T.C.

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE YEREL YÖNETİMLERİN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMINA KATKISI: FATİH SULTAN MEHMET ÇOCUK AKADEMİSİ ÖRNEĞİ

Safiye KILIÇ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Filiz BEZCİ BİRCAN

Çankırı – 2023

T.C.
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE YEREL YÖNETİMLERİN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMINA KATKISI: FATİH SULTAN MEHMET ÇOCUK AKADEMİSİ ÖRNEĞİ

Safiye KILIÇ
ORCID: 0000-0002-8177-5996

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Filiz BEZCİ BİRCAN

Çankırı – 2023

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ……. i
TEZ KABUL VE ONAY……..... ii
ÖNSÖZ……... iii
ÖZET…….. iv
ABSTRACT……..... v
KISALTMALAR…… vi
TABLO LİSTESİ……... vii

1. GİRİŞ…….. 1
1.1. Araştırmanın Amacı……..……..... 3
1.2. Araştırma Problemi……..…… 4
1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri….……...……... 4
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları……..……... 4
1.4. Araştırmanın Önemi…….. 5
1.5. Araştırmanın Varsayımları…..…….. 5
1.6. Tanımlar……...……. 6

2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR…… 7
2.1. Eğitimde Yerelleşme…….……... 7
2.1.1. Sosyal Belediyecilik..……...……... 8
2.1.2. Yerel Yönetimlerin Eğitim Alanındaki Rolleri…….. 10
2.1.3. Eğitim Yönetiminde Yerelleşme Süreci.……..……. 13
2.1.4. Yerelleşme Sürecindeki Uygulama Örnekleri……..……. 14
2.2. Okul Dışı Öğrenme Ortamları.……... 15
2.2.1. Okul Dışı Öğrenme Uygulamaları ve Sorunlar ...……..……... 16
2.2.2. Okul Dışı Öğrenme Ortamı Örnekleri..……..……... 20
2.2.3. Yeni Bir Öğrenme Ortamı: Bilgi Evi.……. ……..……..... 22

3. YÖNTEM…… 26
3.1. Araştırmanın Yöntemi…… 26

3.2. Çalışma Grubu…..…… 27
3.3. Veri Toplama Aracı…… 28
3.4. Araştırmacının Süreçteki Rolü……... 29
3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması……... 29
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik……..……..... 30
3.7. Araştırma Etiği……..……..... 31

4. BULGULAR VE YORUMLAR……. 32
4.1. Okul Dışı Öğrenmeye Yönelik Tanımlar ve Örneklerine Yönelik Öğretmen ve Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular……... 32
4.2. Akademinin Eğitim Alanlarına Yönelik Öğretmen ve Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular……...……... 34
4.3. Akademide Eğitim Verilirken Öğretmenlerin Dikkat Ettikleri Hususlara İlişkin Bulgular.……..... 34
4.4. Velilerin Çocuklarını Akademiye Kaydettirme Sebeplerine İlişkin Bulgular……..... 36
4.5. Akademide Verilen Eğitimin Okullarda Verilen Formal Eğitimden Farkına Yönelik Öğretmen ve Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular…… 37
4.6. Akademide Verilen Eğitimin Öğrencilerin Okulda Verilen Eğitime Karşı Tutumunu Etkilemesine Yönelik Öğretmen ve Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular……..…… 39
4.7. Akademide Verilen Eğitimin Öğrencilerin Öğrenmeleri Üzerine Etkilerine Yönelik Öğretmen ve Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular…… 41
4.8. Akademide Verilen Eğitimin Öğrencilerin Beceri Gelişimleri Üzerine Etkilerine Yönelik Öğretmen ve Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular…… 43
4.9. Akademide Verilen Eğitimin Öğrencilerin Sosyal Gelişimleri Üzerine Etkilerine Yönelik Öğretmen ve Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular…… 44
4.10. Akademide Verilen Eğitimin Öğrencilerin Duyuşsal Gelişimleri Üzerine Etkilerine Yönelik Öğretmen ve Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular……... 46
4.11. Akademide Verilen Eğitimin Daha Etkili Olabilmesi İçin Yapılabileceklere Yönelik Öğretmen ve Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular…….……... 47

5. SONUÇ VE TARTIŞMA…….……..... 49

6. ÖNERİLER…..…… 54
6.1. Araştırmacılara Öneriler……. 54
6.2. Uygulayıcılara Öneriler…….. 54
6.3. Yerel Yönetimlere Öneriler……..…….. 55

KAYNAKÇA…… 56

EKLER……. 68
Ek – 1. Görüşme Formu….……... 68
Ek – 2. Etik Kurul İzni…….. 71
Ek – 3. Belediye İzni……...…….. 72

ÖZGEÇMİŞ……. 73

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım *Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Yerel Yönetimlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamına Katkısı: Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi Örneği* adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

29/05/2023

İmza

Safiye KILIÇ

TEZ KABUL VE ONAY

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Safiye KILIÇ tarafından hazırlanan *Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Yerel Yönetimlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamına Katkısı: Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi Örneği* başlıklı bu çalışma, 29/05/2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda *oybirliğiyle* başarılı bulunarak jürimiz tarafından *Eğitim Bilimleri* Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ (Unvanı, Adı ve Soyadı)

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Filiz BEZCİ BİRCAN	İmza: ……..
Üye : Prof. Dr. Hasan COŞKUN	İmza: ……..
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Volkan ATASOY	İmza: ……..

ONAY

Bu Tez, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 04/05/2023 tarih ve 2023/22-14-A sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Coşkun POLAT
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Yerel Yönetimlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamına Katkısı: Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi Örneği isimli bu çalışma; günümüzde önemi ve talep edilirliği giderek artan okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin örnek bir durum üzerinden ilgili alanyazına katkı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında yardımlarını esirgemeyen danışman hocam *Dr. Öğr. Üyesi Filiz BEZCİ BİRCAN*'a ve eğitim hayatım boyunca yetişmemde katkısı olan tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Çalışmamı tamamlamam konusunda moral ve motivasyonumu üst düzeyde tutmama yardımcı olan tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Çalışmama konu edindiğim Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinin fikir aşamasından kuruluşuna, gelişip büyümesinden bugünlere gelmesine kadar emeği geçen, katkıda bulunan tüm değerli yönetici ve meslektaşlarıma, bu güzel eğitim mekânını ülkemizin geleceği olan çocuklarımızın hizmetine sundukları için şükranlarımı sunarım.

Tezin yazım aşamasında ve tashihinde katkılarını esirgemeyen hayat arkadaşım *Uzman Öğretmen Taner KILIÇ*'ın teşvikine ve her daim mücadeleme olan desteğine minnettarım. Bu günlere ulaşmamı sağlayan babam *İbrahim GÜNDÜZ* ile annem *Kadriye GÜNDÜZ*'e, bu dünyada bana lütfedilen en büyük hediyem canım oğlum *Efe KILIÇ*'a ve hayat yolculuğumda yanımda olan biricik kardeşim *Mehmet GÜNDÜZ*'e en içten sevgilerimi sunarım.

Güzel ülkemin eğitim sürecine değer katabilmek dileğiyle…

29/05/2023

Safiye KILIÇ

ÖZET

Tezin Başlığı : Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Yerel Yönetimlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamına Katkısı: Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi Örneği
Tezin Yazarı : Safiye KILIÇ
Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Filiz BEZCİ BİRCAN
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Tezin Türü : Yüksek Lisans
Kabul Tarihi : 29/05/2023

Bu çalışma, eğitimde yerelleşme ve okul dışı öğrenme ortamlarının bir örneği olarak öne çıkan Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi'nde sunulan eğitimin, akademiye katılan çocukların gelişimine katkısının incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 yılında Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi'nde atölye çalışması yürüten 10 öğretmen ve akademiye devam eden 16 öğrenci velisinden oluşmaktadır. Nitel bir araştırma yöntemi kullanılarak yapılan çalışma, durum çalışması desenine sahiptir. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda, Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi'nin çocukların genel gelişimine önemli katkılar sağladığı ve aileler ile öğretmenler tarafından olumlu bir şekilde değerlendirildiği belirlenmiştir. Öğrenme deneyimlerini daha da zenginleştirmek için okul dışı öğrenme ortamlarının sayısının ve kalitesinin artırılması önerilmektedir. Araştırma sonuçlarına dayanarak araştırmacılar, uygulayıcılar ve yerel yönetimler için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Eğitimde yerelleşme, okul dışı öğrenme ortamları, Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi

ABSTRACT

Thesis Title : Contribution of Local Administrations to Out-of-School Learning Environments from the Perspectives of Teachers and Parents: The Case of Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi
Author : Safiye KILIÇ
Supervisor : Assist. Prof. Dr. Filiz BEZCİ BİRCAN
Department : Educational Sciences
Thesis Type : Master's Thesis
Date : 29/05/2023

This study aims to examine the contribution of the education provided at Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi, which stands out as an example of localization in education and out-of-school learning environments, to the development of the children attending the academy. The research group of this study consists of 10 teachers and 16 parents of students attending the Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi during the 2021-2022 academic year. The study follows a qualitative research method and adopts a case study design. Data of the study was collected through semi-structured interviews. The study reveals that Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi significantly contributes to the overall development of children and is positively evaluated by parents and teachers. To further enrich the learning experiences, increasing the number and quality of out-of-school learning environments is recommended. Based on the findings, recommendations are provided for researchers, practitioners, and local authorities.

Keywords : Localization in education, out-of-school learning environments, Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi

KISALTMALAR

bkz.	Bakınız
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
örn.	Örneğin
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
vb.	Ve benzeri

TABLO LİSTESİ

Tablo No: **Sayfa**

Tablo 2.1: Okul dışı öğrenme ortamı kategorileri……..……. 18
Tablo 3.1: Katılımcı öğretmenlere ait demografik bilgiler.……..…….. 27
Tablo 3.2: Katılımcı velilere ait demografik bilgiler……..... 28
Tablo 4.1: Okul dışı öğrenmeye yönelik tanımlar ve örneklerine yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin bulgular……..……... 32
Tablo 4.2: Akademinin eğitim alanlarına yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin bulgular…….……..……... 34
Tablo 4.3.: Öğretmen görüşlerine göre akademide eğitim verilirken öğretmenlerin dikkat ettikleri hususlara ilişkin bulgular……...…... 35
Tablo 4.4.: Velilerin akademiye kaydettirme sebeplerine ilişkin bulgular……... 36
Tablo 4.5: Akademide verilen eğitimin okullarda verilen formal eğitimden farkına yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin bulgular……...……... 37
Tablo 4.6: Akademide verilen eğitimin öğrencilerin okulda verilen eğitime karşı tutumunu etkilemesine yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin bulgular……. 39
Tablo 4.7: Akademide verilen eğitimin öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkilerine yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin bulgular……..……..... 41
Tablo 4.8: Akademide verilen eğitimin öğrencilerin beceri gelişimleri üzerine etkilerine yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin bulgular……...……..... 43
Tablo 4.9: Akademide verilen eğitimin öğrencilerin sosyal gelişimleri üzerine etkilerine yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin bulgular…….……..……..... 45
Tablo 4.10: Akademide verilen eğitimin öğrencilerin duyuşsal gelişimleri üzerine etkilerine yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin bulgular…….……..……..... 46
Tablo 4.11: Akademide verilen eğitimin daha etkili olabilmesi için yapılabileceklere yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin bulgular..…….……..... 47

GİRİŞ

Günümüz dünyasında, bilgi teknolojilerinin hızlı ilerleyişi ve küreselleşmenin artan etkisi, insanlığı sanayi toplumundan bilgi toplumuna doğru bir geçiş sürecine sokmuştur (Castells, 2000; Ökmen, 2005). Bu değişikliklerin merkezinde, sürekli gelişim ve yenilikçilik üzerine kurulu dinamik bir eğitim sistemi bulunmaktadır. Türkiye gibi genç nüfusa sahip bir ülkede, çocukların ve gençlerin eğitimi, toplumun bilgi toplumu olma yolunda atacağı adımların kalitesini belirleyen kritik bir faktördür (Karadeniz, 2017; Şen, 2019; Oral, 2019). Bu nedenle, bilim ve teknolojinin hızla geliştiği bu dönemde, insanoğlunun daha fazla bilgi edinme çabasını destekleyecek eğitim süreçlerinin oluşturulması zorunlu hale gelmiştir (Bozdoğan, 2008). Eğitim, bireylere bilgi, beceri, değer ve tutumlar kazandırarak hayat kalitelerini artırmakta, topluma katılımlarını sağlamakta ve kültürel mirası aktarmaktadır (UNESCO, 2017). Ancak, eğitimin bu işlevleri yerine getirebilmesi için yerel kültür, gelenek ve ihtiyaçlarla bağlantılı olması gerekmektedir (Karadağ ve Baş, 2019). Bu bağlantı, öğrencilerin kimlik gelişimine katkı sağlar. Öğrenciler, eğitim sürecinde kendi kültürel kökenlerini tanıyarak bir kimlik oluşturabilirler ve bu da hem bireysel hem de toplumsal aidiyet duygusunu artırır (Banks ve Banks, 2010; Osterman, 2000). Ayrıca, öğrenciler kendi kültürel deneyimlerini tanıdıkça diğer kültürlere karşı saygı ve hoşgörü geliştirirler (Bennett, 1993).

Yerel kültür, gelenek ve ihtiyaçlarla eğitimin bağlantılı olması, öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırır. Öğrenciler, kendi kültürel bağlamından yola çıkarak yeni bilgileri daha kolay anlayabilir ve ilişkilendirebilirler (Cummins ve Swain, 1986; Gay, 2002). Bu perspektif, öğrencilere öğrenme konularının somut örneklerle ilişkilendirilmesi ve kendi bağlamlarına uyarlanması aracılığıyla daha anlamlı ve etkili bir öğrenme deneyimi sunma olasılığını artırır. Bu süreç, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılmalarını teşvik eder ve onlara bilgiyi kendi çevrelerinden edinme ve uygulama yeteneği kazandırır. Ayrıca, kendi kültürel deneyimlerini paylaşma ve yerel problemleri çözme gibi aktif öğrenme yöntemleri, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme gibi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Dewey, 1938; Jonassen ve Land, 2012). Yerel kültür, gelenek ve ihtiyaçlarla eğitimin bağlantılı olması aynı zamanda öğrencilerin toplumsal

sorumluluk bilincine sahip olmalarını sağlar. Öğrenciler, eğitimde kendi toplumlarının ihtiyaçlarını, sorunlarını ve potansiyellerini fark ederek topluma katkıda bulunma isteği duyarlar (Gruenewald, 2003; Noddings, 2005). Ayrıca, kendi eğitim sistemlerine dahil olma ve eğitim haklarını savunma konusunda fikir sahibi olurlar (Freire, 1970; Giroux, 1989).

Bireylerin ihtiyaç duyduğu yaşam boyu öğrenme sürecinin etkin bir şekilde yönetilmesi, merkezi ve yerel yönetimlerin eğitim politikalarının ve uygulamalarının bir bütün olarak ele alınmasını gerektirir (Uzun, 2015). Fakat ülkemizde, eğitim süreçleri ve faaliyetleri ülke politikaları çerçevesinde merkezi yönetim tarafından planlanmaktadır (Uzun, 2015, Yıldız, 2016). Merkezi yönetimin getirdiği en büyük zorluklardan biri, yerel ihtiyaçların tam anlamıyla karşılanamamasıdır (Tombul ve Ölmez, 2011). Bu nedenle, birçok ülke eğitimde yerelleşmeye yönelik çalışmalar yapmaktadır. Örneğin, Almanya, İsveç, İngiltere, Norveç, Danimarka, ABD ve Japonya gibi ülkeler bu konuda öncü rol oynamaktadır. Eğitimin, çevreyle etkileşim içinde olan bir sistem olduğu ve karar organları arasında da çevrenin bulunduğu düşünüldüğünde, eğitim sisteminin çevrenin unsurlarını yansıtması gerekmektedir (Uzun, 2015). Yerel yönetimlerin kendi eğitim politikalarını ve uygulamalarını oluşturarak eğitim sürecine katkı sağlaması, toplumun eğitim ihtiyaçlarının daha verimli ve etkili bir şekilde karşılanmasını sağlar, bu sayede eğitimde fırsat eşitliği sağlanabilir, bölgesel eğitim farklılıkları azaltılabilir. Türkiye'de de yerel yönetimler, Belediye Kanunu (2005) ile belirlenen imkanlar doğrultusunda eğitim için çalışmalar yapmaktadır (Uzun, 2015). Yerel yönetimlerin eğitim sürecine katkıları, toplumun çeşitli kesimlerinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını ve öğrenmenin hayat boyu devam etme sürecini destekler (Tonbul ve Ölmez, 2011).

Öğrenme sürecinin evrenselliği, okul duvarlarından öteye taşar ve hayatın her alanını kapsar; bu durum, eğitimde yerelleşmeyle uyum içindedir (Karadoğan, 2016). Öğrenmenin doğası, sınırlı bir yapı olan okul sisteminin yanı sıra, okul dışı, daha geniş bir çerçevede yaşamın kendisine de bağlıdır. Okul dışı öğrenme, sadece öğrencinin merakını, ilgisini ve hevesini artırmakla kalmaz, aynı zamanda formal eğitim süreçlerini de tamamlar ve destekler (Eshach, 2007; Salmi, 1993; Sauerborn ve Brühne, 2009 aktaran Şen, 2019). Bu, öğrencinin aktif bir şekilde öğrenme

sürecine dahil olmasını teşvik eder ve yaşam boyu öğrenmeyi destekler. Okul dışı öğrenme ortamları, çocukların yaşam temelli öğrenme yapabilecekleri, keşfederek ve deneyimleyerek öğrenmeye olanak sağlayan geniş ve özgürleştirici alanlar olarak görülür (Öztürk ve Bozkurt Altan, 2019). Bu ortamların varlığı, öğrencilere gerçek nesnelerle ve gerçeğe yakın uygulamalarla bilimsel ve sanatsal çalışmalar yapma imkânı sunar. Bu tür deneyimler, öğrenmeyi daha kalıcı kılar ve öğrencinin bilimsel ve sanatsal süreç becerilerini geliştirir. Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğrenmeler, geniş kapsamlı uygulama ile araştırma yapma imkânı veren yapıda ve çeşitli öğrenme stillerini destekleyen türdedir (Şen, 2019). Dolayısıyla, okul dışı öğrenme ortamlarının etkin kullanımı, eğitimde yerelleşme ve hayat boyu öğrenme hedeflerine ulaşmada kilit bir role sahiptir ve hem yerel hem de genel eğitim hedeflerine ulaşmada önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Modern eğitim sistemi, artık sadece dört duvar arasında kısıtlı kalmamaktadır; öğrenme süreci yerelleşme ve okul dışı öğrenme kavramlarıyla desteklenerek, çeşitli öğrenme ortamlarına taşınmaktadır. Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi bu anlayışın somut ve kısıtlı örneklerinden biridir ve Çankırı Belediyesi tarafından desteklenmektedir (Çankırı Belediyesi, 2018). Bu akademide çocuklar, yaşantısal öğrenmeyi deneyimleme ve bilimsel ile sanatsal yeteneklerini geliştirme fırsatı bulmaktadır. Ayrıca, burada verilen eğitimlerde yerelleşme ilkesi benimsenerek, eğitim süreçleri Çankırı'nın yerel özellikleri ve çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenmiştir. Bu nedenle, mevcut çalışmada Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinin burada verilen eğitimlere katılan çocukların gelişimlerine katkısının incelenmesi hedeflenmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Eğitimde yerelleşme ve okul dışı öğrenme ortamlarının bir örneği olarak öne çıkan Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi'nde sunulan eğitimin, akademiye katılan çocukların gelişimine katkısının incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırma Problemi

Bu çalışmanın araştırmada şu ana soruya cevap aranmıştır: Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi'nde yürütülen faaliyetler çocukların gelişimine hangi yönlerden katkı sağlamaktadır?

