



GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR: AÇIK HAVADA EĞİTİM*

NEW APPROACHES IN VISUAL ARTS TEACHING: OUTDOOR TRAINING

Ceylan SEBİK GÜNDÜZ

Arş. Gör. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü
Res. Assistant Dr. Ondokuz Mayıs University, Faculty of Fine Arts, Department of Painting
ceylan.sebik@omu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5723-5124>

Ayşe Dilek KIRATLI

Profesör, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Professor, Anadolu University, Faculty of Education, Department of Fine Arts Education
aderkara@anadolu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6514-9330>

Atıf/Citation

Sebik Gündüz, C. (2021). “Görsel Sanatlar Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar: Açık Havada Eğitim”.
Sanat Dergisi, (37), 296-316.

Araştırma makalesi/Research article

Doi: <http://doi.org/10.47571/ataunigsfd.863165>

Öz

Görsel sanatlar öğretiminde yeni yaklaşımlar çerçevesinde ele alınan bu çalışmada Açık Havada Eğitim (AHE) modeli nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılarak çalışılmıştır. Açık Havada Eğitim Etkinliklerinde (AHEE); açık alanların programlanmış bir eğitim dizgesinde kullanımı ile bireyin bilişsel, duyuşsal ve edimsel düzeyini yükseltilmesi amaçlanmaktadır. AHEE ile yapılandırılmış bir Görsel Sanatlar Dersi'nde öğrencilerin; aktif liderlik, takım çalışması, akran ilişkileri, çevresel farkındalık gibi özellikleri geliştirmeye teşvik edilebileceği öngörülmektedir. Açık havada eğitim

Abstract

This study in which handled within the framework of new approaches in visual arts education, the outdoor training (OT) model was studied by using the descriptive analysis method, one of the qualitative research methods. In Outdoor Education Activities (OTA); It is aimed to increase the cognitive, affective and operant level of the individual with the use of open spaces in a programmed educational system. In a Visual Arts Class structured with OTA, students; It is predicted that it can be encouraged to develop characteristics such as active leadership, teamwork, peer relations, environmental awareness. The outdoor training activity can be used for almost any area thanks to its

* Bu makale birinci yazarın “Ortaokul Görsel Sanatlar Dersinde Açık Hava Eğitim Uygulamaları: Bir Durum Çalışması” adlı doktora tez çalışmasından türetilmiştir.

etkinliği, tematik olması ve farklı konu alanlarının keşiftirebilmesi sayesinde hemen hemen her alan için kullanılabilir. Sınıfın dışında, doğal ortamlarda gerçekleştirilen AHEE birçok disiplinde olduğu gibi sanat eğitimi için de farklı bir alternatif bir model oluşturabileceği düşünülmektedir. Sanat eğitimi duyuların duygularla iletişimi aracılığıyla ortaya çıkan yaratıcı ifade gücünü besler niteliktedir. Bu bağlamda öğrenciler ancak yaparak, yaşayarak öğrenme paradigması doğrultusunda duyular yardımıyla aktif bir şekilde aldıkları bilgiyi yapılandırır ve bütünleştirebilirler. AHE yaklaşımı rastlantısal deneyimlere açık bir öğrenme ve öğretme süreci içermektedir. Bu durumda AHEE'nin Görsel Sanatlar Dersi için sunacağı rastlantısal deneyimlerin, öğrenme sürecine yansımaları olumlu ve olumsuz yönleriyle tartışılması faydalı olacaktır.

Anahtar kelimeler: Görsel Sanatlar Öğretimi, Aktif Öğrenme, Açık Havada Eğitim, Sanat Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar.

thematic nature and the ability to cross different subject areas. It is thought that OTA, which is performed outside the classroom, in natural environments, can create a different alternative model for art education as in many disciplines. Art education fosters the creative expression power that emerges through the communication of the senses with emotions. A, students can only structure and integrate the information they actively receive with the help of their senses in line with the paradigm of learning by doing and experiencing. OTA approach includes a learning and teaching process open to random experiences. In this case, it is predicted that it will be beneficial to discuss the reflection of the random experiences that OTA will provide for the Visual Arts Lesson with the positive and negative aspects of the learning process.

Key words: Outdoor Education, Visual Arts Teaching, Active Learning, New Approaches in Art Education.

Giriş

Çağın gereklerine göre revize edilmiş eğitim programları, çağcıl ve geleceğe dönük yeni değerler üretirler. Böylece eğitim, bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra nitelikli değerler üreterek, yeni ve eski değerleri bağdaştırmak sorumluluğunu da taşımaktadır (Varış, 1991: 5). Günümüz toplumlarının gereksinim duyduğu bu niteliklere sahip insan tipini yetiştirebilmek için bilgiyi ve değerleri yineleyen bir döndü içinde kullanan bireyler yerine; çoğulcu yaşamın farklı ilişkilerini anlamlandırabilen, yeni düşüncelere açık, düşünce üretebilen, araştırmacı ve sorgulayıcı bireylerin topluma kazandırılması gerekmektedir. Diğer bir deyişle, bireylerin yalnızca akıl varlığı olarak değil; düşünsel algısal ve duygusal açıdan bir bütün olarak gelişmesi anlayışı ön plana çıkmaktadır. Bu durum; eğitim yoluyla bireylere bu niteliklerin kazandırılması noktasında önemli disiplinlerden biri olan sanat eğitimi kavramını gündeme getirmektedir.

Sanat eğitiminin başat alanlarından biri olan görsel sanatlar için öğrenme süreci, bir bakıma yaratıcı etkinlik süreci olarak adlandırılabilir. Yaratıcılığın toplumların çağdaş gelişmelerine, bugünkü statü ve olanaklarına kavuşmasındaki önemi tartışılmaz bir gerçektir. İnsanlığı bir ileri basamağa götüren buluşlar, keşifler ve yenilikler, kuşkusuz önceden kazanılmış bilgi ve becerilerin yaratıcılıkla yeniden değerlendirilmesinden kaynaklanmaktadır (Ayaydın, Vural, Tuna ve Gökay Yılmaz, 2011: 172). Toplum açısından en önemli kavramlardan biri olan yaratıcılık, yetinin

doğuştan getirilip geliştirildiği bir tür var olanı yeniden okuma sürecidir. Sanatçılar için yaratıcı süreç her ne ise her yaş kademesindeki insan için de aynıdır. Sanat eğitmeni ve sanat öğretmeni bu yaratıcı süreçte öğretici, eğitici, yol gösterici ve aynı zamanda araştırmacıdır (Kırışoğlu, 2014: 11). Sanat eğitiminde öğrenme süreci; bilgi, araştırma, tasarlama, yaratı ve ürün basamaklarından oluşmaktadır. Her yaratıcı eylemde düşünsel, duygusal, sezgisel boyutlarda görsel kuramsal teknik bilgi temeldir (Kırışoğlu, 2014: 11). Sanat eğitiminde yaratıcılık süreci bağlamında Wallace'ın yaratıcılık sınıflandırması kullanılmaktadır. Wallace'a göre yaratıcılık süreci dört aşamadan oluşmaktadır. Bu bağlamda ilk sırayı hazırlık aşaması almaktadır. Burada sorun ya da gerçekleştirilmek istenen durum saptanmaktadır. Aynı zamanda çözümde kullanılacak malzemelerin toplandığı evredir. İkinci aşama kuluçka evresidir. Bu evrede sorun zihinde irdelenmektedir. Kısacası zihinsel süreçlerin gerçekleştiği evre de denebilir. Üçüncü evre de aydınlanmadır. Düşüncenin zihinde doğmaya başladığı evredir. Bu evrede yaratıcı kişi problemin çözümünü birden kavrar, yeni fikir ve kavramlar oluşturur. Son evre, gerçekleşme diğer adıyla doğrulama evresidir. Bu evre ise aydınlanma evresinde ortaya çıkan fikrin ya da ürünün; malzemeye yazıya ya da sese dönüşümüne olanak veren bir takım etkinlikler bütünüdür (Bilir, 1979; San, 1983; Üstündağ, 2002; Artut, 2006, Akt. Ayaydın vd. 2011: 173).

Görsel sanatlar eğitimi ve öğretiminin disiplinler arası bir konu alanı olduğu bulunmaktadır. Burada dikkat çekilen en temel vurgu, sanat eğitiminin kendi konu alanı dâhilinde olan kazanımların göz ardı edilmeksizin uygulanması yönündedir. Buyurgan ve Buyurgan'a (2012: 11) göre nitelikli bir sanat eğitimi programı ile öğrenciler soyut duygu ve düşüncelerini ifade edebilirler. Bu bağlamda sanat eğitiminin salt öğretmen anlatısı ile konu başlığı verilip uygulanması şeklinde gerçekleşen sığ boyuttan ayrılması gerektiği düşünülmektedir. Görsel sanatlar öğretimi sürecinde çocuğun kendini özgürce ifade edebildiği bir ortam sağlanmalıdır. Topluluklara aktif şekilde katılan, eleştirel düşünme yeteneğine sahip, kendini motive edebilen, sorun çözen bireyler yetiştirmek için bunu örnek alarak destekleyen bir eğitim sistemine ve eğitim yaklaşımlarına sahip olunması gerekmektedir (Itin, 1999: 94). Öğrencilere faydalı olmak açısından öğrenmede deneyimler merak ve ilham uyandırılmalıdır.

