

Using Personal Selling and Promotion as a Teaching Method in Education: Some Examples from TUBITAK Environmental Education

Emel Okur-Berberoglu¹

Livestock Improvement Corporation, New Zealand

Received: Feb 8, 2016; accepted: Nov 21, 2016

Abstract

One of the important characteristics of contemporary education is to build an effective bridge between theory and praxis. This bridge might be built by outdoor education. TUBITAK in Turkey is one of the institutions which supports outdoor educations. Literature shows that every environmental study has own outputs however there are no research how these outputs happen. When TUBITAK projects are evaluated in terms of environmental educations, it is pointed out that these education programs commonly use ‘promotion’, which is used in marketing, as a teaching method despite the fact that each of them has own education program. There has not been seen yet any study which uses promotion as a teaching method. The aim of this study is to show how some TUBITAK environmental education projects use promotion and how carry out it. The methodology is explorative case study. 6 environmental education programs were examined and tried to be determine promotion applications. The study showed that some characteristics of promotion overlap with the characteristics of outdoor education. These subjects are needs and aim analysis, five senses, social communication, personal attitude, special area and limited time.

Key Words: outdoor education, environmental education, TUBITAK, personal selling, promotion

¹ Corresponding author. Tel.: +64078570400

E-mail adress: emelokur17@gmail.com (E. Okur Berberoğlu)

Kişisel Satış ve Tutundurma'nın Öğretim Yöntemi Olarak Eğitimde Kullanılması: TÜBİTAK Çevre Eğitimleri Örneği

Emel Okur-Berberoglu¹

Livestock Improvement Corporation, Yeni Zelanda

Alındı: Şubat 8, 2016; Kabul edildi: Kasım 21, 2016

Özet:

Çağdaş eğitimin en önemli özelliklerinden biri, kuram ve uygulama arasındaki köprünün etkili bir biçimde kurulabilmesidir. Bu köprünün sınıfdışı eğitim ile sağlanabileceği belirtilmektedir. TÜBİTAK, Türkiye'de sınıfdışı eğitimi destekleyen kurumlardan biridir. Alanyazında her çevresel araştırma sonucunda, çeşitli çevresel çıktılar elde edildiğini ama bu çıktılarının nasıl geliştiğine dair araştırma bulunmadığını belirtilmektedir. TÜBİTAK destekli çevre eğitimleri çerçevesinde ele alındığında, her eğitim projesinin kendine özgü programı olsa da ortak olarak uyguladıkları öğretim yönteminin aslında, pazarlama sektöründe kullanılan 'kişisel satış' olduğu dikkat çekmektedir. Alanyazın taramasında kişisel satışın, eğitim alanında bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasına dair bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı, TÜBİTAK destekli bazı çevre eğitim projesi programlarının incelenmesi suretiyle, programda yer alan bazı konu alanlarının nasıl işlendiğinin ve nasıl bir kişisel satış uygulaması yapıldığının gösterilmesidir. Araştırmanın metodolojisi, keşfedici örnek olay incelemesidir. Araştırma kapsamında, 6 çevre eğitim programı incelenmiş ve programlardaki kişisel satış uygulaması tanımlanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, kişisel satış sürecinde etkili olan şu unsurlar dikkat çekmektedir. Amaç ve ihtiyaç analizi, beş duyu, sosyal iletişim, bireysel tutum, belirli bölge ve kısıtlı zaman. Aynı zamanda bu özellikler, sınıfdışı eğitimin özellikleri ile de örtüşmektedir.

Anahtar Sözcükler: sınıfdışı eğitim, çevre eğitimi, TÜBİTAK, kişisel satış, tutundurma

1. Giriş

İnsanlar gelişen teknoloji ve internetin yaygınlaşması nedeniyle, zamanının çoğunu duvarlar arasında geçirmeye başlamıştır. Değişen yaşam koşulları ile beraber, çevreyi de medyadan (Discovery Channel, National Geographic vb) takip etmek, normal hale gelmiştir (Shanely, 2006). Bununla beraber Batı toplumundaki fazla üretim ve buna bağlı olarak fazla tüketim, dünya geleceğinin

¹ Sorumlu yazar. Tel.: +64078570400

E-mail adresi: emelokur17@gmail.com (E. Okur Berberoğlu)

kaynaklarını azaltmaktadır. Dünya kaynaklarının %80'nini, dünya nüfusunun ancak %20'sini oluşturan zengin ülkeler kullanmaktadır. Kapitalist ekonomi ve küreselleşme, kaynakların erimesi sürecini daha da hızlandırmıştır (Petrina, 2000). Hızlanan bu süreç, ekolojik anlamda dünyanın görünmez ağlar ile birbirine bağlı bir bütün olduğunu görmeyi engellemektedir (Vester, 1997).

Ekoloji, dünyadaki canlılar arasında ve canlı sistemler ile cansız sistemler arasındaki ilişkileri inceleyen bir bilim dalıdır (Görmez, 2007). Dolayısıyla ekolojik bir bakış açısında, insan harici yaşayan diğer canlıları da düşünmek gerekmektedir. Metzner (1995) insanoğlunu çevrenin bir parçası olduğunu, çevredeki tüm canlıların da aynı bir vücuttaki hücelere benzediğini belirtmektedir. Nasıl ki bir vücutun sağlıklı olarak çalışması için tüm hücrelerin uyumlu çalışması gerekmektedir ve birbirlerine bağımlıdırlar, ekosistem de aynı vücut gibidir. Ekosistemi oluşturan tüm canlılar da birbirine bağımlıdır (Zanovello, 1999). Zanovello (1999), değişen dünya şartları ile yaşam şartları gereği, insanların çevreden koptuklarını belirtmektedir çünkü insanlar artık daha fazla stres altında kalmakta ve doğal çevreden daha fazla uzaklaşmaktadır. Bu kopuşun, eğitim ile yeniden inşa edilip edilemeyeceği ayrı bir tartışma konusudur.

Çağdaş eğitimin en önemli özelliklerinden biri, kuram ve uygulama arasındaki köprünün etkili bir biçimde kurulabilmesidir (Erentay ve Erdogan, 2009). Okulda, sınıf içinde örgün eğitimde verilen kuramsal bilginin uygulama boyutunun, sınıfdışı eğitim ile desteklenebileceği belirtilmektedir (Kassas, 2002). Sınıfdışı eğitimin, alt yapısında informal eğitimin yer aldığı görülmektedir (Mann, 2003; Miller, 2008). Her ne kadar informal eğitim, plansız-programsız bir eğitim olarak ifade edilse de sınıfdışı eğitim, plansız-programsız bir eğitim olarak görülmemektedir. Günümüzde daha çok önem verilmeye başlanılan sınıfdışı eğitim, örgün eğitimin tamamlayıcısı olarak değerlendirilmektedir (Dori ve Tal, 1998).

1.1. Sınıfdışı Eğitim

Sınıfdışı eğitimin birçok tanımı vardır:

- * Eğitimin sınıf dışında olmasıdır (Donaldson ve Donaldson, 1958, aktaran Priest, 1986),
- * Müfredatın zenginleştirilmesi için sınıf dışında yapılan tüm etkinliklerdir (Lappin, 1997),
- * Algı ve gözlem için beş duyunun kullanılmasıdır (Lewis, 1975, aktaran Brooks, 2004),
- * Bütün duyunun öğrenme için kullanıldığı deneysel bir yöntemdir (Priest, 1986),
- * Sadece çevrel kaynaklar arasındaki ilişkiyi değil, çevre ve toplum arasındaki ilişkiyi de öğrenmektir (Priest, 1986),
- * Batı toplumunun, postmodern bir görüşüdür (Neill, 2008).

Sınıfdışı eğitim çevre eğitimi, koruma eğitimi, deneysel eğitim, macera eğitimi ile eş anlamlı olarak da kullanılmaktadır (Ford, 1986; Powers, 2004; Schmitt, 2005). Bununla beraber günümüzde Ford (1986)'un ifade ettiği gibi daha çok çevre eğitimi ve sınıfdışı eğitim eş anlamlı olarak kullanılmaktadır.

Tsai (2006) ve Kassas (2002), çevre ile ilgili konuların okul içi ve okul dışı etkinliklerin birleştirilmesiyle verilebileceğini belirtmişlerdir. Fadigan ve Hammrich (2004), öğrenmenin okulda gerçekleşebileceği gibi evde, müzede, bilim merkezlerinde de gerçekleşebileceğini (Bozdoğan, 2007; Shanely, 2006); aynı zamanda program dışı etkinliklerin öğrencinin akademik başarısını arttırabileceğini, takım çalışmasını, rekabeti, sorumluluk almayı, kendine güven duygusunu (Halligan, 2006; Mitchell, 2008; Tsai, 2006) geliştirebileceğini öne sürmüşlerdir. Powers (2004) yapmış olduğu çalışmada elde ettiği bulgular, Mitchell (2008) ile Fadigan ve Hammrich (2004)'in araştırmalarının bulguları ile paraleldir. Burada özellikle belirtilmesi gereken konu, 'sınıfdışı' eğitimin plansız-programsız bir eğitim olmadığı ve mutlaka iyi planlanmış bir programı olduğudur (Carrier, 2004; Tsai, 2006). Çevre Eğitimi ve Uygulamaları Ortaklığı (EETAP, 2002), ekoloji temelli çevre eğitimini desteklemekte; iyi planlanmış ekoloji temelli çevre eğitiminin, çevresel okur-yazarlık düzeyini arttıracağını belirtmektedir.

Horn (1973), sınıfdışı eğitimi kullanan üç grup olduğundan bahsetmektedir:

- a) Çevre odaklı grup: Sınıfdışı eğitime daha çok okul programı ile bağlantılı bir eğitim aracı olarak bakmaktadır.
- b) Koruma odaklı grup: Vahşi ve doğal hayatın farkında olup, doğayı korumaya yönelik eğitimde kullanılmaktadır. Daha çok kamp ve sportif amaçlı (kano, rafting, kayak vb) eğitimde kullanılmaktadır.
- c) Sınıfdışı etkinlik odaklı grup: Bu grup ise daha çok çevre eğitimi amaçlı sınıfdışı eğitimi kullanmaktadır. (aktaran Tsai, 2006). Akademik anlamda, her üç gruba yönelik çalışmalar bulunmaktadır.

1.1.1. Çevre odaklı gruba yönelik akademik çalışmalar

Wievel (1947), Amerika’da sınıfdışı eğitim programına katılmış 500 lise öğrencisine uygulamış olduğu ölçek ile öğrencilerin çevreyi korumaya yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini saptamıştır (aktaran Shanely, 2006). Cumberbatch (1999) 6, 7 ve 8. sınıflar üzerine yapmış olduğu çalışmada, sınıf içinde yaşanan disiplin probleminin çözümü için sınıf-dışı çevre eğitiminin etkisini araştırmıştır. Müfredat doğrultusunda yapılan düzenlemeler sonucunda, 6 ve 7. sınıflardaki öğrencilerde olumlu davranış değişiklikleri gözlenmiştir. Benzer bir çalışmayı Olsen (1950, aktaran Shanely, 2006) dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri, Halligan (2006) Kuzey Amerika’da ortaöğretim öğrencileri ve Robinson (2008) Afrika kökenli Amerikalı kolej öğrencileri için yapmış ve olumlu çıktılar elde etmiştir.

