



## The Reflections of Parents of Children Studying Human and Environment Unit in the Subject of Science in Out-of-School Learning Environments<sup>#</sup>

Arzu Küçük<sup>1,a,\*</sup>, Nagihan Yıldırım<sup>2,b</sup>

<sup>1</sup>Ministry of National Education, Rize, Turkey

<sup>2</sup>Faculty of Education, Recep Tayyip Erdoğan University, Rize, Turkey

\*Corresponding author

### Research Article

#### Acknowledgment

<sup>#</sup>This study is a part of Phd's thesis

#### History

Received: 12/05/2021

Accepted: 14/12/2021



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

### ABSTRACT

This study aimed to examine the views of the parents of children who have studied the human and environmental unit of the science lesson outside of school for five weeks. The study used a phenomenology method, one of the qualitative research methods, and the research group consisted of 22 parents of students whose children were taught in out-of-school learning environments. The data collected through semi-structured interviews by appointment in two weeks after the out-of-school teaching intervention, which lasted five weeks. It was analyzed through content analysis, one of the qualitative data analysis methods. In these data, the parents, who initially approved of the implementation of studies with positive expectations, directly referred to the fact that their children displayed a large number of qualities in the home environment that support the cognitive and affective gains reported in other studies. In this context, it was concluded that the views of parents with a well-structured out-of-school science teaching process for the first time were quite rich. This study revealed that out-of-school teaching can be used as an effective tool for parent-school cooperation.

**Keywords:** Out-of-school learning, science teaching, parent, views, environmental education

## Fen Bilimleri Dersi İnsan ve Çevre Ünitesini Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında İşleyen Çocukların Velilerinin Yansıtımları

#### Bilgi

<sup>#</sup>Bu çalışma doktora tezinin bir parçasıdır.

\*Sorumlu yazar

#### Süreç

Geliş: 12/05/2021

Kabul: 14/12/2021

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri dersi insan ve çevre ünitesini beş hafta boyunca okul dışında işleyen çocukların velilerinin uygulamalara yönelik görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji kullanılarak yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, çocukları okul dışı öğrenme ortamlarında ders işleyen 22 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Beş hafta süren okul dışı öğretim uygulamalarının tamamlanmasını izleyen iki haftalık sürede randevu alınarak yürütülen yarı yapılandırılmış mülakatlarla toplanan veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Elde edilen veriler, başlangıçta uygulamalara yönelik çalışmaların yapılmasına olumlu beklentilerle onay veren velilerin diğer çalışmalarda raporlanan çocukların bilişsel ve duyuşsal kazanımlarını destekleyen çok sayıda niteliği ev ortamında bizzat gözlediklerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, kuramsal temelleri veli paydaşı özelinde iyi yapılandırılmış bir okul dışı fen öğretiminin yönelik süreci ilk defa yakından izleyen velilerin görüşlerinin yeterince olumlu yapılandığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışma ayrıca, veli-okul işbirliğinin sağlanmasında okul dışı öğretimin etkili bir araç olarak kullanılabileceğine yönelik güçlü kanıtlar da ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul dışı öğrenme, fen öğretimi, veliler, görüşler, çevre eğitimi

#### Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

<sup>a</sup>[arzukucuk@gmail.com](mailto:arzukucuk@gmail.com)

<sup>iD</sup><https://orcid.org/0000-0001-8933-8179>

<sup>b</sup>[nagihan.yildirim@erdogan.edu.tr](mailto:nagihan.yildirim@erdogan.edu.tr) <sup>iD</sup><https://orcid.org/0000-0002-2985-6086>

**How to Cite:** Küçük, A., ve Yıldırım, N. (2022). Fen bilimleri dersi insan ve çevre ünitesini okul dışı öğrenme ortamlarında işleyen çocukların velilerinin yansıtımları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(1),88-102

## Giriş

Bir süreç olarak da tanımlanan öğrenme olgusuna yönelik tartışmalar hız kesmeden devam etmektedir. Bu tartışmaların odak noktası ise epistemolojik anlamda insan zihninde öğrenmenin nasıl meydana geldiği ile öğretim tasarımı anlamında en iyi hangi ortamlarda gerçekleşeceği ve kim ya da kimlerin bunu teşvik etmesi gerektiği ile ilgilidir (Şimşek, 2021). Bu konuyla ilgili olarak öğrenme psikologları tarafından son yüzyılda, davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı kuram bağlamında çok sayıda öğrenme kuramı ortaya atılmıştır (Olson & Hergenhahn, 2016). Her öğrenme kuramı bilgiyi, bireyi ve öğrenmeyi farklı bir şekilde ele almaktadır (Çepni & Özmen, 2012). Bu kuramların eleştirel karşılaştırılmasında birçok farklılıktan bahsetmek mümkün olsa da, belki de tamamının üzerinde önemle durduğu husus öğrenmede çevrenin önemli olduğu ve bu nedenle öğrenme ortamlarının uygun şekilde tasarımı olmuştur (McLeod, 2003). Bu süreçte öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri ile içeriğin nerede ve ne şekilde sunulacağı önemli bir problem durumu olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda formal öğretim kurumları olarak bilinen okullarda ve yine merkezi ve/veya yerel bazda hazırlanan formal öğretim programları aracılığıyla derslerin işlenmesi uygulaması devam etmektedir. Bu konuda okul, bireyin tek başına elde edemeyeceği ve sunamayacağı bilgi, beceri ve tutumları ona sistemli biçimde kazandırmak ve eğitimle ilgili kurumsal amaçları gerçekleştirmek için oluşturulan toplumsal sistem olarak tanımlanır. Bu sistemin işlemesi için paydaş olan öğrencinin belirli bir saatte okulda olması ve programlanan çeşitli derslere yine okul içinde katılması beklenmektedir. Etkili bir öğrenmenin başarılabilmesi için gerek okulun sahip olduğu fiziki imkânların yeterli gelmemesi ve gerekse okul dışında da öğrenmeyi daha etkin hale getirebilecek zengin bir çevrenin var olması nedeniyle bu klasik anlayışın değişikliğe uğraması kaçınılmaz olmuştur.

Bu durum, öğrenmede rehber olan öğretmenlerin ilk olarak bu fırsatların farkına varmaları ile çocuklarla gezi gözlem etkinlikleri adı altında ve planlanan zamanlarda sınıfın, okulun ve hatta yerleşkenin dışına çıkarak uygulamalı eğitim yaptıklarını teşvik etmiştir. Bu bağlamda Cumhuriyet tarihinde ilk olarak Köy Eğitim Yurtlarında başlayan sınıf dışı eğitim uygulamalarının, devamında Köy Enstitülerinde de devam ettiği bilinmektedir (Kaya, 1984). Benzer şekilde 1936 yılında İstanbul'da, ilköğretim eğitiminin sadece okulda yapılmaması, aynı zamanda okul dışı etkinliklerle de desteklenmesi için çocuk yuvası, çocuk bahçeleri, çocuk barındırma odaları, çocuk kampları, çocuk tiyatrosu ve çocuk kitapları gibi bazı kurumlar açılmıştır (Kaya, 1984). Bu süreçte öğrenciler üzerinde ve özellikle de sınıf dışı eğitimin amacına en yakın kurum olan çocuk kamplarında yapılan gözlemler çocukların otantik ortamlarda öğrenmeye yönelik daha fazla motive olduklarını, öğrendiklerinden zevk aldıklarını, işbirliği içinde çalıştıklarını ve sonuç olarak daha nitelikli öğrenme ürünleri oluşturabildiklerini ortaya koymuştur (Ergün, 1977). Buna karşın, konunun öğrenilmesinde yenilikçi bir

paradigma olarak okul dışı öğrenme kavramının ve kapsamının yeterince belirlenmemesi, sonraki süreçte bu uygulamaların sürdürülebilirliğini çoğunlukla sınırlandırmıştır (Küçük ve Yıldırım, 2020; Laçın Şimşek, 2011; Şen, 2019). Bu noktada çocukların okul dışına çıkarılması başta velilerin ve okul yönetiminin izini alınarak çoğunlukla yenilikçi bir öğretmen tarafından başlatılan, uygulanan ve sonuçlandırılan bireysel bir çaba olarak kabul edilmiştir. Buna karşın uzun zamandan beri dünyada ve son yirmi yıldan beri ülkemizde bu konu dikkatleri üzerine çekmiş ve araştırma projeleri olarak yürütülen çalışmalarla söz konusu uygulamanın öğrenme ürünleri üzerindeki etkileri raporlanmıştır (Küçük ve Yıldırım, 2021a; Saraç, 2017). Bu yolla okul dışında planlı ve programlı bir şekilde ders kazanımları doğrultusunda yapılan öğretimin birçok açıdan sınıf içinde yapılandırılan daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır (Bozdoğan, 2007). Bu tür ortamlar, öğrencilerin olay ve olguları bizzat tecrübe ederek ve gerçek nesne ve materyallerle etkileşerek bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarla ilgili önemli kazanımlar elde etmelerini sağlayabilmektedir (Salmi, 1993). En önemlisi, okul dışı öğrenme ortamları çocukların öğrenmeye yönelik ilgi ve motivasyonlarını büyük ölçüde zenginleştirmektedir (Andiema, 2016; Soysal, 2019; Taş ve Gülen, 2019).

Literatür, okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan eğitimin, okuldaki eğitimi zenginleştirici, destekleyici ve tamamlayıcı bir potansiyele sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Şen, 2019). Bu tür eğitimler, öğrencilerde zihinsel kavrayış yanında empatik bağlar kurmayı, merak etmeyi, eleştirel bakmayı ve pratik beceriler kazanmayı da teşvik etmektedir (Ertaş- Kılıç ve Şen, 2014). Bunların dışında öğrencilerin kişisel ve sosyal becerilerini geliştirme (Atmaca, 2012), kendi öğrenme hızında ve sınıf içinde olmayan öğrenme kanallarıyla, farklı öğrenme stilleri ile öğrenmelerini sağlama (Şahin ve Sağlamer-Yazgan, 2013), bilgilerin kalıcılığını sağlama ve akademik başarıyı yükseltme (Bakioğlu ve Karamustafaoğlu, 2014; Rivkin, 2000; Küçük ve Yıldırım, 2021a), üst düzey beceriler geliştirme, bilim ve teknoloji farkındalığını artırma ve değerler kazandırma (Coşkun Keskin & Kaplan, 2012) gibi birçok çıktı da yer almaktadır (Küçük ve Yıldırım, 2021b). Kısacası okul dışı öğrenme ortamları, bireylerin sosyal, bilişsel, duyuşsal ve beceri yönünden gelişebilmesi için oldukça zengin fırsatları bir arada sunabilmektedir (Morag, Tal, ve Rotem-Keren, 2013)

