

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ALANINDA AKADEMİK TARTIŞMALAR

Editör: Dr.Öğr.Üyesi Fatma YAŞAR EKİCİ

yaz
yayınları

Okul Öncesi Eğitimi Alanında Akademik Tartışmalar

Editör

Dr.Öğr.Üyesi Fatma YAŞAR EKİCİ

yaz
yayınları

2026

Okul Öncesi Eğitimi Alanında Akademik Tartışmalar

Editör: Dr.Öğr.Üyesi Fatma YAŞAR EKİCİ

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-8996-45-6

Haziran 2026 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

İÇİNDEKİLER

**Erken Çocuklukta Duygu Düzenleme Becerilerinin
Önemli Bir Aracı Olarak ‘Çocuk Edebiyatı’1**
Aybala Beril DERİNÇAY, Nalan ARABACI

**Eğitimde Sürdürülebilirlik Perspektifinden Okul Dışı
Öğrenmeler: Tarihsel Gelişim, Kuramsal Temeller ve
Uygulama Örnekleri31**
Şule ERŞAN, Zeynep ALTUN

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

ERKEN ÇOCUKLUKTA DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİN ÖNEMLİ BİR ARACI OLARAK ‘‘ÇOCUK EDEBİYATI’’¹

Aybala Beril DERİNÇAY²

Nalan ARABACI³

1. GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin temellerinin atıldığı kritik bir gelişim evresi olarak kabul edilmektedir (Santrock, 2001; Sigelman ve Rider, 2018). Bu dönemde çocuklar, yalnızca çevrelerini keşfetmekle kalmayıp aynı zamanda duygularını tanıma, ifade etme ve düzenleme becerilerini de geliştirmeye başlamaktadır. Duygular, bireyin çevresiyle etkileşimini yönlendiren, davranışlarını organize eden ve sosyal ilişkilerini şekillendiren temel psikolojik yapılardan biridir (Campos vd., 2004; Gross, 2014).

Duygu, bireyin içsel ve dışsal uyaranlara verdiği çok boyutlu tepkiler bütünü olarak ele alınmakta; fizyolojik uyarılma, bilişsel değerlendirme ve davranışsal ifade süreçlerini içeren karmaşık bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Cole vd., 2004; Mayer vd., 2011). Bu bağlamda duygular yalnızca bireysel yaşantılar değil, aynı zamanda sosyal etkileşimlerin düzenlenmesinde belirleyici rol oynayan işlevsel sistemlerdir

¹ Bu çalışma, 24-25 Mayıs 2026 tarihlerinde Antalya’da gerçekleştirilen 10. Uluslararası Antalya Bilimsel Araştırmalar ve Yenilikçi Çalışmalar Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Okul Öncesi Öğretmeni, Özel Orkun DERİNÇAY GBE, ORCID: 0009-0004-6189-093X.

³ Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, ORCID: 0000-0001-9811-349X.

(Saarni, 1999, 2011). Erken çocukluk döneminde duygusal deneyimlerin artması ve çeşitlenmesi, çocukların sosyal çevreleriyle daha karmaşık ilişkiler kurmalarına zemin hazırlamaktadır (Campbell,1995). Duyguların sağlıklı bir şekilde gelişimi, bireyin bu duyguları düzenleyebilme becerisi ile yakından ilişkilidir. Duygu düzenleme, bireyin duygusal tepkilerini izleme, değerlendirme ve uygun biçimde değiştirme süreçlerini kapsayan dinamik bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Cole vd., 1994; Thompson, 1994). Bu süreç, bireyin hangi duyguyu ne zaman ve nasıl ifade edeceğini belirlemesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Gross ve Thompson, 2007). Duygu düzenleme becerileri gelişmiş çocukların akademik başarılarının daha yüksek olduğu, sosyal ilişkilerde daha uyumlu davrandıkları ve sorunlu davranışları daha az sergiledikleri belirtilmektedir (Eisenberg ve Spinrad, 2004; Wright vd., 2018).

Erken çocukluk dönemi, duygu düzenleme becerilerinin gelişimi açısından kritik bir pencere sunmaktadır. Bu dönemde çocuklar, duygularını tanıma ve ifade etmenin yanı sıra bu duygularla başa çıkma stratejileri geliştirmeye başlamaktadır (Bronson, 2000; Goodvin ve Thompson, 2007). Ancak bu beceriler kendiliğinden gelişmemekte; sosyal etkileşimler, model alma ve yapılandırılmış öğrenme deneyimleri aracılığıyla şekillenmektedir (Calkins ve Hill, 2007; Thompson ve Lagattuta, 2006). Bu nedenle erken çocukluk döneminde duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesi, ilerleyen yaşlarda ortaya çıkabilecek davranış sorunlarının önlenmesi açısından önemli koruyucu bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Kara ve Yüksel, 2022). Bu noktada, çocukların duygusal gelişimini destekleyen etkili pedagojik araçların kullanımı önem kazanmaktadır. Çocuk edebiyatı, özellikle resimli çocuk kitapları, çocukların duygularını anlamlandırmalarına ve düzenlemelerine katkı sağlayan güçlü araçlardan biri olarak öne çıkmaktadır (Gönen vd., 2014; Machado, 2003; Norton, 1995). Hikâyeler aracılığıyla

çocuklar, farklı duygusal durumlarla karşılaşmakta, karakterler üzerinden empati geliştirmekte ve çeşitli başa çıkma stratejilerini gözlemlene fırsatı bulmaktadır (Jensen vd., 2007; Karaağaç ve Alikılıç, 2023). Özellikle etkileşimli kitap okuma süreçleri, çocukların pasif dinleyici olmaktan çıkarak aktif katılımcı haline gelmelerini sağlamakta ve duygusal farkındalıklarını artırmaktadır (MacNaughton ve Williams, 2004). Bu süreçte çocuklar, hikâye karakterlerinin yaşadığı duygular üzerine düşünmekte, kendi deneyimleriyle bağlantı kurmakta ve alternatif çözüm yolları geliştirmektedir. Bu yönüyle çocuk edebiyatı, yalnızca dil gelişimini destekleyen bir araç değil; aynı zamanda duygu düzenleme becerilerinin kazandırılmasında etkili bir strateji olarak değerlendirilmektedir (Turla, 2015).

Bu çalışmada, erken çocukluk döneminde duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatının, özellikle resimli hikâye kitaplarının, bir araç olarak nasıl kullanılabileceği incelenmektedir. Bu kapsamda, duyguların tanınması, ifade edilmesi ve düzenlenmesi süreçlerinde çocuk edebiyatının rolü ele alınarak, etkileşimli kitap okuma temelli uygulamaların çocukların duygusal gelişimine katkıları ele alınacaktır. Çalışmanın temel amacı, erken çocukluk dönemindeki çocukların duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatının, özellikle resimli hikâye kitaplarının, etkileşimli kitap okuma süreçleri aracılığıyla nasıl etkili bir araç olarak kullanılabileceğini incelemektir. Bu doğrultuda çalışma, çocukların; kendi duygularını tanıma, ifade etme, düzenleme ve duygularla baş etme stratejileri geliştirme becerileri üzerindeki etkileri ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu bağlamda araştırma, erken çocukluk döneminde duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesinde çocuk edebiyatının ve etkileşimli kitap okuma süreçlerinin rolünü bütüncül bir bakış açısıyla ele alması bakımından önem taşımaktadır (Bronson, 2000; Gross, 2014). Günümüzde okul öncesi dönemdeki

çocukların öfke kontrolü, akran ilişkileri, dürtü denetimi, hayal kırıklığıyla baş etme ve duygularını uygun biçimde ifade etme konularında çeşitli güçlükler yaşadıkları görülmektedir. Bu durum, duygu düzenleme becerilerinin erken yaşlardan itibaren desteklenmesini gerekli kılmaktadır (Cole vd., 1994; Kara ve Yüksel, 2022). Çünkü erken çocukluk döneminde kazanılan duygu düzenleme becerileri, yalnızca mevcut davranış sorunlarının azaltılmasında değil; aynı zamanda bireyin ilerleyen yaşlardaki sosyal uyumu, akademik başarısı, psikolojik sağlamlığı ve kişilerarası ilişkileri üzerinde de belirleyici olmaktadır (Eisenberg ve Spinrad, 2004; Wright vd., 2018).

Alanyazın incelendiğinde, etkileşimli kitap okuma çalışmalarının çoğunlukla dil gelişimi, sözcük dağarcığı ve bilişsel gelişim üzerine yoğunlaştığı; duygu düzenleme becerileri bağlamındaki çalışmaların ise sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir (Bus vd., 1995; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Özellikle çocuk edebiyatının duygu düzenleme süreçleriyle ilişkilendirilerek ele alındığı, öğretmenin rolü, okuma ortamının özellikleri, kitap seçimi, etkileşim biçimleri ve aile katılımı gibi değişkenleri bütüncül biçimde değerlendiren çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir (MacNaughton ve Williams, 2004; Machado, 2003; Epstein, 2011). Bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurmayı hedeflemesi bakımından önem taşımaktadır. Araştırmanın bir diğer önemli yönü, çocuk edebiyatını yalnızca estetik ve dilsel bir araç olarak değil; aynı zamanda çocukların duygusal farkındalık geliştirmelerine, empati kurmalarına, sorun çözme becerileri kazanmalarına ve sağlıklı baş etme stratejileri oluşturmalarına katkı sağlayan gelişimsel bir destek aracı olarak ele almasıdır (Gönen vd., 2014; Jensen vd., 2007). Hikâye karakterleri aracılığıyla çocukların kendi duygularını anlamlandırmaları, farklı bakış açıları geliştirmeleri ve güvenli bir bağlam içinde duygusal deneyimleri tartışabilmeleri, duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesinde önemli fırsatlar

sunmaktadır (Campos vd., 2004; Saarni, 2011). Bu yönüyle çalışma, çocuk edebiyatının sosyal-duygusal gelişim alanındaki işlevine dikkat çekmektedir. Bununla birlikte araştırmannın; okul öncesi öğretmenlerine, ailelere ve erken çocukluk alanında çalışan uzmanlara uygulamaya dönük öneriler sunması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Etkileşimli kitap okuma süreçlerinin nasıl yapılandırılması gerektiği, hangi tür kitapların tercih edilmesi gerektiği, çocukların aktif katılımını destekleyen uygulamaların nasıl planlanabileceği ve öğretmenin süreçte hangi rolleri üstlenmesi gerektiğine ilişkin ortaya koyduğu bilgiler, uygulayıcılara yol gösterici nitelik taşımaktadır (Machado, 2003; MacNaughton ve Williams,2004). Ayrıca araştırmannın, erken çocukluk eğitiminde sosyal-duygusal gelişimi destekleyen önleyici çalışmaların önemine dikkat çekerek ileride yapılacak araştırmalara kuramsal bir temel oluşturması beklenmektedir (Bronfenbrenner,1979; Denham, 2006).

2. DUYGU VE DUYGU DÜZENLEME KAVRAMLARI

2.1. Duygu Nedir?

Duygu, bireyin içsel ve dışsal uyaranlara verdiği çok boyutlu tepkiler bütünü olup, fizyolojik uyarılma, bilişsel değerlendirme ve davranışsal ifade süreçlerini içeren dinamik bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Campos vd., 2004; Cole vd., 2004; Gross, 2014). Bu yönüyle duygu, yalnızca bireysel bir yaşantı değil, aynı zamanda bireyin çevresiyle kurduğu etkileşimi düzenleyen işlevsel bir sistemdir (Gross ve Thompson, 2007; Saarni, 1999).

Erken çocukluk döneminde duyguların gelişimi, niceliksel bir artıştan ziyade niteliksel bir dönüşüm göstermektedir. Çocuklar bu dönemde yalnızca temel duyguları deneyimlemekle kalmamakta; aynı zamanda bu duyguları ayırt

etme, adlandırma ve bağlamsal olarak anlamlandırma becerilerini geliştirmektedir (Saarni, 2011; Santrock, 2001). Bu süreç, çocukların sosyal dünyayı anlamlandırmalarında temel bir referans noktası oluşturmaktadır. Duyguların işlevsel yönü dikkate alındığında, bireyin dikkatini belirli uyarılara yönlendirme, davranışlarını organize etme ve sosyal ilişkilerini düzenleme gibi kritik roller üstlendiği görülmektedir (Campbell, 1995). Bu bağlamda, erken çocukluk döneminde duyguların sağlıklı bir şekilde gelişimi, yalnızca bireysel iyi oluş açısından değil, aynı zamanda sosyal uyum ve öğrenme süreçleri açısından da belirleyici bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

2.2. Duygu Düzenleme Becerisi Nedir ve Neden Önemlidir?

Duygu düzenleme, bireyin kendi duygusal tepkilerini izleme, değerlendirme ve duruma uygun biçimde değiştirme süreçlerini kapsayan çok boyutlu bir yapıdır (Campbell, 1995; Cole vd., 1994; Thompson, 1994). Bu süreç, bireyin hangi duyguyu ne zaman, hangi yoğunlukta ve hangi bağlamda ifade edeceğini belirleyen mekanizmaları içermektedir (Gross ve Thompson, 2007). Duygu düzenleme yalnızca duyguların bastırılması ya da kontrol edilmesi değil; aynı zamanda duyguların işlevsel bir şekilde yönetilmesini de ifade etmektedir. Erken çocukluk döneminde duygu düzenleme becerileri başlangıçta dışsal düzenleme yoluyla, yani yetişkin rehberliği ile şekillenmekte; zamanla içselleşerek çocuğun kendi kendini düzenleme kapasitesine dönüşmektedir (Calkins ve Hill, 2007; Meltzoff ve Kuhl, 2016). Bu dönüşüm süreci, çocuğun sosyal çevresiyle kurduğu etkileşimlerin niteliği ile doğrudan ilişkilidir.