Sınıfdışı eğitim, sadece çevre eğitimi için değil kişisel ve duygusal gelişim, sosyal ve akademik hayatta başarısız olan risk altındaki gençlerin gelişim kaydetmesi için de kullanılmaktadır (Murdock, 2007). Aynı zamanda okulda gerçekleştirilen eğitimi güçlendirmek ve bu eğitimin kısıtlılıklarını ortadan kaldırmak için kullanılmaktadır (Murdock, 2007). Hammerman ve Hammerman (2001 aktaran Tsai, 2006) sınıfdışı eğitimin fen bilimleri alanında çevre eğitimi; sosyal bilimler alanında ise sosyal anlamda risk altındaki çocukların gelişimi (Halligan, 2006) için kullanıldığını ifade etmektedir. Carrier (2004) Kanada’da ortaöğretim düzeyinde sınıfdışı eğitim ile demokrasi eğitiminin verilmesinin etkililiğini araştırmıştır. Powers (2004), sınıfdışı eğitimin 11.sınıf öğrencileri üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre sınıfdışı eğitimden sonra öğrencilerin zaman yönetimi, sosyal ilişki, başarı güdüsü, liderlik ruhu, duygusal kontrollerinde artış tespit edilmiştir.

Morgan, Hamilton, Bentley ve Myrie (2009), botanik bahçesinde yaptıkları altı haftalık araştırma sonucunda, bireylerin çevreye yönelik bilinçlerinin arttığını, kendi çevrelerine bakış açılarının değiştiğini, sosyal ve özel hayatlarında olumlu yönde değişimler olduğunu tespit etmişlerdir. Shanely (2006), sınıfdışı eğitimin amacının kişinin içinde bulunduğu dünya ile ilgili bilgi, görgüsünü arttırmak, olumlu tutum ve davranış geliştirmek olduğunu belirtmektedir. Sınıfdışı eğitim ile sadece ekoloji değil matematik, jeoloji, iletişim, tarih, politik bilimler gibi dersler dahi verilebilmektedir. Shanely (2006), ilköğretim öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmasında sınıfdışı eğitim hakkında öğrenci görüşlerini araştırmıştır. Tsai (2006) Hong Kong, Tayvan ve Singaur’da sınıfdışı eğitimin, okulda verilen eğitimin tamamlayıcısı olarak görüldüğünü belirtmektedir.

Özbay (2010), ilköğretim öğrencileri için hem sınıf içini hem de sınıf dışını kapsayan, kompostalaşma (organik atıklardan, geri dönüşüm ile gübre elde edilmesi işlemi) üzerine bir eğitim programı geliştirmiş ve araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarılarında ve çevrelerine olan tutumda olumlu değişiklik belirlemiştir. Bozdoğan (2007), bilim müzelerinin öğrencilerin bilime olan tutumuna etkisini araştırmış ve olumlu çıktılar elde etmiştir. Erentay ve Erdoğan (2009), ‘Eşsiz ve Evrensel Projesi’ ile ilköğretim 4. ve 8. sınıfta bulunan öğrenciler ve onların ailelerine yönelik olarak çevre eğitim programı hazırlamışlar ve projeye Türkiye, Romanya ve Amerika’dan birer okul katılmıştır. Projede, öğrencilerin ve ailelerinin çevre bilincinin artması hedeflenmiş; proje sonunda da olumlu çıktılar elde edilmiştir. Okur-Berberoğlu, Yalçın-Özdilek, Sönmez ve Olgun, (2014) Samandağ deniz kaplumbağaları üzerine yapmış oldukları eğitim çalışmasında, ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin deniz kaplumbağalarını korumaya yönelik bilgi ve tutum düzeylerindeki olumlu değişimler belirlemiştir.

1.1.2. Koruma odaklı gruba yönelik akademik çalışmalar

Sınıfdışı eğitimler, çeşitli merkezler tarafından sportif amaçlı da kullanılmıştır. Kanada, Vancouver Adası'nda bulunan Strathcona Parkı ve Outdoor Eğitim Merkezi bunlarda biridir. Bu parkın sınıfdışı eğitim merkezi olarak kullanılması, çevre dostu olan Jim ve Myrna Boulding'in kişisel çabaları ile gerçekleşmiştir. Bay ve Bayan Boulding, hümanist bir yaklaşımla insanların toplu olarak bir arada yaşayabilecekleri bir ortam hazırlamışlardır. Burada diğer sınıfdışı eğitim merkezlerinden farklı olarak kayak, kano, dağ tırmanışı gibi sporların öğretimi esnasında, kişilerin çevre dostu olacaklarına inanmışlardır. Onlara göre insan çevreye ne kadar yakın olursa çevreyi anlayabilir ve onu koruma ihtiyacı hisseder (Zanovello, 1999). Benzer bir sınıfdışı eğitim, Kanada, Quebec'te CEGEP (English Quebec College D'Enseignement General et Professionnel) adlı merkezde verilmektedir. Merkezin amacı yine sportif eğitim vermektir (Mitchell, 2008). Mitchell (2008) ise Quebec, CEGEP'teki sınıfdışı eğitim merkezinin etkililiğini araştırmış ve olumlu çıktılar elde etmiştir.

1.1.3. Sınıfdışı etkinlik odaklı gruba yönelik akademik çalışmalar

Türkiye'de TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu) tarafından 1999 yılından bu yana milli parklarda, ekoloji temelli çevre eğitimi projeleri desteklenmektedir (TÜBİTAK, 2010). Bu projeler, yetişkinlere (lisans, yüksek lisans, doktora öğrencileri, kamu personeli (özellikle öğretmenler) yöneliktir (Erentay ve Erdoğan, 2009). Bu eğitimlere ait akademik çıktılar giderek arttığı gözlenmektedir (Eryaman, Yalçın- Özdilek, Okur, Çetinkaya ve Uygun, 2010; Güler, 2009; Keleş, Uzun ve Varnacı- Uzun, 2010; Oğurlu Alkan, Ünal, Ersin ve Bayrak 2013; Okur-Berberoğlu ve Uygun, 2013; Okur-Berberoğlu, 2014; Okur-Berberoğlu, 2015a ve 2015b; Özbay, 2010; Yalçın ve Okur, 2014).

2008 yılında, Edirne Gala Gölü Milli Parkı'nda TÜBİTAK destekli çevre eğitimi projesi uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin, projeden beklentilerinin ne olduğu, öğretmenlerin çevre eğitimi verme konusundaki öz yeterlilik düzeylerinin durumu, eğitim sonucunda çevre eğitimi ile ilgili görüşlerinde hangi değişimlerin olduğu incelenmeye çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: Öğretmenler, çevre ile ilgili bilgi edinmek için projeye katılmışlar ve bu beklentileri karşılanmıştır. Çevre eğitimi verme konusunda öğretmenler, kendilerini yeterli görmemekte, projede öğrendiği uygulamaları okulda da sınıfdışında yapmayı tasarlamakta ya da dışarıdan uzman bir kişiyi davet etmeyi düşünmektedir. Proje sonucunda katılımcılar, dünyaya bakış açılarının olumlu yönde değiştiğini, bu durumdan da mutlu olduklarını, çevreye karşı kendilerini daha sorumlu hissettiklerini ve edindiklerini etrafları ile paylaşacaklarını belirtmiştir (Güler 2009).

Keleş ve diğerleri (2010), TÜBİTAK destekli İhlara Vadisi'nde (Aksaray) çevre eğitimi projesi gerçekleştirmiştir. Projeye, öğretmen adayları katılmıştır ve uygulanan eğitimin, katılımcıların çevre bilinci, çevreye yönelik tutumları, düşünce ve davranışları üzerine olan etkisi araştırılmıştır. Veri toplamak için amaca yönelik ölçekler kullanılmıştır. Ölçekler hem proje öncesi ve sonrasında hem de üç ay sonra izleme testi olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların çevresel bilincinde, çevresel tutumunda, çevresel davranışında artış belirlenmiş iken çevresel düşüncelerinde herhangi bir değişiklik belirlenmemiştir.

Eryaman ve diğerleri (2010), topluluk temelli ekopedagojik çevre eğitiminin, katılımcılar üzerine etkisini, Çanakkale'de uyguladıkları bir proje ile araştırmışlardır. Araştırmada, katılımcı eylem araştırması kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcı gözlem, video kayıtları ve proje süresince yönlendirilmiş olan açık uçlu sorular ile veri toplanmıştır. İçerik analizi ile veriler değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sürdürülebilir gelecek için ekonomi, ekoloji, toplum arasındaki ilişkiyi daha iyi kavradıkları; toplumsal dönüşümü sağlayabilmek adına, bilgi ve deneyimlerini aktarma eğiliminde oldukları; bireysel olarak çevresel problemlerde, daha aktif görev almayı istedikleri belirlenmiştir. Araştırma sonunda üniversitelerin, diğer sivil toplum kuruluşları ve okullar ile daha çok işbirliği yapması, daha etkili eğitim programları geliştirilmesi önerilmektedir.

Oğurlu ve diğerleri (2013), Isparta'da 2012 yılında TÜBİTAK destekli çevre eğitiminde, coğrafya eğitimine ait bazı konular (konum, iklim, flora, fauna, ekosistemler vb) uygulamalı olarak anlatmıştır. Projenin amacı, projeye iştirak eden coğrafya öğretmenlerinin katkısıyla örgün eğitim sisteminin, çevre eğitimi bakımından yeterliğinin sorgulanması, 4004 kodlu çevre eğitimi projelerinin

coğrafya eğitimine mevcut ve potansiyel katkılarının tespiti olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri, projesinin başlangıcında ve sonunda uygulanan anket ve mülakatlardan elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okullarda verilmekte olan çevre eğitimlerinin yetersiz olduğu; 4004 kodlu çevre eğitimi projelerinin bu eksikliğin giderilmesi konusunda önemli faydalar sağladığı; eğitimlere katılan coğrafya öğretmenlerinin tamamında bilgi düzeyleri ve çevreye bakış açılarında olumlu gelişmeler sağlandığı belirlenmiştir.

