

Received/Geliş: 09.10.2017///Accepted/Kabul: 31.10.2017

TÜRKİYE'DE SINIF DIŞI EĞİTİM VE TARİHSEL KÖKENLERİ

Tahsin YAZICI

Balıca 60. Yıl Çok Programlı Anadolu Lisesi, yazicitahsin@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Elif Omca ÇOBANOĞLU

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,
Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, omca@omu.edu.tr

ÖZ

Çalışmamızda sınıf dışı eğitimin ne olduğu, faydaları, dünya ve Türkiye'de geçmişten günümüze kadar olan süreç hakkında bilgi verilmektedir. Ayrıca Sınıf dışı eğitiminin Türk Eğitim sisteminin dayandığı felsefi temeller içerisinde ki uygulanabilirliği üzerinde durulmuştur. Çalışmamızda nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. İyonyalı filozoflarla başlayıp Sobel ile de devam eden bu süreçte çevrenin çocuk üzerindeki olumlu etkisi günümüzde ki eğitim ve çevre sorunlarının anlaşılmasında ve çözülmesinde önemli bir rolü olduğunu düşünmekteyiz. Çevre sorunlarının olumsuz etkilerini giderek daha fazla görmeye başladığımız 20. yy. da bu sorunları çözmek için geliştirilen farklı teknolojik faaliyetlerin ve çevre sorunlarını önlemek için konulan çeşitli yasaların yeterli gelmediği ortadadır. Bu sorunların ancak bireysel davranışların değiştirilmesi ile mümkün olacağı pek çok yazar tarafından vurgulanmaktadır. Bireysel anlamda kişilerde davranış değişikliği sağlayabileceğimiz yerler ise okullardır. Okullarda çevre ve doğa eğitimi verilmek için yeni yeni arayışlara girilmiş ve bunlar içinde en çok göze çarpan ise sınıf dışı eğitimi olmuştur. Sınıf dışı eğitimin çocuklara sağladığı yararlar eğitim bilimlerine konu olmuş ve yapılan bilimsel çalışmalarda doğanın çocuk üzerindeki olumlu etkilerini desteklemektedir. Sonuç olarak sınıf dışı eğitimin Türkiye'deki eğitim sistemi içerisindeki her kademedeki uygulanabilirliği bulunmakta ve yaygınlaştırılması gerektiğini düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf dışı eğitim, Sınıf dışı eğitimin tarihsel kökenleri, Türk eğitim sistemi, doküman analizi

EDUCATION AND HISTORICAL ORIGINS OF OUTDOOR IN TURKEY

ABSTRACT

In this study, we provide information about what outdoor education is, its benefits, and information about the process, in Turkey and in the world, from the past to the present day is given. Furthermore, the applicability of non-classroom education in the philosophical bases on which the Turkish education system is based is emphasized. In our study, document analysis was used in qualitative research methods. We think that the positive effect of the environment on the child in this process, which started with the Ionian philosophers and continues with Sobel, has an important role in understanding and solving today's educational and environmental problems. We are beginning to see more and more of the adverse effects of environmental problems in the 20th Century that various technological activities developed to solve these problems and various laws put in place to prevent environmental problems are not enough. It is emphasized by many authors that these problems can only be achieved by changing individual behaviors. The places where we

can change behavior in individual sense are the schools. In order to give environment and nature education to schools, new quests have been entered and among them the most outstanding technique is education outdoor. The benefits that outdoor education provides to children have been the subject of educational sciences and support the positive effects of nature on scientific work done. As a result, it is considered that outdoor education should be practicable and disseminated at every level within the education system in Turkey.

Key words: *outdoor education, historical origins of outdoor education, Turkish education system, document analysis*

1.GİRİŞ

İnsan, çevreyle olan ilişkisini, tabiattaki başka canlılar gibi, doğal yollarla sürdürmede başarısız olmuş; kendi çabaları sonucu öğrendikleriyle doğada kontrolü sağlamaya çalışmış; İçinde yaşadığı çevrenin koşullarını değiştirirken, doğada yer alan canlı ve cansız kaynakları kendi çıkarlarına uygun bir şekilde kullandığı için de ekolojik dengenin bozulmasına neden olmuştur (Yıldız ve ark. 2000: 75). Atasoy (2005), içinde yaşadığımız yüzyılda göz önünde tuttuğumuz olgulardan olan insan ile doğa arasındaki mücadele, ekoloji ile ekonomi mücadelesine doğru yönelmiştir. Bütün bunların sonucunda insan kendi türünü tehlikeye atacak pozisyona gelmiştir. İçinde yaşadığımız yüzyılın en önemli sorunlarından biri çevre sorunları olduğu vurgulanmıştır (Atasoy, 2005).

Canlıların, varlığını sürdürebilmesi için doğadan karşılaması gereken zorunlu ihtiyaçları vardır. İnsan çevresiyle etkileşim halindedir. Temel ihtiyaçlar dışındaki insan - çevre ilişkisi sonucu insanın doğaya bıraktığı maddeler doğanın dengesini olumsuz etkilemiştir. Bunun sonucunda çevre kirliliği meydana gelmiştir. Çevre kirliliği insanın ortaya çıkardığı tek çevre sorunu değildir. İnsanın bireysel ve toplu faaliyetlerinden ortaya çıkan çevre sorunları toprağı, suyu, havayı tüm canlılara zararı dokunacak kadar büyük oranda kirletmiştir. Bu gibi sonuçlarla birleştirilen güncel gözlemler araştırmacıları çeşitli bilimsel senaryolar üretmeye sevk etmiştir. Örneğin, günümüzde en çok tartışılan konulardan biri olan “dünyanın ısınmaya başlaması” çevre sorunlarının bir sonucu olarak kabul edilmiştir ve bunun da bir başlangıç olduğu düşünülmektedir. Yakın bir gelecekte bu gidişin kutuplardaki buzları eriterek deniz seviyesinin yükselmesine neden olacağı, hortumların sayısını arttıracacağı, hortumları daha güçlü hale getireceği sonuç olarak da ekosistemlerin yok olacağı gibi senaryolar üretilmektedir. Bütün bu olayların sorumluluğu da çevreye karşı duyarsız yaklaşan insanlara yüklenmektedir.

Çevre sorunlarının insan hayatı üzerindeki etkilerinin önemli oranda fark edilmesinden sonra, bu sorunları çözmek için bilim insanları çeşitli teknolojik faaliyetlerde bulunmaktadır. Bu amaçla, çevre sorunlarını önlemek için çeşitli yasalar oluşturulmaktadır. Tüm uğraşılara rağmen çevre sorunlarının geç fark edilmesinden dolayı bu sorunlar sadece teknoloji ile ve yasalarla çözülebilecek problemler olarak görülmemekte, bunun ancak bireysel davranışların değiştirilmesi ile mümkün olacağı düşünülmektedir (Erten, 2005).

İnsan ve çevre ilişkisini inceleyen değişik yaklaşımlar, etik felsefe içinde, çevresel etik adı verilen yeni bir disiplin alanı içerisinde düşünülebilir. Çevre etiği, insan ve doğal dünya arasındaki ahlaki ilişkileri ve sorunları ele alan disiplin olarak tanımlanmaktadır. İnsanın doğaya ve doğada yaşayan canlılara bakışını ve davranışlarını yöneten etik ilkeler, insanın

dünyaya karşı, doğal çevreye ve bütün canlılara karşı da görevini ve sorumluluğunu da belirlemektedir (Taylor, 1989:3).

Çevre sorunlarının kaynağının insan olduğu 1972’de Stockholm’deki “İnsan ve Çevre” konferansında belirtilmiş, bu da bir uluslararası toplantılar ağının örülmesini sağlamıştır. 1977’deki Tiflis Bildirgesi ise bu sorunun önlenmesinde çevre eğitiminin hedef, amaç ve önemini vurgulayan ve eğitimcileri bu anlamda tetikleyen ilk toplantı niteliğindedir.