1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri

Mevcut çalışmada cevaplanan alt problemler şunlardır;

1. Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi tarafından yürütülen faaliyetlerin, çocukların sosyal gelişimine olan etkisi konusunda, öğretmenlerin ve velilerin görüşleri nelerdir?
2. Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi tarafından yürütülen faaliyetlerin, çocukların akademik gelişimine olan etkisi konusunda, öğretmenlerin ve velilerin görüşleri nelerdir?
3. Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi tarafından yürütülen faaliyetlerin, çocukların duyuşsal gelişimine olan etkisi konusunda, öğretmenlerin ve velilerin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu çalışma, 2021-2022 eğitim döneminde Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi'nde görevli öğretmenler ve akademiye katılan öğrencilerin velilerinden veri toplamıştır.
2. Katılımcıların, görüşme sorularını tam olarak anlayamama veya düşüncelerini eksiksiz bir şekilde ifade edememe olasılığı, araştırmanın sonuçlarını etkileyebilir.
3. Araştırmayı yürüten kişinin aynı zamanda kurumun sorumlusu olması, potansiyel bir önyargıya yol açabilir ve bu durum, araştırmanın sonuçlarını etkileyebilir.
4. Veri toplama süreci, Covid-19 salgın döneminde gerçekleştirilmiştir ve bu nedenle öğrencilerden doğrudan veri toplanamamıştır. Bu durum, analizlerin yalnızca öğretmen ve veli görüşlerine dayanmasına neden olmuştur.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bilgi çağının sürekli bir akış içerisinde olduğu günümüzde, bilgiye erişim ve bu bilgiyi etkin bir biçimde kullanma becerisi, toplumların hızlı büyüme ve gelişme kapasitesini belirler hale gelmiştir (Çalışkan ve Yıldırım, 2021; Küçükoğlu ve Kaya, 2020; Şen, 2019). Bu bağlamda, bilgiye erişim ve kullanım sürecinde en kritik rol eğitim sistemlerine düşmektedir. Eğitim, bir toplumun genel kalkınmasında en belirleyici etkenlerden biri olarak görülmektedir. Ancak, merkezi yönetim anlayışıyla idare edilen toplumlarda, eğitimin yerel düzeye ulaştırılmasında çeşitli sorunlar yaşanabilmektedir (Uzun, 2015; Şolt, 2014). Bu durumda, yerel yönetimlerin eğitim sürecine nasıl katkıda bulunabilecekleri önemli bir araştırma konusu olmuştur.

Yerel yönetimlerin, sorumluluklarındaki bölgelerin problem ve ihtiyaçlarına daha hâkim olmaları sebebiyle, bu problemlerin çözümünde ve ihtiyaçların giderilmesinde daha hızlı ve pratik davrandıkları görülmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde, eğitimde yerelleşme çabalarında belirgin bir artış gözlemlenmektedir (Görgülü, 2019; Kazancı, 2019; Keskin, 2008; Pekşen, 2014). Fakat ülkemizde bu girişimlerin sayısı oldukça azdır. Çankırı Belediyesi tarafından desteklenen Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi eğitime yerel yönetimler tarafından verilen desteğin nadir örneklerden biridir. Bu nedenle, Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi'nin, yerel özelliklere uygun eğitimlerle çocukların gelişimine katkısının incelenmesi, eğitimdeki önemli faktörlerin anlaşılmasına ve uygulamaların geliştirilmesine yönelik önemli bir katkı sağlayacaktır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Yapılan çalışma gerçekleştirilirken aşağıda belirtilen varsayımlarda bulunulmuştur;

1. Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi sürecinde, seçilen grupların görüşme sorularına tarafsız ve içten bir şekilde yanıt verdikleri varsayılmıştır.
2. Öğretmen ve veli görüşlerinin, Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi'nde yürütülen faaliyetlerin çocukların gelişimine sağladığı katkıyı anlamak için yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Okul Dışı Öğrenme Ortamı: Öğrencilerin duvarlarla çevrili sınıf ortamlarının dışında yaparak ve yaşayarak, gerçek hayatta karşılaşabilecekleri durumlarla etkileşimde bulunabilecekleri ve daha kalıcı öğrenmelerin temelini atabilecekleri zengin öğrenme ortamlarıdır (Balçın ve Topaloğlu, 2019; Çalışkan ve Yıldırım, 2021; Dere ve Çiftçi, 2021; Karadoğan, 2016; Karamustafaoğlu ve Bakioğlu, 2019; Küçükoğlu ve Kaya, 2020).

Yerel Yönetim: Bir ülkenin sınırları içerisinde devletin sunduğu hizmetlerin yereldeki halka daha kolay ve hızlı ulaşmasını sağlamak amacıyla anayasayla kurulan yapılardır; yerel yönetimler merkezi sistemin yükünü hafifletmek, merkezde alınan kararların her yerde uygulanmasını sağlamak için kurulmuşlardır (Arslan, 2013).

Belediye: Bulunduğu bölgenin halkının mahalli müştereklerini karşılamak üzere kurulan resmi yapılardır (Uzun, 2015).

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde mevcut çalışmanın konusu gereği, eğitimde yerelleşme ve yerel yönetimlerin alandaki çalışmaları, okul dışı öğrenme alanları örnekleri ile okul dışı öğrenme alanları ile ilgili yapılan çalışmalara değinilmiştir.

2.1.Eğitimde Yerelleşme

Kamu yönetimi, devletin faaliyetlerinin gerçekleştirilmesini düzenleyen bir yönetim bilimi ve sanatıdır. Ana hedefi, kaynakları verimli bir biçimde kullanarak, işlemlerin daha basit, ekonomik ve etkin biçimde gerçekleştirilmesini sağlamaktır (Ergun ve Polatoğlu, 1988; Tortop, 1990). Ayrıca, kamu yönetiminin mevcut durumu, bulunulan dönemin özelliklerinden etkilenmektedir. Örneğin, sanayi toplumunun yerini bilgi toplumunun almasıyla birlikte, merkeziyetçi yönetim modellerinden yerel yönetimlerin daha belirgin olduğu yapıya doğru bir eğilim gözlemlenmektedir (McGinn ve Welsh, 1999).

Neo-liberal politikaların yürütülmesi, devletlerin kamu yönetimi faaliyetlerini küçültmeye yönlendirmiştir. Bu durum, yerelleşme kavramını öne çıkarmıştır (Görgülü, 2019). Yerelleşme, devletlerin merkezi yönetim birimleri ile yerel yönetim birimleri arasındaki iş birliği sürecinde yerel yönetimlerin ağırlığının artmasını ifade eder (Yüksel, 2001). Yerelleşme sürecinde, merkezi yönetimden yerel yönetimlere yetki devri gerçekleştiği gözlemlenmektedir. Bu, merkezi yönetimin yükünün hafifletilmesine ve hizmetlerin verimlilik, hız ve kalite açısından daha üstün hale geldiğine işaret etmektedir (Bucak, 2000). Merkeziyetçi yaklaşımdan uzaklaşmanın temel motivasyonları, kamu hizmetlerinin verimliliğini ve etkinliğini artırarak halka daha yakın olmak ve demokratik yönetim biçimini gerçekleştirmektir (Canan, 2008).

Eğitim bağlamında yerelleşme, karar verme yetkisinin merkezi yönetimden yerel yönetimlere, sivil toplum örgütlerine ve okullara devri olarak tanımlanabilir (Gershberg, 2005). Eğitimin yerelleşmesinin amacı, öğrencilere daha üstün bir eğitim hizmeti sunmaktır (Kurt, 2006). Yerelleşmiş eğitim yönetimi sistemi, daha yüksek sorumluluk kültürünün oluşmasını teşvik eder, paydaşlar arasında sürekli ilişkilerin

geliştirilmesini sağlar ve kalite ve yenilikçiliği teşvik etmek için gerekli koşulları oluşturur (Urbanovič ve Patapas, 2012).

Eğitimde yerelleşme, kaynaklara yönelik daha etkin kararlar alınması, okulların verimliliğinin artırılması ve yerel taleplerin hızlıca karşılanması için fırsat sunar (Hanushek, Link ve Woessmanns, 2012). Merkezi yönetim tarafından sağlanan eğitim hizmetlerine kıyasla yerelleşmenin, etkinlik, şeffaflık, hesap verebilirlik ve hizmet sorumluluğunu artıracağı düşünülmektedir. Yerelleşmiş eğitim sistemi, katılımı artırarak daha etkin olmayı ve yerel önceliklerin daha iyi yansıtılmasını sağlar, böylece kaliteyi geliştirmeyi hedefler (Keskin, 2005).

Birçok ülkede eğitim merkezi sistemle yönetilse de yerelin de eğitime katkıda bulunması ve sorumluluk alması mümkündür. Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi, merkezi yönetimin karar verme yetkisinin yerel yönetimlere (belediyelere), sivil toplum örgütlerine ve okullara devri olarak yorumlanabilir (Gözler, 2008). Avrupa'nın birçok bölgesinde sosyal ve eğitsel hizmetler, belediyelerin sorumluluğunda gerçekleştirilmektedir (Erdem, 2015). Eşit eğitim fırsatlarının sağlanması noktasında, birçok araştırmacı eğitim hizmetlerinin yerelleşmesini önermektedir (Gözler, 2008).

Sonuç olarak, eğitimin yerelleşmesi, merkezi yönetimden yerel yönetimlere, sivil toplum örgütlerine ve okullara yetki devri olarak anlaşılmaktadır ve bu durum, kaynakların daha verimli kullanılmasına, okulların performansının artırılmasına ve yerel taleplerin hızlı yanıtlanmasına olanak sağlar. Yerelleşmiş bir eğitim sistemi, etkinliği, şeffaflığı, hesap verebilirliği ve hizmet sorumluluğunu artırma potansiyeline sahiptir. Yerelleşme, eğitimde kalitenin geliştirilmesi ve daha etkin bir eğitim sistemine ulaşılması için önemli bir adım olarak görülmektedir.

2.1.1. Sosyal Belediyecilik

Toplumun sosyal refahının artırılması sürecinde belediyeler, merkezi idarenin işbirlikçi unsur olarak belirmekte ve toplumsal düzeyde ortaya çıkan yeni sosyal gereksinimlerin giderilmesinde önemli bir rol oynamaktadırlar. Bu bağlamda, eğitim,

sağlık, işsizlik, yoksulluk yardımı ve konut desteği gibi temel sosyal hizmetlerde de bulunmaktadırlar (Ersöz, 2006). Sosyal belediyecilik terimi, yerel yönetimlerin yetki ve sorumluluklarına dair tartışmalarda sıklıkla başvurulan bir kavram olmuştur (Pektaş, 2010). Ancak, sosyal belediyecilik kavramının anlamı, tüm kamusal sosyal politikaların belediyelere devredilmesi anlamına gelmez; bu, yerel yönetimlerin sosyal politika uygulamaları çerçevesinde, sosyal devlet anlayışının bırakılmasından ziyade yerel yönetimlerin merkezi hükümete yardımcı olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca, sosyal belediyecilik anlayışı, dezavantajlı grupların desteklenmesini de içermektedir.

Kamu hizmetlerinin sunumunda halka en yakın olan yönetim birimleri yerel yönetimlerdir (Uğur ve Bostan, 2016). Sosyal belediyecilik, sosyal devlet çalışmalarının bir uzantısı olarak kabul edilmektedir (Pekşen, 2014). Belediyeler tarafından yürütülen sosyal politika çalışmaları, sosyal belediyecilik kapsamına giren uygulamalar olup, belediyeler, sosyal devletin yerel düzeydeki temsilcileridir (Kaya, 2003). Bu çerçevede, bütçelerinde yer alan kamusal harcamalarını eğitim, kültür, sağlık gibi faaliyetlere tahsis eden, sosyal adaletin sağlanmasına katkıda bulunan, istihdam merkezli politikalar geliştiren ve ihtiyaç sahibi bireyleri koruyan belediyeler, sosyal belediyecilik modelini benimsemiş sayılırlar.

Topluma en yakın kamu yönetim birimleri olan belediyeler (Batal, 2015), sosyal belediyecilik anlayışını benimseyerek klasik görev alanlarının ötesine geçer ve toplumun, özellikle dezavantajlı grupların ihtiyaçlarını daha hızlı bir şekilde karşılamaktadırlar. Türkiye'de yürütülen sosyal belediyecilik faaliyetlerinin yasal çerçevesi, 5393 Sayılı Belediye Kanunu (2005) tarafından oluşturulmuştur. Belediyelere sosyal politika alanında geniş yetkiler veren bu kanun, sosyal belediyeciliği neredeyse zorunlu hale getirmiştir (Uslu, 2011). Kanuna göre, belediyelerin sunabileceği sosyal hizmetlerin başlıcaları (Belediye Kanunu, 2005; Ersöz, 2006), devlet okullarının inşası ve bakımı, sağlık, spor, sosyal çevre, kütüphane hizmetleri ve kadın, çocuk ve yaşlılara yardımdır. Belediyeler bu amaçlara yönelik binalar inşa edebilir ve hizmetler sunabilir. Kanunun belediyelere sağladığı bu geniş yetki, yerel yönetimlerin sosyal belediyecilik faaliyetlerindeki

hareket alanlarını genişletmiştir ve sundukları hizmetlerin çeşidi ve miktarı gün geçtikçe artmaktadır (Batal, 2015).

Özetle, yerel yönetimlerin sosyal refahın artırılması ve yeni sosyal ihtiyaçların karşılanması konusundaki rolü, sosyal belediyecilik kavramının temelini oluşturur. Belediyelerin sosyal politika uygulamaları, merkezi hükümete destek olmanın yanı sıra, sosyal adaletin sağlanması ve dezavantajlı grupların desteklenmesi gibi önemli konuları da içerir. Bu geniş görev ve yetkileri sağlayan yasal çerçeve ise, belediyelerin toplumun ihtiyaçlarını daha hızlı ve etkili bir şekilde karşılamalarını sağlar.

2.1.2. Yerel Yönetimlerin Eğitim Alanındaki Rolleri

Kamu harcamaları, devletin toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için yaptığı harcamalardır ve bu harcamalar farklı ölçülerde sınıflandırılmaktadır (Arslan, 2013; Ergun ve Polatoğlu, 1988; Ersöz, 2006; Gözler, 2008; Karadoğan, 2016; Tortop, 1990; Uğur ve Bostan, 2016; Uzun, 2015). Eğitim harcamaları da bu kamu harcamaları içinde yer almaktadır ve idari ve fonksiyonel harcamalar kategorisine dahil edilebilir. Eğitim sistemi, toplumun temel yapısını oluşturduğu için kamu harcamalarındaki önemli bir paya sahip olmaya devam edecektir (MEB, 2001).

Toplumun ihtiyaçları ve gereksinimleri hızla değişirken, merkezi yönetimin bu ihtiyaçlara tam olarak cevap verme konusunda zorlandığı gözlemlenmiştir. Bu durum, yerel yönetimlere yeni sorumluluklar yüklemiş ve böylece toplumun ihtiyaçlarının daha hızlı karşılanması sağlanarak kamu hizmetlerinin kalitesinin artırılması mümkün hale gelmiştir (Uzun, 2015). Ülkeden ülkeye yerel yönetimlerin eğitim alanında üstlendikleri görev ve sorumluluklar farklılık gösterse de bu görev ve sorumluluklar sürekli olarak artış göstermektedir (Ekici ve Toker, 2005). Türkiye'de eğitim alanında müfredat, ders kitapları, öğretmen atamaları gibi birçok konuda yetkili karar organı Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) olmasına rağmen, yerelleşme yönünde çeşitli çabalar ve uygulamalar mevcuttur. Dünya genelindeki yerelleşme uygulamalarına bakıldığında, Türkiye'ye kıyasla yerel yönetimlerin daha geniş yetkilere ve mali güce sahip olduğu görülmektedir (Görgülü, 2019).

Avrupa'da belediyelerin eğitime katkısı çeşitlilik göstermektedir (Erdem, 2015). Örneğin, Norveç'te 16 yaşına kadar öğrencilerin eğitim harcamalarını belediyeler karşılamaktadır, Almanya'da ise güzel sanatlar ve kültür hizmetleri ile mesleki eğitim belediyeler tarafından sağlanmaktadır (Pektaş, 1997). Benzer şekilde Belçika'da okul öncesi, okuma-yazma eğitimi, ilkokul, ortaokul, yükseköğretim gibi hizmetler yerel yönetimlerin sorumluluğundadır (Erdem, 2015). İspanya'da ise yerel yönetimlerin bütçelerinin yaklaşık %14'ü eğitim, sağlık ve sosyal yardım harcamalarına ayrılmaktadır (Pektaş, 1997). İngiltere'de eğitim bölgesel olarak yürütülmektedir ve yerel yönetimler, ilk ve ortaöğretim, teknik ve sanat eğitimi, okul yemekleri, öğrenci taşıma servisleri, öğrenci kredileri, engelli çocukların eğitimi gibi geniş bir alanı kapsayan eğitim hizmetlerini gerçekleştirmektedir (İnaç ve Ünal, 2006). İsveç'te belediyeler, her öğrenci için belirlenen ödenekleri okullara aktarmaktadır ve bu sayede okul yönetimleri öğrencilerin tüm giderlerini karşılamakta ve 6 yaş grubundaki çocuklara yönelik olarak her gün 3 saat süreli anaokulu eğitimi vermekten sorumlu olmaktadır. Ortaöğretim seviyesinde ise ağırlıklı olarak mesleki beceri kazandıran eğitimler sunmaktadırlar (Uzun, 2015).

Kuzey ülkeleri genelinde yerel yönetimlerin eğitim hizmetlerine yönelik geniş yetki ve sorumlulukları bulunmaktadır. Özellikle Finlandiya'da yerel yönetimler, çocukların eğitimini tamamen üstlenmiştir ve yerelleşmenin ileri düzeyde olduğu bir ülkedir. Finlandiya'da eğitim harcamaları, yerel yönetim harcamalarının yarısından fazlasını oluşturmaktadır ve belediyeler ağırlıklı olarak okul öncesi ve temel eğitim ihtiyaçlarını karşılamaktadır (Çelen, 2013; Goldsmith ve Klausen 1997). Danimarka ise eğitimin yerelleşmesine en iyi örnek olarak gösterilmektedir. Eğitimin amacı anayasa ile belirlenmiş ve görevler yerel düzeye dağıtılmıştır, ancak merkezi düzeyde kontrol sağlanmaktadır (Yüceer ve Keskin, 2012). Avrupa dışındaki diğer dünya ülkelerine bakıldığında, Amerika Birleşik Devletleri'nde yerel yönetimlerin eğitime genel bir yardım yapmak yerine bölgenin özelliklerine göre planlama yapılması gerektiği belirlenmiştir ve öğrenci giderlerinin önemli bir kısmının yerel yönetimler tarafından karşılanması durumunda daha fazla öğrencinin eğitimine katkı sağlanacağı vurgulanmıştır (Uzun, 2005). Kanada'da ulusal bir müfredat olmamasına rağmen il veya bölge düzeyinde geliştirilmiş müfredatlar bulunmaktadır ve öğrenci

değerlendirmeleri illerin sorumluluğuna bırakılmıştır (Majhanovich, 2009). Japonya'da ise ilk ve ortaöğretim seviyesindeki eğitim hizmetleri belediyeler tarafından yürütülmektedir ve eğitim standartları merkezi hükümet tarafından belirlenmektedir. Ülkede 3.000'den fazla belediye eğitim kurulu bulunmaktadır ve bu kurumlar yerel düzeyde eğitim işlerinden sorumludur (İpek, 2001). Son otuz yıl içinde Avustralya'daki okulların yönetimi merkezi olmayan bir yapıya evrilmeye başlamıştır (National Center on Education and the Economy, 2018).

Ülkemizde de eğitimin yerelleşmesine yönelik akademik çalışmalar genellikle eğitim bütçesinin düzenlenmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır (Özdemir ve Beltekin, 2012). Türkiye'de belediyeler, 5393 Sayılı Belediye Kanunu (2005)'na göre eğitimle ilgili birçok yatırım yapabilir ve görevleri daha da geliştirilmiştir. Bütçe büyüklüklerine bağlı olarak belediyelerin eğitime katkıları farklılık gösterecektir ve bu doğrultuda malzeme desteği, meslek ve beceri eğitimleri gibi çeşitli alanlarda faaliyetlerde bulunabilirler.

Gelişen ve gelişmekte olan ülkelerde, eğitim çalışmalarının yerelleşmesi ve görevlerin yerel düzeye devredilmesine dair çalışmaların hızla arttığı gözlemlenmektedir (Arslan, 2013; Bakioğlu ve Kaya, 2014; Canan, 2008; Görgülü, 2019; Kaya, 2003; Kazancı, 2019; Keskin, 2005, 2008; Kurt, 2006; Ökmen, 2005; Uzun, 2015). Bu bağlamda, eğitimi yerel düzeye devreden ve farklı yöntem ve modeller üzerinde yapılan çalışmaların arttığı görülmektedir. Bu uygulamalar, okulların çevreleriyle olan ilişkisini güçlendirerek toplumda açık bir sistem olmalarına katkı sağlamaktadır. Ancak yerelleşmenin hızlı artışının bazı zorluklar doğurabileceği de belirtilmektedir (Uzun, 2015). Uluslararası öğrenci değerlendirme sınavı PISA sonuçlarına göre, eğitimde yerelleşmeyi benimseyen ülkelerde öğrenci başarısının genellikle ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir (Hanushek ve diğerleri, 2012).