Dewey'in deneysel öğrenme vurgusu onu öğrencilerin dünyadan soyutlanmak yerine dünya ile etkileşim içinde olması gerektiğini önermeye itmiştir. Sınıfın öğrenmenin gündelik yaşama entegre olmadığı bir ortam yarattığını ve bu tür öğrenmenin eğitimi deneyimden ayırdığını belirlemiştir. Gerçek eğitimin öğrencilerin çevreleriyle etkileşim içinde olduğunda gerçekleşeceğine inanmıştır (Dewey, 1897: 77). *“Öğretmenler, öğrencileri gerçek hayatta öğrenmeye zorlayarak, toplumun yaratıcı ve üretken üyeleri olarak yaşamaya hazırlarlar. Öğrencilerin bu deneyimlerinin eğitim açısından gelişmelerini desteklemesi gerekir. Ayrıca gelecekteki deneyimler için de olumlu bir algı oluşturmaları gereklidir”* (Dewey, 1938: 80).

Sanat eğitiminde amaç, ne öğrencilere salt teorik bilgiye dayalı kurallar öğretmek, ne de sanatın zanaat yönüyle ilgili el becerileri kazandırmaktır. Asıl amaç gözleme dayanan düşünme eğitimi yapmak ve doğa-yaşam-sanat bütünselliği içinde çocuğu eğitmektir. Bu eğitim yaklaşımında uygulanabilecek modellerden biri de Açık Hava

Eğitimidir. Bu bağlamda sanat eğitimi Açık Havada Eğitim ile paralel kazanımları önelemektedir.

Görsel Sanatlar Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar

Toplumlar, yeni kuşaklara bir yandan kültürünü aktarmak, bir yandan da yeni kuşakların kendi kültürünü geliştirmesini amaçlamaktadır. Bilginin nasıl oluştuğu ve varlığı konusundaki paradigmalardan değiştiği yeni eğitim dizgesinde insandan insana, insandan doğaya ve insandan topluma bir iletişim ağı ile diyaloga dönük bir yaklaşım benimsenmektedir. Çalışkan ve Karadağ'a (2014: 65) göre insanın diğer insanlarla etkileşimi sonucu toplumsallaşma süreci başlar ve insan doğa ile etkileşimi sonucunda kültürel boyutta gelişir. Geleceğin toplum yapısının oluşturulmasında görsel sanatlar dersine büyük sorumluluk düşmektedir.

21. yüzyıl güncel sanat ve söylemleri ile birlikte sanat eğitiminde yeni kavramlar ve buna bağlı olarak yeni uygulamalar gündeme gelmiştir. Bu kavramlar doğrudan ya da dolaylı olarak sanat eğitimi programlarına da yansımaktadır. Yeni yaklaşımlarda programlar, öğrencinin sanat ve görsel sanat kültürünü, kendi öz düşünsel varlığı ile irdelemesine olanak veren bir yapıya bürünmüştür (Kırısoğlu, 2014: 11). Yeni paradigmalarda birlikte öğreten ve öğrenen arasındaki bağıntı da yeniden anlamlandırılmaktadır. Buna koşut olarak, çağdaş toplumların yenilikçi bireyler yetiştirme konusunda yenilikçi eğitim modellerinden yararlanma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda görsel sanatlar öğretiminde yeni yaklaşımlar kapsamında tavsiye edilmekte olan programlardan biri de aktif öğrenmeyi tetikleyen Açık Havada Eğitim modelidir. “Günümüze kadar yapılan birçok çalışma açık alan aktivitelerinin, kişisel farkındalık, öz benlik, iletişim ve takım çalışması gibi çeşitli becerilerin ortaya çıkması ve gelişimi için olumlu etkiler yarattığı belirtilmektedir” (Attarian, 2005: 9). Bu modelde öğretim yapılırken öğrenen açısından üç adımlık bir öğrenme sürecinin işlediği söylenir: İlk süreç, öğreten ile bakış açılarını değiştirip kıyaslayarak öğrenenin kendi görüşünü yapılandırmasını sağlamasıdır. İkinci olarak, kendi bakış açısı ile var olan teorik verileri kıyaslayıp, kendi görüşünü yeniden yapılandırılmasıdır. Son adım ise yansıtma sürecidir; yeni anlayışlar elde etmek için var olan ve süreç içinde geliştirilmiş kişisel ve sosyal yapıları bozup yeniden oluşturulmasıdır (Higgins ve Nicol, 2002: 92).

Açık Hava Eğitimi yaşamın doğrudan içinde geçmesi nedeniyle çocuğun yoğun bir yansıtma süreci geçirmesine fırsat sunmaktadır. Yansıtma süreci, ayrıca, edinilen deneyimin bilgiye dönüşmesi açısından gerçekten gerekli olan bir süreçtir (Dahlgren ve Szczepanski, 1998: 7). Öğrenci ihtiyaçlarına odaklanarak seçilmiş uygun açık hava eğitim aktiviteleri onların entelektüel, fiziksel, duygusal, estetik ve ruhsal zekâlarının gelişmesinde önemlidir (Higgins ve Nicol, 2002: 92). Yer temelli öğrenmeye dayanan açık havada eğitim içerisinde anılan bu süreç, yerel toplum ve çevrenin kullanımına dayalı olup, dil, matematik, sosyal bilgiler, fen ve program dâhilindeki diğer dersleri öğretmek için bir başlangıç noktasıdır. Bu metotta amaç, öğrencilerin soyut kavramları daha somut bir yolla anlamalarını ve konunun ekolojik, kültürel, sosyal, tarihi ve fiziksel açıdan ilişkilerinin farkında olmalarını sağlamaktır ve öğrenme her türlü coğrafi koşulda gerçekleştirilebilir. Aktiviteler ve yerler arasında ayırt edici bağlantılar vardır; yer aktiviteyi yaratır (Dahlgren ve Szczepanski, 1998: 7). Bir öğretmen okul bahçesini ya da

bir parkı tercih edebileceksen, bir başkası daha yabani bir alanı, bir kırsalı tercih edebilir. Burada önemli olan öğrencinin tüm duyularını kullanabilmesi sağlanmalıdır. Bir olayı anlamak için ne kadar duyu aktifse, olay çocuk tarafından o kadar derinlemesine anlaşılacaktır (Higgins ve Nicol, 2002: 91). Benzer bir söylemi olan sanat eğitiminde de bireyin kendi öznel evrenini tanıması da ancak kendi dışındaki evreni tanımasıyla olasıdır. Kişinin sanatsal düşünce yoluyla kazandığı deneyimler, kendini anlatmada önemli bir araç olarak görülmektedir (Ayaydın, 2011: 35).

Görsel sanatlar öğretim programı, görsel sanatlar alanında bilgi ve beceri kazandırmanın yanında öğrencilerin yeni bilgi ve çözümler üretmeyi alışkanlık haline getirmelerini amaçlamaktadır. Bu nedenle görsel sanatlar öğretim programında öğrenciler bütün eğitim etkinliklerine etkin olarak katılan, öğretmenler ise onların kendini geliştirmesinde rehber ve yol gösterici konumundadır (Pekşersoy ve Yıldırım, 2008: 14). Sanat eğitimi özü itibarıyla uygulama sürecine dayalı bir öğretim süreci içermektedir. Burada temel amaç geleneksel görsel sanatlar öğretimini tanımlayan bir malzemeye müdahale sürecini içeren uygulamaların dışında gerçekleştirilebilir etkinliklere değinmektedir. Fakat gerek ders saatlerinin kısıtlılığı gerekse öğretmenlerin genelde düz anlatım yönetimi tercih etmeleri sonucunda bu sayılan yöntemlerin kullanıldığını söylemek pek mümkün değildir.

Görsel sanatlar öğretimi kılavuzunda kullanılması önerilen tekniklerde aktif öğrenme yaklaşımında olduğu gibi öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara bireysel ya da grup olarak yaratıcı çözümler üretmeleri üzerine kurgulanmıştır. Fakat görsel sanatlar öğretiminde süreç sonucunda gerçekleştirmesi gereken bir ürün üzerinden yapılan değerlendirmeler bulunmaktadır. Öğrencinin aktifliğini önceleyen aktif öğrenme yaklaşımına dayalı etkinliklerde ise üründen ziyade süreç ve paylaşım önemsenmektedir. Bu evrede çocuklara uygun yöntem, malzeme ve mekân imkânı sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Açıkgöz'e (2014: 127) göre öğretim malzemelerinin nasıl kullanılacağı öğretimsel işlerin nasıl örgütleneceği öğrenme düzeyi ve öğrenme süreci gibi tekniklere bağlıdır. Bu bağlamda öğrenci aktifliğinde geçen bir süreç içeren bu yaklaşımda temel tekniklerden biri olarak işbirlikli öğrenme tekniği tercih edilmektedir.

AHEE'nin dayandığı aktif eğitim yaklaşımında; gerek görsel sanatlar eğitimi, gerekse farklı konu alanları için baz alınan temel hareket noktası az ve kolay bulunabilecek malzemeyle uygulanabilecek tekniklerin tercih edilmesidir. Aktif öğrenme sürecine yönelik bu uygulamaların geneline bakıldığında yaratıcı ifade gücüne yönelik olduğu görülmektedir. Kırıçoğlu'na (2014: 38) göre uygulamalı çalışmalarda anlamlı bir sonuca doğru yaratıcı sürecin etkin kılınması önemlidir. Uygulamalı çalışmaya yönelik bir konunun sınıfa sunulması, öğrencinin güdülenmesi, araç-gereç seçiminde onlara özgürlük tanınması ve öğrencinin sanat üzerine düşünmesinin okul dışında da sürmesinin sağlanması, sanatsal yaratıcı sürecin vazgeçilmez evreleridir.

