çocukların yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Bunlara ek olarak Saleh, Latip ve Rahim (2018), doğayla öğrenmenin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, iş birliği, iletişim gibi becerilerin geliştirilmesindeki rolüne vurgu yapmışlardır. Bu sonuçlara bağlı olarak okul dışı öğrenme ortamlarının çocuklarda beceri geliştirmede kullanılması gerektiğini söylemek mümkündür.

5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sekizinci alt problemi, "Okul öncesi öğretmenleri, okul dışı öğrenme ortamlarının çocuklara hangi değerleri kazandırdığını gözlemlemişlerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda, okul dışı öğrenme ortamlarının en fazla "saygı" değerini geliştirdiğine ulaşılmıştır. Bu değeri sırasıyla "yardımseverlik", "sorumluluk", "sevgi", "çevre bilinci ve farkındalığı", "hoşgörü", "özgüven", "paylaşma", "duyarlılık", "sabır" ve "tasarruf" gibi değerler takip etmiştir. Bu sonuçlar, literatürdeki bazı çalışmaların

sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bunlardan Coşkun-Keskin ve Kaplan (2012), oyuncak müzelerine yapılan gezi ile öğrencilerde barış ve emeğe saygı değerlerinin geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Saleh, Latip ve Rahim (2018), doğayla öğrenmenin sorumluluk, özgüven, doğaya duyarlılık ve farkındalık değerlerinin geliştirilmesindeki katkısına vurgu yapmışlardır. Ayrıca Çifçi, Dere ve Eren (2021) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi alanında değerler eğitimiyle ilgili hazırlanan tezler incelenmiştir. İncelenen tezlerde daha çok saygı, sorumluluk, sevgi ve doğruluk/dürüstlük gibi değerlerin ele alındığı görülmüştür. Bu bağlamda okul öncesi alanında kazandırılmak istenen değerler konusunda belirli bir eğilim olduğuna vurgu yapılmıştır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde, okul öncesinde kazandırılmak istenen bu değerlerin öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının faydalı olacağını söylemek mümkündür.

5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi, "Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecine katkıları hakkındaki görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda, okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecine sırayla "farklı duyu organlarına hitap etme", "yaparak yaşayarak öğrenme", "kalıcı/etkili öğrenme", "kavramları tanıma", "demokratik öğrenme", "etkin katılım", "ilgi ve dikkat çekicilik" ve "akran öğretimi" konularında katkı sağladığına ulaşılmıştır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde bu çalışmanın bazı çalışmalarla benzer sonuçlar içerdiği görülmüştür. Saleh, Latip ve Rahim (2018), doğayla öğrenmenin konsantrasyonu geliştirme, yeni fikirleri keşfetme, öğrenmeye ilgi artırma ve farklı duyu organlarına hitap etme konularındaki rolüne vurgu yapmışlardır. Ayrıca Uludağ (2021), yaptığı çalışmada okul dışı öğrenme ortamlarının hem çocuklara hem de öğretmenlere katkılarının olduğuna ulaşmıştır. Bu kapsamda ODÖO'nun etkili ve kalıcı öğrenmeye katkı sağlama, kazanımların öğretimini kolaylaştırma, zengin materyaller sunma, çocukları öğrenmeye motive etme, araştırmaya sevk etme, yeni bilgiler öğrenme imkânı sağlama ve öğretmenlerin mesleki motivasyonunu artırma konularında katkı sağladığını belirtmiştir. Elmas, Aslan ve Hakverdi-Can (2021), informal gezi alanlarının soyut bilgileri somutlaştırma, kalıcı öğrenme, yaşayarak öğrenme, anlamlı öğrenme, konuların pekişmesi ve farkındalık kazanma konularına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlara bütüncül bakıldığında okul dışı öğrenme ortamlarının yapılandırmacı öğretim ilkeleriyle uyumlu olduğunu ve bu ortamların kullanımının aktif öğrenme tecrübeleri kazanmaya katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.

5.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın onuncu alt problemi, "Okul öncesi öğretmenleri, okul dışı öğrenme ortamlarını kullanırken ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda, okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımında en fazla yaşanan sorunun "aileler"den kaynaklandığına ulaşılmıştır. Ailelerden kaynaklananları sırasıyla "çocuklar", "ortamlar", "diğer sorunlar", "izin ve resmi işler"den kaynaklanan sorunlar takip etmiştir. Buna karşın katılımcıların tamamının, okul idaresi ve öğretmenlerle ilgili herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmesi, ilginç bir sonuç olarak göze çarpmıştır.