Okur-Berberoğlu ve Uygun (2013), 2011 yılında Çanakkale’de gerçekleştirmiş oldukları TÜBİTAK destekli çevre eğitimi projesinde, ekopedagoji temelli çevre eğitiminin öğretmenlerin çevresel bilgi, tutum ve farkındalığı üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada öntest-sontest-kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Diğer yandan mevcut alanyazındaki en güçlü araştırma deseninin, bu çalışmaya ait olduğu görülmektedir. Araştırmacılar altı ay sonra katılımcı takibi yapmanın yanı sıra, ekopedagoji temelli çevre eğitimi alan öğretmenler, deney grubunu oluştururken iki de kontrol grubu oluşturarak çalışmalarını tamamlamışlardır. Toplamda, üç grupta 66 öğretmen yer almıştır. Kontrol gruplarından birisine sınıfıçi uygulamalı çevre eğitimi verilmiş ve deney grubuna uygulanan etkinliklerden mümkün olanlar, sınıfıçinde uygulanmıştır. Diğer kontrol grubuna ise geleneksel yöntemler kullanılarak çevre eğitimi verilmiştir. Nicel bakış açısı ile çevre bilgi testi, çevre tutum ve çevre farkındalık ölçekleri geliştirilmiştir. Çalışma sonucunda sınıfdışı ekoloji eğitimin yapıldığı deney grubunda çevresel tutum ve farkındalığın daha olumlu yönde geliştiği; sınıfıçi ekoloji eğitiminin yapıldığı kontrol grubunda ise çevresel bilgi düzeyinin daha çok arttığı tespit edilmiştir.

Yalçın ve Okur (2014), 2010 yılında Çanakkale’de yapmış oldukları araştırmada ekopedagoji temelli sınıfdışı çevre eğitimi programının, öğretmenlerin elektromanyetik alan farkındalığı üzerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya, 24 öğretmen katılmıştır. Üçleme yöntemi ile veriler toplanmış ve mevcut veriler, örnek olay çerçevesinde incelenmiştir. Veri toplamak için elektromanyetik alan farkındalık ölçeği, katılımcı günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşme belgeleri kullanılmıştır. Diğer araştırmalardan farklı olarak bu çalışmada 6 ay sonra katılımcıların takibi yapılmıştır ve tekrardan veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların çevresel farkındalıklarının arttığı ve günlük hayatlarında özellikle cep telefonu, bilgisayar, saç kurutma makinası gibi elektrikli cihazların kullanımında daha dikkatli oldukları belirlenmiştir.

Okur-Berberoğlu (2014), 2011 yılında gerçekleştirmiş TÜBİTAK destekli ‘Çanakkale ve Yakın Çevresinde Ekoloji’ başlıklı ekopedagoji temelli bir çevre eğitiminin doğrudan ve dolaylı eylemsellik ile davranış değişikliği üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya 24 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın metodolojisi örnek olay incelemesidir ve bu kapsamda katılımcı olmayan gözlem ve psikodrama etkinlikleri ile veri toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Çalışma sonucunda sınıfdışı çevre eğitiminin doğrudan ve dolaylı eylemsellik ile davranış değişikliği gelişimi üzerine etkili olduğu tespit edilmiştir.

Okur-Berberoğlu (2015a), ekopedagoji temelli sınıfdışı çevre eğitim programının, katılımcıların çevre farkındalığı üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın yöntemi tek gruplu, öntest-sontest uygulamalı kontrol grupsuz yarı-deneysel desendir. Bu amaçla TÜBİTAK tarafından desteklenen 108B023 kodlu ‘Çanakkale ve Yakın Çevresinde Ekoloji Bilinci Oluşturmak Amaçlı Çevre Eğitimi (2008)’ projesine katılan 27 kişiye, eğitim öncesi ve eğitim sonrası çevresel farkındalık ölçeği uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen ön test ve son test toplam puanları, Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılmış ve istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre ekopedagoji temelli sınıfdışı çevre eğitim programı, katılımcıların çevresel farkındalığını arttırmıştır.

Okur-Berberoğlu (2015b), ekopedagoji temelli sınıfdışı çevre eğitim programının, katılımcıların çevresel tutumunu üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın yöntemi tek gruplu, öntest-sontest uygulamalı kontrol grupsuz yarı-deneysel desendir. Araştırmada, karma metodoloji uygulanmış; nicel ve nitel veriler eş zamanlı toplanmıştır. TÜBİTAK tarafından desteklenen ‘Çanakkale ve Yakın Çevresinde Ekoloji, 2010’ başlıklı projeye katılan 24 katılımcıya, eğitim öncesi ve eğitim sonrası çevresel tutum ölçeği uygulanmıştır. Nitel veriler ise katılımcı günlükleri, yarı-yapılandırılmış görüşme ve katılımcı olmayan gözlem ile toplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre ekopedagoji temelli sınıfdışı çevre eğitim programı, katılımcıların çevresel tutumunu olumlu yönde değiştirmiştir.

Sınıfdışı eğitim eğlence, tedavi, bireysel ve sosyal gelişim, çevre eğitimi gibi çeşitli alanlarda kullanılabilir (Miller, 2008; Neill, 2008). Bu kadar çok amaçlı kullanılması dolayısıyla, sınıfdışı eğitimin birbirinden farklı çıktılar da oluşmaktadır. Hattie ve diğerleri (1997), 97 sınıfdışı eğitim programını incelemişler ve eğitim sonucunda, 997 farklı etkinin olduğunu belirlemişlerdir

(aktaran Miller, 2008). Çıktıların %76'sı bireysel ve sosyal gelişim, %12'sinin tedavi, % 6'sının eğlence, % 5'nin eğitim ve %1'nin çevresel etki yönünde olduğunu belirtmişlerdir. Fakat yukarıda belirtilen alanyazınlardan da anlaşılacağı üzere, çeşitli ülkelerde sınıfdışı eğitim etkin olarak özellikle de çevre eğitimi için kullanılma ve gerek bilişsel gerek duyuşsal gerekse devinişsel alanda olumlu çıktılar elde edilmektedir.

TÜBİTAK destekli çevre eğitimlerinin çıktılarının da Hattie ve arkadaşlarının belirttiği çıktılar arasında yer aldığı görülmektedir. Bu çıktılar hem çevresel bilgi, farkındalık gibi bilişsel, çevresel tutum gibi duyuşsal ya da davranış değişikliği gibi devinişsel alanlara hitap etmektedir. Diğer yandan Piller (2002) yapmış olduğu tez çalışmasının sonunda şu noktaya dikkat çekmektedir: Sınıfdışı eğitim ile çevresel çıktılar elde edilmektedir fakat yine de sınıfdışı eğitim, çevresel çıktılar elde etmede en iyi yol olup olmadığı belli değildir. Rickinson (2001) ise çevre eğitimi ile ilgili 100'den fazla makale, tez, proje raporunu değerlendirmiştir. Rickinson da her araştırma sonucunda, çeşitli çevresel çıktılar elde edildiğini ama bu çıktıların nasıl geliştiğine dair araştırma bulunmadığını belirtmektedir. TÜBİTAK destekli çevre eğitimleri çerçevesinde ele aldığımızda, aslında her eğitim projesinin kendine özgü programı olsa da ortak olarak uyguladıkları öğretim yönteminin aslında 'kişisel satış' olduğu dikkat çekmektedir.

1.2. Kişisel Satış

Pazarlama kavramının kabul gören tanımının şu şekilde olduğu ifade edilmektedir: "Kişilerin ve örgütlerin amaçlarına uygun bir biçimde değişimi sağlamak üzere malların, hizmetlerin ve düşüncelerin yaratılmasını, fiyatlandırılmasını, dağıtılmasını ve satış çabalarını planlama ve uygulama sürecidir" (Cemalcılar, 1999). Tanımın içerisinde de yer alan mal/ürün, dağıtım fiyat ve satış ile ilgili kavramlar 'pazarlama karması' olarak nitelendirilmektedir (Cemalcılar, 1999). Dolayısıyla pazarlama dört bileşeni vardır, bu elemanlar aynı zamanda pazarlamanın 4P'si olarak da adlandırılmaktadır: Ürün/Product, Fiyat/Price, Tutundurma/Promotion ve Dağıtım/Place (Cemalcılar, 1999; Taşkın, 2006; Uslu, 2007). Akat (2004) ise gelişen teknoloji ve tüketim alışkanlıkları nedeni ile pazarlamanın beş bileşeni (5P) olduğunu belirtmektedir. Beşinci bileşen ise insan(people)dır.

Ürün: Bir ihtiyaç ve bir isteği giderme özelliği olan, değişime konu olan unsurlardır. Bu fiziksel bir nesne (mal) olabileceği gibi, bir faaliyet veya bir fayda da olabilmektedir.

Fiyat: Malın ya da hizmetin değerinin parasal karşılığıdır.

Tutundurma: Tüketicilere mal ya da hizmet hakkında bilgi vererek tüketiciyi, satın almaya yönlendiren her türlü çabayı içermektedir. Ör: Sergi, eğitim, reklâm vb.

Dağıtım: Mal ya da hizmetin, üreticiden tüketiciye ulaştırılmasını ifade etmektedir. (Dinçer ve Fidan, 2000)

İnsan: Ürünü ya da hizmeti alacak olan taraftır. Özellikle insanların demografik özelliklerinin pazarlamanın, önemli çalışma alanı olduğu belirtilmektedir (Akat, 2004).

Tutundurma kavramı 'promosyon' kelimesinin Türkçe karşılığı olarak kullanılmaktadır. Tutundurma pazarlamada fikirleri, kavramları kabul etmeleri için insanları ikna etmek için yürütülen iletişim faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır (Uslu, 2007). Tutundurma, aynı zamanda müşteri ile iletişim olarak da tanımlanmaktadır (Taşkın, 2007). Tutundurma karmasının, dört elemanı vardır. Bunlar reklâm, kişisel satış, satış geliştirme ve hakla ilişkilerdir (Taşkın, 2006; Uslu, 2007). Kişisel satış, bilinen en eski pazarlama şeklidir aynı zamanda diğer üç tutundurma karması elemanından farklıdır:

- Sadece kişisel satışta çift taraflı iletişim vardır. Diğer üç elemanda ise tek taraflı satış vardır. Dolayısıyla kişisel satışta, iki ya da daha çok kişi arasında yakın ve birbirini etkileyen canlı bir iletişim kurulmasını gerekli kılmaktadır. Burada medyada olduğu gibi kitlesel iletişimden çok, bireysel iletişim söz konusudur. Firmalar çeşitli amaçlar ile kişisel satışa başvurmaktadır: Mala olan ilgiyi arttırmak, mal hakkında bilgi vermek gibi nedenlerle kişisel satış tekniği kullanılmaktadır.
- Reklâm, satış geliştirme ve halkla ilişkiler ürüne olan ilgiyi arttırabilmektedir fakat satışın gerçekleşmesi aşamasında yetersiz kalmaktadır. Kişisel satış ilgi uyandırmanın yanında alıcılara yol göstermede, müşterinin ihtiyacını anlamada diğer elemanlara nazaran daha etkilidir.