Bu bölümde yerel yönetimlerin eğitim alanındaki rolleri incelenmiştir. Gelişen ve gelişmekte olan ülkelerde, eğitimin yerelleşmesi ve görevlerin yerel düzeye devredilmesine yönelik çalışmalar artmaktadır. Yerelleşmenin hızlı artışının bazı zorluklar doğurabileceği belirtilse de uluslararası öğrenci değerlendirme sınavı PISA

sonuçlarına göre eğitimde yerelleşmeyi benimseyen ülkelerde öğrenci başarısının genellikle ortalamanın üzerinde olduğu gözlemlenmiştir.

2.1.3. Eğitim Yönetiminde Yerelleşme Süreci

Son yıllarda bilim ve teknolojinin hızlı gelişimi, eğitime olan önemi artırmış ve bilgiyi vermek yerine bilgiye erişme yollarının araştırılması konusu olarak dikkat çekmiştir. Ölmez ve Tonbul (2011) tarafından yapılan çalışmada, bu süreçte eğitim için bütün kurumların iş birliği yapmasının zorunlu hale geldiği belirtilmiştir. Okul, aile, çevre gibi faktörlerin bir arada çalışmasının daha etkili olacağı düşünülmüştür. Benzer yapılanmaların diğer ülkelerdeki faydalarının incelenmesi, ülkemizde de benzer bir yaklaşımın benimsenmesinin öngörüldüğünü göstermiştir.

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, merkezi yönetim yapısının bu amacı gerçekleştirmesine yardımcı olması bakımından yerelleşmeyi gündeme getirmiştir (Eurydice, 2011). Ersöz (2006), 1994 yılına kadar Türkiye'deki belediyelerin öncelikli olarak altyapı hizmetlerine odaklandığını, bu nedenle kentlerin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasında kısıtlı bir etkiye sahip olduklarını ifade etmektedir. Dolayısıyla belediyeler eğitim, sağlık hizmetleri gibi sosyal alanlarda yeterli faaliyet göstermemiştir. Bu sebeple eğitim hizmetlerinin yerelleştirilmesi ve yerelde sunulan hizmetin kalitesinin artırılması önemli bir adım olarak düşünülmüştür (Köstereliođlu ve Bayar, 2014).

Ülkemizde 2005 yılında çıkarılan 5393 Sayılı Belediye Kanunu, belediyelere eğitim hizmetlerinde yetki ve sorumluluklar tanımıştır. Buna göre belediyeler, devlete ait her derecedeki okul binalarının inşaatı, bakımı ve onarımıyla ilgilenme ve tüm araç-gereç ve malzeme ihtiyaçlarını karşılama yetkisine sahiptir (Belediye Kanunu, 2005). Türkiye'de eğitim hizmetlerinin yerelleştirilmesi yolundaki yasal düzenlemelerin yanı sıra Dünya Bankası başta olmak üzere çeşitli uluslararası kuruluşlar da bu konuda çalışmalar yapmaktadır. Dünya Bankası, uzun yıllardan beri eğitimle ilgili çalışmalara önem vererek büyük bir bütçeyi bu alana ayırmaktadır (Keskin, 2008). Eğitim konusunda tecrübesi bulunan Dünya Bankası, eğitimde yerelleşmeyi, karar alma sürecinin merkezi yönetimden yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşlarına

devredilmesi olarak tanımlamaktadır. Dünya Bankası, eğitim politikalarının oluşturulmasında, eğitimcilerin yetiştirilmesinde ve müfredatın düzenlenmesinde yerel yönetimlerin sürece dahil edilmesinin önemini vurgulamaktadır (Uzun, 2015).

Bakioğlu ve Kaya (2014) tarafından ifade edildiği gibi, eğitimde yerelleşmenin eğitimsel çıktıları ölçmek ve belirlemek zor olduğundan, yerelleştirmenin planlanması ve uygulanması daha fazla önem arz etmektedir. Dünya genelinde eğitimin yerelleşmesi ve eğitimsel çıktılara etkisi konusunda bir fikir birliği olmamasına rağmen, eleştirel bakış açısı yerelleşen okulların başarı hedeflerinden sapabileceği ve ülke genelinde ortak standartlara yönelik potansiyel bir tehdidin ortaya çıkabileceği yönündedir (Hanushek ve diğerleri, 2012). Yerel süreçlerin etkin ve verimli bir şekilde kullanılması durumunda eğitimde yerelleşme ve okula dayalı yönetim uygulamaları, eğitimsel çıktılarda başarılar elde edilebilecek bir sürece önemli katkılar sağlayabilir (Demirbilek, 2022).

Eğitim yönetiminde yerelleşme süreci, eğitimin öneminin artmasıyla birlikte gündeme gelmiştir. Yerelleşmenin amacı, fırsat eşitliği sağlayarak eğitim hizmetlerini daha etkin ve kaliteli hale getirmektir. Türkiye'de yerelleşme için yapılan yasal düzenlemeler ve uluslararası kuruluşların desteği bu sürecin önemini vurgulamaktadır. Ancak, eğitimsel çıktıların ölçülmesindeki zorluklar ve ortak standartlara uyum sağlama konusundaki eleştiriler, yerelleşmenin planlanması ve uygulanmasının dikkatli bir şekilde ele alınması gerektiğini göstermektedir.

2.1.4. Yerelleşme Sürecindeki Uygulama Örnekleri

Çocukluğun, yetişkinlikten farklı, kendine özgü fiziksel ve psikolojik niteliklere sahip özel bir dönem olduğunu belirten Aka ve Güngör (2018), Esenler Belediyesi'nin örnek uygulamaları aracılığıyla, bu özel dönemde çocukların yaşam alanlarının genişletilmeye çalışıldığını vurgulamışlardır. Bu çerçevede, Esenler Belediyesi, çocukların şehir yaşamındaki ihtiyaçlarını belirlemiş ve bu gereksinimler doğrultusunda faaliyetler düzenlemiştir. Sokaklarda oyun olanakları azalan çocuklar için özel oyun alanları ve parklar yaratılmış, böylece çocukların güvenli bir şekilde toplanıp sosyalleşmelerine olanak sağlanmıştır. Ekonomik olanakları sınırlı olan

çocuklar için, yerel yönetim mali desteğini sunarak tüm çocuklara fırsat ve olanak eşitliği sağlama hedefine yönelmiştir (Esenler Belediyesi, 2023).

Hizmetlerin yerel düzeyde sunulmasında merkeziyetçi yapının ciddi engeller oluşturduğunu ve bu durumun yerel yönetimlerin önemini artırdığını ifade eden Karadeniz (2017), halk kütüphanelerinin teknolojik gelişmelerle birlikte yenilenme eğiliminde olduğunu ve birçok belediyenin Bilgi Evleri'ni oluşturduklarını belirtir. Bilgi Evleri aracılığıyla, yerel yönetimlerin sosyal faaliyetlerin düzenlenebileceği uygun mekanları yarattıkları ve teknolojinin kütüphaneler tarafından kullanılmasını sağladıkları görülmüştür. Bilgi Evleri, yerel yönetimlerin eğitim ve öğretime katkıda bulunmaları ve sosyal etkinliklerle yerel eksiklikleri gidermeleri için önemli bir araç olmuştur (Kavi ve Koçak, 2010; Şolt, 2014). Türkiye'deki sosyal belediyeciliğin öne çıkmaya başladığı tarih, 2005'ten itibarendir. 2005 yılında çıkarılan 5393 sayılı Belediye Kanunu'nun verdiği yetkiyle, yerel yönetimler çocuklarla ilgili konularda daha fazla faaliyet gerçekleştirebilme imkânı elde etmişlerdir (Belediye Kanunu, 2005). Bu çalışmalar, yerel yönetimlerin, çocuklara yönelik hizmetler ve genel toplum hizmetlerinde ne kadar etkin olabileceği hakkında önemli bir perspektif sunmaktadır.

2.2. Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Dört duvarla sınırlanmış geleneksel sınıf mekanlarının ötesinde gerçekleştirilen tüm etkinlikler, okul dışı öğrenme ortamları olarak kategorize edilir ve bu kapsamda neredeyse her yer bir öğrenme ortamı olarak kabul edilmiştir (Şen, 2019). Şen'in (2019) yaptığı çalışmada, okul bahçeleri, yerel parklar, yakındaki hastaneler, müzeler ve bilim merkezleri gibi yerlerin okul dışı öğrenme ortamları olarak işlev gördüğüne dikkat çekilmiştir. MEB tanımında ise, eğitim programlarında yer alan kazanımlara göre, her öğrencinin bulunduğu coğrafyaya göre uygun şekilde, ders dışı etkinliklerin organize edildiği yerler okul dışı öğrenme olarak betimlenir (Tösten, 2020). Türkiye'nin 81 ilindeki İl Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından, farklı eğitim seviyelerine yönelik okul dışı öğrenme ortamları için kılavuzlar hazırlanmıştır ve bu kılavuzlar, her kazanım için belirli bir ilde bulunan okul dışı öğrenme ortamları ve etkinlik önerilerini içerir (Dere ve Çifçi, 2021).

Öğrenme sürecinde, öğrencilerin gerçek hayatla doğrudan bağlantılı okul dışı öğrenme ortamları, zengin uyarıcılarla bezenmiş deneyimler kazanılmasına imkan sağlayan öğrenme sahaları olarak işlev görür ve bu sebeple bu tür ortamlar, öğrenciler için geleneksel öğrenme ortamlarından daha çekici gelebilir (Kubat, 2018). Okulda edinilen bilgilerin somutlaştığı ve teorik bilgilerin aslında gerçek hayatla nasıl ilişkilendirileceğini gösteren okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilere geleneksel öğrenme ortamlarına ek olarak, deneyimleyerek öğrenme fırsatları sunar. Ayrıca, okul dışı öğrenme ortamlarında, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme hızlarına uygun bir şekilde öğrenme gerçekleştirme olanağı bulunur (Melber ve Abraham, 1999).

Okul dışı öğrenme ortamlarının tanımlanması, bu ortamların çeşitliliği ve eğitim programlarına uyumunun yanı sıra, bu tür öğrenme ortamlarının eğitimdeki rolünü ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirir. Özellikle, okul dışı öğrenme ortamlarının, öğrencilere gerçek hayatla daha doğrudan bağlantılar kurma, teorik bilgiyi uygulama ve bireysel öğrenme hızlarına uygun öğrenme olanağı sağlar ve geleneksel öğrenme ortamlarının dışında genişleyen öğrenme alanlarına yönelik bir bakış açısı sunar.

2.2.1. Okul Dışı Öğrenme Uygulamaları ve Sorunlar

İnsanlığın, ilk çağlardan itibaren durmaksızın rekabet halinde olduğunu ve toplulukların bu rekabetçi durumunun devam ettiğini belirten Karadoğan (2016), gerçekleştirdiği araştırmada, eğitimin, toplumların gelişiminde en etkili unsurlardan biri olduğunu ifade eder. İlk toplulukların hayatta kalma mücadelesi ve doğayı anlama çabası zamanla diğer topluluklarla rekabet etme ve en iyi olma çabasına evrilmiş ve bu durum yakın zamanda, bilgi toplumunu oluşturan ve hangi öğrenme yöntemlerinin daha etkin olduğunu belirlemek için yapılan araştırmaları tetiklemiştir (Tösten, 2020). Bu araştırmaların birleşim noktası, öğrencileri aktif hale getiren yöntemlerin benimsenmesi olmuştur. Eğitimin, gerçeğe yakın ortamlarda gerçekleştirilerek, bireylerin öğrendiklerini günlük yaşama uygulayabileceği ve böylece üretken olabileceği bir çağda yaşadığımızı ifade etmek mümkündür (Dere ve

Çifçi, 2021; Karadoğan, 2016; Karamustafaoğlu ve Bakioğlu, 2019; Küçükoğlu ve Kaya, 2020).

Eğitim-öğretim alanında hızla gerçekleşen gelişmeler, öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinde de önemli ilerlemelerin yaşanmasını sağlamaktadır. Bu durum, eğitimin sadece okul ve sınıf içi süreçlerle sınırlı olmadığı fikrinin benimsenmesine ve bu çevrelerin dışında da gerçekleşebilecek öğrenme süreçlerinin de oldukça değerli olduğu düşüncesinin doğmasına yol açmıştır (Şimşek, 2011). Bu düşünce, okul ve sınıf içi öğrenme-öğretme ortamlarının, okul dışı ortamları da kapsayacak biçimde genişlemesine neden olmuştur.

Eğitim literatüründe, bilginin doğrudan dış dünyadan edinilmesi gerektiğini vurgulayan okul dışı öğrenme yöntemleri, *Okul Dışı Eğitim, Sınıf Dışı Eğitim, Nonformal Eğitim, İnformal Eğitim* ifadeleriyle yer bulmaktadır (Eshach, 2007). Okul dışı öğrenme, genellikle araştırmacılar tarafından non-formal olarak nitelenen ve okul dışı ortamlarda gerçekleşen bir öğrenme biçimidir (Şen, 2019). MEB tarafından yapılan tanımlamada ise, okul dışı öğrenme; programdaki kazanımların gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin etkileşimde bulundukları bölgeye göre, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak, sanatsal, kültürel ve sosyal etkinliklerin düzenlendiği ortamlar olarak belirlenmiştir (MEB, 2019).
Okul dışı öğrenme; bireylerin öğrenme süreçlerini geliştiren, bireylere bilimin farklı yönlerinin var olduğunu gösteren ve aynı zamanda bilimin dinamizmini çok yönlü şekilde ele alarak bireylerin önceki bilgilerini temel alarak yeni bilgiler edinmesini sağlayan öğrenme şeklidir (Şen, 2019). Okul sınırları dışında yer alan çok çeşitli yaşam alanlarından sanal ortamlara kadar geniş yelpazede birçok alan, okul dışı öğrenme ortamı kavramı içerisinde yer almaktadır (Eshach, 2007). Okul dışı öğrenme ortamları içerisinde; müzeler, bilim merkezleri, robotik kodlama alanları, doğa eğitimi okulları, hayvanat bahçeleri, akvaryumlar, gökevleri, milli parklar, botanik bahçeleri, sanat galerileri, sağlık kuruluşları, sanayi kuruluşları, spor merkezleri başta olmak üzere eğitim faaliyetlerinin sürdürülebileceği birçok mekân bulunmaktadır (Şen, 2019).

Eshach (2007), okul dışı öğrenme ortamlarını non-formal ve informal öğrenme olarak iki kategoride sınıflamıştır:

Tablo 2.1: Okul dışı öğrenme ortamı kategorileri

Non-formal Öğrenme Kategorisi	İnformal Öğrenme Kategorisi
Hayvanat bahçeleri	Sokaklar
Müzeler	Oyun Alanları
Bilim Merkezleri	Mobil Cihazlar
Botanik Bahçeleri	Ev Ortamı
Planetaryumlar	e-öğrenme Ortamları
Doğa Etkinlikleri	
Sanayi Kuruluşları	
Milli Parklar	
Akvaryumlar	
İnteraktif Sergiler	

Belirli dönemlerde ziyaret edilebilecek, bireysel rehberlik ile öğrenmenin etkinliğini artıran mekanlar non-formal öğrenme sahneleri olarak belirlenebilir; kurumsal yapıya sahip olmayan, bireylerin yakın çevresinde yer alan ve spontane öğrenme süreçlerinin gerçekleştiği, her daim interaktif olabilen mekanlar ise informal öğrenme sahneleri olarak sınıflandırılır (Tal ve Morag, 2009). Eğitim sürecine ek olarak, ekstrakurriküler öğrenme mekanlarında yapılan aktiviteler, formel eğitimi destekleyici bir nitelik taşır (Gerber, Marek ve Cavallo, 2001). Uzun süreli ve etkin öğrenme süreçlerinin gerçekleşmesi için, öğrenim sürecinin günlük yaşamla bağlantılı olması ve bireylerin edindikleri bilgileri eyleme dökerek pratik yapması gereklidir (Küçükoğlu ve Kaya, 2020). Bu etkiyi sağlamak amacıyla, okul içerisindeki öğrenme materyallerle desteklense bile, deneyimleyerek ve yaparak öğrenme süreçleri daha etkileyici olup, bu tür öğrenme süreçleri ekstrakurriküler öğrenme ile en verimli şekilde uygulanabilir. Ekstrakurriküler öğrenme olarak ifade edilen, eğitim odaklı müze ziyaretleri, doğa aktiviteleri ve oyun alanlarındaki etkinlikler; araştırmaya ve sorgulamaya dayalı öğrenme yeteneklerini geliştirme, kalıcı bilgi sağlama, ilgi ve tutumları artıran ve bilim farkındalığı yüksek bireylerin yetişmesini sağlayan mekanlar olarak görülmektedir (Bozdoğan, 2008).

Sauerborn ve Brühne (2009), ekstrakurriküler öğrenmenin bileşenlerini şu biçimde tanımlar: Öğrenci; kendisi tarafından öğrenilecek içeriği bireysel olarak belirlemeli,

öğrenilecek konsept veya fenomen ile özgürce etkileşim kurmalı ve aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılmaktadır. Ekstrakurriküler öğrenme alanları, okul dışındaki tüm öğrenme etkinliklerini kapsar, formal öğrenmeyi tamamlayıcı bir rol üstlenir ve öğrencinin sürece bilişsel, duygusal ve hareket ederken aktif katılımına olanak sağlar, dolayısıyla öğrenci merkezli bir nitelik taşır (Şen, 2019). Bu alanlar, öğrencilere tüm duyularını kullanarak farklı deneyimler yaşama fırsatı sunan aktiviteleri içerir (Taşdan ve Kaya, 2020).

Ekstrakurriküler öğrenme alanlarında elde edilen bilgilerin, okulda kazanılan bilgilere kıyasla daha çeşitli olduğu ve daha uzun süre hatırlandığı görülmüştür (Anderson, Kisiel ve Storksdieck, 2006). Yaparak, deneyimleyerek, gözlemleyerek ve dokunarak gerçekleştirilen öğrenme süreçlerinin kalıcılığı, ekstrakurriküler öğrenme ile artar (Tösten, 2020). Duyu organlarının öğrenme sürecine dahil edilmesi sonucunda daha kalıcı ve deneyim odaklı öğrenme süreçleri elde edilir (Karadoğan, 2016).

Öğrencilerin derinlemesine öğrenme süreçlerine olanak sağlayan ekstrakurriküler öğrenme alanlarında yapılan etkinlikler, formel eğitim hedefleriyle ilişkilendirildiğinde hem bilişsel hem de sosyal faydalar sağlar (Rapp, 2005). Ekstrakurriküler öğrenme alanları, hayata dair bilgileri araştıran, problem çözme yeteneği gelişmiş, sorgulayan ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi için gerekli mekanlardır (Karamustafaoğlu ve Bakioğlu, 2019). Okul dışında olmanın öğrenciler için rahatlatıcı bir etkisi olduğunu belirten Korkmaz (2020), ayrıca öğretmenlerin bu alanlarda öğrencileri daha iyi tanıma fırsatı bulduklarını ifade eder.

Çeşitli disiplinler üzerinde okul dışı öğrenme ortamlarının olumlu tesirleri gözlemlense de bu ortamların fen ve sosyal bilimler eğitimine sağladığı katkılar açık bir şekilde öne çıkmaktadır (Erten ve Taşçı, 2016). Bu durumun altında yatan sebep ise fen ve sosyal bilimlerin, araştırma ve inceleme yapmaya uygun, günlük hayatla sıkı sıkıya bağlantılı ve soyut kavramların bolca bulunduğu disiplinler olmasıdır. Okul dışı öğrenme çalışmalarında en geniş kapsama alanına sahip disiplinin doğa bilimleri olduğunu vurgulayan Karadoğan (2016), geniş gözlem alanına sahip doğa bilimlerinde çocukların gözlem faaliyetleri öncesinde bilinçlendirilmesinin önemini

belirtmiştir. Öğrencilere gözlem tekniğinin bilinçli bir şekilde uygulanması alışkanlığı kazandırmanın büyük bir öğretmen sorumluluğu olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin yapacakları gözlemler hakkında detaylı bilgilendirilmeleri, gözlemler sonrasında raporlar istenmesi ve gözlem sürecinde destekleyici ekipmanların kullanılması, bu tür çalışmaların daha kalıcı etkiler yaratmasını sağlayacaktır.

Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına bakış açılarına dair literatürde yer alan çalışmalar, öğretmenlerin genellikle bu ortamları olumlu bir şekilde değerlendirmelerine rağmen, eğitim sürecinde bu tür ortamları yeterince kullanmadıklarını ortaya koymaktadır (Tatar ve Bağrıyanık, 2015). Öğretmenlerin, okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmayı çekingenlikle yaklaşmalarının sebepleri arasında, bu tür faaliyetlerin zaman alıcı ve maliyetli olması, ek sorumluluklar getirmesi ve bürokratik iş yükünün artması gibi faktörler belirtilmiştir (Bozdoğan, 2008). Okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılma potansiyeline sahip sanal gerçeklik, günümüzde henüz yeterli düzeyde kullanılmamaktadır (Karadoğan, 2016). Sanal gerçekliğin ekonomik yük oluşturması ve kullanımının belirli bir uzmanlık gerektirmesi, bu alandaki en büyük engeller arasında görülmektedir.
Özetle ilgili alan yazında yapılmış bu çalışmaların ortak noktası, aktif öğrenmeyi teşvik eden, gerçek hayata bağlantılı ve deneyime dayalı öğrenmeyi destekleyen yöntemlerin eğitimde daha etkin olduğu yönündedir. Ayrıca, bu tür öğrenmeyi sağlayan çeşitli okul dışı öğrenme ortamlarının, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel katılımına izin vererek öğrenmeyi daha kalıcı hale getirdiği ve öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmesine imkân sağladığı belirtilmiştir.

2.2.2. Okul Dışı Öğrenme Ortamı Örnekleri

Öğrenim faaliyetlerinin sınırları, sınıfın duvarlarıyla sınırlı olmamalıdır. Bu noktada okul dışı öğrenme ortamlarının önemi ortaya çıkar. Okul dışı öğrenme ortamları; bilim merkezleri, müzeler, planetaryumlar, bilim kafeler, dijital öğrenme ortamları, doğal anıtlar, hayvanat bahçeleri, kütüphaneler, millî parklar, botanik bahçeleri, akvaryumlar, sağlık kurumları, sanat galerileri, spor merkezleri, ören yerleri ve antik kentler gibi yerleri içerir (Şen, 2019).

Öztürk ve Bozkurt Altan (2019) tarafından yapılan çalışmalarda, bilginin çocuklar tarafından keşfedilmesi gerekliliği ortaya konmuştur. Bu gerekliliken yola çıkılarak, çocuk üniversiteleri gibi okul dışı öğrenme ortamlarının önemi vurgulanmıştır. Çocuk üniversiteleri, bilimsel, sanatsal ve sportif etkinliklerle çocukların yaşamı keşfetmelerini ve doğaya karşı merak ve ilgiyi artırmalarını hedefler. Almanya-Tübingen'deki ilk çocuk üniversitesi 2002 yılında kurulmuştur ve Türkiye'deki ilk örneği Ankara Üniversitesi'nde 2009 yılında faaliyet göstermeye başlamıştır (eucu.net, 2010). Okul dışı öğrenme ortamlarının, çocukların erken yaşta bilimle tanışmalarını ve bilim konusundaki meraklarını artırmalarını destekleyen etkinlikler sağladığı belirtilmiştir (Eş ve Öztürk Geren, 2014).

Türkiye'deki Sinop Çocuk Üniversitesi, okul dışı öğrenme ortamlarının mükemmel bir örneğidir. Bu kurum, TÜBİTAK tarafından desteklenen projelerle çocuklar için bilimsel çalışma ortamları yaratmıştır (Öztürk ve Bozkurt Altan, 2019). Ayrıca, Sinop Çocuk Üniversitesi'nin inceleme gezileri düzenleyen okullara kısa süreli etkinlikler sunarak bilimle tanışmayı ve bilim farkındalığını artırmayı hedeflediği belirtilmiştir.

Yılmaz (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, fen derslerinin uygulamaya dönük, yani yaparak ve yaşayarak öğrenme temelli hale geldiği belirtilmiştir. Bu durum, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve bu da daha kalıcı öğrenmeleri destekler. Ayrıca araştırmacı soyut kavramlarının okul dışı öğrenme ortamlarında daha somut hale getirilebileceği ve fen öğretiminde önemli olduğunu vurgulanmıştır. Müzeler, doğa gezileri, gökyüzü gözlemevleri gibi mekanlar, öğrencilere yaşam deneyimleri sunar ve bu, kalıcı öğrenmeleri destekler (Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010; Bozdoğan, 2008; Çavuş ve diğerleri, 2017; Erten ve Taşcı, 2016; Gürses, Açıkyıldız, Bayrak, Yalçın ve Doğar, 2004; Laçin Şimşek, 2011; Tatar ve Bağrıyanık, 2012).

Karadoğan (2016) tarafından belirtildiği gibi, doğa ve doğa tarihi müzeleri okul dışı öğrenme mekanlarının başlıcaları arasındadır. Ancak Türkiye'deki doğa tarih müzelerinin eksiklikleri olduğu da belirtilmiştir. Bu bağlamda, çocukların doğal

yapıyı yakından inceleyerek çevrelerine karşı daha duyarlı davranmaları hedeflenmiştir.

Özetlemek gerekirse, okul dışı öğrenme ortamlarının, çocukların bilgi edinme, deneyimleme ve keşfetme süreçlerini desteklediği söylenebilir. Bu ortamlar, öğrencilerin bilgiye aktif ve doğrudan bir şekilde ulaşmalarına yardımcı olur ve bu süreçte kalıcı öğrenmeleri sağlar. Ayrıca, okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilere gerçek dünya deneyimleri sunarak, onların düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir. Sonuç olarak, okul dışı öğrenme ortamlarının eğitimde önemli bir rolü vardır ve çocukların kapsamlı ve etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlarlar. Bu ortamlar, öğrencilerin bilgiye farklı açılardan bakmalarını, yeni bakış açıları geliştirmelerini ve öğrendikleri konuları daha geniş bir bağlamda anlamalarını sağlar. Okul dışı öğrenme ortamları, ayrıca çocukların sosyal becerilerini, takım çalışması ve iş birliği yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Yani, bu tür öğrenme ortamları, sadece bilgi ve becerilerin edinilmesini değil, aynı zamanda çocukların kişisel ve sosyal gelişimini de destekler.

2.2.3. Yeni Bir Öğrenme Ortamı: Bilgi Evi

Merkeziyetçi yapının, verilen hizmetlerin ilgili yerele ulaştırılmasında sorunlar ortaya çıktığını belirten Karadeniz (2017), bu konuda yerel yönetimlere büyük iş düştüğünü ve bu durumun farkına varan belediyelerin ilk olarak, gelişen teknoloji ile birlikte halk kütüphanelerine yeni bir format oluşturarak bu mekânları yenilemeye gittiklerini belirtmektedir. Belediyeler yenilemiş oldukları bu mekânlara *Bilgi Evleri* ismini kullanmaya başlamışlardır. Bilgi evleri sayesinde, yerel yönetimlerde eksiliği görülen sosyal faaliyetlerin yürütülebileceği mekânlar oluşturulmasının yanında teknolojinin kütüphanelerde kullanılmasını sağlamışlardır (Karadeniz, 2017; Kavi ve Koçak, 2010; Şolt, 2014)

Bilgi Evleri, çocuk ve gençlere kütüphaneye gitme ve kitap okuma alışkanlığı kazandırmayı amaçlayan; bilgisayar, internet ve kitapların aynı mekânda bir arada olduğu, okul derslerine takviye ve sınavlara hazırlık kursları ile eğitime destek olan,

çeşitli alanlarda faaliyet, seminer ve yarışmalar düzenleyerek çocuk ve gençlerin sosyal gelişimini de sağlayan, modern bilgi ve teknoloji merkezleridir (Şolt, 2014).

Bilgi Evlerinin ilk örneğini İstanbul Zeytinburnu Belediyesi'nin ortaya koyduğunu belirten Karadeniz (2017), başta kütüphane bölümü olmak üzere, etüt bölümü, bilgisayar ve internet bölümü ve kulüpler bölümü şeklinde bir yapılanmaya sahip olduğu tespitinde bulunmuştur. Türkiye'de bilgi evlerinin tam olarak sayılarının belli olmadığını da ifade etmiştir. 8-18 yaş grubundaki çocuk ve gençlerin boş zamanlarını değerlendirebilmeleri, kendilerini geliştirebilmeleri, teknolojiyi kullanarak bilgiye ulaşabilmelerini, kısıtlı imkânları olan çocuklar için eşit eğitim fırsatları sunulması ile kültürel ve sosyal faaliyet eksiklerini tamamlamak üzere sunulmuş bir hizmettir (Karadeniz, 2017; Kavi ve Koçak, 2010; Şolt, 2014).

Bilgi evleri, Türkiye'deki bir sistem olup, ilkini İstanbul Zeytinburnu Belediyesi 2005 yılında kurmuştur (Karadeniz, 2017). Bilgi evlerinin temel amacı, mahallelerde yaşayan 8-18 yaş arası çocuklara bilgiye erişim, kişisel gelişim ve zamanlarını verimli değerlendirme imkânı sağlamaktır. Özellikle bilgisayar ve internet erişimi olmayan çocuklara bu fırsatı sunmak, şehir merkezlerindeki kütüphanelere ulaşma zorluğunu gidermek ve okuma alışkanlığı oluşturmak amaçlanır (Zeytinburnu Belediyesi, 2021).

Bu bağlamda, İstanbul Fatih Belediyesi tarafından belirtilen amaçlar da, öğrencilere düzenli okuma ve kütüphane kullanım alışkanlığı kazandırmak, onlara bilgisayar-internet ve kitapların bir arada bulunduğu ortamlar sunmaktır. Ayrıca, bilgi evleri öğrencilerin eğitimine destek vermek, onların gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla seminerler ve yarışmalar düzenleyen modern bilgi ve teknoloji merkezleri olarak tanımlanmıştır (Fatih Belediyesi, 2023). İstanbul Esenler Belediyesi ise bilgi evlerini, öğrencilere ders çalışma ortamı sağlayan ve birçok kulübü bir araya getiren bir yapı olarak tanımlamıştır. Bu yapı içerisinde uzman öğretmenlerin nezaretinde derslerini yapan öğrenciler, aynı zamanda sosyal ve kültürel aktivitelere de katılma fırsatı bulurlar. Bilgi evlerinde kütüphane, sinema salonu, kafeterya ve sanat atölyesi gibi çeşitli mekânlar bulunur (Esenler Belediyesi, 2023). İstanbul Küçükçekmece Belediyesi'nin tanımına göre, bilgi evleri çocukların bilgi ve becerilerini geliştirmeye

yardımcı olacak şekilde tasarlanmış mekânlardır. Aynı zamanda, çocukların kendilerini keşfetmelerine olanak sağlar ve okul saatleri dışında potansiyel olarak zararlı ortamlardan uzak durmalarına yardımcı olur (Küçükçekmece Belediyesi, 2023).

Tanımlamalar incelendiğinde, bilgi evlerini faaliyete geçiren yerel yönetimlerin çoğunlukla benzer tasvirlere başvurdukları gözlemlenmektedir. Bu tanımlamaların ortak noktası, mevcut bilgi çağında çocukların bilgiye erişimleri, bilimsel çalışmalar yürütebilmeleri için kütüphanelere ve uzman gözetiminde öğrenim faaliyetlerine gereksinimleri olduğudur (Şolt, 2014; Yavuz, 2013). Ne yazık ki, mevcut kütüphane kaynakları bu ihtiyaçları karşılamakta yetersiz kaldığından çocuklar sıklıkla internet kafelere yönelmektedirler. Ancak, internet kafelerde karşılaşacakları içerikler tamamen belirsizdir ve bu tür yerlerde olumsuz durumlarla karşılaşabilirler ve böyle durumları örnek alarak istenmeyen davranışları benimseyebilirler. Bu tür sorunlara çözüm getirmek adına, yerel yönetimler tarafından kurulan bilgi evleri, halk kütüphanelerinin açığını gidermek, öğrencilere ödevlerinde yardımcı olmak ve çevre okuryazarlığına katkı sağlamak amacıyla kurulmuştur (Karadeniz, 2017). Bilgi Evleri, örgün eğitimin dışında çocukların eğitim ihtiyaçlarının çoğunu karşılamayı hedefler ve burada çocuklar, okul ödevlerini tamamlamak için profesyonel yardım ve destek alarak hem akademik başarılarını artırabilirler hem de özgüvenlerini güçlendirebilirler (Yavuz, 2013).

Günümüzün bilgi çağı olarak tanımlanmasının ardından, sınırsız bilgiye erişim kadar bu bilgiye erişilecek ortamların da önemi artmıştır. Ekonomik koşulları nedeniyle profesyonel destek alıp ders çalışma imkânı bulunmayan ailelerin çocuklarına sağlıklı ortamlarda bu olanakları sunmak, fırsat eşitliği sağlamaktadır. Bu bağlamda, örgün eğitimde anlamadıkları veya eksik buldukları konular için destek alabilecekleri ortamlar oluşturmak amacıyla yerel yönetimler bilgi evlerini hizmete açmışlardır (Kavi ve Koçak, 2010). Bilgi Evleri, ücretli kurslara gitme imkânı bulunmayan veya özel ders alamayan öğrencilere, başarı sağlayamadıkları veya kendilerini daha da geliştirmek istedikleri alanlarda ücretsiz imkanlar sunmaktadır (Karadeniz, 2017; Şolt, 2014; Yavuz, 2013).

Özet olarak, mevcut bilgi çağında, bilgiye erişim kadar bu bilgiye erişilecek ortamların da önemi artmıştır. Bilgi Evleri, çocukların ve gençlerin bilgiye erişimlerini kolaylaştırmak, eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ve fırsat eşitliği sağlamak adına yerel yönetimler tarafından hayata geçirilmiştir. Bu evler, çocuklara ve gençlere, okul dışında, sağlıklı ve güvenilir bir ortamda bilgiye erişme ve öğrenme fırsatı sunmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; yöntem, örneklem, veri toplama aracı, araştırmada araştırmayı yapanın rolü, yapılan çalışmanın analiz edip yorumlanması yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Mevcut çalışmada 2021-2022 yılında Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisine devam eden öğrenci velilerinin ve akademide görevli öğretmenlerin burada sunulan eğitimin, akademiye katılan çocukların gelişimine katkısının incelenmiştir. Veli ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde mevcut çalışma için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşmeler esnasında ses kaydı alınmış ve sonrasında bu kayıtlar yazıya dönüştürülüp veri analizi için hazırlanmıştır.

Nitel araştırma ile yaşama dair konulara farklı bakış açılarının getirilmesi, araştırmacının gözlemleri ile katılımcının konuşmaları, davranışları ve hareketlerinden bilgi toplanır (Creswell, 2017). Nitel araştırmalar mülakatlar, gözlemler ve dokümanlara dayandırarak yapılır. Nitel araştırmada, davranışın gerçekleştiği ortamda, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi yöntemlerle, çevreyle, süreçle ve algıyla ilgili veriler toplanır, betimlenerek yorumlanır ve böylece insan davranışları anlamlandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Yapılan çalışma ile okul dışı öğrenme ortamlarının nereler olduğu, okul dışı öğrenme ortamlarına nelerin eklenebileceği, okul dışı öğrenme ortamlarının çocuğun sosyal, bilişsel ve psikomotor gelişimi üzerine katkılarının neler olduğu, bu kapsamda açılan Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinin çocukların gelişimleri üzerine katkılarının neler olduğuna dair sorulara cevaplar aranmıştır. Bu alandaki gelişmelere katkı sağlamak için öğretmenlerin alanları ile ilgili nasıl bir çalışma yürüttüklerini tespit etmek amaçlı bir durum çalışması yürütülmüştür. Bir durumun derinlemesine incelenmesi nitel durum çalışmasının temel özelliğidir. Eğitim alanı başta olmak üzere sosyoloji, psikoloji gibi sosyal bilimler alanlarında fazlaca tercih

edilen durum çalışmaları (Yin, 2018); genel bir sonuca varmaktan ziyade bir olayı derinlemesine inceleme amacı taşır (Seggie ve Bayyurt, 2017). Bir olay/bir durumla ilgili olarak *Ne?, Nasıl?, Niçin?* gibi soruları yanıtlamaya çalışarak daha zengin bir şekilde incelenmesi imkânı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

3.2. Çalışma Grubu

Mevcut araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 yılında Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisine atölye çalışması yürüten 10 öğretmen (bkz. Tablo 3.1) ve akademiye devam eden öğrencilerin velileri içerisinden gönüllülük esasına göre görüşmeye katılan 16 veliden (bkz. Tablo 3.2) oluşmaktadır. Araştırma grubu seçilirken çalışmanın amacına uygun olarak akademide görev yapan öğretmenler ve çocukları akademiye devam eden öğrenci velileri seçilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcı öğretmenlere ait demografik bilgiler

Öğretmen	Eğitim Durumu	Branşı	Akademide Çalışma Süresi (Yıl)	Mesleki Kıdemi (Yıl)
Ö1	Lisans	Türkçe-Robot	6	8
Ö2	Lisans	Sınıf Öğretmeni	1	3
Ö3	Lise	Beceri Eğitimi	1	1
Ö4	Lisans	İngilizce	1	5
Ö5	Yüksek Lisans	Matematik	4	6
Ö6	Lise	Anasınıfı	1	6
Ö7	Lisans	Müzik	5	7
Ö8	Lise	Resim	3	7
Ö9	Lisans	Matematik	1	2
Ö10	Lisans	Drama	1	18

Çalışmaya çocuk akademisinde görev alan 10 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin; 1'i yüksek lisans (%10), 6'sı lisans (%60) ve 3'ü lise (%30) mezunudur. Katılımcıların Akademideki çalışma kıdem yıllarına bakıldığında; 1'i 18 yıl (%10), 1'i 8 yıl (%10), 2'si 7 yıl (%20), 2'si 6 yıl (%20), 1'i 5 yıl (%10), 1'i 3 yıl (%10), 1'i 2yıl (%10), 1'i 1 yıl (%10) mesleki deneyime sahiptir.

Tablo 3.2. Katılımcı velilere ait demografik bilgiler

Veli	Eğitim Durumu	Anne/ Baba	Çalışma Durumu	Çocuğun Sınıfı	Akademiye Devam Yılı
V1	Lisans	Baba	Çalışıyor	3	1
V2	Lisans	Baba	Çalışıyor	2 ve 4	4
V3	Ön Lisans	Baba	Çalışıyor	1	1
V4	Lisans	Anne	Çalışmıyor	5	4
V5	Lisans	Baba	Çalışıyor	3	1
V6	Lisans	Anne	Çalışıyor	3	4
V7	Lisans	Anne	Çalışıyor	5	1
V8	Yüksek Lisans	Baba	Çalışıyor	3	1
V9	Lisans	Anne	Çalışıyor	1 ve Anasınıfı	1
V10	Ön Lisans	Anne	Çalışmıyor	Anasınıfı	1
V11	Lisans	Baba	Çalışıyor	5	3
V12	Lisans	Baba	Çalışıyor	5	3
V13	Ön Lisans	Anne	Çalışmıyor	3 ve Anasınıfı	1
V14	Lisans	Anne	Çalışıyor	3	3
V15	Lisans	Anne	Çalışmıyor	3	1
V16	Ön Lisans	Anne	Çalışıyor	7	4

Çalışmaya çocuk akademisine çocuğu devam eden 16 veli katılmıştır. Velilerin; 1'i yüksek lisans (%6,25), 11'i lisans (%68,75) ve 4'ü ön lisans (%25) mezunudur. 7'si baba, 9'u anne olan velilerin; 12'si çalışırken (%75) 4'ü çalışmamaktadır (%25). Çocukların Akademiye devam yıllarına bakıldığında; 4'ü 4 yıl (%25), 3'ü 3 yıl (%18,75) ve 9'u 1 yıl (%56,25) olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Mevcut çalışmada uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu (bkz. Ek-1) aracılığıyla veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmadan önce konuyla ilgili kaynak taraması yapılmış ve bu konuda yapılan tez ve çalışmalar incelenmiş, çalışma yapan kişilerin görüşme soruları hakkında fikirleri alınmıştır. Yapılan görüşme tekniği sayesinde çalışmada katılımcıların fikirleri, duygu ve düşünceleri daha detaylı incelenmesi sağlanmıştır. Çalışmada kullanılan görüşme formlarında öğretmenlere ve velilere yönelik onar adet soru bulunmaktadır. Bu 10 sorunun 9'u her iki grup için ortak olup sadece birer soru farklıdır.