Gerek uluslararası gerek ulusal bütün tespitler ve kararlar, özellikle Tiflis Bildirgesi’nin çağrısı sonrasında, araştırmacıların temel problemi “Bireylere erken yaşta verilecek çevre eğitiminin bireyleri çevre konusunda nasıl olumlu tutum ve davranışa sahip, bilgili kişiler yapar?” sorusunun türevleri olarak şekillenmiştir. Çevre eğitimi için yeni bir yaklaşım, yeni bir yön ya da metot arayan bu soru tarzı bu alana bir yol açmıştır; böylelikle sınıf içinde yapılan çeşitli etkinliklere dayalı çalışmalar bu temel soruya değişik ve önemli cevaplar oluşturmuştur. Bu çalışmalar etkili olmasına rağmen kalıcı bir çözüm oluşturmadığından bu konudaki ihtiyaç devam etmektedir. Günümüzde ise yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde oluşturulmuş ilköğretim programlarında yaparak ve yaşayarak öğrenme anlayışının öneminden bahsedilmektedir. Çevre eğitimi bu bağlamda ele alındığında çevre ile birebir etkileşimin söz konusu olduğu sınıf dışı aktivitelere dayalı eğitim önem kazanmıştır. Türkiye’de yeni yeni öne çıkmaya başlayan, fakat dünyada büyük öneme sahip olan sınıf dışı eğitimin ne olduğu konusunda bilgi sahibi olunması, özellikle eğitimcilerin bundan faydalanması açısından önemlidir.

Eğitim, bireylerin yaşantı ve doğrudan deneyimleri yoluyla elde ettikleri bilgi ve beceriler bütünüdür (Dewey, 1938). Bireylere verilen eğitimin en büyük amacı, insanların başarılı ve üretken yaşamlar edinmelerine olanak sağlayacak ve toplum içerisinde sorumlu vatandaşlar olarak yer bulacakları bilgi ve becerilerle donatmaktır (Roth, 1992). Eğitim süreci bireylerin öğrenme süreçlerine dayanır. Bu süreçler, bireylere birtakım bilgi ve becerilerin planlı, programlı, sistemli ve kontrollü şekilde verilmeye çalışıldığı formal öğrenme; bireylerin çevreleriyle etkileşimleri yoluyla yaşam içinde kendiliğinden gerçekleşen informal öğrenme olarak iki şekilde ele alınmaktadır. Bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi okulda zorunlu ders saatlerinde gerçekleşen öğrenme formal öğrenmeye; okul dışında, günlük yaşamda, sokakta ve oyun esnasında gerçekleşen öğrenme ise informal öğrenmeye örnektir (Şen ve diğ. 2011).

Son yıllarda yapılan çalışmalar yetişkinlerde doğal çevrenin, psikolojik zindelik, üstün bilişsel işleyiş, daha az fiziksel rahatsızlık ve hastalıklardan sonra daha hızlı toparlanma gibi iyi olmaya yönelik durumlar üzerinde köklü etkileri olduğunu göstermektedir; çocuklarda bu etkinin daha fazla olması muhtemeldir (Wells, 2003). Çocuklar doğada vakit geçirdiklerinde pek çok yarar elde ederler. Bununla ilgili araştırma bulgularından bazıları aşağıda paylaşılmıştır (Karakaya, 2006):

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite bozukluğu belirtileri gözüken çocuklar, doğayla etkileşimde bulduklarında yoğunlaşma süreleri daha fazla artmaktadır (Taylor ve diğ. 2001).

Doğaya ilişkin bir bakışa sahip olan ve doğayla etkileşim içinde olan çocukların yoğunlaşma ve öz disiplin testlerindeki başarıları daha yüksek olmaktadır (Wells, 2000; Taylor, 2002).

Doğal çevrede düzenli olarak oyun oynayan çocukların, koordinasyon, denge ve çeviklik gibi ileri motor becerileri gösterdikleri ve daha az hasta oldukları saptanmıştır (Fjortoft 2001).

Çocuklar doğada oyun oynadıklarında oluşturdukları oyunlar, onların dil becerilerini ve işbirliği yeteneklerini geliştirir. Bunun yanı sıra dışarıda oynanan oyunlar çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını da geliştirir (Taylor ve diğ., 1998).

Doğal ortamlarla baş başa kalmak çocukların farkındalıklarını, akıl yürütmelerini ve gözlemsel becerilerini geliştirerek bilişsel gelişimlerini artırır (Pyle 2002).

Doğa, çocukların üzerindeki yaşam stresinden onları korur ve onlara güçlüklerle baş edebilmelerinde yardımcı olur. Doğayla baş başa kalmanın süresi arttıkça yararları da fazlalaşır (Wells & Evans, 2003).

Çeşitli doğal ortamlarda oyun oynamak, zorbalığı ortadan kaldırır veya azaltır (Malone & Tranter 2003).

Doğa, çocuklara birlik olma ve barış duygusu aşılar ve çocuklarda gözlem gücünü geliştirmeye yardım eder (Crain 1997).

Doğayla erken yaşta gerçekleştirilen deneyimler, merak duygusu ve hayal gücünün gelişimiyle olumlu olarak ilişkilidir (Louv 1991). Merak, yaşam boyu öğrenme için çok önemli bir motivasyon sağlayıcıdır (Wilson 1997).

Doğal çevre çocuklar arasında sosyal etkileşimi uyarır (Bixler, Floyd and Hammutt 2002).

Dış ortamlar çocukların bağımsızlıklarının ve özerkliklerinin gelişimi için önemlidir (Bartlett 1996).

Doğanın bu kadar avantajı varken, dış etkenlerle gerçekleşen doğadan uzaklaşma durumu bir problem olarak ele alınmalıdır. Bu problem beraberinde hayret duygusunu kaybetmeyi getirir. Oysa bu duygu çocuğun doğasında vardır; çocukları yeni, ilginç veya şaşırtıcı olan şeylerle tanıştırmak onların öğrenmelerini tetikler (Dahlgren & Szczepanski, 1998). Sobel (1999)'e göre, çocuğun doğaya yabancılaşmasının tek çözümü doğada yapılacak aktiviteler yoluyla çocuk ve doğa arasındaki direkt ilişkiyi sağlamaktan geçmektedir. Bu sayede çocukların doğayı sevme, tanıma, anlama, okuyabilme gibi beceriler edinmeleri mümkün olacaktır.

Çocuklarda çevre konusunda farkındalık yaratmak ve olumlu bakış açısı kazandırmak için etkili yol onları çevre ile erken yaşta tanıştırmaktır (Basile, 2000; Wilson, 1996). Yaşı küçük olan çocukların çevreye yönelik algıları etrafındaki kişilere ve sosyo ekonomik zemine dayanır. Çevre terimi kendi isteklerine ve hayal güçlerine göre biçimlenir (Şahin, 2008). Bu yaşlarda çocuğun çevre algısı oluşmaya başladığına göre, çevre eğitimi erken yaşlarda verilmesi gereken bir eğitimidir. Bireyler çevreyle ilgili eğitimlerini ilk olarak ebeveynlerinden almaya başlarlar. Bu süreç örgün eğitimde de devam eder. Örgün eğitimde kendisine yer bulan çevre eğitimi disiplinler arası özellikte sunulur. Buna dayalı olarak çevre eğitimi, okul öncesi dönemdeki fen eğitimi programlarından başlayarak ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimin çeşitli düzeylerinde verilmeye devam eder (Yılmaz ve ark., 2002).

Çalışmamızın amacı, sınıf dışı eğitimin ne olduğu, faydaları, dünya ve Türkiye'de geçmişten günümüze kadar olan süreç hakkında bilgi vermektir. Ayrıca sınıf dışı eğitiminin Türk Eğitim sisteminin dayandığı felsefi temeller içerisinde ki uygulanabilirliği üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın Metodu

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 20002, s.140-143).

Sınıf Dışı Eğitimin Tarihsel Kökenleri

Sınıf dışı eğitimin, eğitim tarihindeki kökleri, Platon ve Aristo'dan önceki İyonyalı doğa filozofları arasında bulunabilir. A. Hallden (1975) tarafından ifade edildiği gibi, eski Yunan dünya anlayışı ruh ve düşünceyi (teorik eğitim ideali) vücuttan, maddeden ve elden (pratik eğitim ideali) öne koymaktaydı. Aristo'nun felsefesinde bir sembol olarak yaşayan vücudun söz konusu olduğu biyolojik ve organik bir yön varken, Platon'un teorik düşünceleri matematik ile soyut bir hale gelmektedir. G. H. Von Wright'in Science and Reason (Bilim ve Gerekçe 1986) adlı eserinde, pratik deneyime göre konuların sırasının doğrulanmaması yönüyle eski Yunan teorik bilimsel ideali eleştirilmektedir.