Sonuç olarak etkinlik temelli sanat eğitimi uygulamaları öğrencilerin başta eleştirel bilinç olmak üzere, ifade becerisi kazanmalarını ve öğrendiklerini içselleştirmelerini sağlayacağı düşünülmektedir. Bu süreçte gerçekleştirdikleri yansıtma ve aktarma teknikleriyle kalıcı öğrenme ve yaratıcılığı geliştirici bir kanal olarak farklı

düşüncelerden faydalanma başlıklarında olumlu öğrenme çıktıları edinileceği düşünülmektedir.

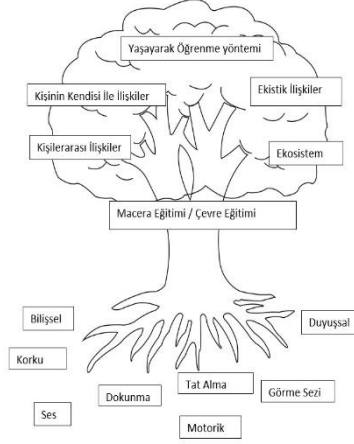
Açık Havada Eğitim ve Açık Alan Eğitimleri

Açık havada eğitim (AHE) tarih boyunca çok çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Reformcular, sınıfların dışındaki ortamlarda aktif olma duygusunu ileten tireli şekilde yazılan out-door (dışarıda / açık alanda) ya da out-of-doors (açık havada) terimlerini kullanmışlardır (Quay ve Seaman, 2013: 5). AHE'nin pek çok tanımı olsa da en kapsamlı olanı Ford'un (1986: 87) : "Açık hava eğitimi dışarıda, dışarı hakkında ve dışarıya yönelik eğitimidir." şeklindeki açıklamasıdır. Ford'un bu tanımı aynı zamanda açık hava eğitiminin yeri, konusu ve amacı hakkında bilgi vermektedir. Bu bağlamda Ford dışarıda ifadesi için AHE ile öğretilecek konuyla doğrudan temas etme durumuna ve katılımcılar arasında etkileşimin gelişeceğine vurgu yapmıştır. Dışarı hakkında ifadesi için ise doğal çevre konusunda farkındalık düzeyinin ilk elden gelişmesini sağlayacağını savunmuştur. AHE'yi diğer eğitim türlerinden ayıran özelliklerden en önemlisi fiziki ortamdır. Açık havada eğitim terimi, çoğu eğitim ortamlarından farklı bir yeri ifade eder. Açık havadaki çevreyi bir eğitim yeri olarak kullanmak, yalnızca çeşitli öğrenme fırsatlarını kolaylaştırmakla kalmaz ayrıca uzmanlaşmış bilgi ve becerilerin kullanılması anlamına da gelir. Bu anlayışa göre AHEE, yalnız kamp programlarına dayandırılmaktan sıyrılıp açık hava hakkında bilgi ve becerilerin çok kapsamlı programlar olarak verilmesini içerecek şekilde genişletilmelidir (Gilbertson, Bates, McLaughlin ve Ewert, 2005: 5).

Açık Hava Eğitimi için temel hedefler öğretmenlerin öğrencilerinin ders veya ünite sonuna kadar neyi başarmasını istediklerine dair net açıklamalardır. Bu şekilde, söz konusu hedefler öğretmenlere kılavuzluk eder. Örneğin, öğretmen eleştirel düşünce hedefine sahipse, bu öğretmen öğrencilerden bir konu hakkında ilgili bilgileri analiz edebilmelerinin ve bir terim için kendi tanımlarını oluşturmalarını isteyecektir. Bu yüzden öğretmen kendi öğretim tarzını öğrencileri eleştirel düşünce becerilerini öğrenmeye itecek şekilde uyarlar. Eleştirel düşünce becerileri öğrencilerin öğretim şekline yön verir. Programlarda hedeflerin temel ve ikincil hedefler şeklinde sınıflandırılması gerektiği savunulmaktadır (Stiehl ve Parker, 2007: 63-67).

Priest (1986: 13) AHE'yi her türlü eğitim biçimini içeren bir şemsiye olarak nitelendirmiştir. Dolayısıyla AHEE bir şemsiye olarak düşünüldüğünde bu çatı macera eğitimi ve çevre eğitimi konularını da kapsamaktadır. Ayrıca Priest (1986:13), AHE'nin öğrencilerin öğrenme beklentilerinden, kişiler arası büyüme arayışına ve sosyal ilişkiler kurmaya kadar pek çok unsuru değiştirdiğini ve geliştirdiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak, açık havada eğitimin doğal dünyayı ve insanları anlayarak onların yeryüzü ile kurdukları ilişkileri kapsadığını savunmaktadır (Gilbertson, 2005: 4). Başka bir açıdan bakıldığında Priest AHE ile öğrenme yöntemi için deneyimsel, süreci için duyuşsal ve konusu için ilişkişel şekilde tanımlamalar yapmıştır (Priest, 1990: 157). Görsel 1.' de görüldüğü üzere Priest'in bir ağaç şekliyle aktardığı ve yapısını baş-gövde-kök düzleminde kısımlara ayırdığı AHEE'de çevre ve insan ilişkileri ağacın baş kısmını, macera ve çevre eğitimi gövdesini duyuşsal, bilişsel ve devinişsel öğrenme alanları ise ağacın kökleri olarak karakterize etmiştir. Görsel 1.'de yer alan bu metaforik gruplamayı, ağaç dallarına benzeterek uygulayan Priest genel hatları ile iki gruba ayırdığı şemasında

bir tarafta macera eğitimi varken diğer tarafta ekosistem ve ekistik ilişkileri kapsayan çevre eğitimi vardır.



Görsel 1. Priest'in Açık Hava Eğitimi Modeli

Görsel 1.'den de anlaşılacağı üzere yaparak yaşayarak öğrenme süreci bir ağaca benzetilmiş ve temel iki dalını macera ve çevre eğitimi olarak ayırmıştır. Macera eğitimi içerisinde tanımlanan ilişkiler şu şekildedir; kişiler arasındaki ilişkilerde iletişim, işbirliği, güven, çatışma çözümü, problem çözme gibi unsurları içerir. Kişinin kendi ile olan ilişkileri; bireyin kendi kendisiyle olan ilişkisinde benlik kavramı, öz güven, öz yeterlilik gibi psikolojik süreçleri içerir. Ekosistemle olan ilişkiler; ekolojik sistemde yaşayan organizmaların yaşam ağı, besin zinciri ve enerji piramidi gibi temel biyolojik kavramları içerir. Ekistik ilişkiler; çevredeki doğal kaynaklar ile toplum arasındaki etkileşimin nasıl ve ne şekilde olacağını ifade eder (Dinç, 2006: 17). Açık alan eğitimi, yaşantısal eğitimin bir parçası olarak betimlenmiş, fiziksel ve mental gelişim için kullanılan bir araç olduğu vurgulanmıştır.

Açık Havada Eğitimin Tarihsel Gelişimi

AHE'ye tarihsel perspektiften bakıldığında başlangıç noktası olarak, 1830'lu yıllar gösterilmektedir. Bu tarih AHE çalışmalarının henüz başladığı dönemleri ifade etmektedir. Bir yanıyla çevre farkındalığına diğer yanıyla rehabilitasyon amacına dayanan, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi benimseyen AHE gerçek tanım ve amacından farklı bir ihtiyaçla, 1900'lü yılların başlarında bir eğitim terimi ve hareketi olarak gündeme gelmiştir. Tüberküloz ve diğer hastalıklardan etkilenen çocukların sağlığını iyileştirmek için tasarlanan açık hava veya açık alan okulları olarak ilk kez A.B.D.' de varlık göstermiştir (Quay ve Seaman, 2013: 5). Bunun yanı sıra AHE zaman içerisinde bireysel ve grup gelişimlerinde, insan-insan ve insan-çevre bağıntısı kullanılarak farklı disiplinlere uyarlanabilen bir araç olarak görülmeye başlanmıştır.

Yaparak-yaşayarak öğrenme uygulamalarının vurgulandığı bireysel ve grup çalışmalarını içeren AHE'nin ilk örnekleri Kurt Hahn tarafından oluşturulmuştur. 1960'lara gelindiğinde eğitimde alternatif çeşitlerinin çoğaldığı bu yıllar AHE'nin

dönüm noktası olan yıllar olmuştur. Bu yıllarda A.B.D.’de kurulan “Colorado Outward Bound” okulu, genç bireylerin doğada rehabilite edilmesi amacıyla faaliyetlerine başlamıştır. 1960’lı yıllar boyunca ivme kazanan çevre konusu, koruma eğitime ve çevre eğitime zemin hazırlamıştır. Açık hava için çevre olarak artan anlam, çevreyle ilgili bilginin, açık hava eğitiminde asıl konu olabilme ihtimalini artırmıştır. “Outward Bound” ismi bir gemide evden uzağa, açık denizlere, maceraya yapılan yolculuk manasında kullanılmıştır. Kurt Hahn tarafından oluşturulan okulların temeli dört ana direk üzerine oturtuluyor; fiziksel olarak iyi olma, öz disiplin, zanaatkarlık ve hizmet. Kendi misyonlarını; insanların, alışık olunmayan bir çevrede kendileri, diğerleri ve canlı çevrelerine faydalı olmak adına potansiyellerini keşfetmek ve geliştirmelerine, oluşturulmuş zorluklar vasıtası ile yardımcı olmak olarak belirtmişlerdir (Kenzie, 2003: 23). Hahn’ın okulları dört anahtar üzerine geliştirilmiştir; Açık alanda yapılmalı, katılımcıların kendi iç güçlerini keşfetmesini ve farkına varmasına yardımcı olacak şekilde oluşturulmalı, aktiviteler katılımcıların iş görecekları çevreyi yansıtmalı, doğası gereği tehlikeli sayılan ve ilk üç maddedeki temaları sağlayan macera aktivitelerinden oluşmalıdır (Anonymous, 1995: 20).