Sosyal bilimler kapsamında ele alınan eğitim bilimleriyle ilgili olarak ve diğer tüm yenilikçi girişimlerde olduğu gibi, okul dışı öğrenme konusuyla da ilgili araştırmaların eğitim ve öğretimle ilgili politika yapıcılar tarafından fark edilmesi yıllar almıştır. Bu noktada ikna sürecinde yapılan çok sayıda lisansüstü tez, yayın ve kongre-sempozyum bildirileri rol oynamıştır. Nihayet, okul dışı öğrenme özel bir konumda ilk olarak öğretim programlarında atıf almaya başladıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan "Eğitim 2023 Vizyonu" dokümanında güçlü bir şekilde yerini almıştır. Bu belgenin

temel eğitim temasında yer alan “yenilikçi uygulamalara imkân sağlanacak” şeklindeki 2. Hedefinin 2. Eyleminde;

*“okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birlikleri artırılacaktır”*

Ortaöğretim temasında “akademik bilginin beceriye dönüşmesi sağlanacak” şeklindeki 2. Hedefin 3. Eyleminde ise;

*“Doğal, tarihi ve kültürel mekânlar ile bilim sanat merkezleri ve müzeler gibi okul dışı öğrenme ortamlarının müfredatlarda yer alan kazanımlar doğrultusunda daha etkili kullanılması sağlanacaktır”*

ifadeleri yer almaktadır. Bu hedefin sahada bilinen en iyi uygulaması ise hiç şüphesiz ki her ilin kendi fiziksel sınırları içinde ve okul derslerinin kazanımlarıyla ilişkilendirilebilecek öğrenme ortamlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar olmuştur (Küçük ve Yıldırım, 2021b). Bu çalışmalar tüm illerde tamamlanmış ve hazırlanan kitapçıklar basılarak öğretmenlerin kullanımına sunulmak üzere okullara iletilmiştir. Bu kitapçıklarda öğretmenlerin öğretim programındaki hangi ders kazanımlarını en iyi hangi okul dışı ortamlarda öğretebilecekleri açıkça paylaşılmıştır. Buna karşın, okul dışı öğretim yapma noktasında öğretmenlerin hem kaygılı hem de isteksiz oldukları iyi bilindiğinden (Bozdoğan, 2015; Carrier, 2009; Tatar ve Bağrıyanık, 2012) hazırlanan bu materyalin onları nasıl etkileyebileceği bir tartışma konusudur. Bu noktada, öğretmenlerin okul dışına yapılacak bir gezi öncesi ve gezi alanında rehberlik yapmadaki yetersizliği (Thomas, 2010) yanında, zaman, maliyet, sorumluluk ve bürokratik işleri sorun olarak gördükleri bilinmektedir (Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010; Bozdoğan, 2007; Dillon vd., 2006). Bununla birlikte yapılan bir çalışmada söz konusu materyal hazırlama sürecine aktif bir şekilde katılan öğretmenlerin bile çocukları okul dışına çıkarma noktasında yeterince istekli olmaması üzerinde yeni eylem stratejilerinin hazırlanması ve ivedilikle uygulanmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Küçük ve Yıldırım, 2021b; Sözer ve Oral, 2016).

Bu noktada hem programda hem de Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu (MEB, 2018a) dokümanında yer almasına rağmen olası bir takım riskler nedeniyle çocukların okulun dışına çıkarılması yeterince dikkate alınmamıştır. Bu noktada tabii ki okul yöneticilerinin teşvik edici ve işleri kolaylaştırıcı bir rol oynaması önemli olsa da bunun sahada ne ölçüde gerçekleştiği hususu bir başka konudur (Ayvacı & Küçük, 2005). Bu amaçla yapılan araştırmalarda okul yöneticileri okul dışında etkinlik yapmakla ilgili olarak, maddi imkânsızlıklar, bürokratik engeller, öğrenci kontrolü zorluğu, okul içi ve okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sorunlara atıf yapmışlardır (Aydemir & Toker-Gökçe, 2016). Eğitim sisteminin başlıca paydaşı olan velilerin bu konudaki düşünceleri yani okul dışında icra edilecek bu türden bir öğretime yönelik tutumları ise üzerinde durulması gereken bir diğer önemli konudur. Literatür, velilerin hem okula hem de okulda yapılan uygulamalara yönelik tutumu ve desteğinin öğrencinin okul ve ders tutumunda önemli değişikliklere yol açabileceğini ve dolayısıyla öğrencinin akademik

başarısını etkileyebileceğini ortaya koymaktadır (Aydın, 2004; Çalık, 2007; Çalışkan ve Ayık, 2015; Küçük ve Yıldırım, 2020; Küçük ve Yıldırım, 2021a; Oğan, 2000; Rosenblatt ve Peled, 2002). Bu noktada okul dışı öğretime katılacak çocukların velilerinin duyuşsal bir tepki olan tutumdan daha fazlasını ortaya koyması beklenmektedir. Çünkü, olası bir okul dışı faaliyete katılım izni ile etkinliğin fonlanmasında da başlıca sorumluluk yine velilere düşmektedir. Bunlar bir tarafa, velilerin çocuklarını güvenli bir ortam olarak gördükleri okula bırakmaları sonrasında, okul dışındaki bir etkinlikten güvenli bir şekilde dönebilmelerini garanti altına alabilmek amacıyla etkinliğin başlıca sorumlusu olan öğretmene kendi çocuklarını teslim edebilmeleri için güven duymaları etkinliğin gerçekleşebilme olasılığını büyük ölçüde artıracaktır (Küçük, 2020). Diğer taraftan söz konusu okul dışı öğrenme etkinliklerinin ayrıca veli ve okul arasındaki işbirliğine de olumlu katkılar sağlayabilme, yani bu amaçla etkili bir araç olarak kullanılma potansiyeli de bulunmaktadır (Küçük ve Yıldırım, 2021b). Bu noktada ailelerin, çocuklarının eğitiminde daha fazla söz sahibi olması ve sorumluluk üstlenmesi için eğitim konusunda yeterli ve sağlıklı bir kanalla bilgilendirilmelerine ihtiyaç vardır (Arslan ve Nural, 2004; Aslanargun, 2007). Karşılıklı güven, saygı, dürüstlük, açıklık, sorumluluk paylaşımı, esneklik, dinleme, önemseme ve tam bir bilgi akışının olması da sağlıklı bir iletişim için ön koşul davranışlar arasında yer almaktadır (Martin & Waltman, 2000).

Bilindiği üzere, okul öncesi ile ilkokulda veliler okul ile daha sıkı ilişkiler kurmakta, okulu ve öğretmenleri daha çok ziyaret etmektedir (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010). Buna karşın çocukluk döneminin devam ettiği ve 11-14 yaş arasına rastlayan ortaokul yıllarında iletişimin radikal bir şekilde kesildiği bilinmektedir. İlk başta bunun çocukların biraz daha büyümesi, kendi sorumlulukları ile baş edebilmeleri için serbest bırakılmaya ihtiyaç duydukları gibi bazı mantıklı nedenleri olsa da, sert veli kopuşlarının en azından öğrencilerin okul tutumu, uyumu ve akademik başarısı gibi öğrenme ürünlerini olumsuz yönde etkilediğinin bilinmesi ve paylaşılması önemli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır (Aslanargun, 2007). Ayrıca, okul dışı öğrenme uygulamaları doğası gereği veli onayı, öğrenci-veli-öğretmen ve yönetici arasında daha fazla iletişim kurulmasını gerektirmektedir (Aydemir & Toker-Gökçe, 2016). Bu nedenle, uygulamalar esnasında velilerin çeşitli yollarla sürece dahil edilmiş olmaları ile kendilerini eğitim öğretimin bir parçası olarak görebilmeleri, üstlerine düşen rolleri yerine getirebilmek için daha fazla çaba sarf etmelerini kolaylaştırabilecektir. Bir diğer taraftan okul dışı öğrenmeye yönelik sistemin paydaşları arasında yer alan öğrenci, öğretmen ve idareciler olmak üzere çok sayıda kişinin görüşleri incelenmiştir. Bunların çoğunda çocukların nerede, nasıl ve ne tür okul dışı etkinliklere katıldığını yakından deneyimleme imkanı olmayan paydaşların görüşleri yer almaktadır (Küçük ve Yıldırım, 2021b). Hâlbuki iyi bir okul dışı öğrenme ortamı tasarınının yapıldığı, velilerin bu süreçten anlık olarak haberdar edildiği ve hatta bazı boyutlarda velilere sorumluluk verildiği bir müdahale

programı sonrasında veli görüşlerinin incelenmesi önem taşımaktadır. Bu yolla velilerin soyut bir kavram üzerinden görüşlerinin açıklanması yerine somut bir deneyime yönelik görüşlerinin incelenmesinin okul dışı uygulamaların veli paydaş görüşü doğrultusunda yeniden kurgulanabilmesi için araştırmacılara fırsat sunabilmesi mümkündür. Bu doğrultuda elde edilebilecek olası olumlu sonuçların paylaşılması yine velilerin de okul dışı öğrenme etkinliklerine çocuklarının katılımını teşvik edebilmesi ve hatta öğretmenleri bu doğrultuda yönlendirmesi açısından etkili bir eylem stratejisi olarak kullanılabilir.

Bu gerekçelerle mevcut çalışmada, fen bilimleri dersi insan ve çevre ünitesini beş hafta boyunca okul dışında işleyen çocukların velilerinin uygulamalara yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu süre boyunca kendi çocuklarını ev ortamında izleme görevi de verilen paydaşların, çocuklardaki olası değişiklikleri anında fark etmeleri ve uygulamaların tamamlanmasıyla birlikte araştırmacıyla paylaşımları oldukça zengin bir veri seti ortaya koymuştur.

## Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Bir olay ve olguyu derinlemesine araştırarak açıklamayı hedefleyen araştırmalarda başvurulan bir yöntem olan fenomenoloji, katılımcıların bir fenomeni ya da gerçekliğin belirli bir yönünü tecrübe etme, yorumlama, anlama ve kavramsallaştırmada farklı yollar tanımlar (Çepni, 2018). Bu açıdan mevcut çalışmada insan ve çevre ünitesini okul dışı öğrenme ortamlarında işleyen öğrencilerin velilerinin okul dışı fen öğretimini nasıl yansıttıkları ile kavramsallaştırdıkları irdelenmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 5. sınıf fen bilimleri dersinin insan ve çevre ünitesi konularını okul dışı öğrenme ortamlarında işleyen öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Veliler 21'i anne ve yalnızca 1'i ise baba olmak üzere toplam 22 kişidir. Bunların 17'si ev hanımı, 2'si öğretmen, 1'i uzman ve 1'i ise emeklidir. Benzer şekilde katılımcıların yaş dağılımı 29 ile 52 arasında değişmekte olup, ortalaması ise 38 olarak hesaplanmıştır. Yine, 9'u ilköğretim, 6'sı ortaokul, 1'i lise ve 6'sı ise üniversite mezunu olarak yaşamına devam etmektedir.