- Diğer tutundurma yöntemlerinde tek yönlü bilgi akışı olduğu için müşterinin tepkisi işletmeye gecikmeli olarak yansımaktadır. Kişisel satış ise, satışı gerçekleştirme açısından diğer tutundurma yöntemlerine göre daha avantajlıdır çünkü müşteri ile bire bir/ yüz yüze iletişim sağlanmaktadır.
- Kişisel satış, alıcı ile doğrudan iletişime geçildiği, çevre eğitiminde olduğu gibi beş duyunun kullanıldığı tek tutundurma yöntemidir. (Uslu, 2007)

1.2.1. Kişisel satışın tarihsel gelişimi

İlk ‘satışçı’ kelimesinin tarihte, Plato’nun makalelerinde geçtiği ifade edilmektedir (Uslu, 2007). Fakat satış, para icat edilene kadar malların takası şeklinde gerçekleştirilmiştir. Malların takas edilmesine de ‘sessiz ticaret’ adı verilmiştir (Taşkın, 2006). Hatta ilk satışın Hz. Havva’nın Adem Peygambere elmayı sunması ile başladığı da ifade edilmektedir (Taşkın, 2006). Ortaçağda ise kapı kapı gezen satıcılar ortaya çıkmıştır. Sanayi Devrimi ve II. Dünya Savaşı, satış mantığını da değiştirmiştir (Taşkın, 2006). Devrimden önce, arzın az talebin çok olduğu bir düzen mevcut olmuştur (Uslu, 2007). Dolayısıyla insanlar, buldukları malı almaktaydı yani o dönemlerde satış zor bir iş olmamıştır. Sanayi Devrimi’nden sonra üretimin artması sonucu arz, talebi geçmeye başlamıştır (Taşkın, 2006). Üretilen mal stoklarını eritmek için farklı satış çabaları içine girilmiştir. 1950’li yıllardan itibaren, müşteri odaklı satış fikri daha çok benimsenmeye başlamıştır. Bu benimsemeye etkili olan unsurların ürün çeşitlerinin artması, maliyetlerin önemli hale gelmesi, tüketicilerin istek ve gereksinimlerinin net olarak belirlenememesi, gereksinimlerin ne ile giderilebileceğinin bilinmemesi olduğu belirtilmektedir. Özellikle 1960’lardan sonra satış ve pazarlamanın odak noktasını müşteri oluşturmaya başlamıştır. (Uslu, 2007) Bu bağlamda bizim müşterimiz, öğrenen yani proje katılımcısıdır.

1.2.2. Kişisel satışın olumlu yönleri

- Satış temsilcisi ile alıcı arasında iki taraflı ilişki söz konusudur. Böylelikle kişisel satış, diğer tutundurma yöntemlerine göre daha esneklerdir. Çünkü alıcının bireysel isteklerine, tepkilerine göre anında stratejiler geliştirilebilmekte ve ihtiyaçlara cevap verilebilmektedir.
- Kişisel satış, daha çok belirli bir bölgeye toplanmış hedef pazarlar üzerine odaklanmaktadır. Bu da satış çabalarının ve masraflarının, israf edilememesini sağlamaktadır.
- Diğer tutundurma yöntemleri de satış üzerine dikkat çekmektedir fakat bu dikkat, kısa süreli olmaktadır. Kişisel satışta ise satış temsilcisinin fiziksel varlığı, alıcıya yaklaşımı ilgi ve dikkat çekmektedir. Dolayısıyla alıcı, satın alma yönünde güdülenebilmektedir.
- Doğrudan alıcı ile iletişime geçilebildiği için sipariş alınabilen tek tutundurma yöntemi kişisel satıştır. (Uslu, 2007)

1.2.3. Kişisel satışın olumsuz yönleri

- Her ne kadar satış temsilcisi ile alıcı arasında iletişim oranı yüksek olsa da bazı durumlarda kişiler, satış temsilcisi ile görüşmeyi ret edebilirler. Alıcılar, kişisel satış temsilcilerine karşı ön yargılı olabilirler.
- Kişisel satış, satış çabalarının ve masraflarının israf edilmemesine olanak sağlasa da her bireye, tek tek ulaşmanın maliyetinin yüksek olması nedeni ile olumsuz bir yöne sahiptir (Dinçer ve Fidan, 2000). Hatta bazı durumlarda, reklâm maliyetinden dahi daha yüksektir.
- Kişisel satışta yüz yüze iletişim olduğu için belirli bir zaman diliminde ancak kısıtlı sayıda müşteriye ulaşılabilir.
- Eğer satış sunumu iyi yapılmazsa ürünün satışına zarar verebilir.
- Satış temsilcilerinin güdülenmesinin sağlanması, aynı zamanda satış üzerine eğitim verilmesi de maliyet getirmektedir.
- Günümüzde satış mantığı değişmektedir. Alıcılar artık daha kaliteli ürün almak istemekte ve bu alım işlemi de zorlama (Hard Selling-Zorla Satış) olmadan rahat ve huzurlu hissedecekleri bir ortamda (Soft Selling- Yumuşak Satış) gerçekleştirmek istemektedirler. Yumuşak satışın gerçekleşmesi için de donanımlı satış temsilcilerine ihtiyaç olduğu belirtilmektedir. (Uslu, 2007)

Tablo 1.

Kişisel satış ile sınıfdışı eğitimin özelliklerinin karşılaştırılması

	Kişisel satışın diğer tutundurma karmasından farkı	Kişisel satışın olumlu yönleri	Kişisel satışın olumsuz yönleri	Sınıfdışı eğitim programı tasarlanırken dikkat edilmesi gereken konular
Sosyal iletişim	Sadece kişisel satışta çift taraflı iletişim vardır. Dolayısıyla kişisel satışta, iki ya da daha çok kişi arasında yakın ve birbirini etkileyen canlı bir iletişim kurulmasını gerekli kılmaktadır. Kişisel satış ise, satışı gerçekleştirme açısından diğer tutundurma yöntemlerine göre daha avantajlıdır çünkü müşteri ile bire bir/ yüz yüze iletişim sağlanmaktadır.	Satış temsilcisi ile alıcı arasında iki taraflı ilişki söz konusudur. Böylelikle kişisel satış, diğer tutundurma yöntemlerine göre daha esneklerdir. Çünkü alıcının bireysel isteklerine, tepkilerine göre anında stratejiler geliştirilebilmekte ve ihtiyaçlara cevap verilebilmektedir.	Her ne kadar satış temsilcisi ile alıcı arasında iletişim oranı yüksek olsa da bazı durumlarda kişiler, satış temsilcisi ile görüşmeyi ret edebilirler. Alıcılar, kişisel satış temsilcilerine karşı ön yargılı olabilirler.	Sosyal ve ekolojik bağlamın birlikte değerlendirilerek etkinliklerde grup çalışması yapılması daha uygundur (Preston 2004).
Belirli bölge		Kişisel satış, daha çok belirli bir bölgeye toplanmış hedef pazarlar üzerine odaklanmaktadır. Bu da satış çabalarının ve masraflarının, israf edilememesini sağlamaktadır.	Kişisel satış, satış çabalarının ve masraflarının israf edilmemesine olanak sağlasa da her bireye, tek tek ulaşmanın maliyetinin yüksek olması nedeni ile olumsuz bir yöne sahiptir (Dinçer ve Fidan, 2000). Hatta bazı durumlarda, reklâm maliyetinden dahi daha yüksektir.	Her yörenin kendine has özellikleri olduğu için yer-temelli eğitim programlarının tasarlanması gerekir (Emmons, 1997; Brookes, 2004; Harrison, 2010; Irwin, 2010; Lugg ve Slattery, 2003; Piller, 2002;).
Amaç ve ihtiyaç analizi	Kişisel satış ilgi uyandırmanın yanında alıcılara yol göstermede, müşterinin ihtiyacını anlamada diğer elemanlara nazaran daha etkilidir.			Araştırmacının amacını çok iyi belirlemesi ve etkinliklerin bu amaca göre tasarlanması gerekir (Brookes, 2002; Brookes, 2004; Goudie, 2008; Piller, 2002; Thomas, 2005;). Etkinliklerin güncel

				hayatla bağlantılı olarak ve problem-temelli seçilmesi (Palmborg ve Kuru, 2000; Piller, 2002) ve disiplinlerarası bir yaklaşım ile eğitim programının düzenlenmesi daha uygundur (Brookes 2004; Bunderson ve Cooper, 1997; Piller 2002).
Bireysel tutum	Diğer tutundurma yöntemleri de satış üzerine dikkat çekmektedir fakat bu dikkat, kısa süreli olmaktadır. Kişisel satışta ise satış temsilcisinin fiziksel varlığı, alıcıya yaklaşımı ilgi ve dikkat çekmektedir. Dolayısıyla alıcı, satın alma yönünde güdülenebilmektedir.	Satış temsilcilerinin güdülenmesinin sağlanması, aynı zamanda satış üzerine eğitim verilmesi de maliyet getirmektedir. (Uslu, 2007)		Program tasarımcısı, programın hedefleri ile uyumlu davranışlar sergilemesi, rol model olması, çevresel konularda yetkinlik göstermesi programın olumlu çıktılarının elde edilmesi açısından önemlidir (Piller, 2002).
Beş duyu	Kişisel satış, alıcı ile doğrudan iletişime geçildiği, çevre eğitiminde olduğu gibi beş duyunun kullanıldığı tek tutundurma yöntemidir. (Uslu, 2007)	Doğrudan alıcı ile iletişime geçilebildiği için sipariş alınabilen tek tutundurma yöntemi kişisel satıştır. (Uslu, 2007)	Eğer satış sunumu iyi yapılmazsa ürünün satışına zarar verebilir.	Etkinliklerin, deneyimsel öğrenmeye dayalı olması (Auer, 2008; Brookes, 2004; Goudie, 2008) gerekir.
Kısıtlı zaman			Kişisel satışta yüz yüze iletişim olduğu için belirli bir zaman diliminde ancak kısıtlı sayıda müşteriye ulaşılabilir.	Kısa süreli eğitim programlarından sonra katılımcı takibinin yapılması (Emmons, 1997; Piller, 2002) daha uygundur.

1.2.4. Kişisel satışın eğitim için önem kazandığı durumlar

Kişisel satışın ve sınıfdışı eğitimin özellikleri Tablo 1’de karşılaştırılmıştır. Buna göre kişisel satış ile sınıfdışı eğitimin özelliklerinin, altı noktada birbiri ile kesiştiği görülmektedir. Bu noktalar sosyal iletişim, belirli bölge, amaç ve ihtiyaç analizi, bireysel tutum, beş duyu ve kısıtlı zamandır. Bu nedenle kişisel satış, Tablo 2’de gösterildiği durumlarda önem kazanmaktadır. Bu önemli noktalar ayrıyeten TÜBİTAK destekli eğitimlerin özellikleri ile de örtüşmektedir. Bu nedenle bir öğretim yöntemi olarak düşünülmüştür.

Yapılmış olan alanyazın taramasında kişisel satışın, eğitim alanında bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasına dair bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu araştırmanın amacı TÜBİTAK destekli bazı çevre eğitim projesi programlarının incelenmesi suretiyle, programda yer alan bazı konu alanlarının nasıl işlediğinin ve nasıl bir kişisel satış uygulaması yapıldığının gösterilmesidir.

Tablo 2.

