



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENME
ORTAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Murat TEMİZ

Malatya – 2025

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENME
ORTAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Murat TEMİZ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Emine KAÇMAZOĞLU

Malatya – 2025

	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ			

**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**

**Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin
Görüşleri**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Emine
KAÇMAZOĞLU

HAZIRLAYAN
Murat TEMİZ

Jürimiz tarafından 16/07/2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez oy birliği ile başarılı bulunarak Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

1. Prof. Dr. İbrahim ÜNAL
2. Doç. Dr. Murat OKUR
3. Dr. Öğr. Üyesi Emine KAÇMAZOĞLU

ON A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../20..... tarih ve 20...../.....sayılı kararıyla da uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Eyüp İZCİ

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi Emine KAÇMAZOĞLU danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri**” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Murat TEMİZ

ÖNSÖZ

Tez çalışmam süresince benden yardımlarını esirgemeyerek bana her zaman destek olan, çalışkanlığıyla, sabrıyla, nezaketiyle ve başarılarıyla her daim örnek aldığım danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Emine KAÇMAZOĞLU'na teşekkür eder ve saygılarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimi sürecine başladığımdan beri büyük bir sabırla beni yönlendiren, destek olan, araştırma kapsamında veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde değerli görüşleri ile katkı sunan sayın Prof. Dr. İbrahim ÜNAL'a teşekkür eder ve saygılarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimi sürecinde, fikirlerine sıklıkla başvurduğum ve sabırla sorularımı yanıtlayan sayın Dr. Öğr. Üyesi Metin KIRBAÇ'a teşekkür eder ve saygılarımı sunarım.

Yüksek lisans çalışmalarım sürecinde sabırla, manevi olarak desteklerini esirgemeyen rahmetli babam Yaşar TEMİZ, annem Hülya TEMİZ, eşim Tuğba TEMİZ ve kızlarım Eylül, Ada ve Deniz'e teşekkür ederim.

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

TEMİZ, Murat

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı
Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Emine KAÇMAZOĞLU

Temmuz-2025, xv + 148 sayfa

Giderek karmaşıklaşan krizler, dijitalleşen ve bilgi bombardımanı altındaki bir dünyada yaşam süren yirmi birinci yüzyıl bireyinin öğrenme çevresi ve süreci, zaman ve mekândan bağımsızdır. Öğrenme, büyük çoğunlukla okul dışı mekânlar olmak üzere hayatın her alanında gerçekleşmektedir. Krizlerle mücadele edebilmek, artan bilgi yoğunluğunu etkin bir şekilde yönetebilmek, bireyleri ve toplumları daha dirençli ve geleceğe hazır hale getirebilmek, öğrenme süreçlerinin yüksek kalitede yönetilmesi ile mümkündür. Okul dışı öğrenme, resmi okul ortamlarının dışında ama onu destekleyici, öğrenenler için bir dizi beceri ve yeterliliği geliştirmek üzere tasarlanmış planlı, yapılandırılmış, kişisel ve sosyal eğitim programlarını ve süreçlerini ifade eder. Bu araştırmanın amacı, farklı sosyoekonomik çevrelerde ve farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin, okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüş ve deneyimlerini belirlemek, öğretmenlerin bu deneyimlerine dayalı olarak okul dışı öğrenme ortamlarını formal eğitimin bütünsel bir parçası haline nasıl getirilebileceğini belirlemektir. Araştırmanın yöntemi, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgubilim) desenidir. Araştırmanın çalışma grubunu Mersin ilinde, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında görev yapan 39 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Katılımcılara ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların uygun gördüğü zaman ve ortamlarda (yüz yüze veya çevrimiçi) gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğretmenler, okul dışı ortamlardaki planlı öğrenme sürecinin, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerine

katkı sağladığı, daha etkili, kalıcı, bağlam temelli öğrenmelerin gerçekleştiğini vurgulamışlardır. Ayrıca okul dışı öğrenmenin öğrencilerin iş birliğini, özgüvenlerini ve motivasyonlarını geliştirdiğine, doğayı, kültürlerini, tarihlerini öğrenme ve tanımalarına olanak sağladığını ifade etmişlerdir. Özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenciler için okul dışı öğrenmenin bu açıdan büyük imkanlar yarattığını belirtmişlerdir. Ancak okul dışı öğrenme ortamlarının formal eğitim süreci ile bütünleştirilmesinde (entegrasyonunda) ekonomik, lojistik, bürokratik ve zamansal bir çok sınırlılıkları ve zorluklarının bulunduğunu da vurgulamışlardır. Öğretmenlerin görüş ve deneyimlerine dayalı olarak elde ettiğimiz bulgulardan, okul dışı öğrenme ortamlarının örgün eğitim süreci içinde mutlaka yer alması gerektiğine, bu uygulamaların bireysel inisiyatiflerin ötesinde kurumsal ve standart bir çerçeveye oturtulması ve disiplinler arası bir yaklaşımla planlanması ve yürütülmesi gerektiğini önerebiliriz.

Anahtar Sözcükler: Okul Dışı Öğrenme, Ortaokul, Öğretmen, Doğa.

ABSTRACT

SECONDARY SCHOOL TEACHERS' OPINIONS ON OUT-OF-SCHOOL LEARNING ENVIRONMENTS

TEMİZ, Murat

Master's Degree, Inonu University, Institute of Education
Mathematics and Science Department
Science Education Department

Advisor: Asst. Prof. Emine KAÇMAZOĞLU

July-2025, xv + 148 pages

The learning environment and process of the twenty-first century individual, who lives in a world of increasingly complex crises, digitalization and information bombardment, is independent of time and space. Learning occurs in every aspect of life, largely in spaces outside of school. Overcoming crises, effectively managing the increasing density of information, and making individuals and societies more resilient and fit for the future are all possible through high-quality management of learning processes. Out-of-school learning refers to planned, structured, personal, and social education programs and processes designed to develop a range of skills and competencies in learners, taking place outside of formal school settings but supporting the formal schooling process. The purpose of this research is to determine the opinions and experiences of teachers from different branches, working in schools with diverse socioeconomic structures, regarding out-of-school learning environments. Based on these experiences of teachers, it is to determine how out-of-school learning environments can be made an integral part of formal education. The research method is a phenomenological design, a qualitative research method. The study group consisted of 39 middle school teachers working in Mersin province during the 2024-2025 academic year. Data were collected using a semi-structured interview form. Participants were reached using criterion sampling and snowball sampling methods. Interviews were conducted at times and locations (face-to-face or online) convenient for the participants. The collected data was analyzed using content analysis, a qualitative data analysis method. Teachers emphasized that the planned learning process in out-of-school environments contributes

to students' cognitive, affective, and psychomotor development, resulting in more effective, lasting, and context-based learning. They also stated that out-of-school learning enhances students' cooperation, self-confidence, and motivation, and allows them to learn about and appreciate nature, their culture, and their history. They stated that out-of-school learning creates great opportunities in this regard, especially for students with low socioeconomic status. However, they emphasized that integrating out-of-school learning environments into formal education presents numerous economic, logistical, bureaucratic, and temporal limitations and challenges. Based on the findings we obtained from teachers' opinions and experiences, we can recommend that out-of-school learning environments must be integrated into the formal education process. These practices should go beyond individual initiatives, be embedded within an institutional and standardized framework, and be planned and implemented with an interdisciplinary approach.

Keywords: Out-of-School Learning, Middle School, Teacher, Nature

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONUR SÖZÜ.....	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	8
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	11
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	12
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	13
1.6. Tanımlar.....	13
BÖLÜM II	16
KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	16
2.1. Kuramsal Bilgiler.....	16
2.1.1. Okul Dışı Öğrenme Nedir?	16
2.1.2. Okul Dışı Öğrenmenin Tarihçesi	18
2.1.3. Okul Dışı Öğrenmenin Eğitimdeki Yeri ve Önemi	19
2.1.4. Okul Dışı Öğrenmenin 21. Yüzyıl Yeterlikleri ile Bütünleşme Stratejileri .	23

2.1.5. Okul Dışı Öğrenme Yaklaşımları	26
2.1.5.1. Doğa temelli öğrenme.....	26
2.1.5.2. Proje temelli öğrenme	26
2.1.5.3. Yer temelli öğrenme	27
2.1.5.4. Bağlam/Yaşam temelli öğrenme.....	27
2.1.5.5. Problem temelli öğrenme	28
2.1.6. Okul Dışı Öğrenmeyi Etkileyen Engeller	28
2.1.7. Okul Dışı Öğrenme Ortamları	30
2.1.8. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Dikkat Edilmesi Gerekenler.....	38
2.1.9. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Uygulama Süreci	40
2.1.9.1. Etkinlik öncesinde hazırlıklar	40
2.1.9.2. Etkinlik esnasında yapılacak çalışmalar	42
2.1.9.3. Etkinlik sonrasında yapılacak çalışmalar.....	43
2.1.10. Uluslararası Kuruluşların Okul Dışı Öğrenme ile İlgili Çalışmaları	44
2.1.11. Fen Eğitimi ve Çevre Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları	46
2.2. İlgili Araştırmalar	49
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	49
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	52
BÖLÜM III.....	58
YÖNTEM	58
3.1. Araştırma Modeli.....	58
3.2. Çalışma Grubu	58
3.3. Veri Toplama Aracı	60
3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	61
3.3.2. Verilerin Toplanması	62

3.4. Veri Analizi.....	63
3.5. Etik İlkeler	65
3.6. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliği	65
BÖLÜM IV	67
BULGULAR VE YORUM.....	67
4.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına ve Kendi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri.....	67
4.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarıyla İlgili Deneyimleri ve Kullanım Sıklıkları	70
4.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Formal Eğitim Sürecinde Yer Alması Konusundaki Görüşleri	73
4.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre En Sık Tercih Ettikleri ODÖ Türleri ve Kullanılan Ünite/Konular.....	75
4.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamı Tercihlerinde Etkili Olan Etmenler.....	79
4.6. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğretim Programı ile Bütünleştirmede Karşılaşılan Sorunlar.....	81
4.7. Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Formal Eğitim Sistemine Dahil Edilme Sürecine Yönelik Görüşleri	83
4.8. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğrenme ve Öğretim Sürecindeki Olumsuzluklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	87
4.9. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğretim Sürecindeki Kullanımı Aşamalarında (Planlama, Risk analizi ve Güvenlik Yönetimi, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme) Yapılması Gerekenler	89
4.10. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğrenme ve Öğretim Sürecine Etkileri	93
4.11. Öğretmenlerin Deneyimlerine Dayalı Olarak Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğretim Sürecine Entegrasyonuna Yönelik Önerileri	100

BÖLÜM V	105
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	105
5.1. Sonuç ve Tartışma	105
5.2. Öneriler	111
KAYNAKÇA	114
EKLER	135



TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	59
Tablo 2. Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri	67
Tablo 3. Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yeterliliklerine Dair Görüşleri.....	69
Tablo 4. Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarıyla İlgili Deneyimleri ve Yaptıkları Etkinlikler	70
Tablo 5. Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarıyla İlgili Kullanım Sıklıkları.....	72
Tablo 6. Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Formal Eğitim Sürecinde Yer Alması Konusundaki Görüşleri	73
Tablo 7. Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre En Sık Tercih Ettikleri ODÖ Ortamları ve Kullanılan Ünite/Konular	75
Tablo 8. Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamı Tercihlerinde Etkili Olan Etmenler	79
Tablo 9. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğretim Programı ile Bütünleştirmede Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Sürecin Aşamalarına Göre Dağılımı.....	81
Tablo 10. Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Formal Eğitim Sistemine Dahil Edilmesi Sürecine Yönelik Görüşleri.....	84
Tablo 11. Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğrenme ve Öğretim Süreci Üzerindeki Olumsuz Etkilerine Yönelik Görüşleri	87
Tablo 12. Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğretim Sürecindeki Planlama, Risk Analizi ve Güvenlik Yönetimi Aşamalarındaki Uygulamaları	89
Tablo 13. Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğretim Sürecindeki Uygulama Aşamasında Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler	91
Tablo 14. Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğretim Sürecindeki Uygulama Sonrası Ölçme- Değerlendirme Aşamasında Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler.....	92
Tablo 15. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Öğrenme Sürecine Etkileri..	93
Tablo 16. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğretim Sürecine Etkileri.....	97
Tablo 17. Öğretmenlerin Deneyimlerine Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının'nın Entegrasyonu İçin Önerileri.....	100

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Hazırlık Süreci	62
Şekil 2. Araştırmanın Uygulama Basamakları	63
Şekil 3. Veri Analiz Süreci	64



KISALTMALAR LİSTESİ

%	: Yüzde
BİLSEM	: Bilim ve Sanat Eğitimi Merkezleri
COE	: Council of Europe
ÇDM	: Çevresel Değerler Modeli
DEHB	: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
EC	: European Comission
EU	: European Union
f	: Frekans
LIFE	: Learning in Informal and Formal Environments
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NRC	: National Research Council
ODÖ	: Okul Dışı Öğrenme
ODÖO	: Okul Dışı Öğrenme Ortamı
SGE	: Sürdürülebilir Gelişme için Eğitim
SSCI	: Social Science Citation Index
STEM	: Science, Technology, Engineering, Mathematics
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
UN	: United Nations
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WEF	: World Economic Forum
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu bugün ulaşmış olduğu gelişmişlik düzeyini, yaşamı boyunca devam eden, aktif bir öğrenme süreci içerisinde olmasına borçludur. Bu öğrenme süreci, eğitim sayesinde, hızlı ve sürekli değişen, gelişen çevresine adaptasyonunu sağlayabilmesini kolaylaştırmıştır. Eğitimin amacı, bireylerin bilgi, beceri ve olumlu tutumlarını geliştirerek, çağın gerektirdiği niteliklerle donanımlı olmalarını sağlamak ve böylece bireysel ve toplumsal yaşamlarını kolaylaştırmaktır.

Geçmişte eğitim denilince, belli bir zaman diliminde kişilere eğitim veren resmi eğitim kurumları, yani okullar akla gelirdi. Bu okullarda kazandırılan bilgi ve beceriler, bir kişinin ömür boyu kullanabileceği yeterlikteydi. Bu eğitim sisteminde, günümüzden ziyade geçmişe odaklanması, toplumsal gelişmeleri uygulamaya koyma konusunda yetersiz kalması, öğretmenin merkezde olup öğrencinin pasif kalması, sınıf ortamında tek düze yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin bireysel öğrenme hızı farklılıklarının dikkate alınmaması gibi geleneksel uygulamalar söz konusuydu. Aynı zamanda öğrencilerin iletişim, iş birliği ve problem çözme becerilerini de yeterince desteklememekteydi (Onur, 1994; Johnson ve Johnson, 1999). Kısacası, geleneksel eğitim sistemi, alışlagelen yöntemlerle kolay uygulanma ve az zamanda çok bilgi aktarabilme gibi avantajlara sahip olsa da günümüzün değişen koşulları ve öğrenme ihtiyaçlarına cevap verememektedir.

Günümüz insan toplumunun karşı karşıya olduğu en ciddi zorluklar, çoğu zaman birbirini karşılıklı olarak besleyen karmaşık, sistemsel sorunlardır. İnsan türünün en belirgin karakteristiği, biyolojik özelliklerinden çok, varoluşunu kolaylaştıran araçlar geliştirebilme ve kullanma yeteneğidir. İnsanlık tarihi boyunca geliştirilen alet, materyal ve makineler, günümüz toplumunda bilgi paylaşımını ve iletişimi kolaylaştıran dijital araçlar ve bilimsel gelişmeler sayesinde Doğa'yı ve Doğa'nın işleyişini sağlayan süreçleri bir nebze de olsa kontrolü altına almayı başarmış bulunmaktadır. Ama aynı araçları bilinçsizce, amaçları dışında kullanılması durumunda pek çok sorunla da yüz yüze kalınmaktadır: Bilgisayar, tablet, akıllı telefonlar gibi internete bağlı cihazlar, tüm

dünyadaki bilgileri anında avuçlarının içine getirdiği gibi, aynı araçlar yalan, yanlış, yanıltıcı bilgilere de aynı hız ve kolaylıkla ulaşılmasını da sağlamaktadır (Stokken ve Børsen, 2020). Doğa'nın yapısını kolayca değiştirebilen araçlar, bir taraftan yaşamını kolaylaştırırken diğer taraftan doğal kaynakların tahrip edilmesine neden olmaktadır. Bu sorunlar ve diğer çevresel sürdürülebilirlik krizlerinin kökeninde insan tutum ve davranışları yer almaktadır. Üstelik nüfusun kentsel alanlarda yoğunlaşması ve bilgi ve iletişim teknolojileri, insanların doğadan uzaklaşmasına, duyarsızlaşmasına ve doğaya karşı yabancılaşmasına neden olmuştur (Ahuja, 2022; Earthwatch Education, 2024; Jančaříková vd., 2020).

Benzer durum eğitim ve öğrenme süreçlerinde de karşımıza çıkmaktadır. Teknolojik gelişmeler ve toplumsal değişimler, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını da etkilemiştir. Akıllı cihazlar ve internet, bilgiye ulaşmada büyük kolaylık sağlasa da yanlış kullanımı sorunlara yol açabilirken, doğru kullanıldığında ise öğrenmeyi eğlenceli ve kalıcı hale getirip; oyunlaştırma, görselleştirme ve sanal simülasyonlarla karmaşık konuları anlaşılır kılmaktadır. Ayrıca uzaktan eğitim sayesinde öğrenme, beklenmedik engellere takılmadan sürebilir. (Prensky, 2001). Öğrenme içeriğine öğrenci istediği zamanda ulaşabilme alternatifine sahip olduğu ve farklı uygulamalarda istediği kadar tekrar yapabilme özelliğine sahip olduğu için öğrenmeyi bireyselleştirebilmektedir (Siemens, 2004). Günümüzde öğrenciler, karşılaştıkları sorunların çözümüne anında ulaşabilme kolaylığına ve imkanlarına sahiptir. Ancak özellikle küçük yaştakiler, eleştirel düşünme ve analiz becerileri yeterince gelişmediği için bu teknolojileri doğru kullanamamaktadır. Aşırı görsel-ışitsel içerik ve bilgi kirliliği; sosyal becerilerin zayıflaması, teknoloji bağımlılığı ve dikkat süresinin kısalması gibi bazı olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. (Carr, 2010). Tüm bunları, geçtiğimiz yıllarda yaşadığımız COVID-19 pandemisi sürecinde hem birey hem toplum hem de dünya vatandaşı olarak bizzat yakından deneyimledik.

Giderek dijitalleşen dünyada, bilgi ve iletişim teknolojileriyle kuşatılmış, bilgi bombardımanı altında, dört duvar arasına sıkışmış, doğadan kopuk bir yaşam süren 21. yüzyıl bireyi, başta artan bilgi kapsam ve içeriği, doğal ekosistemlerin bozulması, doğal kaynakların giderek azalması, iklim ve biyoçeşitlilik krizleri olmak üzere birçok sorunla yüz yüzedir. Bu zorlukların üstesinden gelebilmek, artan bilgi yoğunluğunu etkin bir şekilde yönetebilmek, çocukları güçlendirmek ve toplumları daha dirençli ve geleceğe

hazır bir hale getirebilmek için, gerçekliğin sağlam bir şekilde anlaşılması ve buna karşılık gelen öğrenme süreçlerinin yüksek kalitede yönetilebilmesi gerekmektedir (Jucker ve von Au, 2022).

Yirmi birinci yüzyıl bireyinin öğrenme çevresi ve süreci, yaş, zaman ve mekândan bağımsızdır. Her ne kadar eğitim ilgili kamusal tartışmalar genellikle okulla ilişkili deneyimlere ve sonuçlara odaklanan formal öğrenme süreci üzerinde yoğunlaşsa da öğrenme hayatın her alanında olan, sınıf ve okulla sınırlı olmayıp okul dışındaki mekânlarda da gerçekleştirilebilecek bir olgudur. İnfomal öğrenme hayatın her noktasında devam eden, bireyin toplumsallaşma ve kültürlenme sürecini kapsamaktadır. İnfomal ve Formal Ortamlarda Öğrenme (Learning in Informal and Formal Environments [LIFE]) Merkezi'nin hesaplamalarına göre, okula en çok zaman ayırdığımız yıllarda bile uyanık olduğumuz saatlerin yalnızca %18,5'ini sınıfta geçirmekte, geri kalanını ise, evde, işte veya boş zamanlardaki gündelik yaşam etkinlikleri ile geçirilmektedir (Eshach, 2007; National Research Council [NRC], 2009).

Sistemsiz, programsız ve plansız bir süreç olan infomal öğrenme, herhangi bir yapılandırmaya maruz kalmadan, sonuçları önceden öngörülemeyen, bireylerin çevrelerinden, deneyimleyerek elde ettikleri bilgileri kapsamaktadır (NRC, 2009). Yukarıda da belirtildiği gibi günümüz dünyasında bireylerin bilgiye ulaşması oldukça kolay ama önemli olan ulaşılan bilgiyi kullanabilme, uygulayabilme ve yönetebilme becerilerini (yani 21. yüzyıl becerileri) geliştirmiş olmaktır. Öğrenme yaşam boyu devam eden kişisel ve bağlamsal bir süreçtir (Johnson ve Majewska, 2022). Yaşamımız boyunca öğrendiklerimizin çoğunu kazandığımız infomal öğrenme sürecini daha anlamlı kılmak, öğrenenin aktif öğrenme sürecini yapılandırmasına yardımcı olmak ve formal öğrenme sürecinin kazanımlarını teorik çerçeveden öteye taşıyarak öğrenmenin sosyokültürel doğasının (yani fiziksel ve kültürel çevre ile bağlantı kurmasını) önemini vurgulayabilmek için infomal ve formal eğitim süreci arasında bir köprü olan non-formal eğitim ve öğrenme kavramı geliştirilmiştir (Eshach, 2007; Kozaner-Yenigül, 2021; 2021; Stefanidou ve Panagopoulou, 2019).

“Non-formal öğrenme”, formal eğitim ortamlarının dışında, öğrenenler için bir dizi beceri ve yeterliliği geliştirmek üzere tasarlanmış planlı, yapılandırılmış kişisel ve sosyal eğitim programlarını ve süreçlerini ifade eder. Okuldaki eğitimi destekleyicidir ve

genellikle topluluk ortamlarında gerçekleşir. Alanyazında non-formal eğitim-öğrenme, “Doğa temelli öğrenme”, “Ekoloji temelli öğrenme”, “Sınıf dışında eğitim”, “Okul tabanlı açık hava öğrenmesi”, “Açık havada öğrenme”, “Okul dışı öğrenme” gibi birçok terimle adlandırılmaktadır. Bu çalışmada, okuldaki eğitimi destekleyici etkinlikler içermesi, açık-kapalı çok farklı ortamlarda gerçekleşmesi ve bağlamsallaştırılmış deneyimler sağlaması nedeniyle “Okul dışı öğrenme” (ODÖ) kavramını kullanmayı tercih etmekteyiz (Bakar vd., 2021; Council of Europe [COE], 2024; Fallik vd., 2013; Güler, 2009; Johnson ve Majewska, 2022; Kumar, 2023; Üner, 2019).

Bugün dünya nüfusunun yarıdan fazlası kentlerde yaşamaktadır ve bu oranın 2050’ye kadar 2/3’ye çıkacağı öngörülmektedir (Çevre Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, 2024). Kentleşme, sanayileşme ve ekonomik gelişmeye koşut olarak gerçekleşir. Dolayısıyla kentsel nüfusun artması, yerleşim alanlarının doğal alanlara doğru genişlemesi nedeniyle doğal alanların azalması, gelişen sanayiden dolayı çevresel bozulma ve kirliliğin artması, doğal kaynakların hızla tükenmesine yol açmıştır. Doğal alanlardan uzaklaşmış olmanın ve de üstüne bilişim teknolojilerine bağımlılığın artması insanoğlunu eylemsizleştirmiş ve duyarsızlaştırmıştır. Günümüzde tüm bu dramatik değişimlerin ve daha nicelerinin sorumlusu insan davranışlarıdır. Doğal dünyadaki krizler giderek büyümekte ve karmaşıklaşmaktadır. Bu durum doğanın sürdürülebilirliğini ve insan varlığını tehdit eden boyutlara ulaşmıştır (Jucker ve von Au, 2022; World Economic Forum [WEF=Dünya Ekonomik Forumu], 2024). Gelişebileceğimiz bir geleceği oluşturabilmek için, toplumumuzu ve ekonomimizi sürdürülebilir bir boyuta ulaştırabilmek için kolektif ve bireysel eylemlere acilen gereksinim duyulmaktadır (European Comission [EC], 2022).

Birleşmiş Milletler (United Nations [UN]), 25 Eylül 2015 tarihli Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi’nde “2030 için Sürdürülebilir Gelişme” için 17 hedef belirlenmiş ve 2030’a kadar, sürdürülebilir bir gelecek için, insanlık ve gezegen için kritik öneme sahip bu alanlarda yapılması gerekenleri belirlemiştir. Bu hedeflerden dördüncüsü “Sürdürülebilir Gelişme için Eğitim” (SGE)’dir. SGE, Gündem 2030’un merkezinde yer alır ve diğer tüm sürdürülebilir gelişme hedeflerinin temel bir destekleyicisi ve başarısı için olmazsa olmazdır (UN, 2015). Gündem 2030’un belirlenmiş hedeflerinin eyleme geçirilmesi için, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]) COVID-19 salgınından da

dersler çıkararak 2020’de yayınladığı SGE yol haritasında şu şekilde belirtmiştir: “Kendi varlığımızı sürdürebilmek için, bu gezegende sürdürülebilir bir şekilde yaşamayı öğrenmeliyiz. Bireyler ve toplumlar olarak düşünme ve hareket etme biçimimizi değiştirmeliyiz.” (UNESCO, 2020). Mevcut ve gelecek nesillerin hayatta kalması ve refahının, adil ve sürdürülebilir bir dünya ile mümkün olacağını ve öğrencilerin bilgi ve farkındalıklarının geliştirmelerinin, sürdürülebilir bir toplum oluşturmak için harekete geçmelerinin eylem odaklı, yenilikçi pedagojileri esas alan bir eğitimle başarılabileceğinin yol haritasını çizmiştir (Shaw vd., 2021; UNESCO, 2020). Kısacası, sürdürülebilir bir gelecek için, “bağlam, içerik ve süreci” birleştiren öğrenme ortamlarına gereksinim vardır (El-Aasar vd., 2024; NRC, 2009).

Öğrenme ve eğitim, neredeyse hayatın tüm yönlerini kapsayan, yaşam boyu süren, asla bitmeyen bir süreçtir. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşam sürelerince içinde bulunacakları her türlü rol, ortam ve çevre için gereksinim duyacakları tüm bilgi, değer ve becerileri sağlamalarına olanak tanıyan süreçtir ve 21. yüzyıl bireylerinde bulunması gereken temel özelliklerden biridir. Sınıf/okul içinde öğrenme, planlı, programlı ve organize bir şekilde gerçekleştirilmesi, süreç yönetiminin kolay olması ve benzeri yararlarına rağmen, birey yaşamının kısa bir kesimini kapsaması, sınırlı fiziksel alan, bilişsel ve duyuşsal alandaki gelişimleri yeterince destekleyememesi, öğretmen merkezli ve ezbere dayalı olması, bağlamsal temelli olmaması gibi birçok olumsuzlukları da vardır (Avcı ve Gümüş, 2020; Bilasa ve Taşpınar, 2017; Kozaner-Yenigül, 2021; NRC, 2009; Thwe ve Kálmán, 2023). Oysa daha önce de belirtildiği gibi, eğitimin temel hedefi bireyleri çağın gerektirdiği becerilerle donatmaktır. Bugün teknoloji ile kuşatılmış bireyin, bilgiye ulaşımının çok kolay olduğu koşullarda sadece okul içi eğitim ile bu kazanımların tam olarak gerçekleştirilemeyeceği açıktır. Ayrıca, bireylerin ilk çocukluk anlarından itibaren mümkün olduğunca doğal alanlarda bulunmaları, onların doğa ve çevrelerindeki varlıklara karşı daha duyarlı ve koruyucu tutum takınmalarına olanak tanımaktadır. O nedenle, SGE’nin yol haritasında da vurgulandığı gibi bireyi okul dışındaki yaşama hazırlayacak, “yaşadığımızı öğrenmemizi ve öğrendiğimizi yaşamamızı” sağlayacak ortam ve kurumlara gereksinimimiz vardır (UNESCO, 2020).

Öğrencilerin gelişmesine yardımcı olmanın en kolay yollarından biri, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini sınıf dışına taşımaktır. Böylece öğrenciler okulda öğrendikleri kuramları gerçek yaşama uygulayabilirler, deneyimlerini zenginleştirebilirler (Richmond

vd., 2017). Okul dışı eğitim/öğrenme, geleneksel sınıfların dışında, doğal ve/veya kültürel ortamlarda, planlı ve uyarlanabilir bir şekilde gerçekleştirilen, öğrenci merkezli, genellikle iş birliğine dayanan hem çevresel hem de sosyal bağlamın önemli rol oynadığı bir eğitim ve öğrenme sürecidir. Her yaştan ve her yetenekten bireyin yeni beceriler kazanmasını, kişisel ve sosyal olarak gelişmesine ve doğayla olumlu bir bağ kurmasını, aidiyet duygusunun geliştirmesini sağlar. Okul dışında, doğada ve doğa ile öğrenme, tüm duyuların kullanımını, akademik öğrenme başarısını, bilişsel gelişim ve işleyişi, duyuşsal, psikomotor gelişimi, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerisini artıran bireyin çok yönlü gelişimini sağlayan bir süreçtir (Mann vd., 2021). Doğal, tarihi ve kültürel ortamları tanıma, yaparak yaşayarak öğrenme, soyut ve karmaşık olayların somutlaştırılması, disiplinler arası ilişki kurabilmesi, liderlik ve iletişim yeterliliklerini geliştirirken öz güveni, öz yeterliliği, sosyal becerilerini ve iş birliğini geliştirir. ODÖ, öğrencilerin doğayla ilişkisini güçlendirir, merak güdüsünü, çevre bilincini artırır, sürdürülebilir eylemlere yol açar. Amacı, öğrenmeyi kalıcılaştırmak ve somut öğrenme becerileri ile öğretim sağlamaktır. Kısacası yaparak, yaşayarak, doğrudan, ilk elden deneyimlerin daha etkili, kalıcı olduğu, motivasyonu artırdığı, bireyin yaşam boyu öğrenme sürecine aktif katılımını sağladığı, bilgiyi yeniden yapılandırma sürecini kolaylaştırdığı yadsınamaz bir gerçektir (Kars Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019; Mann vd., 2021; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020; Sert-Çıbık ve Emrahoğlu, 2008; Sjöbleom vd., 2021).

Okul dışında öğrenme, öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkilerini, iletişimini ve sınıf yönetimini iyileştirir. Güvenlik ve risk yönetimini deneyimlerini geliştirir. Günümüzün dijital toplumlarının temel sorunlarından olan hareketsiz yaşam, obezite, astım, dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu, ruhsal sorunlar, vitamin eksikliği gibi çocuk ve halk sağlığı sorunlarını giderir. Fen ve çevre eğitiminde etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlar (Kirivanta vd., 2024; Oberle vd., 2021; Sabo, 2010). Sulak ve karasal her türlü doğal çevre, yerleşim yerleri, bilim ve teknoloji merkezleri, gezegenevleri, müze, doğal sit alanları ve anıtlar başta olmak üzere tarihsel ve kültürel mekanlar, milli ve tematik park ve bahçeler, sanayi kuruluşları, e-öğrenme platformları ve benzeri yerler okul dışı öğrenme ortamları (ODÖO) olarak kullanılabilir (Laçın-Şimşek, 2020; Kars Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019; Mann vd., 2021; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020; Sert-Çıbık ve Emrahoğlu, 2008; Sjöbleom vd., 2021).

Öğretim uygulamaları, bireylerin farklı gelişim alanlarına hitap etmelidir. Bireyin düşünme, öğrenme, problem çözme, karar verme gibi yetenekleri bilişsel alan içerisinde yer almaktadır. Bireyin başkalarıyla ilişkiler kurma, etkileşimde bulunma ve bu iletişim – etkileşimi devam ettirebilme gibi özellikleri sosyal alan içerisinde yer almaktadır. Bireyin duygusal gelişim, öz farkındalık, empati gibi duygusal durumları anlama, ifade etme ve yönetme gibi özellikleri duygusal alan içerisinde yer almaktadır. Bireyin hareketi, fiziksel gücü, koordinasyonu, hızı, dengesi, dayanıklılığı gibi özellikler fiziksel gelişim alanı içerisinde yer almaktadır (Başaran-İlgın, 2004).

Çocukların ve gençlerin okul dışı öğrenmesinin önemi ulusal ve uluslararası alanda giderek daha yaygın olarak kabul görmektedir ancak okul dışı öğrenmenin formal eğitimdeki yeri ve entegrasyonu henüz istenilen seviyede değildir. Bu durumun politik, lojistik, yapısal, yönetsel, bireysel birçok nedeni vardır. Rickinson ve arkadaşları (2004) yapmış oldukları bir çalışmada, okul dışı öğrenme sürecini engelleyen 5 ana neden belirlemişlerdir: öğrencilerin sağlığı ve güvenliği ile ilgili korku ve endişeler, öğretmenlerin öz yeterlilik kaygıları, zorunlu öğretim programlarından kaynaklı kısıtlamalar, gerekli zaman, kaynak ve destek eksikliği, eğitim sistemi içerisindeki daha kapsamlı sistemsel değişiklikler. Ayrıca lojistik zorluklar, bireylerin çocukluk dönemlerinde doğayla temas ve algıları da okul dışı öğrenme sürecini engelleyen nedenler arasında sayılabilir (Blatt ve Patrick, 2014; Oberle vd., 2021; Patchen vd., 2022; Prince ve Diggory, 2023; Rickinson vd., 2004; Saraç, 2017; Shume ve Blatt, 2019; Sjöbleom vd., 2021). Okul dışı öğrenmenin yaygınlaşması ve etkinliğinin artırılması için bu zorlukların aşılması gerekmektedir. Türkiye’de ODÖO oluşturabilme bakımından zengin bir içeriğe sahip olmasına rağmen, bu ortamların etkinliği ve erişilebilirliği konusunda hala önemli eksiklikler bulunduğu yapılan çalışmalarla ortaya çıkmaktadır (Çiçek ve Saraç, 2007; Karlı ve Kurt, 2022).

Okul dışı öğrenmenin odak noktası, konumu, çıktıları ve öğrenme etkinliklerini yapılandırması açısından farklılıklar gösterse de hepsinin buluşma noktası okul dışındaki öğretme ve öğrenme süreci üzerinedir. Bu süreçte öğrencilerin okul dışında/açık havada öğrenmelerini desteklemek için öğretmenlerin bireysel zorlukları ve sistemsel engelleri aşma beceri ve motivasyon düzeyleri en belirleyici olanıdır (Oberle vd., 2021). Dolayısıyla ODÖO temel uygulayıcıları olan öğretmenlere bu konuda fazlası ile sorumluluk düşmektedir. ODÖ fırsatlarının belirlenmesi ve eğitim içeriğinin bu

doğrultuda müfredatı uygun olarak hazırlanması, öğrencilerin ilgi alanlarının belirlenmesi, öğrencilerin yönlendirilmesi, gerçekleştirilecek öğretimin planlanması, yürütülmesi, etkinlik sonrası ODÖO'nun ne kadar fayda sağladığı ile ilgili geri bildirim alınması sürecinden birinci dereceden öğretmenler sorumludur (Blatt ve Patrick, 2014; Kaya, 2019; Rickinson vd., 2004).