Ford başta olmak üzere bazı kuramcılar bu akademik alanın, açık hava/çevre eğitimi olarak adlandırılmasını savunmuşlardır. İlerleyen süreçte bu model gençlerin ilgilerine hitap etmenin bir yolu olarak tanıtılan yeni bir ilerici girişim, konunun damıtıldığı ve doğayla ilgili önemli bilgi olarak kodlandığı geleneksel disiplinlere dönüştürülmüştür. “Maceraya Projesi” 1971’den itibaren açık havada eğitimlerde yeni bir dalga yaratmıştır. Oluşan bu etkiyi: “Macerayı evinize getiriyoruz.” şeklindeki yola çıkış sloganı ile perçinlemişlerdir. Bu çerçevede macerayı, çeşitli yaratıcı grup oyunları ve ip aktiviteleri ile hiç alışık olunmayan çevreden, alışık olunan çevreye taşımak gibi bir yol izlenmiştir. 1970’lerden 1980’lerin başlarına kadar şirketlerin çalışanlarına zorlu şartlarla mücadelede tecrübe kazandırmanın yanı sıra psikolojik ve sosyal yeteneklerini geliştirmek amacıyla farklı formatlarda uygulamaları mevcuttur (Özen, 2010: 38).

1980’lerden günümüz kadar geçen konjonktüre bakıldığında ise AHE’nin etkin bir eğitim ve geliştirme aracı olarak yaşayarak öğrenme felsefesi ile oluşturulan programlar alternatif eğitim yöntemlerinin arasında sıkça kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Buna göre gerek şirketlerin gerekse eğitim kurumlarının AHE’yi esas eğitimleri destekleyici ya da doğrudan eğitimin kendisi olarak gerçekleştirilmektedir. Böylece AHE’nin yola çıkış amacı olan öz güven, diyalog becerileri geliştirme ve öz saygı ile empati kavramlarının içi doldurulmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla AHE başlangıç söyleminden ve eyleminden farklı olarak bugün, birçok alan ve birçok disipline entegre olarak varlığını sürdürmektedir. Ayrıca bu model, statik hayatın getirdiği sorunlardan kaçış noktası gibi görülerek eğlenirken öğrenme hissiyle gün geçtikçe önemli düzeyde ilgi gördüğü düşünülmektedir.

Açık Havada Eğitimin Kuramsal Temelleri

Açık hava eğitimi kapsamında tüm ilgili eğitim kuramları arasında birden fazla ortak tema tespit edilmiştir. Bu temaların benzerliği Açık Hava Eğitiminin önemli bir unsuru olduklarını belirtmektedir. Bu ortak temalar şunlardır:

1. Dışarıda: Açık hava öğrencilere sınıfta ve gerçek yaşam senaryolarında kullanabilecekleri teknik ve sosyal becerileri elde etme fırsatı veren benzersiz bir öğrenme ortamıdır (Deane ve Harré, 2014: 293-308; Gair, 1997: 65, Akt. Steihl ve Parker, 2007: 63). Dışarı olmak kavramı öğrencileri teknik beceriler ve sosyal beceriler konusunda geliştirmektedir.

A)Dışarı olmak kavramı teknik beceriler şunları içerir:

- (a) Hayatta kalma becerileri
- (b) Yön bulma becerileri
- (c) Sığınak geliştirme becerileri

B)Dışarıda olmak öğrencileri sosyal becerilerini geliştirmeye de iter. Bu sosyal beceriler şunları içerir:

- (a) liderlik
- (b) problem çözme
- (c) iletişim becerileri

2. Disiplinlerarası eğitim: Sentezlenen literatürün büyük bölümünde ortaya çıkan ortak tema disiplinlerarası eğitimidir (Bogan, 1973: 3, Disinger: 1985: 59, Akt. Proudman, 1995: 240). Disiplinlerarası eğitim "öğrencilerin bilgi tabanlarını anlamaya başladığı ve iki veya daha fazla disiplinde düşünme yöntemleri edinerek bunları yeni bir anlayış oluşturmak için entegre ettiği bir süreç" olarak tanımlanır (Shroff, 2011: 1). Disiplinlerarası eğitimin bir diğer önemli unsuru öğrencilere sadece doğru cevabı vermek yerine nasıl doğru cevaba ulaşacaklarını öğretmektir (Joplin, 1995: 18).

3. Konular birbirinden bağımsız olarak öğretilmez: Bunun yerine aralarındaki ilişki bariz olacak şekilde öğretilir (Parkin, 1998: 275). Konular arasında bu bağlantıları oluşturmak farklı kara kütleleri arasında köprü inşa etmek gibidir. Köprü farklı kavramlarını birleştirir ve böylece iki benzersiz fikir arasında bir bağlantı oluşturur (Klein, 1990: 7).

4. Uygulamalı öğrenme: Uygulamalı öğrenme deneyimsel eğitimin kalbidir ve aynı zamanda diğer ilgili eğitim kuramlarında da bulunan bir kavramdır. En temel anlayışla, uygulamalı öğrenme yaparak öğrenmedir (Adkins ve Simmons, 2002; Ford, 1981: 75, Akt. Itin 1999: 91) "Öğrenen kişinin doğrudan deneyimlerden bilgi, beceri ve değer edindiği bir süreç" olarak tanımlar. Dolayısıyla öğrenme çalışma kitaplarının dışına çıkar. Örneğin, öğrenciler bölgedeki çiftçilerle konuşarak yerel tarım topluluğuyla bağlantı kurar. Öğrenciler kendi bahçelerini oluşturmaya başlarken bu bilgileri kullanabilirler (Parr ve Trexler, 2011: 172). Bu tür öğrenmenin önemli olmasının sebebi öğrencileri anlamlı ve uygulanabilir bir şekilde öğrenmeye zorlamasıdır (Adkins ve Simmons, 2002: 3, Akt. Martin ve Leberman, 2005: 45). Yerel tarım topluluğunu öğrenen öğrenciler bu bilgiyi etrafındakilerle etkileşime girerek anlamlı ve uygulanabilir hale getirebilirler (Chapman, 1995: 236). Uygulamalı öğrenme tüm ilgili eğitim kuramları açısından önemlidir çünkü ders verme veya çalışma kitaplarını okuma gibi sadece geleneksel didaktik yöntemlerle öğrenmekten daha özgün ve anlamlıdır.

AHE'yi tam olarak karşılamayan fakat uygulama esaslarına göre bu kuramla karıştırılan benzer kuramlar mevcuttur. Bu kuramlar: çevre eğitimi, deneyimsel eğitim, açık havada macera eğitimi, macera eğitimidir. Doğrudan olmasa da dolaylı olarak AHE ile benzerlik taşıyan bu kuramların kendine has farklı bir tanımı vardır (Robbins, 2015:

12). Dolayısıyla ortaya çıkan karışıklığı gidermek için AHE'ye benzeyen diğer kuramlara açıklık getirmek faydalı olacaktır. Bu doğrultuda kuramlar arasındaki ortak ve farklı temalar Tablo 1.'de gösterilmiştir.

Farklı Temalar	Ortak Temalar
a) Eleştirel düşünme becerileri	a) Açık havada olmak
b) Öğrenci liderliğinde öğrenme	b) Disiplinler arası öğretim
c) Zorlu faaliyetler ve ilişkili risk	c) Uygulamalı öğrenmeye zemin hazırlama
d) Bakir doğa	

Tablo 1. Açık Havada Eğitim İle İlgili Eğitim Kuramlarına Yönelik Ortak Ve Farklı Temalar

Tablo 1.'e temel hedeflerdeki ortak temalar açısından bakıldığında, tüm eğitim kuramlarını kapsayan ortak temalar bulunmamaktadır. Görüldüğü üzere bahsi geçen kuramların tamamının AHE ile yakından ilgili olmasına rağmen tüm kuramlara yayılan tek bir tema yoktur. Bütün kuramlarda ortaya çıkan ortak temalar: çevresel farkındalık yaratmak, öğrenci ilişkileri inşa etmek ve öz farkındalık için ilham vermektir (Robbins, 2015: 24). Birinci madde olan “Çevresel Farkındalık” teması AHE'nin vazgeçilmez unsurlarından biridir. Çevresel farkındalık sayesinde, öğrenciler çevreyle olan bağlantılarını fark ettikleri zaman çevresel sorunlar hakkında eleştirel düşünebilir ve olası çözümler sentezleyebilirler. Öğrencilerin olası çözümlerin çevresel sorunlar için sentezlenmesi ve olumlu çevresel davranışa sahip olmaları sürekli olarak değişim halinde olan bir dünya için kritik öneme sahiptir. Bu nedenle çevresel açıdan farkındalığa sahip bireylerin oluşturulması AHE'nin vazgeçilmez temel hedefidir (Robbins, 2015: 36). Temalara temel hedefler açısından yaklaşıldığında çevre eğitimi hariç diğer kuramlarda birden çok ortak hedef ortaya çıkmaktadır. Bu eğitim kuramları ve temalar arasındaki bağlantı Tablo 2.'de gösterilmektedir.