Yapılan araştırma için Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurul Onayı (bkz. Ek-2) ve Çankırı Belediyesi Kültür ve Sosyal İşler Müdürlüğünden gerekli izinler (bkz. Ek-3) alınmıştır. Görüşme yapılmadan önce velilerden ve öğretmenler bilgilendirilmiş görüşmelerin niçin yapılacağı konusunda gerekli açıklamalar yapılıp izinler alınmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınarak yazıya aktarılmış ve sonrasında verilerin çözümlenmesinde kullanılmıştır. Görüşmeler Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde gerçekleştirilmiş olup, öğretmenlerin ve velilerin uygun oldukları zaman aralıklarında randevu verilerek planlama yapılmıştır. 2 aylık zaman dilimi içerisinde 10 öğretmen ve 16 veli ile görüşmeler tamamlanmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 7-10 dakika arasında sürmüştür.

3.4. Araştırmacının Süreçteki Rolü

Görüşme formu hazırlanmadan önce konuyla ilgili kaynak taraması ve bu konuda yapılan tez ve çalışmalar incelenmiş, çalışma yapan kişilerin görüşme soruları hakkında fikirleri alınmıştır. Yapılan görüşme tekniği sayesinde çalışmada katılımcıların fikirleri, duygu ve düşünceleri daha detaylı incelenmesi sağlanmıştır. Görüşme soruları araştırmacının kendisi tarafından veli ve öğretmenlere sorulmuştur. Sorular sorulurken kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Kodlamalar ve çözümlemeler araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacı 7 yıla yakın süredir Akademide birim sorumlusu olarak görev yapan belediye personelidir. Aynı zamanda Fen Bilimleri derslerini de yürütmektedir. Bu tecrübeleri nedeniyle okul dışı öğrenme çalışmaları üzerine akademik çalışma yürütmeyi istemiştir.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Çalışma için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Baltacı (2019)'ya göre nitel çalışmalar araştırılan sosyal alanların derinlemesine incelenmesine, farklı çözüm yollarının bulunmasına imkân sağlamaktadır. Creswell (2013), nitel yapılan araştırmalarda tek bir kaynaktan veri toplamak yerine farklı davranış özelliklerini inceleyerek, mülakatlar yaparak, gözlemlerle daha detaylı veri toplamaya gidilir demektedir. Veriler toplanırken görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazı ile kaydedilen veriler daha sonrasında yazıya aktarılmıştır. Verilen

cevaplar tek tek okunduktan sonra betimsel analiz ile tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Görüşme yapılan öğretmen ve veliler gizlilik esas alındığı için isimleri verilmemiş kodlama yöntemine başvurulmuştur. Veliler için; V1, V2, …. V16 şeklinde kodlama yapılmıştır. V harfi veliyi temsil ederken görüşme sırasına göre de sayı verilmiştir. Öğretmenler için ise Ö1, Ö2, …. Ö10 şeklinde kodlama yapılmıştır. Ö harfi öğretmeni temsil etmiş görüşme sırasına göre de sayı verilmiştir. Verilen cevaplara göre temalar ve kategoriler belirlenmiştir.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda araştırmacının konuyu tarafsız şekilde inceleyip aktarmasıyla geçerlik sağlanır ve bu geçerlik güvenirliği sağlamaya katkıda bulunur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmanın geçerliliğini sağlayabilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmen ve veli görüşme formları uzman görüşüne sunularak gerekli ekleme ve çıkarmalar yapılarak son şekli verilmiştir. Görüşme formlarındaki her bir sorunun tam olarak anlaşılması için görüşme sırasında gerekli açıklamalar yapılarak yanlış anlaşılma olmaması sağlanmıştır. Creswell (2013)'e göre nitel araştırmalarda, araştırmacı görüşme sorularını hazırlayan ve görüşmeyi gerçekleştiren kişi olarak katılımcılarla yoğun bir deneyim yaşar. Araştırmacı katılımcılarla sürekli etkileşim içinde olmuştur. İç geçerliği sınırlayan faktör olarak yalnız görüşme formundaki soruların cevaplarının alınması gösterilebilir. Araştırmanın bulgularının doğrudan verilmesiyle iç güvenirlik artırılmıştır. Görüşmelerden ses kayıtları alınarak veriler net olarak ortaya konulmuştur.

Araştırmanın amacına uygun olarak akademide görev yapan öğretmenler ve çocukları akademiye devam eden öğrenci velileri seçilmiştir. Farklı katılımcılardan veri toplayarak veri üçgenlemesi yoluyla geçerliliği artırmak ve araştırmanın güçlendirilmesi için çoklu bakış açısı ile çalışılmıştır. Tek bir yöntem yerine birbirini destekleyen yöntemler birlikte kullanılarak zenginleştirme amacı güdülmüştür.

3.7. Araştırma Etiği

Katılımcının bilinçli onayı, gizlilik, aldatmama, verilere sadık kalma gibi araştırmada dikkate alınması gereken etik ilkelere uygun olarak (Yıldırım ve Şimşek, 2018), katılımcılar araştırma hakkında detaylı olarak bilgilendirilmiş, hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Katılımcılara araştırmada kesinlikle kimliklerinin yer almayacağı belirtilmiş, bulguların kod isimleri kullanılarak paylaşılacağı açıklanarak özel hayatın gizliliği esas alınmıştır. Araştırmanın tüm aşamalarında aldatmama, yanıltmama ilkelerine azami özen gösterilmiş doğru bilgilendirmede bulunulmuş ve verilere sadık kalınmıştır. Olmayan veriler var gibi gösterilmemiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bulgular bölümünde, veli ve öğretmenlerin perspektifinden okul dışı öğrenme süreçlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Eğitimde yerelleşme ve okul dışı öğrenme ortamlarının bir temsili olan Çankırı Belediyesi'ne bağlı Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi'nin, bu bağlamda sunduğu eğitimin, akademiye katılan çocukların gelişimine nasıl bir katkı sağladığına odaklanılmıştır.

4.1. Okul Dışı Öğrenemeye Yönelik Tanımlar ve Örneklerine Yönelik Öğretmen ve Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi öğretmen ve velilerinin okul dışı öğrenmeye yönelik tanımlamaları ve buna örnek olarak sundukları alanlara ilişkin görüşleri Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Okul dışı öğrenmeye yönelik tanımlar ve örneklerine yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin bulgular

Kategori	Kod	Frekans
Okul Dışı Öğrenme Tanımları	Gerçek hayat	5
	Dört duvarın dışı	3
	Hayatın içinden	3
	Günlük yaşamda uygulama	2
	Öğrenmeyi güçlendiren	2
	Okulda öğrendiklerini pekiştirme	2
	Deneyerek öğrenme	2
	Programa dayalı olamayan	1
	Kısa sürede öğrenme	1
Okul Dışı Öğrenme Örnekleri	Müzeler	18
	Parklar ve bahçeler	13
	Kütüphaneler	8
	Bilim merkezleri	6
	Fabrikalar	5
	Hayvanat bahçesi	4
	Botanik bahçeler	4
	Çocuk Akademisi	3
	Sanat merkezleri	3
	Sinema ve tiyatrolar	1
	Akvaryumlar	1
	Mağaralar	1
	Hastaneler	1
	AVM'ler	1

Okul dışı öğrenme kavramının tanımına dair soru, öğretmen ve velilere yöneltilmiş ve oldukça geniş bir yelpazede yanıtlar alınmıştır. Katılımcılar, *okul dışı öğrenme* sürecinin, hayatın her alanında ve çeşitli koşullarda gerçekleşebileceğini vurgulamışlardır. *Okul dışı öğrenme*, okulun dört duvarı dışında gerçekleşen, öğrenmeyi pekiştiren aktiviteler ve teorik bilginin pratiğe döküldüğü ortamlar olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda, Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi, çocukların okulda edindikleri bilgilerin, gerçek hayat koşullarına uygun bir şekilde sunulduğu, uygulama yoğunluklu bir öğrenme süreci nedeniyle kalıcı öğrenme oluşumunu desteklediği için, öğretmen ve veliler tarafından bir *okul dışı öğrenme* ortamı olarak belirtilmiştir.

Okul dışı öğrenme kavramı size ne ifade etmektedir? Okul dışı öğrenmeyi sağlayan ortamlara örnek verebilir misiniz? sorularına katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde en sık rastlanan kodun *hayata uygulamak* olduğu tespit edilmiştir. Örneğin Ö5 verdiği cevapta bu durumu;

> *"…Okul dışı öğrenme kavramı çocukların okulda öğrendiği bilgileri dışarıda hayata uygulayabildikleri alanlardır. Mesela sanat merkezi, bizim Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi gibi kurumlar" (Ö5).*

şeklinde ifade etmiştir.

Okul dışı öğrenme kavramı için yine en fazla tespit edilen husus olan *kısa sürede öğrenme* üzerine görüş bildiren bir veli;

> *"…Eğlenerek öğrenmek, çok aşırı bilgiye boğulmadan, ekonomik kelimeler, ekonomik bilgiler kullanarak daha kısa sürede vermek açısından önemli buluyorum. Günümüzde bu alanlar çoğaldı, sportif alanlar, kültürel alanlar işte onun dışında bilimsel alanlar, Deneyap Atölyeleri, Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi bizim için Çankırı'da bulunabilecek en iyi örneklerden" (V2).*

şeklinde cevap vererek Çankırı ili için iyi örneklerden biri olarak çocuk akademisini göstermiştir.

4.2. Akademinin Eğitim Alanlarına Yönelik Öğretmen ve Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinin eğitim alanlarına ilişkin bulgular Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Akademinin eğitim alanlarına yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin bulgular

Kategori	Kod	Frekans
Akademinin bilimsel eğitimleri	Bilim ve Fen	16
	Matematik	13
	Robot Eğitimi	11
	Zekâ Oyunları	6
Akademinin sanatsal eğitimleri	Müzik	11
	Resim	9
	Drama	6
Akademinin Dil Eğitimleri	İngilizce	13
	Türkçe	9
	Okuma Etkinlikleri	5

Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde verilen eğitimin alanlarına ilişkin öğretmen ve velilere yöneltilen soru akademide yürütülen eğitim alanlarıyla örtüşmektedir. Verilen cevaplar içinde en dikkat çekici nokta bazı atölyelerin özellikle gerçek hayatla olan bağlantısının vurgulanmış olmasıdır, bunlar sırasıyla; *robot eğitimi, İngilizce, bilim ve fen, drama, Türkçe, resim ve müzik, zekâ oyunları* ve *matematik* atölyeleri olarak sıralanmaktadır.

4.3. Akademide Eğitim Verilirken Öğretmenlerin Dikkat Ettikleri Hususlara İlişkin Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde eğitim verilirken öğretmenlerin dikkat ettikleri hususlara ilişkin bulgular Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmen görüşlerine göre akademide eğitim verilirken öğretmenlerin dikkat ettikleri hususlara ilişkin bulgular

Kategori	Kod	Frekans
Gelişim	Duyuşsal gelişim	6
	Bilişsel gelişim	5
	Fiziksel (psikomotor) gelişim	3
Kabiliyet	Yaşam becerileri	5
	Kişisel beceriler	3
	Yetenek	2
İstek	Mutluluk	3
	Ön öğrenme	3
	Eksikler	3
Ortam	Eğlenceli	6
	Eğitici	3
	Renkli	2

Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde eğitim veren öğretmenlerin dikkat ettikleri noktalar dört kategori altında incelenmiştir. Bunlar; *gelişim*, *kabiliyet*, *istek* ve *ortam* kategorileridir. Öğretmenlerin akademide verilen eğitimlere katılacak olan çocuklara yönelik programlar hazırlarken, çocukların gelişimlerine katkı sağlayacak tüm değişkenleri inceleyip planlarını yapmakta oldukları görülmüştür.

Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde eğitim verirken nelere dikkat edersiniz sorusuna öğretmenlerden *istek* kategorisinde;

> *Çocukların ön öğrenmelerine dikkat ederim. Okulda öğrendikleri konular doğrultusunda etkinlikler yapmaya çalışırım. Çocukların keyif almalarına, dersime karşı olumlu duygular geliştirmesine dikkat ederim (Ö9).*

şeklinde cevap verirken *ön öğrenme* ve *mutluluk* kodlarını vurgulamış başka bir öğretmen ise;

> *...Dikkat ettiğim şeyler; çocuklar mutlu mu, burası çocuklara fayda sağlıyor mu, çocuklarda bir gelişme var mı, sorunu olan çocuk varsa hemen onunla özel olarak ilgileniyorum. Daha çok mutlu olmaları benim için önemli. Sevgi ve mutluluk (Ö3).*

olarak cevap vermiş sadaece *mutluluk* koduna odaklanmıştır..

4.4. Velilerin Çocuklarını Akademiye Kaydettirme Sebeplerine İlişkin Bulgular

Veli görüşlerine göre velilerin çocuklarını Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisine kaydettirme sebeplerine ilişkin bulgular Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4 Velilerin akademiye kaydettirme sebeplerine ilişkin bulgular

Kategori	Kod	Frekans
Bilinçli kayıt sebepleri	Sosyalleşme	11
	Farklı iletişim ortamı	7
	Kaliteli zaman geçirme	6
	Eğlenerek öğrenme	4
Zorunlu kayıt sebepleri	Anne-babanın çalışması	4
	Şehre alışma	1
	Alternatifsizlik	1

Ailelerin çocuklarını akademiye kayıt sebeplerine yönelik elde edilen bulgularda, iş yaşamında annenin rolünün artması sonucu çocukların güvenle bırakacakları ortamların olmaması, teknolojik oyuncakların artması sonucu yalnız kalan, sokakta oyun oynamayı bilmeyen, arkadaşları olmayan çocukları sosyalleştirmek ön plana çıkmaktadır.

Çalışmaya katılan velilerden;

> *...Asıl sebebim çalışıyor olduğum için çocuk tek başına yalnız kalmamasıydı ama şu anda buradan aldığımız eğitimin farkında olduğumuz için daha etkin olduğunu, daha sosyal mesela çok kendi içine kapanıktı şu anda çok sosyal. Herkesle konuşabiliyor ne biliyim tanımadığı insanlarla bile diyaloga girebiliyor (V3).*

şeklinde cevap vermiştir. Çalıştığından dolayı tercih ettiğini ama sonrasında çocuğun daha sosyal ve iletişim becerilerinin arttığını gözlemlediğini ifade etmiştir.

Diğer bir veli şehre alışma bulgusu için;

> *...Neden burayı tercih ettik aslında biz buraya tayin sebebiyle geldik. İkinci sınıfa burada başladık. İkinci sınıfa başlayınca ortam değişikliğinden dolayı çocuk okula gitmek istemedi ve burayı duyduk iyi ki duymuşuz yani buranın sayesinde çocuk akademisinin sayesinde kızımız okula alıştı (Ö4).*

şeklinde ifade etmiştir. Tayin sebebiyle şehre yeni gelen veliler, çocuklarının yeni ortama uyum sağlamalarında zorluklar ve dönem ortasında okula kaydoldukları için arkadaşlarla uyum sağlayamama, okul kültürüne alışamama gibi sıkıntılar yaşadıkları ama bu sorunları akademi sayesinde çözdükleri bulgularına ulaşılmıştır.

4.5. Akademide Verilen Eğitimin Okullarda Verilen Formal Eğitimden Farkına Yönelik Öğretmen ve Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde verilen eğitimin formal eğitimden farkına yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (bkz. Tablo 4.5).

Tablo 4.5. Akademide verilen eğitimin okullarda verilen formal eğitimden farkına yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin bulgular

Kategori	Kod	Frekans
Formal eğitimden eğitsel farkları	Uygulama	10
	Eğlenerek öğrenme	9
	Sınav ve not kaygısı olmadan öğrenme	9
	Oyunla cazip hale getirme	6
	Pekiştirme	6
	Kısa sürede ve kalıcı öğrenme	4
	Kısa sürede kalıcı öğrenme	4
Formal eğitimden fiziksel farkları	Materyallerle zenginleştirilmiş ortam	10
	Rahat fiziksel ortam	10
	Sınıf mevcutlarının azlığı	8

Çocuk akademisinde verilen eğitimin formal eğitimden farkı neler olabilir sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar, akademide planlanan etkinliklerin daha çok somut nesnelerle gerçekleştirildiği ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı yönündedir. Öğretmenler yapacakları çalışmaları, daha çok materyallerle destekleyerek, oyunlarla pekiştirecek şekilde planlar hazırlamaktadırlar. Dokunarak ve görerek yapılan etkinlikler çocuklar için daha kısa sürede ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlamaktadır.

Öğretmenlerden;

> *…biz burada konuları daha çok somut olarak anlatıyoruz. Somut derken kastettiğimiz çocukların o konuyla alakalı oyun tasarlanıp o oyun üzerinden bilgisi daha da artıyor. Konuyu daha çabuk kavrıyor ve konu üzerindeki bilgiyi en şekilde almış oluyor (Ö1).*

şeklinde görüşlerini bildirirken planlamasını somut olarak ve materyallerle yapmasının önemine vurgu yapmıştır.

Bir diğer öğretmen ise;

> *...Çocuklar burada daha mutlu. Okul değil de bazen ev ortamı gibi sıcak. Okuldan daha çok sevilen yer burası (Ö3).*

şeklinde ifadede bulunarak çocuk akademisinin ortamının daha sıcak ve samimi olmasının çocuklar üzerindeki etkisini gözlemlemiş, bu ortamdan dolayı çocukların akademiyi daha çok sevmeleri üzerinde vurgu yapmıştır.

Akademinin maddi imkânlarının formal kurumlardan daha iyi olmasının çocuklar üzerindeki etkisi için öğretmenlerden;

> *...her türlü boya malzemelerine ulaşma, dokunma deneyimleme imkânı bulmaları (Ö8).*

şeklinde ifade etmiştir.

Velilerden elde edilen bulgularda da 15 veliden 11'i akademide yapılan çalışmaların formal eğitim kurumlarına göre daha somut planlandığı görüşü üzerine durmuştur. Velilerden;

> *...fen dersinde laboratuvar gibi bir alanınız var. Çocuklar mesela gezegenleri, kan gruplarıyla ilgili, mikroplar, bakteriler gibi şeyleri burada daha çok somut olarak gördüğü için daha kalıcı bilgilere sahip oluyorlar (V4).*

ifadesi ile somutlaştırma bulgusunu desteklemiştir.

Yapılan etkinliklerin deneylerle, doğada yaşantı temelli olarak yapılması çocukların daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesine bu yönüyle de formal eğitim kurumlardan farklı kılınması sonucunu desteklemiştir.

> *...Burada daha çok deneyerek öğreniyorlar. Daha çok görerek öğreniyorlar. Doğaya çıkıyorlar, çeşitli deneyler yapıyorlar, daha çok sosyalleşerek öğreniyorlar (V6).*

ifadelerini kullanarak, sosyalleşme ve yaşayarak öğrenmeye vurgu yapmıştır.

Akademinin bina olarak tasarımı, ihtiyaçları olan materyallere sahip olması, sınıf sayılarının daha az olması formal kurumlardan farklı olarak elde edilen bulgulardan ortaya çıkmaktadır. Bu bulguyu velilerden,

> *...buranın fiziksel ortamı çocuklar düşünerek tasarlandığı için daha çekici geliyor çocuklara aynı zamanda verilen eğitimlerinde biraz daha*

uygulamalı oyun ağırlık olması da okuldan birazcık daha farklı sayıların özellikle grup sayılarının düşük olması da okuldaki sınıfının neredeyse yarısından daha az miktarda grupla burada eğitim aldığı için daha da faydalı olduğunu düşünüyorum (V8).

şeklinde ifade etmiştir.

Bir başka veli ise,

…Bahçede yaptıkları faaliyetler var mesela çok sevdiğim ağaçlara sarıldıkları yani benim için okuldan çok farklı burası. Okulda bir sıranın üzerinde ders görüyorlar ama burası çok farklı bence (V9).

ifadelerini kullanarak formal eğitim kurumların klasik sıra ve işleyiş tarzlarından farklı olarak bir eğitim programı izlendiği üzerine görüş bildirmiştir.