### İnsan ve Çevre Ünitesine Yönelik Tasarlanan Materyalin Uygulanma Süreci

Fen bilimleri dersi 5. Sınıf insan ve çevre ünitesi toplam sekiz kazanımdan oluşmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018b). Materyal, ünitenin 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında ve toplam beş hafta süreyle okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülmesine yönelik olarak hazırlanmıştır (Küçük, 2020). Bu uygulamalar, resmi programda haftalık ders saatinin dört olması nedeniyle her hafta için yine dört ders saat süreyle işlenecek şekilde tasarlanmıştır. Bu süreye, okul dışı öğrenme ortamına ulaşım için harcanan süre katılmamıştır. Bu uygulamalar

yapılırken sınıfın fen bilimleri dersleri başta olmak üzere varsa boş ders saatleri ve nadiren de okul saatlerinin dışında kalan zamanlar kullanılmıştır.

Materyal, okul dışı öğrenme uygulamalarına yönelik temel kaynaklarda belirtildiği gibi üç aşamalı - okul dışı öğrenme ortamına gidilmeden önce yapılanlar, okul dışı öğrenme ortamında yapılanlar ve okul dışı öğrenme ortamından döndükten sonra yapılanlar - olarak tasarlanmıştır (Küçük ve Yıldırım, 2019; Laçın Şimşek, 2011; Şen, 2019). Bu aşamalarda yapılacak eylemlerin doğasına bağlı olacak şekilde çeşitli okul dışı öğrenme ortamları ziyaret edilmiş ve çok sayıda farklı etkinlik yapılmıştır. Bu çalışmada kullanılan insan ve çevre ünitesinin okul dışında öğretimine yönelik tasarlanan materyalin her bir bölüm kazanımları ile bu kazanımları kapsayan okul dışı öğrenme ortamları Çizelge 1'de yer almaktadır.

Bu işlem için resmi izin süreci başlatılmadan önce velilerle bir toplantı yapılmış, ne tür etkinliklerin, nerede, niçin ve nasıl yapılacağı etraflıca açıklanmıştır. Bir diğer taraftan literatürde, okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı esnasında; maddi imkânsızlıkların yöneticiyi, öğretmeni ve veliyi karşı karşıya getirebildiğine yönelik çalışmalar yer almaktadır (Aydemir & Toker-Gökçe, 2016). Bu nedenle söz konusu uygulamaların projelendirildiği ve bütçe noktasında veli desteğine hiçbir şekilde ihtiyaç duyulmadığı bilgisi özellikle paylaşılmıştır. Bu konuda tam destek alınan velilerle sürecin işleyişi hakkında anlık olarak iletişim kurabilmek ve bilgi sağlayabilmek için bir sosyal medya platformunda grup kurulmuştur. Bu yolla, sınıf ortamında öğrencilerle yapılan paylaşımlar, broşürler velilerin telefonlarına da iletilerek; ziyaret edilecek yer, tarih, saat ve ziyaret amacı gibi konularda hatırlatmalar yapılmıştır. Buna ilave olarak, okul dışı öğrenme ortamındaki etkinlikler sürecinde çekilen fotoğrafların bir kısmı öğrenciler henüz etkinlikteyken velileri ile paylaşarak sürekli olarak haberdar olmaları sağlanmıştır. Ve yine, etkinliğin sona ermesine yakın bir zamanda hareket saati ve eve ulaşma süresi hakkında da velilerle kesintisiz bir haberleşme sağlanmıştır.

Bu uygulama için resmi izin sürecinin tamamlanmasıyla birlikte okul dışında öğretim yapmaya yönelik tasarlanan ünite işlenmeye başlanmıştır. Bu süreçte yapılanlar aşağıda etraflıca açıklanmıştır.

- Okul dışı öğrenme ortamına gidilmeden önce, öncesinde izin alınmasına rağmen okul idaresi ile birlikte gidilecek yerin bir kurum olması durumunda yetkililer bir kez daha bilgilendirilmiştir. Okul dışı etkinliklerin öncesinde sınıf ortamında öğrencilere hazırlanan dört aşamalı çalışma kâğıtlarının ilk iki sayfası evde ön hazırlık yapabilmeleri için verilmiştir. Bu kâğıtların ilk sayfasında gidilecek mekânın tanıtımı için gerekli olan bilgi ve görseller ile kısa açıklamalar yer almaktadır. Bu materyalin ilk aşamasında inceleme yapılacak konuyla ilgili neler biliyorum kısmı ile ikinci aşamada neler öğrenmek istiyorum kısmını doldurmaları istenmiştir.
- İkinci aşamada ayrıca ziyaret esnasında alacakları sunumu yapan uzman kişi ya da kişilere

sorabilecekleri ve cevabını merak ettikleri soruları da yazmaları istenmiştir.

Bu yolla yapılan hazırlıklar, hem öğrenilecek konuya yönelik ön bilgilerin yoklanması ve öğrenilecek konudan öğrencilerin haberdar edilmesi hem de birlikte bir sonraki ilk derste sınıfta başlatılacak tartışma ortamıyla konuya odaklanmaları için kullanılmıştır. Bir sonraki ders sınıf ortamında kimlerin neler bildiği ile neler öğrenmek istediğine yönelik yapılan paylaşımlarla başlayan öğretim, öğretmenin planlanan ziyaretin, konunun kazanımlarının gerçekleşebilmesini sağlayabilmesi için ortaya attığı ilave soruların da öğrenciler tarafından not edilmesiyle tamamlanmıştır. Bu işlem sonrasında ziyaret için yola çıkmıştır.

- (ii) Okul dışı öğrenme ortamında öğrenciler çeşitli etkinliklere katılarak çalışma yapraklarının ilgili bölümlerine (Ziyaretçi Notlarım) topladıkları verileri ve yaptıkları gözlemleri kayıt etmişlerdir. Buna ilave olarak önceden hazırlanan sorular ve hatta varsa oluşturulan yeni sorular sunum sonrasında sırayla uzmanlara yöneltilmiş, cevapları kayıt altına

alınmıştır. Bu süreçte öğretmen, öğrencileri teşvik edip yönlendiren olma rolünün yanı sıra zaman zaman bizzat etkinlikleri yaptıran kişi olmuş ve uzman sunumları esnasında konunun kazanımları çerçevesinde ilave açıklamalar yapılmasını sağlayan kendi sorularını da yöneltilmiştir.

- (iii) Okul dışı öğrenme ortamından gelindikten sonra ise okul dışı öğrenme ortamında öğrenilenler öğrencilerin aldıkları notlara atıf yapılarak önce öğrenciler tarafından bireysel olarak paylaşılmış, sonrasında ise öğretmen tarafından kısa bir özetleme yapıldıktan sonra, sınıfta ve/veya evde başlatılacak ve sonraki derste sınıfta sunulacak etkinlikler için öğrenciler çalışmaya başlamıştır. Bu etkinliklerin ürünleri (örneğin, yerel yönetim birimine bir mektup yazma, nesli tükenen canlıları resmetme vb.) sınıf ortamında diğerleriyle paylaşılmış ve etkinliğin doğasına uygun olarak panolarda sergilenmiştir. En sonunda tüm bu ilave çalışmaların tamamlanmasıyla birlikte, öğrenciler çalışma yapraklarındaki son bölümü (Neler Öğrendim?) doldürmüşlerdir.

Çizelge 1. İnsan ve çevre ünitesi kazanımları ile bu kazanımları kapsayan okul dışı ortamlar ve öğretim yöntemleri

Konular	Konu/ Kavramlar	Süre (dk)	Kazanımlar	Kazanımları Kapsayan Okul Dışı Ortamlar	Öğretim Yöntemleri
Biyçeşitlilik	Biyçeşitlilik, doğal yaşam, nesli tükenen canlılar, habitat, ekosistem	80	F.5.6.1.1. Biyçeşitliliğin doğal yaşam için önemini sorgular.	Doğal Yaşam Alanı	Saha Çalışması+ Oyun
		40	Ülkemizde ve Dünya'da nesli tükenen veya tükenme tehlikesi ile karşı karşıya olan bitki ve hayvanlara örnekler verir.	RTEÜ Eğitim Fakültesi Bahçesi	Oryantiring
		40	F.5.6.1.2. Biyçeşitliliği tehdit eden faktörleri, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır.	Bilgisayar Laboratuvarı	Araştırma-İnceleme
		80		Konferans Salonu	Panel
İnsan ve Çevre İlişkisi	Çevre kirliliği, çevreyi koruma ve güzelleştirme, insan-çevre etkileşimi (insanın çevreye etkisi), yerel ve küresel çevre sorunları	40	F.5.6.2.1. İnsan ve çevre arasındaki etkileşimin önemini ifade eder.	Tiyatro Salonu	Tiyatro Saha
		60	Çevre kirliliğinin insanların sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerine değinilir.	Hidroelektrik Santrali	Çalışması + Seminer Saha
		60	F.5.6.2.2. Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin öneriler sunar.	Havalimanı İnşaat Alanı	Çalışması + Seminer
		40	F.5.6.2.3. İnsan faaliyetleri sonucunda gelecekte oluşabilecek çevre sorunlarına yönelik çıkarımda bulunur.	RTEÜ Fizik Bölümü	Seminer
		40	F.5.6.2.3. İnsan faaliyetleri sonucunda gelecekte oluşabilecek çevre sorunlarına yönelik çıkarımda bulunur.	Çevre ve Şehircilik Rize İl Müdürlüğü	Seminer
		40	F.5.6.2.3. İnsan faaliyetleri sonucunda gelecekte oluşabilecek çevre sorunlarına yönelik çıkarımda bulunur.	Çayeli İlçe Sağlık Müdürlüğü	Seminer
Yıkıcı Doğa Olayları	Yıkıcı doğa olayları ve korunma yolları	80	F.5.6.2.4. İnsan-çevre etkileşiminde yarar ve zarar durumlarını örnekler üzerinde tartışır.	Çayeli İlçe Merkezi	Araştırma-İnceleme
		160	F.5.6.3.1. Doğal süreçlerin neden olduğu yıkıcı doğa olaylarını açıklar. Depremler, volkanik patlamalar, seller, heyelanlar,	Sergi Salonu	Sergi

hortum, kasırgalara ayrıntıya girilmeden değinilir.  
F.5.6.3.2. Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.