Duygu düzenleme becerilerinin önemi, bireyin yaşamının farklı alanlarına olan etkisiyle ortaya çıkmaktadır. Bu becerilerin gelişmiş olması, çocukların akademik süreçlerde daha başarılı olmalarını, akran ilişkilerinde daha uyumlu davranmalarını ve

sorun çözme becerilerini daha etkili kullanmalarını sağlamaktadır (Eisenberg ve Spinrad, 2004; Wright vd., 2018). Buna karşılık, duygu düzenleme becerilerindeki yetersizlikler; saldırganlık, içe kapanma ve davranış sorunları gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Cole vd., 1994; Yıldırım ve Selvi, 2017). Bu nedenle duygu düzenleme, erken çocukluk eğitiminde desteklenmesi gereken temel gelişim alanlarından biri olarak görülmekte ve çocukların duygusal deneyimlerini anlamlandırabilecekleri yapılandırılmış öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

3. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİN GELİŞİMİ

3.1. Duygu Düzenleme Becerileri Açısından Erken Çocukluk Döneminin Önemi

Erken çocukluk dönemi, duygu düzenleme becerilerinin temellerinin atıldığı ve hızlı bir gelişim gösterdiği kritik bir gelişim evresidir. Bu dönemde çocuklar, duygularını tanıma ve ifade etmenin ötesine geçerek, bu duyguları yönetmeye yönelik stratejiler geliştirmeye başlamaktadır (Thompson ve Goodvin, 2007). Duygusal deneyimlerin çeşitlenmesiyle birlikte çocuklar, farklı durumlara uygun tepkiler üretme, dürtülerini kontrol etme ve sosyal etkileşimlerini düzenleme becerilerini kademeli olarak kazanmaktadır.

Nörogelişimsel açıdan değerlendirildiğinde, erken çocukluk döneminde yürütücü işlevlerin gelişimi ile birlikte dikkat kontrolü, dürtü denetimi ve bilişsel esneklik gibi becerilerde önemli ilerlemeler gözlenmektedir (Feldman, 2016; Ochsner ve Gross, 2007). Bu beceriler, duygu düzenleme süreçlerinin bilişsel temelini oluşturmakta ve çocukların duygusal tepkilerini daha kontrollü ve duruma uygun biçimde yönetmelerine olanak tanımaktadır. Bununla birlikte duygu

düzenleme becerileri yalnızca biyolojik olgunlaşmanın bir sonucu olarak ortaya çıkmamakta; sosyal etkileşimler, model alma ve yapılandırılmış öğrenme deneyimleri aracılığıyla gelişmektedir (Calkins ve Hill, 2007; Thompson ve Lagattuta, 2006). Bu bağlamda erken çocukluk döneminde duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesi, ilerleyen yaşlarda ortaya çıkabilecek davranış sorunlarının önlenmesi açısından önemli bir koruyucu faktör olarak değerlendirilmektedir. Bunun temel nedeni, duygu düzenleme becerilerinin çocukların dürtü kontrolü, sorun çözme ve sosyal uyum süreçlerinin merkezinde yer almasıdır. Duygularını tanıyabilen ve düzenleyebilen çocuklar, yaşadıkları olumsuz durumlara daha esnek tepkiler verebilmekte ve davranışlarını daha kontrollü bir biçimde yönlendirebilmektedir (Calkins ve Hill, 2007; Thompson ve Goodvin, 2007). Buna karşılık, duygu düzenleme becerilerinin yeterince gelişmemesi durumunda çocukların yoğun duygusal uyarılma karşısında uygun başa çıkma stratejileri geliştiremedikleri görülmektedir. Bu durum, erken çocukluk döneminde öfke patlamaları, saldırgan davranışlar, kurallara uymada güçlük ve akran ilişkilerinde çatışma gibi dışa yönelimli davranış sorunlarına yol açabilmektedir (Cole vd., 1994). Bunun yanı sıra bazı çocuklarda kaygı, çekingenlik ve sosyal geri çekilme gibi içe yönelimli sorunlar da ortaya çıkabilmektedir (Kara ve Yüksel, 2022). Bu tür davranış örüntülerinin erken dönemde desteklenmemesi, zamanla kalıcı hale gelerek ilerleyen gelişim dönemlerinde akademik uyum sorunları, akran ilişkilerinde güçlükler ve psikososyal risklerin artması ile ilişkilendirilmektedir (Eisenberg ve Spinrad, 2004; Wright vd., 2018). Dolayısıyla erken çocukluk döneminde duygu düzenleme becerilerinin sistematik olarak desteklenmesi, yalnızca mevcut davranışların düzenlenmesi açısından değil, aynı zamanda bireyin uzun vadeli sosyal ve duygusal uyumunun korunması açısından da kritik bir öneme sahiptir. Bu noktada çocuklara sunulan öğrenme deneyimlerinin niteliği belirleyici olmakta; özellikle

duyguların anlamlandırılmasına, ifade edilmesine ve yeniden yapılandırılmasına olanak tanıyan pedagojik araçlar öne çıkmaktadır. Bu bağlamda çocuk edebiyatı ve özellikle etkileşimli kitap okuma süreçleri, çocukların duygusal deneyimlerini güvenli ve yapılandırılmış bir bağlamda keşfetmelerine olanak sağlayarak duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesinde etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir.

4. DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİNDE ÇOCUK EDEBİYATININ ROLÜ

4.1. Duygu Düzenleme Becerilerinin Kazandırılmasında Bir Strateji Olarak Çocuk Edebiyatı

Çocuk edebiyatı, özellikle resimli çocuk kitapları, erken çocukluk döneminde duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesinde çok boyutlu katkılar sunan önemli bir pedagojik araçtır. Bu araç, çocuklara doğrudan öğretimden ziyade deneyimsel ve dolaylı öğrenme fırsatları sağlayarak duyguların anlaşılması, ifade edilmesi ve düzenlenmesine zemin hazırlamaktadır (Gönen vd., 2014; Machado, 2003). Hikâyeler aracılığıyla çocuklar, farklı duygusal durumlarla karşılaşmakta, karakterler üzerinden empati geliştirmekte ve çeşitli baş etme stratejilerini gözlemleyerek içselleştirmektedir (Jensen vd., 2007; Karaağaç ve Alikılıç, 2023). Bu süreçte çocuk edebiyatının etkisi yalnızca içerikle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda okuma sürecinin nasıl yapılandırıldığı ile doğrudan ilişkili olmaktadır. Özellikle etkileşimli kitap okuma uygulamaları, çocukların pasif dinleyici konumundan çıkarak aktif katılımcı olmalarını sağlamakta ve duygu düzenleme becerilerinin gelişimini desteklemektedir (MacNaughton ve Williams, 2004).

Çocuk edebiyatı, duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesinin yanı sıra çocukların bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişim alanlarına da çok yönlü katkılar sunmaktadır. Hikâyeler aracılığıyla çocuklar neden-sonuç ilişkileri kurma, olayları farklı bakış açılarıyla değerlendirme ve alternatif çözüm yolları geliştirme fırsatı bulmaktadır. Bu durum, çocukların yalnızca duygusal farkındalıklarını değil; düşünme, yorumlama ve sorun çözme becerilerini de desteklemektedir (Machado, 2003; Norton, 1995). Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların sembolik düşünme becerilerinin gelişmesiyle birlikte hikâyeler, çocukların gerçek yaşam deneyimlerini anlamlandırmalarına yardımcı olan güvenli bir öğrenme alanı oluşturmaktadır. Çocuklar hikâye karakterleri aracılığıyla toplumsal kuralları, kişilerarası ilişkileri, yardımlaşma, paylaşma ve sorumluluk gibi sosyal değerleri gözlemleme fırsatı bulmaktadır (Gönen vd., 2014; Karaağaç ve Alikılıç, 2023). Böylece çocuk edebiyatı, çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra çocuk edebiyatı, çocukların hayal gücü ve yaratıcılık becerilerini destekleyen önemli araçlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Hikâyeler aracılığıyla çocuklar farklı yaşam deneyimleriyle karşılaşmakta, olayları zihinsel olarak canlandırmakta ve alternatif senaryolar üretebilmektedir. Bu süreç çocukların bilişsel esneklik gelişimlerini desteklemekte ve farklı durumlara yönelik yeni çözüm yolları üretebilmelerine katkı sağlamaktadır (Bronson, 2000). Ayrıca resimli çocuk kitapları, çocukların dikkat sürelerini artırmakta, dinleme becerilerini geliştirmekte ve sözel ifade kapasitelerini desteklemektedir. Duygular hakkında konuşabilen ve kendini sözel olarak ifade edebilen çocukların, duygusal yaşantılarını daha sağlıklı biçimde düzenleyebildikleri belirtilmektedir (Campos vd., 2004; Saarni, 2011). Bu yönüyle çocuk edebiyatı, yalnızca duygusal gelişimi destekleyen bir araç değil; aynı zamanda dil gelişimi, sosyal iletişim, öz farkındalık ve

psikolojik dayanıklılık süreçlerini bütüncül olarak destekleyen gelişimsel bir öğrenme aracı olarak öne çıkmaktadır.

4.2. Etkileşimli Kitap Okumanın Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etki Mekanizması

Çocuk edebiyatı, özellikle resimli çocuk kitapları, erken çocukluk döneminde çocukların duygusal gelişimlerinin desteklenmesinde önemli bir pedagojik araç olarak değerlendirilmektedir. Çocuklar hikâyeler aracılığıyla farklı yaşam deneyimleri, kişilerarası ilişkiler ve duygusal durumlarla karşılaşmakta; bu süreçte kendi duygularını anlamlandırma fırsatı bulmaktadır (Gönen vd., 2014; Turla, 2015). Özellikle okul öncesi dönemde soyut duygusal yaşantıların doğrudan öğretilmesi güç olduğundan, çocuk edebiyatı çocukların duyguları somutlaştırmalarına yardımcı olan güvenli ve sembolik bir öğrenme alanı oluşturmaktadır (Machado, 2003; Norton, 1995). Hikâyelerde yer alan karakterler aracılığıyla çocuklar; korku, öfke, mutluluk, kıskançlık, üzüntü, sevgi ve hayal kırıklığı gibi farklı duygusal deneyimleri gözlemleyebilmekte ve bu deneyimleri kendi yaşantılarıyla ilişkilendirebilmektedir (Parrott, 2001). Bu yönüyle çocuk edebiyatı, yalnızca bilişsel ve dilsel gelişimi destekleyen bir araç değil, aynı zamanda çocukların duygusal farkındalıklarını geliştiren çok boyutlu bir gelişim alanı olarak öne çıkmaktadır.

Çocuk edebiyatının duygu düzenleme becerilerine katkısı, çocukların duygusal sözcük dağarcıklarını geliştirmesi açısından da önem taşımaktadır. Erken çocukluk döneminde çocuklar çoğu zaman yaşadıkları duyguları hissetmelerine rağmen bunları sözel olarak ifade etmekte zorlanmaktadır. Hikâyelerde yer alan duygusal ifadeler, çocukların duygularını adlandırmalarına ve farklı duygular arasındaki ayrımları fark etmelerine yardımcı olmaktadır (Campos vd., 2004; Saarni, 2011). Böylece çocuklar yalnızca “iyi” ya da “kötü” hissetmekten söz etmek yerine, kaygı,

hayal kırıklığı, yalnızlık, heyecan, gurur veya huzur gibi daha ayrıntılı duygusal ifadeleri kullanmaya başlamaktadır. Bu durum çocukların öz farkındalık gelişimlerini desteklemekte ve kendi içsel yaşantılarını daha bilinçli biçimde değerlendirebilmelerine katkı sağlamaktadır (Aydın, 2021; Esentaş vd., 2018). Bununla birlikte çocuk edebiyatı, çocukların yaşadıkları duyguları normalleştirmelerine de katkı sağlamaktadır. Hikâyelerde karakterlerin hata yapması, korkması, öfkelenmesi ya da üzülmesi; çocukların kendi duygusal deneyimlerini daha kabul edilebilir görmelerine yardımcı olmaktadır. Bu durum özellikle yoğun duygular yaşayan çocuklar açısından psikolojik bir güven alanı oluşturmaktadır (Machado, 2003). Çocuklar çoğu zaman kendi yaşadıkları duyguları doğrudan ifade etmek yerine hikâye karakterleri üzerinden konuşmayı daha güvenli bulmaktadır. Böylece hikâyeler, çocukların bastırılmış ya da ifade edilmesi güç duygularını dolaylı biçimde paylaşmalarına olanak tanımaktadır. Bu süreç aynı zamanda çocukların benlik algılarının gelişimine katkı sağlayarak kendilerini daha iyi tanımalarını desteklemektedir.