Sorunlar incelendiğinde, ailelerden kaynaklananlar arasında "gezinin risklerine ilişkin endişeler", "geziye göndermeme", "izin dilekçelerini unutma"; çocuklardan kaynaklananlar arasında "kontrol etme zorluğu", "öz bakım yapamama", "çocuğun gruptan ayrılması"; ortamlardan kaynaklananlar arasında "çocuğun seviyesine uygun olmama", "kalabalık olma", "görevlilerin çocukların seviyesine inememesi", "görevlilerin hoşgörüsüz olması"; izin ve resmi işlerden kaynaklananlar arasında "okul öncesi grubunu kabul etmemeleri", "randevu alma zorluğu"; diğer sorunlar arasında "ulaşımla ilgili sorunlar" ve "yardımcı personel eksikliği" gibi sorunların yer aldığı görülmüştür.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmanın bazı çalışmalarla benzer sonuçlar içerdiği görülmüştür. Bunlardan Karamustafaoğlu, Ayvalı ve Ocak (2018), okul öncesi eğitimde informal ortamlara yönelik öğretmenlerin görüşlerini inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı sırasında olanakların yetersizliği, yönetmeliklerin kısıtlayıcı olması, zaman sıkıntısı, kaynak eksikliği, bilgi ve güven eksikliği, izin alma sürecinin uzun sürmesi sorunlarını yaşadıklarına ulaşmışlardır. Uludağ (2021), okul dışı öğrenme ortamlarının dezavantajlarına yönelik olarak; çocukların tehlikelere savunmasız hale gelmesi, ulaşım sırasında kaza riski, ortamların çocuklar için uygun fiziksel yapıya sahip olmaması, ortamlardaki bazı malzemelerin çocuklar için tehlikeli olması, çok kalabalık olması, çocukların farklı bir ortamda bulunmaları nedeniyle kaygılarının artması ve kalabalık fobisinin tetiklenmesi, ortamdaki rehber eksikliği, personelin çocukların gelişim düzeyine uygun açıklamalar yapamaması, velilerin endişeleri ve çocuklarının gezilere katılmasını istememeleri, velilerin bu tür etkinlikleri gereksiz bulmaları ve ulaşım ücretini ödememeleri gibi sorunlara değinmiştir. Ata-Doğan ve Boz (2019), okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımını engelleyen faktörlerin olumsuz hava şartları, ebeveynlerin çocuklarının açık havada oynamasına

bakış açıları, güvenlik, açık hava oyun alanları ve malzeme eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Alat, Akgümüş ve Cavalı (2012), okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin, fiziksel şartların yetersiz olması, okul bahçelerinde güvenlik önlemlerinin eksikliği, sınıfların kalabalık olması, çocukların hastalanacaklarına dair endişeler taşımaları, velilerin olumsuz tepkileri, yardımcı eleman eksikliği, olumsuz hava koşulları, ilköğretime bağlı okul öncesi sınıflarının kendilerine ait bahçelerinin olmaması gibi nedenlerle açık hava etkinliklerine çok fazla yer veremediklerini belirtmişlerdir. Çetken ve Sevimli-Çelik (2018), öğretmenlerin yoğun eğitim programları, olumsuz hava koşulları, sınırlı dış mekân oyun alanları, öğretmenlerin düşük öz yeterliliğe sahip olması, çocukların sağlığı konusunda endişeler nedeniyle çocukların dış mekân oyunları için fırsat bulamadıklarına ulaşmışlardır. Öztürk ve Özer (2021), olumsuz hava koşullarının öğretmenlerin çocukları dışarı çıkarma konusunda bir sınırlama olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak Ernst (2014) ile Saleh, Latip ve Rahim (2018), okul dışı öğrenme alanlarının tasarlanması ve kullanılması sırasında iklim, zaman kısıtlılığı, hava kirliliği, güvenlik endişeleri (kazalar, yaralanmalar, böcek sokmaları gibi), öğretmenin yaklaşımı ve güvenlik bariyerlerinin oluşturulmaması gibi endişelerin bulunduğuna dikkat çekmişlerdir. Burada yer verilen tüm sonuçlar, okul dışı ortamların kullanımı konusundaki sorunların ortak ya da benzer olduğuna işaret etmektedir. Bu sorunların aşılması, okul öncesi öğretmenlerinin bu ortamları daha fazla kullanmasını sağlayacağı için olası riskleri ortadan kaldırmaya daha fazla odaklanılması gerektiğini söylemek mümkündür.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

- Öğretmenlere okul dışı öğrenme ortamlarının önemi ve kullanımı konusunda hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Eğitim-öğretim yılı başında okul dışı öğrenme ortamlarının önemi konusunda ebeveynler bilgilendirilmeli ve ODÖO'nun kullanımı konusunda ebeveynlerin desteği alınmalıdır.
- Okul idaresi, öğretmenler ve aile arasında iş birliği sağlanmalıdır.
- Okul öncesi öğrenme ortamlarının katkıları düşünüldüğünde bu ortamların daha çok kullanılması ve eğitime entegre edilmesi sağlanmalıdır.