Sınıf dışı eğitim, deneyim ve eyleme dayanan, doğa, kültür ve toplumla çok sayıda temasa olanak sağlayan bir eğitim idealinden ortaya çıkmaktadır. Sınıf Dışı eğitiminin temel amaçlarından biri, doğal ve kültürel çevremize yönelik ilgi ve canlı olan her şey için sorumluluk geliştirmektir. Sınıf dışı eğitiminin kökenlerinin eski Yunan'da yaygın olan, dünyaya biyolojik bakış açısında bulunabilmektedir. Bunlara kısaca göz atmak istersek; Helenistik felsefenin en önemli düşünürlerinden biri olan Epiküros (d. MÖ 341, ö. MÖ270)). Aristoteles'in ölümünden sonra gelişen okullardan olan Epikürcü okulunu MÖ 306 yılında Atina'da kurmuştur. Okul geniş bir bahçe içerisinde kurulmuştur. Bunun için takipçilerine de 'bahçe filozofları' adı verilmiştir. Okulun kapılarını herkese açmıştır. Öğrencilerle birlikte gösterişten uzak bir biçimde yaşamışlardır. Okulu bir bahçe içerisindeydi. Epiküros derslerini de bu bahçe içerisinde gezinerek vermiştir. Sebzesini ve meyvesini bahçesinde yetiştirip, dostlarına verdiği yemeklerden ayrı bir haz aldığını ve dostluğa verdiği önemi sözleriyle dile getirmiştir (<http://felsefe-alemi.blogspot.com.tr/2015/04/epikuros-epicurus.html>, Kasım 2016). Miletli Thales (MÖ 624- MÖ 546) Sokrates öncesi dönemde yaşamıştır. Anadolu kökenli olarak kabul edilmiştir. Miletli Thales ilk filozoflardan sayıldığı için bilimin ve felsefenin öncüsü olarak kabul edilir. Thales 'ten önceki bilginler doğa olaylarını tanrılar ve mitlerle açıklamaya çalışırken Thales doğa olaylarının nedenlerini doğayı ve olgularıyla birleştirerek açıklamaya çalışmıştır. (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Thales>). Yunan'da ilk felsefe ve bilim akımının başlangıcı olan dönemde faaliyet gösteren Milet Okulu (İyonya Okulu) fizikçiler okulu olarak tanınır. Bu okul filozoflarına göre eşyanın hakikati bizzat eşyanın kendisinden öğrenilir (Hocaoğlu, 2007:4). Aristoteles'e göre bilgi dış dünya üzerindedir. Bilginin nesnel ve dış karşılığı bulunmalıdır. Ona göre bilgi, daima algıyla birlikte başlar (Öktem, 2003:134-135). Stoa ve onun akımını benimsemiş olan filozoflar, insanın asıl amacının mutluluk olduğunu ifade ederek mutluluğa ulaşmanın doğaya uygun yaşamak olduğunu savunmuşlardır (Jean Brun, 2003).

17. yy'a kadar Avrupa'da insan merkezli bir yaklaşım benimsenerek doğadan uzaklaşma görülmele birlikte İslamiyet öncesi Türklerde bu durum farklı gelişmiştir.

17. yy. da yaşamış olan Comenius, çocuğun okulda bir konuyu öğrenmeden önce mutlaka konuyla ilgili olan nesnelere veya canlılarla ilişkiye geçmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunun bir taş, bir bitki veya hayvan olabileceğini ifade etmiştir (Kanad, 1948; Akt. Berber oğlu ve Uygun, 2013).

Yeni Hümanizm Çağı olarak adlandırılan dönemde ise Pestalozzi, çocuğun eğitim sürecinde, onun doğasına uygun olan yolun izlenmesi üzerinde durmuştur. Pestalozzi'nin çalışmalarında doğa ile eğitim deneyimlerinin uyumlu birlikteliğini görmekteyiz. Pestalozzi, eğitimin her türünün duyusal izlenimlere dayalı olduğunu ve bunların etkisiyle de çocuğun potansiyel özelliklerinin gelişeceğini ifade eder. Pestalozzi'nin eğitim anlayışının temelinde elin, kafanın ve kalbin eğitiminin ön planda olduğu görünmektedir (Uysal, 2006/1). Bu niteliği ile Pestalozzi, bir sosyal eğitimcinin özelliğini ortaya koyar. Yoksul çocukları eğitim anlayışının merkezine almıştır. Ona göre köy hayatının tanınması ile ülke kalkınması adeta birbirleriyle örtüşür. Çünkü eğitim hem kişinin kendi yaşamını sürdürebilecek özellikte hem de ülkeyi kalkındırarak donanımda olmalıdır. Bu da ancak somut yaşamla örtüşen bir eğitimle mümkün olmaktadır. (www.genelbilge.com/Johann-heindirich-Pestalozzi-1746-1827.html/, Ekim 2016). Çocuğa sadece kuramsal bilgi vermek yerine bir şekilde bilginin pekiştirilmesi gerektiğini önermiştir. Pestalozzi kırsal alanlarda yaşamını sürdüren yoksul ailelerin çocuklarına yönelik doğrudan deneyime ve bu çocukların el becerilerine dayanan okullar açmıştır (Uysal, 2006/2:11). Pestalozzi'nin öğrencisi olan ve ondan etkilenen başka bir eğitimci olan Friedrich W.A. Froebel (1782-1752) anaokullarının kurucusu ve bu okullarla ilgili ilk teoriyi geliştiren biri olarak bilinir. Froebel'e göre insanların iç dünyası tıpkı bitkilerin gelişim sistemine benzer şekilde gelişmektedir. Güçlü bir topraktan gıdasını alarak büyüyen, çiçek açan, meyve veren bitki gibi çocuk ta güçlü ve mükemmel bir eğitim sistemi sayesinde gelişebilmektedir (Oktay, 2004:50). Froebel'e göre çocuklar dünyayı oynadıkları oyun içerisinde tanır ve kendi özelliklerini oyun sırasında dışa vururlar. Bundan dolayı da oyun en önemli eğitim yöntemidir Froebell oyunun eğitimdeki önemini ele alan ilk pedagog sayılmaktadır (Bilgin,1996).

20. yüzyılın çağdaş eğitimcisi olan ve bu yüzyıla yön veren J. Dewey' in(1859-1952) eğitim felsefesi pragmatizme dayanmaktadır. Bu felsefeye göre her şeyin sonucu, insana olan yararı bakımından değerlendirilmektedir. Bunu kısaca ifade etmek gerekirse bir şey insana fayda getiriyorsa, o doğru olandır, değerlidir ve iyidir (Binbaşıoğlu, 1982:123). Pragmatizm felsefesinin temelinde ise deneyselcilik bulunmaktadır. Pragmatistlere göre öğrenme, problem çözme süreciyle meydana gelmektedir. Başka bir ifadeyle açıklarsak, öğrenmede önemli rolü bulunan yöntem, yaparak ve yaşayarak öğrenmedir. Bu süreçte çevre ile öğrenen arasındaki etkileşim de önemlidir (Kalem, 2002:15). J. Dewey, Chicago Üniversitesi'nde Laboratuvar Okulu'nu kurmuştur ve 1896'dan başlayarak1904 yılına kadar bu okulu yönetmiştir. Bu okulda 4 yaş ile 14 yaş arasındaki çocuklara grup olarak çalışma imkânı vermiştir. Bu okulda doğa araştırması, oyun ve kendini ifade etme gibi aktivitelerin yer aldığı bir aktif öğretim yöntemi uygulanmıştır. Bu aktiviteler öğreneni uyarıcı niteliktedir ve ona önceki yaşantılarını yeniden hatırlatacak şekilde düzenlenmiştir. Bunu gerçekleştirmek için okul toplumun küçük bir modeli haline getirilmiştir (Dündar, 2007/1:131). Waldorf'un eğitim programında, okul öncesi dönemde yaşanan her an çocuğun dünyasında özel bir yer ihtiva eder. Örnek olarak doğa gezisi sırasında bir çocuğun dikkatini herhangi bir çiçek çekmişse öğretmen ilk olarak

gezi grubunu durdurmalıdır ve çocuğun dikkatini çeken çiçeği izlemesini sağlamalıdır. Çocuğun yaşadığı o ana ve duygularına saygı gösterdiğini hissettirmelidir. Doğadaki obje bazen bir çiçek olabilir bazen de bir hayvan olabilir (Dündar, 2007/2: 221).