Etkileşimli kitap okumanın duygu düzenleme üzerindeki etkilerinden biri de empati ve perspektif alma becerilerini geliştirmesidir. Hikâye karakterlerinin yaşadığı olaylar üzerinden çocuklar, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamaya yönelik deneyimler kazanmaktadır (Jensen vd., 2007). Özellikle farklı karakterlerin aynı olay karşısında farklı duygusal tepkiler vermesi, çocukların olaylara tek bir bakış açısından yaklaşımdan uzaklaşmalarını sağlamaktadır. Bu durum çocukların sosyal ilişkilerde daha duyarlı davranmalarına, akranlarının duygularını anlamalarına ve kişilerarası çatışmalarda daha yapıcı çözümler geliştirmelerine katkı sunmaktadır (Karaağaç ve Alikılıç, 2023). Böylece çocuk edebiyatı, çocukların yalnızca kendi duygularını değil, başkalarının duygularını da fark etmelerine yardımcı olan sosyal-duygusal bir öğrenme alanı oluşturmaktadır. Çocuk

edebiyatı aynı zamanda çocukların sorun çözme ve baş etme becerilerini destekleyen önemli bir araçtır. Hikâyelerde yer alan çatışmalar ve çözüm süreçleri, çocuklara alternatif davranış örüntüleri sunmaktadır. Karakterlerin yaşadıkları güçlüklerle nasıl baş ettiklerini gözlemleyen çocuklar, benzer durumlarla karşılaştıklarında kullanabilecekleri duygu düzenleme stratejileri geliştirebilmektedir (Erdem vd., 2017). Özellikle resimli çocuk kitaplarında karakterlerin sakinleşme, yardım isteme, bekleme, düşünme ya da duygularını konuşarak ifade etme gibi stratejileri kullanmaları, çocukların model alma yoluyla bu davranışları öğrenmelerini desteklemektedir (Cole vd., 2009). Bu yönüyle hikâyeler, çocuklara yalnızca duyguların varlığını değil, bu duygularla nasıl başa çıkılabileceğini de öğretmektedir. Çocuk edebiyatının önemli katkılarından biri de çocukların psikolojik dayanıklılıklarının desteklenmesidir. Hikâyelerde karakterlerin yaşadıkları olumsuzluklara rağmen çözüm yolları bulmaları, yeniden denemeleri ve güçlüklerle baş etmeleri; çocuklara umut, esneklik ve yeniden toparlanma mesajları sunmaktadır (Bronson, 2000; Whitehurst vd., 1994). Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların başarısızlık, reddedilme ya da korku gibi durumlarla baş etmeyi öğrenmeleri, ilerleyen yaşlardaki sosyal ve akademik uyumları açısından önem taşımaktadır (Thompson ve Goodvin, 2007). Bu bağlamda çocuk edebiyatı, çocukların yalnızca mevcut duygusal yaşantılarını düzenlemelerine değil, aynı zamanda gelecekte karşılaşılabilecekleri güçlüklerle başa çıkabilmelerine yönelik psikolojik dayanıklılık geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, çocuk edebiyatı ve etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde olumlu etkiler yarattığı görülmektedir. Araştırmalar; çocukların duygusal farkındalıklarının arttığını, empati becerilerinin geliştiğini, duygu düzenleme stratejilerini daha etkin kullanmaya başladıklarını ve davranış sorunlarında

azalma görüldüğünü ortaya koymaktadır (Erdem vd., 2017). Bununla birlikte çocukların kendilerini ifade etme becerilerinin geliştiği, sosyal ilişkilerde daha uyumlu davranışlar sergiledikleri ve olumlu benlik algısı geliştirdikleri de belirtilmektedir (Jensen vd., 2007). Tüm bu bulgular doğrultusunda çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminde duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesinde etkili, bütüncül ve gelişimsel açıdan uygun bir araç olarak değerlendirilmektedir.

5. ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA SÜRECİNİN PLANLANMASI

5.1. Etkileşimli Kitap Okuma Sürecinin Yapılandırılması

Etkileşimli kitap okuma, çocukların aktif katılımını sağlayarak öğrenme sürecini derinleştiren bir yaklaşımdır (MacNaughton ve Williams, 2004). Bu süreçte öğretmenler, açık uçlu sorular ve yönlendirici ifadeler kullanarak çocukların duygular üzerine düşüncelerini teşvik ederler. Bu süreç; çocukların duygularını ifade etmelerini kolaylaştırır, alternatif çözüm yolları üretmelerini destekler ve duygu düzenleme stratejilerini içselleştirmelerini sağlar (Jensen vd., 2007).

Etkileşimli kitap okuma sürecinin etkili olabilmesi, belirli pedagojik ilkelere uygun olarak yapılandırılmasına bağlıdır. Öncelikle okuma süresinin çocukların gelişim düzeyine uygun olarak planlanması gerekmektedir. Okul öncesi dönemde dikkat süreleri sınırlı olduğundan, okuma etkinliklerinin belirli bir süre zarfında kısıtlanmadan ve sürecin çocukların ilgisini sürdürebilecek şekilde dinamik bir yapıda ilerlemesi önerilmektedir (MacNaughton ve Williams, 2004). Bununla birlikte okuma sürecinin çocukların günlük rutinleri içerisindeki zamanlaması da önem taşımaktadır. Çocukların fiziksel olarak yorgun, aç ya da dikkatlerinin yoğun biçimde dağıldığı zaman

dilimlerinde gerçekleştirilen etkinliklerin etkileşim düzeyini azaltabileceği belirtilmektedir. Bu nedenle kitap okuma süreçlerinin çocukların dikkat ve katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu zaman aralıklarında planlanması önerilmektedir (Gönen vd., 2014).

Okuma ortamının da bu süreçte önemli bir rolü bulunmaktadır. Dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırılmış, fiziksel olarak rahat ve çocukların kitabı net bir şekilde görebileceği bir ortam, etkileşimin niteliğini artırmaktadır. Ortamın yeterli düzeyde aydınlatılmış, ferah, sakin ve güven verici bir yapıda olması, çocukların hikâye sürecine odaklanmalarını kolaylaştırmaktadır. Gürültülü, kalabalık ve sık bölünen ortamlar çocukların dikkat sürelerini olumsuz etkileyebilmekte; hikâye akışına katılımlarını azaltabilmektedir (Machado, 2003). Buna karşılık çocukların kendilerini güvende hissettikleri düzenli ortamlar, duygularını daha rahat ifade etmelerine ve sosyal etkileşim süreçlerine daha aktif katılım göstermelerine olanak sağlamaktadır (MacNaughton ve Williams, 2004). Ayrıca ortam düzenlemesinde çocukların öğretmeni, kitabı ve birbirlerini rahatlıkla görebilecekleri bir oturma düzeninin oluşturulması önem taşımaktadır. Özellikle yarım daire biçimindeki oturma düzenleri hem göz teması kurulmasını kolaylaştırmakta hem de çocuklar arası sosyal etkileşimi desteklemektedir (MacNaughton ve Williams, 2004).

Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının yalnızca sınıf ortamıyla sınırlandırılması gerekmemektedir. Sürecin zaman zaman okul bahçesi, doğa ortamları, kütüphaneler ya da çocukların günlük yaşam deneyimleriyle ilişki kurabilecekleri farklı öğrenme alanlarında gerçekleştirilmesi, çocukların dikkat, motivasyon ve merak düzeylerini artırabilmektedir (Machado, 2003). Özellikle açık hava ortamlarında gerçekleştirilen kitap okuma etkinliklerinin çocukların duyuusal deneyimlerini zenginleştirdiği ve öğrenme sürecini daha doğal hale getirdiği

belirtilmektedir (Machado, 2003). Ortam değişiklikleri aynı zamanda çocukların hikâyeye yönelik ilgilerini canlı tutmakta ve sürece daha aktif katılım göstermelerini desteklemektedir (MacNaughton ve Williams, 2004).

Okuma ortamında kullanılan fiziksel materyaller de etkileşim sürecinin niteliğini etkileyebilmektedir. Minderler, kuklalar, duyu kartları, karakter görselleri ve hikâyeyi destekleyen somut materyaller; çocukların dikkatlerini sürdürmelerine, hikâyeyi daha anlamlı hale getirmelerine ve olayları somutlaştırmalarına katkı sağlamaktadır (Gönen vd., 2014; Norton, 1995). Özellikle okul öncesi dönemde çocukların somut yaşantılar aracılığıyla daha etkili öğrendikleri düşünüldüğünde, hikâye sürecinin görsel ve duyu uyaranlarla desteklenmesi önem taşımaktadır (Machado,2003). Bununla birlikte, etkileşimli okuma süreci yalnızca kitap okuma zamanıyla sınırlı kalmamalı, öncesi ve sonrası etkinliklerle desteklenmelidir. Okuma öncesinde çocukların ön bilgilerini harekete geçiren sorular sorulabilirken, okuma sonrasında drama, resim, rol oynama ve hikâye tamamlama gibi etkinlikler aracılığıyla çocukların duyguları yeniden yapılandırılmaları sağlanabilir. Bu tür etkinlikler, çocukların duyu düzenleme stratejilerini pekiştirmelerine katkı sağlamaktadır (Jensen vd., 2007). Bu süreçte etkileşimli kitap okuma uygulamaları, çocuk edebiyatının etkisini artıran önemli bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Etkileşimli kitap okuma sürecinde çocuklar pasif dinleyici olmaktan çıkarak aktif katılımcı haline gelmektedir (MacNaughton ve Williams, 2004).

5.2. Öğretmenin Rolü ve Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Etkileşimli kitap okuma sürecinde öğretmenin rolü, sürecin niteliğini belirleyen temel unsurlardan biridir. Öğretmenin kullandığı dil, yönelttiği sorular, verdiği geri

bildirimler ve çocukların duygularına yaklaşım biçimi, çocukların etkinliğe katılım düzeyini ve duygusal ifade becerilerini doğrudan etkilemektedir. Bu süreçte öğretmenin yalnızca kitabı okuyan kişi değil; çocukların düşüncelerini destekleyen, duygularını anlamlandırmalarına rehberlik eden ve güvenli bir iletişim ortamı oluşturan kolaylaştırıcı bir rol üstlenmesi gerekmektedir (MacNaughton ve Williams, 2004). Özellikle açık uçlu ve 5N1K temelli soruların kullanılması, çocukların hem bilişsel hem de duygusal süreçlerini harekete geçirmektedir. “Karakter şu anda ne hissediyor?”, “Neden böyle davranmış olabilir?”, “Bu olay nerede gerçekleşiyor?”, “Sence bundan sonra ne olabilir?”, “Sen olsaydın nasıl davranırdın?” gibi sorular, çocukların olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmalarına, farklı bakış açıları geliştirmelerine ve kendi duygusal yaşantılarıyla bağlantı oluşturmalarına katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenin çocukların verdiği cevaplara yaklaşımı da büyük önem taşımaktadır. Çocuğun ifade ettiği duyguyu küçümseyen, “Bunda üzülecek ne var?” ya da “Ağlamak kötü bir şey.” gibi yargılayıcı ifadeler kullanan bir öğretmen tutumu, çocukların duygularını bastırmalarına ve kendilerini ifade etmekten kaçınmalarına neden olabilmektedir. Buna karşılık “Üzülmiş olman normal.” veya “Bu durumda senin yerinde olsam ben de kızabilirdim.” gibi kabul edici ve destekleyici ifadeler, çocukların duygularını güvenli bir şekilde ifade etmelerini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca öğretmenin kendi duygularını uygun biçimde ifade etmesi, sakinleşme stratejilerini modellemesi ve çocukların duygularını düzenleme girişimlerine rehberlik etmesi, çocuklar açısından önemli bir sosyal öğrenme fırsatı oluşturmaktadır (Calkins ve Hill, 2007). Bu nedenle etkileşimli kitap okuma sürecinde öğretmenin duygu odaklı, sabırlı, destekleyici ve çocuk merkezli bir yaklaşım benimsemesi, sürecin duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkililiğini artırmaktadır.

5.3. Etkileşimli Kitap Okuma Sürecinde Kitap Seçimi: Yapı ve İçerik Özellikleri

Etkileşimli kitap okuma sürecinin etkililiği, kullanılan çocuk kitaplarının niteliği ile doğrudan ilişkilidir (Gönen vd., 2014; Machado, 2003). Seçilen kitapların çocukların yaş, gelişim düzeyi, ilgi alanları ve duygusal ihtiyaçlarına uygun olması gerekmektedir (Norton, 1995). Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların dikkat sürelerinin sınırlı olması ve somut düşünme eğiliminde olmaları nedeniyle kitapların hem görsel hem de içerik açısından gelişimsel özelliklere uygun biçimde hazırlanması önem taşımaktadır (Machado, 2003). Gelişim düzeyine uygun olmayan, yoğun metin içeren veya soyut anlatımların ağırlıklı olduğu kitaplar, çocukların dikkatlerini sürdürmelerini zorlaştırabilmekte ve etkileşimli okuma sürecinin niteliğini olumsuz etkileyebilmektedir (Gönen vd., 2014).

Okul öncesi dönemde özellikle resimli çocuk kitapları, büyük boyutlu kitaplar, dokun-hisset özellikli kitaplar, hareketli ya da üç boyutlu (pop-up) kitaplar, sesli kitaplar ve tekrar eden ritmik anlatımlara sahip hikâye kitapları çocukların ilgisini çekmekte ve sürece aktif katılımlarını desteklemektedir (Machado, 2003; Norton, 1995). Özellikle büyük boyutlu ve görsellerin ön planda olduğu kitaplar, çocukların hikâyeyi daha kolay takip etmelerine olanak sağlamakta; yüz ifadeleri, beden dili ve görsel ipuçları üzerinden karakterlerin duygularını anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Parrott, 2001). Üç boyutlu veya hareketli kitaplar ise çocukların merak duygusunu artırarak dikkat sürelerini desteklemekte ve hikâyeye yönelik motivasyonlarını güçlendirmektedir. Sesli kitaplar ve tekrar eden ifadeler içeren hikâyeler de çocukların işitsel dikkatlerini destekleyerek hikâye sürecine katılımlarını artırabilmektedir (Gönen vd., 2014).

Kitaplarda kullanılan resimlerin niteliği de duygu düzenleme süreçleri açısından önem taşımaktadır. Özellikle

karakterlerin yüz ifadelerinin belirgin olduğu, duyguların görseller aracılığıyla açık biçimde yansıtıldığı kitaplar, çocukların duyguları tanıma ve adlandırma becerilerini desteklemektedir (Parrott, 2001). Örneğin korku, öfke, mutluluk, şaşkınlık veya üzüntü gibi temel duyguların görseller üzerinden açık biçimde sunulması, çocukların duygusal farkındalık geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra hikâyelerde çocukların günlük yaşam deneyimleriyle ilişki kurabilecekleri olayların yer alması, çocukların karakterlerle özdeşim geliştirmelerini kolaylaştırmaktadır (Karaağaç ve Alikılıç, 2023).

Kitap seçiminde yalnızca fiziksel özellikler değil, içerik özellikleri de dikkate alınmalıdır. Özellikle duygu düzenleme becerilerini desteklemeyi amaçlayan kitaplarda sorun çözme, empati, duyguları ifade etme, yardım isteme, sakinleşme ve alternatif baş etme stratejileri gibi temalara yer verilmesi önemlidir (Erdem vd., 2017). Bununla birlikte kitapların yalnızca olumsuz duygulara değil; mutluluk, sevgi, aidiyet, gurur ve umut gibi olumlu duygulara da yer vermesi gerekmektedir. Çünkü duygu düzenleme süreci yalnızca olumsuz duyguların kontrol edilmesini değil, olumlu duyguların fark edilmesini, sürdürülmesini ve uygun biçimde ifade edilmesini de kapsamaktadır (Gross ve Thompson, 2007).