Temel Hedefler	Deneyimsel Eğitim	Çevre Eğitimi	Açık Havada Macera Eğitimi/Macera Eğitimi	Açık Hava Eğitimi
Çevresel Farkındalık Yaratmak		√	√	√
Öğrenci İlişkileri İnşa Etmek	√	√	√	√
Öz Farkındalık Telkin	√	√	√	√

Tablo 2. Açık Hava İle İlgili Eğitim Kuramları ve Temel Hedefler Arasındaki İlişki

Tablo 2.'den de anlaşılacağı üzere evrensel farkındalık yaratma hedefi bütün kuramlar için vazgeçilmezken, deneyimsel eğitim için gerekli bir hedef değildir. Adkins ve Simmons'e (2002: 3) göre; açık hava eğitmenleri başlarda deneyimsel eğitimi, açık havada öğrenme şekli olarak kabul etmişlerdir. Bu bağlamda Ford deneyimsel eğitimi yaparak-yaşayarak öğrenme veya deneyim olarak adlandırmış ve AHE'nin özellikle de öğrenmenin deneyimler yoluyla gerçekleştiğinde deneyimsel olarak görülebileceğini

belirtmiştir. Deneyimsel eğitimde temel hedef düşünsel süreçler ve bu süreçleri gerçekleştiren kişiler arası ilişkilerdir. Çevre ve AHE arasındaki ilişki bağlamında ortaya çıkan farklı ve ortak temel hedefler Tablo 3.'de görülmektedir.

Farklı Temel Hedefler	Ortak Temel Hedefler
a) Motivasyon ve aktif vatandaşlar yaratmak	a) Çevresel farkındalık oluşturmak
b) Kişisel gelişim ilhamı vermek	b) Öğrenci ilişkileri inşa etmek
c) Topluluk bilinci geliştirmek	c) Öz farkındalık için ilham vermek

Tablo 3. Açık Havada Eğitim İle Çevre Eğitimi Arasındaki İlişki

AHE ile çevre eğitimi arasındaki ortak hedeflerden en önemlisi *öğrenci ilişkileri inşa etmektir*. AHE'nin ana dayanaklarının; işbirlikli, grup ve takım çalışmaları olduğu düşünüldüğünde, akran ilişkileri ve dayanışmanın önemi daha fazla gün yüzüne çıkmaktadır. Öğrenci ilişkileri inşa etmek öğrenciler birlikte çalıştığında geliştirilen sosyal beceriler nedeniyle kritik öneme sahip bir temel hedefdir. Başkalarına saygı duymak ve başkalarına karşı duyarlı olmak hem sınıf içinde hem de dışında dikkatli öğrenciler yaratır (Robbins, 2015: 36). İyi kurulan ilişkiler sayesinde öğrenciler arasında empati duygusunu kendiliğinden ortaya çıkarmaktadır. İşbirlikli çalışmanın ön koşulu olan takım çalışması da öğrenci ilişkileri oluşturmanın başka bir yönüdür. Takım çalışmasını öğrenmek, başkalarıyla daha fazla işbirliği içinde çalışma konusunda öğrencilere yardımcı olmaktadır. Ayrıca sınıf içinde ve dışında daha etkili ve verimli çalışmayı sağlamaktadır (Robbins, 2015: 36). Bu sayede sosyal beceriler gelişmekte ve gelişen sosyal becerilerle çoklu düşünceye saygıya dayalı ders ortamları oluşmaktadır.

Karma hedefler açısından bakıldığında ortaya çıkan üç temadan sonuncusu “Öz farkındalık için ilham verme” temasıdır. Öz farkındalık sadece bireye değil sosyal ilişkilere de yardım eden bir beceridir. Öğrencilerden geliştirmeleri beklenen liderlik becerileri başta güçlüklere karşı gruplar halinde çalışmakla ilintili becerilerdir. Görevleri bağımsız şekilde veya bir grupla yerine getirmek için kitlenin zayıf ve güçlü yönleri ile ihtiyaçlarını bilmek önemlidir. Kişisel gelişim öğrencilere kendilerini daha iyi anlamaları ve grup içinde daha etkili olmaları konusunda kendilerine yardımcı olmaktadır (Robbins, 2015: 37).

Sonuç olarak AHE, adından da anlaşılacağı üzere “dışarıda olmak” ile ilgili bir anlam içermektedir. Bu durumun doğal çağrışımı, açık havada eğitimi çevre eğitimiyle karışmaya elverişli bir durum yaratmaktadır. Bunun yanı sıra Deneyimsel eğitimin bahsedilen iki kuramla ilişkisinde belirgin bir ayırım söz konusudur. Bu sorun temelinde Adkins ve Simmons (2002: 3) Eğitimi, deneyimsel eğitim ve çevre eğitimi: yakınsak mı yoksa uzaksak yaklaşım mı? Adlı makalede açık hava eğitimi, çevre eğitiminin doğrudan öncülü olarak tanımlanmış olup açık alan eğitiminin çevreyi öğrenme dışında konuları da içerebileceğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda deneyimsel eğitimin, genelde açık hava ortamlarında geçen ancak bireylerin yaparak-yaşayarak öğrenebileceği her yerde gerçekleştirilebileceği vurgulanmıştır.

Açık Havada Eğitimin Eğitsel Temelleri

Öğrenme sosyal bir süreçtir (Açıkgöz, 2001: 55). Dolayısıyla hazırlanan öğretim programlarında, öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulmasının daha geniş öğrenme ortamları sunabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bir konunun tam olarak öğretilmesi için o konuya yönelik hazırlanan öğretim programının farklı öğrenci tiplerine uygun ve onların zihinsel, fiziksel ve duygusal alan faaliyetlerinin hepsinde aktif olacağı bir yapıda tasarlanması önerilmektedir. “*Genellikle her bir öğrencinin hangi öğrenme stiline yatkın olduğu doğrudan bilinemez, bu nedenle farklı öğretim yöntemleri kullanılarak tüm öğrencilere uygun öğrenme stilleri sunmak tercih etmelidir*” (Gilbertson vd. 2006: 90).

Dewey (2007: 75) geleneksel okullarla ilgili yaptığı eleştiride: “*Düşünme özgürlüğü başka bir deyişle özünde düşünmeye değer olan amaçlar adına gözlem ve muhakeme yapma özgürlüğü ile ilgili yapılan en genel hata bu özgürlüğün hareket özgürlüğü yani fiziksel yön ile özdeşleşmemesidir.*” vurgusunu yapmıştır. Bu bağlamda: “*Hareket harici yönü olan fiziksel yön ile içsel olan yön yani düşünce, istek ve amaçtan farklı düşünülemez.*” şeklinde belirtmiştir. Bu doğrultuda Dewey (2007: 75-76) öğrencilerin sabit sıralarda oturtulduğu ve askeri oturma düzenlerinde sadece belli kurallara göre hareket etmelerine imkân tanıyan geleneksel okullardaki değişmez düzenlemelerin getirdiği kısıtlamaların, ahlaki özgürlük üzerinde de sınırlama oluşturduğunu savunmaktadır. Quay ve Seaman’a (2013: 6) göre, Dewey’in bu bakış açısı; öğrenci-öğretmen, süreç-içerik, pedagoji-program, yapılandırmacı-didaktik ve gelişen-standart kavramları açısından yeni bir bakış açısı gelişmesini sağlamıştır. Bu bakış açısı özellikle öğreten ve öğrenen boyutunda farklı yaklaşımlara kapı açmıştır. Bu bağlamda geleneksel eğitim yaklaşımlarındaki edilgen öğrencinin yerini sürece katkı yapan etkin öğrenci profili almaya başlamıştır. Öğreten-öğrenen ilişkisinde otoriter yargının yerini ise paydaş mantığıyla ilerleyen ortak hareket gelişmeye başlamıştır. AHE’de kullanılan yöntemlerden, öğrencilerin duygularını harekete geçirmeye olanak sağlayan ve öğretmenlerin öğrencilerle kişisel bağ kurulmasına yardımcı olan öğretim unsurları olarak da bahsedilir. Gilbertson’a (2006: 128) göre açık havada yapılan eğitimlerde duyguların öğrenmeye etkisi eğitimcilerin dikkat etmesi gereken bir unsurdur. Bu duruma şöyle açıklık getirmişlerdir:

“Öğrencilerin bundan nefret ediyorum, çok sıkıcı ya da bu harika, çok eğlenceli dediğini duyduğunuz zamanı düşünün. Her iki durumda da öğretmenin ana amacı, belirli bilgileri öğretmektir ancak öğrencilerin deneyimlediği şey, içeriği öğrenmeyle ilgili duygudur. Duyular, bilişsel öğrenmeler için de beynin işlem sırasında öncelik taşımaktadırlar. Dolayısıyla duyular öğrenmeyi doğrudan etkilemektedir. Duyuyu öğrenmekten ayırmak olanaksızdır” (Gilbertson, 2006: 128).