Yaşam boyu, yaşam derinliğinde ve yaşam enginliğinde öğrenme eyleminde bulunması gereken 21. yüzyıl bireyinin sürdürülebilir bir gelecek için yaşamını etkileyen tüm fiziksel ve sanal alanlarda öğrenme sürecini bağlamsal ve bütüncül bir yaklaşımla yapılandırabilmesi gerekmektedir (Barron, 2006; NRC, 2009). Okul dışı öğrenme ve ODÖO formal eğitim-öğretim sürecinin tüm kademelerindeki okul müfredatı ile bütünleştirilebilmesi ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi için disiplinlerarası bir görüş birliğine gereksinim vardır. Disiplinler arası yaklaşımın yürütülebilmesi için belirli bir eğitim kademesindeki tüm branş öğretmenlerinin konu ile ilgili görüşleri önem arz etmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalarda okul dışı öğrenme ortamları konusunda ortak olarak değinilen konu; ODÖO uygulanmasındaki bazı sınırlılıklardır (Rickinson vd., 2004). Öğretimin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için önemli bir yere sahip bu yöntemin uygulanması esnasında maksimum verimin elde edilebilmesi için farklı branşların ortak kazanımlarına yönelik yapılacak ortak ODÖ uygulamaları verimi arttıracaktır. Bu nedenle ODÖO konusunda aynı eğitim seviyesindeki tüm branş öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi önemlidir. Alandaki deneyimlerden yola çıkılarak geliştirilecek olan öğretim programlarına ODÖO'nun disiplinlerarası bir yaklaşımla entegre edilmesi, sürdürülebilir bir dünya ve vatandaş yetiştirme konusunda etkili sonuçlar alınmasını kolaylaştıracaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Önceki bölümde de belirtildiği gibi, günümüz birey ve toplumları birbirini karşılıklı besleyen karmaşık sistemsel sorunlarla yüz yüzedir ve bu sistemsel sorunların çözümünde “yaşadığımızı öğrenmemizi ve öğrendiğimizi yaşamamızı” sağlayacak ortam ve kurumlara gereksinimimiz vardır. Bu sistemsel sorunlardan biri de zaman ve mekândan bağımsız, oldukça yüksek akışkanlığa sahip bilgi edinme/öğrenme ekolojisi. Ekoloji, sürekli etkileşim içerisindeki canlı ve cansız öğelerden oluşan bütünü inceleyen bir bilim dalıdır. Barron (2004 ve 2006) çalışmalarında, öğrenme

ekolojisini, öğrenme fırsatları sağlayan, birlikte konumlandırılmış fiziksel veya sanal alanlarda bulunan, etkinlik yapılandırmaları, maddi kaynaklar ve ilişkilerden oluşan, erişilebilen bağlamlar kümesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, bireyin gelişim düzeyi ile çevresel değişkenler arasındaki karşılıklı bağımlılıkları ve gelişimsel değişim üretmede kişi ve bağlamın sıkı bir şekilde iç içe geçmiş olduğu vurgulanmaktadır (Barron, 2004; Barron 2006). Yani ekolojik öğrenme çerçevesi, tüm öğrenme süreçlerinde belirgin olan öğrenmenin üç keşişen boyutunu dikkate almaktadır: İnsanlar, yerler ve kültürler. Gelişime ilişkin bu ekolojik perspektifte bireylerin deneyimlediği ve içerisinde büyüdüğü ev, okul, toplumlar, iş ve mahalle gibi çoklu bağlamları anlamak gerekmektedir. Bunu anlamak önemlidir: çünkü bağlamlar insanları şekillendirmeye yardımcı olur ve insanlar da bağlamları şekillendirir. Hem bireylerin hem de bağlamların bilişsel, sosyal, fiziksel ve biyolojik boyutları önemli şekillerde etkileşime girerler. Ne yazık ki günümüzde okullar 21. yüzyılda öğrenmeyi öğrenciler için anlamlı kılmak için tek başına yeterli değildir. İyi bir eğitim, öğrencilerinin benzersiz niteliklerinden faydalanabileceği çok çeşitli ortamlarda gerçekleşmektedir (Lee, 2008; NRC, 2009; Shaari ve Lee, 2012).

ODÖ, 21. yüzyılın gereksinim duyduğu türden öğrenmeye katkıda bulunmada önemli role sahiptir. Özellikle yaşamın ilk yıllarında açık alanlar bireylere çok zengin bir bağlam sunduğundan öğrenme ve dünya/doğa hakkında bilgi ve anlayış geliştirme fırsatları artar (Mann, vd., 2022). Çocukların hareket yoluyla deneyimlerini yeniden yaşamalarına, rol yapma yoluyla duygularını ifade etmelerine ve çevrelerindeki varlıklarla bağlantı kurmalarına olanak tanır (Ouvry, 2003). Akademik öğrenme, sosyal etkileşim, kişisel gelişim ve esenlik, bilişsel, fiziksel ve sosyal sağlık, çevreye karşı duyarlı ve koruyucu tutum ve davranışlar geliştirme, yaratıcılık ve çok daha fazlası gibi birden fazla boyutta kümülatif, temel öğrenmenin teşvik edilmesini sağlamaktadır. Çok düşük maliyetle sınıf içi eğitime kolayca entegre edilebilir. ODÖ, öğrencilere gerçek dünyadaki problemleri çözme yeteneği kazandırmada etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. (Cooper, 2015; Kirivanta vd., 2024; Wells, 2000; Wells ve Lekies, 2006).

Okul dışı eğitim, yer ve konumun (“nerede” olduğu) öğretim ve öğrenme sürecinde önemli bir yeri olduğu görüşüne dayanmaktadır. Okul dışı eğitim belirli bir yöntem veya yaklaşım değildir. Sınıf dışında öğrenmenin amacına ve felsefelerine bağlı olarak çeşitli pedagojik yaklaşımlar ve uygulamalar içerir. Sınıf dışında öğrenme

alanlarını kullanmak, çeşitli ve sürdürülebilir bir eğitim inşa etmede, öğretim programı hedeflerine ulaşmada iyi bilinen pedagojik bir araçtır (Remmen ve Iversen, 2022; Skea ve Fulford, 2020; Wishart ve Rouse, 2019).

Okul dışı öğrenmenin; çocuklar, öğretmenler, topluluklar ve toplum için birçok faydası vardır. Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencinin karşılaştığı/karşılaşacağı problemleri çözme yeteneği kazandırma konusunda etkili öğretim etkinliklerinden biridir. Bu nedenle, hangi öğretim aşamasında olursa olsun öğretim içeriğinin kendi ortamında görülmesi ve deneyimlenmesi öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayacaktır (NRC, 2009). ODÖO sayesinde bireylerin birbirleriyle etkileşimleri, özgüvenleri, fen öğrenirken kendinden emin olmaları durumları ortaya çıkabilmektedir. Öğrenciler ODÖO etkinliklerini yaparken akran değerlendirmesi ile birbirlerine dönütler verebilecek böylelikle öğrenme içeriğinin pekiştirilmesi de sağlanacaktır. Öğrenme alanına ilgi artacağı gibi öğrenci motivasyonu da olumlu yönde etkilenmektedir (Oberle, vd. 2021). Farklı yaş grupları, farklı kültürel gruplar, farklı sosyoekonomik düzey durumlarına karşı ortak bir öğretim uygulaması olarak da avantaj sağlamaktadır. Öğrenciler, endüstriyel kuruluş ziyaretleri, müze ziyaretleri, doğa keşifleri sayesinde bilimsel uygulamalara karşı olumlu tutumlar geliştirebileceklerdir. ODÖO ile öğrencilerin topluluklara katılım ve iş birliği ilişkileri geliştirilir. Bu süreçte interaktif öğrenme uygulamaları ile teknolojiyi ve medyayı doğru kullanma becerileri de kazanmış olurlar (Karlı ve Kurt, 2022; Saraç, 2017; Şahbaz, vd., 2024).

ODÖO etkinliklerinin uygulanmasında en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Çünkü öğretimin planlanması, öğretim ortamlarının düzenlenmesi gibi gereksinimler öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin ODÖO ile ilgili yeterlilikleri ve deneyimleri yapacakları öğretim planlarının oluşturulmasında oldukça etkilidir. Ancak bu konu ile ilgili öğretmenlerin yaşadıkları bazı sınırlılıklar ortaya çıkmaktadır. Okul dışı öğrenmelerin, müfredat içerisinde resmi bir statüsünün olmaması, öğretmenlerin okul dışı öğrenme uygulamalarına karşı özgüven eksiklikleri, çevresel kısıtlılıklar, süreci başlatmanın ve yönetmenin zor olması gibi durumlar öğretmenlerin ODÖO tercih edilme ve uygulanma sıklığını azaltmaktadır (Cirit Gül vd., 2023; Richmond vd., 2017; van Dijk vd, 2020).

Okul dışı öğrenmenin kökenleri insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte, ODÖ zamanının ve ortamlarının okul müfredatı ile ilişkilendirilerek formal eğitimin bütüncül ve düzenli bir parçası haline getirilmesi çalışmaları 2000’li yıllardan itibaren artış göstermiştir. Türkiye’de 2018 ve 2024 yıllarına ait Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarında öğretme ve öğrenme uygulamalarının sınıf/okul içi ve ODÖ düzenlenmesi tavsiye edilmektedir. ODÖ eskiden beri sıklıkla okul öncesi ve temel eğitimde fen bilimleri ve çevre bilimleri öğretiminde çoğunlukla da gezip görme amaçlı olarak sıklıkla kullanılmaktaydı ama günümüzde müfredattaki tüm disiplinlerin, ODÖ derslerdeki kazanımlarla ilişkilendirilerek faydalanılması gerektiği belirtilmektedir (Bayburtlu, 2020; MEB 2018; MEB 2024a). MEB 2020 yılında, “Okulum Türkiye” adlı bir proje başlatmış ve projede ilkokul, ortaokul ve lise seviyesinde ODÖ tanıtıldığı genel kılavuzlar yanında Türkiye’deki her ile yönelik ODÖ öğretim programlarında yer alan ünite/konu ve kazanımlarla ilişkilendirilerek tanıtıldığı kılavuzlar yayınlanmıştır (MEB, 2020).

Türkiye’deki okul dışı öğrenme ve ortamları üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla fen ve fen bilimleri eğitimi alanında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin ve belli ODÖ’da gerçekleştirilen uygulamaların akademik bilgi, tutum ve becerilere etkisini araştırmaya yoğunlaştığı görülmektedir (Arabacı ve Dönel-Akgül, 2020; Çiçek ve Saraç, 2017; Demir ve Armağan, 2018; Şentürk, 2015).

Bu araştırmanın amacı, farklı demografik özelliklere sahip okullarda görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin, ODÖ ve ODÖ hakkında görüş ve deneyimlerini belirlemektir. Bu kapsamda, farklı branşlara özgü okul dışı öğrenimi destekleyen faktörlerin, uygulamada karşılaşılan sorunların neler olduğu belirlenerek, bu bulgulardan ODÖ’nun disiplinlerarası, bütünsel bir yaklaşımla nasıl etkili bir şekilde kullanılacağı ile ilgili yol haritasını hazırlanmasını sağlayacak bilgilere ulaşılması öngörülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Çalışmanın temel problem cümlesi; “farklı sosyodemografik özelliklere sahip okullarda görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin ODÖ’na ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir” olarak belirlenmiştir. Konunun detaylı incelenmesi için alt problemler oluşturulmuştur. Bunlar:

1-Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ve kendi yeterliliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2-Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını öğretim sürecinde kullanımıyla ilgili deneyimleri nelerdir? Hangi ortamlar, hangi sıklıkta kullanılmaktadır?

3-Okul dışı öğrenme ortamları formal eğitim sürecinde yer almalı mıdır? Yeri ve zamanlaması ne olmalıdır?

4-Ortaokul öğretmenlerinin branşlarına göre tercih ettikleri okul dışı öğrenme ortamları hangileridir? Bu ortamlar hangi ünite/konularda daha çok tercih edilmektedir?

5-Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını seçerken tercihlerini etkileyen etmenler nelerdir?

6-Öğretmenler okul dışı öğrenme ortamlarını öğretim programı ile bütünleştirmede hangi aşamada hangi sorunlarla karşılaşmaktadırlar?

7-Okul dışı öğrenme ortamları formal eğitime nasıl entegre edilmelidir? Her bir ders için ayrı ayrı mı olmalı yoksa okul temelli/disiplinler arası bir planlama ile mi olmalı?

8-Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenme ve öğretim sürecindeki olumsuz etkileri nelerdir?

9-Öğretmenler, okul dışı öğrenme ortamlarını nasıl kullanmaktadırlar? Planlama, risk analizi ve güvenlik yönetimi, uygulama ve değerlendirme süreçlerini nasıl gerçekleştirmektedirler? Her bir aşamada hangi yöntem ve/veya teknikler tercih edilmektedir?

10-Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenme ve öğretim sürecine etkileri nelerdir?

11-Öğretmenlerin alandaki deneyimlerinden yola çıkarak okul dışı öğrenme ortamlarının entegrasyonu için önerileri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin, sorulan sorulara samimi, doğru ve açık bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. Araştırmada kullanılan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”ndaki soruların, öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerini yansıttığı varsayılmaktadır.
3. Araştırmada seçilen örneklem grubunun evreni yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, katılımcıların okul dışı öğrenme ortamları konusundaki görüşleri ile sınırlandırılmıştır.
2. Mersin ilindeki sosyodemografik yapısı farklı ortaokullarda görev yapan ve ankete katılan öğretmenlerle sınırlıdır.
3. Araştırma, katılımcıların okul dışı öğrenme ortamları konusundaki görüşlerini belirlemek için kullanılacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlıdır.
4. Araştırma bulguları, veri toplama aracı olarak kullanılacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Eğitim ile ilgili birçok tanım bulunmasına rağmen, alanyazında sıklıkla kullanılan tanım: “*Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir*” (Ertürk, 1988)

Öğretim: Balcı (2010)’nın Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğünde belirttiği şekilde; (1) *Çok genel olarak birinin, bir konuda birine bilmediğini öğretmesi, özelde de bir eğitim kurumunda ders vermesidir. (2) Örgün ve yaygın eğitimde bireyin öğrenmesini kolaylaştıran rehberlik, materyal ve etkinliklerdir.*

Öğrenme: Ormrod (2017), öğrenmeyi; “*Öğrenme, bireyin deneyimleri sonucunda davranışlarında meydana gelen kalıcı değişikliklerdir.*” olarak tanımlamıştır. Eğitim alanında da öğrenme kavramına ilişkin birçok tanım vardır. Schunk (2014) öğrenmeyi, “deneyim veya eğitim yoluyla bilgi, beceri, değer veya tutumlarda kalıcı bir değişiklik” olarak tanımlar. Bu tanım da birey üzerinde meydana gelen değişimleri sadece davranış üzerinde değil, yaşantı ve düşünce yapısı gibi alanları da içerdiği için daha kapsamlı bir tanım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yaşam Boyu Öğrenme: Bireylerin yaşamları boyunca, okul içi ve okul dışı deneyimlerle sürekli olarak bilgi ve becerilerini geliştirme sürecidir (Stefanidou ve Panagopoulou, 2019).

Formal Eğitim: Resmi eğitim kurumlarında verilen, bireye bir takım bilgi ve becerilerin belli hedefler doğrultusunda amaçlı olarak ve belirli bir zaman dilimi

içerisinde bir müfredat ile yapılandırılmış olarak kazandırılmaya çalışılmasıdır (Laçin-Şimşek, 2020).

İnformel Öğrenme: Günlük yaşam aktivitelerinden kaynaklanan, kendiliğinden gelişen ve her yerde gerçekleşebilen bir öğrenme türüdür. Bu tür eğitim, belirli öğrenme hedefleri veya süreleri olmaksızın gerçekleşir ve genellikle sertifikasyonla sonuçlanmaz. Örneğin, bir belgesel izlemek informal öğrenmeye örnek olarak verilebilir (Stefanidou ve Panagopoulou, 2019). Bireyin doğduğu andan itibaren çevresi ile etkileşimi sonucu oluşan ve yaşam içinde kendiliğinden gerçekleşen öğrenme süreçleri olarak da tanımlanmaktadır (Laçin-Şimşek, 2020). Bu eğitim türü, genellikle resmi bir müfredat veya yapının olmadığı, daha esnek ve kişisel ilgi alanlarına göre şekillenen bir öğrenme biçimidir. Aile içi etkileşimler, arkadaş grupları, hobi faaliyetleri, iş deneyimleri in formal eğitim süreçlerine örnek verilebilir.

Non Formal Eğitim (Yaygın Eğitim): Okul dışında yani resmi eğitim sisteminin dışında gerçekleştirilen ancak belirli bir yapı ve düzenleme içeren esnek bir eğitim türüdür. Daha çok mesleki becerileri geliştirmeye dayalı diploma yerine sertifika veya yeterlik belgesi verilen eğitimlerdir (Güleç vd., 2012). Planlanmış ve yapılandırılmış öğrenme etkinliklerini içerir, ancak formal eğitimdeki gibi katı bir müfredat, akreditasyon veya sertifikasyon sistemi yoktur. Örnek olarak profesyonel seminerler veya müze ziyaretleri verilebilir. Bu tür eğitim, informal eğitime göre daha fazla yapı içerir, ancak formal eğitime göre daha esnektir (Stefanidou ve Panagopoulou, 2019).

Okul Dışı Öğrenme: Laçin-Şimşek (2020)'e göre, ilgi doğrultusunda öğrenme özelliklerini göz ardı etmeden, planlı ve amaçlı olarak derslerdeki konuların bizzat kendi ortamında öğrenilmesidir. Bu tür öğrenme, bireylerin günlük yaşamlarında, işte, evde veya topluluk etkinliklerinde karşılaştıkları durumlar aracılığıyla gerçekleşir. Formal öğrenmede karşılaşılan sınırlılıkları tamamlayıcı bir özelliğe sahiptir. Öğrenme odaklılık, gönüllülük esaslı olma, sürekli olma, etkileşimli ve keşif odaklı olma, katılımcıların çeşitli olması gibi özellikleri bulundurur (NRC, 2009)

Okul Dışı Öğrenme Ortamı: Okul dışı öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği, doğa parkları ve koruma altındaki doğal alanlar, botanik bahçeleri, zoolojik bahçeler, müzeler, bilim ve teknoloji merkezleri, planetaryumlar, tarihi alanlar ve anıtlar, toplum

ve kültür merkezleri, sosyal kulüpler, staj programları, iř yeri ziyaretleri, e-öğrenme platformları gibi alanlardır (Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019).



BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

Çalışmanın bu bölümünde, okul dışı öğrenme kavramına ilişkin gerekli kuramsal çerçeve ele alınarak, okul dışı öğrenmenin tanımı, işlevi, faaliyet alanları ve etkileri üzerinde kapsamlı bir inceleme yapılmaktadır.

2.1.1. Okul Dışı Öğrenme Nedir?

Okul dışı öğrenme, geleneksel sınıf ortamının dışında gerçekleşen, bireylerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini geliştirmeyi amaçlayan çeşitli etkinlik ve deneyimleri kapsayan bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Saraç, 2017). Bu öğrenme biçimi, planlı ya da planlanmamış etkinlikler aracılığıyla, resmi müfredatı destekleyici olarak bireylerin ilgi alanlarına, meraklarına ve yaşam deneyimlerine dayalı olarak gerçekleştirilmektedir (Neher-Asylbekov ve Wagner, 2023). Okul dışı öğrenme süreçlerinde katılımcıların, resmi eğitim sisteminin sınırlarının ötesinde, sosyal, kültürel, sportif, sanatsal ve teknolojik alanlarda çeşitli aktiviteler aracılığıyla pratik deneyim kazandığı gözlemlenmektedir (Ayotte-Beaudet vd., 2024; Kubat, 2018).

Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin sosyal etkileşim becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Gruplar halinde yapılan etkinlikler, iş birliği, iletişim ve problem çözme yeteneklerini güçlendirir. Ayrıca, farklı ortamlarda bulunmak ve çeşitli deneyimler yaşamak, öğrencilerin özgüvenlerini artırır ve duygusal dayanıklılıklarını geliştirir (Glowinski ve Bayrhuber, 2011). Doğa yürüyüşleri, saha gezileri ve açık hava etkinlikleri gibi okul dışı öğrenme faaliyetleri, öğrencilerin fiziksel aktivitelerini artırır. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin motor becerilerini geliştirmelerine ve genel sağlık durumlarını iyileştirmelerine katkıda bulunur (Henriksson, 2018). Ayrıca, açık havada geçirilen zamanın, öğrencilerin stres seviyelerini azalttığı ve genel ruh hallerini iyileştirdiği bilinmektedir. Doğayla iç içe gerçekleştirilen okul dışı öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin çevresel farkındalıklarını artırır. Doğrudan deneyimler, çevreye olan duyarlılığı ve sürdürülebilirlik bilincini güçlendirir. Öğrenciler, ekosistemleri tanıyarak

ve çevresel sorunları yerinde gözlemleyerek, çevreye daha saygılı bireyler olarak yetiştirirler (Zelenski vd., 2023).

Bu öğrenme türü, yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak değerlendirilmekte olup, bireylerin resmi eğitim sistemine bağlı kalmaksızın sürekli olarak yeni bilgiler edinmekte, beceriler kazanmaktadır ve deneyimlerini zenginleştirmektedir (İnce ve Akcanca, 2021). Okul dışı öğrenme, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini aktif bir şekilde yönlendirmelerine olanak tanımakta, aynı zamanda toplumsal katılımı ve kültürel etkileşimi artırmaktadır (Luehmann ve Markowitz, 2007). Bu bağlamda, bireylerin çevreleriyle daha derin ilişkiler kurduğu, farklı bakış açılarını keşfettiği ve çeşitli sosyal dinamiklere uyum sağlama becerilerinin geliştiği tespit edilmektedir (Ocak ve Korkmaz, 2018; Henriksson, 2018). Ayrıca, okul dışı öğrenmenin, resmi eğitim sisteminin eksik bıraktığı uygulamalı deneyim ve pratik öğrenme fırsatlarını tamamlayarak, bireylerin yaşamın çeşitli alanlarında daha donanımlı ve esnek bireyler olmalarına katkı sağladığı değerlendirilmektedir (Glowinski ve Bayrhuber, 2011; Keskin ve Kaplan, 2012).

Okul dışı öğrenme kavramı bağlamında, öğrenme süreçlerinin yalnızca sınıf duvarları içerisinde sınırlı kalmadığı, çevre, toplum ve kültürle bütünleşik bir şekilde devam ettiği ortaya konulmaktadır (Neher-Asylbekov ve Wagner, 2023). Okul dışı öğrenmenin, bireylerin kendi ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre şekillenen, esnek ve dinamik bir öğrenme süreci sunduğu, aynı zamanda toplumsal ve kültürel zenginliğin aktarımında önemli bir rol oynadığı ileri sürülmektedir (Sontay vd., 2016). Ayrıca okul dışı öğrenme süreçlerinin bireylerin hem kişisel hem de toplumsal düzeyde gelişimine katkıda bulunması bakımından, yaşam boyu süren öğrenme süreçlerinin temel yapıtaşlarından biri olarak kabul edilmektedir (Luehmann ve Markowitz, 2007; Yıldız, 2022).

Doğal ortamlarla temasın fiziksel ve zihinsel sağlık üzerinde önemli faydaları bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar, doğa ile iç içe olmanın dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) belirtilerini hafiflettiğini ve öğrencilerin sınıfta daha iyi odaklanmalarına yardımcı olduğunu göstermektedir. Kaplan'ın (1995) Dikkat Restorasyon Teorisi (Attention Restoration Theory), doğada vakit geçirmenin zihinsel yorgunluğu azalttığını ve bireylerin konsantrasyon yetilerini artırdığını öne sürmektedir. Benzer şekilde, doğa ile erken yaşlarda düzenli temas kuran çocukların uzun vadede daha

sağlıklı bireyler oldukları belirlenmiş ve bu teori desteklenmiştir (Natural England Commissioned Report, 2012).

Okul dışı öğrenme; akademik başarıyı artırarak öğrenilen bilgilerin daha iyi hatırlanmasını, dil becerilerinin gelişmesini, karmaşık problemlerin çözümüne yönelik analitik düşünme becerilerinin ilerlemesini desteklemektedir (Glowinski ve Bayrhuber, 2011). Ayrıca, öğretmen ve öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi güçlendirerek öğrenme topluluklarının oluşmasına katkı sağlamakta, öğrencilerin öz-yeterlik algılarını, içsel motivasyonlarını ve öğrenmeye yönelik isteklerini artırmaktadır. Bununla birlikte, fiziksel ve zihinsel sağlığa olumlu etkiler sunarak öğrencilerin daha fazla hareket etmesini sağlamakta, motor becerileri geliştirmekte ve duygusal/davranışsal sorunları azaltmaktadır (Henriksson, 2018). Okul dışı öğrenme, ayrıca, gerçek dünya deneyimlerini içeren zengin öğrenme ortamları sağlayarak farklı öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamakta ve 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan iletişim, iş birliği, çatışma çözme, eleştirel düşünme ve karmaşıklıkla başa çıkma yetkinliklerini geliştirmektedir (Jucker ve von Au, 2022).

2.1.2. Okul Dışı Öğrenmenin Tarihçesi

Okul dışı öğrenmenin tarihçesi, insanlık tarihinin erken dönemlerine kadar uzanmaktadır. İlkel toplumlarda, resmi eğitim kurumlarının henüz var olmadığı ve yazılı bilgilerin sınırlı olduğu zamanlarda, bireyler çevre gözlemleri, sözlü aktarım, ritüeller ve deneyim temelli etkileşimler yoluyla bilgi edinmişlerdir. Bu bağlamda, toplumların geleneksel eğitim biçimleri, bireylerin yaşam becerilerini ve kültürel değerleri topluluk yapıları aracılığıyla aktarmalarını sağlamıştır (Henriksson, 2018). Özellikle aile, klan ve dini topluluklar, eğitimde merkezi bir rol oynamış ve nesilden nesile aktarılan bilgi, toplumun sosyal düzenini pekiştirmiştir. Bu öğrenme biçimi, daha çok gözlem, pratik deneyim ve sözlü kültür aracılığıyla gerçekleşen bir süreçtir (Kavuk ve Çoban, 2021).

Orta Çağ'da, toplumsal yapının dönüşümü ve feodal sistemin güçlenmesiyle birlikte öğrenme süreçlerinde mesleki bilgi aktarımı önem kazanmıştır. Bu dönemde, zanaatkarların uyguladığı çıraklık sistemi, okul dışı öğrenmenin önemli bir örneği olarak karşımıza çıkmaktadır. Çıraklık, bireylere sadece teorik bilgi değil, aynı zamanda pratik beceriler kazandıran bir öğrenme biçimi olarak toplumda derin izler bırakmıştır. Bireylerin mesleki becerilerini geliştirmeleri, bu tür uygulamalı öğrenme yöntemleriyle

gerçekleşmiş ve dolayısıyla ekonomik ve toplumsal yapının şekillenmesinde büyük rol oynamıştır (Toprak ve Erdoğan, 2012).

Rönesans dönemi ise, bireysel keşif ve merakın ön plana çıktığı, entelektüel hayatın yeniden şekillendiği bir çağ olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde, resmi okullara alternatif olarak, sanat, bilim ve felsefe alanlarında yapılan bireysel öğrenme faaliyetleri önemli bir yer tutmuştur. İnsanlar, dini ve toplumsal kurallardan bağımsız olarak düşünmeye başlamış ve bu düşünsel özgürlük, okul dışı öğrenmenin entelektüel üretime katkıda bulunmasını sağlamıştır. Rönesans ile, bilimsel gözlemler ve sanatsal yaratım süreçleri, eğitimde daha geniş bir alan bulmuş ve okulların dışında gerçekleşen öğrenme süreçlerinin toplum üzerindeki etkisi artmıştır (Yazıcı, vd., 2022).

Modern çağda, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, eğitim sistemlerinde gerçekleştirilen reformlarla birlikte okul dışı öğrenme, daha sistematik bir hale gelmiştir. Bu dönemde, yaşam boyu öğrenme anlayışı ve bireylerin sürekli gelişimi ön plana çıkmıştır. Eğitimdeki dönüşüm, okul dışı öğrenme faaliyetlerinin yalnızca çocuklar ve gençlerle sınırlı kalmayıp, her yaştan bireyi kapsayacak şekilde genişlemesini sağlamıştır (Berg, vd., 2021). Teknolojik ilerlemeler ve dijitalleşme, okul dışı öğrenmenin boyutlarını daha da genişletmiş, çevrimiçi öğrenme platformları ve sanal etkileşimler sayesinde bilgiye erişim kolaylaşmıştır. Bu süreç, bireylerin okul dışındaki öğrenme faaliyetlerine daha aktif katılımlarını sağlamış ve toplumsal dinamizmi destekleyen bir ortam yaratmıştır (Samuk vd., 2021).

Günümüzde, okul dışı öğrenme, resmi eğitim kurumlarının sınırlarının ötesine geçerek, bireylerin sosyal, kültürel, sanatsal, çevresel ve teknolojik alanlarda gerçekleştirdikleri öğrenme faaliyetlerini kapsamaktadır (Henriksson, 2018). Bu süreç, bireylerin kişisel ve toplumsal gelişimlerini desteklerken, aynı zamanda kültürel çeşitliliği anlamalarına, toplumsal sorumluluklarını yerine getirmelerine ve küresel bir perspektife sahip olmalarına katkı sağlamaktadır. Okul dışı öğrenmenin, toplumların eğitimsel yapılarında sürekli değişen ve evrilen bir kavram haline geldiği görülmektedir (Berg vd., 2021; Kavuk ve Çoban, 2021).

2.1.3. Okul Dışı Öğrenmenin Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Okul dışı öğrenmenin eğitimdeki yeri ve önemi, modern eğitim yaklaşımları çerçevesinde, öğrencilerin yalnızca sınıf ortamında sunulan teorik bilgiyle sınırlı

kalmayıp, yaşamın her alanında pratik ve deneyimsel bilgi edinmelerine olanak tanımaktadır (Yıldız, 2022). Bu öğrenme biçimi, öğrencilerin kendi ilgi alanları doğrultusunda, sosyal, kültürel, sanatsal ve bilimsel etkinliklere katılımı yoluyla bilgi, beceri ve değerlerinin geliştirilmesini desteklemektedir (Glowinski ve Bayrhuber, 2011). Eğitim sistemlerinin giderek daha esnek ve öğrenci merkezli hale gelmesiyle birlikte, okul dışı öğrenmenin resmi müfredatın ötesinde sunduğu fırsatlar, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi alanlarda bireylerin kendilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Çağlayan, 2020).

Geleneksel eğitim modellerinde bilgi aktarımının büyük ölçüde öğretmen merkezli ve okul gibi mekânlarla sınırlı olması, okul dışı öğrenme süreçlerinin sunduğu zengin deneyimsel öğrenme ortamlarının önemini ortaya koymaktadır (Ayotte-Beaudet vd., 2024). Öğrencilerin doğrudan gözlem, deneyim ve etkileşim yoluyla kazandıkları bilgiler, öğrenmenin kalıcılığını ve derinliğini artırmakta, bireylerin yaşam boyu öğrenme anlayışını pekiştirmektedir (Kılıç, 2004). Bu bağlamda, Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramı ve Vygotsky'nin sosyal etkileşim temelli yaklaşımları gibi kuramsal yaklaşımlarla desteklenen okul dışı öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini aktif olarak yönlendirmelerine olanak tanımakta, onların öz-yönetim becerilerini geliştirmekte ve toplumsal yaşamla bütünleşik bir öğrenme deneyimi sunmaktadır (Gencel, 2008; Kapanadze, 2019).

Okul dışı öğrenmeye dayalı etkinliklerin uygulanması, bireylerin farklı disiplinler arasında köprüler kurmasına ve öğrenme süreçlerini çok boyutlu hale getirmesine zemin hazırlamaktadır (Berg vd., 2021). Özellikle müze gezileri, doğa yürüyüşleri, toplum hizmeti projeleri, sanat atölyeleri ve teknoloji temelli uygulamalar, öğrencilerin teorik bilgileri pratiğe dökme fırsatı bulduğu ortamlar olarak değerlendirilmektedir. Bu tür etkinliklerin, öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel gelişimine katkıda bulunmasının yanı sıra, sosyal etkileşim ve takım çalışması, liderlik becerilerinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk projelerine katılma gibi becerilerin de gelişimine destek sağladığı gözlemlenmektedir (Arslan, 2022; Neher-Asylbekov ve Wagner, 2023).

Böylelikle, okul dışı öğrenmenin sunduğu farklı ve zengin deneyimler, bireylerin yaşamın değişken koşullarına uyum sağlama ve eleştirel düşünme yeteneklerinin güçlenmesine olanak tanımaktadır (Tekin, 2017).

Eğitimdeki kurumsal yapıların modern ihtiyaçlara cevap verebilmesi için, okul dışı öğrenmenin sistematik olarak entegre edilmesi gerekliliği giderek daha fazla vurgulanmaktadır (Glowinski ve Bayrhuber, 2011). Resmi eğitim kurumlarının sunduğu bilgi aktarımının yanı sıra, öğrenmenin gerçek yaşam koşullarında deneyimlenmesi, öğrencilerin teorik bilgiyi uygulamaya dökme becerilerinin geliştirilmesinde kritik rol oynamaktadır (Çetingüney ve Büyük, 2022). Bu çerçevede, eğitim politikaları ve müfredat reformları kapsamında, okul dışı öğrenme etkinliklerinin planlanması ve desteklenmesi; öğrencilerin bireysel ve toplumsal gelişimine yönelik stratejik bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Eğitimciler tarafından uygulamaya konulan interdisipliner projeler, okul dışı öğrenmenin sunduğu çok yönlü kazanımları daha somut hale getirmekte ve öğrenme süreçlerinin kalitesinin artırılmasına katkı sağlamaktadır (Gezen, 2022).

Farklı bir açıdan bakıldığında, teknolojinin eğitim süreçlerine entegrasyonu ile, dijital platformlar üzerinden gerçekleştirilen okul dışı öğrenme etkinlikleri de giderek önem kazanmaktadır (Berg vd., 2021). Çevrimiçi kurslar, sanal laboratuvarlar, interaktif simülasyonlar ve dijital hikâye anlatımı gibi uygulamalar, öğrencilere global ölçekte bilgi ve deneyim paylaşımında bulunma imkânı tanımakta; bu durum, öğrencilerin küresel perspektif geliştirmesine katkıda bulunmaktadır (Glowinski ve Bayrhuber, 2011). Bu teknolojik yenilikler, öğrenmenin mekânsal ve zamansal sınırlarını ortadan kaldırarak, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini esnek bir biçimde yönetmelerine olanak tanımaktadır. Dolayısıyla, dijital dönüşümün etkileri ile desteklenen okul dışı öğrenme uygulamaları, modern eğitim yaklaşımlarının vazgeçilmez unsurlarından biri haline gelmektedir (Ay vd., 2015; Henriksson, 2018).

Eğitim sistemlerinde uygulanan bu bütünlüşmüş yaklaşım, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, yaşam becerileri, toplumsal sorumluluk bilinci ve kültürel duyarlılık gibi alanlarda da gelişimini desteklemektedir (Neher-Asylbekov ve Wagner, 2023). Okul dışı öğrenmenin, bireylerin farklı disiplinlerden gelen bilgileri sentezleyerek bütüncül bir bakış açısı geliştirmelerine olanak tanınması, onların gelecekte karşılaşacakları karmaşık problemlere daha etkili çözümler üretebilmelerine zemin hazırlamaktadır (Ayotte-Beaudet vd., 2024). Bu bağlamda, eğitimdeki reform süreçlerinin ve politika geliştirme çalışmalarının, okul dışı öğrenme modelini de

kapsayacak şekilde genişletilmesi, çağın gereklerine uygun, esnek ve yenilikçi bir eğitim sisteminin inşa edilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Gögebakan, 2018).

Öğrencilerin doğa ile etkileşim kurmaları, çevre bilinci geliştirmeleri ve sürdürülebilir eylemler gerçekleştirmeleri, okul dışı öğrenmenin en önemli katkılarından biridir. Örneğin, İskoçya’da geliştirilen Curriculum for Excellence through Outdoor Learning programı, öğrencilerin okul bahçeleri, kent içi yeşil alanlar veya doğal ortamlarda doğrudan deneyimler yaşamalarını teşvik ederek, onları sağlıklı, kendine güvenen, yaratıcı ve sorumlu bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Okul dışı öğrenme, kavramsal ve soyut eğitim yaklaşımlarının ötesine geçerek, doğrudan uygulanabilir, kaliteli öğrenmeyi destekleyen bir yöntem olarak görülmektedir (Glowinski ve Bayrhuber, 2011). Özellikle yetersiz eğitim kaynaklarına sahip bölgelerde, öğretmenlerin kabulünü artıran ve kaliteli öğrenme süreçlerine erişimi teşvik eden düşük maliyetli bir model sunmaktadır. Ancak, okul dışı öğrenme her eğitim sorununun çözümü olarak görülmemelidir; bunun yerine, müfredat temelli öğretim süreçlerini doğrudan destekleyen ve kaliteli eğitimi güçlendiren kanıta dayalı bir yöntem olarak değerlendirilmelidir (Jucker ve von Au, 2022).