Ayrıca kitap seçiminde kültürel uygunluk ve kapsayıcılık da göz önünde bulundurulmalıdır. Çocukların kendi yaşam deneyimlerinden izler bulabilecekleri, farklı bireysel özelliklere ve sosyal yaşantılara yer veren kitaplar, çocukların aidiyet duygularını desteklemekte ve farklılıklara yönelik farkındalık geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Buna karşılık korku, tehdit veya yoğun kaygı içeren; gelişim düzeyine uygun olmayan kitaplar çocuklarda olumsuz duygusal etkiler oluşturabilmektedir. Bu nedenle öğretmenin kitap seçim sürecini pedagojik bir bakış açısıyla planlaması ve kitapları çocukların

gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda değerlendirmesi gerekmektedir (Machado, 2003).

5.4. Etkileşimli Kitap Okuma Sürecinde Aile ile İş Birliği ve Süreklilik

Erken çocukluk döneminde çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde okul-aile iş birliği önemli bir yere sahiptir. Çocuğun yaşamındaki iki temel sosyal çevre olan aile ve okul arasındaki tutarlı etkileşim, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim süreçlerini olumlu yönde desteklemektedir (Bronfenbrenner, 1979). Özellikle sosyal-duygusal gelişim ve duyu düzenleme becerilerinin kazanılmasında aile katılımı, öğrenme süreçlerinin sürekliliği açısından kritik bir rol üstlenmektedir. Çocukların okul ortamında kazandıkları becerilerin ev ortamında da desteklenmesi, bu becerilerin kalıcı hale gelmesine katkı sağlamaktadır (Epstein, 2011). Bu nedenle etkileşimli kitap okuma sürecinin yalnızca sınıf ortamıyla sınırlandırılmaması; ailelerin de sürece aktif biçimde dahil edilmesi önem taşımaktadır. Ev ortamında gerçekleştirilen kitap okuma etkinlikleri, çocukların duygularını ifade etmeleri ve duygusal deneyimlerini paylaşmaları açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Özellikle ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte kitap okuma sürecine aktif katılım göstermeleri, çocukların kendilerini güvende hissetmelerini ve duygularını daha rahat ifade etmelerini desteklemektedir (Bronfenbrenner, 1979). Bu süreçte ebeveynlerin açık uçlu sorular sorması, çocukların hikâye karakterlerinin duyguları üzerine düşünmelerine fırsat tanınması ve çocukların kendi yaşantılarıyla bağlantı kurmalarını desteklemesi önemlidir. “Sence karakter neden korkmuş olabilir?”, “Sen böyle hissettiğinde ne yapıyorsun?” veya “Bu durumda karaktere nasıl yardım edebilirdik?” gibi sorular, çocukların duyu düzenleme süreçlerini destekleyen önemli etkileşim örnekleri arasında yer almaktadır. Ailelerin süreçte destekleyici ve kabul edici bir tutum sergilemeleri de duyu

düzenleme becerilerinin gelişimi açısından belirleyici olmaktadır. Çocuğun ifade ettiği duyguların küçümsenmesi ya da yok sayılması, çocukların duygularını bastırmalarına neden olabilirken; duyguların anlaşılması ve kabul edilmesi çocukların kendilerini daha güvenli hissetmelerine katkı sağlamaktadır (Calkins ve Hill, 2007). Bunun yanı sıra ebeveynlerin kendi duygu düzenleme biçimleri de çocuklar açısından önemli bir model oluşturmaktadır. Duygularını uygun biçimde ifade eden, sorun çözme süreçlerinde sakin kalabilen ve çocukla empatik iletişim kurabilen ebeveynler, çocukların sağlıklı duygu düzenleme stratejileri geliştirmelerini desteklemektedir (Thompson ve Lagattuta, 2006). Okul ve aile arasındaki iş birliğinin sürdürülebilir olması, etkileşimli kitap okuma süreçlerinin etkililiğini artırmaktadır. Öğretmenlerin ailelere kitap önerilerinde bulunması, evde uygulanabilecek etkileşimli okuma örnekleri paylaşması ve aileleri süreç hakkında bilgilendirmesi, çocukların öğrenme yaşantılarının bütüncül biçimde desteklenmesine katkı sağlamaktadır (Epstein, 2011). Böylece duygu düzenleme becerileri yalnızca okul ortamında geliştirilen bir beceri olmaktan çıkmakta; çocuğun günlük yaşamının doğal bir parçası haline gelmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında erken çocukluk döneminde duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesinde çocuk edebiyatının ve özellikle etkileşimli kitap okuma süreçlerinin önemli bir gelişimsel araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erken çocukluk dönemi, çocukların duygularını tanıma, ifade etme ve düzenleme becerilerinin temellerinin atıldığı kritik bir gelişim evresi olup, bu dönemde kazanılan sosyal-duygusal becerilerin çocukların ilerleyen yaşlardaki akademik başarıları, akran ilişkileri ve psikolojik uyumları üzerinde belirleyici etkiler oluşturduğu

görülmektedir (Bronson, 2000; Eisenberg ve Spinrad, 2004). Bu bağlamda çocukların yalnızca bilişsel gelişimlerini destekleyen değil, aynı zamanda duygusal farkındalıklarını geliştiren ve sağlıklı baş etme stratejileri kazanmalarını sağlayan öğrenme deneyimlerine ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

Çalışma doğrultusunda çocuk edebiyatının, özellikle resimli çocuk kitaplarının, çocukların duygusal yaşantılarını anlamlandırmalarına olanak sağlayan güvenli ve yapılandırılmış bir öğrenme alanı sunduğu görülmektedir. Hikâyeler aracılığıyla çocuklar farklı duygusal durumlarla karşılaşmakta, karakterler üzerinden empati geliştirmekte, olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurmakta ve alternatif çözüm yolları üzerine düşünmektedir (Gönen vd., 2014; Jensen vd., 2007). Özellikle etkileşimli kitap okuma sürecinde öğretmenin yönelttiği açık uçlu sorular, çocukların pasif dinleyici konumundan çıkarak aktif katılımcı hâline gelmelerini desteklemekte; çocukların kendi duygularını ifade etmelerine, başkalarının duygularını anlamalarına ve duygu düzenleme stratejileri geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (MacNaughton ve Williams, 2004). Bununla birlikte öğretmenin destekleyici, kabul edici ve çocuk merkezli yaklaşımının sürecin etkililiğini doğrudan belirlediği anlaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında ayrıca etkileşimli kitap okuma sürecinin niteliğinin; okuma ortamının düzenlenmesi, kullanılan kitapların gelişimsel uygunluğu, çocukların aktif katılımını destekleyen uygulamalar ve aile ile kurulan iş birliği gibi birçok değişkenden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun, görsel açıdan zengin, duygusal içerikleri anlaşılır biçimde sunan kitapların tercih edilmesi; sürecin drama, rol oynama, resim ve tartışma etkinlikleriyle desteklenmesi çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimini güçlendirmektedir (Machado, 2003). Bunun yanı sıra okul-aile iş birliğinin sağlanması ve etkileşimli

kitap okuma süreçlerinin ev ortamında da sürdürülmesi, çocukların kazandıkları sosyal-duygusal becerilerin günlük yaşamlarına aktarılmasını kolaylaştırmaktadır (Epstein, 2011).

Sonuç olarak çocuk edebiyatı ve etkileşimli kitap okuma uygulamalarının, erken çocukluk döneminde duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesinde etkili, bütüncül ve gelişimsel açıdan uygun bir yaklaşım sunduğu değerlendirilmektedir. Ancak alanyazında bu sürecin özellikle duygu düzenleme bağlamında ele alındığı uygulamalı çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle ilerleyen araştırmalarda, farklı yaş gruplarıyla yürütülecek uygulamalı çalışmaların artırılması; öğretmen, aile ve çocuk etkileşimlerinin daha ayrıntılı incelenmesi ve çocuk edebiyatının sosyal-duygusal gelişim üzerindeki uzun dönemli etkilerinin değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerine yönelik uygulamalı eğitim programlarının geliştirilmesi ve duygu düzenleme odaklı çocuk kitaplarının artırılması, erken çocukluk eğitiminde sosyal-duygusal gelişimi destekleyen önleyici çalışmalar açısından önemli katkılar sağlayacaktır.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda bazı öneriler geliştirilmiştir:

Eğitimcilere Yönelik Öneriler:

- Öncelikli olarak öğretmenlerin çocukların duygusal ifadelerine yönelik kabul edici, destekleyici ve yargılamayan bir yaklaşım benimsemeleri ve sınıf iklimini bu doğrultuda oluşturmaları önerilmektedir.
- Erken çocukluk eğitim ortamlarında duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesine yönelik çalışmaların yalnızca sorunlu davranışlar ortaya çıktığında müdahale amacıyla değil, önleyici ve gelişimsel bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir. Dolayısıyla, okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli kitap okuma süreçlerini

günlük eğitim programlarının doğal ve süreklilik gösteren bir parçası hâline getirmeleri önerilmektedir.

- Öğretmenlerin kitap okuma sürecinde tekdüze bir okuma yerine açık uçlu sorular, drama çalışmaları, rol oynama etkinlikleri, duygu kartları ve hikâye tamamlama uygulamaları gibi yöntemlerle çocukların aktif katılımını desteklemeleri önerilmektedir.
- Eğitimcilerin kitap seçim sürecinde çocukların yaş, gelişim düzeyi, ilgi alanları ve duygusal ihtiyaçlarını dikkate almaları gerekmektedir. Özellikle duygu düzenleme bağlamında duyguların açık biçimde ele alındığı, empati, sorun çözme, yardım isteme ve sağlıklı başa çıkma stratejileri içeren, korku veya mutluluk gibi olumlu-olumsuz duygu çeşitliliğine yer veren resimli çocuk kitaplarının tercih edilmesi önerilmektedir.
- Öğretmenlerin kendi duygu düzenleme becerileri konusunda farkındalık geliştirmelerinin öneminden hareketle hizmet içi eğitimlere katılımları önerilmektedir.
- Etkileşimli kitap okuma süreçlerinin yalnızca sınıf ortamıyla sınırlandırılmaması; okul bahçesi, kütüphane, açık hava öğrenme alanları veya farklı sosyal etkinliklerle desteklenmesi ve bununla birlikte sınıfa uzman davet edilmesi, aile katılımını içeren çalışmalar ile ebeveyn desteğinden yararlanılması önerilmektedir.

Ebeveynlere Yönelik Öneriler:

- Ebeveynlerin çocuklarıyla düzenli kitap okuma alışkanlığı geliştirmeleri ve bu süreci yalnızca akademik becerileri destekleyen bir etkinlik olarak değil, aynı zamanda duygusal paylaşım fırsatı olarak değerlendirmeleri önerilmektedir.

- Ailelerin kitap okuma sürecinde çocuklara açık uçlu sorular yönelmeleri, hikâye karakterlerinin duyguları hakkında konuşmaları ve çocukların kendi yaşantılarıyla bağlantı kurmalarını desteklemeleri önerilmektedir.
- Ebeveynlerin çocukların ifade ettikleri duyguları küçümsememeleri, yargılamamaları ve duygularını ifade etmelerine fırsat tanımaları önem taşımaktadır. Çocukların korku, öfke, üzüntü veya hayal kırıklığı gibi duygularının doğal gelişim sürecinin bir parçası olduğu kabul edilmeli; çocuklara bu duygularla başa çıkabilecekleri güvenli bir iletişim ortamı sunulmalıdır.
- Ebeveynlerin kendi duygu düzenleme biçimlerinin çocuklar açısından önemli bir model oluşturduğu unutulmamalıdır. Çocuklarla kurulan sakin, empatik ve destekleyici iletişim; çocukların sağlıklı duygu düzenleme stratejileri geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.
- Okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi, çocukların duygu düzenleme becerilerinin kalıcı hale gelmesi için çok önemlidir. Ailelerin okul sürecinden haberdar olmaları bu gelişimi hızlandırır. Evde uygulanabilecek kitap listelerini ve etkileşimli okuma yöntemlerini takip etmeleri gerekir. Böylece çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerini bütüncül bir yaklaşımla ev ortamında da destekleyebilirler.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin odak noktası olduğu nicel, nitel, karma veya boylamsal desende kurgulanacak, metodolojik çeşitlilik içeren araştırmalarla çocukların çeşitli gelişim alanlarındaki kazanımlarının etkisi çok boyutlu olarak incelenebilir.

- Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin sadece yetişkin-çocuk ikilisi arasında değil, akran grupları arasındaki sosyal etkileşim, sorun çözme, iletişim ve empati gibi çeşitli beceri alanları üzerindeki etkisini incelemeye yönelik araştırmalar planlanabilir.
- Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin dijital araçlarla desteklendiği uygulamaların geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin tipik gelişim gösteren çocuklar açısından kazanımlarını değerlendirmenin yanında, özel gereksinimli çocukların veya diğer dezavantajlı grupların odağa alındığı araştırmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford Press.
- Bus, A. G., Van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1–21.
- Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229–248). Guilford Press.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(1), 113–149. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1995.tb01657.x>
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377–394.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317–333.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 73–102.

- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334–339.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Feldman, R. (2016). The neurobiology of human attachments. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(2), 80–99.
- Gönen, M., Uludağ, G., Tanrıbuyurdu, E. F., & Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 126–139.
- Gross, J. J. (Ed.). (2014). *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.). Guilford Press.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). Guilford Press.
- Jensen, S., Kohn, C., Rilea, S., Hannon, R., & Howells, G. (2007). *Emotional intelligence: A literature review*. University of the Pacific, Department of Psychology.
- Karaağaç, H. G., & Alikılıç, D. (2023). Çocuk Edebiyatı ve Çocuğa Görelik Kavramı. *Education and Technology in Information Science*, 1(1), 58-66.
<https://izlik.org/JA22TP34TR>

- Kuzucu, Y., Gökalp, F., & Koruklu, N. (2020). Kişilik ve duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişki: Temel psikolojik ihtiyaçların aracı rolü. *The Journal of Social Science*, 4(8), 671-688. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.751596>
- Machado, J. M. (2003). *Early childhood experiences in language arts*. Thomson Delmar Learning.
- MacNaughton, G., & Williams, G. (2004). *Techniques for teaching young children*. Pearson Education.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2011). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Norton, D. E. (1995). *Through the eyes of a child: An introduction to children's literature*. Merrill.
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242-249.
- Parrott, W. G. (2001). *Emotions in social psychology*. Psychology Press.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Saarni, C. (2011). Emotional development in childhood. In M. Lewis et al. (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 332-347). Guilford Press.
- Santrock, J. W. (2001). *Child development* (14th ed.). McGraw-Hill.
- Sigelman, C. K., & Rider, E. A. (2018). *Life-span human development*. Cengage Learning.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52.

- Thompson, R. A., & Lagattuta, K. H. (2006). Feeling and understanding: Early emotional development. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 317–337). Blackwell.
- Turla, A. (Ed.). (2015). *Her yönüyle okul öncesi eğitim: Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı*. Hedef CS.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). *A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families*. *Developmental Psychology*, 30(5), 679–689. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872.

EĞİTİMDE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK PERSPEKTİFİNDEN OKUL DIŞI ÖĞRENMELE: TARİHSEL GELİŞİM, KURAMSAL TEMELLER VE UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Şule ERŞAN¹

Zeynep ALTUN²

1. GİRİŞ

Geleneksel eğitim anlayışında okullar, bilginin tek kanaldan aktarıldığı birincil ve tek kurum olarak görülmekteyken günümüzde geleneksel yaklaşımdan uzaklaşarak yerini daha geniş bir perspektife bırakmaktadır (Baygöl, 2023). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sadece a dört duvarla sınırlı kalmaması gerektiği, öğrenmenin bireysel süreçlere dayandığı, öğrenme niteliğinin sosyal etkileşimlere ve mekâna bağlı olarak değişiklik gösterdiği herkes tarafından kabul görmektedir (Akça ve Beşoluk, 2022). Bu bağlamda okul dışı öğrenmeler, öğrencilerin öğretim programlarında bulunan kazanımlara ulaşmalarını sağlamak amacıyla okul sınırları dışındaki çeşitli yaşam alanlarında ve dijital platformlarda gerçekleştirilen planlı eğitim öğretim faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2019).

Okul dışı öğrenme ortamları; müzeler, bilim merkezleri, ören yerleri, milli parklar, botanik bahçeleri, planetaryumlar, enerji santralleri ve üretim atölyeleri gibi çok geniş bir yelpazeyi

¹ Doç. Dr., Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi, ORCID: 0000-0003-3229-5686.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi, ORCID: 0000-0002-9343-040X.

kapsamaktadır (Karakuş ve Aktın, 2023). Bu okul dışı ortamların en temel ve ayırt edici özelliği, sınıf ortamında gerçekleştirilmesi güç veya imkânsız olan etkinlikleri öğrenciye birinci elden deneyimle ve doğrudan yaşantılar ile sunmasıdır (Ocak, 2018). Okul dışı eğitim ortamlarında öğrenciler bilgiyi tek kanaldan pasif bir şekilde almak yerine, çevreyle ve akranları ile etkileşime girerek bilgiyi aktif bir şekilde yapılandırır (Baygül, 2023). Bu süreçte, soyut kavramlar somutlaştırılarak öğrenmeler daha kalıcı ve anlamlı hale gelir (Akça ve Beşoluk, 2022).

Eğitimde özellikle sürdürülebilirlik perspektifi, okul dışı öğrenmelerin önemini daha fazla artırmaktadır. Sürdürülebilirlik tanım olarak, teknolojik ve ekonomik gelişmelere bağlı çevre sorunlarını gidererek ekosistemi korumayı hedefler (Akça ve Beşoluk, 2022). Sürdürülebilir kalkınmanın gerektirdiği amaçlara ulaşabilmek için öncelikle bireylerin bu değerleri benimsemesini sağlayacak bir eğitim gerekmektedir; ancak enerji üretimi ve atık yönetimi gibi konuların sadece okullarda ele alınması düşüncesini aşmak gerekmektedir (Baygül, 2023). Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin karmaşık ekolojik sistemleri ve sürdürülebilir yaşam pratiklerini yerinde gözlemlemelerine, ekolojik okuryazarlık ve çevre bilinci geliştirmelerine somut bir temel sunmaktadır (Daş, Aslan, ve Yadigaroglu, 2021).

Küresel ölçekte bakıldığında UNESCO'nun "Sürdürülebilir Gelecek İçin Eğitim" programı gibi girişimleri, kurum içinin tamamını kapsayan eğitimin aynı yaklaşımla okul dışına taşmasını teşvik etmektedir (Daş, Aslan, ve Yadigaroglu, 2021). Türkiye'de de Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyonu ve TÜBİTAK tarafından desteklenen doğa eğitimi ile ilgili projelerin, okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim programlarıyla bütünleştirilmesini önemli bir amaç haline getirmiştir (Şeker ve Savaş, 2023). Okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan uygulamaların sadece akademik başarıyı arttırması değil, aynı zamanda çocukların 21. yüzyıl becerileri

olarak adlandırılan eleştirel düşünme becerisi, problem çözme becerisi, öz yönetim, öz düzenleme ve iş birliği becerilerini de geliştirdiği görülmüştür (Kubat, 2018), (Şeker ve Savaş, 2023). Okul dışı öğrenme ortamları akademik bilginin gerçek yaşamla köprü kurduğu, öğrencinin sürece aktif olarak katılarak sorumluluk aldığı, sürdürülebilirliğin ve sürdürülebilir bir gelecek için gerekli olan karakter bilincinin temellerinin atıldığı dinamik öğrenme alanlardır (Akça ve Beşoluk, 2022). Bu kitap bölümü, okul dışı öğrenmelerin tarihsel gelişimini, bu yaklaşımı besleyen kuramsal temelleri, dünyadan ve Türkiye’den başarılı uygulama örneklerini sürdürülebilirlik perspektifinde detaylı bir şekilde ele almaktadır.

2. EĞİTİMDE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK VE DÖNÜŞTÜRÜCÜ YAKLAŞIMLAR FORMUN ÜSTÜ

2.1. Eğitimde Sürdürülebilirlik Kavramı

Sürdürülebilirlik, yalnızca teknik bir kavram değil aynı zamanda etik, ekonomik ve çevresel boyutları olan çok kapsamlı bir dünya görüşüdür (Education Scotland, 2011). Günümüz eğitim modelleri, bireyleri bu komplike ve birbirine bağlı küresel sorunlarla başa çıkabilecek donanıma kavuşturmak için sürdürülebilirliği merkezlerine almaktadır.

2.2. Sürdürülebilirlik ve Sürdürülebilir Kalkınma

Sürdürülebilirlik, değişen ve gelişen hem teknolojinin hem de ekonominin getirdiği çevresel sorunları bertaraf ederek ekosistemi korumayı ifade etmektedir (Akça ve Beşoluk, 2022). En temel ve genel kabul görmüş tanımı ile sürdürülebilir kalkınma kavramı; günümüz ihtiyaçlarını, gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama becerisinden ödün vermeden karşılamaktır (Etkin, 2024).

Bu kavram, birbiriyle etkileşim halindeki üç temel bileşen üzerine kuruludur. Bunlar;

Çevresel Boyut; Doğal kaynakların (su, enerji, biyolojik çeşitlilik) korunması ve iklim değişikliğiyle mücadele (UNESCO, 2025).

Sosyal Boyut; İnsan hakları, barış, cinsiyet eşitliği, kültürel çeşitlilik ve toplumun refahı (Daş, Aslan, ve Yadigaroglu, 2021).

Ekonomik Boyut; Yoksulluğun azaltılması, kurumsal sorumluluk ve kaynakların verimli kullanımı (Sida, 2010).

Güncel yaklaşımlarda kirlilik kontrolü kavramı yerini eko-verimlilik kavramına bırakmıştır. Eko-verimlilik; daha az atık oluşturmayı, daha az enerji ve kaynak kullanımını ve henüz kirlilik oluşmadan müdahale edilmesini hedefler (Akça ve Beşoluk, 2022).

2.3. Sürdürülebilir Eğitim Yaklaşımı

Sürdürülebilir kalkınma için eğitim (ESD), bireylerin sürdürülebilir bir gelecek inşa etmeleri üzere bilinçli kararlar almaları ve bu doğrultuda eylemlerde bulunmalarını sağlayan bütüncül ve dönüştürücü bir süreçtir (UNESCO, 2025). Bu yaklaşım, yalnızca bilgi aktarımını değil, bireylerde karakter ve değer gelişimini de kapsar.

Sürdürülebilir eğitimin üç temel öğrenme boyutu bulunmaktadır (UNESCO, 2020). Bunları maddeleyecek olursak;

Bilişsel Boyut: Sürdürülebilirlik zorluklarını ve bunların karmaşık etkileşimlerini anlama, bu etkileşimlere alternatif çözümler üretme.

Sosyal ve Duygusal Boyut; Doğa ve diğer insanlar için bireylerde empati kavramını eylemsel olarak geliştirme,

sürdürülebilirlik değerlerini içselleştirme ve değişim için gerekli motivasyonu kazanma.

Davranışsal Boyut; Kişisel, toplumsal ve politik alanlarda sürdürülebilir dönüşüm için daha somut adımlar atma ve güncel sorunlara daha pratik eylemlerde bulunma.

Bu eğitim anlayışı, yaşam boyu öğrenmeyi esas almakta ve eğitimin her kademesinde (okul öncesinden yükseköğretime kadar) disiplinler arası bir perspektifle bireylere sunulmalıdır (UNESCO, 2025).

2.4. Eğitimde Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA) ve Okul Dışı Öğrenmeler

Birleşmiş Milletler'in SKA 4.7 hedefi, 2030 yılına kadar tüm öğrencilerin sürdürülebilir kalkınmayı teşvik etmek için gerekli olan bilgi ve becerileri edinmelerini ve bu becerileri garanti altına almayı amaçlamaktadır (UNESCO, 2025). Bu hedef; sürdürülebilir yaşam tarzlarını, insan haklarını ve küresel vatandaşlığı eğitim ve öğretim programlarının içeriğine dahil eder.

Okul dışı öğrenme ortamları, bu hedeflere ulaşmada "yüzeysel çevreci" bir yaklaşımın ötesine geçilmesini sağlar (Akça ve Beşoluk, 2022). Enerji üretimi, atık yönetimi ve ekolojik ayak izi gibi soyut kavramların sınıf duvarları arasında sıkıştırılıp hapsedilmesi, öğrencilerin gerçek yaşamla bağ kurulmasını zorlaştırır (Ocak, 2018).

Okul dışı öğrenme ortamları (bilim merkezleri, rüzgar santralleri, müzeler), öğrencilerin; komplike olan ekolojik sistemleri yerinde gözlemleyerek ekolojik okuryazarlık becerilerini kazanmalarına (Daş, Aslan, ve Yadigaroglu, 2021), doğal kaynakların korunması konusunda kendilerini de çözümün bir parçası olarak görmelerine (UNESCO, 2025) ve akademik bilgiyi birinci elden

deneyimleyerek kalıcı izli ve anlamlı öğrenmeler sonucunda "sürdürülebilirlik karakteri" geliştirmelerine olanak tanır (Baygül, 2023).

Dolayısıyla eğitimde sürdürülebilirlik perspektifi, okulların içinde buldukları toplumla ve yerel çevreyle bütünleştiği, "öğrendiğimizi yaşadığımız ve yaşadığımızı öğrendiğimiz" (learn what we live and live what we learn) anlamı ile bütüncül ve kurumsal bir yaklaşımı gerekli kılar (UNESCO, 2020).

3. OKUL DIŞI ÖĞRENMENİN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ VE UYGULAMA ALANLARI

3.1. Okul Dışı Öğrenmelerin Kavramsal Çerçevesi

Okul dışı öğrenmeler, eğitimin yalnızca sınıf ortamıyla sınırlı kalmayıp, gerçek dünya ile bütünleştiği geniş bir pedagojik alanı temsil eder.

3.2. Okul Dışı Öğrenmenin Tanımı

Okul dışı öğrenme (EOtC - *Education Outside the Classroom*), genel tanımla okul binalarının fiziksel sınırları dışında kalan ve her türlü ortamda gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerini kapsar (Azevedo, O'Neill, Kelly, McCormack, Järvinen-Taubert ve Valtonen, 2025). Literatürde bu kavram; sınıf dışı eğitim, okul dışı eğitim, non-formal (yaygın) eğitim ve informal (sargın) eğitim gibi kavramlarla ilişkilendirilmekte aynı zamanda akademik bağlamda ise öğretim programındaki kazanımlara yönelik gerçekleştirilen planlı, programlı ve hazırlıklı eğitim faaliyetlerinin tümü olarak tanımlanmaktadır (Baygül, 2023).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) kılavuzlarına göre bu ortamlar; öğrencilerin yaşadıkları bölgelerin üretim, kültür, sanat ve coğrafi kapasitesini keşfetmelerine, bitki ve hayvan ve diğer

canlı türlerini yerinde tanımalarına derslerle bütünleşik bir şekilde yaparak-yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlayan yerlerdir (MEB, 2019). Kimi ekollere göre ise okul dışı eğitim, sınıf içerisinde yapılması zor ya da imkânsız olan etkinliklerin öğretim programındaki kazanımlara ulaşmayı kolaylaştıracak şekilde okul dışında yürütülen bir öğretim süreci olarak nitelendirir (Baygül, 2023). Dolayısıyla okul dışı öğrenme, yalnızca bir geziden ibaret değil, formal bir öğrenme sürecinin okul dışındaki mekânlara taşınmış halidir (Öner ve Ercan, 2023).