4.6. Akademide Verilen Eğitimin Öğrencilerin Okulda Verilen Eğitime Karşı Tutumunu Etkilemesine Yönelik Öğretmen ve Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde verilen eğitimin öğrencilerin okulda verilen eğitime karşı tutumunu etkilemesine yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Akademide verilen eğitimin öğrencilerin okulda verilen eğitime karşı tutumunu etkilemesine yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin bulgular

Kategori	Kod	Frekans
Okulda verilen eğitime karşı tutuma olumlu etkisi	İlgi artırıcı	13
	Pozitif duygu geliştirme	10
	Ön yargı yıkma	9
	Öğrenme isteğini artırma	9
	Teşvik edici	9
	Keyif alma	7
	Heyecan duyma	6
	Yüksek performans	5
	Özgüven yükseltici	3
Okulda verilen eğitime karşı tutuma olumsuz etkisi	Değişim yok	2

Akademide verilen eğitimin çocukların okulda verilen eğitime karşı tutumlarını en çok ön yargıları yıkmada, çocukların derslere karşı duydukları korkuları yenmelerinde etkili olduğu elde edilen bulgulardan ulaşılmıştır. Kalabalık sınıflarda

klasik sistemlerde anlatma tekniği ile korku oluşan dersler akademide kullanılan materyallerle, dersler için hazırlanan oyunlarla ve sınıf sayıların az olması nedeniyle çocukların korktukları derslere karşı olumlu duygular geliştirmesine veli ve öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlarla desteklenmiştir.

Öğretmenlerden biri,

> *...korktuğu dersin en sevdiği ders olarak görebiliyor (Ö4).*

şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir öğretmen ise, akademide çocukların uygulamalı eğitim aldıklarından dolayı korktukları ya da anlamadıkları derslere karşı tutumlarının değişiklik gösterdiğini şu şekilde ifade etmiştir:

> *...çocuklar burada daha çok oyunla öğrendikleri için burada zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorlar. Buradaki eğitimi daha çok seviyorlar (Ö5).*

Akademiye gelen çocuklar için akademi ve orada çalışanların bulundukları ortamı ev ortamı gibi çocukların rahat hissedecekleri şekilde hazırlamaları ve eğitimlerini vermeleri de öğrenmeler üzerindeki korku ve kaygıların azalmasını sağlamaktadır.

> *...Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisine çocuklar gelirken evlerine gider gibi çok keyifle ve kendilerini güvende hissederek geliyorlar. Kendilerini huzurlu ve güvende hisseden çocuklar daha kolay öğrenmeler gerçekleştiriyor. Aynı zamanda hiç sevmediği bir dersi akademi de öğretmeninin oyunlarla ve etkinliklerle anlatması o derse karşı olan ilgisinin artmasını sağlıyor (Ö9).*

şeklinde ifade ederek huzurlu bir ortamın çocukların öğrenmesi üzerinde pozitif bir etki yaptığı, çocukların ön yargılarını yıktığını ifade etmiştir.

Velilerin eğitime karşı tutumları üzerinde görüşlerinde akademideki derslerin ilgi çekici olması ve yapılan etkinliklerden keyif almalarından dolayı okuldaki derslerine karşı tutumlarının arttığı bulgularına ulaşılmıştır.

> *...Matematiğe kızımın ilgisi yoktu. Şimdi matematiğe daha severek gidiyor. Artı İngilizce birinci sınıfta hiç görmüyorlardı ama şu anda İngilizce öğrenmesi de onu mutlu ediyor (V3).*

sözleri ile ifade etmiştir.

Akademide öğrendikleri eğer okulda öğreneceği konulardan önde gidiyorsa çocukların okulda kendilerini daha özgüvenli hissettikleri, derslerine karşı heyecan duydukları veli görüşleri ile desteklenmiştir.

...Performansı daha yüksek oluyor. Burada öğrendiğini öğretmen anlatmadan önce öğrenmişse kendini daha fazla özgüven geliştirerek soruları daha iyi cevaplıyor. Sınıfına göre kendisini ileride hissedebiliyor (V4).

sözleriyle ifade etmiştir.

4.7. Akademide Verilen Eğitimin Öğrencilerin Öğrenmeleri Üzerine Etkilerine Yönelik Öğretmen ve Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde verilen eğitimin öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkilerine yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tablo içinde verilmiştir (Tablo 4.7).

Tablo 4.7. Akademide verilen eğitimin öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkilerine yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin bulgular

Kategori	Kod	Frekans
Öğrenme üzerine duyuşsal etkileri	Öğrenme isteği artışı Kalıcılık	11
	Olumlu-pozitif etki	9
	Motive olma	7
	Verim artışı	6
	Pratik ve zevkli öğrenme	6
	Anlamlı öğrenme	6
	Araştırma heyecanı	5
	Farklı bakış açısı	3
Öğrenme üzerine fiziksel etkileri	Kolaylaştırıcılık	8
	Kalıcılık	6
	Pekiştiricilik	4

Okul dışı eğitim ortamları; öğrencilerin ilgileri, tutumları ve öğrenme düzeyleri üzerinde farklı etkilere sahiptir (Salmi, 1993). Çocuk Akademisinde yapılan etkinliklerin çocukların tüm duyu organlarını kullanarak öğrenmelerine katkı sağlamasından dolayı daha kalıcı olduğu öğretmen ve veli görüşleri ile desteklenmiştir.

Öğretmenlerden;

...Öğrenciler kendileri uygulayarak, görerek yani beş duyu organlarını kullanarak yaptıkları için buradaki eğitimin daha kalıcı olduğunu görüyoruz (Ö5).

şeklinde ifade etmiştir.

Çocukların keyif almasını ve eğlenirken öğrenmesini sağlayacak etkinliklerin tasarlanması daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiğini ifade eden bir veli;

> *…Eğlenerek öğrenmesi daha kolay öğrendi, pekiştirdi. Üstüne gitti. Bazı şeylerde çekiniyorsa, bir tahtaya bile kalkmakta çekiniyorsa şimdi burada öğrendiği için bildiği için daha hızlı cevap vermeye başladı (V3).*

sözleriyle yaşadıklarını ifade etmiştir.

Akademide öğretilen konuların gerçeğe yakın yaşamın içinden örneklerle desteklenmesi, etkinliklerin konuları somut hale getirecek şekilde hazırlanması, çocukların dikkatlerini çekecek şekilde malzemelerden hazırlanması çocukların daha kolay öğrenmeler gerçekleştirmesini sağlamaktadır.

Öğretmenlerden;

> *...Okulda çocuklar öğrenirken daha çok soyut olarak bilgi düzeyinde öğrenmeler yapıyorlar. Uygulamaya, pratik yapmaya, gerçek yaşamda görmeye çok fırsatları olmuyor. Çocuk akademisine gelen çocuklar öğrenmelerini yaşımın içinden, somutlaştırarak daha kalıcı öğrenmeler yapıyorlar. Onlar için kavram olarak anlam ifade etmeyen konular daha gerçeğin içinde ve anlamlı oluyor. Bu da öğrenilmesi zor konuların daha rahat anlaşılmasına ve keyifli olmasını sağlıyor. Özellikle matematik gibi soyut anlaşılması zor olan bir ders yaşamın içinde etkinliklerle daha keyifli ve anlaşılır bir hale geliyor (Ö9).*

şeklinde ifade ederek matematik dersi gibi soyut bir dersi yapılan etkinlik ve uygulamalarla çocukların anlayabileceği bir şekilde somut hale getirip öğrenmeleri kolaylaştırmasına vurgu yapmıştır.

Sınıf mevcutlarının akademide okullara göre daha az olması, öğrencilerle birebir ilgilenilmesi, onların ihtiyaçlarını ve isteklerini daha kolay fark edip o yönde öğretmenlerin çalışma yapmasına imkân veriyor. Bu durum da çocukların öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etki oluşturuyor.

Bu konuda velilerden;

> *…Şöyle olarak dediğim gibi sınıf sayısı, grup sayısı daha az olduğu için öğretmenle daha çok iletişime, birebir iletişime girme fırsatı olduğu için burada söylenilen ya da yapılan projeler ya da programlar ve verilen eğitim kalıcı oluyor. Merak uyandırıyor özellikle bazı derslerde.*

Çocuğun diğer olan derslere de ilgisini de artırdı. Araştırma ilgisini artırdı (V8).

şeklinde ifade etmiştir.

4.8. Akademide Verilen Eğitimin Öğrencilerin Beceri Gelişimleri Üzerine Etkilerine Yönelik Öğretmen ve Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde verilen eğitimin öğrencilerin beceri gelişimleri üzerine etkilerine yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Akademide verilen eğitimin öğrencilerin beceri gelişimleri üzerine etkilerine yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin bulgular

Kategori	Kod	Frekans
Var olan becerilerin gelişimine etkileri	El kaslarının gelişimi	17
	Destekleyicilik	10
	Kabiliyet gelişimi	8
Yeni beceri gelişimine etkileri	İnce motor beceri gelişimi	7
	Hazır bulunuşluk sağlama	3
	Öz bakım becerileri	1

Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerle sınıf ortamına göre daha fazla desteklenebildiği görülmektedir (Çalışkan ve Yıldırım, 2021). Çocuk akademisinde etkinlikler daha çok çocukların el kaslarını geliştirmeye ve becerilerini artırmaya yönelik tasarlanmaktadır. Akademide bulunan atölyelerde yürütülen çalışmalarda makas, kâğıt, boyalar aynı zamanda robotik kodlama eğitimi için Lego parçalarından yararlanılmaktadır. Bu materyaller çocukların yaşam becerilerinin artması küçük kas gelişimini desteklemektedir.

Yapılan çalışmalarla ilgili öğretmenlerden;

...Çocuk akademisinde yapılan etkinlikler çocukların daha çok etkinlikler üzerine olduğu için çocuklar el kaslarını daha çok kullanıyorlar. Anaokuluna gitmemiş, makas kullanmakta sıkıntıları olan çocuklar etkinliklerle becerilerini geliştirebiliyorlar (Ö9).

sözleriyle ifade etmiştir. Akademide verilen müzik ve resim dersleri de çocukların küçük kas gelişimleri üzerindeki etkisine öğretmenlerden;

> *...Becerilerine, daha önce fırça kullanmamış çocuklar var ya da kalemi doğru kullanamamış resim yaparken çizim yaparken bunları öğrenerek el ve bileklerini geliştiriyorlar. Renkleri kullanmaya başlayarak görsel zekâları artıyor (Ö8).*

şeklinde ifade ederken, müzik öğretmeni de;

> *...Her çocuk belli bir dönem içerisinde müzik aleti ile temas ediyor burada, bu da ince kas gelişimlerinin çalışmasını sağlıyor (Ö7).*

sözleriyle kendi alanında çocukların kas gelişimi ile ilgili dikkat çekmiştir.

Akademide yapılan etkinliklerin kas gelişimine yönelik tasarlanması, çocukların da etkinlikler tasarlanırken dâhil edilmesi üzerine velilerden;

> *…el kaslarımız çok gelişti, şu an gördüğü bir malzemeyi atacağımız bir malzemeyi bile geri dönüştürüyor hemen onunla bir etkinlik yapmaya çalışıyor. Okulda bunları yapamıyor doğal olarak (V3).*

sözleri ile çocuğunda gördüğü değişimi ifade etmiştir.

Beceri gelişimi için bilim derslerinde yapılan deneylerinde çocukların üzerinde etkisi olduğunu, çocukların bilimi günlük hayattaki kullanımı üzerine deneyerek çalışmalar yapması ve bunu da ev hayatında bile tekrar etmesi üzerine ,

> *....Dediğim gibi burada daha öğrendikleri şey üstüne evde sürekli deney yapmak istiyor ve gerçekten yapıyor hani hafıza olarak da çok önde gidiyor bu durumda (V14).*

şeklinde ifade etmiştir.

4.9. Akademide Verilen Eğitimin Öğrencilerin Sosyal Gelişimleri Üzerine Etkilerine Yönelik Öğretmen ve Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde verilen eğitimin öğrencilerin sosyal gelişimleri üzerine etkilerine yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin bulgular altta yer alan tabloda verilmiştir (bkz. Tablo 4.9).

Tablo 4.9. Akademide verilen eğitimin öğrencilerin sosyal gelişimleri üzerine etkilerine yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin bulgular

Kategori	Kod	Frekans
Sosyal gelişimde kişisel özelliklere etkileri	Kolay iletişim kurma	11
	Rahat hareket etme	9
	Kendini ifade edebilme	8
	Ataklık	1
	Liderlik	1
Sosyal gelişimde çevreyle ilişkilere etkileri	Sosyalleşme	13
	Arkadaş edinme	10
	İş birliği	2

Akademide yapılan çalışmaların çocukların gelişimleri üzerindeki etkileriyle ilgili elde edilen bulgularda en çok sosyal gelişim üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademinin şehirde yaşayan tüm çocuklara hizmet vermesi farklı çocukların bir araya gelmesini ve iletişim kurmasını sağlamıştır.

> *…diğer okullarda olan arkadaşlarıyla etkileşime giriyorlar. Daha önce okulda görüşemedikleri arkadaşlarıyla, farklı sınıflardan, farklı okullardan arkadaşlarla tanışıyorlar (Ö8).*

şeklinde ifade etmiştir.

> *…Yani asıl olarak buraya yazdırma sebebim sadece sınıf arkadaşları ve evdeki anne baba kardeşten ibaret olmadığını. Farklı insanlarla nasıl iletişim kurabileceğini öğrenmesi için gönderdim. Onlarda da etkili oluyor. Dışarıda farklı sınıflardan arkadaşlarının olması farklı kişilerden arkadaşlarının olması (V7).*

ifadesini kullanan veli, çocuğunun okuldan farklı arkadaşlarla bir araya gelmesinin onun sosyalleşmesi üzerindeki etkisine vurgu yapmıştır.

Müzik ve resim atölyelerinde yapılan çalışmaların sergilerle ya da konserlerle toplum içinde sahnelenmesinin de çocukların sosyal gelişimi üzerindeki katkısını;

> *…Tabi belli bir çalgıyla çalışıyorsak veya şarkı söylüyorsak topluluklara büyük kitlelere daha rahat hitap edebiliyorlar daha bir özgüvenle yaklaşıyorlar (Ö7).*

şeklinde belirtirken aynı bulgu için;

> *…Bunu da şöyle söyleyeyim büyük kızım piyano dersine geliyor etkinliklerde piyano çaldığı zaman sosyal ortamda yani bir kalabalığa karışma hani utanmama herkesin kendisi gibi olduğunu görme duygularını üzerinden atıyor (V4).*

olarak ifade ederek sanatsal faaliyetlerin ve çocukların bu etkinlikleri topluluk önünde yapmasının onlar üzerindeki etkisini ifade etmiştir.

4.10. Akademide Verilen Eğitimin Öğrencilerin Duyuşsal Gelişimleri Üzerine Etkilerine Yönelik Öğretmen ve Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde verilen eğitimin öğrencilerin duyuşsal gelişimleri üzerine etkilerine yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Akademide verilen eğitimin öğrencilerin duyuşsal gelişimleri üzerine etkilerine yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin bulgular

Kategori	Kod	Frekans
Duyuşsal gelişime etkileri	Sevgi	10
	Olumsuz etkilerden korunma	5
	Cana yakınlık	4
	Mantıklı hareket etme	4
	Yardımseverlik	2
	Sabır	1
Değer ve tutum gelişimine etkileri	Milli ve manevi değer farkındalığı	13
	Kültürel bilinçlenme	12
	Mantıklı hareket etme	4
	Sosyal Uyum	3

Akademide verilen eğitimlerin planlanması yapılırken öğretmenlerin değerler eğitimine vurgu yaptıkları, yardımseverlik, paylaşma, arkadaşlara saygı kriterlerini dikkate aldıkları tespit edilmiştir. Farklı şehirlerden farklı kültürlerden gelen çocukların bir araya geldiği akademide çocukların uyum sağlamaları yaşadıkları bölgenin kültürünü öğrenmeleri sağlanmaktadır. Yaşadığı şehirde milli ve manevi değerlerinden uzaklaşan çocukların toplumun kültürel değerlerinden uzaklaşmamaları için belirli günlerde etkinlikler planlamakta ve bir arada olmaları sağlanmaktadır.

Yapılan çalışmalar için öğretmenlerden;

> *...Değer ve tutum üzerine etkileri çocuklar saygıyı görüyorlar mesela birbirlerinden bir şey yaparken beraber saygılı olmayı daha sonra birbirlerine karşı nasıl derler ona birbirlerini anlayabilmeyi, birbirlerinin yerine kendini koymayı öğrendikleri için o konuda da olumlu etkilerini görüyoruz (Ö5).*

sözleriyle değerler eğitimine vurgu yapmıştır. Aynı şekilde;

...Burada çocuklar en başta öğretmenlerinden ilgi ve sevgiyi görüp hissettikleri için yapılan her etkinliğe daha heyecanlı ve istekli geliyorlar. Burada örneğin milli bayramlarımızda coşkulu bir şekilde kutlanıyor. Buda çocukların daha hissederek ve benimseyerek milli duygularımızı yaşamasına, benimsemesine vesile oluyor (Ö6).

ifadesiyle birlikte toplu yapılan etkinliklere dikkat çekmiştir. Veliler;

...Biz bunu ailecek çok önemsiyoruz. Akademi başladığından beri milli manevi değerler anlamında çok faydasını gördük. Çocuklara farkındalık oluşturdu (V2).

...Vatan, millet bizim için çok değerli duygulardır. Bu duyguları burada bayağı pekişti. Daha da severek yapıyor mesela birçok şeyi. Bu konuda daha ön plandayız. Yani eskiden biraz daha yüzeysel, böyle söylediğin zaman havada kalıyordu bazı şeyler. Ama şimdi tam böyle oturmuş durumda (V14).

sözleriyle yapılan çalışmaların etkisine vurgu yapmıştır.

4.11. Akademide Verilen Eğitimin Daha Etkili Olabilmesi İçin Yapılabileceklere Yönelik Öğretmen ve Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde verilen eğitimin daha etkili olabilmesi için yapılabileceklere yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (bkz. Tablo 4.11).

Tablo 4.11. Akademide verilen eğitimin daha etkili olabilmesi için yapılabileceklere yönelik öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin bulgular

Kategori	Kod	Frekans
Verilen eğitimin daha etkili olabilmesi için yapılabilecek etkinlikler	Daha fazla gezi ve farklı ortamlar	8
	Farklı materyaller	6
	Daha fazla dışarıda aktivite ve spor	5
	Doğa ve çevre etkinlikleri	5
	Daha çok bilişim ve robotik	3
Verilen eğitimin daha etkili olabilmesi için eğitsel çalışmalar	Eğitmen eğitimi	6
	Sürenin artması	2
	Rehberlik	1

Çocuk akademisinde verilen eğitimin daha kaliteli olması için neler yapılabilir sorusunda elde edilen bulgular da öğretmenler açısından incelediğinde daha çok öğretmen eğitimleri, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi üzerine olmuştur.

Öğretmen eğitimi ile ilgili öğretmenlerden,

> *...Yıl içinde öğretmenlere seminerler verilebilir. Kendilerini daha da geliştirebilmeleri için kurslar verilebilir (Ö6).*

şeklinde ifade ederek öğretmenlere kendilerini geliştirmeleri için kurslar verilmesinin gerekliliği ile ilgili görüş bildirmiştir. Diğer bir öğretmen de aynı kategori için;

> *...Buradaki öğretmenlere alanlarında kendilerini geliştirebilmeleri için bazı eğitimlere tabi tutulabilir (Ö7).*

sözleriyle öğretmenlerin sürekli hizmet içi eğitime vurgu yapmıştır.