Kişisel satışın ve TÜBİTAK çevre eğitimlerinin bazı özelliklerinin karşılaştırılması

Kişisel satış ne zaman kullanılır?	TÜBİTAK çevre eğitimlerini özellikleri
Pazarın belli bir coğrafi bölgeye toplandığı, az sayıda firmanın bulunduğu veya az sayıda büyük müşterinin olduğu durumlar.	Çevre eğitimi kapsamında, 18-50 yaş aralığında yetişkinlere yönelik bir katılımcı profili bulunmaktadır.
Ürün değerinin yüksek olduğu zamanlarda.	Eğitimde, davranış değiştirmek uzun zaman aldığı için masraflı bir süreç olabilmektedir.
Gösteri ve izah etmenin gerekli olduğu durumlarda.	Sınıfdışı uygulamalı olarak eğitim verilmektedir.
Firmanın verimli bir reklâm kampanyası yürütecek yeterli sermayesinin olmadığı durumlarda.	Özellikle TÜBİTAK tarafından desteklenen projelerin kısıtlı bir bütçesi bulunmaktadır.
Ürünün teknik ve karmaşık bir yapıya sahip olduğu durumlarda.	Davranış değiştirmek oldukça uzun ve karmaşık bir süreçtir.
Pahalı, sık satın alınmayan, gösteri ve özel teknik bilgi verilmesi gereken mal veya hizmet satışında.	Sınıfdışı eğitimde öğretimler, uygulamalı olarak ve görsel unsurlar kullanılarak yapılmaktadır.
Donanımlı satış temsilcilerine ihtiyaç olduğu zamanlarda (Dinçer ve Fidan, 2000; Uslu, 2007).	Bu eğitimlerde, alanında doktora sahibi kişiler tarafından dersler anlatılmaktadır.

2. Yöntem

Araştırmanın metodolojisi keşfedici örnek olay incelemesidir. Keşfedici örnek olay bakış açısında, bir bireye ya da gruba ait her hangi bir olay tanımlanmaya çalışılmaktadır (Yin, 2012). Zainal (2007) de eğitim araştırmalarında, örnek olay bakış açısının kullanılabilirliğini belirtmektedir. Bu araştırma kapsamında, 6 çevre eğitim programı incelenmiş ve programlardaki kişisel satış uygulaması tanımlanmaya çalışılmıştır.

İncelenen programlar Eryaman ve diğerleri (2010), Okur-Berberoğlu ve Uygun (2013), Yalçın ve Okur (2014), Okur-Berberoğlu (2014), Okur-Berberoğlu (2015a ve 2015b)'na aittir. Bu programlarda, 19 farklı konu alanı belirlenmiştir (Tablo 3). Hernekadar her çevre eğitim projesinin, ayrı bir programı olsa da bütün bu programların konu başlıkları, ekoloji temeline dayanmaktadır. Ekoloji konuları, 4 ana boyut altında toplanmaktadır: Fiziksel Çevre, Tür ve Tür Toplulukları Ekolojisi (Birey Ekolojisi, Populasyon Ekolojisi, Kommunité Ekolojisi), Ekosistem Ekolojisi ve İnsan Ekolojisi. (Molles 2008). Tablo 3'de konu alanlarının, ekolojinin boyutlarına göre sınıflandırılması görülmektedir.

Tablo 3

Programlarda yer alan konu başlıkları ve ekolojik boyutları

Boyutlar	Etkinlikler
Fiziksel Çevre	Astrofizik, Evren'de yalnız mıyız?
	İklim ve canlılar
	Çanakkale ve çevresinin jeolojik yapısı
Tür ve tür toplulukları ekolojisi	Çanakkale ve çevresinin endemik bitkileri (Birey ve Populasyon Ekolojisi)

	Deniz yosunları ve yaşamsal önemleri (Birey ve Populasyon Ekolojisi)
	Çanakkale ve çevresinde yaşayan omurgalı hayvanlar (Birey, Populasyon ve Kommunitte Ekolojisi)
	Denizel ekosistem ve sualtı tüplü dalış (Birey, Populasyon ve Kommunitte Ekolojisi)
	Orman ekosistemi (Birey, Populasyon ve Kommunitte Ekolojisi)
	Biyolojik mücadele (Populasyon ve Kommunitte Ekolojisi)
	Akarsu ekolojisi sucul organizmalar ve su kalitesi (Birey, Populasyon ve Kommunitte Ekolojisi)
Ekosistem Ekolojisi	Ekosistemde Enerji Akışı ve Enerji üretimi
	Su kirliliği ve suyun etkin kullanımı
İnsan Ekolojisi	Kompost
	Ekoturizm
	Bitki ıslahı ve organik tarım
	İnsan eliyle oluşturulan elektromanyetik alan
	Yeşil bina tasarımları ve çevreye duyarlı kentsel planlama
	Derin Ekoloji
	Ekolojik ayak izimiz

2.1. Fiziksel Çevre

Canlının, belirli bir alanda yaşamasına imkân sağlayan tüm fiziksel ve kimyasal parametreleri içermektedir. Örneğin tektonik hareketler, sıcaklık, ısı, ışık, nem vb. (Molles 2008) Fiziksel çevre boyutu altında, şu etkinlik yer alabilmektedir: Astrofizik, evren’de yalnız mıyız?, İklim-ekosistem ilişkisi, Çanakkale ve çevresinin jeolojik yapısı.

2.2. Tür ve tür toplulukları ekolojisi

Bu boyut altında, 3 alt boyut yer almaktadır: Birey Ekolojisi, Populasyon Ekolojisi, Kommunitte Ekolojisi. Tür ve tür toplulukları ekolojisi, türler arasında ya da türlerin kendi içinde gerçekleşen tüm hayatta kalma davranışlarını içermektedir. Beslenme, av- avcı ilişkisi, üreme davranışı, rekabet vb. (Molles 2008) Bu boyut şu etkinlik yer alabilmektedir: Orman ekosistemi, Çanakkale ve çevresinde yaşayan omurgalı hayvanlar, Denizel ekosistem, Deniz yosunları ve yaşamsal önemleri, Biyolojik mücadele, Akarsu ekolojisi sucul organizmalar ve su kalitesi.

2.3. Ekosistem ekolojisi

Doğadaki enerji üretimi ve çeşitli döngüleri içermektedir. Su döngüsü, hidrojen döngüsü, azot döngüsü vb. (Molles 2008) Bu boyut altında, şu etkinlik yer alabilmektedir: Enerji üretimi, Su kirliliği ve suyun etkin kullanımı.

2.4. İnsan ekolojisi

İnsanın, doğa üzerine etkisini ve çözüm yollarını açıklamaktadır. Kompost, bitki ıslahı, ekoturizm vb. (Molles 2008) Bu boyut altında, şu etkinlik yer alabilmektedir: Kompost, Ekoturizm,

Bitki ıslahı ve organik tarım, İnsan eliyle oluşturulan manyetik alan, Yeşil Bina Tasarımları, Derin Ekoloji, Ekolojik Ayak İzimiz.

İncelenen programlar doğrultusunda 6 farklı çıktı belirlenmiştir. Bunlar çevresel bilgi, çevresel tutum, çevresel farkındalık, doğrudan ve dolaylı eylemsellik, davranış değişikliğidir. Buradaki esas nokta, bu çıktıların katılımcıya satılmasıdır. Peki bu satış nasıl gerçekleştirilebilir?

3. Bulgular

Öncelikle konuların, sınıfdışı etkinlik temelli işlenmesine dikkat edilmiştir. Aşağıda, programlarda yer alan bazı konu başlıklarının nasıl işlendiği anlatılmaktadır. Ayrıca Tablo 4'te de kişisel satışın özellikleri ile bazı etkinlik basamaklarının karşılaştırması verilmiştir. Bu tabloya göre kişisel satışın özellikleri ile bazı etkinlik basamaklarının birbiri ile örtüştüğü görülmektedir.

'Astrofizik, Evren'de yalnız mıyız?' dersinde öğretmen, Büyük Patlama olayından başlayarak evrenin ve Dünya'nın nasıl oluştuğunu gözlemesinde anlatmıştır. Ayrıca burada yer alan Foucault sarkacı ile Dünya'nın döndüğünü göstermiştir. Teorik dersten sonra, o dönemki hava ve Dünya'nın konumuna göre gözlenebilecek gezegenlerden biri gözlenmiştir. Örneğin Satürn'ün halkarı net olarak gözlenebilmiş ve bu durum, katılımcılarda heyecan yaratmıştır.

'Akarsu ekolojisi, önemi ve özellikleri' dersinde öğretmen, teorik dersten sonra katılımcılar ile Bayramiç, Ayazma Deresi Mevkii'nde etkinlik yapmıştır. Etkinlik çerçevesinde, katılımcılardan beş grup oluşturulmuştur. Her bir grup, plankton süzgeci kullanarak dereden makroomurgasız örnekleri toplamıştır. Yakalanan makroomurgasızlar, tür tayin anahtarı ile cins düzeyine kadar tanımlanmış ve fotoğrafları çekilmiştir. Bu işlem sonrasında, makroomurgasızlar tekrardan dereye bırakılmıştır. Katılımcılar, aynı zamanda su analiz kitleri ile dere suyunun kimyasal özelliklerini (Ca, NH₃ gibi) ölçmüşlerdir. Her bir grup işlemlerini tamamladıktan sonra, gruplararası tartışma yapılarak bulunan derenin biyolojik çeşitliliği, makroomurgasızların özellikleri ve nasıl bir habitata yaşadıkları değerlendirilmiştir.

'Çanakkale ve çevresinde yaşayan omurgalı hayvanlar' dersinde öğretmen teorik dersten sonra katılımcılar ile etkinlik yapmıştır. Etkinlik çerçevesinde bir omurgalının ve sürüngenin nasıl yakalanacağını göstermiş ve katılımcılardan da sahada omurgalı ya da sürüngen bulmalarını istemiştir. Katılımcılar çoğunlukla kara kaplumbağası ya da kertenkele bulup getirmişlerdir. Yılan gibi gündüz saatlerinde yakalanamayacak canlılar için de formaldehit içinde saklanmış numuneler kullanılmıştır. Bu derste katılımcıların en çok dikkatini çeken, hayatlarında ilk defa ölü de olsa bir yılanla dokunmak ve aslında, zehirli ve öldürücü yılan türünün çok az olduğudur. Bir diğeri katılımcıların dikkatini çeken canlı ise çiftçiler tarafından yılan diye öldürülen kör kertenkele olmuştur.

'Çanakkale ve yakın çevresinin jeolojik tarihi ve yapısı' adlı derst yeryüzü hareketleri, kayalık ve madenlerin nasıl oluştuğu anlatılmış; ardından arazide kayalar üzerinde gözlemler yapılmıştır. Çan Termik Santrali ve kömür havzasına yapılan ziyarette ise insanoğlunun bu madenleri çıkarmak için doğayı ne şekilde kullandığını gözleme imkanı bulmuşlardır.