- Gidilecek okul dışı öğrenme ortamı çocukların gelişim özelliklerine uygun olmalıdır.
- Gidilecek okul dışı öğrenme ortamı programın kazanımlarına uygun olmalıdır.
- Gidilecek okul dışı öğrenme ortamı önceden görülmelidir.
- Çocukların kontrolünün daha kolay sağlanması ve diğer sınıflarla karışmasının önlenmesi için ortamın kalabalık olmadığı zamanlar seçilmelidir.
- Olası riskler göz önünde bulundurularak iyi bir gezi planı hazırlanmalıdır.
- Gezi sırasında ortaya çıkabilecek fırsatların değerlendirilmesi için gezi planı esnek olmalıdır.
- Gidilen ortamda uygulamak için etkinlik planlanmalı ve etkinlikte kullanılacak materyaller gezi öncesinde hazırlanmalıdır.
- Gezi öncesinde gidilecek ortamla ilgili çocuklara önbilgi verilmelidir.
- Çocukların okul dışında yapılan etkinliklere etkin katılımı sağlanmalıdır.
- Çocukların mevsim şartlarına uygun giyinmeleri sağlanmalıdır.
- Gezi sırasında oluşabilecek olumsuz durumların önüne geçebilmek için stajyer ya da okuldaki diğer personellerin veya ailelerin geziye katılımları sağlanmalıdır.
- Çocukların gidilen ortamdaki görevlilerle iletişime geçmesi desteklenmeli, görevlilere soru sorması sağlanmalıdır.
- Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı sonrasında gidilen ortamda veya sınıfta değerlendirme yapılmalıdır.
- Okul dışı öğrenme ortamları konusunda ailelerin ve çocukların görüşleri alınabilir.
- Daha geniş örneklemi ele almak için nicel ya da karma yöntemler kullanılabilir.
- Akademisyen-öğretmen iş birliğinde deneysel çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

Akbaba, B. ve Aksoy, B. (2019). Giriş. B. Aksoy, B. Akbaba ve B. Kılcan (Ed.), *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi* içinde (ss. IX-XVII). Ankara: Pegem Akademi.

Alat, Z., Akgümüş, Ö. ve Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen tutum ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(3), 47-62.

Altun, A. ve Kasalak, İ. (2019). Bilişim teknolojileri-robotik kodlama. A. İ. Şen (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 69-89). Ankara: Pegem Akademi.

Änggård, E. (2010). Making use of "nature" in an outdoor preschool: Classroom, home and fairyland. Children, *Youth and Environments, 20*(1), 4-25.

Argon, T. ve Akkaya, M. (2008). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16*(2), 413-430.

Arnas, Y. A. ve Sarıbaş, Ş. (2020). An investigation of pre-school children's and their parents' outdoor play experiences. *Pegem Journal of Education and Instruction, 10*(2), 373-398.

Aşkar, N. (2021). Açık havada eğitim: Okul Öncesi Eğitim Programı materyalleri bağlamında bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim, 35*(1), 132-153.

Ata-Doğan, S. ve Boz, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekân oyunları hakkındaki görüşleri ve uygulamalarının incelenmesi. *Elementary Education Online, 18*(2), 681-697.

Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.

Balkan-Kıyıcı, F. (2020). Hayvanat bahçeleri. C. Laçin-Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 101-113). Ankara: Pegem Akademi.

Becker, D. R., Grist, C. L., Caudle, L. A. ve Watson, M. K. (2018). Complex physical activities, outdoor play, and school readiness among preschoolers. *Global Education Review, 5*(2), 110-122.

Bozdoğan, A. E. (2020). Bilim merkezleri. C. Laçin-Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 57-74). Ankara: Pegem Akademi.

Bulca, Y. ve Demirhan, G. (2019). Spor merkezleri. A. İ. Şen (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 361-378). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Civelek, P. ve Özyılmaz-Akamca, G. (2018). Açık alan etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Kastamonu Education Journal, 26*(6), 2011-2019. doi: 10.24106/kefdergi.2297

Colardyn, D. ve Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states. *European Journal of Education, 39*(1), 69-89.