### **Araştırmacıların Konumu ve Rolü**

Bu çalışmada birinci araştırmacı, etkin katılımcı gözlemci rolünde hem okul dışı öğretime yönelik uygulamaları bizzat gerçekleştirmiş hem de eş zamanlı olarak verileri toplamıştır (Mills, 2003). Bu sınıfın fen bilimleri dersi öğretmenliğini de yürüten birinci araştırmacı, okul dışı öğrenme alanında daha önce çeşitli çalışmalar yapmıştır. Bunların en dikkat çekici olanları arasında okul dışı öğrenme ortamları üzerine yazılan bir kitapta bölüm yazarlığı yapma (Küçük ve Yıldırım, 2019) ile okul dışı öğrenme ortamlarında hedef kitlesinde 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin yer aldığı TÜBİTAK Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları kapsamında desteklenen iki projede yürütücü olma, ortaokul öğrencilerinin yer aldığı ve informal öğrenme ortamlarında yürütülen diğer iki projede ise uzman/araştırmacı olarak görev yapma ile Rize'nin okul dışı öğrenme ortamlarının araştırıldığı ve söz konusu ortamların öğretim programlarının konukazanımlarıyla ilişkilendirildiği "Okulum Rize" isimli bir eseri de üreten bir çalışma grubunda fen bilimleri dersi komisyon üyesi olma sayılabilir. Bunlar dışında birinci araştırmacının çok sayıda ulusal-uluslararası kongre ve sempozyumda bildiri sunumları da bulunmaktadır. Bu çalışmanın konu alanı olan okul dışı fen öğretimi üzerinde yine çok sayıda eseri olan ikinci araştırmacı ise okul dışı öğretime yönelik materyalinin hazırlanması ile bu çalışma kapsamında toplanan verilerin analizi sürecinde aktif olarak destek sağlamıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmanın verileri, okul dışı öğretim uygulamalarının tamamlanmasını izleyen iki haftalık sürede öğrenci velileriyle önceden randevu alınarak yürütülen yarı yapılandırılmış mülakatlarla toplanmıştır. Her biri yaklaşık 30-45 dakika süren mülakat için veriler, velilerin onayları alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış ve sonrasında ikili okumayla yazıya dökülmüştür. Bu mülakatlarda velilere uygulama süreciyle ilgili başlangıç, süreç ve sonuç hakkındaki görüşlerini ortaya koyabilecekleri şekilde uzman görüşleri alınarak hazırlanmış yedi soru yöneltilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Veriler önce çift okumayla yazıya dökülmüş, yazıların birinci araştırmacı tarafından okunması ile öncelikle yalın kodlar oluşturulmuştur (Cresswell, 2003). Bunun ardından yalın kodların incelenmesiyle esas kodlar oluşturulmuştur. Veri kâğıtlarının diğer bir kopyası kullanılarak fen bilimleri eğitimi alanında uzman olan ikinci araştırmacı tarafından da yeniden kodlama yapılmıştır. Her iki araştırmacının, kodlamaları birlikte incelemesi herhangi bir kodun

dışarıda kalmamasını sağlamıştır. Bu aşamanın ardından açık kodlar yine önce birinci sonra ikinci araştırmacı tarafından yeni bir kod altında birleştirilerek gruplandırılmış ve bu yolla analitik kodlama aşaması tamamlanmıştır (Corbin & Strauss, 2007). Bu süreçte de yine sürekli bir iletişim ve işbirliği yapılmıştır. Bunu takiben, kodların sınıflandırılması yoluyla kategoriler oluşturularak veriler, kodların frekans değerleri, kategori ve temaların yanında, veli görüşlerinden doğrudan alıntı örnekleriyle (örneğin, V1, bir nolu öğrenci velisini tanımlamaktadır) birlikte Çizelge halinde sunulmuştur. Bununla birlikte çizelgelerdeki kodların frekansları, katılımcıların ifade ettiği görüş sayısına göre verilmiştir. Bu nedenle toplam frekans katılımcı sayısını sağlamamaktadır (örneğin, Çizelge 4). Bu analiz sürecinin tüm aşamalarında yapılacak olan ve sonrasında tamamlanan işler, nitel veri analizi konusunda uzman olan bir diğer fen eğitimi alan uzmanı tarafından da ayrıca kontrol edilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Nitel verilerin analizi sürecinde iç geçerlik/inanılrlık, güvenirlilik/tutarlılık ile dış geçerlik/nakledilebilirliğin sağlanması için yapılan çalışmaların belirtilmesine ihtiyaç vardır (Merriam, 2009; Patton, 2018). Bu bağlamda her bir konuda yapılan çalışmalar sırayla açıklanmıştır.

#### **İç Geçerlik / İnanılrlık**

Bu araştırmanın iç geçerliği üçgenleme yoluyla sağlanmıştır (Merriam, 2009; Patton, 2002). Veri kaynağı olarak yalnızca veli mülakatları kullanılmış olsa da, hem veri analiz sürecine hem de yürütülen okul dışı öğretim uygulamalarına konu alanında uzman olan birden fazla araştırmacı katılmıştır. Uygulamalar, ikinci araştırmacı tarafından yakından takip edilmiştir. Bu bağlamda, mülakat verilerinin analizinde hem iki araştırmacının birlikte çalışmış olması hem de nitel veri analizi konusunda deneyimli bir diğer uzmanın da onayının alınması, iç geçerliğin teyidi anlamında araştırmacı üçgenlemesini sağlamıştır.

#### **Güvenirlilik / Tutarlılık**

Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla her iki araştırmacının süreçteki rolü ayrıntılı bir şekilde sunulmuş, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreci ile ilgili detaylı bilgi verilmiştir. Buna ilave olarak, veriler sunulurken mülakatlarda geçen konuşmalardan doğrudan alıntılara da yer verilmesi kod ve kategorilerin teyidinin yapılabilmesine olanak sağlamaktadır.

#### **Dış Geçerlik / Nakledilebilirlik**

Dış geçerliliğin sağlanabilmesi için sürecin ayrıntılarıyla okurlara sunulması önemlidir. Bu amaçla araştırmanın veri toplama aracı, verilerin toplanma süreci, yapılan uygulamalar ve verilerin sağlandığı veli profili ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

## Bulgular

Velilere yöneltilen sorulara verilen cevapların içerik analizleri ile birlikte ilişkili kategorileri ortaya çıkaran örnek alıntılar ekli tablolarda yer almaktadır.

Soru 1. *İnsan ve çevre ünitesi kapsamında uygulamaların başladığı tarihe kadar çocuğunuzun fen bilimleri dersine yönelik ilgisiyle ilgili neler söyleyebilirsiniz?*

Çizelge 2'deki verilerden hareketle, velilerin beşi dışında kalanların okul dışı öğrenme ortamlarında ders işlenmeye başlamadan önce çocuklarının fen dersine yönelik ilgisini orta (f=9) ve düşük (f=8) olarak paylaştığı ortaya çıkmıştır.

Soru 2. *Bir veli olarak insan ve çevre ünitesi kapsamında çocuğunuzun derslerini okul dışında işleyeceğini ilk duyduğunuzda neler hissettiniz?*

Çizelge 3 incelendiğinde, velilerin insan ve çevre ünitesinin okul dışı öğrenme ortamlarında işleneceğini ilk duyduklarında çoğunlukla olumlu duygular hissettikleri (f=18), bunun yanında birkaçının ise öğrenme ortamında disiplinin sağlanması ve eve geç kalınabilmesi gibi nedenlerden dolayı tereddüt yaşadıkları (f=3) ve kaza riskinden dolayı da (f=1) olumsuz düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Soru 3. *İnsan ve çevre ünitesi okul dışı öğrenme ortamlarında işlenmeye başladıktan kısa bir süre sonra çocuğunuzda herhangi bir farklılık gözlemlediniz mi?*

Bu soruya velilerin tamamına yakını, çocuklarında farklı yönleriyle değişimler gördüklerini ifade etmişler ve söz konusu değişikliklerin içerik analizi Çizelge 4'de kategorilere ayrılmıştır.

Çizelge 4'den hareketle; "insan ve çevre" ünitesinin okul dışı ortamlarda işlenmeye başlamasıyla birlikte velilerin çocuklarda fark ettiği değişimlerin çoğunluğunun dersle ilişkili olduğu anlaşılmakla birlikte, çevreye, iletişime, duygularına, bilimsel beceriye yönelik bazı öğrenme ürünlerindeki değişime de atıf yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, derse yönelik ilgi ve motivasyon artışı ile ödev yapma isteği gibi değişimlerinden bahseden

veliler, çevreye yönelik olarak ise hem çocukların bilinçlendiklerini hem de etraflarını bilinçlendirme girişimlerinde bulduklarını ifade etmişlerdir.

Soru 4. *İnsan ve çevre ünitesi kapsamında çocuğunuzun katıldığı uygulamalar sizin için herhangi bir zorluk oluşturdu mu?*

Çizelge 5 incelendiğinde; okul dışı öğrenme uygulamaları boyunca velilerin çoğunlukla zorluk yaşamadıklarını, buna karşın üç velinin ise ziyaret edilen yerlere kiralanan araçlarla ulaşım sağlandığında çocuklarının midesinin bulanması gibi bazı sağlık problemleri ile özel araçları olmadığından akşam yapılan ışık ve ses kirliliği etkinliğine katılmakta biraz zorlandıkları bilgisini paylaştıkları ortaya çıkmıştır.

Soru 5. *Bugün itibarıyla 20 saatlik uygulamaları tamamladığımızı biliyorsunuz. Bu uygulamaların çocuğunuza bilgi dışında kazandırdığı bir şey oldu mu? (Örneğin, soru sorma becerisi, eleştirel düşünme becerisi, sorumluluk, çevre duyarlılığı vb.)*

Çizelge 6'daki verilerin analizi, velilerin okul dışı ortamlarda ders işlenmesinin çocuklara, bilgi dışında en çok çevreye yönelik kazanım sağladığını, bunun yanı sıra kişilik gelişimi ve iletişim yönünden de katkıları olduğunu ve yine az da olsa yaşanan çevreyi tanımalarını kolaylaştırdığını ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.

Soru 6. *Okul dışı öğrenme uygulamaları bundan sonra da devam etmeli mi? Bir veli olarak çocuğunuzun bu türden bir uygulama içinde olmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?*

Çizelge 7'den hareketle, velilerin tamamının birbirinden kısmen farklı gerekçelerle okul dışı öğretim uygulamalarının devam etmesini istedikleri ortaya çıkmıştır. Bu soruyla ilgili sunulan gerekçeler arasında öğrencilerin fen bilimleri öğretmeni de olan birinci araştırmacının mesleğini icra etmesine yönelik iltifat sözleri, yenilikçi uygulamaların yapılmasına yönelik farkındalık ile ona biçilen değer ve ayrıca araştırmacıyı okuldaki diğer öğretmenlerle kıyaslama yer almaktadır.