3.3. Kapsamı ve Temel Özellikleri

Okul dışı öğrenme ortamları, öğrenciyi merkeze alan ve bilginin keşfedilerek ve deneyimlenerek öğrenci tarafından yapılandırıldığı bir süreci kapsar. Bu öğrenme biçiminin temel ayırt edici özellikleri sıralamak gerekirse;

Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme: Öğrenciler bilgiyi tek kanaldan pasif bir şekilde almaz; çevre ve akranları ile etkileşime girerek, gözlem ve araştırma yaparak bilgiyi aktif bir şekilde zihinlerinde yapılandırır (Avcı ve Gümüş, 2020).

Doğrudan Yaşantı ve Birinci Elden Deneyim: Sınıf ortamına getirilmesi mümkün olmayan nesne, olgu ve olayların yerinde incelenmesi, öğrencilere gerçek materyallere dokunma ve hissetme imkânı sunarak öğrenmeleri kalıcı izli ve anlamlı hale getirir (Baygül, 2023).

Esneklik ve Eğlence: Okul dışı ortamlar, formal sınıflara göre daha esnektir ve öğrenciler için daha ilgi çekici, heyecan verici ve eğlenceli bir atmosfer sağlar (Baygül, 2023).

Bireysel Farklılıklara Uygunluk: Öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına ve stillerine göre bilgiyi yapılandırmasına olanak tanıyarak bireysel kapasitelerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olur (Kubat, 2018).

Teori ve Pratik Arasında Köprü: Okulda öğrenilen teorik bilgilerin gerçek yaşamla olan ilişkisini somutlaştırarak anlamlı öğrenmeleri destekler (Kubat, 2018).

3.4. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Türleri

Okul dışı öğrenme ortamları, öğretim programında yer alan hemen her dersle ilişkilendirilebilecek çok geniş bir yelpazeye sahiptir (MEB, 2019). Bu ortamlar genel olarak üç ana grupta sınıflandırılabilir;

Doğal Alanlar: Milli parklar, ormanlar, göletler, akarsular, botanik bahçeleri, hayvanat bahçeleri ve okul bahçeleri bu gruptadır (Baygül, 2023). Bu alanlar özellikle ekolojik sistemlerin ve biyolojik çeşitliliğin anlaşılması için kritik öneme sahiptir (Karakuş ve Aktın, 2023).

Bilimsel ve Endüstriyel Tesisler: Bilim merkezleri, planetaryumlar, teknoparklar, rüzgâr (RES), güneş (GES) ve hidroelektrik (HES) enerji santralleri, su arıtma tesisleri, fabrikalar ve üretim atölyeleri (Şeker ve Savaş, 2023). Bu ortamlar, teknolojik süreçlerin ve sürdürülebilir enerji kaynaklarının yerinde görülmesini sağlar (Akça ve Beşoluk, 2022).

Kültürel ve Sosyal Mekânlar: Müzeler (arkeoloji, tarih, sanat, oyuncak vb.), tarihi ören yerleri, antik şehirler, kütüphaneler, sanat galerileri, tiyatrolar, sinemalar ve sivil toplum kuruluşları. Ayrıca itfaiye, hastane, belediye, postane, fırın ve pazar yerleri gibi toplumsal kurumlar da aktif vatandaşlık ve meslek farkındalığı için önemli öğrenme alanlarıdır sahiptir (Karakuş ve Aktın, 2023).

Dolayısıyla okul dışı öğrenme ortamları, okul duvarlarının ötesinde "yaşayan laboratuvarlar" işlevi görerek öğrencilerin bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimlerine bütüncül bir yaklaşımla katkı sağlar (Baygül, 2023).

4. OKUL DIŞI ÖĞRENMENİN TARİHSEL GELİŞİMİ VE GELECEĞİ

4.1. Okul Dışı Öğrenmelerin Tarihsel Gelişimi

Okul dışı öğrenme yaklaşımı, kökleri antik felsefeye kadar dayanan ancak modern anlamda 20. yüzyılın başlarından itibaren sistemli bir yapıya kavuşan dinamik bir süreçtir (Avcı ve Gümüş, 2020). Bu gelişim, hem dünyada hem de Türkiye’de toplumsal ihtiyaçlar, teknolojik dönüşümler ve eğitim paradigmalarındaki değişimlerle doğrusal bir seyir izlemiştir.

4.2. Dünyada Tarihsel Süreç

Okul dışı öğrenmenin tarihsel temelleri, doğanın bir laboratuvar olarak kullanılmasını savunan klasik eğitimciler ve filozoflar tarafından atılmıştır. Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori ve Susan Isaacs gibi ekoller, özellikle erken çocukluk döneminde doğal ortamlardaki deneyimlerin önemini yüzyıllar boyunca vurgulamışlardır (Karakuş ve Aktın, 2023).

Bilim Müzeleri ve Merkezlerinin Doğuşu: Modern anlamda bilim merkezlerinin temelleri 17. Yüzyıla kadar dayanır. 1683 yılında İngiltere’deki Oxford Üniversitesi bünyesinde kurulan Ashmolean Müzesi, bilinen ilk bilim müzesi olarak kabul edilmektedir. 18. yüzyılda Sanayi Devrimi ile birlikte gelişen bilim müzeleri, başlangıçta nesne odaklı koleksiyonlarken, 20. yüzyıldan itibaren ziyaretçilerine etkileşimli ve yaşantı odaklı deneyimler sunmaya başlamıştır (Öner ve Ercan, 2023).

Açık Hava Okulları (Open-Air Schools): 20. yüzyılın başlarında, sanayileşmenin getirdiği tüberküloz gibi salgın hastalıklarla mücadele etmek amacıyla "Açık Hava Okulu" hareketi başlamıştır. İlk sistemli açık hava okulu 1904 yılında Almanya’nın Charlottenburg kentinde kurulmuştur. Bu hareket hızla Fransa, İspanya, İngiltere, ABD ve İtalya’ya kadar

yayılmıştır. Bu okullar sadece sağlıklı bir ortam sağlamkla kalmamış; öz yönetim, sorumluluk almak ve kolektif keşif gibi pedagojik yeniliklerin de merkezi olmuştur (D'Ascenzo, 2022).

Doğa Eğitimi Kampları ve Gelişim: 1861 yılında Gunn tarafından kurulan ilk açık hava eğitim kampı, bu alandaki ilk uygulamalardan biridir (Avcı ve Gümüş, 2020). Birleşik Krallık'ta ise Viktorya dönemindeki Romantizm akımı ile birlikte doğmuş (Wordsworth, Ruskin), sanayileşmeye bir tepki olarak çocukların doğayla bağ kurmasını teşvik etmiştir (Beresford, 2021).

Modern Dönem ve Richard Louv Etkisi: 2005 yılında Richard Louv'un yayımladığı "Doğadaki Son Çocuk" kitabı, modern çağın modern toplumlarında çocukların doğadan kopuşunu "Doğa Eksikliği Bozukluğu" kavramıyla tanımlayarak dünya çapında bir farkındalık yaratmış ve gençlerin doğayla bağ kurmasına yönelik küresel bir hareketi tetiklemiştir (Lloyd, 2016).

4.3. Türkiye'de Okul Dışı Öğrenmelerin Gelişimi

Türkiye'de okul dışı öğrenme faaliyetleri, kültürel kökenlerden başlayarak zamanla kurumsallaşmıştır.

Kültürel ve Kurumsal Kökler: Türklerin göçebe hayatta olduğu dönemlerde avcılık ve savaş sanatlarının yerinde öğretilmesi, Osmanlı Devleti'nde Ahilik teşkilatı ve sosyal yaşamın içindeki usta-çırak ilişkileri okul dışı eğitimin ilk formlarıdır. Cumhuriyet döneminde ise Köy Enstitüleri ve köy toplulukları bünyesinde yürütülen öğretim programları, yaparak-yaşayarak öğrenmenin en güçlü tarihsel örnekleridir (Avcı ve Gümüş, 2020).

Bilim Merkezlerinin Kurumsallaşması: Türkiye'deki ilk sistemli adım, 1993 yılında Ankara'da kurulan Feza Gürsey Bilim Merkezi ile atılmıştır. Bunu takiben Gaziantep ve Bursa

bilim merkezleri açılmış; ardından TÜBİTAK desteğiyle Konya, Kocaeli, Elazığ ve Kayseri gibi illerde modern bilim merkezleri faaliyete geçmiştir (Öner ve Ercan, 2023).

TÜBİTAK Projeleri: Yaklaşık yirmi yıldır TÜBİTAK, 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları programı aracılığıyla binlerce öğrencinin ve öğretmenin bilim kampları ve okul dışı etkinliklerle buluşmaları desteklenmektedir (Avcı ve Gümüş, 2020).

4.4. Güncel Eğilimler ve Dönüşümler

Günümüzde okul dışı öğrenme, sadece bir "gezi etkinliği" olmaktan çıkıp öğretim programının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir.

2023 Eğitim Vizyonu: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyonu belgesi, okul dışı öğrenme ortamlarının (müzeler, bilim-sanat merkezleri, teknoparklar vb.) öğretim programlarının kazanımlarıyla bütünleşik ve etkili kullanılmasını planlı bir hedef olarak belirlemiştir (Karakuş ve Aktın, 2023), (MEB, 2019).

Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzları: Bu görüş doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2019 yılında, her kademe için il bazında "Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzları" yayımlanarak öğretmenlere pedagojik bir yol haritası sunulmuştur (MEB, 2019).

Pandemi Sonrası Dönüşüm: COVID-19 pandemisi, kapalı alanlardaki bulaş riskini artırırken açık hava etkinliklerinin ve parkların hem sağlık hem de sosyal etkileşim açısından önemini yeniden gündeme getirmiştir (D'Ascenzo, 2022). Güncel yaklaşımlar, okul dışı öğrenmeyi sürdürülebilir bir gelecek inşa etmek için gerekli olan eko-verimlilik, yenilenebilir enerji ve atık yönetimi gibi konuların somutlaştırıldığı bir "yaşam laboratuvarı" olarak kurgulamaktadır (Akça ve Beşoluk, 2022).

5. OKUL DIŞI ÖĞRENMENİN PEDAGOJİK VE KURAMSAL TEMELLERİ

5.1. Okul Dışı Öğrenmelerin Kuramsal Temelleri

Okul dışı öğrenme yaklaşımı, eğitimin sadece sınıf içerisinde yürütölen salt akademik ve teorik bir süreç olmadığını, aksine gerçek dünya ile kurulan bağlar üzerine inşa edilmesi gerektiğini savunan çeşitli pedagojik kuramlara dayanmaktadır (Baygöl, 2023). Bu kuramlar, öğrencinin bilgiyi tek kanaldan pasif bir alıcı olarak değil, çevresiyle ve akranları ile etkileşime giren aktif bir özne olarak nasıl yapılandırdığını açıklar (Avcı ve Gümüş, 2020).

5.2. Deneyimsel Öğrenme Kuramı

Deneyimsel öğrenme, okul dışı eğitimin en temel taşlarından biridir. Bu kuram, öğrenmenin "birinci elden deneyim" ve "yaparak-yaşayarak" gerçekleştiğini savunur (Kubat, 2018). John Dewey'e göre okul, öğrencileri gerçek yaşamdan kopuk, dört duvar arasında sıkışıp kalan mekânlarda toplumsal yaşama hazırlamak yerine; atölyeleri, tarlaları ve laboratuvarları olan, çocukların bizzat yaparak öğrendikleri bir yer olmalıdır (Avcı ve Gümüş, 2020). Okul dışı ortamlar (müzeler, santraller, doğa kampları), öğrencilere akademik ve teorik bilgileri doğrudan deneyimleme fırsatı sunarak bilginin kalıcılığını sağlar (Kubat, 2018).

5.3. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci, bilgiyi doğrudan almak yerine çevresi ve akranları ile etkileşime girerek kendi zihninde aktif olarak yapılandırır (Nature Play WA, 2022). Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun zengin uyarıcılar sunarak her öğrencinin kendi kapasitesi ve hazırbulunuŐluk düzeyi doğrutusunda anlam oluŐturmasına yardımcı olur (Kubat, 2018). Bu süreçte öğrenci, karşılaŐtığı yeni

bir problemi veya olguyu (örneğin bir fırtınanın oluşumunu veya enerji üretimini) yerinde gözlemleyerek önceki bilgileriyle harmanlar ve hem kalıcı izli hem de anlamlı hale getirir (Öner ve Ercan, 2023).

5.4. Sosyokültürel Öğrenme Kuramı

Bu kurama göre öğrenme, sadece bireysel bir zihinsel aktivite değil, sosyal etkileşimlere ve fiziksel mekâna bağlı dinamik bir süreçtir (Akça ve Beşoluk, 2022). Okul dışı ortamlar; parklar, kütüphaneler veya müzeler gibi alanlarda **akran öğrenmesini**, toplumsal kuralların yerinde yaparak - yaşayarak öğrenilmesini ve sosyal becerilerin (iletişim, iş birliği, öz güven) geliştirilmesini destekler (Şeker ve Savaş, 2023). Öğrenci, yerel topluluk ve uzmanlarla etkileşime girerek toplumsal yaşamın bir parçası haline gelir (Koh, 2016).

5.5. Ekolojik Sistemler Kuramı

Sürdürülebilirlik perspektifinden okul dışı öğrenmeler, bireyin kendisini ekosistemin bir parçası olarak görmesini hedefler. Doğa temelli öğrenme ortamları, çocuklara bitkilerin, hayvanların ve diğer canlıların yaşam döngülerini yerinde gözleme fırsatı vererek karmaşık ekolojik sistemlerin nasıl işlediğini anlamalarını sağlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin yerel çevreleriyle derin bağlar kurmasına ve sistem odaklı düşünme becerileri geliştirmesine olanak tanır (Hu & Mou, 2025).