Coşkun-Keskin, S. ve Kaplan, E. (2012). Sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde okul dışı öğrenme ortamı olarak oyuncak müzeleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(41), 95-115.

Çalışkan, H. ve Yıldırım, Y. (2021). *Okul dışı ortamlarda değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Çakır-İlhan, A. (2019) Müzeler. A. İ. Şen (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 21-45). Ankara: Pegem.

Çelik, A. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında açık alan kullanımı: Kocaeli örneği. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, *43*(1), 79-88.

Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Bursa: Celepler Matbaacılık.

Çetken, H. S. ve Sevimli-Çelik, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekân oyunlarına karşı bakış açılarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science], 11*(2), 318-341. http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.379662

Çığrık, E. (2016). Bir öğrenme ortamı olarak bilim merkezleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 1*(1), 79-97.

Çıngıl-Barış, Ç. ve Acar-Şeşen, B. (2020). Akvaryumlar. C. Laçin-Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 147-167). Ankara: Pegem Akademi.

Çıtak, Ş. ve Arabacı, N. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların "oyun" ve "açık alan (bahçe)" etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve örnek bir bahçe düzenleme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *11*(21), 28-43.

Çifçi, T., Dere, F. ve Eren, N. H. (2021). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimi Alanında Değerler ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *International Journal of Field Education, 10*(1), 62-78.

Daş, B. E., Aslan, A. ve Yadigaroğlu, E. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarının 4-6 yaş çocuklarının sağlığı, gelişimi ve sürdürülebilir kalkınma bilinci üzerindeki etkileri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 6*(1), 87-124.

Demirel, İ. N. (2019). Kültür, uygarlık, sanat, müze. S. Buyurgan (Ed.), *Müzede Eğitim-Öğrenme ortamı olarak müzeler* içinde (ss. 7-28). Ankara: Pegem.

Dere, F. ve Çifçi, T. (2021). Okul öncesi eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları: İl milli eğitim müdürlüklerinin hazırladığı kılavuzların değerlendirilmesi. *International Congress of Eurasian Social Sciences (ICOESS)- 5*, 21-24 Mayıs, Muğla, Türkiye.

Dilli, R. ve Gözcelioğlu, B. (2019). Bilim üzerine eğlenceli konuşmalar: Bilim kafeler. A. İ. Şen (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 117-134). Ankara: Pegem Akademi.

Elmas, C., Aslan, O. ve Hakverdi-Can, M. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının informal öğrenme ortamları hakkındaki görüşleri: MTA gezi örneği. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, *6*(1), 24-42.

Ernst, J. (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: An exploratory study of beliefs, practices, and barriers. *Environmental Education Research, 20*(6), 735-752. DOI: 10.1080/13504622.2013.833596.

Ersoy, F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (ss. 81-138). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ertaş-Kılıç, H. (2019). Milli parklar. A. İ. Şen (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 187-214). Ankara: Pegem Akademi.

Ertaş-Kılıç, H. (2020). Planetaryumlar. C. Laçin-Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 169-199). Ankara: Pegem Akademi.

Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology, 16*(2), 171-190.

Falk J. ve Dierking L. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Walnut Creek, CA: Alta Mira Press.

Heimlich, J. E., & Horr, E. E. T. (2010). Adult learning in free-choice, environmental settings: What makes it different?. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2010*(127), 57-66.

Gallagher, S. (2012). *Phenomenology*. London: Palgrave-Macmillan.

Gülay, H. (2011). Ağaç yaş iken eğilir: Yaşamın ilk yıllarında çevre eğitiminin önemi. *TÜBAV Bilim Dergisi, 4*(3), 240-245.

Günbaş, N. (2020). Okul dışı öğretim materyalleri. A. Küçükoğlu ve H. İ. Kaya (Ed.), *Kuramdan uygulamaya okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 55-85). Ankara: Pegem Akademi.

İleritürk, D. ve Küçükoğlu, A. (2020). Okul dışı öğrenme etkinlikleri. A. Küçükoğlu ve H. İ. Kaya (Ed.), *Kuramdan uygulamaya okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 137-162). Ankara: Pegem Akademi.

İnan, H. Z. (2012). Okul öncesi eğitimde çağdaş yaklaşımlar: Reggio emilia yaklaşımı ve proje yaklaşımı. Ankara: Anı Yayıncılık.

İnce, S. ve Akanca, N. (2021). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ebeveyn görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 172-197.

Jidovtseff, B., Kohnen, C., Belboom, C., Dispa, C. ve Vidal, A. (2021). Outdoor education practices in Belgian preschools and relationships with both

environmental and personal factors. *Journal of Physical Education and Sport*, 21, 530-536. DOI:10.7752/jpes.2021.s1058.