Okul dışı öğrenme, aynı zamanda öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırarak, çok kültürlü bir dünyada daha bilinçli bireyler olmalarını sağlamaktadır (Berg vd., 2021). Farklı sosyal ve kültürel ortamlar içinde zaman geçiren öğrenciler, çeşitli topluluklarla etkileşime girerek, farklı yaşam tarzlarına, değerlere ve inançlara saygı duymayı öğrenmektedirler. Bu deneyimler, öğrencilerin hoşgörü, çeşitlilik ve küresel vatandaşlık gibi kavramlar hakkında derinlemesine düşünmelerine olanak tanımaktadır (Glowinski ve Bayrhuber, 2011). Ayrıca, okul dışı öğrenme doğrudan toplumla etkileşimi artırdığı için, öğrenciler toplumsal sorunlara karşı daha duyarlı hale gelmekte ve toplumsal sorumluluk duyguları gelişmektedir (Ergin-Aydoğdu vd., 2023).

Okul dışı öğrenme etkinlikleri yalnızca öğrencilere değil, aynı zamanda öğretmenlere, okullara ve geniş toplum kesimlerine de fayda sağlamaktadır (Henriksson, 2018). Öğrenciler okul dışı öğrenme ile doğrudan çevreleriyle etkileşime geçerken, öğretmenler için de öğretim süreçlerini zenginleştirme, pedagojik becerilerini geliştirme, öğretim sürecine yenilikçi yaklaşımlar ekleme fırsatı sunmaktadır. Aynı zamanda, bu tür etkinlikler okulları daha cazip hale getirerek, ebeveynlerin ve toplumun eğitim sürecine

daha fazla katılımını teşvik etmektedir (Natural England Commissioned Report, 2012; Zelenski vd., 2023).

Tüm bu değerlendirmeler ışığında, okul dışı öğrenmenin eğitimdeki yeri ve önemi, yalnızca akademik bilgi aktarımının ötesinde, bireylerin yaşam boyu süren öğrenme süreçlerinin, sosyal ve kültürel etkileşimlerinin ve teknolojik gelişmelerin entegre edildiği kapsamlı bir öğrenme modelinin temel bileşeni olarak değerlendirilmektedir (Ayotte-Beaudet vd., 2024; Saraç, 2017). Öğrencilerin aktif katılımıyla şekillenen bu süreç, onların kendilerini sürekli yenilemeleri ve çevreleriyle uyum içinde gelişmeleri bakımından büyük bir potansiyele sahip olmakta, eğitim sistemlerinin dinamik ve çok boyutlu yapılarına önemli katkılar sağlamaktadır (Ocak ve Korkmaz, 2018).

2.1.4. Okul Dışı Öğrenmenin 21. Yüzyıl Yeterlikleri ile Bütünleşme Stratejileri

Okul dışı öğrenmenin 21. yüzyıl yeterlikleri ile bütünleşme stratejileri, günümüz eğitim sistemlerinin dijitalleşme, küreselleşme ve sürekli değişen bilgi ortamı gibi dinamiklere uyum sağlama çabaları kapsamında önemli bir boyut oluşturmaktadır. Bu öğrenme biçimi, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği ve problem çözme gibi temel 21. yüzyıl yeterliklerini kazanmalarında önemli bir katkı sunmakta, aynı zamanda öğrenme sürecinin esnekliğini ve uygulanabilir olma durumunu artırarak, bireylerin yaşam boyu öğrenme yetkinliklerini pekiştirmektedir (Berg vd., 2021; Glowinski ve Bayrhuber, 2011; Sontay vd., 2016).

Eğitimdeki reform süreçleri kapsamında, okul dışı öğrenmenin 21. yüzyıl yeterlikleri ile entegrasyonu, disiplinler arası yaklaşımların ve inovatif pedagojinin benimsenmesi ile gerçekleşmektedir. Öğrencilerin gerçek dünya problemleriyle yüzleşmeleri, farklı sosyal ve kültürel ortamlarla etkileşimde bulunmaları ve teknolojinin sunduğu imkanlardan faydalanmaları, bu entegrasyon stratejilerinin temel unsurlarını oluşturmaktadır (Berg vd., 2021). Bu bağlamda, proje tabanlı öğrenme, deneyimsel öğrenme ve problem çözme temelli etkinlikler, öğrencilerin teorik bilgileri pratiğe dökme ve analitik düşünme becerilerini geliştirme sürecine katkı sağlamaktadır. Eğitimciler tarafından uygulamaya konulan interaktif müfredat reformları, okul dışı öğrenme ortamlarını resmi eğitim süreçleri ile harmanlayarak, öğrencilerin akademik bilgi ile

yaşam becerilerini uyumlu bir şekilde geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Binkley vd., 2012; Henriksson, 2018).

Dijital teknolojilerin eğitim süreçlerine entegrasyonu, okul dışı öğrenme uygulamalarının 21. yüzyıl yeterlikleri ile bütünleşmesini destekleyen önemli bir strateji olarak değerlendirilmektedir (Ayotte-Beaudet vd., 2024). Çevrimiçi platformlar, sanal laboratuvarlar, interaktif simülasyonlar ve mobil uygulamalar, öğrencilerin farklı kaynaklardan ve yöntemlerden bilgi edinmelerine imkân tanımakta, bu durum dijital okuryazarlık ve bilgiye erişim becerilerinin gelişimine katkı sunmaktadır (Atan ve Kocasaraç, 2022; Glowinski ve Bayrhuber, 2011). Teknolojinin bu şekilde eğitim süreçlerine entegre edilmesi, öğrenme deneyiminin mekânsal ve zamansal sınırlarını ortadan kaldırmakta, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini esnek bir biçimde yönetmelerine olanak tanımaktadır. Böylelikle, dijital dönüşümün getirdiği yenilikler, okul dışı öğrenmenin 21. yüzyıl yeterlikleri ile bütünleşmesini sağlayan stratejik uygulamalar arasında yer almaktadır (Burriss ve Burriss, 2011).

Toplumsal ve kültürel bağlamda değerlendirildiğinde, okul dışı öğrenmenin entegrasyonu, öğrencilerin farklı bakış açılarını benimsemeleri ve çok kültürlü iletişim becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunmaktadır (Berg vd., 2021). Yerel toplumların ve kültürel mirasın öğrenme süreçlerine entegre edilmesi, öğrencilerin sosyal duyarlılıklarının ve empati yeteneklerinin artmasına olanak tanımakta, bu durum onların küresel vatandaşlık bilincini güçlendirmektedir. Eğitim kurumlarının yerel iş birlikleri ve toplum temelli projeler yoluyla öğrencilerin farklı yaşam deneyimlerini paylaşmalarını sağlaması hem bireysel hem de toplumsal düzeyde sürdürülebilir öğrenme modellerinin oluşturulmasına zemin hazırlamaktadır (Çetin ve Akman, 2024; Henriksson, 2018).

Son yıllardaki nörobilim ve öğrenme araştırmaları, üç boyutlu ve duyuşsal deneyimlerin beyinde daha güçlü bağlantılar oluşturduğunu ve öğrenmeyi daha dirençli, kalıcı ve anlamlı hale getirdiğini göstermektedir (Glowinski ve Bayrhuber, 2011). Okul dışı öğrenme, bireylerin fiziksel hareketlerini artırarak, sosyal etkileşimi teşvik ederek ve bireysel keşif süreçlerini destekleyerek etkili bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Gerçek dünya deneyimlerine dayalı öğrenme, bireylerin 21. yüzyılın gerektirdiği problem çözme, hızlı karar alma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Ayotte-Beaudet vd., 2024). Bunun yanı sıra, doğada öğrenme, bireylerin çevreyle bağ

kurmasını ve insanlığın ortak geleceğini şekillendirme sorumluluğunu üstlenmesini teşvik etmektedir. Eğitim, ayrıca bireylere karmaşık meseleleri derinlemesine analiz etme ve ideolojik yanıltıcı bilgilere karşı direnç geliştirme imkânı sunarak açık, adil ve sürdürülebilir bir geleceğe katkıda bulunmaktadır (Jucker ve von Au, 2022).

Genel bir değerlendirme ile, okul dışı öğrenmenin 21. yüzyıl yeterlikleri ile bütünleşmesi, eğitim politikalarının ve müfredat reformlarının dinamik bir parçası olarak değerlendirilmektedir (Ayotte-Beaudet vd., 2024). Öğrencilerin çok boyutlu ve uygulamalı öğrenme deneyimleri ile donatılması, onların gelecekte karşılaşacakları karmaşık problemlere daha etkin çözümler üretebilmelerine katkıda bulunmakta, aynı zamanda küresel rekabet ortamında kendilerini daha güçlü ifade edebilmelerini sağlamaktadır (Henriksson, 2018). Bu bağlamda, eğitim sistemlerinin hem dijital dönüşümün hem de toplumsal ve kültürel dinamiklerin etkilerini göz önünde bulundurarak, okul dışı öğrenme uygulamalarını stratejik bir biçimde müfredatlarına entegre etmesi, çağın gereklerine uygun, yenilikçi ve sürdürülebilir öğrenme ortamlarının oluşturulmasında kritik bir rol oynamaktadır (Eryılmaz, 2018).

Dünya genelindeki eğitim sistemlerine paralel olarak ülkemizdeki öğretim programlarında yapılan değişikliklerde ODÖO'nun öneminin artmaya başladığı görülmektedir. MEB (2018) Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda, öğrencilerin gerçek yaşamla bağlantı kurmalarını sağlamak amacıyla müzeler, bilim merkezleri ve doğal ortamlar gibi mekânların kullanımı önerilirken, 2024 öğretim programında bu vurgu daha da güçlendirilerek ODÖO'larının yalnızca gezi amaçlı değil, disiplinlerarası projeler ve uzun vadeli öğrenme deneyimleri için birer laboratuvar olarak kullanılması gerektiği çıkarımı yapılabilmektedir (MEB, 2024a). Özellikle 2024 programlarında, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerinin ODÖO'larında daha etkili kazanılabileceğine dair açık ifadeler bulunmaktadır (MEB, 2024b; MEB, 2024c). Bu durum, eğitim politikalarının öğrenmeyi okul duvarlarından çıkararak toplumun tüm kesimlerine yayma eğiliminin bir göstergesi olarak yorumlanabilir (Erdoğan, 2023). Programlarda yer alan bu vurgular, öğretmenlerin ODÖO'larını derslerine entegre etmeleri için rehber niteliğinde olup, özellikle STEM yaklaşımı ve disiplinlerarası öğretim stratejileriyle bütünleştirilmiş etkinlik örnekleri sunularak (MEB, 2024) uygulayıcılar için somut bir yol haritası çizilmiştir.

2.1.5. Okul Dışı Öğrenme Yaklaşımları

Aşağıda sunulan alt başlıklar kapsamında, okul dışı öğrenmenin beş temel yaklaşımı detaylı bir biçimde ele alınmakta ve açıklanmaktadır.

2.1.5.1. Doğa temelli öğrenme

Doğa temelli öğrenme, bireylerin doğrudan doğal çevre ile etkileşim kurarak bilgi ve beceriler kazandığı bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin doğada gerçekleştirdikleri gözlem, keşif ve uygulamalar yoluyla öğrenme süreçlerini desteklemektedir. Doğal ortamlar, öğrencilere farklı duyularını kullanarak deneyimleme ve öğrenme fırsatı sunmakta, bu da onların eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Neher-Asylbekov ve Wagner, 2023; Temiz ve Semiz, 2019). Ayrıca, doğa ile iç içe geçirilen zaman, bireylerin çevre bilinci ve sürdürülebilir yaşam anlayışını güçlendirmektedir. Doğa temelli öğrenme, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra duygusal ve sosyal gelişimlerine de olumlu etkiler sağlamaktadır. Bu yönüyle doğa, sadece bir öğrenme alanı değil, aynı zamanda bireylerin bütüncül gelişimlerini destekleyen bir ortam olarak değerlendirilmektedir (Saraç, 2017).

2.1.5.2. Proje temelli öğrenme

Proje temelli öğrenme, öğrencilerin gerçek dünya problemleri veya ilgi çekici konular üzerine projeler geliştirerek bilgi ve beceri kazandıkları bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Bu yöntemde öğrenciler, belirli bir problem ya da soruya çözüm üretmek amacıyla araştırma yapma, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini aktif bir şekilde yönetmektedir. Süreç boyunca iş birliği, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerileri ön plana çıkmakta, öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk almaktadır (Seyhan, 2020; Ünlü, 2022). Proje temelli öğrenme, öğrencilerin yalnızca teorik bilgileri değil, aynı zamanda pratik uygulamalar yoluyla bu bilgileri nasıl kullanacaklarını da öğrenmelerini sağlamaktadır. Ayrıca bu yaklaşım, disiplinler arası bağlantılar kurarak farklı alanlardaki bilgilerin bütünleştirilmesine olanak tanımakta ve öğrencilere daha derinlemesine bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Bu bağlamda proje temelli öğrenme, bireylerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerini destekleyen etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Bayram ve Eryılmaz, 2024; Berg vd., 2021).

2.1.5.3. Yer temelli öğrenme

Yer temelli öğrenme, öğrencilerin yaşadıkları çevreyi ve toplumu öğrenme sürecinin merkezine alarak bilgi ve beceriler kazandıkları bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin yerel tarih, kültür, coğrafya ve ekolojik sistemlerle doğrudan etkileşim kurarak öğrenmelerini teşvik etmektedir. Yerel bağlamda yapılan bu tür öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin çevresel farkındalıklarını artırmakta ve toplumsal sorumluluk bilinci geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Ayrıca yer temelli öğrenmenin, bilgilerin öğrencilere aktarıldığı gezilerden ibaret olmadığı, bilgilerin, kullanım alanlarında doğrudan gözlemlenerek somutlaştırıldığı, öğrencilerin gerçek yaşam deneyimleri ile bilgileri ilişkilendirdiği ve kalıcılık sağladığı etkinlikleri ve ortamları içerdiği görülmektedir (Sobel, 2004). Bu yaklaşım, öğrencilerin yerel topluluklarla iş birliği yaparak projeler geliştirmelerine ve yaşadıkları çevre üzerinde olumlu etkiler yaratmalarına imkân tanımaktadır. Yer temelli öğrenme, bireylerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda toplumsal katılım ve çevresel sorumluluk gibi önemli değerleri de benimsemelerini sağlamaktadır (Sarıoğlu ve Küçüközer, 2017).

2.1.5.4. Bağlam/Yaşam temelli öğrenme

Bağlam temelli öğrenme, öğrenilen bilgilerin, gerçek yaşam bağlamlarıyla ilişkilendirilerek anlamlı hale gelmesini sağlayan bir yaklaşımdır. Bu yöntem, öğrencilerin akademik bilgileri sadece teorik olarak değil, aynı zamanda günlük yaşamda uygulayarak öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Bağlam temelli öğrenme, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha fazla motivasyon hissetmelerini sağlamakta ve öğrendikleri bilgilerin pratikte nasıl kullanılacağını gösterebilmektedir. Öğrenciler, bilgiyi bağlam içinde öğrendiklerinde, bu bilgi daha kalıcı ve anlamlı hale gelmektedir (Genç, vd., 2017; Köse ve Çam, 2014). Bağlam temelli öğrenme, öğrencilerin bilgiye dayalı kararlar alabilme, eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerini de güçlendirmektedir. Ayrıca, bu yaklaşım, öğrencilerin farklı disiplinler arasında bağlantılar kurarak öğrenmelerine imkân tanımakta ve genel öğrenme deneyimlerini zenginleştirmektedir (Çepni vd., 2016; Yıldırım ve Gültekin, 2017).

2.1.5.5. Problem temelli öğrenme

Problem temelli öğrenme, öğrencilerin belirli bir problemi çözmek amacıyla bilgi toplama, analiz etme ve çözüm üretme süreçlerine odaklandığı bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif bir rol üstlenmelerini sağlamak ve eleştirel düşünme, araştırma ve karar verme becerilerini geliştirmektedir. Problem temelli öğrenme, öğrencilerin gerçek dünyadaki problemleri çözmek için disiplinler arası bilgi ve becerileri birleştirmelerine olanak tanımaktadır (Kılınç, 2007; Semerci, 2005). Bu süreç, öğrencilerin grup çalışması yaparak iletişim, iş birliği ve liderlik gibi sosyal becerilerini de pekiştirmektedir. Ayrıca, problem temelli öğrenme, öğrencilerin bağımsız düşünme yetilerini artırmakta ve onların çözüm odaklı yaklaşım geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu yönüyle problem temelli öğrenme, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır (Seyhan, 2020).

2.1.6. Okul Dışı Öğrenmeyi Engelleyen Etmenler

Yukarıda da belirtildiği gibi okul dışı öğrenme, bilişsel, duyuşsal, edimsel boyutta anlamlı, kalıcı ve etkili ve bağlam temelli öğrenme sağlaması, 21. yüzyıl becerilerini kazandırması açısından formal eğitim sürecini güçlendirmesi, geliştirmesi yönünde birçok olumlu katkılar sunmaktadır. Ama süreç doğru ve iyi planlanmadığında ve uygulama esnasında ve sonrasında bazı pedagojik ilkelere uyulmadığında olumsuzluklara da yol açabilmektedir (McClintic ve Petty, 2015). Oberle ve arkadaşları (2021)'de yaptıkları çalışmada, okul dışı öğrenmede karşılaşılan engelleri birbiri ile ilişkili dört başlıkta toplamışlardır: a) öğretmen özellikleri, b) Sistemik etmenler, c) Kültür ve d) Çevresel etmenler (Oberle, vd., 2021). Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanılması ve formal eğitim sürecine başarılı bir şekilde entegre edilmesinde öğretmenlerin ilgi, beceri, okul dışı ortamların kullanımı konusunda hazırbulunuşlukları ve deneyimleri, sürecin etkili bir şekilde yönetilmesine belirleyici olmaktadır. Ayrıca öğretmenler, doğal ortamların yapısından veya kültürel yapıdan kaynaklı çeşitli risklere sahip olması, güvenlik ve sorumluluk endişelerini artırmakta ve okul dışı öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir (Oberle, vd., 2021; Torun, 2021).

Okul dışı öğrenme süreci üzerindeki bir diğer engellerde, yöneticilerin yaklaşımı, eğitim politikaları, ayrılan fonlar/kaynakların yetersizliği, bürokratik işlemlerin ve

prosedürün çok fazla olması ve fazla zaman alması, müfredat ve okul programları gibi sistemik nedenlerden kaynaklıdır. Özellikle okul dışı öğretme etkinliklerinin resmi müfredatta yer almaması, yönetici ve velilerin olumsuz tutumları, okul dışı etkinliklerinin öğrenciler tarafından öğrenme sürecinin bir parçası olarak değilde, eğlence amaçlı etkinlikler olarak algılanmasına neden olmaktadır (Çetin, 2021). Okul, öğretim süreçlerinin düzenli ve sistemli bir şekilde ilerlediği, belirli hedeflere ulaşmaya yönelik bir yapıya sahipken, okul dışı öğrenme süreci bireysel tercihlere dayalı, daha serbest ve daha kuralsız bir yapıya sahiptir. Eğer okul dışı etkinlikler belirli bir yapıya ve müfredata dayandırılmazsa, istenilen kazanımlara ulaşamamakta ve öğrenilen bilgilerin kalitesiz olmasına yol açabilmektedir (Berg vd., 2021; Eshach, 2007). Ayrıca, okul dışı öğrenme etkinliklerinde kullanılan kaynakların çeşitliliği ve kalitesi de büyük ölçüde kişisel imkânlarla bağlıdır, bu da öğrenmenin derinliği ve kapsamı konusunda büyük bir belirsizlik yaratmaktadır (Smyth ve McInerney, 2013).

Okul dışı öğrenme ortamları, çevresel faktörlere bağlı olmakla birlikte, okuldan uzak bir yerde bulunmaktadır. Ulaşım, araçlar ve/veya konaklama, ekipman, kıyafetler ve benzeri uygulamalar için okulların, okul dışı öğretim sürecine belli kaynak/fon ayırmalarını gerekli kılmaktadır. Çoğu zamanda bu uygulamalar için veli katkısına başvurulmaktadır. Yeterli finansman destek sağlanmadığı durumlarda okul dışı öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesini engellemektedir (Oberle, vd., 2021). Okul dışı öğrenmenin dezavantajlarından bir diğeri de kaynak ve fırsat eşitsizliğidir. Okul dışı öğrenme, genellikle öğrencilerin ailelerinden alacakları destek ve maddi imkânlarla doğrudan ilişkilidir. Bazı ailelerin, çocuklarının okul dışı etkinliklere katılmasını sağlayacak malzeme, teknoloji ve rehberlik gibi kaynaklara erişim imkânları kısıtlıdır. Özellikle düşük gelirli ailelerin çocukları, okul dışı öğrenme için gerekli olan kaynaklardan yoksun olabilir, bu da öğrenme süreçlerinde büyük eşitsizliklere yol açmaktadır. Bu durum, eğitimde fırsat eşitliğini ortaya çıkarmakta ve öğrencilerin sosyal ve ekonomik durumlarına göre eğitimdeki başarılarını etkilemektedir (González ve Bonal, 2021).

Ailelerin yaşam tarzları, okul kültürü ve toplumsal yapıda okul dışı öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Günümüz teknolojik olanakları, çocukları açık alanlar yerine kapalı mekanlarda daha çokda ekran (telefon, bilgisayar, tablet, televizyon) karşısında daha fazla zaman geçirmelerine yol açmıştır (Larson, vd., 2011). Günümüz

çocukları daha çok yapılandırılmış öğrenme biçimlerine alışkındırlar. Oysa okul dışı öğrenme süreci açık uçlu, keşfedici, kendi kendine yönlendirilen bir öğrenme formatına sahiptir. Etkili iletişim kuramayan, iş birliği içerisinde çalışma becerileri gelişmemiş öğrenciler başlangıçta okul dışı etkinliklere uyum sağlamada zorluk çekmekte, kendini tedirgin hissetmektedir. Yine okul dışı öğrenme ortamlarında çok miktarda dikkat dağıtıcı unsur yer almaktadır (González ve Bonal, 2021; Oberle, vd., 2021). Okul dışı öğrenme aktiviteleri çoğu zaman öğrencilerin kendi başlarına kararlar almalarını gerektirdiği için, disiplinli bir öğrenme alışkanlığı geliştiremeyen öğrenciler için olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Çocuklar, okul dışında yapılacak öğrenme faaliyetlerinin gerekliliğini ve önemini bazen yeterince anlamayabilir ve bu da motivasyon kaybına yol açmaktadır (Karakuş ve Aktın, 2023). Ayrıca okul dışı öğrenme faaliyetlerinin bazı öğrenciler üzerinde psikolojik baskılar yaratmaktadır. Okul dışında geçirilen zaman, özellikle de eğitim süreci sürekli bir öğrenme baskısı yaratacak şekilde yönetiliyorsa, öğrencilerin tükenmişlik ve stres gibi psikolojik sorunlar yaşamasına neden olmaktadır (Glowinski ve Bayrhuber, 2011). Hava koşulları, okul dışı ortamların okuldan uzak mesafelerde yer alması, orman, kıy gibi doğal alanlarda karşılaşılan bazı alerjik vakalar, yaban hayvanları, kirlenme ve benzeri çevresel risklerde okul dışı öğrenme sürecini olumsuz etkileyen etmenler arasında yer almaktadır (Oberle, vd., 2021).

Okul dışı öğrenme, bireysel olarak öğrencilerin motivasyonuna ve ilgi alanlarına dayalı gelişebilecek bir süreç olsa da sistematik, planlı ve rehberlik destekli bir yapıya kavuşturulmadığı takdirde öğrencilerin öğrenme süreçlerinde çeşitli aksaklıklar ve olumsuzluklar meydana getirmektedir (Henriksson, 2018). Bu bağlamda, okul dışı öğrenme fırsatlarının eğitimdeki eşitlikçi bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırılması önemlidir. Aksi takdirde, okul dışı öğrenme, eğitimdeki fırsat eşitsizliklerini derinleştirmekte ve öğrencilerin akademik gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Yıldırım ve Gültekin, 2017).

2.1.7. Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Bilgi yoğun günümüz dünyasında, bireylerin bilgi edinme ve deneyimleme süreçleri oldukça çeşitlilik arz etmektedir. Öğrenme sadece sınıf/okul ortamında değil her yerde, hatta büyük çoğunluğu okul dışı çevrelerde gerçekleşmektedir. ODÖO, doğal alanlardan müzelere, televizyon programlarına ve sanal ortamlara varan bir çeşitliliğe

sahiptir. Bu ortamlar öğrenenlere derslerde öğrendikleri konuları derinlemesine keşfetmelerini sağlayan, farklı öğrenme stilleri sunarak kişiye özel öğrenme deneyimlerine ve hızlarına olanak tanır. Deneyimleyerek, tüm duyularını harekete geçirerek, bilgiyi yapılandırma fırsatları sunar (Karbeyaz ve Kurt, 2024; NRC, 2009; Soh ve Meerah, 2013). Okul dışı öğrenme ortamları kendi içerisinde müzeler, bilim ve sanat merkezleri, tarihi ve kültürel alanlar, endüstriyel kuruluşlar, kütüphaneler, doğal sit alanları ve ören yerleri, üniversiteler, teknoparklar, milli ve tematik park ve bahçeler ile akvaryumlar şeklinde sınıflanmaktadır.

Müzeler, okul dışı öğrenme ortamları arasında yer almakta olup, toplumun kültürel ve bilimsel mirasının korunması ile gelecek nesillere aktarılmasında hayati bir rol üstlenmektedir (Şar ve Sağkol, 2013). Bu kurumlar, tarih, sanat, bilim ve teknolojinin çeşitli alanlarına ait örnekleri somut olarak sunmak suretiyle, ziyaretçilerin duysal deneyimler yoluyla bilgi edinmelerini sağlamaktadır. Akademik çalışmalar, müzelerin interaktif sergi ve eğitim programları aracılığıyla eleştirel düşünme, yaratıcılık, hoşgörü, kültürler arasında “empati kurabilme” ve kültürel farkındalık gibi beceri ve değerlerin pekiştirilmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Mercin, 2003).

Müzelerin işleyişi, koleksiyonların titizlikle derlenmesi ve düzenlenmesi ilkelerine dayanmaktadır. Kurumlar, tarihi belgeler, arkeolojik buluntular ve sanatsal eserlerin sistematik olarak sergilenmesi suretiyle, toplumun geçmişine ışık tutan bilgilerin gelecek kuşaklara aktarılmasını hedeflemektedir. Bu çerçevede, müze yöneticileri, koleksiyonların güvenliği ve bilimsel doğruluk prensipleri doğrultusunda çalışmalarını sürdürmektedir (Dickenson, 2006).

Modern müzecilik anlayışı, geleneksel sergileme yöntemlerinin ötesine geçerek, dijital teknolojiler ve etkileşimli uygulamalar aracılığıyla öğrenme sürecini zenginleştirmeyi amaçlamaktadır (Karadeniz, 2009). Eğitim programları, ziyaretçilerin aktif katılımını teşvik ederek, kültürel ve bilimsel bilgi birikiminin kalıcılığını sağlamaktadır. Bu kapsamda, müzeler, toplumların eğitimsel ve kültürel yapılarının güçlendirilmesinde önemli bir araç olarak değerlendirilmekte ve akademik yaklaşımlarla desteklenmektedir (Ertaş, 2012).

Bilim ve sanat merkezleri, eğitimde sınırlı alanlar yerine farklı öğrenme deneyimlerinin sunulması amacıyla yapılandırılmış kurumlar arasında yer almakta olup,

öğrencilerin bilimsel ve sanatsal bilgi birikimlerini uygulamalı etkinlikler aracılığıyla pekiştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu merkezlerde, teorik bilgilerin pratik uygulamalarla desteklenmesi, interaktif deneyimler ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımları benimsenmekte, bireylerin eleştirel düşünce ve yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Yıldırım ve Ablak, 2021). Akademik kadroların rehberliğinde düzenlenen etkinlikler, öğrenci merkezli yaklaşımlar çerçevesinde, bilimsel metodolojilerin ve sanatın ifade biçimlerinin çeşitliliğini ortaya koyacak şekilde planlanmaktadır (Tlili, vd., 2006).

Uygulamalı laboratuvar çalışmaları ve sanat atölyeleri aracılığıyla gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri, öğrencilerin gözlem yapma, hipotez geliştirme ve deneysel sonuçlar çıkarma süreçlerine aktif katılımını sağlamaktadır. Bu tür etkinlikler, klasik eğitim yöntemlerinin ötesine geçerek, katılımcıların bilimsel süreçlere dair derinlemesine bilgi edinmeleri ve sanatsal üretim süreçlerinin deneyimlenmesi suretiyle yetkinliklerinin artırılmasına katkıda bulunmaktadır. Böylece, bilimsel ve sanatsal düşüncenin kesişim noktasında yer alan disiplinler arası çalışmalar, öğrencilerin öğrenme sürecine bütünsel bir yaklaşım kazandırılmasına yönelik olarak titizlikle uygulanmaktadır (Doğan, vd., 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın desteğiyle yürütülen bilim ve sanat merkezleri, ülke yararını gözeten özel müfredatlar doğrultusunda, genç bireylerin bilgi ve beceri düzeylerinin artırılması için düzenli olarak programlar hazırlanmaktadır. Bu merkezlerde gerçekleştirilen projeler, bilim insanları, mühendisler ve sanatçıların yetiştirilmesinde temel rol oynayarak, ulusal kalkınmaya yönelik stratejik adımların atılmasına zemin hazırlamaktadır. Eğitim ve endüstri arasındaki köprü vazifesi üstlenen bu kurumlar, çağdaş eğitim anlayışıyla uyumlu olarak sürekli yenilenen uygulama modelleri çerçevesinde, bilimsel ve sanatsal yetkinliklerin sistematik olarak geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Yıldırım ve Ablak, 2021).

Tarihi ve kültürel alanlar, toplumların geçmişine ait mirasın korunması ve gelecek nesillere aktarılması bakımından temel bir öneme sahiptir. Bu mekânlar arasında müzeler, kaleler, antik kentler, tarihi bahçeler, köyler, tiyatrolar, sanat galerileri ve dini yapılar yer almakta olup, her biri kendine özgü tarihsel ve kültürel değerleri yansıtmaktadır. Öğrencilerin bu alanlarda edindikleri deneyimler, tarihsel olayların ve kültürel

dönüşümlerin somut örneklerle kavranmasını sağlamakta, böylece soyut kavramların zihinlerde yer etmesine olanak tanımaktadır (Baykan, 2007).

Bu alanlarda gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri, öğrencilerin gözlem yapma, analiz etme ve neden-sonuç ilişkilerini kurma becerilerini geliştirmekte, tarihsel süreçlerin anlaşılmasını destekleyen interaktif öğrenme modellerinin uygulanmasına zemin hazırlamaktadır. Rehberli turlar, interaktif seminerler ve uygulamalı atölye çalışmalarının entegre edildiği eğitim programları, öğrencilerin eleştirel düşünce yapısını güçlendirmekte ve kültürel farkındalıklarının artmasına katkıda bulunmaktadır. Bu çerçevede, tarihi ve kültürel alanların öğrenme süreçlerine entegre edilmesi, tarihsel bilginin kalıcı hale getirilmesine yönelik olarak titizlikle yürütülen planlamalara dayanmaktadır (Ertaş, vd., 2011).

Tarihi ve kültürel alanlar yerel halkın yaşam biçimleri, gelenekleri ve sosyal dinamikleri hakkında derinlemesine bilgi edinme fırsatı sunmakta, öğrencilerin kültürel bağlamları anlama yetilerini geliştirmektedir. Uygulamalı eğitim faaliyetleri, tarihsel gerçekliklerin somut örneklerle desteklenmesi suretiyle, öğrencilerin geçmiş ile günümüz arasında köprü kurmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda, tarihi ve kültürel alanlar, eğitimde bütüncül bir yaklaşımın parçası olarak sistematik biçimde değerlendirilmektedir (Bayraktar ve Bayraktar, 2023).

Endüstriyel kuruluşlar, modern üretim süreçlerinin uygulandığı mekânlar olarak, toplumun ekonomik ve teknolojik gelişiminde merkezi bir rol oynamaktadır. Bu tesislerde, hammadde işleme, enerji verimliliği ve seri üretim gibi süreçlerin titizlikle yürütülmesi, toplumun temel ihtiyaçlarının karşılanması ve teknolojik inovasyonun desteklenmesi amacıyla gerçekleştirilmekte olup, akademik araştırmaların da altını çizdiği gibi bu mekânlar, teorik bilginin uygulamaya dökülmesi açısından önemli fırsatlar sunmaktadır (Atabek-Yiğit, 2011).

Eğitimsel perspektiften bakıldığında, sanayi kuruluşlarının sunduğu somut üretim deneyimleri, öğrencilerin laboratuvar ortamında kazandıkları bilgileri pratikte test etme ve geliştirme imkânı sağlamaktadır. Endüstriyel ziyaretler ve iş başı eğitim programları, öğrencilerin analitik düşünme ve problem çözme yetkinliklerinin artmasına olanak tanımakta, disiplinler arası yaklaşımların benimsenmesine katkıda bulunmaktadır. Bu

bağlamda, sanayi ortamları, eğitimde uygulamalı öğrenme modellerinin etkili biçimde desteklendiği alanlar olarak değerlendirilmektedir (Atabek-Yiğit, 2011).

Üretim tesislerinde kullanılan ileri teknolojik araçlar ve süreç yönetimi uygulamaları, öğrencilere mesleki bilgi birikiminin yanı sıra, güncel endüstri trendlerinin yakından takip edilmesini mümkün kılmaktadır. Eğitim programları ile sanayi arasında kurulan köprü, özellikle STEM alanlarında yetkin bireyler yetiştirilmesi hususunda önemli bir etkileşim sağlamaktadır. Endüstriyel kuruluşların sunduğu bu imkânlar öğrencilerin hem akademik başarılarını artırmakta hem de pratik deneyim yoluyla mesleki becerilerini sistematik olarak geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır

Kütüphaneler, bilgiye erişimin temel dayanak noktaları olarak, bireylerin kültürel ve akademik gereksinimlerini karşılamak amacıyla geniş kapsamlı kaynakları sistematik biçimde sunmaktadır (Dalkıran, 2014). Bu kurumlar, yazılı ve basılı yayınların yanı sıra dijital ve görsel-işitsel materyallerin de yer aldığı, çok boyutlu bir bilgi evreni oluşturmaktadır. Eğitim süreçlerinde öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına uygun bir şekilde bilgiye ulaşmalarına olanak tanıyan kütüphaneler, modern eğitim anlayışının öğrenci merkezli yapısına uygun olarak tasarlanmıştır (Ak ve Çetintaş, 2015).

Kütüphanelerin sunduğu kaynak çeşitliliği, halk, okul ve üniversite gibi farklı kullanıcı gruplarının ihtiyaçlarına hitap eden özel alanlarla desteklenmektedir. Bu kurumlar, geleneksel kitap ve dergi koleksiyonlarının ötesine geçerek dijital arşivler, e-kitaplar ve çevrimiçi veri tabanları gibi modern uygulamalarla öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Akademik camiada, kütüphanelerin sunduğu erişim kolaylığı ve bilgi çeşitliliği, eleştirel düşünme, problem çözme ve bağımsız öğrenme süreçlerinin desteklenmesinde önemli rol oynamaktadır (Torun, 2003).

Edebiyat müzeleri gibi kültürel mirasın yaşatılmasına katkıda bulunan özel kütüphane türleri, ulusal kimliğin ve edebi geçmişin korunması açısından değerli örnekler teşkil etmektedir. Bu tür kurumlar, tarihsel belgeler, yazar portreleri, orijinal eserler ve arşiv materyalleri aracılığıyla, farklı dönemlere ait kültürel birikimin nesilden nesile aktarılmasını sağlamaktadır. Akademik çalışmalarda, kütüphanelerin bilgiye erişimde sağladığı eşitlik ve süreklilik, çağdaş eğitim ve araştırma metotlarının temel unsurlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Yazıcı, vd., 2021).

Doğal sit alanları ve ören yerleri, toplumların tarihsel ve kültürel birikimlerinin somut örneklerini barındıran mekânlar olarak öne çıkmakta olup, bu alanlar aracılığıyla geçmişin yaşam izleri ve doğanın estetik unsurları günümüze aktarılmaktadır. Bu mekânlar hem insan yapımı yapılar hem de doğal oluşumların birleşimiyle, kültürel hafızanın korunması ve nesiller arası bilgi transferinin sağlanması açısından önemli konumlandırılmaktadır (Öner, 2015).