5.6. Yer Temelli Eğitim (Place-Based Education)

Yer temelli eğitim; öğrenmeyi yerel çevreye, topluluğa ve kültüre demirleyen bir pedagojidir (Nature Play WA, 2022). Bu yaklaşım, okul bahçesinden başlayarak mahalle, orman veya yerel enerji tesisleri gibi mekanları birer "**dış sınıf**" olarak kabul eder (Azevedo, O'Neill, Kelly, McCormack, Järvinen-Taubert ve Valtonen, 2025). Sobel (2004) tarafından "çocuklara dünyayı korumalarını istemeden önce dünyayı sevmeyi öğretmek" olarak

tanımlanan bu süreç; akademik başarıyı artırmanın yanı sıra aktif vatandaşlık, çevre savunuculuğu ve aidiyet duygusunu güçlendirmeyi de amaçlar (Lloyd, 2016).

5.7. Doğa Temelli Öğrenme Yaklaşımı

Doğa temelli öğrenme, günümüzde bireylerin doğayla olan kopukluğunu gidermeye ve onlarda çevre sorunlarına karşı duyarlılık geliştirmeye odaklanır. Açık hava ortamlarındaki pratik yaşantılar, öğrencilerin doğanın kırılganlığını ve korunmasının aciliyetini sezgisel olarak anlamalarını sağlar (Hu & Mou, 2025). Araştırmalar, doğada yürütülen eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin çevre bilgilerini artırdığını, doğaya karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ve çevre dostu davranışları (enerji tasarrufu, atık yönetimi vb.) içselleştirdiklerini göstermektedir (Baygül, 2023).

6. SÜRDÜRÜLEBİLİR GELECEK İÇİN OKUL DIŞI ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI

6.1. Eğitimde Sürdürülebilirlik Perspektifinden Okul Dışı Öğrenmelerin Katkıları

Okul dışı öğrenme ortamları, teorik ve akademik bilgilerin somutlaştırıldığı bir alan olmanın ötesinde, bireylerin sürdürülebilir bir gelecek inşa etmek için gerekli olan bilinç, beceri ve değerleri içselleştirmesini sağlayan dönüştürücü yerlerdir (UNESCO, 2025). Geleneksel sınıfların aksine, okul dışı öğrenme ortamları "beyin, el ve zihin" üçlüsünün aynı anda sürece dâhil olmasına imkân sağlayarak sürdürülebilir kalkınma için bütünsel bir öğrenme deneyimi sunar (Hu & Mou, 2025).

6.2. Çevresel Farkındalık ve Ekolojik Okuryazarlık

Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin "yüzeysel çevreci" bir yaklaşımdan uzaklaşıp doğanın komplike bir şekilde işleyişini planlı ve sistemli bir bakış açısıyla kavramalarını sağlar

(Baygül, 2023). Yapılan araştırmalar, özellikle yenilenebilir enerji, geri dönüşüm ve ekolojik ayak izi gibi sürdürülebilirlik unsurlarının yerinde deneyimlenmesinin, bu kavramların anlaşılmasında anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir (Akça ve Beşoluk, 2022). Örneğin, rüzgâr santralleri veya biyolojik atık su arıtma tesislerine yapılan teknik geziler, öğrencilerin bu kaynakları sadece teorik isim olarak bilmelerinden ziyade, üretim ve dönüşüm süreçlerini "birinci elden" gözlemleyip deneyimlemelerine olanak tanır (Baygül, 2023). Doğrudan açık havada yürütülen faaliyetler, çocukların çevrelerindeki doğal dünyanın kırılganlığını ve korunmasının önemini sezgisel olarak anlayıp kavramalarına yardımcı olur. Bu süreç, öğrencinin kendisini ekolojik sistemin dışında bir gözlemci olarak değil, bu döngüsel sistemin aktif bir parçası olarak görmesini sağlar (Hu & Mou, 2025).

6.3. Sosyal Sorumluluk ve Aktif Vatandaşlık

Sürdürülebilirlik sadece çevresel bir olgu olarak değil, aynı zamanda sosyal adalet ve toplum refahını da kapsayan makro sorumluluk alanıdır (Akça ve Beşoluk, 2022). Okul dışı öğrenme ortamları; bireyde iş birliği, empati ve yardımlaşma gibi sosyal becerilerin geliştirilmesi için en ideal alanlardır (Baygül, 2023). Öğrenciler, grup çalışmaları ve saha araştırmaları sırasında toplumsal kuralları yerinde ve birinci elden öğrenirken aynı zamanda toplumun farklı kesimleriyle iletişim kurarak sosyal uyum becerilerini de kazanırlar (Karakuş ve Aktın, 2023). Bu eğitimler, öğrencilere sadece akademik ve teknik bilgi aktarmakla kalmaz; sorumluluk, saygı, dürüstlük ve dayanışma gibi değerlerin bir "sürdürülebilirlik karakteri" olarak yerleşmesini de destekler (Akça ve Beşoluk, 2022). Öğrenciler, yerel çevrelerindeki sorunları (örneğin hava kirliliği, atık veya çöp sorunu) yerinde inceleyerek bu sorunların çözümünde kendilerinin de birer aktör olduğunun farkına varırlar ve eylemlerine yansıtırlar (Daş, Aslan, ve Yadigaroglu, 2021).

6.4. 21. Yüzyıl Becerilerinin Geliştirilmesi

Sürdürülebilirlik hedeflerine ulaşmak, bireylerin kaotik küresel sorunlara yenilikçi ve pragmatik çözümler üretebilmesini gerektirir (Kubat, 2018). Okul dışı öğrenme ortamları, bu bağlamda 21. yüzyıl becerilerini en üst düzeyde desteklemektedir. Açık hava ortamları ve bilim merkezleri, öğrencileri yapılandırılmamış problemlerle karşı karşıya bırakarak onların yaratıcı düşünme, problem çözme ve tasarım becerilerini harekete geçirir. Örneğin, kendi enerji santral modellerini tasarlayan öğrenciler, fazla akademik olan teorik bilgiyi pratik ve yenilikçi bir ürüne dönüştürme fırsatı bulurlar (Akça ve Beşoluk, 2022). Öğrenciler, okul dışı öğrenme ortamlarında yaptıkları etkinliklerle kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu alarak araştırma, sorgulama ve veri toplama becerileri geliştirirler. Bu süreçte öğrencilerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma ve bağımsız karar verme becerileri de güçlenir (Karakuş ve Aktın, 2023).

6.5. Yaşam Boyu Öğrenme ve Sürdürülebilir Davranışların Kazandırılması

Okul dışı öğrenme, bir kereye mahsus tek bir etkinlikten ziyade, bireyin yaşamı boyunca sürdüreceği bir gelişim sürecidir. Üretim aşamalarını (fırın, fabrika veya santral ziyaretleri) yerinde gören bir birey, kaynakların aslında çok sınırlı olduğu bilincini kazanır (Akça ve Beşoluk, 2022). Bu bilinç öğrencilerde günlük yaşamda israfı önleme, tutumluluk ve bilinçli tüketici olma gibi davranış değişikliklerine dönüşür (Daş, Aslan, ve Yadigaroğlu, 2021). Sürdürülebilirlik odaklı okul dışı uygulamalar, öğrencilerin geleceğe dair karamsar bakış açılarını olumlu yönde değiştirir. Toplumun bilinçlenmesi, teknolojinin doğru kullanımı ve enerji sistemlerinin iyileştirilmesi konusundaki inançları artıran öğrenciler, sürdürülebilir bir gelecek için gerekli olan içsel

motivasyonu okul dışı öğrenme ortamlarında birinci elden yaşantılarla kazanırlar (Akça ve Beşoluk, 2022).

Dolayısıyla okul dışı öğrenme ortamları; öğrencilerin bilişsel, duysal ve davranışsal gelişimlerini bir bütüncül olarak destekleyerek onların sürdürülebilir bir yaşam tarzını benimsemiş, çevreye duyarlı ve toplumsal sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerine ciddi katkılar sağlar (Hu & Mou, 2025).

7. SÜRDÜRÜLEBİLİR GELECEK İÇİN OKUL DIŞI ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI

7.1. Türkiye ve Dünyadan Uygulama Örnekleri

Eğitimde sürdürülebilirlik perspektifinden okul dışı öğrenme; bilginin sadece okul binaları arası nda sıkışıp kalmayıp yaşamın her alanında inşa edildiği, yaşam boyu öğrenme (lifelong learning) felsefesini temel alan bütüncül bir yaklaşımdır (Soylu ve Karamustafaoğlu, 2021). Bu yaklaşım, öğrencilerin akademik bilgileri gerçek yaşamla ilişkilendirmesini, kültürel mirası koruma bilinci geliştirmesini ve çevreye karşı duyarlı birer bireyler olarak yetişmesini hedefler (Karakoç Topal, 2022).

Okul dışı öğrenmenin sistematik bir yapıya kavuşması dünyada ve Türkiye'de farklı süreçlerden geçmiştir;

Dünyada; modern anlamda okul dışı öğrenme faaliyetleri 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarında şekil almaya başlamıştır. 1996 yılında OECD ülkeleri tarafından benimsenen "beşikten mezara" (cradle to grave) öğrenme kavramı, öğrenmenin informal ve non-formal ortamlarda da devam etmesi gerektiğini anıtlamıştır (Aydemir, 2021).

Türkiye'de; müzelerin ve eski eserlerin eğitimde kullanımına yönelik vurgular 1926 İlköğretim Programı'na değin uzanmaktadır. 1980'li yıllarda okul müzelerine dair yönergeler

yayımlanmış, ancak asıl köklü değişim 2004-2005 yılları müfredat değişikliği ile yapılandırmacı yaklaşımın benimsenip hayata geçirilmesiyle yaşanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyonu ile okul dışı öğrenme ortamları öğretim programlarındaki kazanımlarla doğrudan ilişkilendirilerek sistematik ve planlı hale getirilmiştir (Şengül, Şen, ve Şengül, 2025).

Okul dışı öğrenme, öğrencinin bilgiyi aktif olarak yapılandığı Yapılandırmacı Yaklaşım üzerine temellenir. Bu bağlamda;

Yaparak Yaşayarak Öğrenme: Öğrencilerin tüm duyu organlarını kullanarak sürece aktif olarak dâhil olduğu, bilginin kalıcı izli ve anlamlı olmasını sağlayan yaklaşımdır (MEB, 2019).

Bağlamsal Öğrenme Modeli (Contextual Learning): Falk ve Dierking tarafından geliştirilen bu model, öğrenmenin kişisel, sosyo-kültürel ve fiziksel bağlamların bütüncül etkileşimiyle gerçekleştiğini savunur (MEB, 2019).

Eğitim Türleri: Okul dışı öğrenme; müze ve bilim merkezleri gibi belirli bir program dahilindeki; non-formal ortamlar; sokak, park, ev gibi kendiliğinden gelişen informal öğrenme alanlarını kapsar (Özkan ve Şahin, 2023).

7.2. Uygulama Örnekleri

7.2.1. Türkiye'den Örnekler

Türkiye'de okul dışı öğrenme, MEB ve TÜBİTAK destekli projelerle zengin bir uygulama alanına sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığının yayımladığı "Okulum Türkiye" ve İl Bazlı Kılavuzlar şu şekildedir;

Bursa: "Okulum Bursa" projesiyle Tofaş Anadolu Arabaları Müzesi ve Merinos Enerji Müzesi gibi mekanlar, matematik ve fen bilimleri kazanımlarıyla (ölçme sonuçlarını

tahmin etme, geçmişteki yaşamı inceleme) eşleştirilmiştir (MEB, 2019).

İzmir: "Okulum İzmir" kılavuzunda Teknoloji ve Tasarım dersindeki "inovasyon" ve "ürün oluşturma" kazanımları için Ege Teknopark gibi alanlar önerilmektedir (MEB, 2019).

Samsun: Gazi Müzesi ve Bandırma Gemi Müzesi, Türkçe dersinde Atatürk'ün hayatını ve milli mücadeleyi kronolojik anlatma kazanımı için kullanılmaktadır (MEB, 2019).

Aksaray ve Şırnak: Azmi Milli Bilim ve Sanayi Müzesi felsefe ve coğrafya dersleri için, Şırnak Devlet Hastanesi ise fen bilimleri ve beden eğitimi dersleri için okul dışı öğrenme alanı olarak tanımlanmıştır (MEB, 2019).

TÜBİTAK 4004 Projeleri ise;

"Benim Aklım Matematiğe Keser": Matematiği yaşayarak öğretmeyi ve sevdirmeyi amaçlayan kapsamlı bir projedir Tutak, T., Nayıroğlu, B., Özer, T. (2023)..

"Yeşil Kimya ile Çevreyi Koruyorum": Okul öncesi çocuklarda çevre farkındalığı oluşturmak amacıyla geri dönüşüm ve enerji tasarrufu üzerine odaklanmıştır (Orhan, 2022).

"Bilimleri Birleştir, Doğayı Güzelleştir": Ortaokul öğrencilerinin doğa ile bağ kurmasını ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmesini amaçlar (Karakoç Topal, 2022).

Sanal Müze Uygulamaları: Türkçe eğitiminde İstanbul Türk İslam Bilim ve Teknoloji Müzesi'nin sanal uygulaması kullanılarak 6. sınıf öğrencilerinin temel dil becerileri geliştirilmiştir (Tayşi Tarafçı ve Aydın, 2023).

7.2.2. Yurt Dışından Örnekler

"Dünyada okul dışı öğrenme, eğitim sistemlerinin ayrılmaz bir parçasıdır;

Almanya: Bilim müzeleri eğitim sisteminde çok aktiftir. 9. ve 11. sınıfların bilim müzelerini ziyaret etmeleri zorunludur. Münih'teki Deutsches Museum bu alandaki en önemli örneklerden biridir (Öner ve Öztürk, 2019).

Polonya (Varşova Ulusal Müzesi): Çok yaratıcı bir proje olarak, bir serginin küratörlüğü 6-14 yaş arası 69 ilkokul öğrencisine yaptırılmıştır; çocuklar eser seçimi ve sergi tasarımı süreçlerini bizzat yönetmişlerdir (MEB, 2019).

İskandinav Ülkeleri (Danimarka, Finlandiya, Norveç): Erken çocukluk eğitimi politikaları, doğa temelli pedagoji ve açık hava öğreniminden (forest schools) güçlü bir şekilde etkilenmiştir (İnce ve Akanca, 2021).