Veliler, çocuk akademisinin daha etkili olabilmesi için görüşlerinde en fazla çocukların daha fazla gezi ve farklı ortamlarda bulunmasının sağlanmasına yönelik fikir sunmuşlardır. Velilerden;

> *...Çocuklar için daha fazla etkinlik ve geziler düzenlenebilir (V16).*

sözleriyle ifade etmiştir. Velilerden bir tanesi ise akademide alınan kararlar ve yapılacak olan çalışmalar için çocukların da fikirlerinin alınması yönünde;

> *...Çocukların biraz daha yönlendirmelerine, nasıl yapsak, şöylemi yapsak, anlattıkları şeyler, bir deney yapıp çocuklara nasıl yapsak deyip farklı şekilde çocukları dahil etmek. Ya da yapacağımız farklı programlarda neler yapabiliriz buradaki etkinlikler için. Karar aşamasında beyin fırtınası yapılabilir (V7).*

şeklinde görüş bildirmiştir. Veliler çoğunlukla akademide yapılan çalışmalardan memnuniyetlerini bildirirken, akademide yürütülen atölye çalışmalarının saat aralıklarının daha da genişletilmesi fikrini sunmuşlardır. Bu konuda görüş bildiren velilerden bir tanesi;

> *...ne bileyim bunların saatleri, sayıları arttırılabilir. Mesela çocuk geliyor burada bir saat oynuyor hani bir dersinde haftada bir saat görüyor oynuyor ama o, o kadar çok etkili olmuyor. Yani etkili oluyor tabi ki ama çok etkili olmuyor. Saat olarak artırılabilir (V10).*

sözleriyle ifade etmiştir.

Elde edilen bulgularda; çocuklar için spor alanlarının kısıtlı olması, akademide de bu yönde bir çalışma olmamasından dolayı velilerin bu yönde bir etkinlik istediklerine ulaşılmıştır. Veliler;

> *...Çünkü çocuklar dikkat ederseniz hep apartmanlarda yaşayan çocuklar bu muhit anlamında söylüyorum ve gelenlerin hepsi apartmanda yaşayan çocuklar ve enerjilerini atamayan çocuklar bu anlamda sportif eğitim havalar ısınınca verebiliyorsunuz. Bu konuda badminton olabilir, basketbol olabilir. Kısa süreli haftada bir gün olabilir (V2).*

düşünceleriyle katkı sağlamıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Mevcut araştırmayla, eğitimde yerelleşme ve okul dışı öğrenme çerçevesinde dikkat çeken bir örnek teşkil eden Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi'nde uygulanan eğitimin, akademide eğitim gören çocukların gelişimine nasıl bir etkisi olduğunu incelemeyi hedeflemiştir. Çalışmanın sonucunda, bu akademi tarafından yürütülen çeşitli alanlardaki faaliyetlerin, çocukların öğrenme süreçleri ve sosyal, duyuşsal, psikomotor gelişimlerine sağladığı katkılar, veli ve öğretmen görüşleri ekseninde incelenmiştir.

Ülkemizde 2002 yılından itibaren bilimsel, sanatsal ve kültürel çalışmalara ağırlık veren eğitim programlarına geçiş yapılmıştır. Bu yaklaşım, yaşam temelli öğrenme, problem çözme merkezli eğitim ortamları ve çoklu zekâ gelişimini destekleyici aktiviteleri öne çıkarmıştır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 23 Ekim 2018 tarihinde kamuoyuyla paylaşılan 2023 Eğitim Vizyonunda, okul dışı öğrenme ortamlarının çoğaltılacağı ve daha etkin kullanılacağı belirtilmiştir (MEB, 2018).

Formal eğitim dışındaki deneyimlerin, daha geniş bir sorgulama imkânı ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlayarak bilim eğitimine olumlu katkıda bulunduğu görüşü yaygındır (National Research Council, 2009). Çalışan ebeveyn sayısının artmasıyla birlikte, aileler çocuklarına sosyal becerilerini ve kişisel gelişimlerini artırabilecekleri, okul saatleri dışında zamanlarını etkin değerlendirebilecekleri bir ortam sağlama eğilimindeler. Bu ihtiyaç, okul dışı öğrenme ortamları tarafından karşılanmaktadır. Bu konuda daha önce yapılan bir araştırmada, öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarını eğlenceli bir öğrenme deneyimi olarak algıladıkları tespit edilmiştir (örn., Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010). Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi'nin de bir okul dışı öğrenme ortamı olduğunu ve çocukların bu ortamda eğlenerek ve oyun oynayarak öğrendiklerine dair yanıtlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar, literatürle uyumludur.

Kalıcı öğrenme açısından formal ve informal eğitim arasında bağlantı kurmanın önemi ve okul dışı öğrenme ortamlarının okuldaki öğrenmeyi desteklediği, bu araştırmadan elde edilen önemli bulgulardan biridir (Eshach, 2007). Öztürk (2019)

tarafından yapılan bir çalışmada, okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının öğrencilerin öğrenme verimliliğini artırdığı belirtilmiştir. Bu bulgular mevcut çalışmanın bulgularıyla uyumludur çünkü okul dışı öğrenme ortamları hakkında görüşleri alınan öğretmenler ve ebeveynler, bu ortamların eğitim açısından son derece faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Torun (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, okul dışı öğrenmenin her yerde ve ömür boyu sürebileceği belirtilmiştir. Ayrıca, bu çalışma okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların daha somut öğrenme deneyimleri yaşadığı, yaparak ve yaşayarak öğrendiği ortamlar olduğunu da vurgulamıştır. Yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyen okul dışı öğrenme ortamlarının önemi, bir başka çalışmada da (Dere, 2022) belirtilmiştir. Bu bulgular, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenilen bilgiler ile günlük yaşam arasında bağlantı kurulmasını kolaylaştırdığını desteklemektedir (Bozdoğan, 2008).

Uğurlu (2022) tarafından yapılan bir çalışma da okul dışı öğrenme ortamlarının kalıcı öğrenmeyi ve okul derslerine olan ilgi ve isteği artırdığını ortaya koymuştur. Ek olarak, okul dışı öğrenme ortamlarının sunduğu olanaklar, disiplinler arası bir yaklaşımın uygulanmasını mümkün kılar, bu da kalıcı öğrenmeyi güçlendirir. Katılımcıların sunduğu ve memnuniyetle karşılanan durumlar, örneğin fen odaklı konuların fiziksel oyunlarla ilişkilendirilmesi, bu bulguları desteklemektedir.

Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi'ne çocuklarını kaydeden ailelerin motivasyonları incelendiğinde, çocukların sosyal etkileşimini geliştirmek istemelerinin en yaygın gerekçe olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan ailelerin büyük çoğunluğu bu görüşü açıkça belirtmiştir. Diğer bir öncelikli faktör olarak, çocukların nitelikli zaman geçirmesine olanak sağlama durumu görülmüştür. Çalışan ebeveynlerin güvenli bir mekân arayışı da önemli bir kayıt nedeni olarak belirtilmiştir.

Okul dışı eğitim ortamlarına yönelik alternatiflerin sınırlı olduğunu ailelerin büyük çoğunluğu ifade etmiştir. Farklı aktörler (belediyeler, sivil toplum kuruluşları, özel işletmeler, vb.) tarafından yürütülen okul dışı eğitim ortamları bulunmakla birlikte,

bu ortamların bazıları ticari hedeflerle veya belirli ideolojileri yayma amacıyla ön plana çıkmaktadır. Bu durum, ebeveynleri güvenli bir ortam bulma çabası içerisine sokmaktadır. Bu noktada, yerel yönetimler tarafından sağlanan okul dışı öğrenme ortamları önem kazanmaktadır. Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi, ekonomik ve güvenli bir eğitim ortamı sağlaması nedeniyle, bu konuda ailelere önemli bir destek sağlamaktadır.

Artan teknoloji bağımlılığı, çocukların arkadaşları ile iletişim ve sosyal etkileşim kurma yeteneklerini olumsuz etkilemektedir. Bu durumu çözmek isteyen aileler, çocuklarını bu tür akademilere kaydetmeyi tercih etmektedir. Uzun süre ekran karşısında zaman geçiren çocuklar, iletişim ve dikkat dağınıklığı sorunları yaşamakta, ifade yetenekleri ve topluluk önünde konuşma yetenekleri olumsuz etkilenmektedir. Çocuk akademisinde düzenlenen atölye çalışmaları, bu problemlerin çözümüne katkı sağlamaktadır. Kıyıcı ve Atabek Yiğit (2010) de okul dışı öğrenme ortamlarının sosyal etkileşimi teşvik ettiğini belirtmiştir.

Teknolojinin hızlı ilerlemesi, çalışan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimlerinin azalması ve sürekli yer değiştirmek zorunda olan asker, polis ve diğer görevlilerin çocuklarının sosyal etkileşimini olumsuz etkilemektedir. Şehir hayatının kalabalıklaşması, çocukların oyun oynayabilecekleri alanları da azaltmaktadır. Ebeveynler, çocuklarının güvenli bir şekilde oyun oynayabileceği ve arkadaşlarıyla etkileşim kurabileceği alanlara ihtiyaç duymaktadırlar.

Ramey-Gassert (1997) okulda öğrenmeyi gerçek yaşamdan soyutlanmış, öğrencilerin sosyal etkileşimine az katkı sağlayan bir öğrenme biçimi olarak tanımlarken, okul dışı öğrenme ortamlarını öğrenme isteğini arttıran, motivasyonu ve tutumu geliştiren, sosyal etkileşime daha çok katkı sağlayan ortamlar olarak tanımlamıştır. Mevcut araştırmanın bulguları bu görüşle uyumludur.

Sık yer değiştiren memur ebeveynlerin çocukları, bu yer değişikliklerinde bazen travmatik deneyimler yaşayabilmektedir. Çocuk akademisindeki öğretmenler, bu hususu dikkate alarak çocuklara farklı deneyimler sunmak ve onları hayata hazırlamak için çeşitli etkinlikler düzenlemektedirler. Etkinlikler hem okul

müfredatına hem de çocukların gerçek hayatta karşılaşabileceği durumlara uygun bir şekilde planlanmaktadır. Bu sayede çocuklar, akademik öğrenmenin yanı sıra sosyal ve yaşamsal becerileri de geliştirebilmektedirler. Şen (2019) okul dışı öğrenme ortamlarında düzenlenen etkinliklerin planlanmasında öğretmenlerin programlarını okul müfredatına ve yaşama uygun hazırlamanın önemli olduğunu belirtmiştir. Çocuk akademisindeki öğretmenler

Atölye etkinliklerine katılan çocukların sayısının ideal düzeylerde olması, çocukların daha fazla söz hakkına sahip olmalarını ve böylece daha hızlı öğrenebilmelerini sağlamaktadır. Çankırı Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi'nin özellikle çocukların yaş özelliklerine uygun olarak tasarlanan atölyeleri ve binası, çocukların ihtiyaç duydukları materyallere kolaylıkla ulaşabilmelerini ve bu sayede bilgilerini günlük yaşama kolaylıkla aktarabilmelerini sağlamaktadır. Bu bulgular literatürde de benzer şekillerde görülmüştür (Laçin Şimşek, 2011; Şen 2019). Veliler ve öğretmenlerden elde edilen görüşler, akademinin somut materyallerle desteklenen eğitim modeli ve yazılı sınav sonuçlarına ya da notlara dayalı olmayan değerlendirme yaklaşımının, öğrenme sürecindeki kaygıları azalttığını ve bu sayede çocukların öğrenme motivasyonunu artırdığını göstermiştir.

Akademinin sunduğu eğitim programları, çocukların bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal gelişimlerine hedeflenen şekilde katkı sağlamaktadır. Bu programlar, çocukların gelişimini bütünsel bir yaklaşımla değerlendirir ve tüm gelişim alanlarını kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Akademideki öğretmenlerin çocukların bu alanlarda gelişmelerini destekleyecek etkinlikler planladıkları ve uyguladıkları belirlenmiştir. Ayrıca ailelerin, çocuklarının bu alandaki gelişimlerini gözlemledikleri ve onayladıkları tespit edilmiştir. Bu, öğretmenlerin hazırladığı programların etkinliğini doğrular niteliktedir (Dere, 2022).

Kisiel (2003)'ün belirttiği üzere, okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin sosyal öğrenmeleri için benzersiz bir fırsattır. Bu çalışmada da çocukların en belirgin gelişim gösterdikleri alanın sosyal alan olduğu görülmüştür. Çocukların farklı okullardan gelen akranlarıyla bir arada geçirdikleri zaman, özellikle oyun ve drama atölyelerindeki etkinliklerle iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur.

Çocuk Akademisi'nde özel günlere, milli ve manevi değerlere önem verilmesi, yerel kültürün tanıtılması gibi aktiviteler, çocukların kendi öz kültürlerini yaşayarak öğrenmelerine ve bu bilgileri kalıcı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Bu, çocukların değerlere verdiği önemin kalıcılığını sağlamakta ve bu değerleri hayatlarında uygulamalarını teşvik etmektedir. Toplumsal değerlerin öğrencilere aktarılması ve topluma uyum sağlayan bireylerin yetiştirilmesi eğitimin temel amaçlarındandır. Bu konuda farkındalık oluşturma, değerlerin kazandırılması, yerleştirilmesi ve değerlendirilmesi bağlamında okul dışı öğrenme ortamları eşsiz fırsatlar sunar (Çalışkan ve Yıldırım, 2021).

Akademinin geliştirilmesi bağlamında velilerin önemli bir görüşü, çocukların spor aktivitelerinden daha fazla yararlanabilmesi için gereken olanakların sağlanması gerektiği yönündedir. Bu, çocukların bu konuda yararlanabilecekleri imkânların ilde sınırlı olduğu ve buna ihtiyaç duyulduğu sonucuna işaret etmektedir. Velilerin bir diğer önemli görüşü ise çocuklar için daha fazla etkinlik ve gezi düzenlenmesi yönündedir. Öğretmenler ise alanlarında daha fazla eğitim almayı ve kendilerini geliştirmeye yönelik eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, okul dışı öğrenme üzerinde çalışan araştırmacılar ve uygulayıcılar ile okul dışı öğrenme ortamı tasarlamak isteyen yerel yönetimlere çeşitli öneriler sunulmaktadır.

6.1. Araştırmacılara Öneriler

1. **Veri Analizi ve Gözlem**: Çocukların atölyelere katılımının etkilerinin derinlemesine incelenmesi için araştırmalar yapılabilir. Araştırmalar, çocukların duygusal, sosyal ve psikomotor gelişimlerindeki ilerlemeyi izlemeli ve bu gelişimle atölyelerin ilişkisini belirlemeye yönelik olabilir.
2. **Programın Etkinliği Üzerine Araştırmalar**: Atölyelerin çocuklar üzerindeki olumlu etkileri doğrulandıkça, araştırmacılar bu etkileri en üst düzeye çıkarmak için programın hangi yönlerinin en etkili olduğunu belirlemeye çalışabilir.
3. **Bireysel Farklılıkların Etkisi**: Çocukların bireysel özelliklerinin (yaş, cinsiyet, yetenek seviyesi vb.) programın genel etkinliği üzerindeki etkisini incelemek için araştırmalar yapılabilir.

6.2. Uygulayıcılara Öneriler

1. **Kişiselleştirilmiş Öğrenme Yaklaşımları**: Uygulayıcılar, çocukların bireysel öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi hizmet etmek için kişiselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarını kullanabilirler.
2. **Çeşitliliği Teşvik Etme**: Program, çocukların farklı kültürel ve sosyal arka planlardan gelen diğer çocuklarla etkileşim kurmasını teşvik etmeli ve bu etkileşimleri pozitif bir şekilde yönlendirebilirler.
3. **Daha Fazla Aile Katılımı**: Uygulayıcılar, ailelerin çocuklarının öğrenme sürecine daha aktif olarak katılmasını teşvik etmek için stratejiler geliştirebilirler.

6.3. Yerel Yönetimlere Öneriler

1. **Bölgesel Uygulama Alanının Genişlemesi:** Yerel idareler, bu programın elde ettiği başarıları dikkate alarak, benzer uygulamaların farklı bölgelere de yaygınlaştırılmasını planlayabilirler.
2. **Ek Kaynakların Tahsis Edilmesi**: Yerel yönetimler, çocukların gelişimini desteklemek ve programın etkinliğini artırmak için ek kaynakları tahsis edilmesi verimliliği arttırır.
3. **Toplum Katılımının Teşvik Edilmesi**: Yerel yönetimler, toplum katılımını teşvik ederek ve toplum liderlerini bu tür programlara dahil ederek çocukların toplumda daha aktif rol almasını sağlayabilirler.

KAYNAKÇA

Aka, V. ve Güngör, F. (2018). Çocuklara Yönelik Belediye Hizmeti Uygulamaları: Esenler Belediyesi Örneği. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(17), 187- 214.

Anderson, D., Kisiel, J. ve Storksdieck, M. (2006). Understanding teachers' perspectives on field trips: discovering common ground in three countries. *Curator The Museum Journal, 49*(3), 365-386.

Arslan, Y. (2013). *Yerel yönetimler ve eğitim hizmetleri ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bakioğlu, A. ve Kaya, G. T. (2014). Dünyada eğitimde yerelleşme deneyimleri: başarı-başarısızlık neye bağlı? *VI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, s.126-148. Hacettepe Üniversitesi.

Balçın, D. M. ve Topaloğlu Yavuz, M. (2019). Okul dışı öğrenme ortamlarında ilkokul öğrencilerinin mühendislere ve bilim insanlarına yönelik algılarının incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi,* 9(1), 157-170.

Balkan Kıyıcı, F. ve Atabek Yiğit, E. (2010). Sınıf duvarlarının ötesinde fen eğitimi: rüzgâr santraline teknik gezi. *International Online Journal of Educational Sciences,* 2(1), 225-243.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 368-388.

Banks, J. A., ve Banks, C. A. M. (2010). Multicultural education: Issues and perspectives (7th ed.). John Wiley & Sons.

Batal, S. (2015). Türkiye'de sosyal devlet kavramının dönüşümü: sosyal belediyecilik. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 19*(2), 221-245.

Belediye Kanunu. (2005). *T.C. Resmî Gazete*, 5393, 03.07.2005. Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5393.pdf

Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* içinde (s. 21-71). Yarmouth: Intercultural Press.

Bozdoğan, A. E. (2008). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirilmesi: Feza Gürsoy Bilim Merkezi örneği. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 19-41.

Bucak, E. B. (2000). *Eğitimde yerelleşme.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Canan, K. (2008). *Avrupa Birliğine uyum sürecinde Türkiye'de yerelleşme ve bölgeselleşme politikaları.* (Yayımlanmamış doktora tezi), Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Castells, M. (2000). *The Rise of the Network Society.* UK: Blackwell Publishers.

Creswell, W. J. (2013) *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Creswell, W. J. (2017). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

Cummins, J., ve Swain, M. (1986). *Bilingualism in education*. London: Longman.

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

Çankırı Belediyesi (2018), *305 Sayılı Meclis Kararı,* 04.10.2018.1

Çavuş, R. ve diğerleri (2017). *Fen ve teknoloji öğretiminde oyun etkinlikleri ve günlük hayattaki oyunların derse uyarlanması.* İgeder İstanbul Gönüllü Eğitimciler Derneği Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Zirvesi, 26 Mart 2011, İstanbul.

Çelen, M. (2013). Finlandiya'da yerel yönetimler. *Çağdaş Yerel Yönetimler, 22*(2), 83-113.

Demirbilek, M. (2022). Avustralya, Kanada ve Almanya'da eğitimde yerelleşme politikaları ve uygulamaları. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, *3*(1), 103-123

Dere, F. (2022). *Okul öncesi eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı hakkında öğretmenlerin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

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

Dewey, J. (1938). *Experience and education.* New York: Simon & Schuster.

Ekici, B. ve Toker, M. C. (2005). Avrupa'da ve ülkemizde yerel yönetimlerin denetimi ve etkinliği. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi, 14*(1), 5-28.

Erdem, İ. (2015). *Yerel siyaset ve belediyecilik.* (3. Baskı). İstanbul: İlke Yayıncılık.

Ergun, T. ve Polatoğlu, A. (1988). *Kamu yönetimine giriş.* Ankara: TODAİE Yayınları.

Ersöz, H. Y. (2006). Sosyal politika-refah devleti-yerel yönetimler ilişkisi. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası,* (Prof. Dr. Toker Dereli'ye Armağan Özel Sayısı), *55*(1), 759-775.

Erten, Z. ve Taşcı, G. (2016). Fen Bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 638-657.

Esenler Belediyesi (2023). *Projeler/ESGEV(Esenler gençlik, bilgi ve hikmet evleri)* Erişim adresi: https://esenler.bel.tr/projeler/esenler-genclik-bilgi-ve-hikmet-evleri/

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

Eş, H. ve Öztürk Geren, N. (2014). Öğrenci ve velilerin çocuk üniversitesi algısı. *International Journal of Turkish Education Sciences-Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2014*(3), 94-105.

EUCU.NET White Book, (2010). *European children's universities network.* Vienna: Vienna University Children's Office.

Eurydice (2011). *Türk eğitim sisteminin örgütlenmesi.* Ankara: MEB Basımevi.