'Çanakkale ve yakın çevresinin endemik bitkileri' ve 'Orman ekosistemi' dersleri ortak olarak arazide işlenmiştir. Orman ekosisteminin makroklimatik ortamları, mevcut tür çeşitliliğinin nasıl oluştuğu yerinde, örneklerle gösterilmiştir. Bu makroklimatik ortamlar aynı zamanda

endemik bitkiler yaşayabilmesi için uygun ortamlar sağlamaktadır. Endemik bitkiler dersinde ise katılımcılar, bitkileri dış görünüşlerine göre tasnif etmeye çalışmaları; sonrasında bir oyun ile bitkileri tahmin etmeye çalışmışlardır. Burada amaç, bitkileri birbirinden ayırt edebilmektir. Oyunda katılımcılar, beşerli grup oluşturmuş ve her grup doğadan, adını bildikleri bitkiyi toplamışlar. Her gruba sırası geldiğinde, kendi bitkisinin belirgin özelliklerini tarif etmiş ve diğer gruplardan bitkinin adını bulmaları beklenmiştir.

‘Doğada olan ve insan eliyle yaratılan elektro manyetik alan (EMA) ve çevre sağlığı’ başlıklı ders kapsamında, alan uzmanı tarafından EMA ile ilgili eğitim verilmiştir. Eğitim esnasında uygulamada yapılmıştır. Katılımcılar, iki EMA ölçer ile kişisel cep telefonlarının, saç kurutma makinesi, elektrikli su ısıtıcısı, projektör, diz üstü bilgisayar gibi çeşitli elektrikli aletlerin oluşturdukları manyetik alanı ölçmüştür. Bu ders esnasında katılımcıların en çok dikkatini çeken kullandıkları cep telefonlarının yaydığı elektro manyetik alanın yüksekliği olmuştur. Aynı zamanda arazi çalışmasında, rüzgar santraline ziyaret gerçekleştirilmiş ve katılımcılar, yine santral boyunca döşenmiş olan kabloların yaydığı elektro manyetik alanı ölçme fırsatı bulmuşlardır.

Organik atıklardan kompost üretimi çalışmasında katılımcılar, kaldıkları otelin mutfağından, organik atıkları toplamışlar ve bir kompost düzeneği hazırlamışlardır. Katılımcılar, beşerli gruplara ayrılıp sabah ve akşam olmak üzere, günde iki defa kompost bidonunun iç sıcaklığını ve hava sıcaklığını ölçmüşlerdir. Projenin son gününde gruplar, elde ettikleri sıcaklık değerleri ile bir grafik çizerek kompost sürecini yorumlamışlardır.

Denizel ekosistem ile ilgili katılımcılar üç etkinlik yapmışlardır. İlk etkinlik denizel biyolojik çeşitlilik, denizdeki besin zinciri konusunda; ikinci etkinlik ise deniz yosunlarının yaşamsal önemleri üzerine olmuştur. Üçüncü etkinlikte ise katılımcılar keşif dalışı yapmışlardır. Dalış etkinliğinde katılımcıları, dalma sertifikasına sahip uzmanlar tarafından Bozcaada, Akvaryum mevkiinde 3 metre tüplü dalış yapmışlardır. Bu esnada çeşitli sucul canlıları da görme imkânları olmuştur.

‘Derin Ekoloji’ dersinde ise derin ekoloji felsefesinden bahsedilmiştir. Derin ekoloji aslında, doğaya felsefi bir yaklaşımdır; bir başka deyişle ekopedagojik bir yaklaşımla doğanın anlaşılmasını hedeflemektedir. Bu ders kapsamında, o güne kadar işlenmiş olan konular birbiri ile ilintili olarak tekrardan ele alınmış ve her konu ayrı ayrı işlense de her birinin bütünü bir parçası olduğu üzerinde durulmuştur.

Tablo 4.

Kişisel satışın özellikleri ile bazı etkinlik basamaklarının karşılaştırılması

Etkinliğin adı ve etkinlik basamakları					
Kişisel satışın özellikleri	Astrofizik, Evren’de yalnız mıyız?	Akarsu ekolojisi, önemi ve özellikleri	Çanakkale ve çevresinde yaşayan omurgalı hayvanlar	‘Çanakkale ve yakın çevresinin endemik bitkileri’ ve ‘Orman ekosistemi’	Doğada olan ve insan eliyle yaratılan elektro manyetik alan (EMA) ve çevre sağlığı
Sosyal iletişim İhtiyaç analizi Güdüleme	a. Bu aşamada eğitmen, teorik dersini anlatmıştır ve katılımcıların, bu dersin neden önemli olduğunu kavramalarını hedefleyerek, öğrenme güdülerinin artması amaçlanmıştır. b. Ayrıca bu süreçte, katılımcıların bu dersten ne beklediklerini de dinleme imkanı olmuştur. c. Bu şekilde hem eğitmen ve katılımcılar arasında hem de katılımcılar arasında sosyal bir iletişim ortamı kurulması sağlanmıştır.				
Belirli bir bölgeye odaklanma k	Ulupınar Gözlemevi’nde etkinlik	Bayramiç, Ayazma Deresi Mevkii’nde etkinlik	Kalkım Köyü sınırları içerisinde yer alan göl etrafında etkinlik	Dalak Suyu’nda etkinlik	Elektrikli cihazların olduğu laboratuvar ortamı ve Rüzgar Santrali alanında etkinlik
Bes duyuya hitap etmek	Eğitmen, Büyük Patlama olayından başlayarak evrenin ve Dünya’nın nasıl oluştuğunu gözlemevinde anlatmıştır. Ayrıca burada yer alan Foucault sarkacı ile Dünya’nın döndüğünü göstermiştir.	Etkinlik çerçevesinde, katılımcılardan beş grup oluşturulmuştur. Her bir grup, plankton süzgeci kullanarak dereden makroomurgasız örnekleri toplamıştır.	Etkinlik çerçevesinde bir omurgalının ve sürüngenin nasıl yakalanacağını göstermiş ve katılımcılardan da sahada omurgalı ya da sürüngen bulmalarını istemiştir.	‘Orman ekosistemini n makroklimatik ortamları, mevcut tür çeşitliliğinin nasıl oluşabileceği yerinde, örneklerle gösterilmiştir	Katılımcılar, iki EMA ölçer ile kişisel cep telefonlarının, saç kurutma makinesi, elektrikli su ısıtıcısı, projektör, diz üstü bilgisayar gibi çeşitli elektrikli aletlerin oluşturdukları manyetik alanı ölçmüştür.
	Teorik dersten sonra, o dönemki hava ve Dünya’nın konumuna göre gözlenebilecek gezegenlerden biri gözlenmiştir. Örneğin Satürn’ün	Yakalanan makroomurgasızlar, tür tayin anahtarı ile cins düzeyine kadar tanımlanmış ve fotoğrafları çekilmiştir. Bu işlem sonrasında, makroomurgasızlar tekrardan dereye bırakılmıştır.	Katılımcılar çoğunlukla kara kaplumbağası ya da kertenkele bulup getirmişlerdir.	Bu makroklimatik ortamlar aynı zamanda endemik bitkiler yaşayabilmesi için uygun ortamlar sağlamaktadır	Aynı zamanda arazi çalışmasında, rüzgar santraline ziyaret gerçekleştirilm iş ve katılımcılar, yine santral boyunca

	halkarı net olarak gözlenebilmiştir.			r. Endemik bitkiler dersinde ise katılımcılar, bitkileri dış görünüşlerin e göre tasnif etmeye çalışmaları; sonrasında bir oyun ile bitkileri tahmin etmeye çalışmışlardır.	döşenmiş olan kabloların yaydığı elektromanyetik alanı ölçme fırsatı bulmuşlardır.
		Katılımcılar, aynı zamanda su analiz kitleri ile dere suyunun kimyasal özelliklerini (Ca, NH ₃ gibi) ölçmüşlerdir.	Yılan gibi gündüz saatlerinde yakalanamayacak canlılar için de formaldehit içinde saklanmış numuneler kullanılmıştır.	Burada amaç, bitkileri birbirinden ayırt edebilmektir. Oyunda katılımcılar, beşerli grup oluşturmuş ve her grup doğadan, adını bildikleri bitkiyi toplamışlar.	
Bireysel tutum	Satürn halkalarını görebilmek, katılımcılarda heyecan yaratmıştır.	Her bir grup işlemlerini tamamladıktan sonra, gruplararası tartışma yapılarak bulunan derenin biyolojik çeşitliliği, makroomurgasızların özellikleri ve nasıl bir habitata yaşadıkları değerlendirilmiştir. Katılımcılar, dereye yakladıkları makroomurgasızları görünce çok şaşırılmışlardır.	Bu derste katılımcıların en çok dikkatini çeken, hayatlarında ilk defa ölü de olsa bir yılanı dokunmak ve aslında, zehirli ve öldürücü yılan türünün çok az olduğudur. Bir diğeri katılımcıların dikkatini çeken canlı ise çiftçiler tarafından yılan diye öldürülen kör kertenkele olmuştur.	Her gruba sırası geldiğinde, kendi bitkisinin belirgin özelliklerini tarif etmiş ve diğer gruplardan bitkinin adını bulmaları beklenmiştir. Katılımcıların en çok dikkatini çeken konu, küçük bir alanda dahi ne kadar çok bitki çeşitliliği olabileceğini fark etmektir.	Bu ders esnasında katılımcıların en çok dikkatini çeken kullandıkları cep telefonlarının yaydığı elektromanyetik alanın yüksekliği olmuştur.

4. Tartışma Ve Sonuç

Tablo 1, 2 ve 4'te görüldüğü üzere, kişisel satış ile sınıfdışı eğitimin bazı özellikleri örtüşmektedir. Bu özellikler amaç ve ihtiyaç analizi, beş duyu, sosyal iletişim, bireysel tutum, belirli bölge ve kısıtlı zamandır. Bu özellikler nedeniyle de kişisel satışın, sınıfdışı eğitim kapsamında bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilceği düşünülmüştür.

4.1. Amaç ve İhtiyaç Analizi/ Program Geliştirme

Kişisel satışta yapılması gereken amaç ve ihtiyaç analizi, sınıfdışı eğitimde program geliştirme basamaklarını işaret etmektedir çünkü program geliştirme aşamasında da amaç ve ihtiyaç analizi yapılmaktadır. Buna göre program geliştirme basamakları, dört aşamalı olarak ele alınmaktadır. Bunlar programın amaçları, içerik/bağlam, öğrenme durumları, değerlendirmedir (Demirel, 2005). Sınıfdışı eğitim programı geliştirilirken de aynı basamaklar ele alınmaktadır. Miller (2008), sınıfdışı eğitim programı geliştirirken tasarımcının, kendine şu soruları sormasını önermektedir:

Amaç: Bu program neyi başarmayı amaçlıyor? Programın misyonu nedir?

İçerik/bağlam: Öğrenenin neyi bilmeye ihtiyacı vardır? Bu bilgi, öğrenen için neden değerli? Öğrenen için konunun bağlamı nedir?

Öğrenme durumları: Öğrenen nasıl öğrenecek? Öğrenmeyi kolaylaştırmak için ne gibi yöntemler kullanılacak?

Değerlendirme: Hangi değerlendirme yöntemleri kullanılacaktır?