Çizelge 2. Çocuklarının fen bilimleri dersine ilişkin ön ilgilere yönelik veli görüşlerinin analizi

Kod	f	Örnek cevaplar
		Tema: Okul dışı öğrenme etkinliklerinden önce öğrencilerin fen dersine yönelik ilgileri
Yüksek	5	"Sizi çok seviyor, öğretmen çok önemli, sizi çok sevdiği için fen dersini de çok seviyordu." (V17) "... zaten fen alanına ve bilime karşı ilgisi olan bir çocuk." (V8) "... derslerine çok önem verirdi, severdi." (V15)
Orta	9	"Yani açıkçası o kadar da zevk aldığını söyleyemem." (V9) "Diğer derslere ne kadarsa, fen de o düzeyde bir ilgisi vardı." (V19)
Düşük	8	"Dersle ilgilenmiyordu, öncesinde bu şekildeydi." (V13) "Aslında çok ilgili değildi." (V18)

Çizelge 3. Çocuklarının fen bilimleri dersini okul dışında işleyeceklerini duyduklarında yaşadıkları hislere yönelik veli görüşlerinin analizi

Kategori	f	Örnek cevaplar
		Tema: Fen bilimleri dersinin okul dışı öğrenme ortamlarında işleneceğini duyduklarında velilerin hisleri
Olumlu (Mutlu olma, faydalı olacağını düşünme)	18	"Çok takdir ettim, fen bilimleri dersi böyle ortamlarda işlenmeli, sizden bunu bekliyordum. Yani onun için gayet iyi olacağını düşündüğüm için tereddütsüz kabul ettim." (V10) Burası küçük bir yer, biz sizi bir öğretmen olarak tanıyoruz, o yüzden başaracağınıza inanarak kabul ettim. (V12) "Hoşumuza gitti, ilgisini çekeceğini düşündük." (V5)

Tereddütlü (Başarılabılme, disiplini sağlama, eve geç gelme)	3	"Çocuk bunlar sonuçta, öğrenmekten değil de rahat duracaklar mı? Oynar çocuklar. Disiplini düşündüm." (V2) "Geç gelme, saatinde eve ulaşabilme konusunda biraz tereddüttüm oldu." (V13)
Olumsuz (Kaza riskinden dolayı endişelenme)	1	"Araba ile gitmek gerekiyor, uzak yollar oluyor ya bazen, ondan dolayı onaylamadım." (V21)

Çizelge 4. Fen bilimleri dersi okul dışında işlenmeye başladıktan sonra çocuklarında gözledikleri farklılıklara yönelik veli görüşlerinin analizi

Kategori	f	Örnek cevaplar
Tema: Velilerin uygulama sürecinde çocuklarında gördüğü değişimler		
Derse yönelik (İlgi ve motivasyon artışı, ödev yapma isteği, evde verimli zaman geçirme, diğer dersleri önemsememe)	26	"Dersten daha keyif almaya başladı. Daha ilgili, olumlu tutumu arttı. Her zaman derslerle ilgili ödevler verilir ve onları yapar yani sorumluluk sahibidir. Ama bir yapmak var bir de isteyerek yapmak var. Bir ay boyunca çok keyifle en önce bunu yapayım, başka derslerim de var ama önce onu yapayım ondan sonra diğerini yapayım şeklinde davrandı." (V8) "Fen dersine daha çok ilgi duymaya başladı. Daha çok çalıştı." (V21)
Çevreye yönelik (bilinçlenme ve etrafındakileri bilinçlendirme)	13	"Yani diyelim ki kardeşi çok güzel bir çiçek gördü koparacaktı. Kesinlikle izin vermedi. Bırak onu dedi, özelliklerini anlattı. Sen bunu buradan alırsan çoğalmayacak, sana bir faydası olamayacak şekilde konuştu." (V4)
İletişime yönelik (sosyalleşme, kendini ifade etme, öğrenme sürecini paylaşma)	11	"Yabancılarla daha iyi diyalog kurmaya başladı, daha çok soru soruyor. Eskiden bu kadar çok soru sormazdı. Neden, niçin, nasıl soruları arttı." (V4) "Anne bugün bunu gördük, şuraya gittik diye bana anlatıyor. Her şeyi anlattı. Normalde anlatmazdı şimdi daha farklı oldu." (V9)
Kişiliğe yönelik (özgüven ve sorumluluk)	9	"Mesela ben daha önceden okulda beni bekle seni almaya geleceğim dediğim zaman çok tedirgin oluyordum. Son zamanlarda geç bile gelsem akrabasının işyerine gidiyor, önceden olsa gidemezdi. (V2) "Özgüveni biraz daha yükseldi. Normalde daha içine kapanıktı. Şimdi daha atılgan oldu. Köyde olduğumuz için normalde kendi başına bir yere hiç gidemezdi şimdi kendi başına minibüse binip geliyor." (V9)
Duyulara yönelik (mutlu ve özgür hissetme, arkadaşlarıyla ve öğretmenle iyi vakit geçirme)	8	"Daha mutluydu, okul dışında çok özgür hissetti, eve heyecanlı geldi hep." (V3) "Hem derse yönelik olarak hem de sizinle beraber vakit geçirmek, değişik ortamlar görmek hoşuna gitti." (V19)
Bilimsel beceriye yönelik (sorgulama, araştırma yapma, yorumlama, gözlem yapma)	5	"Çok güzel net cevaplar veriyor. Olayları yorumlayabiliyor. Televizyonda konumuzla ilgili haberler çıkıyor, belgeseller çıkıyor mesela, çok güzel yorumlar yapabiliyor." (V15)
Yok	1	"Okuldan sonra yurda gittiği ve sadece yatma saatinde eve geldiği için gözlem yapamadım." (V22)

Çizelge 5. Okul dışı uygulamaların veliler için bir zorluk oluşturup oluşturmadığına yönelik görüşlerinin analizi

Kategori	f	Toplam f
Tema: Yapılan okul dışı öğrenme faaliyetleri sırasında velilerin yaşadığı zorluklar		
Olumlu (zorluk yaşanmadı)	19	22
Olumsuz (sağlık problemi, gece yapılan etkinliğe ulaşım)	3	

Çizelge 6. Okul dışı öğretim uygulamalarının çocuklarına bilgi dışında neler kazandırdığına yönelik veli görüşlerinin analizi

Kategori	f	Örnek cevaplar
Tema: Veliye göre bu sürecin bilgi dışında öğrenciye kazandırdıkları		
Çevre bilinci (Çevre duyarlılığı, insan ve çevre ilişkisini sorgulama, çevreyi bilinçlendirme)	33	"Bazen çok aşırı soru soruyordu. Her zaman sürekli çevredeki olaylarla ilgili niye böyle, bu nasıl böyle diye soruyordu." (V2) "Öğrendikleri ile ilgili beni de bilinçlendirdi. Işıklar çok fazla olduğu zaman kuşlar gece ile gündüzü karıştırıyormuş da ölüyorlarmış. Gereksiz ışık yakmayalım diyor. Ben mesela bunları hiç bilmiyordum." (V19)
Derse yönelik (ilgi ve tutum, merak etme, araştırma yapma, başarı artışı, sorumluluk)	27	"Merak etti, araştırmalarını daha çok genişletmeye çalıştı. Bilgileri daha böyle dikkatli dinliyor. Ondan sonra hani fen dersine karşı daha ilgili." (V1) "Sürekli bir şey geldi aklına, hemen araştırmaya yöneliyor. Hani bu nasıl, neydi? diye." (V18) "Ben yapabilirim, ben başarabilirim demeye başladı." (V4)
Kişilik gelişimi (Özgüven artışı, aktifleşme)	16	"Bu gezilere katıldığı, devamlı etkinlikte bulunduğu için daha fazla aktifleştiğini hissettim. Mesela bir piyes olsun bir tiyatro olsun, ben onu ona katamazdım. Çok çekinirdi. Şimdi devamlı gittiği için hep istek duyuyor.... Kendi söylediğine göre sorular da sormuş." (V7)



İletişim becerileri (akran iletişimde artış, kendini ifade etme, öğretmenle yakın ilişki kurma)	15	“Dış çevrede özgür olunca kendini daha iyi ifade edebiliyor.” (V5) “Mesela ne yaptın bugün diye sorduğumda bir ya iki arkadaşını söylüyordu. Dışarı çıktıkça isimlerini tek tek sayarak farklı arkadaşlarından da bahsetti.” (V18)
Yaşanılan çevreyi tanıma	6	“Daha önceden servisi kaçırma bile buradan bizim köyün dolmuşlarına kadar gidemezdi. Baktım son zamanlarda ben giderim, senin gelmene gerek yok demeye başladı. Yaşadığı çevreyi de tanıdı.” (V2)

Çizelge 7. Okul dışı öğretim uygulamalarının devam etmesine yönelik veli görüşlerinin analizi

Kategori	f	Örnek cevaplar
Tema: Okul dışı öğrenme uygulamalarının devamına ilişkin veli görüşleri		
Devam etmeli (Takdir etme, yenilikçi ve farklı uygulamalar)	22	“Çok çok büyük bir başarıydı. Yani başarı derken bu sizin başarınızdı ama bizim de şansımızdı hocam. İyi ki sizinle karşılaşmışız, yollarımız kesişmiş ve çocuklarımız bu projenin içinde yer almış oldu.” (V4) “Gerçekten çok şanslıyız, söyleyecek kelime bulamıyorum. Çok çok takdir ediyorum.” (V16) “Şanslıydı, bakıyorum hiçbir öğretmen böyle yapmıyor” (V6)

Çizelge 8. Okul dışı öğretim uygulamalarıyla ilgili velilerin son paylaşımlarının analizi

Kategori	f	Örnek cevaplar
Tema: Okul dışı öğrenme uygulamalarına yönelik veli görüşleri		
Derse yönelik (Kalıcı ve anlamlı öğrenme, Farklı öğrenme yöntem teknikleri, Yaparak yaşayarak öğrenme, Ders ilgisi, Araştırma yapma)	62	“Önceden ödevini zorla yapıyordu. Biz ona baskı yapıyorduk. Şimdi sorumluluk almaya başladı. Ödevlerini zamanında yaptı. Bu süreçte baskı yapmamıza hiç gerek kalmadı.” (V2) “Görerek izleyerek daha kalıcıdır. Kitapla vesaire çok kalıcı olmuyor.” (V3) “Yani bir nevi staj gibi bir şey oluyor. Bir şeyi teorik olarak yaparsın bir de bunu pratiğe dökersin, yani 10 teorik yaparsan 1 pratik yaparsan aynı şeye denk gelir. Öğrenme süresi kısalmış. Bir de hiç unutmaz, yani hatırlamasını kolaylaştırır.” (V13) “Dersine daha önem verdi. Şunu yapmalıyım anne hocam bekliyor, istiyor, buna önem vermem lazım, diyor.” (V14)
Kişilik (İletişim, Değerler, Özgüven, toplulukla hareket etme)	24	“Çocuklar farklı bir şey yaptılar ya o yüzden daha böyle kendilerine güvenleri arttı.” (V17) “Arkadaşlarıyla daha çok vakit geçirdi, iletişimi arttı.” (V19)
Duyuşsal (Eğlenme, Özgür hissetme)	1 4	“Değişik bir ortam oldu onlara. Rutinin dışına çıktılar, eğlendiler. Akşam bile gittiler. Çocuklar özgürce hareket ettiler.” (V1)
Çevreye yönelik (Çevre bilinci, Yaşadığı çevreyi tanıma)	13	“Bazen bir şey olunca anne bu şunu yapıyor, çevreye etkisi var, atmayın, şunu yapmayın, diyor.” (V20) “Hem çevreyi, değişik yerleri görüyor hem de doğayı tanıyor.” (V13)

Soru 7. Bu noktaya kadar paylaştığınız bilgiler dışında açıklamak istediğiniz başka bir şey var mı?