Öğrenmenin bilişsel boyutunun yanı sıra duygusal boyutunun da dikkate alınması temel bir gereksinimdir. Duyusal öğrenme bir bakıma deneyim kanalıyla gerçekleşen öğrenmelerdir. Bu bakış açısıyla AHE öğrenme konusundaki keşif yaklaşımına dayanmaktadır. Aynı zamanda AHE’de gözlem ve algılama için duyma, görme, tatma, dokunma ve koklama duyuları kullanılmaktadır (Lewis, 1975: 9, Akt. Quay ve Seaman, 2013: 37). Öğrenmenin dışı çarklar gibi aktif bir yapı olduğu düşünülürse, onu oluşturan

tüm unsurların eş zamanlı devrede olduğu bir döngü oluşturmaktadır. Bu unsurlardan biri de öğrenme ortamıdır. Açık havada eğitim dolayısıyla gerçekleştirilen doğa eğitimi deneyimi, katılımcıların hayatına bir metafor şeklinde hizmet edeceğini ve eğitim esnasında üstesinden gelinen görevler birebir iş yaşamı veya günlük yaşamda karşılaşılan zorluklar olamasa da, zorluklara karşı savaşıma, öz güven, dayanışma, problem çözme, karar verme, iletişim, motivasyon, empati gibi becerilerin gerçek yaşama transferinin söz konusudur. Açık havada eğitim programlarının başat sorumluluğu, deneyim kazandırmak, dönüt vermek, kavramsal düşüncüyü oluşturmak ve bunları gerçek iş yaşamlarına transfer etmesine olanak sağlamaktır (Çelebi, 2003: 17). Açık havada eğitimin eğitsel çıktıları aşağıdaki şekilde iki temel kategoride sınıflanmıştır (Dainty ve Lucas 1992: 34).

- Bireysel gelişim;
 - a) yeteneklerin geliştirilmesi
 - b) farkındalık yaratılması
- Grup gelişimi
 - a) grup etkinliğinin artırılması
 - b) liderliğin arttırılması

Priest ve Gass (1997: 16) macera programlarından beklenen gelişmelerden bazılarını şu şekilde listelemişlerdir; Bireyin, kendisine yönelik gelişim unsurları şunlardır:

- Kendine güven yaratma
- Risk almaya istekliliğin artması
- Benlik algısının yükselmesi
- Liderlik becerilerinin gelişmesi
- Mantıksal neden-sonuç ilişkisini kurma becerisindeki artış
- Yaratıcı düşünme becerilerindeki yükselme Sosyal ve grup içerisinde ortaya çıkan gelişmeler ise;
- İşbirliğinde artış
- Gelişmiş iletişim becerisi
- Başkalarına karşı yüksek güven
- Karar verme sürecinde paylaşımın artışı
- Çatışmaların çözümünde yeni yollar üretme
- Problem çözme becerilerinde artış
- Liderlik becerilerinde yükselme

Yaşayarak öğrenme egzersizleri etkinliğe katılanların duyguları ve değerleri etrafında, belirlenmiş başlık çerçevesinde beraber çalışacakları şekilde gerçekleştirilir. Katılımcılar farazi bir durum yaratılır ve kendilerini bu durumda hayal etmeleri ve var olan problemi çözmeleri istenir. Sonuç olarak tutum, motivasyon ve katılıma teşvik ile çevreyle duygusal bir bağ oluşturarak edinilen öğrenmeleri içeren öğretim modelleri eş zamanlı olarak duygusal öğrenmeleri de işaret etmektedir.

Geleneksel yaklaşımda, öğretmen ders anlatırken çocukların hiç kıpırdamadan sessizce kendisini dinlemesini beklemektedir. Oysa doğası böyle bir duruma uygun olmayan çocuk hareket etmek, beş duyusu ve tüm bedeni ile algılamak, dinlemekten çok

aktif olarak katılmak ister. Örneğin çevre konusunun işlendiği bir dersi öğretmen bahçede yapabilir. Çocuklar herhangi bir bitkiyi ele alarak, kirliliğin hangi boyutlarda doğayı nasıl etkilediğini, bitkide ne gibi değişimler olabileceğini inceleyerek tartışarak bizzat gözlemleri ile öğrenebilirler. O bitki ile kurdukları empatiyle yaprakları koparıldığında neler hissedebilecekleri düşündürülerek o bitkinin varlığını fark etmeleri sağlanabilir (Kuyumcu, 2004: 267).

Görsel Sanatlar Öğretimi ve Açık Havada Eğitim Etkinlikleri

Sanatın varoluşundan bu yana üç temel unsur vurgulanmaktadır. Bunlar taklit, büyü ve oyundur. Günümüzde sanat eğitiminin tanımı, özellikle görsel kültür kavramının kazandırdığı yeni söylemlerle birlikte salt yetenek gerektiren, yetenek ölçen ve değerlendiren anlayışından uzaklaşmıştır. Görsel kültürle birlikte sanat örüntüsü çok disiplinli bir yapıya bürünmüştür. Bu bağlamda oyun kavramı ön plana çıkmaktadır. Yaratıcılık gerektiren, fanteziyi canlandıran, bireysel ve toplumsal çalışmalarda uygulanan; eğitici, planlı ve serbest rol oynama faaliyetine oyun denmektedir (Çalışkan ve Karadağ, 2014: 10).

Geçmişte Disiplin Odaklı Sanat Eğitimi yaklaşımının öğretim ilkelerinde, bir konu alanında öğretim gören çocuğun o konu alanının uzmanı gibi çalıştırılması temel alınmaktadır. Dolayısıyla sanat eğitimi alan çocuğun sanatçı tavrında çalıştırılması hedeflenmiştir. Bugün ise uygulamalı çalışmalarda önerilen, çocuğun sanatçı gibi davranması değil, sanatsal davranış kazanmasının amaçlanmasıdır (Kırıçoğlu, 2014: 38). Bu bağlamdan basmakalıp ve kendini tekrar eden yöntemler yerine: Kırıçoğlu'na (2014: 38) göre öğrenciyi, kendi gereğini, çalışma yolunu seçmeye, onda içsel güdülemeyi geliştirmeye, okul içinde ve dışında öğrenmeyi sürdürmeye yönelik çalışmalar içeren seçenek temelli sanat eğitimi yönteminin kullanılması öğrenciye yaratıcı seçenekler sunacaktır. Özellikle sanat eğitiminde güdülenmenin çok önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir. Yani oyunda sanat gibi içtepisel bir davranış halidir. Bir oyun dizgesi içinde çocuklar, farkında olmaksızın oyun dışında üç temel sacayağından diğer ikisi olan taklit ve büyüü kullanmaktadırlar. Bu bağlamda çocuk oyun oynarken öncelikle rol yapar ve bu evrede taklit yeteneği gelişir. Oyun her şeyden önce isteğe bağlıdır. Ismarlama ya da zoraki değildir (And, 2003: 29). Oyunda kuralların esas alındığı ve ödül-ceza, galip-mağlup ikicilikleri çerçevesinde gelişen bir düzen içinde çocuk başarılı olmanın yollarını beyinde kurgular. Çocukların başarıya gideceği yolu bulması, tıpkı mağarada yaşayan ilk insanların zihinlerinde senaryolaştırdıklarını duvarlara çizerek kendilerini büyüledikleri evreyi gerçekleştirmiş olurlar.

Bilişsel olarak ise oyun temelli öğrenmenin, öğrenilenin kalıcılığı üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Oyun temelli öğrenmede çocuklar gerek kuralları gerekse başarı kıstasını kendileri koydukları için sürece dair hiçbir bilgiyi unutmamaktadırlar. Oyunda dışarıdan yüklenen toplumsal normlar ve kurallardan yalıtılmış bir ortam vardır. Bunun bir bakıma aidiyet duygusunu geliştirdiği düşünülmektedir. Çocuklar rol-görevlerde paylaşım ile kendilerine ait hissettikleri bir evrene yönelik soyut boyutta bile olsa derin bağlar geliştirmektedirler. Oyunun çocuk algısında bir anlamda da pragmatik bir dürtüsü vardır. Çocuk kendi yararını kollamaktadır. Yani çocuk oyun kanalı ile yaratıcı düşüncenin kapısından girmiş bulunmaktadır. Oyun kanalıyla kurulan yeni

dünyada bellek kayıtlarında hazır bulunan yaşantıların yeniden yorumlanması ve bu yorumdan yeni bir söyleme ulaşma süreci geçirilmektedir. Bu aynı zamanda imgesel düşünmenin aktifliğini de göstermektedir. Sanat eğitiminde bir diğer gereklilik olan iç disiplin de oyun kanalıyla psiko-motor bir davranış olarak kendiliğinden gelişir. Oyun temelli eğitimin duyuşsal boyutta da çocukların; empati, liderlik, işbirliği, dayanışma vb. duygu durumlarının gelişmesine katkı sunduğu düşünülmektedir.

Sanat çocuğa farklı bir yaşantı vermektedir. Bu yüzden tüm sanatların, çocuğun yaşantısına girmesi sağlanmalıdır. Bireyin yaşantısını ve yaratıcılığını etkileyecek çok özel bir eğitim olan sanat eğitiminde farklı yöntemler geliştirilmiştir. Oyun ve oyunlaştırma, bu yöntemlerin arasında çocuğa en yakın olanıdır. Sanat eğitimi için, uygun ortam ve oyunlar düzenlendikten sonra çocuk, eğitimin yanı sıra öğretimi de yaşayabilmektedir. Oyun yöntemi, sanat öğretimi için yöntem olmaktan çok bir güdüleme etkinliğidir (Bulman, 1999:21, Akt. Genç, 2014: 381).