Dünyada Sınıf Dışı Eğitimin Gelişimi

Yapılan alan yazın taraması sonucunda, dünyada modern anlamda sınıf dışı eğitim 19.yy'ın sonları ile 20.yy'ın başları arasında sistematik hale geldiğini görmekteyiz. 19 ve 20. yüzyılda Avrupa'da, Birleşik Krallıkta, ABD'de Avustralya ve Yeni Zelanda da organize edilmiş kamplar şeklinde düzenlenen faaliyetlerde sınıf dışı eğitimi görmekteyiz. 1907'de Robert Baden-Powell tarafından İzcilik Hareketi kurulmuştur. Bu hareket dâhilinde açık havada pratik etkinliklere dayalı yaygın eğitim yapılmıştır. Ayrıca Danimarka'da Orman Okulları da benzer amaç ve hedeflere sahip program örneklerini oluşturmaktadır. (<http://www.newworldencyclopedia.org/entry/outdooreducation>, Kasım 2016). Bu okulun sloganı "Okulun birinci günü pembe elbiseleriyle geldiler ve şimdi ceplerinde solucanlarla birlikte çıkıyorlar" şeklindedir. Literatürü incelediğimizde sınıf dışı öğretimin 19. yüzyılın sonlarına son çeyreğinde Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan Broadoaks Okulları'nda da uygulandığını görmekteyiz. Bu okulun kurucusu olan Ada Imelda Brooks kardeşler "bir laboratuvar olarak doğanın derslerde işe koşulması" düşüncesini 1912 yılındaki Kaliforniya Eyalet Programı'na da yerleştirmişlerdir. Bu şekilde sınıf dışı eğitim ilk defa öğretim programlarında yer almaya başlamıştır (Stine, 1997). Ayrıca 1896–1926 yılları arasında İngiltere'de Güney Londra Kızlar Okulu adında eğitim faaliyeti yürüten ve bu okulda öğretmenlik görevini yapan Dr. Lilian Clarke bazı görüşler öne sürmüştür. Dr. Lilian Clarke eğitim-öğretim programlarında okul bahçelerinin de yer almasını savunmuştur ve bu bahçelerin eğitim sürecinde etkili olarak kullanılmasına yönelik bazı kurallar geliştirmiştir (Rickinson, Dillon, Teamey, Morris, Choi, Sanders & Benefield, 2004). Sınıf dışı eğitimin öncülerinden olan Alman Eğitimci Kurt Hahn (1886–1974) gençlerde gördüğü potansiyellerden esinlenmiştir. Ancak gençlerin yetişkin hale gelerek potansiyellerinin ortadan kalktığını söyleyerek bundan da tüm toplumu sorumlu tutmuştur. Fiziksel zorlukların üstesinden gelmeyi, disiplinli olmayı ve ekip çalışmasını teşvik etmek için açık hava etkinlikleri tasarlamıştır (Neill,2005). Bu amaçla Almanya'da schule schloss salem (Almanya'da kişisel sorumluluk, eşitlik, sosyal adalet, saygı ve toplum hizmetine odaklanan ilk modern, batı okuludur) okulunu kurmuştur. Kurt Hahn'ın bir okulda yenilikçi bir eğitimci olarak ilk önemli katılımı bu olmuştur. İskoçya'da Gordonstown Okulu, Galler'de Atlantik Koleji, Birleşik dünya koleji hareketi, Edinburgh Dükü Ödül Programı gibi kurumlarda benzer programlar uygulanmıştır. Hahn'ın sisteminin olumlu sonuçlar vermesi, onun sistemine benzer müfredatların geliştirilmesine neden olmuştur. 20 yy'ın ikinci yarısında giderek genişleyen eğitim uygulamaları ve bu konuda toplumdan gelen talepler nedeniyle sınıf dışı eğitim devlet okullarında, gönüllü kuruluşlarda ve ticari kuruluşlarda yaygın hale gelmiştir. Bu sürede Outward Bound, 1960'lı yıllarda ABD de dâhil olmak üzere dünya çapında kırktan fazla ülkeye yayılmıştır (http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Outdoor_education, Eylül 2016). Kuzey Amerika'da sınıf dışı eğitim uygulamaları 1960'lardan beri Outward Bound programlarının yanı sıra Project Adventure, National Outdoor Leadership School, halatlar ders endüstrisi ve

diğer pek çok uygulamayı içeren birçok kapalı programla eğitime katkıda bulunmuştur. Kolejlerdeki ve üniversitelerde uygulanan doğada oryantasyon programları ve macera terapileri de yapılmıştır. 1970'lerde, Deneysel Eğitim Derneği, ayrıca, Deneysel Eğitim Dergisi ile birlikte, macera eğitimi bursu ve uygulaması üzerine yoğun bir şekilde faaliyetler yürütmüştür (C. E. Knapp,1994:8–12).

Türk Eğitim Sisteminde Sınıf Dışı Eğitim

İslâm öncesi Türklerin eğitim felsefesini incelediğimizde bu felsefenin büyük bir oranda Türklerin hayat şekillerine dayalı ve bu hayat şekillerine etki eden ekonomik, sosyolojik ve politik ortamlara dayalı olduğunu görmekteyiz. Göçebe yaşam tarzının vermiş olduğu özelliklerden dolayı eğitimde savaş ve hayvancılığa bağlı el zanaatlarına dayalı konular bulunmaktaydı (Ögel,1971:270). Eğitim de ortam, yaşamın kendisi olarak kullanılmıştır. Yapararak ve yaşayarak öğrenme eğitimde esas olarak alınmıştır. Örnek olarak küçük çocuklar ata binmeden önce ilk olarak koyunlara bindirilir; avlanmaya götürülür, onlara kuş ve fareleri okla vurma çalışmaları yaptırılırdı. Burada kullanılan öğretim modeli yapararak ve yaşayarak öğrenme, taklit ederek öğrenme, örnek alarak öğrenmedir. Bu öğrenmelerde kademeli yaklaşma yöntemi kullanılırdı. Her çocuğa yaptığı kahramanlığın ardından ve yaptığı güzel bir işten sonra isim verilirdi (Ergin, 1964:30 – 31). İslamiyet öncesi Türk toplumunu değerlendirdiğimizde eğitimin, genel olarak doğacılık (natüralizm) felsefesine uygun olduğunu görmekteyiz. Doğacılık akımında eğitim gerçek yaşamda, doğanın içerisinde gerçekleştirilmelidir. Cinsler arasında bir farklılık görülmemektedir. Herkes aynı eğitimden geçerdi. Genel olarak kadın erkek ayırımı olmadığı anlaşılmaktadır. Kişiler toplumsal ve doğal ortamda karşılaştıkları güçlüklerle mücadele edebilecek ve sonunda da bu güçlüklerle baş edebilecek şekilde yetiştirilmekteydi. Öğretmen genellikle toplumun bilge kabul ettiği kişiler ve yaşlılar olurdu. Aynı zamanda doğanın ve hayatın kendisi de öğretmen olarak kabul edilirdi. Birey hayattan ve doğadan öğrendikleri sayesinde, hayatta kalacağı ve sağlıklı bir yaşam süreceği görüşü benimsenmekteydi (Sönmez, 2008:4).

İslamiyet sonrası Türk eğitim sisteminde etkisi olan İbni Sina, eğitim ve öğretimi şu şekilde tanımlamıştır: Eğitim, toplumdaki kadın ve erkek içindir. Çocuğun eğitilmesi görevi öncelikle ebeveynlerin görevidir. Çocuklar, oyun oynayarak eğitilmelidir. Çünkü oyun, çocuğun günlük yaşamdaki doğal etkinliğidir (Akyüz, 1997/1: 21–27).