Çizelge 8’deki verilerden hareketle, velilerin okul dışı öğretim uygulamalarına yönelik çoğunlukla kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağladığı şeklinde derse yönelik görüşler belirttikleri (f=62), bunun yanında iletişim ve özgüven gibi kişilik gelişimine yönelik (f=24), özgür hissetme ve eğlenme gibi duyuşsal (f=14), yaşadığı çevreyi tanıma ve çevre bilinci geliştirme gibi çevreye yönelik (f=13) öğrenme ürünlerine de atıf yaptıkları ortaya çıkmıştır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmayla velilerin, insan ve çevre ünitesi kapsamında çocukların katıldığı bir okul dışı öğretim uygulamalarına yönelik görüşleri etraflıca incelenmiştir.

Bu yolla, kuramsal boyutta iddia edildiği gibi söz konusu yenilikçi tasarımın çocukların öğrenmesini teşvik edebilmesi için velilerin eğitim süreçlerine katılımı ve dolayısıyla okul-aile arasında etkin bir işbirliğinin sağlanmasında bir araç olarak kullanılma potansiyeli açıklanmıştır. Bu bağlamda, söz konusu uygulamalar ilk başladığı andan itibaren çocuklarını evde yakından izleme görevi de verilen ve tüm araştırma boyunca araştırmacı tarafından bir sosyal iletişim platformu üzerinden sürekli bilgi akışı sağlanan velilerin bu görevi ne şekilde gerçekleştirdikleri de ayrıca tartışılmıştır. Bu amaçla mevcut çalışma grubuyla ilgili olarak diğer araştırmalarda açıkça raporlanan akademik başarı, bilimsel tutum, bilimsel süreç becerileri ve fen, teknoloji, toplum ve çevre konularına yönelik elde edilen öğrenme ürünlerine yönelik veli yansımaları önemli bir bilgi kaynağı ortaya koymuştur

(Küçük ve Yıldırım, 2020; Küçük, 2020; Küçük ve Yıldırım, 2021b).

Konu alanıyla ilgili çok sayıda çalışma, çocukların okul öğrenmelerini zenginleştirebilmek amacıyla başlatılan yenilikçi uygulamaların eğitim ve öğretim sisteminin başlıca paydaşı olan velilerce de sahiplenilmesi ve desteklenebilmesi için en başta bu konuda açıkça ikna edilmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır (Çalışkan ve Ayık, 2015; İnce ve Akcanca, 2021). Bu yolla velilerin okuldaki eğitim ve öğretim süreçlerinin doğrudan ya da dolaylı bir katılımcısı olabilmeleri mümkündür. Bu katılım, dolaylı da olsa okulun ve eğitimin önemli olduğu mesajını vererek çocuğun okula istekli bir biçimde devam etmesine, benlik saygısının yükselmesine ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olabilir (Zhang & Tang, 2017). Okul dışı öğrenme faaliyetlerinin başlaması ve sürdürülebilmesi için veli onaylarının alınması zaten mevzuat açısından da önemli bir ihtiyaçtır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Diğer taraftan velilerin okul dışı öğretimin değerine yönelik güçlü bir inanç taşımaları da sağlayabilecekleri olası desteğin miktarını artıracak bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Küçük ve Yıldırım, 2019; Mart, 2021; Özur, 2010; Parsons ve Traunter, 2019; Ürey ve Kaymakçı, 2020).

Bu bilgiler ışığında mevcut araştırmada ilk olarak bir toplantıyla velilere programın uygulanma süreci hakkında detaylı bilgiler sağlanmış ve süreç içinde de öğrenme ortamına çıkılmadan en az bir gün önce hem öğrenciler hem de velileri ayrıca bilgilendirilmiştir.

Bu noktada velilerle yapılan görüşmedeki ikinci sorunun analizi (bkz. Çizelge 3), okul dışı öğrenme uygulamaları başlamadan önce velilerin çoğunun (f=18) olumlu görüşler belirttiği, kuramsal değeri paylaşılan okul dışı öğretimin fayda sağlayacağını düşündüğü ve böyle bir fırsatı yakalamaktan mutlu oldukları anlaşılmaktadır. Bunun yanında az sayıda veli (f=3) çocukların eve geç ulaşabilmesi gibi nedenlerden dolayı biraz tereddütlü olduğunu ve bir veli ise trafik kazası riskinden korktuğunu ileri sürmüştür. Bu verilerden hareketle, velilerin büyük çoğunluğu açısından uygulamaların çocukları için önemli öğrenme ürünleri ortaya çıkarılabilecek olumlu duygularla başladığı açıktır. Bu duygularla çocukların okul dışı öğrenmeye yönelik yaklaşımları arasında sıkı bir ilişki vardır (McFarland, Zajicek, ve Waliczek, 2014; McFarland ve Laird, 2018; Mart, 2021; Obee, Sandseter, Gerlach, ve Harper, 2021). Her ne kadar literatürde veliler, okul dışı öğretimin etkili bir öğrenme ortamı sağlamada sınıf içi öğretime eşit olduğunu düşünseler de (Parsons ve Traunter, 2019), bu araştırmada velilerin farklı bir düşünceye sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. İlk soruda velilerin büyük bir bölümünün uygulamalar öncesinde çocuklarının fen bilimleri dersine yönelik ilgisinin orta-düşük seviyede olduğunu belirtmeleri, bu sorunu ortadan kaldırma potansiyeli olan yeni uygulamalara yönelik otomatik bir beklenti de oluşturmuş olabilir (bkz Çizelge 2). Beklentiler, insanların davranışlarına (hem algılayıcının kendi davranışlarına hem de hedef kişinin davranışlarına) büyük oranda yön vermektedir (Ramachandran, 1994).

Başlangıçta velilerin tamamı okul dışı öğretime yönelik olumlu görüş belirtmemiş olmasına rağmen, uygulamaların

sonunda yöneltilen altıncı soruda, tamamının kesinlikle devam etmesini istedikleri yönünde açıklamada bulunmaları üzerinde durulmalıdır (bkz. Çizelge 7). Bu konuyla ilgili olarak, çocukların fen bilimleri öğretmeni de olan birinci araştırmacının mesleğini icra etmesine yönelik iltifat sözleri, yenilikçi uygulamaların yapılmasına yönelik farkındalık ile ona biçilen değer ve ayrıca araştırmacıyı okuldaki diğer öğretmenlerle kıyaslama şeklinde birçok gerekçe sunulmuştur. Benzer şekilde Çizelge 8'deki veriler, velilerin okul dışı öğretim uygulamalarının kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağlama gibi derse (f=62), iletişim ve özgüven gibi kişilik gelişimine (f=24), özgür hissetme ve eğlenme gibi duyuşsal özelliklere (f=14), yaşadığı çevreyi tanıma ve çevre bilinci geliştirme gibi çevreye (f=13) yönelik öğrenme ürünlerine atıf yaptıklarını ortaya koymaktadır. Benzer sonuçlara literatürdeki sınırlı çalışmada da yer verilmiştir (İnce ve Akcanca, 2021; Mart, 2021). Kuramsal temelde okul dışı öğrenmelerin çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağladığı bilinmektedir (Azlina ve Zulkiflee, 2012; Kuo, Barnes, ve Jordan, 2019). Bu bağlamda velilerin söz konusu boyutlara yönelik kapsayıcı yansıtılarda bulunmaları değerlidir. Bu durum klasik sınıf içi öğretimi icra eden öğretmenlerle karşılaştırıldığında, okul dışı öğretim tasarımının planlama, yürütülme ve sonuçlandırma aşamaları için araştırmacı öğretmenin daha fazla çaba ve emek sarf etmesini gerektirmesi nedeniyle takdir edildiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretim görevinin yanında araştırmacı rolünü de üstlenebilmeleri, başta öğrenci ve veliler olmak üzere tüm paydaşların onlara önemli bir değer yüklemelerine yol açabilmektedir (Küçük ve Çepni, 2005). Kısaca, okul dışında da etkinlik yapmak diğer araştırmacılarca (Küçük ve Yıldırım, 2021b) ileri sürüldüğü üzere öğretmenler arasında pedagojik anlamda kolayca değer biçilecek bir farklılığa yol açmaktadır. Bu sonuç, velilerin uygulamalara yönelik başlangıçtaki hislerinin neden olumlu olduğunu bir ölçüde açıklamaktadır. Benzer şekilde dördüncü soruda, velilerin özel öğrenci durumları ve akşam üzeri yapılan bir etkinliğe katılma noktasında kısmen zorluk yaşamaları dışında kendilerini zorlayan herhangi bir sorunla karşılaşmadığı bilgisini paylaşmaları önemlidir (bkz. Çizelge 5). Bu veri başlangıçta olumlu görüş belirtmemiş olan az sayıdaki velinin de uygulamaların başlamasıyla birlikte söz konusu çekincelerinin ortadan kalktığı şeklinde yorumlanabilir. Bu çekincelerin süreç içinde ortadan kalkmasının olası nedenleri arasında tabii ki araştırmacının veli endişelerini ortadan kaldıracak şekilde kesintisiz bilgilendirme yapması ile ilk etkinlikten itibaren velilerin çocuklarının davranışlarında izledikleri olumlu yöndeki değişiklikler sayılabilir (bkz. Çizelge 4).

Benzer şekilde, çocuklara yönelik okul dışı öğrenme fırsatlarının tasarlanması sürecinde öğretmen ve veliler arasında kurulacak aktif işbirliği, olası bir çatışmada okul dışında yapılacak etkinliğe yönelik çocuğun katılımını büyük ihtimalle sınırlandıracığından oldukça değerlidir (Jayasuriya, Williams, Edwards, ve Tandon, 2016; Little, 2010; Little, Wyver, ve Gibson, 2011; McFarland ve Laird, 2018). Velilerin tamamının, yapılan işbirliği kapsamında insan ve çevre ünitesini okul dışında işlemeye başladıktan