Karadeniz, C. ve Sivrikaya, G. (2020). Müzeler. C. Laçin-Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 19-56). Ankara: Pegem Akademi.

Karamustafaoğlu, S., Ayvalı, L., Ocak, Y. (2018). Okul öncesi eğitimde informal ortamlara yönelik öğretmenlerin görüşleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 3*(2), 38-65.

Keleş, Ö. (2020). Doğa eğitimleri. C. Laçin-Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 247-264). Ankara: Pegem Akademi.

Korkmaz, Z. S. (2020). Okul dışı ortamlarda öğretim. A. Küçükoğlu ve H. İ. Kaya (Ed.), *Kuramdan uygulamaya okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 23-54). Ankara: Pegem Akademi.

Koosimile, A. T. (2004). Out-of-school experiences in science classes: problems, issues and challenges in Botswana. *International Journal of Science Education, 26*(4), 483-496.

Kos, M., & Jerman, J. (2013). Provisions for outdoor play and learning in Slovene preschools. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning, 13*(3), 189-205.

Köseoğlu, P. ve Mercan, G. (2019). Botanik bahçeleri. A. İ. Şen (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 215-243). Ankara: Pegem Akademi.

Köseoğlu, P., Gökbulut, Ö. Ö., Pehlivanoğlu, E. ve Mercan, G. (2016). Okul öncesi öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen "ağaç bilim okulu" projesinin değerlendirilmesi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 1*(1), 61-69.

Köseoğlu, P., Gökbulut, Ö. Ö., Pehlivaoğlu, E., Mercan, G. (2019). Okul öncesi ağaç bilim okulu etkinlikleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 4*(2), 84-101.

Kuru-Turaşlı, N. (2015). Okul öncesi eğitimin tanımı kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (ss. 1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kurulgan, M. ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 237-258.

Küçük, A. ve Yıldırım, N. (2019). Doğa eğitimi ve doğa okulları. A. İ. Şen (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 245-274). Ankara: Pegem Akademi.

Laçin-Şimşek, C. (2020). Giriş. C. Laçin-Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 1-18). Ankara: Pegem Akademi.

Maarschalk, J. (1986). Scientific literacy through informal science teaching. *European Journal of Science Education, 8*(4), 353-360.

MacQuarrie, S., Nugent, C. ve Warden, C. (2015). Learning with nature and learning from others: Nature as setting and resource for early childhood education. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, *15*(1), 1-23. DOI:10.1080/14729679.2013.841095.

Mart, M., Alisinanoglu, F. ve Kesicioglu, O. S. (2015). An investigation of preschool teachers use of school gardens in Turkey. *The Journal of International Social Research, 8*(38), 748-754.

Metin-Göksu, M. ve Sökmen, T. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının geliştirilmesi. A. Küçükoğlu ve H. İ. Kaya (Ed.), *Kuramdan uygulamaya okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 87-135). Ankara: Pegem Akademi.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). Okul öncesi eğitim programı. 21.02.2022 tarihinde https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf adlı adresten alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_Eğitim%20Vizyonu.pdf Erişim Tarihi: 25.08.2021

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). Millî eğitim bakanlığı okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu.https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/118732/mod_resource/content/0/13.hafta%20%28mebkilavuz%29.pdf Erişim Tarihi: 20.02.2022

Miranda, N., Larrea, I., Muela, A. ve Barandiaran, A. (2017). Preschool children's social play and involvement in the outdoor environment. *Early Education and Development, 28*(5), 525-540.

Nuhoğlu, H. (2020). Botanik bahçeleri. C. Laçin-Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 115-146). Ankara: Pegem Akademi.

Oktay, Ö. (2019). Akvaryumlar. A. İ. Şen (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 161-186). Ankara: Pegem Akademi.

Öner, G. ve Öztürk, M. (2019). Okul dışı öğrenme ve öğretim mekânları olarak bilim merkezleri: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyimi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 20, 1109-1135.

Özdem-Yılmaz, Y. ve Çavaş, B. (2020). Sanal müzeler. C. Laçin-Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 75-100). Ankara: Pegem Akademi.

Özer, M. ve Yıldırım-Polat, A. (2019). Okul öncesi dönemde müze ile eğitim: öğretmenler ne biliyor? Ne yapıyor?. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 9*(2), 396-430.