II. Meşrutiyet dönemine geldiğimizde Ahmet Tevfik, İsmail Mahir, Ethem Nejat ve Şemsettin Sami "köylünün eğitilmesi" zorunluluğunu savunmuşlardır. "Bunu sağlamak için belirlenmiş olan uygun yerleşim alanlarına okullar kurulması gereğine işaret etmişlerdir. Bu okullar köyün ve köylülerin sorunlarını gidermeli, köylülerin modern tarım ve hayvancılık yapmaları sağlamalıdır. Bu okullardan yetişen öğrenciler; yaşadıkları köylere öğretmen kimliği ile gönderilmeli ve bu şekilde köylünün yetiştirilmesi sağlanmalıdır." görüşlerini savunmuşlardır (Boyacı, 2008/1, S:10). Yine II. Meşrutiyet döneminde Ziya Gökalp'in öne sürdüğü düşüncelerden de pek çok kişi etkilenmiştir. Gökalp, eğitimi psikolojik süreçten daha fazla sosyolojik bir süreç olarak tahlil etmiştir. Ona göre birey sosyal hayata ve doğal çevreye uygun olarak yetiştirilmelidir (Fidan, 1987: 133). 1913'te yayımlanan Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkatine göre tarih müfredat programında öğretmenlerin eski Osmanlı eserlerini

incelemesi amacıyla öğrencilerini geziye götürmesi istenmiştir (Safran, 1999–2000). Cumhuriyetin kurulduğu dönemlerde Amerikan eğitim sisteminde pragmatist(faydacı) felsefe anlayışının ağırlık kazandığını görüyoruz. Pragmatist felsefe anlayışını eğitime uygun olarak düzenleyen John Dewey 1924’de ülkemize çağrılmıştır. John Dewey ülkemizdeki eğitimi incelemiş ve çözüm amaçlı pragmatist anlayışa uygun önerilerini ilgili kişilere sunmuştur. Dewey ’den sonra da bu çabalar devam etmiştir. ABD ve Avrupa’dan ülkemize gelen eğitimcilerden Kühne (1925), Buyse (1927), Malche (1932), Parker (1934), gibi eğitimciler (Akyüz,1997/2) da aynı şekilde pragmatist felsefeye uygun öneriler sunmuşlardır. O dönemde Pragmatist eğitim felsefesi Avrupa ve Amerika’da kabul görmüş eğitim felsefesiydi. Pragmatist felsefeye göre toplum hayatı içerisinde gerekli olacak yetenekler ve tutumlar bireylere direk olarak aktarılamaz ve bu yetenekler ve tutumlar doğrudan bilgi ve duygu aktarımı yöntemi ile de iletilemez. İstenen gelişim çevre aracılığıyla gerçekleşir. Birey sadece toplum hayatı içinde uygulayarak ve yaşayarak öğrenebilir. Bu nedenle okulu hayat için hazırlık olarak düşünmemek gerekir. Okulu yaşamın kendisi olarak düşünmek gerekir. Derslerin içeriğini öğrencinin hemen hayatın içerisinde kullanabileceği şekilde ve onun ilgisini çekecek bilgi ve becerilere göre düzenlemek gereklidir (Dewey, 1996). Dewey ülkemiz eğitim sistemi için yazmış olduğu raporda, eğitimin üretici nitelikte olmasını ve önceden belirlenmiş bir hedefe hizmet edecek şekilde düzenlenmesinin gerekliliği üzerinde ısrarlı bir şekilde durmuştur. Ayrıca okulda eğitim gören herkesin ülkenin kalkınmasına ve gelişimine katkı sunması gerektiğini savunmuştur. Dewey’e göre okul yaşamın kendisidir. 1940’lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri ile eğitim alanında da ilişkilerimizin gelişmesi ve İkinci Dünya Savaşının da siyasi etkileri nedeniyle eğitimdeki millilik anlayışı, yerini insancı anlayışına bırakmıştır. Böylelikle eğitimde idealizmin ve realizmin asıl olduğu daimici ve esasıcı felsefi yaklaşım, yerini pragmatizmin esas olduğu ilerlemeci yaklaşıma bırakmıştır. Cumhuriyet dönemi eğitim felsefesi içerisinde önemli bir yeri olan ve o dönemde etkili olan önemli gelişmelerden birisi de Köy Enstitüleri’nin açılması olmuştur. “İş için iş içinde eğitim” ilkesini hayata geçirmek amacıyla 1940’lı yıllarda ülkemizde köy enstitülerinin açılmasına başlanmıştır. Köy enstitülerinin eğitim anlayışında pragmatik felsefenin izlerini görmekteyiz. Bu eğitim felsefesini incelediğimizde sınıf dışı eğitim kapsamının belirgin özellikleri şöyledir. Eğitim ve öğretim konuları gündelik hayatla ilişkili olacak şekilde iş içinde öğretilmesi planlanmıştır. Bu program da öğrenciler çadır hayatından başlayarak ekip biçerler, yeni binalar kurarlar, hayvan beslerler ve bütün bu işleri gerçekleştirirken aynı zamanda fen dersleri (fizik, kimya, biyoloji), aritmetik ve geometri gibi dersleri de bu işlerle bağlantılı olarak görüyorlardı (Boyacı,2008/2:13). Öğrenciler teori ve pratik içerisinde birbirleriyle yardımlaşarak işbirlikli öğrenme yaşantısı içerisinde eğitim alıyorlardı. Enstitüdeki işler öğretmen ve öğrenciler tarafından nöbetleşe olarak görülmekteydi. Okullarda çamaşırların yıkanması, hastaların bakımı gibi işlerin haricinde diğer işler için hademe kullanılmazdı. Herkes kendi işini büyük oranda kendi görürdü (Boyacı,2008/3:14). İsmail Hakkı Tonguç’un (1893–1960 dönemin ilköğretim genel müdürü) enstitü öğrencilerinin vasıfları ve kazandıkları değerlerle ilgili yaptığı açıklamada şunu görmekteyiz. “Açık hava, bol güneş ışığı, toprak ve çiçek kokusu, hayvan sesleri, tabiat olayları içinde yetiştirilen enstitü çocukları kuruma geldiklerindeki hallerine nazaran imrenilecek derecede sıhhat kazanmaktadırlar” (Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 2004:7). İsmail Hakkı Tonguç bu vurgusuyla tabiatın çocuk üzerindeki etkisinin önemini belirtmiştir. Cumhuriyet dönemi eğitim sistemini genel olarak incelediğimizde, sistemin pragmatizme ve onun eğitimdeki devamı olan ilerlemeciliğe dayandığını görüyoruz. Bu dönemde hazırlanan yasalar ve hükümet