sonra çocuklarının aile-ev ortamında sergiledikleri davranışları izlemeleri ve değişim olduğu bilgisini paylaşımları da ayrıca tartışılmalıdır (bkz. Çizelge 4). Bu noktada açıkça paylaşılan değişimlerin çoğu dersle ilişkili olmakla birlikte veliler, çevreye, iletişime, duygulara, bilimsel beceriye yönelik bazı öğrenme ürünlerindeki değişime de atıf yapmışlardır. Bu bağlamda, derse yönelik ilgi ve motivasyon artışı ile ödev yapma isteği gibi konulardan da bahseden velilerin, çevreye yönelik olarak ise hem çocukların bilinçlendiklerini hem de etraflarını bilinçlendirme girişimlerinde bulduklarını fark etmeleri önemlidir. Benzer şekilde beşinci sorunun analizi de (bkz Çizelge 6), velilerin okul dışı öğretim uygulamalarının bilgi dışında çocuklarına yine çevre bilinci (f=33), fen bilimleri dersine yönelik ilgi ve tutum (f=27), kişilik gelişimi (f=16), iletişim becerisi (f=15) ve yaşanan çevreyi tanıma becerisi (f=6) kazandırdığına atıf yapmaları verilerin iç tutarlılığını ortaya koymaktadır. Çizelge 7'deki verilerde, okul dışı öğretim uygulamalarının mutlaka devam etmesi gerektiğine yönelik veli paylaşımlarının olası nedenleri arasında çocukların elde ettiği zengin bilişsel ve duyuşsal yeterlikler (bkz. Çizelge 6, 8) yer almaktadır. Bu öğrenme çıktıları aynı çalışma grubuyla raporlanan diğer araştırmalarda da paylaşılmıştır (Küçük ve Yıldırım 2020; Küçük ve Yıldırım 2021a). Bu bağlamda velilerin çocuklarında fark ettikleri bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri, başlangıçta verilen izleme görevinin yerine getirildiğine işaret etmektedir. Kısaca, okul dışı öğretim etkinliğinin de en önemli paydaşı olarak kabul edilen velilere yönelik en baştan itibaren yapılan ve yöntem bölümünde açıklanan planlı eylemler sonuç vermiş, kısmi çekinceleri olan velileri de içine alacak şekilde tüm veliler uygulamalardan oldukça memnun kalmışlardır. Buna büyük ölçüde başlangıçta çocukların fen derslerine yönelik ilgilerinin zayıf görülmesi nedeniyle birinci araştırmacı da olan ders öğretmenine yönelik güven etki etmiştir. İlk etkinlikten itibaren çocuklarda fark edilmeye başlanan olumlu yöndeki bilişsel ve duyuşsal değişiklikler ise velilerin süreci daha fazla sahiplenmesine ve eğitim sisteminin paydaşı olarak çocuklarının öğrenme sürecindeki sorumluluklarını daha fazla yerine getirmelerine yol açabilmiştir. Bu noktada çalışmayla işe koşulan aile katılımının okul dışı öğrenmenin kuramsal temelde hedeflenen öğrenme ürünleriyle sonuçlanabilmesi için fazlasıyla önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Nguyễn, 2019).

Bu noktada ilk defa tecrübe edilen ve iyi yapılandırılmış okul dışı öğretime yönelik veli yansıtımalarının oldukça pozitif olduğu ortaya çıkmaktadır. Bir diğer taraftan ise söz konusu uygulamalar için proje desteği sağlanmış olması nedeniyle çocuklarının etkinliklere katılımı noktasında velilerin ekstra bir bütçe ayırmak zorunda kalmamalarının araştırmada raporlanan olumlu görüşlere yönelik yüksek memnuniyeti nasıl etkilediği ayrıca incelenmelidir. Kısaca bu araştırma sonucunda, okul dışı öğrenme ortamlarına düzenlenecek etkinlikler için veliler ile öğretmenin çocuklar yararına ortak bir paydada buluşmalarının ve birlikte çalışmalarının önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Bu çalışmada ortaya konulan nitel verilerden hareketle çocuklara yönelik bir okul dışı öğrenme faaliyetinin

tasarlanması ve uygulanması noktasında başarılı öğrenme çıktılarına ulaşılabilmesi için şu noktalara dikkat edilmesi önerilmektedir.

- Her ne kadar çocukların okul dışı öğrenme faaliyetine katılmalarına yönelik velilerin birtakım çekincelerinin olduğu diğer araştırmalarda paylaşılsa da, bu çalışmanın birinci araştırmacısı da olan fen bilimleri öğretmenin sınıf içi öğretiminin niteliğine yönelik öncesinde sahip oldukları olumlu yargılar hem çocukların katılımını hem de sürekliliğini teşvik etmiştir.
- Veliler ile öğretmen arasında çocukların okul dışı öğrenmeye katılımına yönelik kurulacak etkin işbirliği hem sürecin velilerce yakından takip edilmesini hem de kolaylaştırılmasını teşvik etmiştir.
- Bir okul dışı öğrenme etkinliğine yönelik veli duygularının olumlu olması, sürecin öğrenci açısından nitelikli öğrenme çıktılarıyla sonuçlanabilmesi için kolaylaştırıcı bir role sahiptir.
- Velilerin okul dışı öğrenme etkinliğinin amacı, içeriği, süresi ve özellikle süreci hakkında öğretmen tarafından sürekli olarak bilgilendirilmeleri, eğitim ve öğretim sürecinin önemli bir bileşeni olarak çocuğun öğrenme sürecine katılımını teşvik etmektedir.

Bu bağlamda okul dışı öğretime yönelik tasarlanacak yeni öğretim materyallerinin başarılı olabilmesi için uygulamanın başından sonuna kadarki süreci kapsayacak şekilde veli-öğretmen-öğrenci arasında etkin bir işbirliği mekanizmasının kurulmasına ihtiyaç vardır.

## Kaynaklar

- Andiema, N. C. (2016). Effect of child centred methods on teaching and learning of science activities in pre-schools in Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 1-9.
- Arslan, Ü., ve Nural, E. (2004). Okul öncesi eğitiminde okul-aile işbirliğinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 99-108.
- Aslanargun, E. (2007). Okul - aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine kuramsal bir çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.
- Atmaca, S. (2012). *Derslik dışı fen etkinlikleri ve bu etkinliklere dayalı öğretimin öğretmen adayları üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Aydemir, İ., ve Toker-Gökçe, A. (2016). Okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri. III<sup>rd</sup> International Eurasian Educational Research Congress Bildiri Kitabı (s. 630-638) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık. Erişim adresi: [https://ejercongress.org/pdf/bildirikitabi2016\\_ejer.pdf](https://ejercongress.org/pdf/bildirikitabi2016_ejer.pdf)
- Aydın, İ. (2004). *Okul çevre ilişkileri*. Y. Özden (Ed.), Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı (s.161-185) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Ayvacı, H. Ş., ve Küçük, M. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin fen bilimi laboratuvarlarının kullanımı üzerindeki etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 1-10.
- Azlina, W., and Zulkiflee, A. S. (2012). A pilot study: The impact of outdoor play spaces on kindergarten children. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 38, 275-283
- Bakioğlu, B. (2017). *5. sınıf vücudumuz bilmecesini çözelim ünitesinin okul dışı öğrenme ortamı destekli öğretiminin etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Amasya: Amasya Üniversitesi.

- Bakioğlu, B., ve Karamustafaoğlu, O. (2014). Okul dışı ortamlarda fen eğitimi: Diyaliz merkezine teknik bir gezi [Outdoor science education: Technical visit to a dialysis center]. *Turkish Journal of Teacher Education*, 3(2), 15-26.
- Balkan Kıyıcı, F., ve Atabek Yiğit, E. (2010). Sınıf duvarlarının ötesinde fen eğitimi: Rüzgâr santraline teknik gezi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 225-243.
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Bozdoğan, A. E. (2015). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz- yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(1), 111-129.
- Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 35-48.
- Corbin, J., and Strauss, A. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Coşkun Keskin, S., ve Kaplan, E. (2012). Sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde okul dışı öğrenme ortamı olarak oyuncak müzeleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 95-115.
- Cresswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139.
- Çalışkan, N., ve Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (8 b.). Trabzon: Celepler Matbaacılık Yayın ve Dağıtım.
- Çepni, S., ve Özmen, H. (2012). *Yaşam (bağlam) temelli ve beyin temelli öğrenme kuramları ve fen bilimleri öğretimindeki uygulamaları*. S. Çepni (Ed.), Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., and Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107-111.
- Erdoğan, Ç., ve Demirkasimoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(3), 399-431.
- Ergün, M. (1997). *Atatürk devri Türk eğitimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ertuş- Kılıç, H., ve Şen, A. İ. (2014). Okul dışı öğrenme etkinliklerine ve eleştirel düşünmeye dayalı fizik öğretiminin öğrenci tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 30(176), 13-30. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3635>
- İnce, S., ve Akcanca, N. (2021). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ebeveyn görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 172-197
- Jayasuriya, A., Williams, M., Edwards, T., and Tandon, P. (2016). Parents' perceptions of preschool activities: Exploring outdoor play. *Early Education and Development*, 27(7), 1004-1017. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1156989>
- Kaya, Y. K. (1984). *İnsan yetiştirme düzenimiz, politika- eğitim-kalkınma*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Küçük, A. (2020). *Fen bilimleri 5. sınıf insan ve çevre ünitesinin okul dışı öğrenme ortamlarında öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Küçük, M., and Çepni, S. (2005). Implementation of an action research course program for science teachers: A case for Turkey. *The qualitative report*, 10(2), 190-207. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2005.1845>
- Küçük, A., ve Yıldırım, N. (2019). *Doğa eğitimi ve doğa okulları*. A. İ. Şen (Ed.), Okul dışı öğrenme ortamları (s. 246-272) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Küçük, A., and Yıldırım, N. (2020). The effect of out-of-school learning activities on 5th grade students' science, technology, society and environment views. *Turkish Journal of Teacher Education*, 9(1), 37-63.
- Küçük, A., ve Yıldırım, N. (2021a). Okul dışı öğrenme ortamlarında işlenen insan ve çevre ünitesinin akademik başarı üzerindeki yansımaları. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 9(2), 205-264.
- Küçük, A., and Yıldırım, N. (2021b). A qualitative assessment on 'My School Rize Project'. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(3), 89-113. <https://doi.org/10.29329/epasr.2021.373.6>
- Kuo, M., Barnes, M., and Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, 10(305), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Laçın Şimşek, C. (2011). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*. C. Laçın Şimşek (Ed.), Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi (s. 1-23) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Little, H. (2010). Relationship between parents' beliefs and their responses to children's risk-taking behaviour during outdoor play. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 315-330.
- Little, H., Wyver, S., and Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 113-131.
- Martin, M., and Waltman, C. (Ed.). (2000). *Çocuğunuzun okulla ilgili sorunlarını çözebilirsiniz*. F. Zengin Dağdır (Çev), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- McFarland, A. L., Zajicek, J. M., and Waliczek, T. M. (2014). The relationship between parental attitudes toward nature and the amount of time children spend in outdoor recreation. *Journal of Leisure Research*, 46(5), 525-539. <https://doi.org/10.1080/00222216.2014.11950341>
- McFarland, L., and Laird, S. G. (2018). Parents' and early childhood educators' attitudes and practices in relation to children's outdoor risky play. *Early Childhood Education Journal*, 46(2), 159-168. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0856-8>
- McLeod, G. (2003). Learning theory and instructional design. *Learning Matters*, 2, 35-43.
- MEB. (2018a). 2023 Eğitim Vizyonu. [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYON\\_U.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYON_U.pdf) adresinden alındı.
- MEB. (2018b). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mart, M. (2021). Parental perceptions of outdoor activities. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 358-372, <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.366.22>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4 b.). John Wiley ve Sons.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. New Jersey: Person Education.
- Morag, O., Tal, T., and Rotem-Keren, T. (2013). Long-term educational programs in nature parks: Characteristics, outcomes and challenges. *International Journal of Environmental ve Science Education*, 8, 427-449.