Özsoy, V. (2019). Sanat galerileri, sanatçı atölyeleri, tasarım stüdyoları ve el sanat işlikleri. A. İ. Şen (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 275-305). Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, Y. ve Özer, Z. (2021). Outdoor play activities and outdoor environment of early childhood education in Turkey: A qualitative meta-synthesis, *Early Child Development and Care,* DOI: 10.1080/03004430.2021.1932865

Parpucu, N. (2020). Erken çocukluk döneminde öğrenmeyi etkileyen faktörler. A. Yıldırım. (Ed.), *Erken çocuklukta öğrenme yaklaşımları* içinde (ss. 19-34). Ankara: Pegem.

Sadioğlu, Ö., Taner-Derman, M., Bağçeli-Kahraman, P., Onur-Sezer, G., Çelik-Korkmaz, Ş. ve Yıldız-Ekin, T. (2010). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. H. A. Başal (Ed.) *Okul öncesi eğitiminde uygulanan farklı modeller* içinde (ss. 103-120). Bursa: Dora Basım.

Sağlam, H. İ. (2020). *Bir değer ve eğitim merkezi olarak aile*. Ankara: Pegem Akademi.

Sak, R. (2022). Waldorf okulu. H. B. Memduhoğlu ve M. M. Mazlum (Ed.) *Teorik ve pratik yönleriyle alternatif okullar ve alternatif eğitim uygulamaları* içinde (ss. 217-258). Ankara: Pegem Akademi.

Sakellariou, M. ve Banou, M. (2020). Play within outdoor preschool learning environments of Greece: a comparative study on current and prospective Kindergarten Educators. *Early Child Development and Care*, 1-17. DOI: 10.1080/03004430.2020.1813123

Saleh, S. F., Latip, N. S. A. ve Rahim, A. A. (2018). Assessment of learning with nature in preschool. *Journal of the Malaysian Institute of Planners, 16*(3), 46-56. DOI: 10.21837/pmjournal.v16.i7.499

Shaari, M. F., Ahmad, S. S. ve Ismail, I. S. (2018). Rethinking preschool physical design: Enhancing environmental stewardship among children. *Asian Journal of Behavioural Studies, 3*(13), 128-139. DOI: 10.21834/ajbes.v3i13.150.

Strauss, L. C. ve Terenzini, P. T. (2007). The effects of students' in-and out-of-class experiences on their analytical and group skills: A study of engineering education. *Research in Higher Education, 48*(8), 967-992.

Şen, A. İ. ve Ekinci, S. (2019). Sağlık kuruluşları-hastaneler. A. İ. Şen (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 307-329). Ankara: Pegem Akademi.

Şen, A. İ. (2019). Okul dışı öğrenme nedir?. A. İ. Şen (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 1-21). Ankara: Pegem Akademi.

Şentürk, E. (2019). Gökevleri (planetaryumlar). A. İ. Şen (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 91-116). Ankara: Pegem Akademi.

Tamir, P. (1990). Factors associated with the relationship between formal, informal, and nonformal science learning. *The Journal of Environmental Education*, *22*(2), 34-42.

Taşdan, M. ve Kaya, H. İ. (2020). Okul dışı öğrenme ve alternatif eğitim uygulamaları. A. Küçükoğlu ve H. İ. Kaya (Ed.), *Kuramdan uygulamaya okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 163-189). Ankara: Pegem Akademi.

Temiz, Z. ve Karaarslan-Semiz, G. (2019). En iyi Öğretmenim Doğa: Okul öncesinde Doğa Temelli Eğitim Uygulamaları Projesi Kapsamında Hazırlanan Öğretmen Etkinlikleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 8(*1), 314-331. Retrieved from http://www.itobiad.com/issue/43055/488735.

Tösten, R. (2020). Okul dışı eğitim ve öğrenme. A. Küçükoğlu ve H. İ. Kaya (Ed.), *Kuramdan uygulamaya okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 1-22). Ankara: Pegem Akademi.

Türk Dil Kurumu [TDK], (t.y.a). "Öğretmen". 03.04.2022 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden alınmıştır.

Türk Dil Kurumu [TDK], (t.y.b) "Müze." 12.02.2022 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden alınmıştır.

Türk Dil Kurumu [TDK], (t.y.c). "Hayvanat bahçesi." 13.02.2022 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden alınmıştır.

Türk Dil Kurumu [TDK], (t.y.d) "Millî park." 14.02.2022 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden alınmıştır.

Türkmen, H. (2019). Hayvanat bahçeleri. A. İ. Şen (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 135-160). Ankara: Pegem Akademi.

Uludağ, G. (2017). *Okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitiminde kullanılmasının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Uludağ, G. (2021). Views of preschool teachers on using out-of-school learning environments in preschool education. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 8*(2). 1225-1249.