Eskiden beri var olan, yapılandırmacılığın temel ilkesi, öğrencinin zaten bildiği bilgi ve anladığı şey üzerinden hareket etmektir (Gilbertson, 2006: 132). Var olan bilgiden hareket etmeyen yaklaşımların öğrenmede kopukluklar yaratacağını savunan Açıkgoze' e (2014: 48) göre, öğrenciler öğrenme malzemesi üzerinde ne kadar eylemde bulunursa ve ne kadar aktif olurlarsa o kadar iyi öğrenirler. Yeni yaklaşımlarda, sert masalarda, esnek olmayan müfredatlarla ve kapalı fikirli öğretmenlerle oluşturulan okul binasının yerini, hareketli mobilyaları ve açık fikirli öğretmenleri olan açık okul binaları almaktadır. Sınırlı ışık ve havanın, özgür eğitim için yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda şehirlerde çocuklar da kırsalda yaşayan çocuklar gibi doğa etkinlikleri ile tanıştırılmalıdır (Zueblin, 1916: 195, Akt. Quay ve Seaman, 2013: 14).

AHEE' de öğrenme sonunda oluşan davranış değişikliğinin kalıcı ve izli olması için bilgiyi işleme kuramındaki analiz ve sentez basamaklarının titizlikle yapılması gerektirmektedir (Gilbertson, 2006: 134). Öğrencilerin yaparak-yaşayarak edindikleri kazanımlar kadar bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanlarında da kendilerine göre anlamlı bir sonuçlar çıkarmaları önemlidir. Bu anlamda özetleme işlemi devreye girmektedir. Gilbertson'a (2006: 134) göre etkili bir özet; geri dönüp deneyime bakmayı, önemli dersleri çıkarmayı, bu dersleri genellemeyi ve gerçek hayata uygulamayı içermelidir. Kavrama işleminde öğrencinin bilgiyi yeniden üretmeye yönlendirilmesi esastır.

Açık Havada Eğitim Etkinliklerinin Uygulamasının Görsel Sanatlar Öğretimine Sağlayabileceği Kolaylıklar

Açık havada eğitim etkinliği, tematik olması ve farklı konu alanları keşistirebilmesi sayesinde hemen hemen her alan için kullanılabilir. Görsel Sanatlar eğitimi de içerik ve kazanımları bakımından bu alanlardan en uygun olanlarındandır. Sanat eğitimi duyuların duyuşlarla iletişimi aracılığıyla ortaya çıkan yaratıcı ifade gücünü besler niteliktedir. Bu bağlamda öğrenciler ancak yaparak, yaşayarak öğrenme paradigması doğrultusunda duyular yardımıyla aktif bir şekilde aldıkları bilgiyi yapılandırır ve bütünleştirebilirler. Aşağıda kademeli olarak gerçekleştirilen açık hava eğitim aktivitelerine örnek verilmiştir:

- Doğayı tanıdık unsurlarla algılama (renkler, şekiller, desenler, çizgiler) Çevresel anlamda uyanık ve farkındalık sahibi olmak için beş duyunun kullanılması
- Ekolojik ilkeleri ve bunların nerede görüldüğünü öğrenme (Örneğin, tüm enerjilerin kaynağı güneştir)
- Bitkileri, hayvanları, toprağı, suyu, havayı ve bunların birbirine bağılılığını araştırma. (Örneğin, öncü bir çiftliğin tarihini yorumlama)
- Çevresel sorunlar çözme (Örneğin, "Bu ırmak kaç kişiye hizmet edebilir?")
- Çevresel kararları tartışma (Örneğin, "Bu mülk en iyi şekilde nasıl kullanılır?")
- Uygulamalı asgari etkiyle kamp yapma becerileri
- İnsanın temel hayatta kalma ihtiyaçlarını karşılamak için hazırlıklı olma
- Ekolojik taşıma kapasitesine karşı duyarlı olma
- Kendi kendine yetme konusunda gelişme
- İklim, hava, rüzgâr soğukluğu ve kar yapısı hakkında bilgili edilme
- Kültür, insan kaynakları ve doğal kaynakların nasıl birbiriyle ilgili olduğunu ve bunlardan herhangi birinde değişiklik olduğunda diğer ikisi üzerinde nasıl bir etki oluşabileceğini anlama.

Yukarıda sıralanan maddeler görsel sanatlar eğitimi için düşünüldüğüne, görsel sanatlar eğitiminin AHE modeli ile ortak paydada çıkarılara ve kazanımları amaçladıkları oldukları söylenebilir. Bu bağlamda sanat eğitiminin AHE ile paralel kazanımlarının olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal iletişim becerilerinin de bir değerlendirmesini içermektedir. Yapılan değerlendirmelerinin gösterdiği sonuçlar AHE'nin önemini ve programın istenilen sonuçlara ulaşmada ne derecede etkili olduğunun belirlenmesi açısından önemlidir. AHE'de eğitim alanları daha çok doğal koşulların korunduğu yerlerdir. Ayrıca bu yerler eğitim, estetik ve kültür değerleri açısından da zengindir. Medeni yaşamdan soyutlanma öğrencilerin kendileri ve etrafindakiler hakkında öğrenmelerini sağlamaktadır. Ayrıca onlara doğada yaşamla ilgili pratik beceriler kazandırmaktadır (Sharp, 1943: 361, Akt. Ford, 1981: 9). Bu nedenle AHE ile bireyin yaratıcılığının da geliştirilebileceği düşünülmektedir. Bu koşul sanat eğitimi için de vazgeçilmezdir.

Görsel sanatlar öğretimi için açık havada eğitim etkinliklerinin kullanılmasında yaşanabilecek zorluklar

Görsel sanatlar öğretiminde AHE'nin uygulanmasında bazı zorluklar mevcuttur. Bu zorluklar hazırlanma, uygulama ve değerlendirme aşamalarına göre aşağıda belirtilmiştir.

- AHE'nin hazırlanma aşaması: AHE'nin hazırlanması sınıf içi etkinliklere göre bazı farklılıklar içermektedir. Örneğin, bireysel çalışma kâğıtları hazırlanmaktaysa yönergelerin veya yapılacakların daha açık bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir.
- Öğrencinin ders sürecinde anlamadığı yönergeyi öğretmenine sorma şansı sınıfa nazaran daha az olduğundan anlaşılabilen yönergeler

büyük problem oluşturabilmektedir. Öğrencilerin tek başlarına ya da grupla çalışıp çalışmaması, farklı yönergelerin hazırlanmasına neden olmaktadır. Hangi konuda nasıl bir teknik uygulanacağını dikkatle belirlenmesi gerekmektedir.

▪ Etkinlikler; öğrencilerin seviyeleri, çevrenin sosyo-ekonomik yapısı, ailelerin durumları ve ulaşılabilecek kaynaklar düşünülerek planlanmalıdır. Tüm bunlar, öğretmenin fazladan çalışmasını gerektirmektedir. Öğrencilerin izin işlemleri ve gezi için gerekli prosedürler, her zaman vakit alıcı ve yorucu işler olarak görülmektedir. Bunun için öğretmenlerin, öncelikle gezilerin önemine ve gereğine inanmaları gerekmektedir.

▪ Öğrencilerin, sınıf dışında bir araya gelip gruplar oluşturmaları, ortak çalışacak alan bulmaları ülkemiz şartlarında biraz zorlayıcı olabilir. Özellikle büyük şehirlerde bu problem daha belirginleşecektir. Sınıf dışında yapılacak etkinliklerde ailelere aktif rol düşmektedir.

▪ Ailenin, etkinlikler konusunda çocuklarına maddi ve manevi destek olmaları gerekebilir. Böyle durumlarda, ailelerin eğitilmesi gerekebilmektedir. Bazı aileler uygulamalara karşı çıkabilmektedirler. Tüm bunların vakit alıcı ve uğraştırıcı işler olduğu şüphesizdir. Etkinliklerin uygulanmasını yerleştirmek ve öğrencilerle velilere bu kültürü aşılama için yapılan çalışmaların sınıfa geri döndürülmesi ve ders başarısına yansıtılması gereklidir.

▪ Bir diğer faktör ise öğretmenlerin konu hakkında yeterli eğitime sahip olup olmamalarıdır. Öğretmenler AHE'yi uygulayabilmek için gerekli eğitimi almış olmalıdırlar.

▪ Uygulamada, öğretmenlerin etkisi çok sınırlıdır. Öğrencinin öz düzenleme ya da kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alma becerisine sahip olması beklenir. Oysaki bu durum çoğu zaman öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmemeleri ile de sonuçlanabilmektedir.

▪ Değerlendirmede, yönetmeliklerin bu çalışmaları değerlendirme konusunda belirlediği sınırlar dikkate alınmalıdır. Projeler ve performans görevleri doğrudan yönetmeliklerde geçtikleri için değerlendirilmeleri daha kolaydır. Ancak diğer çalışmalar sözlü notlar içinde değerlendirilir. Ayrıca AHE için yapılan çalışmaların öğretmen tarafından incelenerek puanlanması zaman gerektirmektedir. Aynı zamanda bu durum öğretmene fazladan yük getirmektedir.

Sonuç

Toplumsal yapının farklı veya girift ilişkilerini anlamlandırabilen, yeni fikirlere açık, araştırmacı ve sorgulayıcı bireylerin topluma kazandırılması eğitimin öncelikli amaçlarından biridir. Diğer bir deyişle, eğitim aracılığıyla bireylerin yalnızca düşünsel bağlamda değil, algısal ve duygusal bağlamda da bir bütün olarak geliştirilmesi anlayışı benimsenmelidir. Bu doğrultuda yaşantıya yansıtılmamış salt teorik öğrenme üzerine yoğunlaşmış programlardan sıyrılıp yaparak-yaşayarak öğrenmeyi ve deneyimi temel alan uygulamalara geçilmesinin olumlu sonuçlar doğuracağı savunulmaktadır. Yapılan

araştırmalara bakıldığında eğitim kuramcıları disiplinler arası bir tutumla, okul ile gerçek hayat arasındaki kopukluğu birbirine bağlamaya çalışmakta ve okulun verdiği soyut kavramların kendi doğal ortamı içinde yapılandırmacı bir anlayışla somutlaştırılmasını önermektedirler. Bu durumda görme, gözlemlene, gördüğünü aktarma, yansıtma ve yorumlama basamaklarında duvarların dışına çıkmış bir eğitim anlayışı yayılmaya başlamıştır. Doğal mekânlarda doğayı bir atölye niteliğinde kullanmanın, özellikle yaratıcı ifade gücü bağlamında görsel sanatlar öğretimi pratiğine destek olacağı düşünülmektedir.