Aynı zamanda sınıfdışı eğitim programlarında eğitime katılacakları yaş aralığı, eğitim geçmişleri, çalışma alanlarının kullanılabilirlik düzeyleri ve risk faktörleri de göz önünde bulundurulmalıdır (Miller, 2008; Neill, 2008). İçerik, katılımcının düzeyine uygun bir risk seviyesinde olmalı, içerik birbiri ile ilişkili konulardan oluşmalı ve bütünsel bir bakış açısı sunabilmelidir (Miller, 2008).

Yukarıdaki konu alanları dikkate alındığında konuların bütüncül bir bakış açısı ile düzenlendiği, programda akademik ve hümanistik program özellikleri taşıdığı görülmektedir. Lang (1986, aktaran Tsai, 2006)'ın sınıfdışı eğitimin boyutlarından biri olan "programın akademik disiplin içinde hazırlanmış olması" ilkesinden yola çıkarak, program için seçilen konular, akademik disiplin içerisinde hazırlanmıştır.

Akademik programda hedeflenenler bireyin bilginin bir parçası olmasını sağlamak, bilgiye göreceli bir bakış açısı getirmek, öğrenenin bilişsel düzeyini geliştirmek, çevreyi bir bütün olarak algılamasını sağlamak, bilgiyi basitten karmaşığa doğru ve diğer disiplinler ile bağlantılı olarak vermek, öğrenenin bilim insanı gibi düşünebilmesini sağlamaktır. Bruner da programlarda, akademik düzen olmasından yana olduğunu belirtmektedir (Demirel, 2005). Akademik programa getirilen en büyük eleştiri, bir öğretmenin her konuda bilim insanı gibi bilgi sahibi olamayacağıdır (McNeil, 1996). Diğer yandan programın uygulamasında, konusunda uzman eğitimciler ile çalışılmıştır. Bruner tarafından ortaya atılan ve yapılandırmacı öğrenme anlayışına da uygun olan sarmal yaklaşım ile konuların yeri ve zamanı geldikçe tekrar tekrar öğretilmesi söz konusu olmuştur; içerikte doğrusal bir sıra izlenmemiştir. Daha önce öğrenilmiş olan bazı konular, gerektiğinde tekrar edilmiş, bu tekrarlar ile konuyu hatırlatmaktan çok konunun kapsamı genişletilmiştir. Öğrenilecek konular, kontrollü olarak sıralanmış ve konular arasında ardışıklık söz konusu olmuştur (Demirel, 2005).

Hümanistik programda ise amaç, bireyin özellikle duyuşsal anlamda gelişmesidir; içerik sadece bireyin duyuşsal anlamda gelişmesi için bir araç olarak kullanılmaktadır (McNeil, 1996).

Çevre eğitimi programı kapsamında ise öngörülen, bireyin kendisiyle birlikte etrafındaki canlıları da sevmesi, empati yeteneğinin gelişmesi ve bu şekilde de çevreyi koruma düşüncesinin, tutumunun ya da davranışının gelişmesidir. Yapılan etkinliklerin hepsinde katılımcıların, kendinden birşeyler bulması, kendini doğa ile özdeşleştirebilmesi istenmiş ve etkinlik esnasında sürekli sorular sorularak düşünmeye sevk edilmişlerdir. Dolayısıyla deneyimsel ve duyuşsal öğrenme kullanılmıştır.

4.2. Beş Duyu/ Deneyimsel Eğitim ve Yaşayarak Öğrenme

Kişisel satış, beş duyuya hitap ettiği gibi sınıfdışı eğitimin de temelinde beş duyuya dayanan, deneyimsel eğitim yer almaktadır. Deneyimsel eğitimin, bilgi ve yeteneklerin transferini sağladığı belirtilmektedir (Miller, 2008; Neill, 2008). Dewey'in felsefesine göre deneyimsel eğitim, interaktif ilerleyen bir süreçtir ve işbirlikli, demokratik bir öğrenme ortamı sunar. Aynı zamanda geleneksel eğitimi deneyimsel eğitimden ayıran özellik, bireyin deneyimsel eğitimle edindiklerini gelecekte karşılaşılabileceği problemlerin çözümünde de kullanabilmesidir (Kanad, 1948). Dolayısıyla katılımcılar, eğitimde edindikleri bilgi ve becerileri iş ve sosyal hayatlarına aktarabilecek; gerçek çevresel problemlerin çözümü için çaba sarf edecektir. Nitekim Eryaman ve diğerleri (2010) ve Okur-Berberoğlu (2014)'nin araştırması da bu sonucu desteklemektedir.

Nicholas (1982, aktaran Tsai, 2006), sınıfdışı eğitimin altı özelliğinden bahsetmektedir: sınıfın dışında eğitim gerçekleşir, katılımcılar etkinliklere doğrudan katılırlar, gerçek nesnelere yorumlanır, ezber yerine nesnelere ya da olaylar arasındaki ilişkiler tanımlanır, birden fazla duyu organını harekete geçirir, etkinlikler ilginç ve eğlenceli olduğu için katılımcıyı cezbeder. Buna bağlı olarak Lang (1986, aktaran Tsai, 2006) sınıfdışı eğitimin üç boyutu olmasından bahseder: etkinliklerin özenle seçilmiş olması, öğrenme süreci ve programın akademik disiplin içinde hazırlanmış olması. Yöntem bölümünde de açıklandığı üzere konular akademik bir disiplin içerisinde özenle seçilmiştir.

Auer (2008) beş duyuyu koklama, işitme, dokunma, görme, tat alma ile gerçekleşen öğrenmeyi 'duyuşsal öğrenme' olarak adlandırmıştır. Birey, birinci elden etkinlikleri, kendisinin dokunarak yapması önerilmekte, bu şekilde de keşfedici (heuristic) bir öğrenmenin gerçekleşebileceği ifade edilmektedir (Keskin ve Bal, 2000; Siraj-Blatchford ve Macleod-Brudenell, 1999; Ünal, Akıncı ve Şahin, 2000;). Benzer şekilde Novak (1998, aktaran Rodriguez ve Kitchen, 2005), anlamlı öğrenmenin ancak bireyin kendisi tarafından düşünerek, dokunarak, eylemde bulunarak gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Martin (1997) ise etkinliklerin hem elleyerek yapılma oranının yüksek olmasının hem de bilişsel düzeyinin yüksek olmasının daha kalıcı öğrenmeye yol açabileceğini vurgulamaktadır. Stine (1997) da öğrenenin 'dokunma' sayesinde, dünyayı farklı bir gözle görebileceklerini belirtmektedir. Yalçın ve Okur (2014) bulguları, bu sonucu desteklemektedir.

4.3. Sosyal İletişim ve Bilginin Yapılandırılması

Kişisel satışta müşteri ile kurulan iletişim çok önemlidir. Nasıl ki bu iletişim düzeyi satın alma davranışını etkilemektedir; benzer şekilde sınıfdışı eğitimde de sosyal ve bilişsel etkileşim öğrenmeyi etkilemektedir. Bennett (1994) en iyi öğrenmenin, işbirlikli bir ortamda- bireyin bağımsız kavrayışının yanı sıra bilişsel yeteneklerinin de geliştiği bir ortamda-gerçekleşebileceğine vurgu yapmıştır. Bu durumda öğrenme, yeni bilgiler eklenerek bireyin zihnindeki şemalarının değişime uğraması ve genişlemesi olarak da ifade edilmektedir (Driver, Guesne ve Tiberghien, 1985). Yalnız bu süreçte diğer önemli bir unsur, sosyal etkileşimdir (Bennett, 1994; Siraj-Blatchford ve Macleod-Brudenell, 1999). Bilginin oluşturulması,

anlaşılması için sınıf ortamında, sosyal ve bilişsel etkinliklerin bir arada olması önemlidir (Bennett, 1994). Bu nedenle Glasser (1991; aktaran Bennett, 1994) da “sınıf”ı bilginin oluşturulduğu topluluklar olarak nitelendirmiştir. Siraj-Blatchford ve Macleod-Brudenell (1999) ise sosyal ve bilişsel etkinliklerin içerisinde zihinsel süreç ile dokunma duyusunun birleştirilmesinin önemine vurgu yapmıştır. Yani öğrenme için birey, birinci elden etkinlikleri, kendisinin dokunarak yapması önerilmektedir. Okur ve Uygun (2013) bulguları, bu sonucu desteklemektedir.

4.4. Bireysel Tutum/Yetişkin Eğitimi

Kişisel satışta müşteriler, yetişkin bireylerdir ve bireyler, gönüllü olarak satın alma işlemini gerçekleştirirler. Benzer şekilde, yetişkin eğitimini diğer eğitimlerden ayıran kısmı ‘gönüllüğün’ esas olmasıdır. Her yetişkin birey, birer deneyim geçmişine sahiptirler. Dolayısıyla program çerçevesinde edindikleri deneyimleri, geçmiş ve muhtemel gelecekteki deneyimleri ile rahatlıkla ilişkilendirebileceklerdir (Miller, 2008). TÜBİTAK destekli çevre eğitim programı da yetişkinlere yöneliktir ve gönüllü katılım bulunmaktadır. Dolayısıyla katılımcı, öğrenmeye hazır ve istekli bir şekilde eğitime katılmaktadır.

Araştırma sonucunda görüldüğü üzere müşterimiz yetişkin düzeydeki katılımcılarımız, satmaya çalıştığımız çevresel bilgi, tutum, farkındalık ya da davranış değişikliğidir. Bunu yapabilmek için katılımcıların bilişsel ve duyuşsal alanlarını harekete geçirecek etkinliklere ağırlık verilmiştir. Ayrıyeten katılımcıların kendilerini, varoluş sürecinde daha çok sorgulamaya yönelik sorular sorulmuş ve düşünmeye sevk edilmiştir. Aslında bu çevre eğitimine ontolojik bir yaklaşımdır. Katılımcı zihninde “ben, çevre için ne yapabilirim?” sorusunun oluşması beklenmektedir. İncelenen programlarda olumlu çıktılar elde edilmiş olsa da sonuçlar konusunda genellemeye gidilmemesinin daha doğru olacağı düşünülmektedir. Diğer TÜBİTAK çevre eğitimi projelerinin de benzer çerçevede incelenmesinde fayda vardır.

4.5. Belirli Bölge ve Kısıtlı Zaman

Kişisel satış için geçerli olan, belirli bir bölge ve kısıtlı zaman özellikleri TÜBİTAK projeleri için de geçerlidir. Her yörenin kendine has özellikleri olduğu için yer-temelli eğitim programlarının tasarlanması önerilmektedir (Brookes, 2004; Emmons, 1997; Harrison, 2010; Piller, 2002; Irwin, 2010; Lugg ve Slattery, 2003). Diğer yandan TÜBİTAK projeleri aynı zamanda kısa süreli eğitim programlarıdır. Emmons (1997) ve Piller (2002) ise kısa süreli eğitim programlarından sonra katılımcı takibinin yapılması daha uygun olacağını belirtmektedir. Bu şekilde, öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiği daha uygun olarak tespit edilebilmektedir.