Ürey, M. ve Kaymakcı, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(227), 7-32.

Valentini, M. ve Bartolucci, E. (2019). Childhood and nature: Research project. *Journal of Physical Education and Sport,* 19, 2051-2061.

Varnacı-Uzun, F. (2020). Milli parklar. C. Laçin-Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 213-232). Ankara: Pegem Akademi.

Wojciehowski, M. ve Ernst, J. (2018). Creative by Nature: Investigating the ımpact of nature preschools on young children's creative thinking. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 6*(1), 3-20.

Yıldırım, G. ve Özyılmaz-Akamca, G. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education*, *37*(2), 1-10.

Yılmaz, A. (2008). Okul öncesi çocuklara yönelik kütüphane hizmetlerinin önemi ve başarılı bir kütüphane örneği. *Türk Kütüphaneciliği, 22(*2), 169-186.

Yilmaz, S. (2016). Outdoor environment and outdoor activities in early childhood education. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 423-437.

EKLER

Ek 1. Yazılı/Sözlü Gönüllülük Bilgilendirmesi

Okul Öncesi Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanımı Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri

Yazılı/Sözlü Gönüllülük Bilgilendirmesi

Bu araştırma, okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüş ve deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla tasarlanmış ve Yüksek Lisans Öğrencisi Filiz DERE tarafından yürütülmektedir. Çalışma kapsamında size yöneltilen sorular, sadece sizin kişisel düşüncelerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır ve vereceğiniz cevaplar tamamen gizli tutulacaktır. Çalışmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına göre olup, çalışmanın herhangi bir aşamasında, çalışmadan ayrılma konusunda tamamen serbestsiniz. Çalışma kapsamında size sorulacak sorular ortalama 30-45 dakikanızı alacak olup, çalışmada istemediğiniz sorulara cevap vermeyebilirsiniz. Bu metni okuduktan sonra çalışmaya devam etmeniz, çalışmaya gönüllü olarak katıldığınız anlamına gelecektir. Çalışma kapsamında sormak istediğiniz herhangi bir husus varsa, araştırmacıya şu anda şahsen sorabilirsiniz veya ileride filizdere.962@gmail.com yoluyla iletişime geçebilirsiniz.

Ek 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Demografik Bilgiler

Cinsiyetiniz:

Öğrenim Durumunuz:

Yaşınız:

Çalışma Deneyiminiz (Yıl):

Çalıştığınız Okul Türü: Devlet (Bağımsız Anaokulu, Ana Sınıfı vb.) /Özel

Okul dışı öğrenme ortamları kullanımı konusunda eğitim alma durumu: Evet-Hayır

Eğitim aldığınız kurum ya da etkinlik:

Okul dışı öğrenme ortamları konusunda herhangi bir eğitime ihtiyacınız var mı? Evet-Hayır

Okul dışı öğrenme ortamları kullanımı konusunda kendinizi yeterli buluyor musunuz? Evet-Hayır

GÖRÜŞME SORULARI

1. **Okul dışı öğrenme denilince aklınıza neler geliyor? Siz nasıl tanımlarsınız?**
   - ***a.*** Okul dışı öğrenme ortamlarına örnekler verir misiniz?
2. **Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı hakkında neler düşünüyorsunuz?**
   - ***a.*** Siz de bu ortamları kullanıyor musunuz?
   - ***b.*** Okul dışı öğrenme ortamlarında genellikle hangi etkinlikleri yapıyorsunuz? Neden?
3. **Okul öncesi eğitimde hangi okul dışı öğrenme ortamlarını kullanıyorsunuz? Daha önceki tecrübelerinizden örnekler verir misiniz?**
   - ***a.*** Nerelere hangi amaçlarla gidiyorsunuz?
4. **Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmadan önce ne tür hazırlıklar (planlama) yapıyorsunuz?**
   - ***a.*** Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştireceğiniz etkinlikleri planlarken, nerelere dikkat ediyorsunuz? (gelişim dönemleri, öğretim ilkeleri vb.) Nasıl?
   - ***b.*** İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nüzün hazırladığı okul dışı öğrenme ortamları kılavuzundan yararlanıyor musunuz? Nasıl?
   - ***c.*** Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanırken ebeveynlerle ve diğer meslektaşlarınızla ve okulunuzun idaresi ile iş birliği yapıyor musunuz? Nasıl? Bu süreçte onlar nasıl roller üsteleniyorlar?

d. İzin ve organizasyon sürecinde neler yaşıyorsunuz? Bu konuda daha önce yaşadığınız deneyimlerinizden bahsedebilir misiniz?