Ders ortamı olarak sınıf dışının benimsendiği bu çalışmada dikkat çekilmek istenen nokta; AHEE’de öğrenmenin; sınıf dışı/ ders dışı etkinlik yaklaşımlarında olduğu gibi salt ders dışındaki kısmına yönelik olmadığıdır. AHEE, sınıf dışında gerçekleşmekle birlikte, doğrudan ders sürecinde ve derse katılmış uygulamaları içeren bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu bağlamda AHEE’nde ders konuları ve kazanımları sabit tutularak, ders mekânı ve kullanılan malzemenin olanaklarında farklılıklara gidilmektedir. Bu sayede görsel sanatlar öğreniminde alışılmışın dışında bir sınıf yönetimi ve kullanılan farklı materyaller ile gerçekleşen ders sürecinin, öğrenme alanları üzerinde oluşan farklılar yaratacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Acer, D. ve Gözen, G. (2013). *Çocuk ve Mimarlık Çocuklar İçin Mimari Tasarım Öğretim Programı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Açıkgöz, K. Ü. (2001). “Aktif Öğrenme”. *Tarım Ekonomisi Dergisi*, S6, 52-62.
- And, M. (2003). *Oyun ve Büğü Türk Kültüründe Oyun Kavramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Anonymous (1995). “Outdoor Management Development - Reality Or Illusion” *Journal of European Industrial Training*, Vol. 19 No. 6, 20-1.
- Attarian A., (2005). *The Research And Literature On Challenge Courses: An Annotated Bibliographie*.
- Artut, K. (2002). *Eğitim Fakülteleri ve İlköğretim Öğretmenleri İçin Sanat Eğitim Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayaydın, A., Vural, D., Tuna, S., Yılmaz, M. G. (2011). *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Buyurgan, U., Buyurgan S. (2012) *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bogan, W.J. Jr. (1973). “Environmental Education Redefined”. *Journal Of Environmental Education*, 4(4), 1-3.
- Chapman, S. (1995). *What Is Experiential Education? What Is The Question? The Theory of Experiential Education (236-239)*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company.

- Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2014). *Eğitimde Drama Teorik Temelleri ve Uygulama Örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelebi, M. Alkurt S. Ö., Doğu G. (2003). “Yönetici Yetiştirmede Farklı Bir Yaklaşım: Rekreasyon ve Doğa Eğitimi”. *Gençlik Boş Zaman ve Doğa Sporları Sempozyumu*, Ankara.
- Dahlgren, L. O. and Szczepanski, A. (1998). “*Outdoor Education – Literary Education and Sensory Experience*”. Linköping University, Kinda Education Center.
- Dewey, J. (1897). “My pedagogic creed”. *The School Journal*, LIV(3), 77-80.
- (1938). *Experience and education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.
- (2007). *Deneyim ve eğitim*. (Çev. Sinan Akıllı). Ankara: Odtü Yayıncılık. Doğa eğitimi ders dışı öğretim faaliyetlerine örnek. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dinç, S.C. (2006). *Doğa Sporları Etkinliklerine İlişkin Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Spor Bilimleri ve Teknolojisi Programı Doktora Tezi. İstanbul: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Disinger, J. F. (1985). “What research says”. *School Science and Mathematics*, 85(1), 59- 68.
- Ford, P. (1981). *Principles and practices of outdoor/environmental education*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Ford, P. (1986). “Outdoor education: Definition and philosophy”. *ERIC Digest. Las Cruces, NM: ERIC Clearinghouse on Rural Education*.
- Genç, S. (2014). “Sanat Eğitiminde Eğitsel Oyunların Önemi”. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 380-392.
- Gilbertson, K., Bates T. and Mclaughlin T. (2005). *Outdoor Education: Methods and Strategies*. United States: Library Of Congress Cataloging-In-Publication Data.
- Itin, C. M. (1999). “Reasserting The Philosophy Of Experiential Education as a Vehicle For Change in The 21st Century”. *The Journal of Experiential Education*, 22(2), 91–98.
- Joplin, L. (1995). *On Defining Experiential Education*. In K. Warren, M. Sakofs, & J. Hunt (Eds.), *The Theory of Experiential Education*, 15-22. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Kenzie, M. Mc. (2003). “Beyond The Outward Bound Process: Rethinking Student Learning”. *The Journal of Experiential Education*, Volume 26, No. 1, 8-23.
- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Kırıçoğlu, O.T. (2014). *Sanat Bir Serüven*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kuyumcu, N. (2004). “Yaratıcı Eğitim Çalışmalarında Bir Araç: Tiyatro ve Canlandırma” *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, S2, 261-271.

- Lewis, C. (1975). *The Administration of Educations Programs*. Dubuque, IO: Kendall Hunt Publishing.
- Martin, A. J. & Leberman, S. I. (2005). “Personal Learning or Prescribed Educational Outcomes: A Case Study of The Outward Bound Experience”. *Journal of Experiential Education*, 28(1), 44–59.
- Higgins, P. ve Nicol, R. (2002) “Outdoor Education”. *Authentic Learning in the context of Landscapes*, S2, 91-631.
- Özen, G. (2010). *Maceraya Dayalı Açık Alan Eğitimlerinin Yönetsel Beceriler Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Parr, D. M. ve Trexler, C. J. (2011). Students’ Experiential Learning and Use of Student Farms in Sustainable Agriculture Education. *Journal of Natural Resources & Life Sciences Education*, 40(1), 172-180.
- Parkin, D. (1998). “Is Outdoor Education Environmental Education”. *Environmental Education and Information*, 17 (3), 275–286.
- Pekşersoy, E. ve Yıldırım, O. (2008). *İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi 1-8. Sınıflar Öğretmen Kılavuzu Kitabı*. İstanbul: Devlet Kitapları Kelebek Matbaacılık.
- Robbins, A. (2015). *Synthesizing The Outdoor Education Literature To Create a Defination and List Of Primary Objectives*. University of Wyoming Wyoming Scholars Respository. Doctoral Projects, Masters Plan B, and Related Works, pp.12 -21-24.
- Priest, S. (1986). “Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships”. *Journal Of Environmental Education*, 17 (3), 13-15. ve 126.
- Priest, S. (1990). “The Adventure Experience Paradigm”. In J. C. Miles ve S. Priest (Eds.) *Adventure Education* (pp. 157-162). Venture: State College, PA.
- Priest, S. and Gass, A. M. (1997). *Effective Leadership in Adventure Programing*. Human Kinetics, Champaing.
- Proudman, B. (1995). “What is Experiential Education? Experiential Education as Emotionally Engaged Learning”. In K. Warren, M. Sakofs, & J. Hunt (Eds.). *The Theory of Experiential Education* (pp. 240-247). Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Quay, J. and Seaman, J. (2013). *John Dewey and Education Outdoors: Making Sense of The 'Education Situation' Through More Than A Century Of Progressive Reforms*. Netherlands: Sense Publishers.
- Sharp, L. B. (1943). “Outside The Classroom”. *The Educational Forum*, 7(4), 361–368.
- Shroff, M. (2011, October 23). “Interdisciplinary Education”. *DNA-Research, Archives & Syndication*, 1-3.
- Varış, F. (1991). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Veevers, N. ve Allison,P. (2011) *Kurt Hahn: Inspirational, Visionary, Outdoor and Experiential Educator*. The Netherlands: Sense Publishers.

İnternet Kaynakça

Individual Outcomes of Participating in Adventure. http://sitemaker.umich.edu/adventuretherapy/files/therapy_for_adol_delicent_males.doc. (Erişim Tarihi: 15.04.2017).

Outdoor, Experiential, and Environmental Education: Converging or Diverging Approaches. ERIC Clearinghouse On Rural Education and Small Schools Charleston www.eric.ed.gov. (Erişim Tarihi: 06.12.2016).

Outdoor Education: Definition and Philosophy. http://eric.ed.gov/ericdocs/Data/Ericdocs2sql/Content_Storage_01/0000019b/80/2f/2d/E6.Pdf. (Erişim Tarihi: 15.04.2017).

The Moral Equivalent of War (Outward Bound) [Private Address].Retrieved From <http://kurthahn.org/writings/writings.html>.<http://www.kurthahn.org/writings/oldcentral.pdf>. (Erişim Tarihi: 15.04.2017).

Görsel Kaynakça

Görsel 1. Gilbertson, K., Bates T. and Mclaughlin T. (2005):5 *Outdoor education: Methods and Strategies*. United States: Library Of Congress Cataloging-In-Publication Data.

Tablo 1. http://repository.uwyo.edu/plan_b/4. (Erişim Tarihi: 06.12.2016).

Tablo 2. http://repository.uwyo.edu/plan_b/4. (Erişim Tarihi: 06.12.2016).

Tablo 3. http://repository.uwyo.edu/plan_b/4. (Erişim Tarihi: 06.12.2016).