Eğitim süreçlerine entegre edilen bu alanlarda, öğrencilerin tarihsel olayları, mimari yapıları ve doğal çevreyi gözlemleme, analiz etme ve eleştirel düşünce becerilerini geliştirme imkânı sunulmaktadır. Planlı ve programlı eğitim faaliyetleri çerçevesinde gerçekleştirilen ziyaretler, interaktif öğrenme deneyimleri yoluyla, öğrencilerin soyut kavramları somut örneklerle ilişkilendirmesine olanak tanımakta, kültürel ve ekolojik farkındalıklarının artırılması hedeflenmektedir (Yılmaz, 2020).

Kurumlar arası iş birliğiyle hazırlanan eğitim projeleri, doğal sit alanları ve ören yerlerinin sunduğu zengin deneyimsel içeriğin, tarihsel bilgilerin ve kültürel değerlerin sözleşmelerle koruma altına alınan ve düzenli aralıklarla incelenen bu mekanlar, akademik çalışmaların desteklenmesi ve kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılmasının sağlanması amacıyla titizlikle değerlendirilmektedir (Özsoy vd., 2017).

Üniversiteler, yükseköğretimin temel yapı taşları olarak, bilgi üretimi, araştırma ve öğrenme faaliyetlerinin merkezinde yer almakta olup, toplumun entelektüel ve kültürel gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu kurumlar, gelişmiş laboratuvarlar, spor salonları, kütüphaneler ve çeşitli sosyal etkinlik alanlarını bünyesinde barındırarak, öğrencilere teorik bilgilerini pratik uygulamalarla pekiştirme fırsatı sunmaktadır. Akademik kadroların önderliğinde gerçekleştirilen çalışmalar, disiplinler arası etkileşimi artırmakta, bireylerin eleştirel düşünce ve problem çözme yeteneklerini geliştirmesine olanak tanımaktadır (Kılıç ve Atıcı, 2020).

Modern üniversiteler, sadece akademik eğitim sunmakla kalmayıp, aynı zamanda bilimsel seminerler, konferanslar, atölye çalışmaları ve etkileşimli etkinlikler aracılığıyla kamuoyunun bilgi seviyesinin yükseltilmesine de katkıda bulunmaktadır. Bu kapsamda, öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsenerek, farklı yaş gruplarının ve sosyal kesimlerin ihtiyaçlarına uygun programlar düzenlenmekte, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yapılandırmalarına olanak tanınmaktadır. Akademik ve teknolojik altyapının sürekli

güncellenmesi, üniversitelerin çağın gereklerine uygun olarak yenilikçi uygulamaları hayata geçirmesine olanak sağlamaktadır (Sarioğlu ve Küçüközer, 2017).

Çocuk üniversiteleri gibi yapılandırılmış programlar, genç bireylerin bilimsel işlem basamaklarını kavrama, eleştirel düşünme ve yeni fikirler üretme süreçlerinin desteklenmesine yönelik olarak tasarlanmış olup, öğrenme sürecinin interaktif ve deneyimsel boyutunu güçlendirmektedir. Üniversitelerin sunduğu bu çok yönlü eğitim ortamları, öğrencilerin disiplinler arası etkileşimde bulunarak, bilgi alışverişinde bulunmaları ve araştırma süreçlerini aktif olarak deneyimlemeleri açısından etkili bir öğrenme platformu oluşturmaktadır. Bu bağlamda, üniversitelerin eğitim ve araştırma alanındaki stratejik yaklaşımları, toplumsal kalkınmaya katkı sağlayan sürdürülebilir uygulamalar çerçevesinde yürütülmektedir (Ertaş, vd., 2011; Öztürk ve Altan, 2019).

Teknoparklar, üniversiteler ile sanayi kuruluşları arasındaki teknolojik bilgi transferinin sağlanması ve inovasyonun desteklenmesi amacıyla yapılandırılmış dinamik platformlar olarak öne çıkmaktadır. Bu merkezlerde, araştırma geliştirme faaliyetleri, girişimcilik ve teknoloji üretiminin teşvik edilmesi çerçevesinde, akademik bilgi ile pratik uygulamaların bütünleşik bir şekilde sunulması hedeflenmektedir. Teknolojik altyapının ve iş birliği ağlarının güçlendirilmesi, bölgesel kalkınmanın ve ekonomik dinamizmin artırılmasına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, teknoparklar, disiplinler arası sinerjinin ortaya konulması ve araştıran, sorgulayan teknoloji okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi sürecinde önemli bir rol üstlenmektedir (Toprak, 2018).

Akademik çevrelerin ve sanayinin ortak çalışmalarıyla şekillenen bu kurumlar, planlı ve programlı eğitim modelleri aracılığıyla öğrencilere, uygulamalı projeler ve seminerler düzenleyerek, teorik bilgilerini pratik deneyimlerle pekiştirme imkânı sunmaktadır. Teknoloji transferi ve inovasyon süreçlerinin etkin yönetimi, bu yapıların en temel özellikleri arasında yer almakta, araştırmacıların yeni fikirler üretmelerine zemin hazırlamaktadır. Gelişmiş laboratuvarlar, Ar-Ge merkezleri ve teknoloji destek hizmetleri, katılımcıların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini sistematik olarak geliştirmesine olanak tanımaktadır. Bu çerçevede, teknoparklar, eğitim sisteminin hedeflediği nitelikli ve yenilikçi bireylerin yetiştirilmesinde, akademik ve endüstriyel yaklaşımların entegrasyonunu sağlamaya yönelik stratejik adımların hayata geçirilmesinde etkili olmaktadır (Çetin, 1997).

Milli, tematik park ve bahçeler, öğrencilerin farklı yaş gruplarına yönelik olarak tasarlanmış, bilimsel, kültürel ve tarihi konularda interaktif öğrenme olanakları sunan alanlar arasında yer almaktadır. Bu tür parklar, eğitimde sınıf ortamının ötesinde deneyimsel öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlenmiş olup, ziyaretçilerin bilgi edinme süreçlerine aktif olarak katılmalarını sağlamaktadır. Akademik çalışmalar, tematik parkların özellikle fen, tarih ve kültür disiplinlerinin kavranmasında önemli katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır (Tezer ve Bingöl, 2021).

Tematik parklar, özel olarak belirlenen konu başlıkları doğrultusunda, interaktif sergiler, etkinlikler ve uygulamalı programlar aracılığıyla öğrencilerin öğrenme süreçlerine yenilikçi bir yaklaşım getirmekte, bu sayede ders dışı etkinliklerin planlı ve programlı olarak yürütülmesine imkân tanımaktadır. Öğretmenlerin alan ziyaretleri sırasında hazırladıkları ders planları, öğrencilerin soyut bilgileri somut deneyimlerle ilişkilendirmesine olanak sağlamakta, böylece eğitim sürecinin kalıcılığı desteklenmektedir (Öztura, 2010).

Milli parklar ve bahçeler ise, doğal, tarihi ve kültürel değerlerin korunması amacıyla özel olarak düzenlenen alanlar olarak, çevre eğitiminin yanı sıra disiplinler arası düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkin bir rol oynamaktadır. Bu alanlarda gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri, öğrencilerin doğayla bütünleşik bir öğrenme deneyimi yaşamalarına imkân tanımakta, çevresel bilinç ve tarihsel farkındalıklarının artmasına zemin hazırlamaktadır. Akademik perspektiften değerlendirilen bu uygulamalar, modern eğitim yaklaşımları kapsamında planlı programlar aracılığıyla sürdürülebilir öğrenme modelleri oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır (Çebi ve Arslan, 2019; Kervankıran ve Eryılmaz, 2014)

Akvaryumlar, su ortamında yaşayan canlıların yaşam süreçlerini gözlemleme ve deneyimleme imkânı sunan kapalı ekosistemler olarak, öğrencilerin biyolojik çeşitliliği ve ekosistem dinamiklerini yerinde gözlemlemeleri açısından önemli bir okul dışı öğrenme alanı oluşturmaktadır. Bu mekanlarda, suyun fiziksel ve kimyasal özellikleri ile canlıların adaptasyon süreçleri detaylı bir şekilde incelenmekte, böylece öğrencilerin biyoloji, ekoloji ve çevre bilimleri alanındaki teorik bilgileri pratik deneyimlerle pekiştirilmesine olanak sağlanmaktadır (Saraç, 2017).

Akvaryumlar, aynı zamanda interaktif sergilemeler ve eğitim programları aracılığıyla, sucul yaşamın karmaşıklığını ve ekolojik dengeyi somut örneklerle sunarak, öğrencilerin gözlem yapma, analitik düşünme ve sorgulayıcı yaklaşım geliştirme becerilerini desteklemektedir. Bu ortamlar, canlıların beslenme, üreme ve barınma gibi temel yaşamsal olaylarının düzenli bir şekilde izlenmesi suretiyle, bilimsel yöntem ve araştırma süreçlerine dair uygulamalı bilgiler sunmaktadır (Falk ve Adelman, 2003).

Eğitimde akvaryumların kullanılması, özellikle çevresel farkındalık ve sürdürülebilir yaşam biçimlerinin benimsenmesi açısından önemli bir rol oynamakta, katılımcıların su ekosistemlerinin korunması ve biyoçeşitliliğin sürdürülmesine yönelik bilinçlenmelerini sağlamaktadır. Bu bağlamda, akvaryumlar; bilimsel araştırmaların desteklenmesi, eğitim faaliyetlerinin zenginleştirilmesi ve sucul yaşamın detaylı incelenmesi süreçlerinin etkin bir şekilde yürütülmesine olanak tanımaktadır (Türkmen, 2020).

2.1.8. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Dikkat Edilmesi Gerekenler

Okul dışı öğrenme ortamlarının etkili kullanımı hem öğrencilerin akademik kazanımlarını artırmada hem de sosyal becerilerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Okul dışı öğrenme ortamlarının yalnızca eğlence ve gezi amaçlı algılanması, ortaya çıkabilecek öğrenme süreçlerinin kalitesini düşürebileceğinden dolayı öğrencilerin bu ortamlarında önemini kavramaları için gerekli bilgilendirmelerin verilmesi ve bilinç kazandırılması gerekmektedir. Öğrencilerin akademik içerikle bütünleştirilebilecek deneyimlerle buluşturulması ve bu deneyimlerin planlı olarak yönlendirilmesi, öğretmenlerin mesleki sorumlulukları arasında yer almaktadır. Araştırmalar, okul dışı etkinliklerin öğrenme sürecine entegrasyonunun, öğrencilerin ders içi kazanımlarıyla desteklenmesi suretiyle, daha anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin sağlanabileceğini göstermektedir (Laçın-Şimşek, 2020).

Bu çerçevede, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanırken öğrencilerin bireysel motivasyon ve beklentilerinin dikkate alınması büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin ziyaretlere katılım amacının, önceden sahip oldukları bilgi birikimi, ilgi alanları ve inançlar doğrultusunda şekillenmesi, gezi programlarının ve etkinliklerin planlamasında belirleyici rol oynamaktadır (Küçük ve Yıldırım, 2021). Öğrenme sürecinde, öğrencilerin kendi seçme ve kontrol etme yeteneklerinin

desteklenmesi, deneyimlerin bireyselleştirilerek yorumlanabilmesine olanak tanımakta ve bu durum, öğrenme çıktılarının artmasına zemin hazırlamaktadır. Dolayısıyla, öğretmenler, öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak stratejiler geliştirmek ve bu stratejileri uygulamaya koymak suretiyle, öğrenme sürecinin kalitesini artırmaktadır (Tafracı ve Aydın, 2024).

Okul dışı öğrenme ortamları, sosyal etkileşimin ve grup içi dinamiklerin öğrenmeye olumlu katkılar sunabildiği mekânlar olarak değerlendirilmekte olup, bu mekânlarda gerçekleştirilen etkileşimler, öğrencilerin ortak bilgi inşasına katkıda bulunmaktadır. Grup içi sosyo-kültürel arabuluculuk, öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girerek öğrenme süreçlerini desteklemesi açısından önemli bir yer tutmaktadır. Aynı zamanda, deneyimli rehberlik yapan eğitimciler ve ortamda yer alan diğer aktörlerin sağladığı kolaylaştırılmış arabuluculuk da öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmekte ve bilgilerin kalıcılığını sağlamaktadır. Öğrencilerin, ziyaret ettikleri ortamları tanıma sürecinde yönlendirici ve organize edici uygulamalara maruz kalmaları, onların beklenen davranış ve tutumları sergilemelerinde etkili rol oynamaktadır (Nalkıran ve Karamustafaoğlu, 2020).

Öğrenme ortamlarının fiziksel ve kurumsal tasarımı, öğrencilerin deneyimlerinden elde ettikleri verimi doğrudan etkilemektedir. Ortamın estetik, fonksiyonel ve erişilebilir özelliklerinin yanı sıra, içerik ve düzen açısından da belirleyici unsurlar olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Gezi sonrasında öğrencilerin edindikleri deneyimlerin pekiştirilmesi hem sınıf içi işlenmekte olan konularla hem de bireysel öğrenme süreçleriyle ilişkilendirilmeli; bu durum, öğrencilerin öğrendiklerini yeniden yorumlayarak daha derin bir kavrayış geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Öğretmenlerin, bu tür öğrenme stratejilerini uygularken ortamın sunduğu olanakları maksimize etmek amacıyla gerekli planlamaları yapmaları, etkinliklerin verimliliğini artırmaktadır (Kızıldaş ve Sak, 2016).

Okul dışı öğrenme etkinliklerinin başarılı olabilmesi için, öğrencilerin ziyaret sürecinde aktif sorumluluk almaları ve bu süreçte karşılaştıkları engelleri aşabilmeleri hedeflenmektedir. Eğitimcilerin, öğrencilerin deneyimsel öğrenme sürecini destekleyerek, eleştirel düşünce ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri, bu tür ortamların işlevselliğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, öğrenme süreçlerinin

planlanması ve yürütülmesi esnasında hem bireysel hem de grup dinamikleri göz önünde bulundurulmakta; öğrencilerin çevreleriyle etkileşim içinde olmaları sağlanarak, öğrenmenin kalıcılığı temin edilmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen uygulamalar, okul dışı öğrenme ortamlarının sunduğu potansiyelin etkin bir şekilde kullanılmasına katkı sağlamaktadır (Laçın-Şimşek, 2020).

2.1.9. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Uygulama Süreci

Okul dışı öğrenme ortamlarının uygulanması süreci temelde etkinlik öncesi hazırlık, etkinlik esnasında yapılacak çalışmalar ve etkinlik sonrası yapılacak çalışmalar olmak üzere üç alt başlık içerisinde incelenebilmektedir.

2.1.9.1. Etkinlik öncesinde hazırlıklar

Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilecek etkinliklerin başarılı olabilmesi için, planlama aşamasında detaylı ve kapsamlı bir hazırlık sürecinin uygulanması önem arz etmektedir. Etkinlik öncesinde yürütülen hazırlık aşamasında, eğitimsel hedeflerin belirlenmesinin yanı sıra, öğrencilerin öğrenme süreçlerine entegrasyonunun sağlanması amacıyla detaylı analizler yapılmaktadır. Bu süreçte, öğrencilerin beklentileri ve mevcut bilgi düzeyleri göz önünde bulundurularak, gidilecek ortamın özellikleri ve sunduğu imkânlar değerlendirilmekte, böylece etkinliğin içeriği ile öğrencilerin akademik kazanımları arasındaki uyum sağlanmaktadır (Karbeyaz ve Kurt, 2024). Öğretmenler, planlama aşamasında gidilecek mekânı bizzat ziyaret ederek, oradaki sorumlularla istişarelerde bulunmakta ve etkinliğin eğitimsel amaçlarla uyumlu olup olmadığını titizlikle analiz etmektedir. Bu hazırlık sürecinde, öğrencilerin etkinliğe olan ilgisinin artırılması amacıyla, önceden bilgilendirme ve tanıtım materyallerinin hazırlanması, öğrencilerin kaygılarının giderilmesine ve ortam hakkında bilgi sahibi olmalarına olanak tanımaktadır (Laçın-Şimşek, 2020).

Okul dışı öğrenme etkinliklerinin planlanması esnasında dikkat edilmesi gereken bir diğer husus insan veya çevre kaynaklı risklerdir. Etkinlikler planlanırken bu faktörlerin detaylı bir şekilde araştırılması, mümkünse ortadan kaldırılması veya önlemler alınması gerekmektedir. Bu konuda katılımcıların bilinçlendirilmesi ve gerekli eğitimlerin verilmesi kritik rol oynamaktadır. Bu konuda alternatif planların hazırlanması ve acil durumlarda yapılması gerekenlerle ilgili prosedürlerin oluşturulması gerekmektedir (Loynes ve Higgins, 2006).

Hazırlık çalışmalarının bir diğer önemli boyutu ise bürokratik işlemler, ulaşım, yeme-içme ve konaklama gibi lojistik gereksinimlerin planlanmasıdır. Etkinliğin gerçekleştirileceği gün ve saat diliminin, ulaşım imkânlarının, maliyet analizlerinin ve olası alternatif planlamaların önceden detaylandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, okul idaresi, veliler ve ilgili resmî kurumlarla yürütülen yazışmalar ve izin süreçleri, etkinliğin sorunsuz bir şekilde hayata geçebilmesine zemin hazırlamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin güvenliği ve konforu açısından, gidilecek ortama ait detaylı güzergâh bilgilerini ve süreci organize edecek araç ve gereçlerin tespiti konusunda özenli çalışmalar yapmaktadır. Ayrıca, kötü hava koşulları gibi beklenmedik durumlara karşı alternatif planların oluşturulması, etkinliğin kesintisiz sürdürülmesi adına önemli bir önlem olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin iletişim bilgilerinin kaydedilmesi, acil durumlarda hızlı müdahale imkânı sağlamak ve engelli öğrenciler için özel düzenlemelerin yapılması, etkinliğin kapsayıcı bir yapıya kavuşmasına katkıda bulunmaktadır (Patchen vd., 2022).

Eğitimsel hazırlıklar kapsamında, öğrencilerin etkinlik süresince aktif katılımlarını sağlayacak uygulamaların ve materyallerin önceden hazırlanması, etkinliğin akademik kazanımlara katkısını maksimize etmektedir. Öğrencilerin etkinlik sırasında not alabilmeleri için gerekli malzemelerin temini, öğretmenlerin hazırlayacağı çalışma kâğıtları ve ziyaret esnasında dikkat edilmesi gereken hususların aktarılması, öğrencilerin etkinlikle ilgili beklenti ve ilgilerini artırmaktadır. Ayrıca, etkinliğin amacının ve kazanımlarının öğrencilere detaylı bir biçimde anlatılması, onların bu deneyimden maksimum verimi elde etmelerine olanak tanımakta, sınıf içi işlenmekte olan konularla entegrasyon sürecini desteklemektedir. Öğrenci ailelerine yönelik bilgilendirme metinlerinin hazırlanması ve paylaşılması, etkinlik sürecine dair şeffaflığın sağlanmasına yardımcı olmakta, böylece ailelerin de sürece dâhil olmaları temin edilmektedir (Hunter vd., 2019).

Bürokratik işlemler ve ulaşım konularında ise, öğretmenlerin öğrenci velilerinden, okul yönetiminden ve gerekli resmî kurumlardan gerekli izinleri alarak süreci resmi çerçevede planlaması büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin sayısının, gidilecek mekânın kapasitesinin ve etkinliğin toplam süresinin göz önünde bulundurulması, planlamanın her aşamasında titizlikle ele alınmaktadır. Aynı zamanda, ulaşım araçlarının seçimi, hareket saatlerinin belirlenmesi ve etkinliğe ait ücretlendirme gibi detayların

önceden düzenlenmesi, öğrencilerin zamanında ve güvenli bir şekilde gidip gelmelerinin sağlanmasına katkıda bulunmaktadır. Bir gün veya daha uzun süre sürecek etkinliklerde, öğrencilerin yeme-içme ve konaklama ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik planlamalar da titizlikle yapılmakta olup, bu hususların eksiksiz olarak yerine getirilmesi, öğrencilerin fiziksel ve psikolojik rahatlığı açısından göz önünde bulundurulmaktadır (Ürey ve Kaymakçı, 2020).

2.1.9.2. Etkinlik esnasında yapılacak çalışmalar

Etkinlik esnasında gerçekleştirilecek çalışmalar, öğrencilerin deneyimsel öğrenme süreçlerinin verimli hale gelmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte öğretmenler, rehberlik hizmetleriyle öğrencilerin aktif katılımını sağlamak amacıyla, doğrudan bilgi aktarmaktan ziyade onları sorgulama ve keşfetme süreçlerine yönlendirmektedir. Öğretmenler, etkinlik alanında yer alan uygulamalı çalışmaların yürütülmesinde, öğrencilere sorularının cevaplarını kendilerinin bulmaları için uygun ortamı sunmakta, böylece onların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmekte bulunmaktadır (Çiçek ve Saraç, 2017).

Hazırlık aşamasında oluşturulan çalışma kâğıtlarının etkinlik sırasında doldurulması, öğrencilerin hem önceden edinilen bilgilerle etkileşime girmesine hem de uygulamalı olarak yeni bilgileri pekiştirmesine olanak tanımaktadır. Bu noktada, öğretmenler, farklı uygulama ve oyunlarla süreci destekleyerek öğrencilerin ilgi ve motivasyon düzeylerini artırmakta, etkinliğin daha interaktif ve dinamik bir şekilde sürdürülmesini sağlamaktadır. Bu uygulamalar hem bireysel hem de grup içi öğrenme deneyimlerinin zenginleştirilmesine katkı sağlamakta, öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Durdukoca, 2023).

Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme yaşantıları oluşturabilmeleri için sunulan fırsatlar, etkinlik sırasında sürekli iletişim ve rehberlik hizmetleriyle desteklenmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin etkinlik alanında serbestçe dolaşabilmelerine imkân tanırken, aynı zamanda onların güvenliğini ve disiplinini sağlamak üzere gerekli önlemleri almaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koymalarına olanak tanırken, çevreleriyle sağlıklı etkileşimler kurmalarını teşvik etmektedir. Öğretmenlerin sürece müdahaleleri, öğrencilerin etkinlik dışına çıkmalarını engelleyecek şekilde

yapılandırılarak hem bireysel hem de kolektif öğrenmenin sürekliliği sağlanmaktadır (Ergin-Aydoğdu vd., 2023).

Etkinlik sırasında öğretmenlerin öğrencilere aşırı sorumluluk yüklememeleri, sürecin akışının sağlıklı bir şekilde devam etmesi için elzemdir. Öğrencilerin rahat bir ortamda vakit geçirebilmeleri, etkileşim içinde bulunmaları ve çevrelerindeki unsurları keşfetmeleri amacıyla, öğretmenler ve görevli personel, sıcak ve destekleyici bir yaklaşım sergilemektedir. Bu durum, öğrencilerin hem sosyal hem de akademik yönden verimli bir deneyim yaşamalarına zemin hazırlamakta, etkinliğin genel amacına ulaşmasını sağlamaktadır (Yıldız, 2022).

2.1.9.3. Etkinlik sonrasında yapılacak çalışmalar

Okula dönüş sonrasında gerçekleştirilen çalışmalar, etkinlik süresince kazanılan bilgi ve becerilerin kalıcılığını sağlamak amacıyla titizlikle planlanmaktadır. Bu aşamada, etkinlik öncesinde hazırlanan çalışma kâğıtlarının yeniden ele alınması ve detaylı değerlendirme yöntemlerinin uygulanması, öğrencilerin edindikleri deneyimlerin pekiştirilmesi bakımından büyük önem arz etmektedir. Öğrencilerle yapılan soru-cevap oturumları, grup tartışmaları ve öğretmen rehberliğinde yürütülen değerlendirme yöntemleri, etkinlik süresince oluşan öğrenme çıktılarının eksiksiz bir şekilde ortaya konulmasına imkân tanımakta ve elde edilen verilerin analizi, sonraki etkinliklerin planlanmasına temel oluşturmaktadır (Kır vd., 2021).

Dönüş sonrası süreçte, öğrencilerin bireysel ve grup içi deneyimlerini paylaşımları teşvik edilmekte olup, bu paylaşım ortamı hem kişisel öğrenme süreçlerinin derinleştirilmesi hem de sınıf içi etkileşimlerin artırılması amacıyla özenle düzenlenmektedir. Öğrencilerin etkinlik esnasında yaşadıkları deneyimlerin sözlü ve yazılı olarak ifade edilmesi, bireysel eleştirel düşünme becerilerinin yanı sıra sosyal iletişim yeteneklerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin etkinlikle ilgili yazılı çalışmalar yapmaları, kompozisyon, mektup ya da görsel anlatımlar gibi farklı ifade biçimlerinin kullanılması, onların yaratıcılıklarını ortaya koymalarına ve deneyimlerini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmelerine olanak tanımaktadır (Durdukoca, 2023).

Etkinlik esnasında elde edilen görsel materyallerin, fotoğraf ve diğer belgelerin sınıf panolarında ya da okul içi sergilerde kullanılması, öğrencilerin etkinlik

deneyimlerini somutlaştırarak diğer öğrenci ve öğretmenlerle paylaşımlarına olanak vermektedir. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini gözlemleyerek eksik ya da yanlış öğrenmeleri fark etmeleri ve bu durumların tartışma ortamlarıyla düzeltilmesi açısından önemli bir rol oynamaktadır. Etkinlik sonrasında yapılan bu değerlendirme çalışmaları, öğrencilerin bilgi ve deneyimlerinin sistematik olarak analiz edilmesini sağlayarak, öğrenme süreçlerinin daha verimli hale getirilmesine katkıda bulunmaktadır (Laçın-Şimşek, 2020).

Öğrenci ve veli arasında kurulan sağlıklı iletişim, etkinlik sonrası değerlendirme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmaktadır. Velilere yönelik bilgilendirme toplantıları ve yazılı raporlar, evde de öğrencilerin etkinlik hakkında konuşmalarını ve konunun pekiştirilmesini sağlamaktadır. Bu süreçte, öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri ve sorumluluk bilinci, yapılan çalışmaların kalitesi ve sürdürülebilirliği açısından belirleyici olmaktadır. Planlama aşamasında belirlenen hedeflere ulaşılması için, öğretmenler tarafından yürütülen değerlendirme sürecinin detaylı bir şekilde kâğıda dökülmesi, gelecekte düzenlenecek etkinliklerin içerik ve yöntemlerinin geliştirilmesine olanak tanımaktadır (Sarioğlu ve Küçüközer, 2017).

2.1.10. Uluslararası Kuruluşların Okul Dışı Öğrenme ile İlgili Çalışmaları

Birleşmiş Milletler (UN), Dünya Ekonomik Forumu (WEF), Avrupa Birliği (EU) ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) okul dışı öğrenme ile ilgili çeşitli çalışmalar yürütmektedir. Bu kurumlar, geleneksel eğitim sistemlerinin yanı sıra, bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif öğrenme ortamlarını desteklemektedir.

Okul dışı öğrenime ilişkin araştırmaların bilimsel kalitesinde çeşitli sınırlılıklar bulunmasına rağmen, bu öğrenme biçiminin yalnızca UN tarafından ilan edilen Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'ndan 4. hedefe (kapsayıcı ve adil kaliteli eğitimin sağlanması ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarının teşvik edilmesi) önemli bir katkı sunduğu değil, aynı zamanda genel olarak kaliteli eğitimi desteklediği belirtilmektedir. Günümüz toplumunda karşılaşılan iklim ve biyolojik çeşitlilik krizi, dijitalleşme sürecinde demokrasinin durumu, toplumsal entegrasyon, çeşitlilik ve bireylerin fiziksel-ruhsal sağlığı gibi karmaşık sorunlarla başa çıkabilmek için bireylerin dirençli, sağlıklı ve olgun bir öğrenme süreci geçirmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda,

okul dışı öğrenmenin çocukların potansiyellerini en iyi şekilde geliştirmeleri, dünyayı çok boyutlu algılamaları ve öğrenme süreçlerinde öz-yeterliliklerini deneyimlemeleri açısından kritik bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Jucker ve von Au, 2022).

Dünya Ekonomik Forumu okul dışı öğrenmeyi, dijital dönüşüm ve geleceğin iş gücü bağlamında ele almaktadır. WEF'in raporlarında, geleneksel eğitim sistemlerinin hızla değişen dijital dünyaya ayak uydurmakta zorlandığı belirtilmektedir. Bu nedenle, okul dışı öğrenme fırsatlarının artırılması, bireylerin yeni nesil beceriler edinmelerini sağlamak açısından kritik görülmektedir. WEF, dijital platformlar, uzaktan eğitim teknolojileri ve iş başında öğrenme gibi alternatif yöntemlerin, bireylerin kendilerini geliştirmeleri açısından büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır. Özellikle, dijital becerilerin geliştirilmesi, mesleki yetkinliklerin artırılması ve iş gücünün yeni teknolojilere adapte olabilmesi için okul dışı öğrenme faaliyetlerinin yaygınlaştırılması gerektiği belirtilmektedir (Pellegrini, 2021).

Avrupa Birliği (EU), eğitim politikalarında okul dışı öğrenmeyi, bireylerin sosyal, kültürel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayan önemli bir unsur olarak görmektedir. AB'nin Erasmus+ gibi programları, sadece okul içi eğitim değil, aynı zamanda informal ve non-formal öğrenme süreçlerini de desteklemektedir. AB, okul dışı öğrenme kapsamında gençlik hareketlilik projeleri, gönüllülük faaliyetleri ve iş başında eğitim gibi programlarla bireylerin kişisel ve profesyonel gelişimlerini desteklemektedir. Ayrıca, Avrupa Eğitim Alanı (European Education Area) çerçevesinde, yaşam boyu öğrenme politikaları geliştirilmekte ve bireylerin sadece formal eğitim kurumlarıyla değil, dijital öğrenme platformları, kütüphaneler, müzeler ve sivil toplum kuruluşları gibi alternatif kaynaklarla da bilgiye erişimi teşvik edilmektedir. AB'nin eğitim ve öğretim politikalarında, özellikle genç işsizliğin azaltılması ve mesleki eğitimin güçlendirilmesi amacıyla okul dışı öğrenme fırsatlarının artırılması hedeflenmektedir (Volles, 2016).

UNESCO ise okul dışı öğrenmeyi, eğitimde kapsayıcılığı artıran ve kültürel çeşitliliği destekleyen bir araç olarak ele almaktadır. UNESCO'nun Eğitim 2030 Çerçevesi'nde, okul dışı öğrenmenin özellikle düşük gelirli ülkelerde eğitime erişimi artırmada kritik bir rol oynadığı belirtilmektedir. UNESCO, açık ve uzaktan eğitim, mesleki eğitim programları, topluluk temelli öğrenme merkezleri ve dijital öğrenme kaynakları gibi farklı yöntemlerle bireylerin bilgiye ulaşmasını desteklemektedir.

UNESCO, aynı zamanda okuryazarlık oranlarını artırmaya yönelik yetişkin eğitimi programları ve dezavantajlı gruplara yönelik kapsayıcı eğitim politikaları ile okul dışı öğrenmeyi teşvik etmektedir.

2.1.11. Fen Eğitimi ve Çevre Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Fen bilimleri eğitimi, bireylerin doğayı anlamalarına ve bilimsel süreçleri kavramalarına yardımcı olan önemli bir öğrenme alanıdır. Geleneksel sınıf ortamları, fen eğitiminin temelini oluşturmakla birlikte, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirebilmeleri ve kalıcı öğrenme sağlayabilmeleri için okul dışı öğrenme ortamlarının da kullanılması gerekmektedir (Luehmann ve Markowitz, 2007). Müze, bilim merkezleri, doğa parkları, botanik bahçeleri ve sanayi tesisleri gibi farklı mekânlar, öğrencilerin teorik bilgilerini pratik uygulamalarla pekiştirmelerine olanak tanımaktadır (Neher-Asylbekov ve Wagner, 2023).

Araştırmalar, okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik performansını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Özellikle fen bilimleri ve çevre eğitimi alanlarında, öğrencilerin doğrudan deneyimleyerek öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı artmakta ve kavramsal anlama düzeyleri yükselmektedir. Bu tür etkinlikler, teorik bilgilerin pratik uygulamalarla pekiştirilmesini sağlar (Zelenski vd., 2023).

Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin fen bilimlerine yönelik ilgilerini artıran ve öğrenme sürecini daha anlamlı kılan deneyimlerin yaşanmasına katkı sağlamaktadır. Yapılandırılmış okul dışı etkinlikler, öğrencilere fen kavramlarını gerçek yaşam bağlamında keşfetme fırsatı sunarak derinlemesine öğrenmeyi desteklemektedir. Öğrenme süreçlerinde deneysel ve araştırmacı bir yaklaşımı teşvik eder. Öğrenciler, araştırma yapma, verileri analiz etme ve sonuç çıkarma gibi beceriler kazanarak, teorik bilgilerini uygulama fırsatı bulmaktadırlar. Bu tür bir öğrenme deneyimi, öğrencilerin bilimsel düşünme ve sorgulayıcı bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Çetinkaya, 2021). Özellikle müzeler ve bilim merkezleri, öğrencilerin farklı bilim dallarında interaktif etkinlikler ve deneyler yaparak fen bilimlerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır (Berg vd., 2021).

Doğada yapılan öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin ekolojik farkındalığını artırmakta ve doğa ile doğrudan etkileşime girmelerini sağlamaktadır. Örneğin, biyoloji dersleri kapsamında gerçekleştirilen doğa gezileri, öğrencilerin ekosistemleri yerinde

gözlemleyerek çevresel süreçleri daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır (Luehmann ve Markowitz, 2007). Benzer şekilde, astronomi alanında yapılan gözlem etkinlikleri, gökyüzünü inceleme ve gezegenler hakkında doğrudan bilgi edinme fırsatı sunmaktadır. Bu tür öğrenme ortamları, öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirerek bilimsel düşünme yetilerini güçlendirmektedir (Glowinski ve Bayrhuber, 2011).

Okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitimine dâhil edilmesi, öğrencilere sadece bilgi kazandırmakla kalmamakta, aynı zamanda bilimsel süreç becerilerini geliştirmelerine, ekip çalışması yapmalarına ve keşfetme güdülerini artırmalarına da olanak tanımaktadır. Özellikle sanayi tesislerine yapılan geziler, öğrencilerin teorik bilgileri gerçek yaşam senaryolarında gözlemlmelerini sağlamak ve fen bilimlerinin günlük hayattaki önemini kavramalarına yardımcı olmaktadır. Böylece, fen eğitimi yalnızca ders kitapları ile sınırlı kalmamakta, öğrencilerin bilimle doğrudan temas kurmalarını sağlayan bir süreç hâline gelmektedir (Henriksson, 2018).

Okul dışı öğrenme ortamları, fen bilimleri eğitiminin daha etkili ve kalıcı hâle gelmesine katkı sağlamaktadır (Luehmann ve Markowitz, 2007). Öğrencilerin bilimsel süreçleri anlamalarını destekleyen bu tür ortamlar, fen eğitiminin sınıf dışına taşınarak zenginleştirilmesini mümkün kılmaktadır. Ayrıca okul dışı öğrenme, öğrenme süreçlerinde deneysel ve araştırmacı bir yaklaşımı teşvik etmekte, öğrenciler, araştırma yapma, verileri analiz etme ve sonuç çıkarma gibi beceriler kazanarak, teorik bilgilerini uygulama fırsatı bulmaktadırlar. Bu tür bir öğrenme deneyimi, öğrencilerin bilimsel düşünme ve sorgulayıcı bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Çetinkaya, 2021). Bu bağlamda, eğitim politikalarının okul dışı öğrenme ortamlarını daha yaygın bir şekilde kullanacak şekilde yeniden yapılandırılması ve öğretmenlerin bu süreçleri etkin şekilde planlayarak öğrencilerine sunmaları büyük önem taşımaktadır (Rennie vd., 2003).

Çevre eğitimi, bireylerin doğayı koruma bilinci kazanmalarını ve sürdürülebilir yaşam anlayışını benimsemelerini sağlayan önemli bir eğitim alanıdır. Geleneksel sınıf ortamları, çevre eğitiminin temelini oluşturmakla birlikte, öğrencilerin çevresel sorunları daha iyi kavrayabilmeleri ve bilinçli bireyler hâline gelebilmeleri için okul dışı öğrenme ortamlarının da kullanılması gerekmektedir. Doğa parkları, botanik bahçeleri, ekolojik çiftlikler, çevre laboratuvarları ve geri dönüşüm tesisleri gibi farklı mekânlar, öğrencilerin

teorik bilgilerini pratik uygulamalarla pekiştirmelerine olanak tanımaktadır (Luehmann ve Markowitz, 2007).

Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin çevreye yönelik ilgilerini artıran ve öğrenme sürecini daha anlamlı kılan deneyimlerin yaşanmasına katkı sağlamaktadır. Yapılandırılmış okul dışı etkinlikler, öğrencilere ekolojik süreçleri gerçek yaşam bağlamında keşfetme fırsatı sunarak derinlemesine öğrenmeyi desteklemektedir. Özellikle doğa merkezleri ve çevre eğitim parkları, öğrencilerin farklı ekosistemlerde doğrudan gözlem yapmalarına ve doğayla etkileşime girmelerine olanak tanımaktadır (Glowinski ve Bayrhuber, 2011).

Doğada yapılan öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin ekolojik farkındalığını artırmakta ve doğa ile doğrudan etkileşime girmelerini sağlamaktadır. Örneğin, çevre dersleri kapsamında gerçekleştirilen doğa gezileri, öğrencilerin ekosistemleri yerinde gözlemleyerek çevresel süreçleri daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır. Benzer şekilde, geri dönüşüm tesislerine yapılan ziyaretler, atık yönetimi konusunda farkındalık yaratmakta ve sürdürülebilir tüketim alışkanlıklarını teşvik etmektedir. Bu tür öğrenme ortamları, öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirerek çevresel sorunlara çözüm üretme yetilerini güçlendirmektedir (Pellegrini, 2021).

Okul dışı öğrenme ortamlarının çevre eğitime entegrasyonu, öğrencilere sadece bilgi kazandırmakla kalmamakta, aynı zamanda çevresel sorunlara duyarlılık geliştirmelerine, ekip çalışması yapmalarına ve aktif vatandaşlık becerilerini artırmalarına da olanak tanımaktadır (Glowinski ve Bayrhuber, 2011). Özellikle çevre koruma projelerine katılım, öğrencilerin doğrudan çevresel sorunlarla ilgilenmelerini sağlayarak bilinçli bireyler hâline gelmelerine katkı sunmaktadır. Böylece, çevre eğitimi yalnızca ders kitapları ile sınırlı kalmamakta, öğrencilerin doğayla doğrudan temas kurmalarını sağlayan bir süreç hâline gelmektedir (Ayotte-Beaudet vd., 2024).

Okul dışı öğrenme ortamları, çevre eğitiminin daha etkili ve kalıcı hâle gelmesine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin çevresel süreçleri anlamalarını destekleyen bu tür ortamlar, çevre eğitiminin sınıf dışına taşınarak zenginleştirilmesini mümkün kılmaktadır (Luehmann ve Markowitz, 2007). Bu bağlamda, eğitim politikalarının okul dışı öğrenme ortamlarını daha yaygın bir şekilde kullanacak şekilde yeniden yapılandırılması ve

öğretmenlerin bu süreçleri etkin şekilde planlayarak öğrencilerine sunmaları büyük önem taşımaktadır (Henriksson, 2018).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul dışı öğrenme ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmektedir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Karslı ve Kurt (2022) tarafından yapılan çalışmanın amacı, 2012-2021 yılları arasında Türkiye adresli SSCI’de taranan dergilerde yayımlanan makaleler ile YÖK Tez Merkezi’ndeki lisansüstü tezleri inceleyerek okul dışı öğrenme ortamları konusundaki araştırmaların yönelimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemektir. Doküman analizi yöntemi kullanılan çalışmada, örneklem ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup 17 doktora tezi, 52 yüksek lisans tezi ve 5 dergi makalesinden oluşmaktadır. Veriler, yayın sınıflama formu aracılığıyla toplanarak betimsel analizle değerlendirilmiştir. Bulgular, çalışmaların %95,8’inin Türkçe yazıldığını, %62’sinin öğretim, %73’ünün fen bilimleri alanında gerçekleştirildiğini, %39,2’sinin karma yöntem kullandığını ve %50’sinin tutum, ilgi, algı belirlemeye yönelik olduğunu göstermektedir. Veri toplama araçlarında en çok görüşme (%51,1) ve algı/ilgi/tutum testleri (%50) kullanılırken, analizlerde t testi (%60,3) ve içerik analizi (%60) en çok tercih edilen yöntemler olmuştur. Araştırma sonucunda, okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik çalışmaların farklı kademeler ve disiplinlerde uygulanabileceği ve benzer araştırmaların TR dizinli dergilerde farklı ölçütlerle yapılabileceği önerilmiştir.

Erdoğan (2023) tarafından yapılan çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma konusundaki öz yeterlik algılarını incelenmesidir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, öz yeterlik algısını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirmek ve bu algıların seviyesini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, karma yöntem tercih edilmiştir. Çalışmaya 289 sınıf öğretmeni katılım göstermiş olup, elde edilen veriler öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak, bu tür öğrenme ortamlarında somut deneyime sahip olan ya da yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Ergün ve Aslan (2023) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretmenlerin okul dışı sosyal etkinlikler sırasında karşılaştıkları sorunların belirlenmesidir. Olgu bilim desenine dayalı olarak yürütülen bu çalışmada, Samsun ilinde görev yapan 16 öğretmene açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin bu tür etkinliklere yönelik farkındalık seviyelerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir, ancak okul yönetimi ve velilerle ilgili çeşitli sorunların varlığı saptanmıştır. Okul yönetiminin, sosyal etkinliklerde öğretmenlere yeterli desteği sunmadığı, sorumluluğun büyük ölçüde öğretmenlere yüklendiği ve aynı zamanda öğrenci velilerinin yeterli katkıyı sağlamadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, izin belgelerinin zamanında ulaştırılmadığı da çalışma kapsamında elde edilen bulgular arasında yer almaktadır.

Yılmaz (2023) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı öğrenme süreçlerinin nasıl düzenlendiğini ortaya koymaktır. Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, okul dışı öğrenme yönteminin uygulama sürecinde karşılaşılan zorlukları tespit etmek hedeflenmiştir. Muğla şehrindeki 140 Sosyal Bilgiler öğretmenin görüşleri alınarak veri toplanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin büyük bir bölümünün okul dışı eğitime yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim almadığını ve bu doğrultuda hazırlanan dokümanları incelemmediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitim alma durumu, hava koşullarını düzenli takip etme alışkanlığı ve bireysel planlama süreçlerinin, okul dışı öğrenme organizasyonlarında anlamlı farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demirdere (2024) tarafından yapılan çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okul dışı öğrenme ortamlarının fen bilimleri dersine yönelik sürdürülebilir çevre tutumlarına olan etkisini değerlendirmektir. Araştırmada, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Muğla'nın Kavaklıdere ilçesindeki bir devlet okulunda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinden oluşan 40 kişilik bir örneklem grubu belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan çalışmada, nicel ve nitel yöntemler birlikte uygulanmıştır. Nicel veriler erişim testi, 2-ÇDM Tutum Ölçeği ve Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği ile toplanırken, nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Bağımsız gruplar için t testi ile analiz edilen nicel bulgular, deney grubundaki öğrencilerin erişim ve sürdürülebilir çevre tutumlarında anlamlı bir gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Ancak, 2-ÇDM Tutum Ölçeği sonuçları deney ve kontrol

grupları arasında anlamlı bir fark göstermemiştir. Nitel analiz sonuçları, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin ilgisini artırdığı, bilgilerin kalıcılığına katkı sağladığı ve çevreyi tanımlarını desteklediğini göstermektedir.

Güveri (2024) tarafından yapılan çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik öz yeterlik inançlarının ve görüşlerinin belirlenmesidir. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı çalışmada, nicel kısımda tekil tarama modeli, nitel kısımda ise fenomenoloji yöntemi benimsenmiştir. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Sivas ilinde resmi ilkokullarda görev yapan 200 sınıf öğretmeni nicel örnekleme oluştururken, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen 20 öğretmen nitel çalışma grubunda yer almıştır. Veriler, “Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış, nicel veriler SPSS 23.0 programı ile t testi ve ANOVA analizleriyle, nitel veriler ise MAXQDA 2018 yazılımıyla içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin genel olarak orta seviyede olduğunu, cinsiyet, eğitim düzeyi, görev yeri ve mesleki yıl değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Nitel sonuçlara göre öğretmenler, okul dışı öğrenme ortamlarını daha çok müze ve kütüphane ile ilişkilendirmiş, geleneksel öğretim yöntemlerini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, hizmet içi eğitimlerin yetersiz ve teorik kaldığını, uygulamada ise maddi sıkıntılar, ulaşım, öğrenci kontrolü ve güvenlik gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Merter (2024) tarafından yapılan çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme uygulamalarına ilişkin deneyimleri ile mesleki yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilindeki ilkokullarda görev yapan ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen 248 sınıf öğretmeni örneklem grubunu oluşturmaktadır. Analiz sürecinde bağımsız örneklem t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Bulgular, sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme deneyimleri ile mesleki yetkinlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öz-yeterlik ölçeğinde en yüksek ortalama hazırlık yeterliliği alt boyutunda, en düşük ortalama ise bilgi ve deneyim öz-yeterliliğinde bulunmuştur. Öğretmen yetkinlik ölçeğinde ise en yüksek puan motivasyon, en düşük puan ise ölçme ve değerlendirme alt

boyutlarında tespit edilmiştir. Sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını daha etkin kullanabilmesi için hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.

Yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin bakış açısına odaklanan araştırmalar, sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının genellikle orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Ancak somut deneyime sahip veya yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, okul dışı etkinliklere yönelik farkındalıklarının yüksek olmasına rağmen, okul yönetimi ve velilerden yeterli destek alamama, izin belgelerinin zamanında ulaştırılamaması, maddi sıkıntılar, ulaşım, öğrenci kontrolü ve güvenlik gibi ciddi organizasyonel zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Ayrıca, öğretmenlerin önemli bir kısmının okul dışı eğitime yönelik hizmet içi eğitim almadığı ya da mevcut eğitimlerin yetersiz ve teorik kaldığı belirlenmiştir. Buna karşılık, okul dışı öğrenme deneyimleri ile öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrenci boyutunda ise, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin erişimi ve sürdürülebilir çevre tutumlarında anlamlı gelişim sağladığı, ilgilerini artırdığı, bilgilerin kalıcılığına katkı sağladığı ve çevreyi tanımalarını desteklediği ortaya konmuştur. Bu bulgular, okul dışı öğrenmenin hem öğretmenler hem de öğrenciler için önemli potansiyeller taşıdığını, ancak etkin uygulaması için daha fazla hizmet içi eğitim, organizasyonel destek ve mevcut engellerin aşılması gerektiğini vurgulamaktadır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Kisiel (2005) tarafından yapılan çalışmanın amacı, ilkökul öğretmenlerinin fen bilimleri müzeleri veya benzeri yerlere düzenledikleri okul gezilerindeki motivasyonlarını belirlemektir. Araştırma kapsamında, üst düzey ilkökul öğretmenlerine dağıtılan bir anketle, öğretmenlerin okul gezilerindeki motivasyonları ve stratejileri incelenmiştir. Anket sonuçları, öğretmenlerin bu gezileri düzenlerken çeşitli amaçlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, öğretmenlerin sınıf müfredatıyla bağlantı kurma, genel bir öğrenme deneyimi sağlama, yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etme, ilgi ve motivasyonu artırma, yeni deneyimlere maruz bırakma, ortam veya rutin değişikliği sağlama, eğlence ve okul beklentilerini karşılama gibi motivasyonları olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar, “sınıf müfredatıyla bağlantı kurma”nın önemli bir faktör olduğunu, ancak öğretmenlerin bu kavramı farklı şekillerde yorumladıklarını

göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin gündemlerinin okul ve müze gibi farklı bağlamların etkisi altında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin perspektif ve gündemlerini dikkate alarak, okulların informal ortamlara yapacakları ziyaretlerin kolaylaştırılmasına yönelik önerilere yol açmaktadır.

Anderson ve diğerleri (2006) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve Almanya’da öğretmenlerin okul gezilerine ilişkin bakış açılarını inceleyerek, farklı ülkelerdeki ortak sorunları ve iyileştirme alanlarını belirlemektir. Araştırma, üç ülkede gerçekleştirilen bağımsız çalışmaların sonuçlarını analiz ederek, öğretmenlerin okul gezilerinin planlanması ve uygulanması sırasında karşılaştıkları evrensel zorlukları ortaya koymaktadır. Sonuçlar, müzelerin öğretmenlerin ihtiyaçlarını daha iyi anlayarak, eğitim programlarını ve pazarlama stratejilerini bu doğrultuda geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bulgular, müzeler ve okullar arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesi ve öğretmenlerin okul gezilerinde karşılaştıkları engellerin azaltılması için önemli öneriler sunmaktadır.

Luehmann ve Markowitz (2007) tarafından yapılan çalışmanın amacı, sekiz ortaöğretim fen bilimleri öğretmenin, yerel bir üniversitenin bilim merkeziyle bir yıllık ortaklık kapsamında yürütülen okul dışı bilim zenginleştirme programını nasıl değerlendirdiklerini incelemektir. Bu program, öğrenciler için yarım günlük laboratuvar deneyimiyle sonuçlanmıştır. Öğretmenlerin algıları, görüşmeler ve anketler aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin başlangıçta bu tür programların yalnızca sınav başarılarını artırmaya yönelik olduğunu düşündüklerini, ancak zamanla öğrencilerin motivasyonu ve kimlik gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini de fark ettiklerini göstermektedir. Çalışma, ortaöğretim fen bilimleri öğrencileri ve öğretmenlerinin kimlik ihtiyaçlarına ve üniversitelerin bu ihtiyaçları karşılamadaki rolüne dair önemli içgörüler sunmaktadır.

Sturm ve Bogner (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı, aynı eğitim yaklaşımının iki farklı öğrenme ortamında – doğa bilimleri müzesi ve sınıf – öğrencilerin öğrenme ve motivasyon sonuçları üzerindeki etkilerini karşılaştırmaktır. Araştırmaya 190 ortaokul öğrencisi katılmış ve yarı deneysel bir tasarım uygulanmıştır. Eğitim müdahalesi, sınıfta bir giriş aşaması ve ardından müze veya sınıfta çalışma istasyonlarında öğrenmeyi içermektedir. Bilgi ve anlayış, ön test, son test ve kalıcılık testi

kullanılarak değerlendirilmiş; motivasyonel yönler ise ‘İçsel Motivasyon Envanteri’ alt ölçekleriyle incelenmiştir. Sonuçlar, müze grubundaki öğrencilerin sınıf grubuna kıyasla daha fazla öğrendiğini, motivasyon açısından ise sadece bir alt ölçekte müze grubunun daha yüksek puan aldığını göstermektedir. Bu bulgular, okul müfredatlarında alan gezilerinin genel katma değeri bağlamında tartışılmaktadır.

Rios ve Brewer (2014) tarafından yapılan çalışmada, açık havada fen bilimleri eğitiminin ilkökul öğrencilerinin başarısı üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, öğrencilerin okul dışında gerçekleştirilen fen bilimleri etkinliklerine katılımının akademik başarıları üzerindeki etkisini değerlendirmektedir. Çalışmanın bulgularına göre, düzenli olarak okul dışında gerçekleştirilen öğrenme deneyimleri, öğrencilerin fen bilimleri derslerindeki akademik performanslarını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, bu tür etkinliklerin öğrencilerde çevreye yönelik olumlu tutumlar geliştirdiği ve onların bilimsel süreç becerilerini artırdığı tespit edilmiştir. Özellikle, eğitim ortamı olarak okul bahçesi gibi tanıdık alanların kullanılması ve eğitimcilerin okul dışı öğretim konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaları durumunda, öğrencilerin fen bilimlerine olan ilgisinin ve derslere katılımının arttığı görülmüştür.

Clarke-Vivier ve Lee (2018) tarafından yapılan çalışmanın amacı, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme etkinliklerinin faydaları ve bu etkinliklerin uygulanmasında karşılaşılan engellere ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırma, öğretmenlerin bu tür etkinlikleri planlama ve uygulama süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ve bu etkinliklerin öğrenci başarısı üzerindeki potansiyel etkilerini anlamayı hedeflemektedir. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve akademik başarılarını artırdığını düşündüklerini göstermektedir. Öğretmenler, bu tür etkinliklerin öğrencilerin motivasyonunu ve derse olan ilgisini artırdığına inanmaktadır. Ancak, araştırma aynı zamanda öğretmenlerin bu etkinlikleri planlama ve uygulama süreçlerinde çeşitli engellerle karşılaştıklarını da ortaya koymaktadır. Bu engeller arasında idari destek eksikliği, finansal kısıtlamalar ve müfredatla bağlantı kurma zorlukları bulunmaktadır. Öğretmenler, bu tür etkinlikleri düzenlemek için gerekli kaynaklara ve desteğe erişimde sıkıntılar yaşadıklarını belirtmektedir.

Füz (2018) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Macaristan'daki ilkokulların okul dışı öğrenme uygulamalarını nasıl kullandığını, bu tür etkinliklere yönelik genel tutumları ve okul dışı öğrenme uygulamalarının önündeki olası engelleri belirlemektir. Çalışmada, 4.861 katılımcının verilerini içeren geniş ölçekli bir çevrimiçi anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, ilkokullar okul dışı öğrenmeye ilişkin Ulusal Çekirdek Müfredat önerilerini takip etmektedir. Ancak, bu tür programlar seyrek olarak düzenlenmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu okul dışı öğrenme etkinliklerinin daha sık gerçekleştirilmesini talep etmesine rağmen, finansal düzenlemeler ve müfredat uyumu gibi zorluklar nedeniyle uygulamaların sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Çalışmada, okul dışı öğrenmenin yaygınlaştırılması için önündeki engellerin aşılması gerektiği vurgulanmış ve bu doğrultuda gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Henriksson (2018) tarafından yapılan çalışmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin fen bilimleri derslerinde okul dışı öğrenmeyi nasıl kullandıklarını ve bu süreçte hangi temel unsurlara vurgu yaptıklarını incelemektir. Araştırma kapsamında, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak 15 ilkokul öğretmeniyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, önceki çalışmalara kıyasla, açık ve net öğrenme hedeflerinin belirlenmesinin okul dışı öğrenme etkinliklerinin başarısı açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, dış mekânda gerçekleştirilen eğitimin doğayı “gerçekten” inceleme fırsatı sunduğunu ve bu durumun öğrencilerin ilgisini artırdığını ifade etmektedir. Bununla birlikte, öğretmenler, dış mekânda eğitim uygulamalarının önündeki en büyük engelin organizasyonel ve ekonomik faktörler olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin okul dışı öğrenme içeriğine ilişkin açıklamalarında, öğrencilerin ilgisini artırmaya yönelik duyuşsal motivasyonlar, somut etkinlik veya eylem odaklı motivasyonlara daha fazla vurgu yaptıkları görülmektedir. Buna karşılık, bilimsel konu bilgisi, öğretmenlerin açıklamalarında sınırlı bir yer tutmaktadır. Araştırmanın sonuçları, okul dışı öğrenme süreçlerinin öğretim programlarında daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin eğitim planlamasında bilimsel bilgiyi daha fazla vurgulamalarına yönelik çalışmaların gerekliliğine işaret etmektedir.

Jucker ve von Au (2022) tarafından yapılan çalışmanın amacı, karmaşık küresel krizlerle karşı karşıya olan dünyada, çocukların güçlendirilmesi ve toplumların daha dirençli hale getirilmesi için yüksek kaliteli öğrenmenin önemini vurgulamaktır. Bu

bağlamda, okul dışı öğrenmenin 21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu öğrenme türüne önemli katkılar sağlayabileceği öne sürülmektedir. Okul dışı öğrenme, akademik bilgi ediniminin yanı sıra sosyal etkileşim, kişisel gelişim, fiziksel ve zihinsel sağlık, yaratıcılık gibi birçok boyutta öğrenmeyi destekleyen bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Düşük maliyetli ve mevcut eğitim sistemlerine entegre edilmesi kolay olan bu yöntem, eğitim sistemlerinin geleceğiyle ilgilenen tüm karar vericilerin gündeminde üst sıralarda yer almalıdır. Çalışma, eğitim otoriteleri, öğretmen yetiştiren üniversiteler, okullar ve araştırma kurumlarındaki karar vericilerin okul dışı öğrenmeyi sistematik olarak uygulamalarına yardımcı olacak bir rehber sunmaktadır.

Zelenski ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmanın amacı, insan sağlığı ve gezegenin genel sağlığı için doğayla olan bağın önemini vurgulamaktır. Araştırma, modern sağlık krizleri ve gezegen sağlığındaki bozulmaların temelinde, doğayla olan ilişkimizin zayıflamasının yattığını belirtmektedir. Doğayla olan bağın azalması, fiziksel ve sosyal çevrelerin tahribatına yol açan sömürücü tutumlarla ilişkilendirilmiştir. Bu çalışma, doğayla daha güçlü ilişkilerin, bireylerin içsel gelişimini destekleyerek, daha sürdürülebilir ve bilinçli toplumlara geçişi kolaylaştırabileceğini öne sürmektedir. Ayrıca, doğayla yeniden bağlantı kurmanın hem bireysel hem de toplumsal düzeyde fiziksel ve ruhsal iyilik halini teşvik edebileceği ve çevresel sorumluluğu artırabileceği vurgulanmaktadır. Çalışma, Nova Network topluluğunun gezegen sağlığı için doğa temelli çözümler üzerine yaptığı tartışmaları özetleyerek, doğayla olan bağın güçlendirilmesinin kişisel ve gezegensel sağlık için nasıl bir yol sağlayabileceğini ele almaktadır.

Ayotte-Beaudet ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul öncesi, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ait uygulamalarını incelemektir. Çalışmada, öğretmenlerin niyetlerini, kullandıkları yerleri, öğrenme hedefleri ve zorlukları tanımlayan bir nicel anket ile veriler toplanmış ve betimsel istatistik analizleri yapılmıştır. Çalışma sonucunda, okul temelli okul dışı öğrenmenin sınıfta karşılanmayacak tamamlayıcı öğrenme niyetlerini gerçekleştirdiği, okul dışı eğitimin sadece okulun yakın çevresinde değil, çok çeşitli ortamlarda gerçekleştirilebileceğini, hareketsiz kalmalarını önleme, fiziksel aktivite düzeyini artırma potansiyeline sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Qu ve diğeri (2025) tarafından yapılan çalışmanın amacı, 12 günlük bir açık hava öğrenme projesinin ergenlerin yaşam becerileri gelişimi üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmaya, yaş ortalaması 14,3 ($\pm 0,5$) olan toplam 180 katılımcı dâhil edilmiş ve bu bireyler müdahale öncesi, müdahale sonrası ve müdahaleden altı ay sonra olmak üzere üç farklı zaman noktasında Açık Hava Öğrenme için Yaşam Becerileri Ölçeği'ni doldurmuştur. Kontrol grubunda yer alan 39 öğrencinin de yaş ortalaması aynıdır ve bu öğrenciler yalnızca müdahale öncesi ve sonrası ölçümlere katılmıştır. MANOVA analiz sonuçları, müdahale grubunda yaşam becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğunu, ancak kontrol grubunda böyle bir gelişim gözlenmediğini ortaya koymuştur. Hedef belirleme dışındaki tüm yaşam becerilerinde anlamlı iyileşmeler görülmüştür. Müdahalenin altı ay sonrasındaki ölçümlerde ise hedef belirleme dışında kalan tüm yaşam becerilerinin müdahale öncesi seviyelerin üzerinde kaldığı belirlenmiştir. Genel olarak, bu araştırmanın bulguları, açık hava öğrenme projelerinin okul müfredatına dâhil edilmesinin ergenlerin yaşam becerilerini geliştirmede küçük de olsa olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Yurt dışındaki araştırmalar, okul dışı öğrenme ortamlarının öğretmen ve öğrenciler üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Öğretmenler bu etkinlikleri, müfredatla ilişkilendirme, öğrenme deneyimini zenginleştirme, ilgi ve motivasyonu artırma gibi amaçlarla düzenlerken; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğine, akademik başarılarını yükselttiğine ve uzun vadede motivasyon ile kimlik gelişimine katkı sağladığına inanmaktadır. Ancak idari destek eksikliği, finansal kısıtlamalar ve organizasyonel zorluklar gibi sorunlar, bu süreçte evrensel engeller olarak öne çıkmaktadır. Araştırmalar, düzenli okul dışı deneyimlerin akademik başarıyı artırmanın yanı sıra çevre bilincini, bilimsel süreç ve yaşam becerilerini geliştirdiğini; sosyal etkileşim, kişisel gelişim ve yaratıcılığı destekleyerek öğrencilerin bütüncül bir öğrenme deneyimi yaşamasına katkı sunduğunu ortaya koymaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analiz sürecine ilişkin detaylar sunulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgubilim) yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşım, katılımcıların belirli bir olguya (okul dışı öğrenme ortamları) ilişkin deneyim ve algılarını anlamaya odaklanır (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılının II. Döneminde Mersin İli Merkez İlçelerinde (Akdeniz, Mezitli, Toroslar ve Yenişehir) 13 farklı ortaokulda görev yapan 10 farklı branştan 39 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme teknikleri kullanılarak belirlenmiştir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Ölçüt örnekleme kapsamında, Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018, 2024) tarafından güncellenen öğretim programlarında okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı vurgulanmakla beraber, bu uygulamanın öğretmenler arasında yaygınlık kazanmadığı görülmüştür. Bu nedenle, araştırmada farklı branşlardan okul dışı öğrenme deneyimi olan veya bu konuda istekli öğretmenler ölçüt olarak belirlenmiştir (Creswell ve Poth, 2018).

Kartopu örnekleme kapsamında, başlangıçta ulaşılan öğretmenlerin referanslarıyla örneklem genişletilmiş ve 10 farklı branştan diğer katılımcılara ulaşılmıştır (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu yöntem, özellikle okul dışı öğrenme ortamlarını kullanan öğretmenlere ulaşmada etkili olmuştur. Veri toplama sürecinde gönüllülük esasına göre görüşmeler yapılmıştır.

Katılımcılar, ortaokuldaki temel derslerden (meslek/alan derslerin olmadan) her branştan en az 1 öğretmen olacak şekilde seçilmiş ve toplamda 39 katılımcıyla görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler			Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet				
Kadın			19	48.7%
Erkek			20	51.3%
Yaş Aralığı				
30-34			3	7.7%
35-39			7	18%
40-44			10	25.7%
45-49			12	30.8%
50-54			2	5.1%
55 ve üzeri			3	7.7%
Branş				
Türkçe	K1(T)-K4(T)		4	10.3%
Matematik	K5(M)-K8(M)		4	10.3%
Fen Bilimleri	K9(F)-K14(F)		6	15.3%
Sosyal Bilgiler	K15(S)-K20(S)		6	15.3%
İngilizce	K21(İ)-K23(İ)		3	7.7%
Beden Eğitimi	K24(B)-K26(B)		3	7.7%
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	K27(D)-K29(D)		3	7.7%
Görsel Sanatlar	K30(G)-K34(G)		5	12.8%
Müzik	K35(MZ)-K38(MZ)		4	10.3%
Bilişim Teknolojileri	K39(BT)		1	2.6%
Mesleki Deneyim				
0-10 yıl			4	10.3%
11-15 yıl			5	12.8%
16-20 yıl			13	33.3%
21-25 yıl			10	25.6%
26-30 yıl			4	10.3%
31-35 yıl			2	5.1%
36 ve üzeri			1	2.6%
Okul Dışı Öğrenme ile İlgili Eğitim Alma Durumu				
Evet			14	35.9%
Hayır			25	64.1%
Sosyoekonomik Durum				
Katılımcıların Çalıştığı Okulların Bulunduğu İlçeler	İlçelerin Sosyoekonomik Durumu *	Katılımcı Kodları		
Yenişehir	Yüksek	K2-K6, K8-K10, K15, K16, K18-K21, K28-K39	26	66.6%
Mezitli	Yüksek	K7	1	2.6%
Toroslar	Orta	K1, K11, K12, K13, K17, K24, K25	7	18%
Akdeniz	Düşük-Orta	K14, K22, K23, K26, K27	5	12.8%
Toplam			39	100

* Katılımcıların okullarının yer aldığı ilçelerin sosyoekonomik durumu TÜİK Coğrafi İstatistik Portalı (2023)'ten alınmıştır.

-Araştırmaya toplam 39 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların %51,3'ü erkek, %48,7'si kadın olup, yaş dağılımları genellikle 35-49 yaş aralığında yoğunlaşmaktadır. En fazla temsil edilen yaş grubu 45-49 yaş (%30,8) olurken, bunu 40-44 (%25,7) ve 35-39 (%18) yaş grupları izlemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları en düşük 32, en yüksek 57 olarak görülmüştür.

-Branş dağılımına bakıldığında, Fen Bilimleri (%15,3) ve Sosyal Bilgiler (%15,3) öğretmenleri en yüksek oranlara sahiptir. Bunları Görsel Sanatlar (%12,8), Türkçe (%10,3), Matematik (%10,3) ve Müzik (%10,3) branşları takip etmektedir. Bilişim Teknolojileri branşı ise 1 katılımcı (%2,6) ile temsil edilmiştir.

-Mesleki deneyim açısından, katılımcıların 6 yıl ile 37 yıl arasında tecrübeye sahip oldukları; büyük çoğunluğunun 16-25 yıl arası (%58,9) kıdeme sahip olduğu görülmektedir. 0-10 yıl deneyimli öğretmenler %10,3, 26 yıl ve üzeri deneyime sahip olanlar ise %17,9 oranındadır.

-Okul dışı öğrenme (ODÖ) etkinlikleri kapsamında eğitim alma durumu incelendiğinde, katılımcıların %64,1'i bu eğitimi almadığını, %35,9'u ise aldığını belirtmiştir.

-Katılımcıların çalıştığı okulların bulunduğu ilçelerin sosyoekonomik seviyeleri analiz edildiğinde:

- %69,2'si (27 öğretmen) Yüksek sosyoekonomik düzeydeki Yenişehir ve Mezitli ilçelerinde,
- %18'i (7 öğretmen) Orta düzeydeki Toroslar ilçesinde,
- %12,8'i (5 öğretmen) Düşük-Orta düzeydeki Akdeniz ilçesinde görev yapmaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2023)

Bu bulgular, çalışmanın örneklem grubunun farklı sosyoekonomik bölgelerde ve çeşitli branşlarda dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

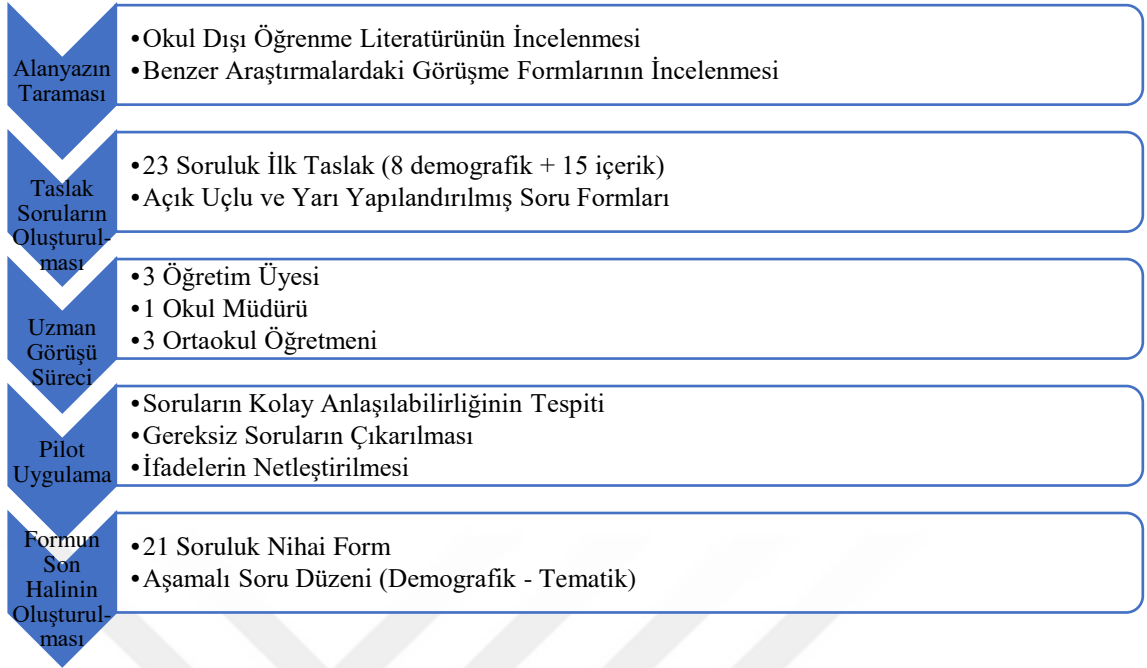
3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Merriam ve Tisdell (2016) nitel araştırmalarda yarı yapılandırılmış görüşmelerin, katılımcıların deneyimlerini derinlemesine anlamak için esnek bir çerçeve sunduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan görüşme formu, okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen görüşlerini detaylı şekilde incelemeyi amaçlamaktadır.

Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde öncelikle konuyla ilgili kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Ardından oluşturulan taslak form, 3 öğretim üyesi, 1 okul müdürü ve bu konuda deneyimli 3 ortaokul öğretmeninden uzman görüşü alınarak değerlendirilmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda bazı sorular birleştirilmiş, bazıları ise formdan çıkarılmıştır. Ayrıca ifade bütünlüğü ve anlaşılabilirlik açısından gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme formu toplam 21 sorudan oluşmaktadır. Formun başında araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğunu belirten bir bilgilendirme metni yer almaktadır. İlk 8 soru katılımcıların branş, yaş, mezun olunan üniversite, cinsiyet, görev yapılan okul türü ve okul dışı öğrenme ortamı deneyimi gibi demografik özelliklerini belirlemeye yöneliktir. Kalan 13 soru ise öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini, deneyimlerini ve karşılaştıkları zorlukları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Görüşme formunun geçerlik çalışmaları kapsamında pilot uygulama yapılmış ve katılımcıların soruları anlamakta güçlük çekmedikleri gözlemlenmiştir. Pilot uygulama sonucunda formun araştırmanın amacına uygun veri toplamak için yeterli olduğu değerlendirilmiştir (EK-1). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilme süreci Şekil 1’de şematik olarak gösterilmiştir.



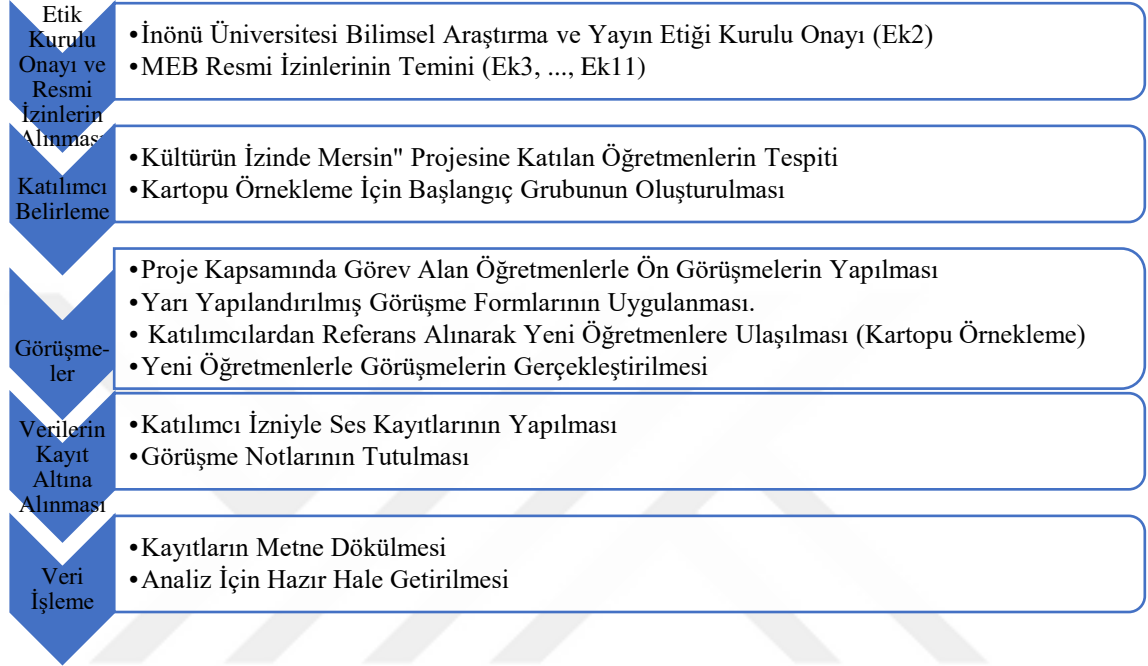
Şekil 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Hazırlık Süreci

Görüşmeler, katılımcıların uygun gördüğü zaman ve ortamlarda (yüz yüze veya çevrimiçi) gerçekleştirilmiş ve ortalama 25-40 dakika sürmüştür.