Fatih Belediyesi (2023). *Fatih Belediyesi/sosyal birimler/bilgi evleri.* Erişim adresi: https://www.fatih.bel.tr/tr/main/pages/bilgi-evleri/314

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herde.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education, 53*(2), 106-116.

Gerber, B.L., Marek, E.A., ve Cavallo, A.M.L. (2001). Development of an informal learning opportunities assay. *International Journal of Science Education, 23*(6), 569-583.

Gerschber, A. I. (2005). Towards and education decentralization strategy for Turkey: Guidepost from international experience. The World Bank. https://documents.worldbank.org/curated/en/567031468309566726/pdf/410620TR0Decen1 r0to032450101PUBLIC1.pdf.

Giroux, H. A. (1989). *Schooling for democracy: Critical pedagogy in the modern age*. New York: Routledge.

Goldsmith, M. J. F. ve Klausen K.K. (1997). *European ıntegration and local government.* Cheltenham: Edward Elgar.

Görgülü, D. (2019). Eğitim örgütlerinde yerelleşme. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama. 2*(1), 73-85.

Gözler, K. (2008). *İdare hukuku dersleri.* İstanbul: Ekin Yayınevi.

Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher, 32*(4), 3-12.

Gürses, A., Açıkyıldız, M., Bayrak, R., Yalçın, M. ve Doğar, Ç. (2004). Fen eğitimi: Kültürel bir bakış. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 31-40.

Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics, 104*, 212-232.

İnaç, H. ve Ünal, F. (2006). İngiltere'de yerel yönetimler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 16, 125-140.

İpek, C. (2001). Japonya'da yerel yönetimler ve eğitim. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 2*(2), 175-185.

Jonassen, D., ve Land, S. (2012). Theoretical foundations of learning environments. London: Routledge.

Karadağ, Ö., ve Bayram, B. A. Ş. (2019). Türkçe ve Türk Kültürü dersine dair ihtiyaç analizi. *Sakarya University Journal of Education, 9*(3), 434-454.

Karadeniz, Ş. (2017). Yeni bir bilgi ve öğrenme merkezi olarak bilgi evleri. *Türk Kütüphaneciliği, 31*(1), 90-104.

Karadoğan, S. (2016), Eğitimde Sınıf-Okul Dışı Öğrenme Uygulamaları ve Yaşanan Sorunlar. R. Aksu (Ed), *Türkiye'de Eğitim Sorunlarına Yönelik Akademik Değerlendirmeler-I* içinde (s.47-84). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.

Karamustafaoğlu, O. ve Bakioğlu, B. (2019). O*kul dışı öğrenme ortamları.* A. İlhan Şen (Ed.), *Sanayi kurum ve kuruluşları içinde* (s.331- 360). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kavi, E. ve Koçak, O. (2010). İstanbul'daki bilgi evlerinin sosyal içerme boyutu açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası 8. Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı.* İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi: 567-578.

Kaya, E. (2003). *Yerel yönetimlerde yeniden yapılanma.* İstanbul: İlke Yayıncılık.

Kazancı, A. (2019). *Türkiye'de eğitim hizmetlerinde yerel yönetimlerin rolü.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler, İstanbul.

Keskin, N. E. (2005). Eğitim hizmetinde yerelleşme: okul aile işletmeleri. *Kamu Yönetimi Dünyası,* 21, 8-11.

Keskin, N. E. (2008). Dünya Bankası ve eğitimde yerelleşme: kamu okullarında işletmecilik. *Küreselleşme ve Demokratikleşme Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı,* Akdeniz Üniversitesi İİBF Yayını, 617-624.

Kisiel, J. F. (2003). Teachers, museums and worksheets: a closer look at a learning experience. *Journal of Science Teacher Education, 14*(1), 3-21.

Köstereliоğlu, İ. ve Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *International Journal of Social Science, 25*(1), 177-187.

Kurt, T. (2006). Eğitim yönetiminde yerelleşme eğilimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14*(1), 61-72.

Küçükçekmece Belediyesi (2023) *Merkezler/bilgi evleri.* Erişim adresi: https://kucukcekmece.istanbul/icerikler/bilgi-evleri/halkali-bilgi-evi/31684

Küçükoğlu, A. ve Kaya, H. İ. (2020). *Kuramdan uygulamaya okul dışı öğrenme ortamları.* Pegem Akademi. Ankara.

Laçin Şimşek, C. (2011). *Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi.* C. Laçin-Şimşek (Ed). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* içinde (s.1-21). Ankara: Pegem Akademi,

Majhanovich, S. (2009). Decentralisation of Education: Promising Initiative or Problematic Notion? Zajda, J., Gamage, D. (Ed) *Decentralisation, School-Based Management, and Quality. Globalisation, Comparative Education and Policy Research* içinde (s.127-139)., vol 8. Springer, Dordrecht.

McGinn, N. ve Welsh, T. (1999). *Decentralization of education: Why, when, what and how.* Paris: UNESCO.

MEB (2001) *Tebliğler dergisi*. Sayı: 2521, Şubat 2001.

MEB (2018). *2023 eğitim vizyonu.* Ankara. Erişim adresi: https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf

MEB (2019). *Okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu*. Erişim Adresi: https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/118732/mod_resource/content/0/13.hafta%20%28mebkilavuz%29.pdf

Melber, L. H. ve Abraham, L. M. (1999). Beyond the classroom: Linking with informal education. *Science Activities, 36*(1), 3-4.

National Center on Education and the Economy (2018). *Australia: System and school organization.* National Center On Education and The Economy.

National Research Council (2009). *Learning science in informal environments: people, places and pursuits.* Washington Dc: The National Academies Press.

Noddings, N. (2005). *Educating citizens for global awareness*. New York:Teachers College Press.

Oral, B. (2019). *Öğretme öğrenme kuram ve yaklaşımları.* Ankara: Pegem Akademi.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*(3), 323-367.

Ökmen, M. (2005). *Küreselleşme sürecinde yerelleşme eğilimleri ve yerel yönetimler.* M. Kösecik ve H. Özgür. (ed.), Yerel yönetim yazıları-1: Reform, 539-564. Ankara: Nobel Yayınları.

Ölmez, Ö., ve Tonbul, Y. (2011). Eğitim yönetiminin yerelleşmesi sürecinde bir uygulama: eğitim bölgeleri danışma kurulları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(21), 153-179.

Özdemir, B. Ş. ve Beltekin, N. (2012). Türk eğitim sisteminin dönüşümünde uluslararası aktörler: IMF ve Dünya Bankası örnekleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 33-55.

Öztürk, A. (2019). *Okul dışı öğrenmeye ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Öztürk, N. ve Bozkurt Altan, E. (2019). Bir okul dışı öğrenme ortamı: Sinop çocuk üniversitesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi, 5*(10), 370-381.

Pekşen, N. (2014). *Sosyal belediyecilik çerçevesinde engellilere sunulan hizmetler: Ankara Büyükşehir Belediyesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Pektaş, E. K. (1997). *Büyük kent belediyelerinin eğitim ve kültür hizmetlerine siyasal parti ideolojilerinin yansıması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Pektaş, E. K. (2010). Türkiye'de sosyal belediyecilik uygulamaları ve karşılaşılan sorunlar. *Akademik İncelemeler Dergisi, 5*(1), 5-23.

Ramey-Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom. *The Elementary School Journal, 97*(4), 433- 450.

Rapp, W. (2005). Inquiry-based environments for the inclusion of students with exceptional learning needs. *Remedial and Special Education, 26*(5), 297–310.

Salmi, H.S. (1993). *Science centre education: motivation and learning in informal education.* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Helsinki, Finland.

Seggie, F.T. ve Bayyurt, Y. (2017). Nitel arastirma yontemlerine giris. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed), *Nitel Arastirma Yontem, Teknik, Analiz ve Yaklasimlari* içinde (pp.11-22). Ankara: Ani Yayincilik

Şen, A. İ. (2019). *Okul dışı öğrenme ortamları.* Ankara: Pegem Akademi.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Şolt, B. H. (2014). Yerel yönetimlerin eğitime katkı hizmetleri: bilgi evleri projesi Zeytinburnu Belediyesi. *International Ejer Congress,* Anı Yayıncılık

Tal, T., ve Morag, O. (2009). Reflective practice as a means for preparing to teach outdoors in an ecological garden. *Journal of Science Teacher Education,* 20, 245-262.

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

Tatar, N. ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online, 11*(4), 883-896.

Tortop, N. (1990). *Yönetim biliminin temel ilkeleri.* Ankara: TODAİE Yayınları.

Torun, Ü. (2021). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeye yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Tösten, R. (2020). *Okul dışı eğitim ve öğrenme.* A. Küçükoğlu ve H. İ. Kaya (Ed.). Kuramdan Uygulamaya Okul Dışı Öğrenme Ortamları İçinde (s.1-22). Ankara: Pegem Akademi.

Uğur, A. ve Bostan, M. K. (2016). Sosyal harcamaların yerelleşmesi: sosyal belediyecilik uygulamalarının etkinliği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi, 7*(15), 39-59.

Uğurlu, A. (2022). *Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Malatya İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. Paris: UNESCO.

Urbanovič, J. ve Patapas, A. (2012). Decentralisation reforms of education management: Theoretical and practical ıssues. *Vıešojı PolıtıkaIr Admınıstravımas Publıc Polıcy And Admınıstratıon, 11*(4), 659–671.

Uslu, H. (2011). *Sosyal politika açısından belediyeler ve sosyal belediyecilik* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Uzun, F. (2015). *Türkiye'de yerel yönetimlerin eğitim harcamalarındaki rolü ve etkileri.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yavuz, İ. (2013). *Sosyal belediyecilik bağlamında çocuk ve gençlik hizmetleri: Adapazarı Belediyesi bilgi evi örneği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, E. (2018). *Öğrencilerin uzaya ilişkin ilgi ve kavramlarını geliştirmeye yönelik okul dışı ortamlarla desteklenen bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Yildiz, S., O. (2016). Questioning the Scholarly Discussion around Decentralization in Turkish Education System. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, *8*(4), 27-32.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods.* Thousand Oaks, California: Sage.

Yüceer, D. ve Keskin, S. C. (2012). Danimarka ve Türk eğitim sistemlerinin ilköğretim düzeyinde karşılaştırılması. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty*, *31*(1), 325-349.

Yüksel, M. (2001). *Küreselleşme, ulusal hukuk ve Türkiye*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Zeytinburnu Belediyesi (2021). *Zeytinburnu bilgi evleri-hakkımızda*. Erişim adresi: http://www.bilgievi.org.tr/Sayfalar/11/Kurumsal/Tarihce.aspx.

EKLER

Ek – 1. Görüşme Formu

Sizi Safiye Kılıç tarafından yürütülen *Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Yerel Yönetimlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamına Katkısı: Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi Örneği* başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayınız. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

ÖĞRETMENLER İÇİN DEMOGRAFİK BİLGİLER

1.Eğitim Durumunuz ve Branşınız:

2.Mesleğinizde kaçıncı yılınız? Daha önce hangi kurumlarda öğretmenlik tecrübeniz oldu?

3.Kaç yıldır Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde eğitim vermektesiniz?

ÖĞRETMENLER İÇİN GÖRÜŞME SORULARI

1.“Okul dışı öğrenme” kavramı size ne ifade etmektedir? Okul dışı öğrenmeyi sağlayan ortamlara örnek verebilir misiniz?

2. Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde hangi alanlarda eğitim vermektesiniz?

3. Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde eğitim verirken nelere dikkat edersiniz?

4.Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde verilen eğitim ve okullarda (formal eğitim kurumlarında) verilen eğitim arasında nasıl farklar vardır?

5. Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde verilen eğitim öğrencilerin okulda verilen eğitime karşı tutumunu etkilemekte midir?

6. Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde verilen eğitimin öğrencilerin öğrenmesi üzerine etkileri nelerdir?

7. Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde verilen eğitimin öğrencilerin beceri gelişimi üzerine etkileri nelerdir?

8. Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde verilen eğitimin öğrencilerin sosyal gelişimi üzerine etkileri nelerdir?

9. Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde verilen eğitimin öğrencilerin duyuşsal (değer ve tutum) gelişimi üzerine etkileri nelerdir?

10. Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde verilen eğitimin daha etkili olması için neler yapılabilir?

VELİLER İÇİN DEMOGRAFİK BİLGİLER

1. Sizin ve eşinizin eğitim durumu?

2. Sizin ve eşinizin mesleğiniz? İkinizde çalışıyor musunuz?

3. Kaç çocuğunuz var? Çocuklarınızın eğitim durumu?

4. Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisine devam eden çocuğunuz kaçıncı sınıfa devam etmektedir?

5. Çocuğunuz kaç yıldır Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisine devam etmektedir?

6. Çocuğunuzun okul (formal eğitim kurumları) ve Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi dışında katıldığı eğitimler var mı? Varsa nelerdir?

VELİLER İÇİN GÖRÜŞME SORULARI

1.“Okul dışı öğrenme” kavramı size ne ifade etmektedir? Okul dışı öğrenmeyi sağlayan ortamlara örnek verebilir misiniz?

2. Çocuğunuz Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde hangi eğitimlere katılmaktadır?

3. Çocuğunuzu Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisine kaydettirmenizin sebebi nedir?

4. Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde verilen eğitim ve okullarda (formal eğitim kurumlarında) verilen eğitim arasında nasıl farklar vardır?

5. Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde verilen eğitim çocuğunuzun okulda verilen eğitime karşı tutumunu etkilemekte midir?

6. Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde verilen eğitimin çocuğunuzun öğrenmesi üzerine etkileri nelerdir?

7. Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde verilen eğitimin çocuğunuzun beceri gelişimi üzerine etkileri nelerdir?

8. Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde verilen eğitimin çocuğunuzun sosyal gelişimi üzerine etkileri nelerdir?

9. Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde verilen eğitimin çocuğunuzun duyuşsal (değer ve tutum) gelişimi üzerine etkileri nelerdir?

10. Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisinde verilen eğitimin daha etkili olması için neler yapılabilir?

Ek – 2. Etik Kurul İzni

T.C.
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Toplantı No:	21
Araştırmanın Yürütücüsü:	Safiye Kılıç
Araştırmanın Başlığı:	Öğretmen ve Velilerin Okul Dışı Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşleri; Yeni Bir Öğrenme Alanı: Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi Örneği
Karar Tarihi:	10-11-2021
Kurul Görüşü:	Kabul Edilmiştir. Araştırmanın/Projenin uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

SONUÇ: Kabul Edilmiştir. Araştırmanın/Projenin uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

Başkan
Prof. Dr. Murat ARI
İMZA

Üye
Prof. Dr. Ali YİĞİT
İMZA

Üye
Doç. Dr. Ela CANBOLAT
İMZA

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Haydar KOÇ
İMZA

Üye
Öğr. Gör. Fatma Tayhan KARTAL
İMZA

Üye
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim AKYOL
İMZA

Üye
Avukat Mehmet ÇAKMAK
İMZA

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Ek – 3. Belediye İzni

T.C.
ÇANKIRI BELEDİYE BAŞKANLIĞI
Kültür ve Sosyal İşler Müdürlüğü

Sayı : E-54385666-000-10784 22.11.2021
Konu : Araştırma İzni (Safiye KILIÇ)

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 16.11.2021 tarihli ve E-49835440-199-41430 sayılı yazınız

Yüksek Lisans Öğrencisi Safiye KILIÇ için ilgi yazı ile talep edilen Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi'nde araştırma yapması tarafımızca uygun bulunmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

İsmail Hakkı ESEN
Belediye Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: gjqdMu-ynzKnZ-wMzEBL-cZIvNz-sOQ4SQng Doğrulama Linki: https://www.turkiye.gov.tr/icisleri-belediye-ebys

Cumhuriyet Mah. Atatürk Bulvarı No: 15 Merkez/ Çankırı
Telefon No: (376)212 14 00 Faks No: (376)213 25 05
e-Posta: kultursosyal@cankiri.bel.tr İnternet Adresi: http://www.cankiri.bel.tr
Kep Adresi: cankiribelediyesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Deniz İSA
Memur
Telefon No:1606

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

ORCID	0000-0002-8177-5996
Adı Soyadı	Safiye KILIÇ
Doğum Yeri	Ankara
Doğum Tarihi	01.03.1984

LİSANS EĞİTİM BİLGİLERİ

Üniversite	Hacettepe Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölüm	İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

YÜKSEK LİSANS EĞİTİM BİLGİLERİ

Üniversite	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Enstitü	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurum	Çankırı Belediyesi
Görevi/Pozisyonu	Eğitmen, Birim Sorumlusu
Tecrübe Süresi	7 Yıl

KATILDIĞI

Kurslar/Eğitimler	* Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı 25. Enerji Verimliliği Haftası "Türkiye'de Enerji Verimliliğini Arttırmak İçin Bir Fikrim Var" Konferansı (23 – 24 Şubat 2006) * Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu-TÜBİTAK Korunan Alanlarda Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi-Kastamonu Küre Dağları Örneği (Temmuz 2006) * Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Gençlik Hizmetleri Dairesi Başkanlığı Gençlik Liderliği Eğitimi (Ekim 2010) * "Matematiğin Temelini Sağlam Atıyoruz- We Lay The Solid Base of Mathematics" Projesi İtalya Çalışma Ziyareti (Nisan 2015) * Finlandiya "Öğrenen Öğretmen Eğitim Programı" Eğitim Sistemi İnceleme Ziyareti (Eylül 2017) * EYFOR-XII Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu (8-12 Eylül 2021) * Kuzey Anadolu Kalkınma Ajansı Proje Döngüsü Yönetimi Eğitimi ve Atölye Çalışması (26-30 Eylül 2022)

Projeler	* Dünya Bankası Yaratıcı Kalkınma Fikirleri Yarışması "Ekmeğini Tuzdan Çıkarmak Projesi" Proje Koordinatörü (Ocak – Kasım 2009) * Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Eylem 4.3 Projesi (Gençlerin Sosyal Hayata Katılımı-Participation of Young People to Social Life) Proje Sorumlusu (Mayıs – Eylül 2010) * Dünya Gençlik Kongresi Çankırı Yürütme Ekibi Üyesi (Ağustos 2010) * Şiddet Eğilimli ve Risk Altındaki Çocukların Spor ve Kültürel Etkinliklerle Rehabilitasyonu Projesi Eğitmeni (Ekim 2010 – Haziran 2011) * Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Eylem 4.3 Projesi (Gençlik Değişimlerinde Kalitenin Yükseltilmesi-Raising Quality in Youth Exchanges) Proje Sorumlusu (Eylül 2011 – Ocak 2012) * Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Eylem 4.3 Projesi (İşsiziz Ama Umutluyuz- Genç İşsizliği Çalışma Ziyareti / Unemployed but hopeful- Youth Unemployment Study Visit) Proje Yasal Temsilcisi (Ocak-Haziran 2013) * "Youth in Action for Woman Rights – Kadın Hakları İçin Gençlik Hareketi" Erasmus+ Projesi Yürütme Ekibi Üyesi (Ağustos 2013 – Ocak 2014) * "Kırsal Kesimlerdeki Gençlerin Aktif Vatandaşlığı-Active Citizenship of Young People in Rural Areas" Erasmus+ Projesi Yürütme Ekibi Üyesi (Ağustos-Aralık 2014) * "Development through Cooperation –İşbirliğiyle Kalkınma" Erasmus+ Projesi Yürütme Ekibi Üyesi (Şubat – Ekim 2016) * Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu-TÜBİTAK 4007 Çankırı Bilim Şenliği Atölye Lideri (2-4 Haziran 2016) * "Gençlik Çalışanları için Aktif Vatandaşlık ve Gönüllülük Eğitim Kursu-Active Citizenship & Volunteering Training Course for Youth Workers" Erasmus+ Projesi Yürütme Ekibi Üyesi (Ocak – Ağustos 2017)

	* “Gençlik Çalışanları için Kalkınma Çalışma Ziyareti-Development for Youth Workers Study Visit” Erasmus+ Projesi Yürütme Ekibi Üyesi (Temmuz 2018-Ocak 2019) * “Gönüllülük Yoluyla Sosyal Dahil Olma-Social Inclusion Via Volunteering” Erasmus+ Projesi Yasal Temsilcisi (Eylül 2020-Ağustos 2022) *Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi Bilim ve Sanat Şenliği Koordinatörü (15 Ağustos 2022)

İLETİŞİM

Adres	Çankırı Belediyesi Fatih Sultan Mehmet Çocuk Akademisi Merkez/Çankırı
E-mail	safiyegunduz@gmail.com