programları da İlerlemecilik eğitim akımının özelliklerini bünyesinde taşımaktadır (Boyacı, 2008/4: 13). 1972 yılında Stockholm'de Birleşmiş Milletler tarafından yapılan "İnsan Çevresi" adlı konferans sonunda yayınlanan bildirge tüm dünyada olduğu gibi, ülkemizde de bir dönüm noktası olmuştur. Bildirge, şimdiki ve gelecek nesiller için çevrenin korumasını ve iyileştirilmesini insanlık için bir mecburiyet olarak görmektedir. Bildirgeden iki yıl sonra düzenlenen 1974 yılındaki IX. Milli Eğitim Şurası'nda şöyle bir karar alınmıştır. "Yaşanılan çevrenin coğrafi, ekonomik, sosyal ve kültürel özellikleri de göz önünde tutularak çeşitli iş ve uğraş alanlarında ilgi ve yeteneklerini deneme ve geliştirme imkânı vermek..." ortaokulların amaç ve görevleri arasında gösterilmiştir. Yine seçmeli derslerin amaçlarından birisi ise; "öğrencilerin hayata hazırlanmaları, çevrelerine ve meslek alanlarına geçmelerini kolaylaştırmak için onlara gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak" olarak belirlenmiştir (MEB, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113340_9_sura.pdf. Kasım 2016). İlk defa 1977 yılında Tiflis'te "Hükümetler arası Çevre Eğitimi Konferansı" adı ile yapılan çalışmada bir bildirge yayınlamıştır. Toplantı sonunda kişilerin ve toplumların, çevre sorunları hakkında bilinçli olmaları ve bu konuda duyarlılık kazanmaları önemsenmiştir. Bireylerin temel bilgilere ve deneyimlere sahip olmalarını, çevresel sorunları tanımlamalarını ve çözümlenmeleri için beceri kazanmalarını, çalışmalara her seviyede aktif olarak katılma imkânı ile belli değer yargıları ve duyarlılığı kazanmaları amaçlanmıştır (Ünal ve Dımışkı, 1999:144). Aynı yıllarda ülkemizdeki öğretim programlarını incelediğimizde 1977 yılındaki Ortaokul Fen Bilgisi programında öğrencilere çevrelerindeki varlıkların insan ve ekonomik hayatla ilgilerini öğretmek, tabiat kaynaklarının korunmasına ve gelişmesine yardım etmek amaçlanmıştır. Onlara yurdun doğal zenginliklerini ve endüstri çalışmalarını tanıtmada ve değerlendirmede kendilerinin de görevli buldukları anlatılmaktadır. Bu anlamda çevredeki canlı ve cansız varlıklar tanıtılmalıdır. Bitki ve hayvan türlerinin sayıları hakkında geçmişle kıyaslama yapılmalı ve hayvan türlerinin azalmasının tabiatın korunmasına önem verilmemesinden kaynaklandığını, koruma yapılmazsa doğabilecek olumsuzluklar ile hava ve suyun kirlenme nedenleri ve sonuçları üzerinde durulmalıdır (MEGGSB, Ortaokul Programı, Ankara: MEB Basımevi, 1988:157–168). Ülkemizde 2004–2005 eğitim öğretim yılından itibaren yapılandırıcı yaklaşım temeline dayanan yeni programın ağırlığı artmıştır. Bu programın uygulaması günümüzde de okullarımızda devam etmektedir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre; öğrenci bilgiyi yapılandırır. Her zaman uygulanan yöntemde olduğu gibi bilgi, öğrencilere öğretmen tarafından verilir ya da öğrenciler bilgiyi kendi çabalarıyla kaynaklardan, kitaplardan öğrenebilirler. Fakat bilgiyi algılamak ve yapılandırmak aynı anlama gelmemektedir. Öğrenci, yeni bir bilgi ile karşı karşıya geldiğinde, bu bilgiyi açıklamak ve tanımlamak için daha önceden zihinde oluşturduğu kuralları kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklayabilmek için yeni kurallar yapar (Brooks ve Brooks, 1993: 9). Başka bir şekilde söylersek yapılandırmacılık insanın çevresiyle kendi beyni arasında güçlü bir ilişki kurması demektir. Yapılandırıcı öğrenmede bilgi öğrenci tarafından olduğu gibi alınıp kabul edilmez. Bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığına bakılır. Bilgi, öğrencinin o zamana kadar oluşturduğu değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir. Yapılandırmacılıktaki nihai amaç, bireyin edindiği öğrenmelerin kalıcılığını sağlamak ve üst düzeydeki bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı sağlamaktır. Eğitimin hedefinde; bilgiyi nerede ve nasıl kullanacağını doğru bir şekilde bilen, kendi öğrenme yöntemlerinin farkına varan ve bunu etkili bir şekilde kullanan ve son olarak da yeni bilgiyi üretirken önceden edindiği bilgilerinden faydalanan bir insan modeli yaratmak bulunmaktadır. Bu amaca ulaşmak için yapılandırıcı yaklaşımın önemli bir rolü vardır (Abbott, 1999:68). Yapılandırıcı eğitimde hedef, öğrencinin bilgiyi

en başından yani temelinden kurmasıdır. Öğrenciler sınıfa kendi yaşantılarıyla beraber gelirler ve öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılırlar. Bunun sonucunda bilgiyi zihinlerinde yapılandırır. Öğrenciler bu içerikte kendi düşüncelerini ve yorumlarını geliştirirler. Öğrenme faaliyetinde aktarımı yapılan belirli bir bilgi kümesi öğrenci tarafından olduğu gibi kabul edilmez. Öğrencilerin etkili düşünmeyi, usa vurmaya, sorun çözmeyi ve öğrenme becerilerini kazanması beklenir (Alkan ve diğerleri, 1995: 57). Yapılandırmacı öğrenmede kullanılan stratejileri incelediğimizde şu teknikleri görmekteyiz: Drama uygulamaları, proje çalışmaları, tasarımıyla öğrenme, öğretmekle öğrenme, işbirlikli öğrenme stratejileri (Wilson, 1997: 8). Yapılandırmacı anlayışta ortam öğrencinin eğitim ortamıyla en üst düzeyde etkileşimde bulunmasına yönelik olarak düzenlenmelidir. Bu sayede öğrenciler zengin öğrenme ortamına maruz kalırlar. Böylece öğrenciler, daha önceden öğrendiklerini sınavarak, yanlışlarını düzelterek ve hatta önceki bilgilerinin yanlışlığını fark ederek onlardan vazgeçip yerine yenilerini koyma imkânı bulurlar (Yaşar, 1998:596). Etkinlik, hedeflenen davranışlara ulaşabilmek için öğrenme ortamını zenginleştiren ve öğrenmelerin kalıcılığını artıran sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetlerdir (Şahan, 2000: 4). Öğrenciler, bilgiyi yapılandırırken her konuya ve alana uygun ya da öğrenciye göre düzenlenmiş olan değişik etkinliklere katılırlar. Yapılandırmacılıkta değerlendirme yapılırken ürüne göre değil sürece göre değerlendirme yapılır. Özgün performans ve tümel değerlendirme gibi yöntemler kullanılır. Öğrenciler bilgiyi araştırırlar ve keşfederler. Keşfettikleri bilgiyi zihinlerinde yeniden yaratır ve yorumlarlar. Son olarak da bilgiyi çevresiyle etkileşim kurarak yapılandırır. Böylece içerik ve süreç aynı zamanda öğrenilmiş olur. Yapılandırmacı öğrenme de öğrenci sorumluluklarını yerine getirir. Ayrıca öğrencilerin girişimci olmaları, kendini ifade etme becerisini kazanmış olmaları, etkili iletişim kurma, eleştirel gözle bakma, plan yapabilme becerisi ve öğrendiklerini günlük yaşamda uygulama gibi özelliklere sahip olmaları beklenir (Marlowe ve Page, 1998:32). Bu kapsamda ülkemizde MEB tarafından kullanılan ve halen yürürlükte olan Öğretim programlarını incelediğimizde şunları görmekteyiz. Örneğin; İlköğretimde okutulan Fen ve Teknoloji Dersi (4,5. Sınıflar) Öğretim Programı, Öğrenme ve Öğretme sürecinde şöyle denilmektedir. “Öğrencilerin programda belirlenmiş kazanımlara sahip olabilmesi için uygulanacak öğretim stratejileri ve öğrenme deneyimleri her zaman yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmalı, öğrenme ortamları ve öğretim stratejileri de “yapılandırmacı yaklaşımı”, olabildiğince yansıtmalıdır” (MEB, TTK Fen ve Teknoloji (4, 5. Sınıf) Öğretim Programı, sf 12). Yine Fen ve Teknoloji Dersi (6.,7. Ve 8. Sınıf) Öğretim programında öğrenme ve öğretme sürecinde “Eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde özellikle de fen eğitimi alanında yapılan çalışmalar ve bu çalışmaların sonunda edinilen deneyimlerde öğrencilere fen dersine ait kazanımların hangi yöntemlerle kazandırılacağı dikkate alınmıştır. Bunun sonucunda fen bilgisi öğrenmeyi destekleyen şartlar hakkında önemli bulgular ortaya koyulmuştur. Bu bulgular dikkate alındığında, programın hedeflerine ulaşılabilmesi için öğrenme öğretme sürecinin, öğrenme ortamının ve öğretim stratejilerinin hakkında yeni anlayışların ortaya konulması ve geliştirilmesinin gerekli olduğu görülmektedir. Öğrencilerin programda belirlenmiş kazanımlara ulaşılabilmesi için kullanılacak öğretim stratejilerinin ve öğrenme deneyimlerinin mümkün olan her ortamda ve her durumda yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına göre düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrenme ortamları ve öğretim stratejileri de “yapılandırıcı yaklaşımı” olabildiğince yansıtmalıdır” (MEB, TTK. Fen ve Teknoloji (6.7.8) sınıf Öğretim Programı, sf 12) denmektedir. İlköğretim Matematik Dersi (6–8 Sınıf) Öğretim programında “Bu programın başarılı bir şekilde uygulanması için birtakım öğretim stratejileri dikkate alınmalıdır. Öğrenci, öğrenme sürecinde aktif katılımcı rolünde