- Nguyễn, T. H. N. (2019). Parental involvement in outdoor learning: Crossing curriculum priorities. *Curriculum Perspectives*, 39, 103–107. <https://doi.org/10.1007/s41297-019-00064-6>
- Obee, P., Sandseter, E. B. H., Gerlach, A., and Harper, N. J. (2021). Lessons learned from Norway on risky play in Early Childhood Education and Care (ECEC). *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 99-109. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01044-6>
- Oğan, M. (2000). *Okul, okul aile birliği ile ana-baba iletişimi ve velilerin eğitim beklentisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Olson, M. H., ve Hergenbahn, B. R. (2016). *Öğrenmenin kuramları*. M. Şahin (Çev Ed). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özür, N. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Parsons, K. J., and Traunter, J. (2019). Muddy knees and muddy needs: Parents perceptions of outdoor learning. *Children's Geographies*, 18(3), 699-711. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1694637>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2 b.). B. Mesut, ve D. S. Beşir (Çev Ed), Ankara: Pegem Akademi.
- Ramachandran, V. S. (1994). *Expectation*. Encyclopedia of human behavior. San Diego: Academic Press, (2): 313.
- Rivkin, M. S. (2000). *Outdoor experiences for young children*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448013.pdf> adresinden alındı.
- Rosenblatt, Z., and Peled, D. (2002). School ethical climate and parental involvement. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 349-367.
- Salmi, H. S. (1993). *Science centre education: Motivation and learning in informal education* (Unpublished master thesis). Helsinki: University of Helsinki.
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Soysal, E. (2019). *Okul dışı öğrenme ortamlarının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik ilgi, tutum ve motivasyonlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Sözer, Y., ve Oral, B. (2016). Sınıf içi öğrenmelerini destekleyen okul dışı aktif öğrenme süreci: Bir meta sentez çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(22), 278-310.
- Şahin, F., ve Sağlamer-Yazgan, B. S. (2013). Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 107-122.
- Şen, A. İ. (2019). *Okul dışı öğrenme nedir?* A. İ. Şen (Ed.), Okul dışı öğrenme ortamları (s. 2-18) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, A. (2021). *Öğretim tasarımı* (5 b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taş, E., and Gülen, S. (2019). Analysis of the influence of outdoor education activities on seventh grade students. *Participatory Educational Research (PER)*, 6(2), 122-143. <https://doi.org/10.17275/per.19.17.6.2>
- Tatar, N., ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Thomas, G. (2010). Facilitator, teacher, or leader? managing conflicting roles in outdoor education. *Journal of Experiential Education*, 32(3), 239–254.

- Ürey, M., ve Kaymakçı, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(227), 7-32.
- Zhang, D., and Tang, X. (2017). The influence of extracurricular activities on middle school students' science learning in China. *International Journal of Science Education*. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1332797>

## Summary

### Introduction

It is known that in preschool and primary school, parents establish closer ties with the school and visit the school and teachers more (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). On the other hand, communication is cut radically in the middle school years between the ages of 11-14 while the childhood period continues. There are some logical reasons for this, such as the fact that children grow up a little more, they need to be released to cope with their responsibilities, it is an important need to know and share that hard parent breaks at least negatively affect students' learning products such as school attitude, adaptation and academic success (Aslanargun, 2007). Similarly, out-of-school learning practices require parental consent, more communication between student-parent-teacher and administrator (Aydemir ve Toker-Gökçe, 2016). For this reason, the involvement of parents in the process in various ways will make it easier for them to see themselves as a part of education and to make an effort to fulfill their roles. On the other hand, the views of many people, including students, teachers, and administrators, who are among the stakeholders of the out-of-school learning system, were examined. Most of these included the views of stakeholders who did not know enough where, how and what kind of out-of-school activities their children attend. However, it is important to examine the parents' views after an intervention program where a good out-of-school learning environment is designed, parents are instantly informed about this process, and even in some dimensions, parents are given responsibility. In this way, it is possible to examine the parents' views on a concrete experience instead of explaining their opinions through an abstract concept, and it is possible to offer researchers an opportunity to reconstruct out-of-school practices in line with the parent stakeholder opinion. Sharing the possible positive results that can be achieved in this direction can also be used as an effective action strategy in terms of encouraging parents to participate in out-of-school learning activities and even guide teachers in this direction.

In the present research, the views of the parents of children who studied the human and environmental unit of the science lesson outside of school for five weeks were examined. The fact that as one of the important stakeholders, who were given the task of following their children in the home environment during this period, immediately noticed the possible changes in the children and shared them with the researcher after the implementation was completed, revealed a very rich data set.

## Method

Phenomenology, which is one of the qualitative research methods, was used in this study. In phenomenology, which is a method used in studies aiming to explain an event and phenomenon in-depth, it defines different ways in which participants experience, interpret, understand and conceptualize a phenomenon or a certain aspect of reality (Cepni, 2018). In this respect, in the present study, the conceptualization of the parents of students who studied the human and environment unit in out-of-school learning environments, with how they experienced science learning outside of school is examined. The working group of this research consisted of the parents of the students who study the human and environmental unit subjects of the 5th-grade science course in out-of-school learning environments.

The data of this study were recorded with a tape recorder, with the consent of the parents, with semi-structured interviews conducted with the parents of the students by making a pre-appointment during the two weeks following the completion of the out-of-school education intervention, and then transcribed with double reading. In these interviews, seven questions were asked, which were prepared by taking expert views in a way to reveal the beginning, process, and final experiences of the parents regarding the implementation process.

The data were analysed through content analysis, which is one of the qualitative data analysis methods. The data were first transcribed by double reading, and firstly, plain codes were created by the first researcher reading the articles (Cresswell, 2003). After that, the basic codes were created by examining the plain codes. Using another copy of the datasheets, the second researcher, who is an expert in the field of science education, also recorded it. The fact that both researchers examined the codes together ensured that no code was left out. After this stage, open codes were first combined and grouped under a new code by the first researcher and then by the second researcher, and the analytical coding stage was completed in this way (Corbin ve Strauss, 2007). During this process, continuous communication and cooperation were made. Following this, categories were created through the classification of the codes, and the data were presented in a table together with the frequency values of the codes, categories, and themes, as well as examples of direct quotations from parents' opinions (for example, V1 defines the parent number one).

## Results

The data in Table 2 revealed that those other than five parents shared their children's interest in a science lesson as medium ( $f = 9$ ) and low ( $f = 8$ ) before the intervention started to be taught in out-of-school learning environments.

When Table 3 is examined, it is seen that parents mostly feel positive emotions when they first hear that the human and environmental unit will be processed in out-of-school learning environments ( $f = 18$ ). It was also

revealed that some of them had negative thoughts due to the risk ( $f = 1$ ).

Table 4 shows that as the "human and environment" unit started to be taught in out-of-school environments, it was understood that most of the changes that parents noticed in children were related to the lesson, but they also referred to the change in some learning products for the environment, communication, emotions, and scientific skills. In this context, parents who talked about their changes such as the increase in interest and motivation towards the lesson and the desire to do homework stated that they both became conscious of the children and made efforts to raise awareness of their surroundings.

Table 5 shows that, during out-of-school learning intervention, it was revealed that parents mostly did not experience difficulties, whereas three parents shared the information that they had some difficulties in attending the evening light and sound pollution activity because they did not have special vehicles and some health problems such as stomach upset when they were accessed by rented vehicles to the places visited.

The analysis of the data in Table 6 revealed that the parents stated teaching outside of school provided children's personality development and communication skills, and made it easier for them to get to know the living environment.

Based on Table 7, it was revealed that all parents wanted their out-of-school teaching to continue due to partially different reasons. The reasons presented for this question include compliments for the first researcher, who is also a science teacher, for the students to perform their profession, the awareness and value of innovative practices, and also the comparison of the researcher with other teachers at the school.

The data in Table 8 shows that parents mostly referred to views about the course such as providing permanent and meaningful learning as the reason for the continuation of out-of-school teaching ( $f = 62$ ), in addition to personality development such as communication and self-confidence ( $f = 24$ ), feeling free and they also learning products such as affective ( $f = 14$ ), learning the environment in which they live, and environmentally oriented learning products such as environmental awareness ( $f = 13$ ).

## Discussion

Not all parents expressed a positive opinion about out-of-school teaching at the beginning, however, they all wanted it to continue (see table 7). Regarding this issue, many reasons were presented in the form of compliments for the first researcher, who was also a science teacher of children, to perform the profession, awareness of innovative practices and the value attributed, and also to compare the researcher with other teachers at the school. Similarly, the data in Table 8, regarding why out-of-school teaching practices should continue; the majority of them such as providing permanent and meaningful learning ( $f = 62$ ), personality development such as communication and

self-confidence (f = 24), affective characteristics such as feeling free and having fun (f = 14), environment such as knowing the environment in which they live and developing environmental awareness (f = 13), it was revealed that reference was made to learning products. This situation reveals that compared to teachers who perform classical classroom teaching, out-of-school teaching design is appreciated for the planning, execution, and finalization stages of the research teacher because it requires more effort and effort. In short, as other researchers (Küçük ve Yıldırım, 2021b) argue, doing activities outside of school leads to a pedagogically valued difference between teachers. This result indicates that the parents' initial expectations were met. Similarly, in the fourth question, the parents need to share the information that they did not encounter any difficulties, except for their special student situations and their partial difficulty in participating in an afternoon activity (see table 5). This data can be interpreted as a small number of parents who did not give a positive opinion at the beginning, with the start of the applications, these reservations disappeared. The possible reasons for these reservations to disappear in the course of the process are, of course, the uninterrupted informing of the researcher in a way that eliminates the parents' concerns and possibly the positive changes observed by the parents in their children's behavior.

It should also be discussed that all the parents share the information that there is a change in the behavior of their children in the family-home environment after they start to operate the human and environmental unit outside of school (see table 4). At this point, although most of the changes shared are related to the lesson, the parents also referred to the change in some learning products for the environment, communication, emotions, and scientific skills. In this context, it is important for the parents, who also talk about issues such as the increase in interest and motivation for the lesson and the desire to do homework, to realize that the children are both aware of the environment and that aware of their surroundings. In the data in Table 8, parents mostly stated opinions about the

course such as providing permanent and meaningful learning as the reason for the continuation of out-of-school teaching (f = 62), besides, feeling free about personality development such as communication and self-confidence (f = 24) and they also referred to learning products such as affective (f = 14), learning the environment in which they live, and environmentally oriented (f = 13) such as environmental awareness. These learning outcomes were shared with the scientific community in other studies reported with the same working group (Küçük ve Yıldırım, 2020; Küçük ve Yıldırım, 2021a). In this context, the cognitive and affective learning products that parents noticed in their children indicate that the following task given at the beginning was fulfilled.

### ***Pedagogical Implications***

At this point, it is revealed that parents' experiences towards well-structured out-of-school teaching interventions, which are experienced for the first time, are quite positive. On the other hand, it should also be examined how the parents' not needing to allocate an extra budget for their children's participation in the activities due to the project support provided for these implementations might have affected the high satisfaction with the positive experience reported in the study.

### ***Araştırmanın etik izinleri***

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

#### ***Etik kurul izin bilgileri***

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu  
Etik değerlendirme kararının tarihi=05.05.2020  
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası=2020/33