Macaristan: İlköğretim seviyesinde okul dışı öğrenme uygulamaları ve bu süreçteki engeller üzerine sistematik araştırmalar yürütülmektedir (Kayabaşı, 2024).

Özetle, her iki ölçekte de uygulamalar; öğrencilerin maddi ve manevi kültürel miras farkındalığını artırmak, sosyal becerilerini geliştirmek ve sürdürülebilir bir gelecek için gerekli olan akademik başarıyı kalıcı hale getirmek üzere kurgulanmaktadır.

8. SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK EĞİTİMİNDE OKUL DIŞI ÖĞRENME: KAZANIMLAR VE ENGELLER

8.1. Değerlendirme ve Tartışma

Okul dışı öğrenme ortamları, sürdürülebilirlik eğitiminde teorik bilginin "yaşayan bir karakter" bilincine dönüşmesi için benzersiz fırsatlar sunsa da, uygulamada hem güçlü kazanımları hem de aşılması gereken önemli engelleri bünyesinde barındırmaktadır.

8.2. Kazanımlar Üzerine Değerlendirme

Araştırmalar, okul dışı ortamlarda gerçekleştirilen planlı etkinliklerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini bütüncül olarak desteklediğini kanıtlamaktadır (Şeker ve Savaş, 2023). Özellikle "Kocaeli'de Enerji Hasadı" gibi projeler, öğrencilerin yenilenebilir enerji, atık yönetimi ve ekolojik ayak izi gibi soyut sürdürülebilirlik kavramlarını anlamlandırmalarında anlamlı düzeyde olumlu etki yaratmıştır (Akça ve Beşoluk, 2022).

Bu ortamlar, öğrenciye sadece bilgi aktarmakla kalmaz; onlara 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan öz yönetim, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme yetilerini gerçek yaşam durumları içinde kazandırır (Kubat, 2018). Ayrıca, okul dışı deneyimler öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını iyileştirmekte ve onları gelecekteki çevresel sorunlar karşısında daha iyimser ve çözüm odaklı bir bakış açısına sahip olmaya teşvik etmektedir (Baygül, 2023).

8.3. Uygulama Sürecindeki Engeller

Okul dışı öğrenme ortamlarının gerek çok avantajına rağmen, yaygınlaşmasının önündeki en büyük engel bürokratik prosedürlerin uzunluğu ve kaotikliğidir (Karakuş ve Aktın, 2023). Öğretmen adayları ve görevdeki öğretmenler, yasal izin süreçlerinin aylarca sürebildiğini ve bu durumun motivasyon kırıcı olduğunu belirtmektedir (Kubat, 2018). Bunun yanı sıra;

Maddi Yetersizlikler ve Ulaşım: Gezi maliyetleri ve servis ayarlama zorlukları, özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde okul dışı faaliyetleri oldukça fazla kısıtlayan temel bir faktördür (Karakuş ve Aktın, 2023).

Güvenlik ve Hijyen Endişeleri: Öğretmenlerin ve velilerin en büyük korkularından biri de, çocukların kontrolünün zorlaşması ve olası kaza/tehlike riskleridir. Özellikle erken

çocukluk döneminde hijyen ve olumsuz hava koşulları ciddi birer engel olarak görülmektedir (Karakuş ve Aktın, 2023).

Öz Yeterlik ve Pedagojik Yaklaşım Eksikliği: yürürlükte olan mevcut öğretim programları ve 2023 Eğitim Vizyonu okul dışı öğrenmeyi teşvik etse de, öğretmenlerin bu ortamları nasıl yöneteceklerine dair yeterli pedagojik rehberliğe ve pratik deneyime sahip olmadıkları görülmektedir (Karakuş ve Aktın, 2023).

9. SONUÇ

Eğitimde sürdürülebilirlik, sadece dört duvar arasında anlatılabilecek bir konu değildir. Okul dışı öğrenme ortamları, sürdürülebilir bir gelecek inşa etmek için gerekli olan "el, kafa ve kalp" bütünleşmesini sağlayan dinamik yaşam laboratuvarlarıdır. Yapılan çalışmalar, bu ortamların öğrencilerin çevre okuryazarlığını artırdığını, toplumsal sorumluluk bilincini geliştirdiğini ve kalıcı izli öğrenmeyi desteklediğini açıkça göstermektedir. Ancak, bu potansiyelin tam olarak kullanılabilmesi için sistemdeki lojistik, bürokratik ve pedagojik tıkanıklıkların giderilmesi elzemdir.

ÖNERİLER

Sürdürülebilirlik perspektifinden okul dışı öğrenmelerin etkinliğini artırmak amacıyla şu öneriler sunulmaktadır:

Hizmet İçi ve Lisans Eğitimi: Öğretmen adaylarına ve aktif olarak görevde bulunan öğretmenlere, okul dışı etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarına yönelik kapsamlı, uygulamalı lisans ve hizmet içi eğitimleri verilmelidir.

Bürokrasinin Azaltılması: Okul dışı öğrenme ortamlarındaki etkinlikler için gerekli olan yasal izin prosedürleri pratikleştirilmeli ve dijital kanallar üzerinden hızlandırılmalıdır.

Mali Destek ve Altyapı: Yerel yönetimler ve Milli Eğitim Bakanlığı, okullara okul dışı öğrenme ortamlarında yapılacak etkinlikler için özel bütçe ve ücretsiz ulaşım imkânı sağlamalıdır. Kısıtlı imkânlarla sahip bölgeler için "seyyar beceri atölyeleri" veya "mobil kütüphane" gibi çözümler geliştirilerek fırsat ve imkan eşitliği sağlanmalıdır.

Paydaş İş Birliği (Saç Ayağı): Okul, aile ve yerel yönetimler arasında güçlü bir iletişim ağı kurularak ailelerin okul dışı öğrenme ortamlarının çocuğun gelişimine olumlu yönde katkıları konusunda bilinçlendirilmesi, güvenlik endişelerini azaltacak ve sürece gönüllü katılımlarının arttırılması gerekir.

Müfredat Entegrasyonu: Okul dışı öğrenme ortamları yalnızca fen bilimleri ile sınırlı kalmamalı; sosyal bilgiler, teknoloji tasarım ve sanat gibi derslerle ilişkilendirilerek disiplinler arası bir yaklaşımla müfredata kazanımlar olarak dâhil edilmelidir.

Değerlendirme Araçlarının Geliştirilmesi: Okul dışı öğrenmelerin çıktıları sadece akademik başarı ile değil; 21. yüzyıl becerileri, sürdürülebilir davranış değişiklikleri ve duyuşsal kazanımlar üzerinden de sistematik olarak ölçülmeli bunun için araştırmacılara gerekli motivasyon sağlanmalıdır.

Sonuç olarak, okul dışı öğrenme ortamları, akademik ve teorik bilgiyi yaşamla bütünleştiren ve sürdürülebilir bir hayat tarzını bireye bir karakter bilinci olarak kazandıran en güçlü araçtır.

KAYNAKÇA

- Akay, H. (2013). Fen ve teknoloji dersi kapsamında bilim kampı uygulamasına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 321–356.
- Akça, Z., & Beşoluk, Ş. (2022). Eko-verimlilik unsurlarının öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılması ve öğrenci gelişimine etkileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(4), 1546–1562. doi:10.17240/aibuefd.2022.22.74506-1100779
- Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (2019). *Okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu*. Aksaray: MEB Yayınları.
- Alba, F. (2011). *Outdoor learning: Practical guidance, ideas and support for teachers and practitioners in Scotland*. Scotland: Learning and Teaching Scotland.
- Alkan, D., & Bülbül, T. (2024). Okul dışı öğrenme ortamlarının etkili kullanılmasında okul yöneticilerinin rolü. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 534–551. doi:10.24315/tred.1258622
- Avcı, G., & Gümüş, N. (2020). The effect of outdoor education on the achievement and recall levels of primary school students in social studies course. *Review of International Geographical Education Online*, 10(1), 171–206. doi:10.33403/rigeo.638453
- Aydemir, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 674–696. doi:10.17240/aibuefd.2021.21.62826
- Azevedo, N. H., O'Neill, D., Kelly, R., McCormack, O., Järvinen-Taubert, J., & Valtonen, P. (2025). Redefining learning spaces: A pedagogical approach to sustainability

education outside the classroom. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. doi:10.1080/14729679.2025.2542841

Beresford, K. (2021). *Forest schools literature review*. Durham: Durham University.

Buldur, S. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerin öğrencilerin enerji kaynaklarına yönelik farkındalıklarına ve bilgi düzeylerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 840–865. doi:10.19171/uefad.1315089

Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (2019). *Okulum Bursa okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu: Okul öncesi*. Bursa: MEB Yayınları.

Clarke, D. A. G. (2012). *Outdoor learning and the UNESCO ESD agenda: Could we do more?* Field Studies Council.

Dabaja, Z. F. (2022). The Forest School impact on children: Reviewing two decades of research. *Education 3–13*, 50(5), 640–653. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1889013>

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

Demirel, R., & Özcan, H. (2020). Ortaokul öğrencileri ile bir okul dışı öğrenme ortamına alan gezisi: Tropikal kelebek bahçesi örneği. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 120–144.

Dilli, R. (2017). Öğretmenlerin müzelerin öğrenme ortamı olarak kullanımına ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 46(214), 303–316.

- Ergin, İ. (2023). Contribution of TÜBİTAK 4004 nature education and science school projects to the popularization and dissemination of science, scientific studies, and popular science among children. *Journal of Science Learning*.
- Garden, A. (2021). A systematic review of forest schools literature in England. *Education* 3–13. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1971275>
- Giresun İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (2019). *Okulum Giresun okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu: İlkokul*. MEB Yayınları.
- Higgins, P. (n.d.). *Making connections: Outdoor education, sustainability and environmental education*.
- İnce, S., & Akcanca, N. (2021). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ebeveyn görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 171–197.
- İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (2019). *Okulum İstanbul okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu: İlkokul*. MEB Yayınları.
- İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (2019). *Okulum İstanbul okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu: Okul öncesi*. MEB Yayınları.
- İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (2019). *Okulum İzmir okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu*. MEB Yayınları.
- Kanyılmaz-Canlı, S. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öz-yeterlik inançları ile tutumları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(3), 1877–1896. <https://doi.org/10.37217/tebd.1541494>
- Karakuş, H., & Aktın, K. (2023). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanım durumu. *Boğaziçi*

Üniversitesi Eğitim Dergisi, 40(2), 71–99.
<https://doi.org/10.52597/buje.1016324>

Kartal, A., & Şeyihoğlu, A. (2020). Öğrenci bakış açısıyla sosyal bilgilerde okul dışı öğrenme ortamları bağlamında müzeler. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 128–146.
<https://doi.org/10.30855/gjes.2020.06.01.008>

Kayabaşı, Y. (2024). Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 956–970. <https://doi.org/10.33206/mjss.1436397>

Kelly, O., Whelan, J., & Coulter, M. (2025). A pedagogy of outdoor learning in the primary school: Insights from outdoor educators in Ireland. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2025.2477982>

Kiviranta, L., Lindfors, E., Rönkkö, M. L., & Luukka, E. (2021). Outdoor learning in early childhood education: Exploring benefits and challenges. *Educational Research*, 63(1).

Knight, S. (2011). *Forest School as a way of learning in the outdoors in the UK*. SAGE.

Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 111–135.

Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., Sahlberg, P., Ward, K., & Bentsen, P. (2022). Getting out of the classroom and into nature: A systematic review of nature-specific outdoor learning on school children's learning and development. *Frontiers in Public Health*, 10, 877058. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.877058>

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu*.

- Nature Play WA. (2021). *Outdoor learning, outdoor play and the school environment: A literature review*.
- Ocak, İ., & Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4(1), 18–38.
- Öner, D., & Ercan, Z. G. (2023). Erken çocukluk eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları olarak bilim merkezleri: Öğretmen deneyimlerinin incelenmesi. *Journal of International Museum Education*, 5(Özel Sayı), 78–90. <https://doi.org/10.51637/jimuseumed.1362813>
- Öner, G., & Öztürk, M. (2019). Okul dışı öğrenme ve öğretim mekânları olarak bilim merkezleri: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyimi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Özel Sayı), 1–27. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.555135>
- Özkan, A. R., & Şahin, A. (2023). 2010–2022 yılları arasında okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 70–81. <https://doi.org/10.53629/sakaefd.1282463>
- 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.
- Sida. (2017). *Education for sustainable development: A research overview*. Swedish International Development Cooperation Agency.
- Sontay, G. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarına etkisi. *Uludağ Üniversitesi*

Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(3), 925–955.
<https://doi.org/10.19171/uefad.1343908>

Soylu, Ü. İ., & Karamustafaoğlu, O. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarında materyal destekli fen öğretimi gerçekleştirilmiş ulusal akademik çalışmaların incelenmesi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 203–226.

Şeker, P. T., & Savaş, Ö. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 64–83.
<https://doi.org/10.34056/aujef.1118257>

Turan Güntepe, E. (2023). Mobil uygulama destekli okul dışı öğrenme ortamı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 760–785.
<https://doi.org/10.19171/uefad.1275375>

Uludağ, G. (2017). *Okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitiminde kullanılmasının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış bütünlük doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Uludağ, G. (2022). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(2), 652–672. <https://doi.org/10.30703/cije.1116818>

UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*.

UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*.

UNESCO. (2025). *UNESCO sites as partners for ESD: Implementation guide*.

- Yazıcı, T., & Çobanoğlu, O. E. (2017). Education and historical origins of outdoor learning in Turkey. *Review of International Geographical Education Online*, 10(1).
- Yurtkulu, A., Şare Akkuş, A. N., & Laçın Şimşek, C. (2017). Feza Gürsey Bilim Merkezi etkinlik örneği: Fısıltı tabakları. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3, 70–76.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ALANINDA
AKADEMİK TARTIŞMALAR

yaz
yayınları

YAZ Yayınları
M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar / AFYONKARAHİSAR
Tel : (0 531) 880 92 99
yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com