3.3.2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulama aşamasına, İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu onayının (EK-2) ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan temin edilen resmi izinlerin (EK-3, ..., EK-11) ardından başlanmıştır. Sürecin ilk aşamasında, okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ulusal ve uluslararası alanyazın detaylı şekilde taranmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu, Mersin ilinde görev yapan ve okul dışı öğrenme ortamları konusunda aktif çalışmaları bulunan ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcılara ulaşmak için öncelikle okul dışı öğrenme ortamları temelli “Kültürün İzinde Mersin” projesi kapsamında görev almış ortaokul öğretmenleri belirlenmiş ve bu öğretmenlerle telefon görüşmeleri yapılarak uygun görüşme zamanları belirlenmiştir. Görüşmelerin bir kısmı yüz yüze, bir kısmı ise telefon üzerinden gerçekleştirilmiştir. Veri toplama uygulamaları gerçekleştirilirken, görüşülen öğretmenlere okul dışı öğrenme ortamları konusunda aktif olan başka öğretmenler olup olmadığı sorulmuş ve onların referansı doğrultusunda diğer öğretmenlere ulaşılmıştır (kartopu örnekleme). Tüm görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı hakkında detaylı bilgi verilmiş ve gönüllülük esası vurgulanmıştır.

Veri toplama aracı olarak, daha önce uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş ve pilot uygulaması yapılmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların izniyle ses kayıtları alınmış ve bu kayıtlar daha sonra metne dökülerek analiz edilmiştir. Süreç, Şekil 2’de özetlenmiştir.



Şekil 2. Araştırmanın Uygulama Basamakları

3.4. Veri Analizi

Toplanan veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. Braun ve Clarke’ın (2006) tematik analiz yaklaşımına göre içerik analizi, nitel verilerdeki anlamlı kalıpları sistematik olarak tanımlama, organize etme ve yorumlama sürecidir. Bu yöntem, verilerde tekrar eden temaları keşfetmeyi ve bu temalar arasındaki ilişkileri bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koymayı hedefler. Araştırmacılar, veri setini derinlemesine inceleyerek yüzeysel içeriğin ötesine geçen anlam katmanlarını açığa çıkarır ve bu süreçte verilerin kendisinden yola çıkarak yorumlamalar geliştirir. Bu araştırmada veri analiz süreci titizlikle yürütülmüştür. Öncelikle, tüm görüşme kayıtları birebir yazıya aktararak metin dokümanları oluşturulmuştur.

Analiz sürecinde, Creswell ve Poth’un (2018) tematik analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmacı ve danışman önce bağımsız olarak verileri incelemiş, satır

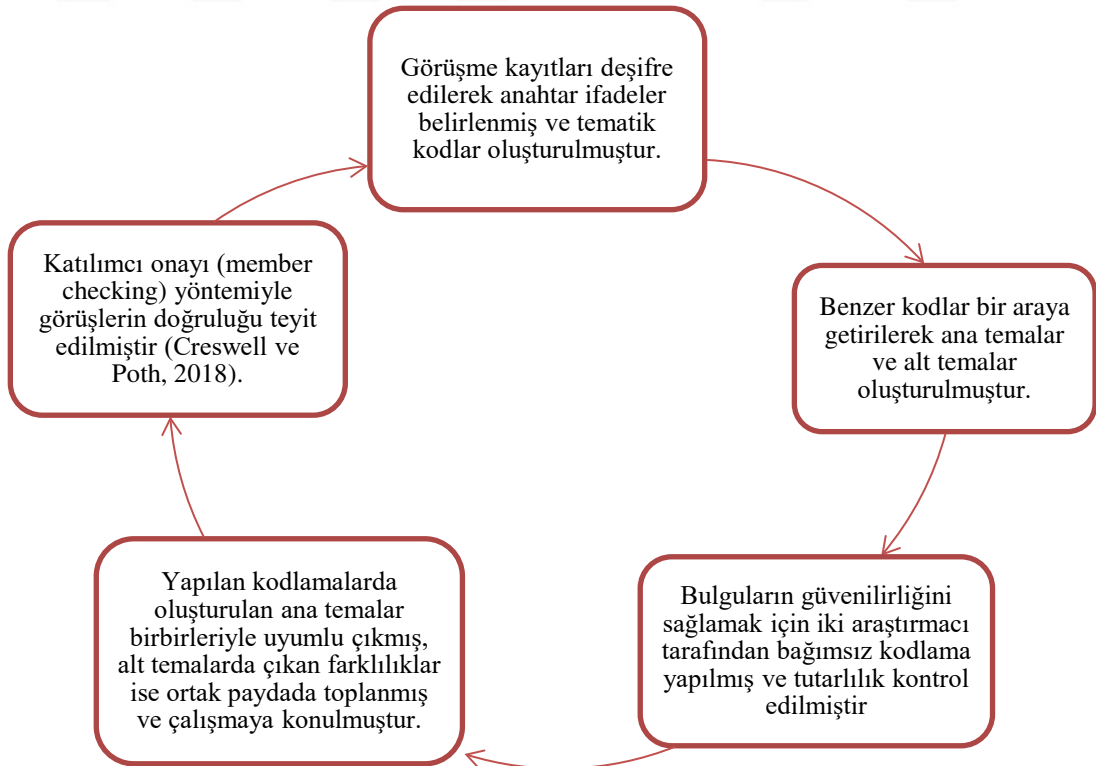
satır okuma yaparak önemli noktaları kodlamışlardır. Katılımcıların özgün ifadelerine sadık kalmaya özen gösterilmiştir.

Benzer kodlar bir araya getirilerek alt temalar oluşturulmuş, bu alt temalar arasındaki ilişkiler incelenerek ana temalar belirlenmiştir. İki araştırmacının kodlamaları karşılaştırıldığında ana temalarda büyük ölçüde benzerlik görülmüş, farklılık gösteren alt temalar ise tartışılarak ortak bir anlayışa varılmıştır.

Çalışmanın güvenilirliğini artırmak için katılımcı onayı yöntemi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarının bir kısmı katılımcılarla paylaşarak geri bildirimleri alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu süreç, bulguların geçerliliğini güçlendirmiştir.

Sonuç olarak, okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen deneyimlerini yansıtan tutarlı bir tema yapısı oluşturulmuştur. Bulgular sunulurken her temayı desteklemek amacıyla katılımcıların doğrudan alıntılarına yer verilmiştir. Bu sayede okuyucuların, öğretmenlerin yaşadıkları deneyimleri birinci elden öğrenmeleri sağlanmıştır.

Süreç, Şekil 3'te gösterildiği gibi şu adımları içermektedir:



Şekil 3. Veri Analiz Süreci

3.5. Etik İlkeler

Araştırmadaki veriler, İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu (2025/26) tarafından onaylandıktan sonra toplanmıştır (EK-2). Katılımcılar, araştırmanın amacı ve görüşme konusunda bilgilendirilerek, gönüllü olduklarına ve ses kaydı alınmasına dair onamları alınmıştır. Katılımcıların kişilik haklarını korumak için isim yerine, kodlar kullanılmıştır. Örneğin; K5(M), branşı matematik olan beşinci katılımcıyı temsil etmektedir.

3.6. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, çalışmanın bilimsel değerini belirleyen temel unsurlardır. Yıldırım ve Şimşek (2021), nitel araştırmalarda geçerliğin, araştırmanın ölçmeyi amaçladığı olguyu ne derece doğru yansıttığıyla ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, çalışmada veri toplama ve analiz süreçlerinde çeşitli önlemler alınmıştır.

Geçerliği sağlamak amacıyla, Creswell ve Poth'un (2018) önerdiği üzere katılımcıların doğal ortamlarında görüşmeler gerçekleştirilmiş ve onların rahat ifade edebilecekleri bir atmosfer oluşturulmuştur. Görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı detaylı şekilde anlatılmış, etik ilkeler açıklanmış ve gönüllülük esası vurgulanmıştır. Bu uygulama, katılımcıların samimi cevaplar vermesini sağlamıştır.

Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz yaklaşımı doğrultusunda, verilerin analizinde araştırmacı ve danışman tarafından bağımsız kodlamalar yapılmıştır. İki araştırmacının kodlamaları karşılaştırılarak %85 uyum saptanmış olup, bu oran nitel araştırmalar için kabul edilebilir düzeydedir (Miles ve Huberman, 1994). Uyuşmayan kodlar tartışılarak ortak bir karara varılmıştır.

Araştırmanın iç geçerliğini artırmak için üç temel strateji benimsenmiştir:

1. Uzun süreli veri toplama süreci (3 ay)
2. Veri çeşitlemesi (farklı okullardan öğretmenlerle görüşmeler)
3. Katılımcı teyidi (member checking)

Dış geçerlik için ise Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği gibi, araştırma sürecinin tüm aşamaları detaylı şekilde açıklanmıştır. Böylece benzer bağlamlarda çalışma yapacak araştırmacılar için bir rehber sunulmuştur.

Güvenirlik açısından, veri analizinde izlenen tüm adımlar şeffaf bir şekilde belgelenmiştir. Ayrıca, araştırmanın bulguları doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenerek okuyucunun kendi yorumunu yapabilmesine olanak tanınmıştır.

Sonuç olarak, bu çalışmada nitel araştırma standartlarına uygun şekilde geçerlik ve güvenilirlik önlemleri alınmış olup, elde edilen bulguların güvenilir ve gerçeği yansıttığı düşünülmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, çalışmanın verilerinin çözümlemesi ile elde edilen bulgular ve yorumları, araştırmanın alt problemlerine göre tablolar halinde verilmiştir.

4.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına ve Kendi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Araştırma kapsamında birinci alt problem olan “Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına ve Kendi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Nelerdir?” sorusuna ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 2 ve Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 2

Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Kültürel ve Tarihi Ortamlar	Müzeler ve Sergiler	K3(T), K6(M), K7(M), K8(M), K9(F), K10(F), K11(F), K12(F), K13(F), K15(S), K19(S), K20(S), K21(İ), K22(İ), K23(İ), K28(D), K29(D), K30(G), K31(G), K33(G), K34(G), K37(MZ), K38(MZ)	23
	Tarihi ve Antik Mekânlar	K6(M), K9(F), K16(S), K17(S), K19(S), K20(S), K27(D), K28(D), K29(D), K32(G), K34(G), K37(MZ)	12
	Canlı Sanat ve Performans Ortamları	K1(T), K3(T), K4(T), K10(F), K11(F), K20(S), K30(G), K31(G), K33(G), K36(MZ), K37(MZ), K38(MZ)	12
	Kütüphaneler ve Okuma Alanları	K4(T), K6(M), K22(İ)	3
	Kültürel Merkezler ve Masal Evleri	K3(T), K10(F), K17(S), K31(G), K37(MZ), K39(BT)	6
Bilim, Teknoloji ve Araştırma Merkezleri	Bilim Merkezleri (Bilim Fuarları, Gözlemevleri vb.)	K1(T), K6(M), K7(M), K9(F), K10(F), K11(F), K12(F), K13(F), K14(F), K17(S), K18(S), K19(S), K20(S), K21(İ), K22(İ), K24(B), K25(B), K37(MZ), K38(MZ), K39(BT)	20
	Teknoloji Merkezleri (Teknoparklar vb.)	K21(İ), K39(BT)	2
	Araştırma Merkezleri (Tarımsal Arş. Ens., Gen Bankaları vb.)	K18(S), K19(S), K20(S), K21(İ), K38(MZ), K39(BT)	6
Biyçeşitlilik Gözlem Mekânları	Doğal Alanlar (Milli Parklar, Tabiat Parkları, Sulak Alanlar, Ormanlar vb.)	K2(T), K3(T), K4(T) K6(M), K7(M), K8(M), K10(F), K13(F), K14(F), K15(S), K16(S), K17(S), K18(S), K19(S), K20(S), K21(İ), K22(İ), K23(İ), K25(B), K27(D), K28(D), K29(D), K30(G), K32(G), K34(G), K35(MZ), K36, K37(MZ)	17
	Yapay Alanlar/Tematik Park ve Bahçeler (Botanik	K3(T), K4(T), K7(M), K8(M), K13(F), K14(F), K17(S), K18(S), K19(S),	25

	Bahçeleri, Hayvanat Bahçeleri, Akvaryumlar vb.)	K20(S), K22(İ), K23(İ), K24(B), K25(B), K26(B), K27(D), K29(D), K30(G), K31(G), K33(G), K34(G), K35(MZ), K36(MZ), K37(MZ), K38(MZ)	
Endüstriyel Kuruluşlar	Fabrikalar	K3(T), K4(T), K8(M), K18(S), K20(S)	5
	Enerji Santralleri	K10(F)	1
	Geri Dönüşüm Tesisleri	K6(M), K12(F), K14(F), K23(İ), K32(G)	5
Diğer Kuruluşlar	Üniversiteler	K21(İ), K28(D), K38(MZ)	3
	Resmi Kuruluşlar (AFAD vb)	K12(F), K18(S), K19(S), K20(S), K24(B), K25(B)	6
	Sivil Toplum Kuruluşları (Kızılay vb.)	K12(F), K32(G), K39(BT)	3
Sosyal ve Fiziksel Gelişim Ortamları	Sportif Mekânlar ve Etkinlikler	K10(F), K15(S), K20(S), K24(B), K26(B), K29(D)	6
	Okul Bahçesi ve Piknik Alanları	K22(İ), K23(İ), K30(G), K36(MZ)	4
	Sosyal ve Etkinlik Odaklı Alanlar	K1(T), K8(M), K18(S), K20(S), K32(G), K39(BT)	6
Dijital ve Sanal Öğrenme Ortamları	e-Öğrenme, Çevrimiçi Platformlar, Görsel Medya	K2(T), K5(M), K16(S), K21(İ), K22(İ), K27(D), K32(G)	7

Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamı ile ilgili görüşleri, öğrenmeyi daha verimli kılacak ve buna elverişli atmosferleri göstermektedir. K19(S) öğretmenin *“Sosyal bilgiler branşı olarak tarih, coğrafya, demokrasi ve devlet yönetimi gibi konuları öğrencilerimize görsel ve deneyimsel yöntemlerle aktarmaya özen gösteriyoruz. Öğrencilerin gördüklerini ve duyduklarını daha kalıcı öğrendikleri için tarihî mekânları, müzeleri ve doğal güzellikleri tercih ediyoruz.”* görüşü de bu ifadeyi desteklemektedir.

Öğretmenler, okul dışı öğrenme ortamlarını oldukça geniş bir yelpazede değerlendirmekte ve istenildiği takdirde günlük hayatta gidilen bir çok yerin okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılabileceğini ifade etmektedirler. K23(İ) öğretmenin: *“Okul dışı öğrenme ortamı deyince aklıma sınıfın dışındaki aslında her yer geliyor. Duvarı olmayan, duvarla çok işimizin olmadığı yerler de geliyor. Yani tamamen açık havadan bahsediyorum. Ya da çocukların evde yapmış olduğu etkinlikler olabilir, yine okul dışında. Çocuklarla sahilde toplanıp da yapmış olduğumuz basit bir etkinlik olabilir. Bir piknikte yaptığımız etkinlik olabilir. Her türlü etkinlik olabilir.”* ifadesi anlık verilebilecek kararlarla bile bulunan ortamın okul dışı öğrenme ortamına dönüştürülebileceğini göstermektedir.

Okul dışı öğrenme ortamları denildiğinde sadece kültürel ve tarihi ortamlar, bilim, teknoloji ve araştırma merkezleri, biyoçeşitlilik gözlem mekânları, endüstriyel kuruluşlar,

resmi ve sivil toplum kuruluşları, sosyal ve fiziksel gelişim ortamları gibi fiziksel mekanlar değil bunların dışında dijital ortamların da okul dışı öğrenme ortamları olarak kullanılabileceği katılımcılar tarafından dile getirilmektedir. K2(T) öğretmenin “Okul dışındaki etkinlik alanları, eTwinning ve Erasmus projelerine bağlı e-öğrenme platformları.” görüşü ve K22(İ) öğretmenin “...O sebeple bir de buna online platformları da ekleyebiliriz. Sanal öğrenme de artık çok günümüzde yaygın. Online platformlarda bence okul dışı öğrenme ortamları olabilir.” görüşü farklı branşlarda olmasına rağmen dijital ortamların okul dışı öğrenme ortamları olarak kullanılabildiğini göstermektedir.

Katılımcıların okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili en sık ifade ettikleri ortamlar olarak “Yapay Alanlar, Tematik Park ve Bahçeler”, 2. Sırada “Müzeler ve Sergiler”, sonrasında da bu ortamları 3. sırada “Bilim ve Teknoloji Merkezleri” nin takip ettiği görülmektedir.

Tablo3’te araştırmaya katılan öğretmenlerin ODÖO konusunda kendi yeterliklerine dair görüşleri yer almaktadır.

Tablo 3
Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yeterliliklerine Dair Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Öğretmenlerin Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri	Yüksek	K4(T), K5(M), K10(F), K12(F), K13(F), K14(F), K17(S), K18(S), K19(S), K21(İ), K24(B), K25(B), K26(B), K27(D), K33(G), K35(MZ), K36(MZ), K37(MZ), K38(MZ), K39(BT)	20
	Orta Düzey	K6(M), K7(M), K9(F), K20(S), K22(İ), K23(İ), K30(G), K34(G),	8
	Düşük	K1(T), K2(T), K3(T), K8(M), K11(F), K15(S), K16(S), K28(D), K29(D), K31(G), K32(G)	11

Öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin verdikleri yanıtlar, yüksek, orta ve düşük yeterlilik şeklinde gruplanabildiği görülmektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun yeterlilik algısının yüksek olduğu görülmektedir. Örneğin K25(B), ODÖO’da etkinlik/uygulama gerçekleştirebilme konusundaki yeterliliğini değerlendirirken, “Kendimi üst düzey yeterli görüyorum...” şeklinde belirtmiştir. Kendilerini orta yeterlilikte ve düşük yeterlilikte değerlendiren öğretmenler ise genellikle ek eğitim ve destek ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadır. “Kendimi çok donanımlı görmüyorum.

Özellikle materyal kullanımı ve üretimi konularında eğitim alarak ve araştırma yaparak geliştirebilirim.” ifadesiyle K8(M) ise yetersiz gördüğü yanlarının eğitim desteğiyle çözülebileceğini vurgulamaktadır.

4.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarıyla İlgili Deneyimleri ve Kullanım Sıklıkları

Araştırma kapsamında ikinci alt problem olan “Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Deneyimleri ve Kullanım Sıklıkları Nasıldır?” sorusuna ilişkin katılımcıların deneyimleri ile ilgili görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarıyla İlgili Deneyimleri ve Yaptıkları Etkinlikler

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Gerçekleştirilen Etkinlik Türleri	Kültürel/Tarihi Geziler	K1(T), K3(T), K10(F), K15(S), K17(S), K18(S), K19(S), K20(S), K21(İ), K23(İ), K27(D), K28(D), K29(D), K30(G), K31(G), K34(G), K38(MZ)	17
	Doğa/Çevre Odaklı Etkinlikler	K6(M), K7(M), K13(F), K14(F), K16(S), K18(S), K20(S), K23(İ), K24(B), K25(B), K26(B), K28(D), K30(G), K34(G), K35(MZ)	15
	Bilim Merkezi/Fuar Gezileri	K1(T), K9(F), K10(F), K12(F), K13(F), K17(S), K18(S), K19(S), K20(S), K22(İ), K25(B), K39(BT)	12
	Sanat/Müzik Etkinlikleri	K1(T), K3(T), K15(S), K30(G), K31(G), K33(G), K34(G), K36(MZ), K37(MZ), K38(MZ)	10
	Endüstriyel/Kurumsal Ziyaretler	K3(T), K8(M), K12(F), K18(S), K20(S), K39(BT)	6
	Dijital/Online Etkinlikler	K2(T), K4(T), K5(M), K8(M)	4
	Sportif Mekânlar ve Etkinlikler	K15(S), K24(B), K25(B), K26(B), K35(MZ)	5
	Proje Bazlı Çalışmalar	K11(F), K13(F), K18(S), K23(İ)	4

Çalışmaya katılan öğretmenler, meslek hayatları boyunca çeşitli okul dışı etkinlikler düzenlemişlerdir. Bu etkinlikler genel başlıklar halinde incelendiğinde; kültürel/tarihi geziler, sanat/müzik etkinlikleri, bilim merkezi/fuar gezileri, doğa/çevre

odaklı etkinlikler, endüstriyel/kurumsal ziyaretler, dijital/online etkinlikler, sportif etkinlikler ve proje bazlı çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kültürel/tarihi geziler kapsamında müzeler, antik kentler, tarihi mekanlar (örn. Çanakkale, Anıtkabir, Pamukkale, Kapadokya, Eskişehir, Zeugma Mozaik Müzesi gibi) ve kültürel etkinliklere yönelik geziler gerçekleştirmişlerdir. K19(S) öğretmeni, “Öğrencilerimizi tarihî ve coğrafi açıdan önemli bölgelere götürerek görerek öğrenmelerini sağlıyoruz. Kapadokya’da peribacalarının oluşumunu ve yeraltı şehirlerini anlattık. Eskişehir’de Osmanlı evlerini, Odunpazarı’nı ve bilim müzesini gezdik...” ifadesinde öğrencileri hem tarihi hem kültürel hem de coğrafi deneyim amaçlı gezilere götürerek okul dışı öğrenme ortamları kapsamında çoklu kazanım elde ettiklerini belirtmiştir.

Doğa/çevre odaklı etkinliklerde ise, doğa gezileri, orman okulları, ağaç dikme-tohum ekme etkinlikleri ve hayvanat bahçesi ziyaretleri gibi faaliyetlerde bulunmuşlardır. K18(S)’in, “TEMA ve OGM ile ağaç dikme-tohum ekme; bilim merkezlerinde simülasyonlar; fabrika gezileri; 4007 atölye çalışmaları; piknik etkinlikleri” yanıtı bu etkinliklere örnek niteliğindedir.

Bilim merkezi/fuar gezileri kapsamında K7(M), “Bilim merkezleri, bilim şenlikleri ve fuarları, Müzeler, Doğa okulları” cevabında da örneklediği üzere, Mercan Bilim Merkezi, TÜBİTAK bilim fuarı, BİLSEM (Bilim ve Sanat Eğitimi Merkezleri) gezileri gibi bilim odaklı gezilere katılmış veya düzenlemişlerdir.

K37(MZ)’nin “Okul saatleri dışında, özellikle hafta sonları öğrencilerimle çeşitli etkinliklere katıldık. Mersin Devlet Opera ve Balesi’ndeki performansları, müziğe yetenekli ve ilgili öğrencilerle birlikte aileleri eşliğinde izleme fırsatı bulduk...” ifadesinde olduğu gibi sanat/müzik etkinlikleri kapsamında, opera, bale, tiyatro, resim sergileri, sanat atölyeleri, stüdyo çalışmaları ve konser organizasyonlarına katılım sağlamışlardır.

Endüstriyel/kurumsal ziyaretler kapsamında öğretmenler, tekstil fabrikaları, cam üretim tesisleri, Kızılay kan bağıışı noktaları ve teknokent gibi üretim ve hizmet alanlarına ziyaretler düzenleyerek K3(T)’ün “Ankara TBMM gezisi, Gaziantep Panorama Müzesi gezisi, Gönül Köprüsü Projesi kapsamında Uludere’den Denizli’ye gerçekleştirilen

Pamukkale gezisi, Denizli'deki tekstil fabrikaları ve cam üretim tesislerine ziyaretler.” yanıtında da görüldüğü üzere üretimi ve işleyişin yerinde görülmesini sağlamışlardır.

Dijital/online etkinlikler kapsamında öğretmenler, e-öğrenme platformları, online öğretmen eğitimleri ve Web 2.0 uygulamaları gibi dijital ortamları kullanmışlardır. K4(T)'nin “...*Bu etkinlikleri hem yüz yüze hem de dijital ortamlarda değerlendiriyoruz. Dijital araçlar ve Web 2.0 uygulamaları da kullanarak öğrenme sürecini destekliyoruz.*” yanıtı incelendiğinde, fiziki okul dışı öğrenme ortamlarının yanısıra dijital ortamların da okul dışı öğrenmeler kapsamında kullanıldığı görülmektedir.

Sportif etkinliklerle ilgili olarak beden eğitimi öğretmenlerinin yanısıra K35(MZ)'in “*İzci kamplarında müzik eğitmenliği yaptım.*” yanıtında görüldüğü üzere farklı branşlardan öğretmenler aynı okul dışı öğrenme ortamından faydalanmışlardır.

Proje bazlı çalışmalarda ise öğretmenler belirli projeler kapsamında (örn. “Kültürün İzinde Mersin”, TÜBİTAK projeleri, Erasmus projeleri) saha çalışmaları ve etkinlikler yürütmüşlerdir. K11(F): “*Kültürün İzinde Mersin” projesi kapsamında gerçekleştirilen geziler*” yanıtıyla proje bağlamında yapılan gezilerin de ODÖ etkinlikleri kapsamında kullanıldığını belirtmiştir.

Tablo 5'te öğretmenlerin ODÖO'nı kullanım sıklıkları verilmiştir. Katılımcı yanıtları incelendiğinde 3 farklı kullanım periyodu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı, kullanımlarının belirli bir düzeni olmadığını ve nadiren kullandıklarını, bazıları duruma bağlı olarak (hava koşulları, sınıf mevcudu vb.) kullandıklarını bazıları ise sık ve düzenli olarak (nadiren, duruma bağlı, sık/düzenli gibi) kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 5
Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarıyla İlgili Kullanım Sıklıkları

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Kullanım Sıklığı	Nadiren	K1(T), K2(T), K3(T), K5(M), K7(M), K8(M), K9(F), K10(F), K12(F), K15(S), K19(S), K28(D), K29(D), K30(G), K31(G), K32(G), K38(MZ), K39(BT)	18
	Sık/Düzenli	K13(F), K14(F), K17(S), K18(S), K22(İ), K25(B), K26(B), K27(D), K33(G), K34(G), K36(MZ), K37(MZ)	12

Duruma Bağlı	K4(T), K6(M), K11(F), K16(S), K20(S), K21(İ), K23(İ), K24(B), K35(MZ)	9
--------------	---	---

Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları deneyimleri incelendiğinde cevapların “Nadiren” ve “Sık/Düzenli” yanıtları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Sıklıkla kullanan öğretmen sayısının katılımcıların yaklaşık %31’ine denk geldiği görülmektedir. K38(MZ)’in “Okul dışı etkinlikler için izin alma süreçleri oldukça zorlu geçiyor. Çocukları okuldan çıkarmak çok fazla resmi prosedür gerektiriyor ve tüm sorumluluk öğretmene kalıyor. Bu nedenle bu tür etkinlikleri çok sık yapamıyoruz. En fazla yılda bir ya da iki kez gerçekleştirebiliyoruz.” yanıtı okul dışı öğrenme ortamlarının uygulamasını zorlaştıracak engellere işaret etmektedir. K6(M): “Zaman, ulaşım ve izin süreçleri nedeniyle sınırlı sayıda” olduğunu belirtmiştir. Bu ifade, öğretmenin ODÖO kullanımının belirli dışsal koşullara (zaman, ulaşım ve bürokratik izin süreçleri) bağlı olduğunu ve bu faktörlerin kullanım sıklığını sınırladığını göstermektedir.

4.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Formal Eğitim Sürecinde Yer Alması Konusundaki Görüşleri

Burada “Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarındaki okul dışı öğrenmenin mevcut durumu ve ne kadar zaman ayrılması?” gerektiği ile ilgili düşünceleri sorgulanmıştır. Katılımcıların bu sorulara verdiği yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Formal Eğitim Sürecinde Yer Alması Konusundaki Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
ODÖ’nün Formal Eğitime Dâhil Edilmesi Gerekliği ve Standartlaşması	Zorunlu ve Standart Bir Uygulama Olmalı	K3(T), K13(F), K15(S), K16(S), K18(S), K21(İ), K22(İ), K23(İ), K24(B), K25(B), K26(B), K27(D), K28(D), K29(D), K30(G), K31(G), K32(G), K33(G), K34(G), K35(MZ), K36(MZ), K37(MZ), K38(MZ), K39(BT)	24
	ODÖ’nün Formal Eğitime Entegrasyonu Gerekli	K2(T), K3(T), K4(T), K11(F), K13(F), K19(S), K21(İ), K22(İ), K23(İ), K25(B), K26(B), K27(D), K30(G), K31(G), K32(G), K33(G), K34(G), K35(MZ), K36(MZ), K37(MZ), K38(MZ), K39(BT)	22
ODÖ Etkinliklerinin Zamanlaması ve	Ders Saatleri İçinde/Okul Zamanı Tercih Edilmeli	K4(T), K11(F), K16(S), K22(İ), K24(B), K25(B), K27(D), K37(MZ)	8
	Ders Dışı/Ara Tatillerde Yapılabilir	K1(T), K2(T), K8(M), K17(S), K29(D), K39(BT)	6

Planlama Yaklaşımları	Yıllık/Dönem Başı Planlaması Şart	K7(M), K9(F), K19(S), K22(İ), K25(B), K38(MZ)	6
Müfredattaki Yeri	Müfredatta ODÖ Önerisi Var	K1(T), K4(T), K6(M), K7(M), K8(M), K10(F), K11(F), K13(F), K14(F), K17(S), K18(S), K19(S), K23(İ), K24(B), K25(B), K26(B), K27(D), K28(D), K32(G), K33(G), K34(G), K35(MZ), K36(MZ), K37(MZ), K38(MZ), K39(BT)	26
	Müfredatta ODÖ Önerisi Yetersiz/Yok/Bilgi Yok	K2(T), K5(M), K9(F), K12(F), K16(S), K20(S), K21(İ), K22(İ), K29(D), K30(G)	13

Öğretmenlerin büyük bir kısmı, okul dışı öğrenme ortamlarının örgün eğitim süreci içinde mutlaka yer alması gerektiğine dair görüşlerini ve bu uygulamaların bireysel inisiyatiflerin ötesinde kurumsal ve standart bir çerçeveye oturtulması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. K13(F): *“Cevabım kesinlikle evet. Çünkü ben bu etkinlikleri genellikle okul dışı zamanlarda - okul öncesi saatlerde veya hafta sonlarında - gerçekleştirmek zorunda kaldım. Çoğunlukla veli izni alarak informal şekilde yürüttük. Okul programına dahil edilip tüm güne yayılırsa, yalnızca benim değil diğer öğretmenlerin de katılımıyla kurumsal bir faaliyete dönüşebilir.”* ifadesi bu çıkarımı desteklemektedir.

Okul dışı öğrenme ortamı etkinliklerinin ne zaman (ders saatleri içinde mi, ders dışında mı, tatillerde mi) planlanması gerektiği konusunda öğretmenler genellikle ders saatleri içinde ve disiplinlerarası bir yaklaşımla, sene başında yapılacak detaylı planlamanın önemini belirtmişlerdir. K29(D), ODÖ etkinlikleri konusunda şunları belirtmiştir; *“Okul dışı öğrenme etkinliklerinin eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde planlanması gerekiyor. Önceden program yapılarak, konulara uygun şekilde okul idaresi veya ilçe milli eğitimle koordinasyon sağlanmalı. Çünkü okul dışı etkinlikler masraflı olabiliyor - servis, ulaşım giderleri gibi. Bu durum diğer iller için düzenlenecek gezilerde de geçerli. Maddi boyutun yanı sıra zamanlamanın da önemli olduğunu düşünüyorum. Dönem içinde veya tatil dönemlerinde yapılabilir, ancak ara tatillerde yapılması daha uygun olur. Çünkü daha geniş zaman oluyor ve etkisi artıyor...”*. Bu ifadeye göre, K29(D), ODÖ etkinliklerinin eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde planlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Zamanlama konusunda dönem içinde veya tatil dönemlerinde yapılabileceğini belirtmiş, ancak ara tatillerin daha uygun olduğunu ifade etmiştir. Bunun gerekçesi olarak da ara tatillerde daha geniş zaman olması ve etkinin artması gösterilmiştir.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu müfredatta ODÖO'nun kullanılması gerektiğini vurgulamışlar bunun yanı sıra bazı katılımcılar ise bu konuda bilgilerinin olmadığını veya önerilmediğini ifade etmişlerdir. K19(S): *“Müfredat, okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımını özellikle öğretim programının uygulama boyutunda önermektedir. Bu etkinlikler, programın hedeflerine ve kazanımlarına ulaşmada bir yöntem olarak görülmektedir. Ancak tüm kazanımların bu şekilde verilmesi mümkün değildir. Özellikle somut deneyimlerle ilişkilendirilebilen, görsel ve uygulamalı öğrenmeye elverişli olan kazanımlar için bu tür etkinlikler uygun olmaktadır.”* görüşü ile öğretim programında yer aldığını gösterirken, K2(T) *“Hayır.”* yanıtıyla ODÖO'nun öğretim programında yer almadığını ifade etmiştir. Verilen yanıtlar incelendiğinde, 2024 öğretim programının yeni olması sebebiyle birçok öğretmenin bilgisi olmadığı görülmektedir.