5. Okul dışı öğrenme ortamlarına gerçekleştirdiğiniz alan gezileri sırasında genellikle ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?

a. Alan gezileri sırasında ne tür materyaller kullanıyorsunuz?

b. Alan gezileri esnasında çocukların kendi kendilerine keşif yapmaları konusunda neler düşüyorsunuz?

c. Siz gerçekleştirdiğiniz alan gezilerinde çocukların kendi kendilerine keşfetmelerine olanak sağlıyor musunuz? Nasıl?

d. Gerçekleştirdiğiniz alan gezileri sonrasında değerlendirmeyi nasıl yapıyorsunuz? Değerlendirme sürecinde ne tür tekniklerden faydalanıyorsunuz? (Resim çizdirme, anlattırma vs.)

6. Yaşadığınız deneyimlerinizi göz önüne aldığınızda sizce okul öncesi eğitimde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları, çocukların hangi gelişim alanlarını nasıl geliştirmektedir? (bilişsel, dil, sosyal-duygusal, psiko-motor, öz bakım)

7. Okul öncesi eğitimde kullandığınız okul dışı öğrenme ortamları, çocuklarda hangi becerileri geliştirmektedir?

- ✓ Gözlem
- ✓ Çevre bilinci ve farkındalığı
- ✓ Mekânı algılama
- ✓ Öz denetim
- ✓ Yaratıcı ve eleştirel düşünme
- ✓ İletişim kurma (sosyalleşme)
- ✓ İş birliği

8. Okul öncesi eğitimde kullanılan okul dışı öğrenme ortamlarının çocuklara hangi değerleri (duygu ve davranışları) kazandırmaya yardımcı olduğunu düşünüyorsunuz?

- ✓ Saygı, özgüven, sevgi, saygı, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma

9. Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımının öğretime katkıları hakkında neler düşünüyorsunuz?

a. İlgi ve dikkat çekicilik

b. Kalıcı öğrenme

c. Yaparak yaşayarak öğrenme

d. Etkin katılım

e. Demokratik öğrenme imkânı (serbest seçme ve gezme)

10. Bir okul öncesi öğretmeni olarak okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı sırasında ne tür zorluklarla karşılaşıyorsunuz?

a. Okul idaresi

b. İzinler ve resmi işler

c. Öğrenciler

d. Aileler

e. Diğer (Ekonomik, mekânsal uygunluk)

11. Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarının etkili ve verimli bir şekilde kullanılması için neler önerirsiniz?

Eklemek istediğiniz bir şeyler var mı? Teşekkür ederim.

Ek 3. Etik Kurulu Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.09.2021-72251

T.C.
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-60263016-050.06.04-72251 07.09.2021
Konu : Etik Kurul Kararı

Sayın Filiz DERE

Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kuruluna yapmış olduğunuz 02.08.2021 tarih ve 2021-08-06 nolu başvurunuz incelenmiş ve 9 nolu karar ile; " ***Okul Öncesi Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanımı Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri*** " isimli araştırmanın etik olarak uygunluğuna karar verilmiş, karar Rektör oluruna sunulmuş ve Rektör oluru alınmıştır.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Hilmi ATASEVEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSCKN49J7U Pin Kodu :38962 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/cumhuriyet-universitesi-ebys

Adres : Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Hukuk Müşavirliği Sivas
Telefon:0 346 219 1010 Faks:0 346 219 1138
e-Posta:hukuk@cumhuriyet.edu.tr Web:www.cumhuriyet.edu.tr
Kep Adresi:cumhuriyetuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Gamze ÇİFTÇİ
Unvanı: Sürekli İşçi

Ek 4. Araştırma İzni

T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-83688308-605.99-32265785 17.09.2021
Konu : Araştırma İzni (Filiz DERE)

SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 13/09/2021 tarihli ve E-50704946-044-74513 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Filiz DERE'nin "Okul Öncesi Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanımı Hakkında Öğretmenin Görüşleri" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ekli listede adı yazılı anaokullarında görevli okul öncesi öğretmenlerine eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2021-2022 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde CD ortamında bir nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Seyit Ali BÜYÜK
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1-Genelge (3 Sayfa)
2-Görüşme Soruları (3 Sayfa)
3-Okul Listesi (2 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Akçeşme Mahallesi Garaj Caddesi No:4 Karatay/Konya
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Ali Naci IŞIK -1210
Telefon No : 0 (332) 353 30 50
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
E-Posta: istatistik42@meb.gov.tr
İnternet Adresi: http://konya.meb.gov.tr Faks:3323515940
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 7b13-60a4-3779-a670-5573 kodu ile teyit edilebilir.