Kaynaklar

- Akat, Ö. (2004). *Uygulamaya yönelik işletme politikası ve stratejik pazarlama* (3. Baskı). Bursa: Ekin Kitapevi.
- Auer, M. R. (2008). Sensory perception, rationalism and outdoor environmental education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17 (1), 6-12.
- Bennett, N. (1994). *Thinking through primary practice* (Edited by Jill Bourne). London: Routledge Publishing.

- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Brookes, A. (2002). *Lost in the Australian bush: outdoor education as curriculum*. *Journal of Curriculum Studies*, 34 (4), 405-425.
- Brooks, A. (2004). *Can outdoor education be dispensed with? A critical review of some common rationales for outdoor education*. Paper presented at Connections and Disconnections: Examining the reality and rhetoric. International perspectives on outdoor education theory and practice, La Trobe University Bendigo, Australia. <http://www.latrobe.edu.au/education/research/outdoor-and-environmental>, 01.09.2010.
- Bunderson, E. D. & Cooper, J. G. (1997). *An environmental education partnership for Utah Secondary Schools: A plant species inventory for the box death hollow wilderness area*. *The American Biology Teacher*, 59 (6), 332-336.
- Carrier, A. M. (2004). *The emergence of democratic educational and experiential educational philosophies in the practice of outdoor education*. Master of Art Thesis, University of Toronto, Canada.
- Cemalcılar, İ. (1999). *Pazarlama*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Cumberbatch, A. R. (1999). *The effect of outdoor environmental education on in-class behaviors of sixth, seventh and eighth grade students*. PhD Thesis, The Union Institute Graduate College, Cincinnati, Ohio.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Diñçer, Ö. ve Fidan, Y. (2000). *İşletme yönetimine giriş* (5. Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.
- Dori, Y. J. & Tal, R. T. (1998). Formal ve informal collaborative projects: engaging in industry with environmental awareness. *Informal Science*, 17, 95- 113.
- Driver, R, Guesne, E., & Tiberghien, A. (1985). *Children's ideas in science*. Buckingham: Open University Press.
- Emmons, K. M. (1997). Perceptions of the environment while exploring the outdoors: a case study in Belize. *Environmental Education Research*, 3 (3), 327-344.
- Environmental Education & Training Partnership [EETAP] (2002). Wildlife- based environmental education in a natural setting. EETAP Resource Library, December, Number 114, 1-3.
- Erentay, N. ve Erdogan, M. (2009). *22 adımda çevre eğitimi*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Eryaman, M. Y., Yalçın- Özdilek, Ş., Okur, E., Çetinkaya, Z., & Uygun, S. (2010). A participatory action research study of nature education in nature: Towards community-based eco-pedagogy. *International Journal of Progressive Education*, 6 (3), 26-37.
- Fadigan, K. A. & Hammrich, P. L. (2004). A longitudinal study of the educational and career trajectories of female participants of an urban informal science education program. *Journal of Research in Science Teaching*, 4 (8), 835- 860.
- Ford, P. (1986). Outdoor education: Definition and philosophy. *ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Digest, Las Cruces, NM. Information Analyses Products*, RC 015661, 1-15.
- Goudie, C. A. (2008). Institutionalizing ecological literacy: a critical component of the new "Green" economy. *Business Perspectives*, 19 (3), 16- 21.
- Görmez, K. (2007). *Çevre sorunları*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34 (151), 30-42.
- Halligan, M. W. (2006). *Outdoor education for middle school youth: A grant proposal project*. Master of Social Work Thesis, California State University, USA.
- Harrison, S. (2010). Why we are here?’ taking ‘place’ into account in UK outdoor environmental education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 10 (1), 3-18.
- Irwin, D. (2010). *Weaving the threads of education for sustainability and outdoor education*. Published PhD Thesis, 2010, University of Canterbury, Christchurch, New Zealand.
- Kanad, H. F. (1948). *Pedagoji tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kassas, M. (2002). Environmental education: biodiversity. *The Environmentlist*, 22, 345- 351.
- Keleş, Ö., Uzun, N. ve Varnacı- Uzun, F. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının çevre eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Bahar 2010, 9- 32.
- Keskin, N. ve Bal, Ş. (2000). Genetik mühendisliği öğretimi için maket-model ve poster hazırlama teknikleri: gen klonlama örneği. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi (6-8 Ekim 2000) Bildiriler Kitabı. Ankara: MEB Basımevi.
- Lappin, E. (1997). Outdoor education for behavior disordered students. *ERIC Digest*. [Available online at: <http://www.kidsource.com/kidsource/content2/Outdoor.Education.ld.k12.3.html>], Retrieved on September 2, 2010.
- Lugg, A. & Slattery, D. (2003). Use of national park for outdoor environmental education: An Australian case study. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 3 (1), 77-92.
- Metzner, R. (1995). The Place and the story: where ecopsychology and bioregionalism meet. *Trumpeter*, 1-11, ISSN: 0832-6193.
- Mann, K. (2003). A snapshot of outdoor leadership preparation opportunities in Australia. 13. National Outdoor Education Conference (s. 121-128), April 14-16, Australia: University of South Australia.
- Martin, D. J. (1997). *Elementary science methods, A constructivist approach*. New York: Delmar Publishers.
- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction* (5. Edition). New York: Harper Collins College Publishers.
- Miller, T. J. (2008). *The Alaska factor: Outdoor education program design in Alaska*. Master of Education Thesis, University of Alaska, USA.
- Mitchell, W. (2008). *The changing climate of outdoor education in The Quebec Cegep System*. Master of Education Thesis, Lakehead University, Ontario, Canada.
- Morgan, S. P., Hamilton, S. P., Bentley, M. L., & Myrie, S. (2009). Environmental education in botanic gardens: Exploring Brooklyn Botanic Garden’s Project Green Reach. *The Journal of Environmental Education*, 40 (4) (Summer, 2009).
- Murdock, M. L. (2007). *Outdoor education as a protective school-based intervention for “at-risk” youth: a case study examining the muskoka woods leadership experience for “students of promise” program*. PhD Thesis, University of Windsor, Ontario, Canada.
- Neill, J. T (2008). What is Outdoor Education? Definition (Definitions). [Available online at: <http://wilderdom.com/definitions/definitions.html>], Retrieved on September 2, 2010.

- Oğurlu, İ., Alkan, H., Ünal, Y., Ersin, M. Ö., & Bayrak, H. (2013). Contributions of environment and nature training to geography education: IDE projects case study / Çevre ve çevre eğitimlerinin coğrafya eğitimine katkıları: IDE projeleri örneği. 3rd International Geography Symposium - GEOMED 2013 Symposium Proceedings, 498- 508.
- Okur-Berberoğlu, E. & Uygun, E. (2013). The effect of outdoor education on environmental knowledge, awareness, and attitude: case study within in-service teachers. *Turkish Journal of Teacher Education*, 2 (2), 65-81.
- Okur-Berberoglu, E., Yalcin-Ozdilek, S., Sonmez, B., Olgun, O. S. (2014). Theatre and sea turtles: An intervention in biodiversity education. *International Journal of Biology Education*, 3 (1), 24- 40.
- Okur-Berberoğlu (2014). Effect of ecological dynamics model on behavioural change, direct, and indirect actions. *Turkish Journal of Teacher Education*, 3 (1), 1-17.
- Okur-Berberoğlu (2015a). Ekopedagoji temelli sınıfdışı çevre eğitiminin çevre farkındalığı üzerinde etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1 (23), 95-117.
- Okur-Berberoğlu (2015b). The Effect of ecopedagogy-based environmental education on environmental attitude of in-service teachers. *International Electronic Journal of Environmental Education- Green*, 5 (2), 86- 100.
- Özbay, Ş. (2010). *Fen ve teknoloji programı içinde kompost hakkında verilen etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına ve çevre tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Palmberg, I. E. & Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *The Journal of Environmental Education*, 31 (4), 32-36.
- Petrina, S. (2000). The political ecology of design and technology education: an inquiry into methods. *International Journal of Technology and Design Education*, 10, 207-237.
- Piller, N. (2002). *Outdoor Education: A dialogue between theory and practice, and implementation suggestions for the discovery 10 program at St. George's school, the University of British Columbia*, The Faculty of Education Department of Curriculum Studies, Master of Arts Thesis, Canada.
- Powers, D. L. (2004). *The effects of an outdoor education program on life effectiveness skills of participant*. Master of Science Thesis, California State University, USA.
- Preston, L. (2004). Making connection with nature: bridging the theory- practice gap in outdoor and environmental education. *Australian Journal of Outdoor Education*, 8 (1), 12-19.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: a matter of many relationship. *Journal of Environmental Education*, 17 (3), 13-15.
- Rickinson, M. (2001). Learners and learning in environmental education: A critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, 7 (3), 207- 319.
- Robinson, G. H. (2008). *The Fragments of frustration in building academic literacy for college-bound african-american students: implications for the use of outdoor education*. PhD Thesis, George Mason University, USA.
- Rodriguez, A. J. & Kitchen, R. S. (2005). *Preparing mathematics and science teachers for diverse classrooms, promising strategies for transformative pedagogy*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schmitt, T. R. (2005). *Teachers' perceptions of value and effects of outdoor education during an age of accountability*. PhD Thesis, Loyola University, Chicago.

- Shanely, S. D. (2006). *Towards an understanding of an outdoor education program: listening to participants' stories*. PhD Thesis, University of Florida, USA.
- Siraj-Blatchford, J. & MacLeod-Brudenell, I. (1999). *Supporting science, design and technology* (Editors: Vicky Hurst and Jeverfer Joseph). Buckingham: Open University Press.
- Stine, S. (1997). *Landscapes for laerning*. USA: John Wiley&Sons, Inc.
- Taşkın, E. (2006). *Satış teknikleri eğitimi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Taşkın, E. (2007). *Satış yönetimi eğitimi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Thomas, G. (2005). Traditional adventure activities in outdoor environmental education. *Australian Journal of Outdoor Education*, 9 (1), 31-39.
- Tsai, J.T. (2006). *The identification of the components for an outdoor education curriculum in Taiwan*. PhD Thesis, Indiana University, USA.
- Uslu, A. (2007). *Kişisel satış teknikleri* (4. Baskı). İstanbul: BETA Basım Yayım.
- Ünal, M, Akıncı, Ş., ve Şahin, F. (2000) Biyolojik kavramların öğretilmesinde modellerin rolü: Mitoz bölünme. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi (6-8 Ekim 2000) Bildiriler Kitabı. Ankara: MEB Basımevi.
- Vester, F. (1997). *Ekolojinin anlamı*. İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Yalçın, S. & Okur, E. (2014). Ekopedagojik yaklaşım ile uygulanmış elektromanyetik alan (EMA) eğitiminin EMA farkındalığı üzerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 143- 156.
- Yin, R. K. (2012). *Application of case study research* (3. Edition). California: Sage Publication, Thousand Oaks.
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan, Bil.* 9, 1-6.
- Zanovello, I. (1999). *Outdoor and environmental education centres: a case study of Starthcona Park Lodge and Outdoor Education Centre, British Columbia, Canada*. A Master Degree Thesis, Faculty of Environmental Design, The University of Calgary, Alberta.