4.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre En Sık Tercih Ettikleri ODÖ Türleri ve Kullanılan Ünite/Konular

Araştırma kapsamında dördüncü alt problem olan “Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Tercih Ettikleri Okul Dışı Öğrenme Ortamları ve Buna Uygun Ünite/Konular Hangileridir?” sorusuna ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre En Sık Tercih Ettikleri ODÖ Ortamları ve Kullanılan Ünite/Konular

Branş	En Sık Tercih Edilen ODÖ Türü	Kullanılan Ünite/Konular	f
Türkçe (T)	Dijital öğrenme platformları (K2, K4), Kütüphaneler (K4), Sahilde kitap okuma etkinlikleri (K4), Kültürel ve bilim merkezleri (K1, K3, K4), Tiyatro (K1, K4), Opera (K1)	Kültürel ve sosyal katkı sağlayan konular, Doğa ve çevre üniteleri, Yazma ve dinleme becerileri, Konuşma sınavları.	10
Matematik (M)	Online öğrenme platformları (K5), Bilim merkezleri (K6, K7), Bilim şenlikleri/fuarları (K7), Müzeler (K6), Endüstriyel üretim merkezleri/fabrikalar (K8), Doğa okulları (K7)	Geometri konuları, Pazar alışverişi, para işlemleri, Yüzdeler, Oran, kesirler, Benzerlik, Alan ve uzunluk ölçme, Cebirsel ifadeler, Koordinat sistemleri.	7

Fen Bilimleri (F)	Bilim merkezleri (Mercan Bilim Merkezi, BİLSEM, Bilim Köyü) (K9-K14), Müzeler (K9-K13), Doğa gezileri (K10, K13, K14), Orman okulları (K14), TÜBİTAK bilim fuarları (K10, K13)	Uzay ve Gök Cisimleri, Doğal afetler, Deprem-iklim, Kan bağıışı-sağlık farkındalığı, Sürdürülebilirlik ve Geri Dönüşüm, Basit makineler, Ses, Canlıların sınıflandırılması, Madde ve endüstri, Elektrik yükleri ve enerjisi, Enerji dönüşümleri, Çevre bilinci.	17
Sosyal Bilgiler (S)	Tarihi ve doğal mekânlar (antik kentler, müzeler, şelaleler, obruklar, ormanlar) (K15-K20), Bilim merkezleri (K17, K18, K20), Milli kurumlar (TBMM, Anıtkabir) (K19), Meslek tanıtım ziyaretleri (K18), Ağaç dikme etkinlikleri (K18)	Tarih, coğrafya, demokrasi ve devlet yönetimi, Kültürel miras, müze bilinci, Yeryüzünde yaşam, İnsanlar ve yerler, Okuryazarlık ve vatandaşlık konuları, Tarihi olayların geçtiği mekanlar.	12
İngilizce (İ)	Çevrim içi platformlar (K21, K22), Okul bahçesi (K22, K23), Konferans salonu (K22), Okuma kulüpleri(K22), Müzeler (K21-K23), Teknoloji müzeleri (K21), Bilim merkezleri (K21, K22), Sanat atölyeleri (K23), Parklar (K22), Sinema/kafeler (K22)	Games and hobbies, Sunfair, Environment, My town, Saving the planet, Tourism, Fitness, in the kitchen, Health, Party time, Science, Foods	15
Beden Eğitimi (B)	Sportif yarışma etkinlikleri (K24, K26), Antrenman sahaları (K26), Spor tesisleri (K24, K26), Üniversite spor bölümleri (K26), Dağcılık (K25), Kamp/tırmanış (K25), Kayak (K25), Sörf (K25), Mağara inceleme gezileri (K25), Veli katılımlı spor faaliyetleri (K26)	Takım sporları, Atletizm temel becerileri, Rekreasyon ve doğa sporları, Yaşama yakın tüm konular,	12
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (D)	Camiler (K27-K29), Tarihi dini mekânlar (K27-K29), Doğa (K27, K28), Müzeler (K28, K29), Üniversiteler (K28, K29), Halk Eğitim etkinlikleri (K27), Yazlık kamplar (K29)	Namaz, Tarihi-dini ortamlar, Dini mimari, Musiki ve edebiyat üzerindeki etkileri, Camiyi Tanıyalım, İslam sanatları.	13
Görsel Sanatlar (G)	Resim sergileri (K30, K31), Sanat galerileri (K30, K31, K34), Müzeler K30-K34), Sahil (K30, K34), Okul bahçesi (K30), Sanat atölyeleri/kafe (K33), Sokak çevresi(K30), (K34), Piknik alanları(K30)	Algıda seçicilik, Ağaç çizimi, Böcek inceleme, Tarihi yapıların resmedilmesi, Perspektif, hava perspektifi, Müzecilik, Kültürel miras.	17
Müzik (MZ)	İzci kampları (K35), Doğa yürüyüşleri (K35),	Marşlarla yürüyüş kolu oluşturma, Doğada müzik eşliğinde vakit geçirme,	15

	Çalgı atölyeleri (K36), Stüdyoda ses kayıtları (K36, K38), Opera (K37, K38), Bale (K38), Konserler (K36, K38), Tiyatro (K37), Koro çalışmaları (K37), Konservatuvarlar (K38), Kırsal alanlar (K36), Okul bahçesi (K36)	Uygulamalı ritim etkinlikleri, Müzik aleti çalma, Ses gelişimi, Yöresel müzikler-halk oyunları, Ekip çalışması-orquestra yönetimi, Bireysel performans sergilenen etkinlikler	
Bilişim Teknolojileri (BT)	Teknokentler (K39), BİLSEM (K39), Fuar alanları (K39), Üniversiteler (K39), Kültür merkezleri (K39)	Yapay zekâ uygulamaları, Robotik uygulamalar	5

Ortaokul öğretmenleri kendi branşları doğrultusunda okul dışı öğrenme ortamları ve bu ortamlarda hedefledikleri konuları planlamaktadır. Her öğretmenin kendi planına paralel olarak belirlediği okul dışı öğrenme ortamlarını ve bu ortamlarda işleyebilecekleri konuları yukarıda da belirtildiği üzere en genel haliyle özetlenmiştir.

Görüşmeler neticesinde görülmektedir ki branşlara göre konular değişiklik gösterse dahi, edinilen bilgiler pratik hayatta da deneyimledikleri olayları ve ortamları temel almaktadır. Örneğin Türkçe öğretmeni olan K1(T); “*Kültürel ve sosyal anlamda katkı sağlayan konular.*” şeklinde açıklarken, matematik öğretmeni olan K5(M); “*Geometri konuları okul dışı öğrenme ortamlarında daha rahat öğretilir.*” bir başka matematik öğretmeni olan K7(M); “*pazar alışverişi, işlem (para), yüzdeler, oran, benzerlik...*” olarak açıklamıştır. Okul içinde ve formal olarak işlenen süreci okul dışı öğrenme ortamlarında da somutlaştırmak hedeflenmektedir.

Özellikle uygun ortamlarda işlendiğinde daha verimli olacak branşlardaki ODÖ ortamlarında yelpaze daha da genişlemektedir. Fen bilimleri öğretmeni K13(F); “*Biyoloji konularının tamamı, özellikle canlıların özellikleri gibi konular bu kapsamda değerlendirilebilir. Laboratuvarda gözlemlenebilen alt birimler (hücre gibi) zaten laboratuvar ortamında çalışılıyor.*” ifadesiyle laboratuvar dışında canlıların temel özellikleri, sınıflandırılması gibi kazanımların verilmesi için canlıların yaşam alanlarının kullanılabilceği ifadesi bu söylemi desteklemektedir.

Verilen yanıtlar incelendiğinde; müzeler, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, Müzik branşları tarafından ortak olarak tercih edilen ODÖ ortamları arasında yer almaktadır. K19(S);

“Görsel ve dokunsal deneyimler öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. Öğrenciler tarihi yapıları görerek ve dokunarak zihinlerinde bağlantılar kurmakta, mekanlarda yaşanmış olayları hayal ederek öğrenmelerini pekiştirmektedir. Bu deneyimler öğrenmede kalıcılığı artırmakta...”, K30(G); *“Mersin Arkeoloji Müzesi’ne sık sık gittik. Sanat tarihinin gelişim aşamalarını müzede anlattım. Öğrenciler ilk kez bu deneyimleri yaşadı.”* ve K4(T); *“Meslek yaşantımda öğrencilerle çeşitli okul dışı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirdim. Öğrencileri kütüphanelere ve müzeleri götürerek yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağladım.”* açıklamaları müze ortamlarının farklı branşlar tarafından ortak olarak kullanıldığını ifade etmektedir.

Bilim Merkezleri, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Görsel Sanatlar, Müzik, Bilişim Teknolojileri branşlarında yaygın olarak kullanılmaktadır. K1(T); *“Meslek yaşantımda şimdiye kadar ODÖ kapsamında; Mercan Bilim Merkezi, Opera Bale Sanat Merkezi.”*, K9(F); *“BİLSEM’e öğrencilerimle birlikte gitmişim. BİLSEM gezisinde oyun temelli etkinliklere katıldık.”*, K7(M); *“bilim merkezleri, bilim şenlikleri ve fuarları, Müzeler, Doğa okulları”* yanıtları, bilim merkezlerinin farklı branşlar tarafından ortak olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Dijital/Online Öğrenme Platformları, Türkçe, Matematik, İngilizce ve Bilişim Teknolojileri branşları tarafından tercih edilen ODÖO’ları olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna dayanak oluşturacak öğretmen açıklamaları ise şu şekildedir: K4(T); *“...Dijital araçlarla desteklenen okul dışı öğrenme, geleneksel materyal kullanımından daha etkili olabiliyor...”*, K5(M); *“E-öğrenme platformları süreci ulaşılabilir hale getirdi.”*, K22(İ); *“...Sanal öğrenme de artık çok günümüzde yaygın. Online platformlarda bence okul dışı öğrenme ortamları olabilir.”*

Öğretmen yanıtları incelendiğinde, branşa özgü ortamların da olduğu karşımıza çıkmaktadır. Bu ortamlar şu şekilde sıralanabilir: Türkçe branşında kütüphaneler; Fen bilimleri branşında planeteryumlar ve uzay gözlem evleri; Sosyal bilgiler branşında TBMM, Anıtkabir; İngilizce branşında restoran ve kafeler; Beden eğitimi branşında, antenman sahaları, spor salonları, sportif yarışmalar; Din kültürü branşında camiler, dini mekanlar; Görsel sanatlarda resim sergileri, sanat galerileri, sanat atölyeleri/kafeler; Müzik branşında doğada müzik eşliğinde vakit geçirme, uygulamalı ritm etkinlikleri, müzik aleti çalma gibi; Bilişim teknolojileri branşında teknokent öğrenci gezileri.

4.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamı Tercihlerinde Etkili Olan Etmenler

Bu problem için, “Ortaokul öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını belirlerken neleri dikkate aldıkları?” sorusunun yanıtı aranmıştır. Katılımcıların yanıtlarından elde edilen bulgular pedagojik uygunluktan lojistik koşullara, öğrenci merkezli yaklaşımlardan yönetsel engellere kadar çok boyutlu bir yapı sergilediği görülmüştür. Tablo 8’de öğretmenlerin okul dışı öğrenme tercihlerinde etkili olan etmenlere yer verilmiştir.

Tablo 8
Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamı Tercihlerinde Etkili Olan Etmenler

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Eğitsel Hedefler ve Kazanımlar	Öğretim Programı ve Kazanım Uygunluğu	K3(T), K4(T), K5(M), K12(F), K15(S), K17(S), K19(S), K21(İ), K22(İ), K26(B), K28(D), K30(G), K31(G), K34(G), K37(MZ)	14
	Öğrenmenin Kalıcılığı ve Somut Fayda Sağlama	K2(T), K3(T), K4(T), K7(M), K19(S), K26(B), K29(D)	7
	Görsel ve Dokunsal Deneyim İmkânı	K13(F), K19(S), K33(G)	3
	Öğrenci Seviyesi ve Yaş Düzeyine Uygunluk	K4(T), K8(M), K13(F), K21(İ), K22(İ), K19(S)	6
Lojistik ve Finansal Etmenler	Ulaşım Kolaylığı ve Maliyet	K1(T), K6(M), K10(F), K12(F), K17(S), K18(S), K22(İ), K23(İ), K25(B), K26(B), K27(D), K38(MZ)	12
	Temel İhtiyaçların Karşılanması	K24(B), K25(B)	2
Riskler ve Güvenlik	Güvenlik Önlemleri ve Risk Yönetimi	K4(T), K6(M), K7(M), K10(F), K11(F), K12(F), K14(F), K18(S), K19(S), K20(S), K22(İ), K23(İ), K24(B), K25(B), K26(B), K27(D), K31(G), K33(G), K37(MZ)	19
Zaman ve Bürokratik İşlemler	Zaman ve Planlama Uygunluğu	K8(M), K18(S), K27(D), K23(İ), K26(B)	5
	Yasal İzinler ve Bürokratik Süreçler	K22(İ), K29(D), K38(MZ)	3
Öğrenci ve Veli Katılımı/Motivasyonu	Öğrencinin İlgisi, Dikkat Çekiciliği ve Eğlence Değeri	K4(T), K13(F), K16(S), K37(MZ), K29(D)	5
	Öğrenci Katılımının Kolaylığı	K1(T)	1
	Öğrenci İstekliliği ve Yetenekleri	K24(B), K29(D), K35(MZ), K36(MZ)	4
	Veli Desteği	K24(B), K25(B), K38(MZ)	3
Ortamın ve Eğitici Kaynağın Niteliği	Ortamın Fiziksel ve Pedagojik Özellikleri	K11(F), K14(F), K19(S), K23(İ), K26(B), K31(G), K33(G), K36(MZ), K39(BT)	9
	Eğitmen/Rehber Yeterliliği ve Hazırlık	K29(D), K39(BT)	2

Öğretmen görüşleri incelendiğinde, okul dışı öğrenme ortamlarının tercihinde etkili olan faktörler; eğitsel faktörler ve kazanımlar, lojistik ve finansal, riskler ve güvenlik, zaman ve bürokratik işlemler, öğrenci ve veli katılımı/motivasyonu, ortamın ve eğitici kaynağın niteliği çerçevesinde toplandığı görülmektedir.

Bu bağlamda, eğitsel hedefler ve kazanımlar kapsamında, seçilen ODÖO'nun, dersin amaçlarına, müfredatına ve öğrencilerin öğrenme çıktılarına ne kadar hizmet ettiği ile ilgili faktörler yer almaktadır. Örneğin K3(T); *“En çok dikkat ettiğim hususlardan biri, çocukların gezecekleri yerlerde öğrenecekleri bilgilerin okuldaki müfredatla paralellik göstermesi ve birbirini tamamlar nitelikte olmasıdır.”* ifadesini kullanırken ODÖ ortamının müfredatla ilişkili olması gerektiğini vurgularken, K4(T); *“Ancak en çok önem verdiğim nokta, bu ortamların öğrencilere sağlayacağı somut faydadır. Öğrencilerin bu deneyimle okul içindeki teorik eğitim arasındaki farkı hissedebilmeleri ve öğrenme sürecine aktif katılımları benim için kriterdir”* ifadesinde görsel ve dokunsal deneyim imkanını vurgulamaktadır.

Lojistik ve finansal teması, ODÖ etkinliklerinin düzenlenmesindeki taşıma zorlukları ve finansal kaynak bulunmasına ilişkin endişeleri kapsamaktadır. Bununla birlikte yine finansal kökenli temel ihtiyaçların karşılanmasına yönelik ihtiyaçların varlığını belirtirken, ortama ulaşımın kolay ve ekonomik olması, maddi yük oluşturmaması, etkinliğin ders saatlerine, müfredata ve öğretmenin/öğrencinin zamanına uygun olması, gerekli tüm resmi izinlerin eksiksiz ve kolay bir şekilde alınabilmesi ile ilgili faktörlerin ODÖ ortamlarının seçiminde belirleyici olduğunu vurgulamışlardır. K23(İ), *“Çocukların ya da okulun devlet okulu olduğu için bunu ekonomik anlamda da kaldırılabiliyor olması önemli...”* ifadesi ulaşım kolaylığı ve maliyetin bu konuda dikkate alınabileceğini göstermektedir.

Öğrenci ve veli katılımı/motivasyonu temasında öğrencinin etkinliğe olan ilgisini, istekliliğini ve velinin etkinliğe katılım için verdiği onayı vurgulanmaktadır. Öğrenci ilgisi ile ilgili olarak, K16(S); *“Öğrencinin dikkatini çekmesi, eğlenerek öğrenmesi”* ifadesinde bulunurken, veli desteği husunda ise K38(MZ); *“Öncelikle veli iznini kesinlikle alıyorum. Veli izni olmayan hiçbir öğrenciyi asla götürmüyorum. Uzaklık konusunda ise eğer okul veya milli eğitim tarafından araç tahsis edilebiliyorsa çok önemsemiyorum. ...Tüm yasal izinleri eksiksiz alıyorum.”* ifadesi göze çarpmaktadır.

Son olarak ortamın ve eğitici kaynağın niteliğinin de bu ortamları tercih ederken göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır. K39(BT)'un “*Eğitmen rehber yeterliliği, çalışma ortamı*” ifadesi bu durumu desteklemektedir.

4.6. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğretim Programı ile Bütünleştirmede Karşılaşılan Sorunlar

Bu başlık altında “*Okul dışı öğrenme ortamlarını formal eğitim sürecine dâhil ederken karşılaşılan sorunlar nelerdir?*” sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcılar, bürokratik işlemlerin çok, karmaşık ve zaman alıcı, finansal-lojistik kısıtlar, müfredat yoğunluğu ve güvenlik kaygıları gibi etmenlerin entegrasyonda belirgin sınırlılıklara yol açtığını belirtmişlerdir. Okul dışı öğrenme ortamlarının entegrasyonunda karşılaşılan sorunlara ve bu sorunların sürecin hangi aşamasında yer aldığına ait bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğretim Programı ile Bütünleştirmede Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Sürecin Aşamalarına Göre Dağılımı

Tema	Kodlar	Sürecin Hangi Aşamasında Etkili Olduğu	Katılımcılar	f
İdari ve Bürokratik Engeller	İzin Süreçleri ve Resmi İşlemlerin Zorluğu	Planlama	K6(M), K7(M), K9(F), K10(F), K12(F), K16(S), K17(S), K18(S), K19(S), K20(S), K21(İ), K22(İ), K23(İ), K24(B), K25(B), K26(B), K27(D), K28(D), K29(D), K30(G), K36(MZ), K37(MZ), K38(MZ)	23
	Müfredat Yoğunluğu, Sınav Baskısı ve Zaman Kısıtı	Genel Süreç	K2(T), K6(M), K7(M), K8(M), K10(F), K15(S), K16(S), K17(S), K18(S), K19(S), K21(İ), K22(İ), K27(D), K29(D), K30(G), K35(MZ)	16
	Yönetim Desteği ve Tutum Eksikliği	Genel Süreç	K3(T), K12(F), K20(S), K23(İ), K25(B), K26(B), K29(D), K30(G), K34(G)	9
	Program/Planlama Yetersizliği	Planlama	K9(F), K32(G), K36(MZ)	3
Finansal ve Lojistik Kısıtlılıklar	Maddi Yetersizlikler ve Maliyet	Planlama, Uygulama	K1(T), K4(T), K7(M), K10(F), K12(F), K13(F), K17(S), K18(S), K19(S), K24(B), K25(B), K27(D), K29(D), K30(G), K32(G), K33(G), K34(G), K37(MZ), K38(MZ)	19
	Ulaşım Zorlukları ve Araç Eksikliği	Planlama, Uygulama	K1(T), K6(M), K7(M), K9(F), K10(F), K11(F), K12(F), K14(F), K15(S), K16(S), K22(İ), K24(B), K25(B), K26(B), K27(D), K28(D), K30(G),	22

Pedagojik ve Sosyal Engeller			K33(G), K34(G), K35(MZ), K38(MZ), K39(BT)	
	Fiziki Ortam ve Mekân Yetersizliği	Planlama	K8(M), K24(B), K32(G), K35(MZ)	4
	Malzeme ve Materyal Eksikliği	Planlama, Uygulama	K34(G)	1
	Öğretmenin İş Yükü ve Sorumluluk Algısı	Genel Süreç	K22(İ), K24(B), K25(B), K26(B), K29(D), K35(MZ), K37(MZ), K38(MZ)	8
	Öğrenci Güvenliği ve Risk Algısı	Genel Süreç	K5(M), K7(M), K8(M), K10(F), K12(F), K14(F), K16(S), K17(S), K20(S), K24(B), K25(B), K26(B), K27(D), K29(D), K30(G), K31(G), K33(G), K34(G), K35(MZ), K37(MZ), K38(MZ)	21
	Veli Tutumu ve İletişim Sorunları	Planlama, Uygulama	K3(T), K4(T), K12(F), K13(F), K18(S), K19(S), K22(İ), K23(İ), K24(B), K25(B), K29(D), K30(G), K33(G), K38(MZ)	14
	Sınıf Yönetimi ve Kalabalık Sınıflar	Uygulama	K4(T), K11(F), K18(S), K22(İ), K25(B), K26(B)	6
	Öğrenci İlgisi/Motivasyon Eksikliği	Planlama, Uygulama	K5(M), K14(F), K22(İ), K29(D), K35(MZ)	5
	Ölçme-Değerlendirme Zorlukları	Değerlendirme	K4(T), K12(F), K14(F), K15(S), K17(S), K18(S), K22(İ), K25(B), K29(D)	9
	İçerik/Seviye Uygunsuzluğu	Planlama, Uygulama	K13(F), K29(D)	2

Okul dışı öğrenme ortamlarının entegrasyonunda karşılaşılan sorunları, katılımcı görüşleri dikkate alınarak incelendiğinde, idari ve bürokratik engeller, finansal ve lojistik kısıtlılıklar ve pedagojik ve sosyal engeller başlıkları altında toplanabildiği görülmektedir. Üzerinde en yoğun görüş belirtilen sorunlar/engeller ise “izin süreçleri ve resmi işlemlerin zorluğu”, “ulaşım zorlukları ve araç yetersizliği” ve “Riskler ve Güvenlik Yönetimi” olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımını kısıtlayan resmi izin süreçleri, yoğun müfredat ve yönetsel tutumlar gibi daha çok idari ve resmi prosedürlerden kaynaklanan sorunlardan oluşmaktadır. Bu engeller genellikle planlama aşamasında yoğunlaşmakla birlikte, eğitim sisteminin genel süreçlerindeki aksaklıkları da vurgulamaktadır. K20(S)’nin “Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımını engelleyen en büyük sorun bürokratik süreçler. İzinlerin alınması, onayların çıkması çok zaman alıyor. Ayrıca idareciler bazen risk almaktan çekiniyor - özellikle Türkiye genelinde yaşanan otobüs kazaları gibi olaylar sonrasında...” ifadesi bu çıkarımı desteklemektedir.

Okul dışı öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesinde karşılaşılan maddi yetersizlikler, ulaşım zorlukları ve fiziki ortam eksiklikleri gibi somut engelleri içermektedir. Bu sorunların hem planlama hem de uygulama aşamalarında etkili olabilmekte olduğu görülmektedir. K32(G), ODÖ ortamlarında etkinlik/uygulama gerçekleştirememeye nedenlerini açıklarken, “*Fizikî ve maddî yetersizlikler*” ifadesini kullanmış ve bunun süreçte sınırlayıcı olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda, ODÖ ortamlarını sınıf içi/okul içi öğretim sürecini desteklemek amacıyla kullanmak istediğinde planlama sürecindeki engellerle ilgili olarak, “*Okul ve mevcut şartlar şu an imkân vermiyor.*” şeklinde bir yanıt vermiştir. Bu görüşler, fiziki ortam eksiklikleri ve maddi imkânsızlıkların etkinliklerin planlanması ve gerçekleştirilmesinde somut engeller oluşturduğunu desteklemektedir.

Planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında etkili olan; öğretmenlerin üzerindeki ek yükler, öğrenci güvenliği ve yönetimiyle ilgili kaygılar, veli tutumları ve ölçme-değerlendirme süreçlerindeki zorluklar gibi daha çok öğretim sürecinin içeriği ve insan dinamikleriyle ilgili engeller de pedagojik ve sosyal engeller teması altında karşımıza çıkmaktadır. K3(T)’ün “*Diğer önemli engeller arasında ise öğrencilerin sosyo-ekonomik koşulları yer alıyor. Bazı mahallelerdeki yaşam tarzı ve ekonomik zorluklar, öğrencilerin okul sonrası çalışmak zorunda kalmaları veya ailelerin maddi imkânsızlıkları, bu tür etkinliklere katılımı sınırlandırabiliyor. Ayrıca, bazı veliler güvenlik endişeleriyle çocuklarını göndermek istemeyebiliyor*” yanıtı, pedagojik, sosyoekonomik, velilerin bu konudaki yaklaşımları ile alakalı sorunların olduğunu kanıtlar niteliktedir.

4.7. Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Formal Eğitim Sistemine Dahil Edilme Sürecine Yönelik Görüşleri

Araştırma kapsamında yedinci alt problem olan “Okul dışı öğrenme ortamları formal eğitim sürecine nasıl entegre edilmelidir? Her bir ders için ayrı ayrı mı olmalı yoksa okul temelli/Disiplinler arası bir planlama ile mi olmalı?” sorusuna ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Formal Eğitim Sistemine Dahil Edilmesi Sürecine Yönelik Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Entegre Yaklaşım Tercihleri	Disiplinler Arası Yaklaşım / İşbirliği / Ortak Planlama	K1(T), K4(T), K5(M), K6(M), K8(M), K11(F)-K14(F), K17(S), K20(S), K21(İ), K23(İ), K24(B), K26(B), K28(D), K29(D), K30(G), K34(G), K35(MZ), K36(MZ)	31
	Formal Eğitime Entegre Edilerek Belli Bir Zaman Dilimi Ayrılması	K10(F), K15(S), K16(S), K21(İ), K26(B), K27(D)	6
Planlama ve Uygulama Mekanizmaları	Yıl Başında Ortak/Sistemli Planlama	K4(T), K13(F), K17(S), K23(İ)	4
	Ders Dışı Saatlerde Yapılmalı	K3(T), K17(S)	2
	Katılımcı ve Tabandan Tavana Planlama	K20(S)	1
	Yönetici Liderliği ve Ekip Çalışması	K13(F)	1
Yaklaşımların Esnekliği ve Koşulları	Bakanlıklar Arası İşbirliği	K25(B)	1
	Duruma Göre Tek Branş veya Disiplinler Arası Yaklaşım	K3(T), K28(D), K37(MZ)	3
	Branşlara Özel Entegrasyon Zorlukları	K24(B), K36(MZ)	2
	ODÖ Entegrasyonunda Lojistik ve İdari Süreçlerin Önemi	K9(F), K24(B)	2

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, okul dışı öğrenme etkinliklerinin disiplinler arası bir yaklaşımla planlanması ve yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu yaklaşımın, tek bir etkinlikle birden fazla dersin kazanımlarının hedeflenmesini sağlayarak zaman ve maliyet açısından verimlilik yarattığı, öğrenmeyi daha anlamlı, bütüncül ve kalıcı kıldığı vurgulanmıştır. K1(T); *“Disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Farklı derslerle iş birliği sağlandığında kalıcı öğrenme gerçekleşir ve derslere katkı sunulur.”* K19(S); *“Okul dışı öğrenme etkinliklerinin planlanmasında disiplinler arası bir yaklaşım daha uygundur. Farklı branşların bir araya gelerek ortak planlama yapması tercih edilmeli çünkü öğrencileri her branşın ayrı ayrı geziye götürmesi pratikte mümkün olmuyor. Bu durum hem velilerin ekonomik yükünü artırıyor hem de müfredat yetiştirme konusunda sıkıntılar yaratıyor. En uygun yöntem, konu ve kazanımları birbirine yakın olan derslerin ortaklaşa planlama yaparak tek bir gezi düzenlemesidir. Bu şekilde hem zaman verimli kullanılıyor hem de öğrenciler için daha bütüncül bir öğrenme deneyimi sağlanıyor.”* ifadeleriyle disiplinler arası yapılacak planlamaların daha etkili olacağını vurgulamışlardır.

Bazı öğretmenler, ODÖ etkinlikleri için formal eğitim süreci içinde belirli bir zaman ayrılması gerektiğini, bunun öğrenci motivasyonunu artıracığını ve bilgilerin

kalıcılığını sağlayacağını ifade etmiştir: K27(D); “*Belli bir zaman dilimi ayrılmalıdır; bir tam gün ODÖ etkinlikleri için gerekebilir*”, K23(İ); “*Ben formal eğitim süreçlerinde bunun açıkça müfredatımızda bir etkinlik olarak bulunması gerektiğini düşünüyorum... Dolayısıyla bence her ünitenin içinde o ünitenin temasına uygun olarak... kesinlikle entegre bir şekilde olmalı.*” görüşlerinde ODÖ etkinliklerinin inisiyatife bırakılmadan müfredata entegre edilmesi gerektiği, öğretim programlarında ve yıllık planlarda belirlenmiş zaman dilimlerinde bu ortamların aktif bir şekilde kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

K22(İ)’nin “*Okul dışı öğrenme ortamlarına eğitim-öğretim sürecinde mutlaka yer ve zaman ayrılmalıdır. Bunun için eğitim dönemi başında kazanımlar ve hedefler doğrultusunda planlama yapılmalıdır. Her dönem en az iki kez bu tür etkinlikler düzenlenebilir. Her ders için ayrı ayrı etkinlik planlamak hem maliyetli olabilir hem de zaman açısından pratik olmayabilir. Daha verimli bir yaklaşım olarak, zümre öğretmenleri bir araya gelerek disiplinler arası etkinlikler planlayabilirler. Bu şekilde birden fazla dersin kazanımlarını tek bir okul dışı öğrenme etkinliğiyle gerçekleştirmek mümkün olabilir.*” ifadesi planlama ve uygulama kapsamında ise bazı öğretmenler tarafından ODÖ etkinliklerinin yıl başında zümreler arası veya okul genelinde, müfredatla uyumlu bir şekilde planlanması gerektiği bu sayede de disiplinler arası yaklaşımın önceden plan olarak yapılabileceğini belirtilmiştir.

Müfredat aksamalarını önlemek amacıyla ODÖ etkinliklerinin ders dışı saatlerde hafta sonlarında veya tatil dönemlerinde yapılabileceği de katılımcıların bazıları tarafından önerilmektedir.

Formal eğitime entegre edilmesi önerisinde bulunan öğretmenlerden farklı olarak planlama sürecinin “yukarıdan dayatma” olmaması, bunun yerine öğretmenler, okul yöneticileri ve diğer paydaşların fikirlerinin dikkate alınarak ortak akıl ile yöneticilerin liderliğinde bir ekip çalışması yapılarak uygulanabileceği de bazı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

Bir öğretmen tarafından K25(B) Eğitim, Tarım ve Spor gibi farklı bakanlıklar arasında iş birliği yapılarak ODÖ fırsatlarının genişletilmesi ve altyapı desteği sağlanması önerilmiştir.

Bazı öğretmenler, etkinliğin kapsamına ve hedeflerine göre hem tek branşa özel hem de disiplinler arası yaklaşımların bir arada kullanılabileceğini ifade etmiştir. Özellikle dar kapsamlı veya uzmanlık gerektiren konularda tek branş, çoklu kazanımları hedefleyen durumlarda ise disiplinler arası iş birliğinin tercih edilmesi gerektiği belirtilmiştir. K37(MZ); *“İki yaklaşımı da uyguladık. Örneğin, Mercan’daki astronot heykeli ve uzay teması olan mekâna öğrencilerimizi götürdük. Farklı branşlardan öğretmen arkadaşlarla birlikte bu geziyi organize ettik... Bu örnek gösteriyor ki, disiplinlerarası ve branşa özel etkinlikler bir arada yapılabilir. İki format da uygulanabilir ve başarılı olabilir”*. Bu ifade, K37(MZ)’nin ODÖ etkinliklerini planlarken hem tek branşa özel hem de disiplinler arası yaklaşımları kullandığını ortaya koymaktadır.

Özellikle Beden Eğitimi gibi bazı branşlar, kinestetik doğaları nedeniyle diğer teorik derslerle disiplinler arası entegrasyon sağlamanın zor olabileceğini belirterek branşlara özel entegrasyon sorunları olabileceğini ifade etmişlerdir. K24(B)’ün *“Disiplinler arası çalışma yapmak istesenez bile prosedürler çok uzun. Fen, sosyal ve beden eğitimi öğretmenleri bir araya gelip ortak gezi planlasak, her branş kendi kazanımlarını versek daha mı iyi olur? Yoksa her branş kendi başına mı gitmeli? Beden eğitimi daha kinestetik olduğu için diğer branşlarla uyum sağlamak zor. Fen ve teknoloji bilimle, biz sporla ilgileniyoruz. Teorik dersler (Türkçe, tarih, sosyal bilgiler) daha kolay ortak çalışabilir.”* ifadesi buna örnek verilebilir. Bu duruma ek olarak bazı öğretmenler, entegrasyon yönteminden bağımsız olarak, ODÖ etkinliklerinin gerçekleştirilebilmesi için izin süreçleri, ulaşım, maliyet ve idari destek gibi lojistik ve bürokratik engellerin giderilmesinin öncelikli olduğunu vurgulamıştır.

Bu görüşler, okul dışı öğrenme ortamlarının formal eğitime entegrasyonunun, büyük ölçüde disiplinler arası iş birliğiyle daha verimli ve etkili olacağı, bazı durumlarda branşa özgü uygulamaların olması gerektiği, ancak bu entegrasyonun başarılı olabilmesi için sistemli planlama, idari destek ve lojistik kolaylıkların sağlanması gerektiği yönündedir.

4.8. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğrenme ve Öğretim Sürecindeki Olumsuzluklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırma kapsamında öğretmenlere ODÖO'larının oluşturduğu ya da oluşturacağını düşündüğü dezavantajların neler olabileceği ile ilgili “Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenme ve öğretim sürecindeki dezavantajları nelerdir?” sorusu sorulmuş ve soruya ilişkin katılımcıların görüşlerinden ortaya çıkan ifadeler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğrenme ve Öğretim Süreci Üzerindeki Olumsuz Etkilerine Yönelik Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Lojistik ve İdari Engeller	Resmi İzin ve Prosedür Süreçlerinin Zorluğu	K7(M), K18(S), K21(İ), K23(İ), K24(B), K25(B), K29(D), K30(G), K34(G), K37(MZ), K38(MZ)	11
	Maliyet ve Finansal Zorluklar	K4(T), K7(M), K10(F), K12(F), K17(S), K19(S), K23(İ), K24(B), K32(G), K33(G), K34(G), K38(MZ)	12
	Ulaşım Sorunları	K1(T), K6(M), K7(M), K14(F), K16(S), K24(B), K25(B), K27(D), K28(D), K30(G), K37(MZ)	11
	Malzeme/Materyal Eksikliği/İhtiyacı	K23(İ), K30(G), K34(G)	3
Öğretmen İş Yüğü ve Sorumluluğu	Yoğun İş Yüğü ve Zaman Yönetimi	K2(T), K7(M), K9(F), K11(F), K13(F), K14(F), K22(İ), K23(İ), K27(D), K28(D), K33(G), K34(G), K38(MZ)	13
	Yüksek Sorumluluk ve Güvenlik Endişeleri	K7(M), K8(M), K10(F), K13(F), K16(S), K22(İ), K24(B), K26(B), K30(G), K31(G), K34(G), K35(MZ)	12
	Destek ve İşbirliği Eksikliği	K4(T), K12(F), K20(S), K30(G), K34(G)	5
	Öğretmen İstekliliğindeki Farklılıklar	K20(S), K30(G)	2
Öğrenme Süreci ve Öğrenci Katılımına Yönelik Sınırlılıklar	Öğrenme Verimliliği ve Odaklanma Sorunları	K3(T), K5(M), K6(M), K14(F), K22(İ), K29(D)	6
	Değerlendirme ve İzleme Zorlukları	K4(T), K12(F), K14(F), K17(S), K33(G)	5
	Sınırlı Katılım ve Eşitsizlik	K3(T), K14(F), K19(S), K22(İ), K27(D), K29(D), K30(G)	7
	Müfredat Entegrasyonu ve Ders Akışı	K18(S), K33(G), K38(MZ)	3
	Geleneksel Algılar	K4(T), K25(B)	2
	Sağlık Sorunları ve Riskler	K1(T)	1
Öğretmen Motivasyonu ve İşbirliği Sorunları	Sorumluluktan Kaçınma/Risk Algısı	K7(M), K20(S)	2
	Ders Programı Aksaklıkları	K18(S)	1

Görüşmelerde öğretmenler, ODÖO'nun sağladığı pek çok avantaja rağmen, uygulama sırasında karşılaşılan çeşitli zorlukları ve sınırlılıkları dezavantajlar olarak dile

getirmişlerdir. Bu dezavantajlar başlıca dört ana tema altında toplanmıştır. Lojistik ve idari engeller ile ilgili olarak öğretmenler en fazla resmi izin ve prosedür süreçlerinin zorluğu ve maliyet/finansal zorluğa değinmişleridir. Bu konuyla ilgili K23(İ); *“Bence en büyük engel - en büyük destek de - yani sadece okul bazında düşünürsek eğer idareler oluyor. Okul idaresi olabilir, ilçeler olabilir, ilçe milli eğitim müdürlükleri olabilir. Çünkü sonuç itibariyle okul dışında bir şey planlayacaksa belirli izinler almak gerekiyor. Bazen bu izinlerin süreleri olabiliyor, o sürelerden önce o izinlerin alınması gerekebiliyor. Hani son anda aklına gelen bir şey pat diye bugün çocuklarla çıkıyorum bir yere gidiyorum diyemiyoruz.”* ifadesiyle resmi süreçlerde problem yaşadığını ve Milli Eğitim Müdürlüklerinin bu süreçte destek olması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmen iş yükü ve sorumluluğu temasında ise katılımcıların, yoğun iş yükü ve zaman yönetimi, yüksek sorumluluk ve güvenlik endişeleri olduğunu dile getirdikleri görülmektedir. Bu konu ile ilgili K2(T); *“Ek zaman gerektirmesi dezavantaj olabilir. Okul dışı zaman dilimi hem öğretmen hem öğrenci için uygun olmayabilir.”* ifadesinde zaman gerekliliği olduğunu dile getirmiştir ve bu da bir sınırlılık olarak tanımlanabilmektedir. Bu dezavantajların yanısıra katılımcılar destek ve iş birliği eksikliği ve öğretmen isteğindeki farklılıklarında ise tüm öğretmenlerin aynı enerji ve isteklilikle sürece dahil olmaması, öğretmen bulma zorluğunu kastetmişlerdir.