olmalıdır. Öğrencinin önceden edinmiş olduğu bilgi, beceri ve düşünceler, yeni deneyimlere ve durumlara anlam yüklemek için kullanılmalıdır. Öğrenciler edindikleri yeni bilgiler ve eski bilgiler arasında bir bağ kurarak yeni bir yorum yapması esas olarak alınmalıdır. Bir başka deyişle, öğrencilerin bireysel anlamalarını sağlayabileceği ortamların oluşturulması gerekmektedir. Sınıf içerisindeki tartışmaların amacı ortak matematiksel doğruları yakalamak ve anlamları oluşturmak için kullanılmalıdır. Bu amaçla derse giren öğretmen önceden hazırladığı iyi yapılandırılmış etkinlikleri planlayarak sınıfa gelmelidir (MEB. TTK. Matematik (6–8) sınıf Öğretim Programı:22). Hayat Bilgisi (1–3. Sınıf) Öğretim programında” Etkili öğrenme ortamı; öğrencilerin standart olarak pasif bir şekilde izleyerek sadece görme ve işitme duyularıyla dersi dinlemek yerine öğretim sürecine standardın dışında etkin olarak bütün duyu organlarıyla aktif olduğu ve gerektiğinde araştırmacı gibi düşünüp, ilkesel olarak hareket edebildikleri bir ortamdır. Hayat bilgisi eğitimi sonunda çocukların bir olgu ya da olay hakkında, kendi etkinlikleri yoluyla uyarıcıları anlamlandırmaları ve bilgiyi amacına yönelik olarak yapılandırmaları gerekmektedir. Bu nedenle hayat bilgisi için düzenlenmiş etkinliklerin özü ve başlangıç noktası;

* Çocuğun bir olgu/olay arasında doğrudan karşılaşması,

* Çocuğun çevresindeki nesnelere doğrudan ilişki kurması ve etkileşimi,

* Yaşanan bu deneyim sonucunda çocuk ortaya koyduğu performansı sayesinde kendi fiziksel ve zihinsel çabasıyla doğrudan kazanımı sağlamış olmalıdır. Çevremizde avantajlar ve dezavantajlar bulunmaktadır. Çevrede çocukların aşması gereken engeller ve öğrenme fırsatları vardır. Çocuk bu avantajlardan ne kadar yararlanacağına kendi motivasyonuna ve çabasına bağlı olarak karar verir” (MEB. TTK. Hayat Bilgisi 1–3. Sınıf Öğretim programı:65). Yine başka bir örnek olarak İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıf) öğretim programında “Türkçe öğretiminde bulunan öğrenme alanlarında yapılandırıcı yaklaşıma göre bütün olarak ele alınır. Bunun nedeni öğrenme ve beceri geliştirme sürecinde dilin bütün alanlarından yararlanılıyor olunmasıdır. Öğrenme sürecinde dinleme, okuma ve görsel okuma yöntemiyle alınan bilgiler sıralanır, sınıflanır, ilişkilendirilir, sorgulanır, analiz ve sentezi yapılır, değerlendirilir. Bütün bu süreçlerden sonra bilgi zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılır. Anlam kazandırılan bilgiler önceden edinilen bilgilerle bütünleştirilir ve zihinde yapılandırılır. Konuşma, yazma ve görsel sunu sayesinde zihinde yapılandırılan bu bilgiler gözden geçirilerek seçilir. Seçilmiş olan bilgiler de belirlenmiş amaç ve yöneme göre sıralanır, sınıflanır, ilişkilendirilir, sorgulanır, analiz edilir ve sentezlenerek düzenlenir. Düzenlenen bilgiler ses, harf, hece, kelime ve cümlelerle aktarılır. Bütün bu süreçler öğrenme alanlarını bütün olarak ele almayı gerektirmektedir” (MEB. TTK. Türkçe dersi 1–5. Sınıf öğretim programı: 145).

SONUÇ

MEB’in okullarda uyguladığı öğretim programlarında Yapılandırmacılık Eğitim Anlayışının ağırlıklı olarak yer aldığı görülmektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışında temel olarak öğrenci çevre ile beyni arasında güçlü bir bağ kurmalı, öğrenci öğrenme sürecine etkin olarak katılmalıdır. Yapılandırmacılıkta ulaşılması hedeflenen bütün çaba, kazanımların kalıcılığını sağlamak ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı getirmektir. Eğitimin

öncelikli hedefi bilgiyi nerede ve nasıl kullanacağını bilen, kendi öğrenme yöntemlerini tanıyan insan modeli yaratmaktır. Bu amaçla öğrenenler sınıfa kendi yaşantılarıyla gelirler ve öğrenmeye etkin katılırlar. Sınıf dışı eğitimin amaçlarını incelediğimizde Yapılandırmacı eğitim anlayışı ilkelerini tamamladığını görmekteyiz. Doğal ortamların çocuklarda bilişsel işleyişi artırması, doğada vakit geçiren çocukların öz disiplin testlerinde başarılı olması, algı ve gözlemlerde beş duyunun da kullanılması, öğrenenlerin önceden kurgulanmış etkinliklere doğrudan katılarak aktif öğrenme içerisinde bulunması, ezber yerine doğada var olan gerçek nesnelere arasında ilişkiler kurması gibi avantajları bulunmaktadır. Bedensel aktiviteye dayalı olarak etkinliklerin gerçekleştirilmesi öğrenenler açısından öğrenme olayını ilginç ve eğlenceli hale getirmektedir. Ayrıca hareket halindeki çocuklarda meydana gelen biyolojik değişiklikler (serotonin, adrenalin hormonlarının artması gibi) merak ve heyecan duygularını tetiklediği için öğrenme daha etkili ve kalıcı olarak gerçekleşmektedir. Program akademik bir disiplin altında hazırlandığı için konusal bütünlük sağlanır. Etkinlikler öğretim programının amacına göre hazırlanır. Eğitimin dört duvar arasında yapılmaması zorunluluğunun dışına çıkılarak sınıfın dışında da eğitim yapılması müfredatın zenginleştirilmesine de neden olur. Bu amaçla sınıf dışı eğitime okullarda öğretim programlarında daha fazla yer verilmesi yapılandırmacı eğitim anlayışını destekleyici, tamamlayıcı ve alternatif sunması bakımından hedeflenen kazanımlara ulaşmayı kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- ABBOTT, J. and RYAN, T. (1999) 'Consstrucing Knowledge, Reconstructing Schooling' *Educational Leadership*, November, s 66–69.
- AKYÜZ, Y. (1993) *Türk Eğitim Tarihi*. 4. Baskı. İstanbul: Kültür Koleji Yay.
- AKYÜZ, Y. (1997/1) *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: İstanbul Kültür Yayınları No.1.
- AKYÜZ, Y. (1997/2) **Türk Eğitim Tarihi**. İstanbul: İstanbul Kültür Yayınları No.1.
- ALKAN, C., D. DERYAKULU ve N. ŞİMŞEK. (1995) *Eğitim Teknolojisine Giriş*. Ankara, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi 43,2 (2003) 133–149
DOI: 10.1501/Dtcfder_0000000176
- ATASOY, E. (2005) Çevre İçin Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum Ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- BARTLETT, S. (1996) Access to outdoor play and its implications for healthy attachments. Unpublished article, Putney, VT.
- BASİLE, C. G. (2000) Environmental education as a catalyst for transfer of learning in young children. *The Journal of Environmental Education*, 32 (1), 21–27.
- BİLGİN, H. (1996), Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tutumlarının incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anaokulu Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1982) Eğitim Düşüncesi Tarihi, Ankara, Binbaşioğlu yayınevi,

- BİXLER, R. D., Floyd, M. E. & Hammutt, W. E. (2002). Environmental socialization: Qualitative tests of the childhood play hypothesis. *Environment and Behavior*, 34 (6), 795-818.
- BOYACI, A. (Editör) (2008/1) Eğitim Sosyolojisi ve Felsefesi Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 973
- BOYACI, A. (Editör) (2008/2) Eğitim Sosyolojisi ve Felsefesi Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 973
- BOYACI, A. (Editör) (2008/3) Eğitim Sosyolojisi ve Felsefesi Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 973
- BOYACI, A. (Editör) (2008/4) Eğitim Sosyolojisi ve Felsefesi Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 973
- BROOKS, I. G. and BOOKS, M. G. (1993) *The Case for Constructivist Classrooms*, Virginia, ASCD Alexandria,
- KNAPP, C. E. (1994) "Progressivism never died, it just moved outside: What can experiential educators learn from the past?" In *Journal of Experiential Education* 17(2) 8-12.
- CRAİN, W. (1997) *How nature helps children develop*. *Montessori Life*, 9 (2), 41-43.
- DAHLGREN, L. O. & Szczepanski, A. (1998) *Outdoor Education-Literary Education and Sensory Experience*, Linköping. Kinda Education Center.
- DEWEY, J. (1996) *Demokrasi ve Eğitim Eğitim Felsefesine Giriş*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi (Özgün eser 1916)
- DEWEY, J. (1938). *Experience and Education*, New York: The Macmillan Company.
- HOCAOĞLU, D. (2007) *Ders Notu İstanbul Sokrates- Öncesi Grek Felsefesi*
- DÜNDAR, S. (2007/1) Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- DÜNDAR, S. (2007/2) Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- ERGİN, M. (1964) *Dede Korkut*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- ERTEN, S. (2005) Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-100. url <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/774-published.pdf>
- FİDAN, N. (1987) *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara, REPA Yayınları
- FJORTOFT, I. (2001) *The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children*. *Early Childhood*. felsefe-alemi.blogspot.com/2015/04/epikuros-epicurus.html

<https://tr.wikipedia.org/wiki/Thales>

http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Outdoor_education

- NEİLL, J. (2005) İstanbul, İletişim Yayınevi Wilderdom.com, "Dr.Hahn". Retrieved September 30, 2007 Jean Brun, 2003, Çeviren: Medar Atıcı, Stoa Felsefesi
- KALEM, S. (2002) Ortaöğretim alan öğretmenliği öğretim planlama ve değerlendirme dersi öğrencilerinin aktif öğrenme yaklaşımıyla düzenlenen eğitim durumu ile ilgili görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KANAD, H. F. (1948) Pedagoji tarihi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- KARAKAYA, Ç., (2006) İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi Kapsamında "İnsan Ve Çevre" Ünitesi İçin Mekandışı (Outdoor) Öğretim Modeli, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun
- KÖY ENSTİTÜLERİ VE ÇAĞDAŞ EĞİTİM VAKFI. (2004) Köy Enstitüsü Programları. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, s.7
- LOUV, R. (1991) Childhood's Future, New York: Doubleday.
- MALONE, K. & TRANTER, P. (2003) Children's Environmental Learning and the Use, Design and Management of Schoolgrounds, Children, Youth and Environments, 13 (2). http://www.colorado.edu/journals/cye/13_2/Malone_Tranter/ChildrensEnvLearning.htm?referer=www.clickfind.com.au7 (11.10.2013).
- MARLOWE, B and PAGE, M. L. (1998) Creating and Sustaining the Constructivist Classroom, USA, Corwin Press
- MEB, TTK Fen ve Teknoloji (4–5. Sınıf) Öğretim Programı. (2005) s:12, Ankara
- MEB, TTK. Fen ve Teknoloji (6–7–8) sınıf Öğretim Programı. (2006) s:12 Ankara
- MEB. TTK. Hayat Bilgisi (1–3. Sınıf) Öğretim programı. (2009) s:65 Ankara
- MEB. TTK. Türkçe dersi 1-5. Sınıf öğretim programı. (2009) s:145, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi ANKARA
- MEB. TTK. Matematik (6–8) sınıf Öğretim Programı. (2009) s: 22 Ankara
- MEB, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113340_9_sura.pdf (10.04.2015)
- MEB, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113340_9_sura.pdf. (Kasım 2016).
- MEGSB, Ortaokul Programı, Ankara: MEB Basımevi. (1988), ss.157–168.
- OKTAY, A. (2004) Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem. (5. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık, Ögel Bahaeddin Türk Mitolojisi. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- PYLE, R. (2002) Eden in a Vacant Lot: Special Places, Species and Kids in Community of Life. In: Children and Nature: Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations. Kahn, P.H. and Kellert, S.R. (ed) Cambridge: MIT Press.

- RICKINSON, M., DILLON, J., TEAMEY, K., MORRIS, M., CHOI, M. Y., SANDERS, D. And BENEFIELD, P. (2004) A review of research on outdoor learning. Preston Montford, Shropshire: Field Studies Council.
- ROTH, C. E. (1992) Environmental Literacy: Its' Roots, Evolution and Directions in the 1990s. ERIC/ED348 235.
- SAFRAN, M. (1999–2000) "Osmanlı Tarihi Öğretimi ve Osmanlı İmajı".
- STINE, S. (1997) Landscapes for learning: Creating outdoor environments for children and youth. New York: John Wiley & Sons.
- SOBEL, D. (1999) Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart in Nature Education. The Orion Society. Great Barrington, MA.
- SÖNMEZ, V. (2008) *Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri*.
- ŞAHAN, H. H. (2000) Sosyal Bilgiler Dersinin Bilimsel Davranışları Kazandırma Yönünden Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi SBE Balıkesir.
- ŞAHİN, B. (2008) “Büyük Bir Ev İstiyorum” - “Evimde Havuz Olmasını İstiyorum”: Okul Öncesi 6 Yaş Grubu Çocuklarının Çevre Kavramını Algılayışları. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- ŞAHİN, F. & SAĞLAMER YAZGAN, B. (2013) Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. Sakarya University Journal of Education, 3 (3), 107-122.
- ŞEN, A. İ., BOZDOĞAN, A. E., ATABEK YİĞİT, E., BALKAN KIYICI, F., VARNACI UZUN, F., NUHOĞLU, H., ERTAŞ, H. ve KELEŞ, Ö. (2011) Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları (Ed. Canan Lâçin Şimşek), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- TAYLOR, P. W. (1989) Respect For Nature. A Theory of Environmental Ethics, New Jersey: Princeton University Press, Princeton.
- TAYLOR, A. F, WİLEY, A., KUO, F. E., & SULLİVAN, W. C. (1998) Growing up in the inner city: Green spaces as places to grow. Environment and Behavior, 30 (1), 3-27.
- TAYLOR, A. F., KUO, F. E. & SULLİVAN, W. C. (2001) Coping with ADD: The surprising connection to green play settings. Environment & Behavior,33(1), 54-7.
- UYSAL, F. (2006/1) Okul öncesi çocuk eğitim merkezlerinde iç ve dış mekan organizasyonlarının eğitim yaklaşımları çerçevesinde incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- UYSAL, F. (2006/2) Okul öncesi çocuk eğitim merkezlerinde iç ve dış mekan organizasyonlarının eğitim yaklaşımları çerçevesinde incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- ÜNAL ve DIMİŞKI, (1999) *UNESCO-UNEP Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi ve Türkiye'de Ortaöğretim Çevre Eğitimi*, s.144.

- ÜLKER, Ö. (2003) *John Locke ve George Berkeley'in Kesin Bilgi Anlayışı*, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi 43,2 <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/26/1010/12257.pdf>
- YAŞAR, Ş. (1998) “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-öğretme Süreci.” VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Konya: Selçuk Üniversitesi, ss. 695–701.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2000). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Gözden geçirilmiş 2. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIZ, K. (2002) Çevre Bilimi, Ankara, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- YILDIZ, K., BAYKAL, T. ve ALTIN, M. (2002) Çevrenin tanınması ve öneminin kavranmasına yönelik örnek bir sulak alan çalışması. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22 (3), 1-9.
- YILMAZ, A. MORGİL, İ., AKTUĞ, P. ve GÖBEKLİ, İ. (2002) Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve öneriler. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 156-162.
- WELLS, N. M. & EVANS, G. W. (2003) *Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. Environment and Behavior*, 35 (3), 311-330.
- WILSON, R. A. (1996) Environmental education programs for preschool children. *Journal of Environmental Education*, 27 (4), 28-33.
- WILSON. R. A. (1997) Brent G Reflections on Constructivism and Instructional Design, Denver, Englewood Cliffs NJ. Educational Technology Publications, www.genelbilge.com/Johann-heindirich-Pestalozzi-1746-1827.html/ (Ekim 2016)