Aynı zamanda hem öğrenme süreci hem de öğrenciler açısından da bazı dezavantajlar katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu konuda en çok ifade edilen dezavantaj, sınırlı katılım ve eşitsizlik olmuştur. K14(F)’ün *“dikkat dağınıklığı, eşitsizlik riski”* ifadesi de bu durumu desteklemektedir. Katılımcılar bu temayla alakalı olarak öğrencilerde dikkat dağınıklığı, konuyu tam anlayamama, hedefe ulaşamama veya dersten kopma riski olduğunu, kazanımların ölçülmesi, öğrenci gelişiminin takibi ve uygulama sonrası ölçme-değerlendirme süreçlerindeki güçlükler olabileceğini, müfredat baskısı, diğer ders programlarının aksaması ve müfredatla doğrudan bağlantı kurulamayan konular olabileceği, okul dışı öğrenmenin ders dışı bir faaliyet olarak algılanması ve idari/bakanlık düzeyindeki geleneksel tutumlarla karşılaşılacağı, K1(T)’nin *“Öğrenciler öğrenme ortamı dışında sağlık ve ulaşım gibi sorunlar yaşayabilmektedir.”* ifadesinde belirttiği gibi öğrenme ortamı dışında sağlık sorunları yaşanabilme ihtimallerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcılar özellikle öğretmenlerin kişisel motivasyonları ve meslektaşlarıyla olan iş birliği süreçlerinde karşılaşılan dezavantajların da olabileceğinden bahsetmişlerdir. K7(M), “*sorumluluk, iş yükü (yorucu), zaman (organizasyon)*” ifadesiyle bu konuyu dile getirmiştir.

4.9. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğretim Sürecindeki Kullanımı Aşamalarında (Planlama, Risk analizi ve Güvenlik Yönetimi, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme) Yapılması Gerekenler

Okul dışı öğrenme süreçleri sadece uygulama aşamasından ibaret olmayıp; planlama, risk analizi, güvenlik önlemleri, uygulama stratejileri ve değerlendirme yöntemlerinden oluşan çok aşamalı bir yapı sergilemektedir. Bu aşamalarda öğretmenlerin yaklaşımları, tercih ettikleri yöntem ve teknikler, sürecin başarılı ve güvenli şekilde yürütülmesinde belirleyici olmaktadır. Araştırma kapsamında dokuzuncu alt problemin 1. kısmı olan “*Ortaokul Öğretmenleri Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Öğretim Sürecinin Planlama, Risk Analizi ve Güvenlik Yönetimi Aşamalarında Neler Yapmaktadırlar?*” sorusuna ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğretim Sürecindeki Planlama, Risk Analizi ve Güvenlik Yönetimi Aşamalarındaki Uygulamaları

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Kapsamlı ve Detaylı Ön Hazırlık	Mekân/Ortam Seçimi ve Ön Keşif	K4(T), K5(M), K7(M), K13(F), K23(İ), K26(B), K35(MZ), K38(MZ)	8
	Kazanım ve Hedef Belirleme	K4(T), K8(M), K13(F), K17(S), K22(İ), K24(B), K26(B), K35(MZ)	8
	Zamanlama ve Program Oluşturma	K8(M), K13(F), K22(İ), K27(D)	4
	Mevcut Durum Analizi (Sınıf mevcudu, öğrenci profili)	K14(F), K23(İ)	2
İdari ve Yasal Süreç Yönetimi	Resmi İzinlerin Alınması (Veli, Okul, Kaymakamlık vb.)	K1(T), K4(T), K6(M), K10(F), K12(F), K16(S), K20(S), K21(İ), K22(İ), K25(B), K29(D), K30(G), K31(G), K33(G), K34(G), K35(MZ), K36(MZ), K38(MZ)	18
	Yasal Sorumluluk ve Sorumluluğun Paylaşımı	K25(B)	1
Güvenlik ve Risk Yönetimi	Risk Analizi ve Önlemler	K2(T), K4(T), K6(M), K10(F), K12(F), K18(S), K19(S), K20(S), K22(İ), K23(İ), K24(B), K25(B), K27(D), K29(D), K33(G), K35(MZ), K36(MZ), K37(MZ), K38(MZ)	19
	Öğrenci Güvenliği (Kontrol, Gözetim, Kıyafet, İlk Yardım)	K4(T), K6(M), K12(F), K18(S), K19(S), K20(S), K22(İ), K23(İ), K24(B), K25(B), K26(B), K27(D), K29(D), K30(G), K31(G), K33(G),	20

	K35(MZ), K36(MZ), K37(MZ), K38(MZ)	
Ulaşım Güvenliği	K4(T), K12(F), K15(S), K18(S), K20(S), K22(İ), K23(İ), K24(B), K25(B), K26(B), K27(D), K29(D), K30(G), K33(G), K34(G), K35(MZ), K36(MZ), K38(MZ)	18

Öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde, ODÖ etkinliklerinin planlanması sürecinde hem etkililiğin artması hem de olası risklerin ortaya çıkmaması adına titiz bir ön hazırlık süreci yürüttükleri görülmektedir. Bu süreçte, amacına uygun ortam seçimi ve uygunluğun teyidini sağlamak için ön keşif uygulaması, etkinliğin yapılacağı süreçte verilmesi gereken kazanımlar ve hedefler, uygulama gerçekleştirme sürecinde zamanın verimli kullanılması için planlama ve sınıf mevcudu/öğrenci profili gibi faktörleri göz önünde bulundurdıkları görülmektedir. K5(M)'in *“Detaylı düşünülmesi gereken bir ortamdır. İyi bir hazırlık yapılmalı ve tüm riskler gözetilmelidir.”* ve K13(F)'ün *“Planlama aşamasında öncelikle öğrencilerin katılım oranını en üst düzeye çıkarmak amacıyla, onların en yoğun oldukları zaman dilimlerini dikkate alıyorum. Sonrasında sırasıyla şu faktörleri göz önünde bulunduruyorum: 1. Etkinliğin güvenlik boyutu 2. Öğrenci seviyesine uygunluk 3. Okul idaresinin program uygunluğu”* ifadeleri, planlama çalışmalarının önemsendiğini göstermektedir.

Etkinlik öncesinde yapılacak bir diğer hazırlık da idari ve yasal süreçlerin yönetimidir. Bu süreçte öğretmenler resmi izinlerin alınması işlemini gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. K10(F)'un *“Gerekli izinler (veli izni, kaymakamlık oluru) alınır, riskler minimize edilir, yeterli öğretmen refakati sağlanır, ön bilgilendirme yapılır.”* ifadesinde resmi izinlerin yanısıra sorumluluk paylaşımının da yapıldığı ortaya çıkmaktadır.

Aynı zamanda öğretmenler tarafından risk analizi yapıldığı, öğrenci güvenliği için çeşitli önlemler alındığı, ulaşım için de sigorta yaptırma gibi önlemlerin tercih edildiğini ifade etmişlerdir. K20(S); *“Sigorta işlemleri (tur şirketi aracılığıyla tüm katılımcıların sigortalıması)”* ve *“Risk analizleri: Fiziki koşulların değerlendirilmesi, Tehlikeli alanların belirlenmesi, Otel tesislerinin kontrolü (havuz gibi alanların kullanım kısıtlanması).”* bu durumu örneklendirmektedir.

Araştırma kapsamında dokuzuncu alt problemin 2. kısmı olan *“Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Öğretim Sürecinin Uygulama*

Aşamasında Kullanırken Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler Nelerdir?” sorusuna ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğretim Sürecindeki Uygulama Aşamasında Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Aktif Öğrenme ve Deneyim Odaklı Yöntemler	Yaparak-Yaşayarak Öğrenme	K5(M), K18(S), K19(S), K23(İ), K26(B), K27(D), K33(G), K34(G), K35(MZ), K36(MZ), K37(MZ), K39(BT)	12
	Gözlem ve Keşif	K6(M), K7(M), K8(M), K10(F), K12(F), K14(F), K18(S), K19(S), K30(G), K31(G), K33(G), K34(G), K38(MZ)	13
	Deneyisel Uygulama	K7(M), K8(M), K14(F)	3
	Drama ve Rol Yapma	K4(T), K7(M), K23(İ)	3
	Proje Tabanlı Öğrenme	K7(M), K8(M), K23(İ)	3
	İstasyon Tekniği	K4(T), K23(İ), K25(B)	3
	Ön Bilgilendirme ve Hazırbulunuşluk	K3(T), K4(T), K6(M), K7(M), K9(F), K10(F), K12(F), K13(F), K19(S), K20(S), K22(İ), K23(İ), K26(B), K28(D), K38(MZ)	15
Destekleyici ve Yönlendirici Öğretmen Rolü	Rehberlik ve Yönlendirme	K10(F), K12(F), K19(S), K20(S), K29(D), K38(MZ)	6
	Soru-Cevap Tekniği	K3(T), K4(T), K8(M), K11(F), K12(F), K18(S), K19(S), K20(S), K28(D), K38(MZ)	10
	Grup/Takım Çalışması ve Görev Dağılımı	K3(T), K23(İ), K24(B), K25(B)	4
	Materyal ve Dijital Araç Kullanımı	K4(T), K22(İ)	2
Esneklik ve Öğrenci Odaklılık	Öğrenci İnisiyatifine Bırakma	K30(G), K34(G)	2
	Yaş ve Seviyeye Uygun Yaklaşım	K13(F), K20(S)	2
	Mevcut Duruma Uyum Sağlama	K13(F), K26(B)	2

ODÖ etkinliklerinin uygulama aşamasında öğretmenler, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden ve bilgiyi derinlemesine içselleştirmelerini sağlayan çeşitli yöntem ve teknikleri kullanmaktadır. Bu yöntem tekniklere bakıldığında, ağırlıklı olarak öğrencinin merkezde, öğretmenin de rehberlik yaptığı uygulamalar karşımıza çıkmaktadır. K5(M); “Öğrencinin ya da katılımcının doğrudan aktif olacağı bir ortam tasarlarım. Yaparak yaşayarak öğrenme ortamı planlarım.” ifadesi aktif öğrenme ve deneyim odaklı yöntemlerin kullanıldığını vurgulamaktadır.

Bazı durumlarda öğretmenler, etkililiği arttırmak için ve öğrencide farkındalık oluşturmak için ön bilgilendirme yapmaktadırlar. ODÖO’ları dikkati dağıtabilme ihtimali de barındırdığından rehberlik ve yönlendirme ihtiyaçlarının ortaya çıkabildiğini ifade

etmişlerdir. Aynı zamanda grup çalışmaları ile işbirlikçi öğrenme gibi yenilikçi öğrenme yaklaşımlarını da kullandıkları görülmektedir. K23(İ); “*Drama, rol oynama, istasyon ve ters-yüz öğrenme, proje-afiş/poster tasarımı, işbirlikli görev dağılımı.*”, K10(F); “*Rehberlik ederim; öğrencilerden gözlem yapmalarını, rapor tutmalarını ve deneyimlerini ifade etmelerini isterim.*”, K30(G); “*Öğrencilere çalışmalarında özgürlük tanıyorum. ‘İstediğiniz bakış açısını seçin’ diyorum.*” yanıtları bu çıkarımları destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında dokuzuncu alt problemin 3. kısmı olan “*Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Öğretim Sürecindeki Kullanımında Uygulama Sonrası Ölçme-Değerlendirme Aşamalarında Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler Nelerdir?*” sorusuna ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğretim Sürecindeki Uygulama Sonrası Ölçme- Değerlendirme Aşamasında Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Geri Bildirim ve Yansıtıcı Değerlendirme	Sözlü Geri Bildirim/Soru-Cevap	K3(T), K13(F), K15(S), K18(S), K19(S), K20(S), K23(İ), K28(D), K29(D), K30(G), K38(MZ)	11
	Yansıtıcı Yazma/Günlük Tutma	K4(T), K7(M), K14(F)	3
	Öz Değerlendirme	K14(F), K23(İ), K30(G), K31(G), K34(G)	5
	Akran Değerlendirmesi	K14(F), K22(İ), K23(İ), K30(G), K34(G)	5
	Sunum/Paylaşım	K4(T), K6(M), K22(İ)	3
Ürün ve Performans Odaklı Değerlendirme	Sanatsal Ürün/Kompozisyon Yaptırma	K18(S), K33(G)	2
	Performans Değerlendirme (Bireysel/Grup)	K36(MZ), K37(MZ)	2
	Problem Çözme Becerisi	K2(T)	1
	Rapor Tutma	K10(F)	1
	Sınav Uygulama (Yazılı)	K2(T)	1
Geleneksel/Resmi Olmayan Değerlendirme Yaklaşımları	Anket/Form Kullanımı	K1(T), K6(M), K10(F)	3
	Gözlem	K7(M), K39(BT)	2
	Resmî Ölçme-Değerlendirme Yapmama	K8(M), K9(F), K16(S), K27(D), K32(G)	5
	Süreç Değerlendirmesi	K21(İ), K23(İ), K25(B), K29(D)	4

Uygulama sonrasında öğretmenler, öğrenme çıktılarını ve etkinliğin verimliliğini değerlendirmek için çeşitli yöntemler kullandıklarını, bu değerlendirmelerin genellikle öğrencinin kendini ve akranlarını değerlendirmesini içerdiğini, bazı öğretmenlerin ise uygulama sonrasında formal ölçme araçlarını da tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin değerlendirme yöntemleri geri bildirim ve yansıtıcı değerlendirme, ürün

ve performans odaklı değerlendirme geleneksel/resmi olmayan değerlendirme yaklaşımları temaları altında toplandıkları görülmektedir. Sözlü geri bildirim ve soru-cevap uygulamalarının katılımcılar arasında en sık vurguladıkları yöntemler oldukları görülmektedir. K3(T)'ün: “Öğrencilerden geziyi üç kelimeyle özetlemelerini istiyorum. ... ‘Neden yorucu buldun? Sana sıkıcı gelen kısımlar neydi?’ şeklinde sorular yönelterek onları düşünmeye ve fikirlerini paylaşmaya teşvik ediyorum.” ifadesinde hem değerlendirme yaptığını hem de düşünmeye teşvik ederek öğrenmeyi kalıcılaştırdığını belirtmektedir.

K14(F); “öğrenci Günlükleri, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme” ifadesinde yenilikçi değerlendirme yaklaşımlarından “öz değerlendirme” ve “akran değerlendirmesi” yaptığını belirtmiştir. K33(G); “Öğrencilere sanatsal kompozisyon çizdirir, çizimleri inceleyerek öğrenme çıktısını değerlendiririm” ifadesiyle, ürün/performance odaklı değerlendirme yöntemini kullandığını belirtmiştir. K8(M)'in “Etkinlik sonucunda ölçme-değerlendirme yapmıyorum.” ifadesi de bazı öğretmenlerin herhangi bir ölçme değerlendirme uygulaması yapmadığını göstermektedir.

4.10. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğrenme ve Öğretim Sürecine Etkileri

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin ODÖO'nun öğrenme ve öğretim sürecine etkileri hakkındaki görüşleri “ODÖ ortamlarının formal eğitim sürecinde kullanılmasının öğrenciler açısından avantajları, dezavantajları ve sınırlılıkları nelerdir?” ve “ODÖ ortamlarının formal eğitim sürecinde kullanılmasının öğretmenler açısından avantajları ve dezavantajları nelerdir?” sorusuyla incelendiğinde, verilen yanıtlar doğrultusunda ortaya çıkan ifadeler Tablo 15 ve Tablo 16'da verilmiştir. Tablo 15'te ODÖO'nun öğrencilerin öğrenme sürecine etkileri yer almaktadır.

Tablo 15

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Öğrenme Sürecine Etkileri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Avantajlar			
Kalıcı ve Somut Öğrenme	Bilginin Kalıcılığı	K3(T), K4(T), K6(M), K7(M), K10(F), K12(F), K15(S), K16(S), K17(S), K18(S), K19(S), K20(S), K22(İ), K24(B), K25(B), K28(D), K29(D), K30(G), K31(G), K32(G), K33(G), K34(G), K35(MZ), K36(MZ), K37(MZ), K38(MZ), K39(BT)	27
	Yaparak-Yaşayarak Öğrenme	K3(T), K4(T), K6(M), K15(S), K16(S), K18(S), K19(S), K20(S),	18

Öğrenci Gelişimi ve Motivasyonu		K22(İ), K24(B), K25(B), K27(D), K28(D), K29(D), K31(G), K33(G), K34(G), K39(BT)	
	Teorik Bilgiyi Somutlaştırma	K3(T), K6(M), K7(M), K10(F), K12(F), K19(S), K20(S), K22(İ), K25(B), K26(B), K28(D), K29(D), K31(G), K33(G), K39(BT)	15
	Ders Sürecini Hızlandırma ve Pekiştirme	K8(M), K11(F), K17(S)	3
	Motivasyon ve İlgiyi Artırma	K1(T), K4(T), K7(M), K12(F), K13(F), K14(F), K16(S), K18(S), K20(S), K22(İ), K24(B), K26(B), K30(G), K34(G), K35(MZ), K37(MZ), K38(MZ)	17
	Bakış Açısı ve Farkındalık Genişlemesi	K7(M), K12(F), K13(F), K21(İ), K22(İ), K24(B), K25(B), K26(B), K33(G), K38(MZ)	10
Beceri Kazandırma ve Gerçek Yaşamla Bütünleşme	Sosyal ve Duygusal Gelişim	K13(F), K18(S), K21(İ), K22(İ), K24(B), K25(B), K31(G), K35(MZ), K38(MZ)	9
	Özgüven ve Sorumluluk Bilinci Gelişimi	K7(M), K20(S), K22(İ), K24(B), K26(B), K31(G), K36(MZ)	7
	Gerçek Yaşamla İlişkilendirme	K4(T), K10(F), K14(F), K20(S), K22(İ), K24(B), K25(B), K26(B), K39(BT)	9
	Deneyim ve Üretim Becerileri	K8(M), K14(F), K22(İ), K24(B), K35(MZ), K36(MZ)	6
	Pratik Yaşam Becerileri	K4(T), K22(İ), K24(B), K39(BT)	4
Organizasyonel ve Ekonomik Zorluklar	21. Yüzyıl Becerilerinin Kazanımı	K2(T), K7(M), K17(S), K22(İ)	4
	Tema	Kodlar	Katılımcılar
	Dezavantajlar		
	Maliyet / Ekonomik kısıtlar	K4(T), K7(M), K12(F), K19(S), K23(İ), K24(B), K32(G), K33(G), K34(G)	9
	Velilerin olumsuz tutumları/izin sorunları	K4(T), K18(S), K23(İ)	3
Güvenlik ve Kontrol Sorunları	Güvenlik riskleri/yol sıkıntıları	K7(M), K8(M), K16(S), K24(B), K26(B), K31(G)	6
	Dikkat Dağınıklığı/Uyaran Fazlalığı	K5(M), K14(F), K22(İ), K29(D)	4
	Diğer derslere katılamama	K18(S), K33(G)	2
Diğer Dezavantajlar/Sınırlılıklar	Tüm öğrencilerin aynı düzeyde faydalanamaması / katılamaması	K14(F), K19(S), K22(İ), K27(D), K30(G)	5

Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecine katkılarına dair öğretmen görüşleri incelendiğinde, “kalıcı ve somut öğrenme, öğrenci gelişimi ve motivasyonu,

beceri kazandırma ve gerçek yaşamla ilişkilendirme” ana başlıkları altında ifadelerin toplandığı görülmektedir.

Kalıcı ve somut öğrenme temasıyla ilgili olarak okul dışı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin soyut bilgileri somutlaştırmasına, yaparak-yaşayarak öğrenmelerine ve bilgiyi kalıcı hale getirmelerine yönelik katkılar içerdiği öğretmen ifadelerinde yer almaktadır. K3(T); *“Öğrencilere, ailelerinin maddi imkanlarıyla ulaşamayacakları eğitim ortamlarını görme fırsatı sunması, Okulda öğrenilen teorik bilgilerin somut deneyimlerle pekiştirilmesi ve kalıcı öğrenmenin sağlanması, Öğrencilerin farklı deneyimleri sentezleyerek yeni fikirler ve düşünceler geliştirmelerine olanak tanınması, Öğrenme sürecini çok boyutlu hale getirerek bilişsel ve duyuşsal kazanımları artırması ...”* ifadesi ile ODÖO’nun öğrenciler için bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini, yaparak yaşayarak ve kalıcı öğrenme imkanı sağladığını belirtmektedir.

Farklı bir tema olarak ODÖ ortamlarının öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırmasına, özgüvenlerini geliştirmesine, sosyal ve duygusal becerilere yönelik katkıları ifade etmektedir. K13(F) bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: *“Bu etkinlikler öğrencilerin motivasyonunu önemli ölçüde artırıyor. Özellikle ev ortamı dışında fazla deneyimi olmayan öğrenciler için okul, bir dünyayı tanıma fırsatı haline geliyor. ...Bu tür etkinlikler, çocukların dış dünyaya bakış açılarını farklı bir perspektiften görmemizi sağlıyor. Daha net ifade etmek gerekirse, bu onların hayatı tanımaları için önemli bir adım oluyor.”*

Özellikle son dönemlerde öğrencilere kazandırılmaya çalışılan 21. yüzyıl becerileri konusunda da “beceri kazandırma ve gerçek yaşamla bütünleştirme” etkinliklerinin önemi karşımıza çıkmaktadır. Bu konu ile alakalı K22(İ)’nin *“Anlamlı ve kalıcı öğrenme sağlar. Özellikle İngilizce gibi dil derslerinde gerçek yaşam pratiği sunar. Özgüven ve iletişim becerilerini geliştirir. Grup çalışmalarıyla sosyal ve duygusal gelişimi destekler. Merak duygusunu harekete geçirir. 21. yüzyıl becerilerini (problem çözme, iş birliği, yaratıcılık) kazandırır.”* yanıtı, ODÖO’nun 21. yüzyıl becerilerini kazandırıldığını ifade etmektedir.

ODÖO’nun öğrencilerin öğrenme sürecine etkilerine dair görüşmelerde, öğretmenler bu ortamların bazı önemli dezavantaj ve sınırlılıklarını dile getirmişlerdir.

Bu sınırlılıklar genellikle organizasyonel, finansal ve güvenlik ile ilgili zorluklardan kaynaklanmaktadır.

ODÖ etkinliklerinin düzenlenmesinde karşılaşılan en büyük engellerden biri maliyetler ve ekonomik kısıtlamalardır. Birçok öğretmen, velilerin bu etkinliklerin masraflarını karşılamakta zorlandığını ve bunun da katılımda eşitsizlik yarattığını belirtmiştir. Örneğin, K4(T), *"Başlıca sınırlılıklar arasında maliyet sorunları ve velilerin olumsuz tutumları yer alıyor"* diyerek bu konuya dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, K19(S), *"Dezavantaj olarak ise tüm öğrencilerin ekonomik sebeplerle bu etkinliklere katılamaması gösterilebilir. Eğer tüm öğrenciler katılabilseydi, tarihimizi yakından tanıma fırsatı herkes için eşit olurdu"* diyerek bu durumun öğrenme fırsatlarında eşitsizliğe yol açtığını belirtmiştir. K33(G) ise *"Şehir merkezindeki müzelere ulaşım ücretli"* diyerek somut bir maliyet örneği vermiştir. K24(B), *"Maliyetler artıyor (ulaşım, konaklama)"* ifadesiyle harcamaların kalemlerini sıralamıştır. K23(İ), *"Öğrencilerin ekonomik durumları, okulun ekonomik durumu elvermeyebilir ekstra bir etkinlik yapmaya. Çünkü materyaller, malzemeler lazım olabilir bazı etkinliklerde"* diyerek hem öğrenci hem de okul bütçesi açısından yaşanan zorluklara değinmiştir.

Velilerin olumsuz tutumları ve izin sorunları da önemli bir engel teşkil etmektedir. K18(S), *"Dezavantaj: Diğer derslere katılamama, veli izin sorunları"* diyerek bu durumun etkinlik planlamasını doğrudan etkilediğini ifade etmiştir. K23(İ) de *"Ya da velilerin istemediği bir durumu olabilir, yapamayabilirsiniz"* sözleriyle veli rızasının etkinliklerin gerçekleşmesindeki kritik rolünü vurgulamıştır.

Öğretmenler, okul dışı öğrenme ortamlarının potansiyel güvenlik riskleri ve yol sıkıntıları taşıdığını da dile getirmişlerdir. K7(M), dezavantajlar arasında doğrudan *"yol"* ve *"güvenlik"* kelimelerini saymıştır. K16(S), *"Dezavantaj: Güvenlik ve yol sıkıntıları"* ifadesiyle bu konudaki endişesini dile getirmiştir. K24(B), *"Dezavantajlar: Güvenlik riskleri oluşturabiliyor"* diyerek öğrencilerin korunması gerekliliğine dikkat çekmiş, bir diğer Beden Eğitimi öğretmeni K26(B), *"Dezavantaj olarak risk var tabii - servis riski, kaza ihtimali gibi"* diyerek somut risklere işaret etmiştir.

ODÖO'nun getirebileceği diğer bazı sınırlamalardan biri de dikkat dağınıklığı ve uyaran fazlalığıdır. K5(M), *"Dezavantaj: Dikkat dağıtıcı olabilir"* diyerek öğrencinin dış ortamdaki olası uyaranlara karşı tepki oluşturarak ODÖO'nun amacı dışına çıkabileceğini

belirtmiştir. Benzer şekilde K14(F) de dezavantajlar arasında "*dikkat dağınıklığı*"nı saymıştır. K22(İ), "*Dezavantajları ise: Dikkati kolay dağılan öğrenciler için uyarıcı fazlalığı*" ve "*Sınıf dinamiğini olumsuz etkileme potansiyeli*" gibi noktalarla bu konuyu detaylandırmıştır.

Öğretmenler ayrıca, okul dışı etkinliklerin düzenlenmesi durumunda öğrencilerin diğer derslerden geri kalma kaygısını da bir dezavantaj olarak görmüşlerdir. K18(S), "*Dezavantaj: Diğer derslere katılamama, veli izin sorunları*" şeklinde bu endişeyi dile getirmiştir. K33(G) de "*müfredattan geri kalma kaygısı*"nı bir sınırlılık olarak belirtmiştir.

Son olarak, tüm öğrencilerin aynı düzeyde faydalanamaması veya katılamaması da önemli bir sınırlılık olarak öne çıkmaktadır. K14(F), dezavantajlar arasında "*eşitsizlik riski*"ni saymıştır. K19(S) bu durumu özellikle ekonomik nedenlerle ilişkilendirerek, "*tüm öğrencilerin ekonomik sebeplerle bu etkinliklere katılamaması gösterilebilir*" ifadesini kullanmıştır. K22(İ), sınırlılıklar arasında "*Tüm öğrencilerin aynı düzeyde faydalanamaması*"nı belirtmiştir. Bu görüşler, okul dışı öğrenme ortamlarının sağlayabileceği zengin deneyimlere rağmen, mevcut eğitim sistemi ve kaynaklar dahilinde bazı ciddi zorlukları da beraberinde getirdiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Tablo 16'da ODÖO'nun öğretim sürecine yönelik etkileri ile ilgili belirttikleri görüşler yer almaktadır.

Tablo 16

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğretim Sürecine Etkileri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Avantajlar			
Öğretme Kolaylığı ve Verimlilik Artışı	Bilgilerin kalıcılaşması	K1(T), K10(F), K19(S), K29(D)	4
	Somutlaştırma	K39(BT), K14(F), K5(M), K28(D)	4
	Derslerin eğlenceli hale getirilmesi	K10(F), K16(S)	2
	Kavratma kolaylığı	K15(S)	1
	Yeni öğretim yöntemleri deneme	K14(F), K22(İ), K30(G)	3
Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Gelişimi	Mesleki gelişim	K3(T), K4(T), K21(İ), K22(İ), K30(G)	5
	Kendini yenileme	K34(G), K4(T), K24(B), K22(İ)	4
Öğrenci- Öğretmen İlişkilerinin Güçlenmesi	İletişimin ve duygusal bağın güçlenmesi	K12(F), K18(S), K19(S), K20(S), K31(G), K13(F)	6
	Öğrencileri tanıma fırsatı	K14(F)	1
Dezavantajlar			
Yüksek İş Yüğü ve Zaman Kaybı	Planlama zorlukları	K5(M), K7(M), K9(F), K12(F), K13(F), K14(F), K17(S), K22(İ),	17

		K23(İ), K24(B), K27(D), K28(D), K30(G), K33(G), K34(G), K35(MZ), K38(MZ)	
	Hazırlık ve uygulama zorlukları	K13(F), K22(İ), K23(İ), K30(G), K34(G)	5
	Sorumluluk	K30(G)	1
	Ek zaman ihtiyacı	K2(T)	1
Bürokratik ve Organizasyonel Zorluklar	Resmi izin ve uygulama zorlukları	K21(İ), K22(İ), K24(B), K25(B), K36(MZ), K38(MZ), K9(F)	7
	Kontrol ve güvenlik Endişeleri	K16(S), K13(F), K22(İ), K24(B), K25(B), K35(MZ)	6
Müfredat ve Ders Programı Uyumsuzluğu	Rehber öğretmenlerin programının aksaması	K18(S)	1
	Müfredat yetiştirme kaygısı	K38(MZ)	1

ODÖO'nun öğretmenlerin öğretim süreçleri üzerindeki etkileri hem önemli avantajlar hem de bazı belirgin dezavantajlar sunmaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri, bu ortamların eğitimdeki potansiyelini ve aynı zamanda karşılaşılan zorlukları gözler önüne sermektedir.

Öğretmenler, ODÖO'nun, öğretme süreçlerine bir dizi olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu katkılar, dersin işleyişinden öğrenci-öğretmen ilişkilerine, hatta öğretmenin kendi mesleki gelişimi şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

ODÖO, bilgilerin öğrencilerin zihninde daha kalıcı hale gelmesini sağlar ve konuların pekiştirilmesine büyük katkıda bulunur. K1(T) bu durumu, "*Öğrencilerin bilgileri daha kalıcı hâle getirmelerini sağlar, konular pekiştirilir*" şeklinde ifade ederken, K10(F) derslerin "*daha eğlenceli ve verimli, bilgilerin pekişmesini sağladığını*" belirtmiştir. K19(S) ise, "*Sınıfta uzun uzun anlatmamız gereken konuları, çocukların yerinde görerek kısa sürede öğrenmelerini sağlıyoruz*" diyerek öğretimi kolaylaştırmasından bahseder.

Bu ortamlar, soyut kavramları somut hale getirerek öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşamla ilişkilendirme becerisi kazanmasına yardımcı olur. K39(BT), "*Soyut kavramları somut hâlde gösterebilme imkânı sunar. 'Gerçek hayatta ne işimize yarayacak?' sorusunu uygulamalı olarak cevaplayabilmeyi sağlar*" diyerek bu somutlaştırma yeteneğinin önemini vurgulamaktadır. K10(F) ise bu ortamlar "*daha eğlenceli ve verimli*" diyerek ODÖ etkinliklerinin, derslerin daha eğlenceli ve zevkli bir hale gelmesini sağladığını ifade etmiştir.

Öğretmenlere yenilikçi öğretim yöntemlerini deneme fırsatı sunması da bir diğer öğretim avantajı olarak karşımıza çıkmaktadır. K14(F), bu ortamların *"yenilikçi öğretim yöntemlerini kullanma"* imkanı tanıdığını söyleyerek bu durumu desteklemektedir.

ODÖO, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine doğrudan katkıda bulunduğu K3(T)'nin *"Bu yaklaşımın öğretmenler açısından dezavantaj oluşturduğunu düşünmüyorum. Aksine, öğretmenlerin: mesleki gelişimlerine katkı sağlar, pedagojik ufuklarını genişletir, öğretim yöntem çeşitliliğini artırır"* ifadesi bu durumu detaylandırmaktadır.

Öğretmenin kendini yenilemesine ve mesleki doyum sağlamasına olanak tanınması da ODÖO'nun öğretime bir diğer katkısı olarak karşımıza çıkmaktadır. K34(G) *"öğretmenin kendini yenilemesidir"* ve K24(B), öğrencinin başarısının öğretmene *"mesleki doyumluk"* yanıtları, K22(İ)'nin bu ortamların *"rutin sınıf ortamından farklı bir deneyim"* yanıtları öğretmen gelişiminde gözardı edilemeyecek katkılar sağladığını göstermektedir.

Öğrenci-öğretmen arasındaki diyalogun ve duygusal bağın güçlenmesi, öğretmenlerin öğrencileri daha yakından tanıma fırsatı bulması da ODÖO'nun etkili sonuçları olarak karşımıza çıkmaktadır. K12(F)'nin, *"Öğrenci-öğretmen diyalogu güçlenir"* yorumunu, K18(S)'in *"öğrenci-öğretmen bağı güçlenir"* ifadesi, K19(S)'in *"Ayrıca öğrencilerle aramızdaki bağları güçlendiriyor. Normalde dersine girmediğimiz öğrencileri bile bu geziler sayesinde tanıma fırsatı buluyoruz. Yolculuk sırasında, yemek molalarında ve gezi esnasında kurduğumuz iletişim, öğretmen-öğrenci ilişkisini geliştiriyor"* ifadesi bu durumu örneklendirmektedir.

ODÖO'nun öğretim süreçlerine sunduğu birçok avantaja rağmen, öğretmenler bu süreçte önemli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorluklar şu şekilde sıralanabilir:

Öğretmenler için ODÖ sürecinin planlanması ve organize edilmesi oldukça zorlu bir iştir. Katılımcıların ifadelerine göre: K5(M), ODÖ'nün *"uzun ve zor bir süreç"* olduğunu, planlama aşamasında sıkıntılar yaşanabileceğini belirtmek, K7(M), *"sorumluluk, iş yükü (yorucu), zaman (organizasyon)"* gibi faktörleri dezavantaj olarak sıralamak, K23(İ), bu sürecin normal mesai saatleriyle sınırlı kalmadığını, öğretmenin özveri göstererek kendi zamanından ve ailesinden fedakarlık yapması gerektiğini vurgulamaktadır.

Resmî izinlerin alınması ve bürokratik işlemlerin yoğunluğu, ODÖ etkinliklerinin önündeki en büyük engellerden biridir. K21(İ), "*resmî izinlerdeki zorluklar*" ve "*kazanım takibi süreçlerinin zorlaşmasını*" dezavantaj olarak görürken; K24(B), bir öğrenciyi yarışmaya götürmek için gereken evrak yükünü şöyle açıklar: "*En az 7-8 belge gerekiyor: sağlık raporu, katılım dilekçesi, aile izin belgesi, Gençlik Spor ve Milli Eğitim formları, lisans işlemleri, katılımında sakınca olmadığına dair ek evraklar... Bürokratik işlemler çok fazla.*"

ODÖO'nda öğrencilerin davranışlarını yönetmek ve güvenliklerini sağlamak öğretmenler için ek bir stres kaynağıdır. K13(F), "*Dış ortamda kontrol mekanizmaları daha zor uygulanıyor*" derken, K22(İ), "*Sınıf kontrolünü sağlamak daha zordur*" ifadesini kullanmaktadır.

ODÖ etkinlikleri, diğer derslerin programını aksatabilmekte ve öğretmenlerde müfredat yetiştirme kaygısı yaratmaktadır. K18(S)'nin, "*Diğer ders öğretmenlerinin programı aksayabilir*" şeklinde görüşü ve K38(MZ)'nin, "*müfredat yetiştirme kaygısını*" bir dezavantaj olarak karşımıza çıkarmaktadır.

ODÖ etkinliklerinin eğitim-öğretim sürecine katkıları olmakla birlikte, öğretmenler açısından planlama, bürokrasi, kontrol ve müfredat uyumu sorunları bulunmaktadır. Bu zorluklar, sürecin verimliliğini düşüren ve öğretmenlerin iş yükünü artıran faktörler olarak öne çıkmaktadır.

4.11. Öğretmenlerin Deneyimlerine Dayalı Olarak Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğretim Sürecine Entegrasyonuna Yönelik Önerileri

Araştırma kapsamında on birinci alt problem olan “Öğretmenlerin alandaki deneyimlerinden yola çıkarak okul dışı öğrenme ortamlarının entegrasyonu için önerileri nelerdir?” sorusuna ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Deneyimlerine Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Entegrasyonu İçin Önerileri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Sistemsel Entegrasyon ve Yasal Destek	ODÖ Etkinliklerinin Müfredata Entegre Edilmesi ve Zorunlu Hale Getirilmesi	K2(T), K3(T), K4(T), K10(F), K12(F), K13(F), K14(F), K15(S), K16(S), K17(S), K18(S), K19(S), K22(İ), K23(İ), K28(D), K32(G), K33(G), K38(MZ)	18
	Resmî İzin ve Bürokratik Süreçlerin Kolaylaştırılması	K1(T), K5(M), K6(M), K16(S), K17(S), K18(S), K20(S), K22(İ), K24(B), K25(B),	18

		K26(B), K27(D), K29(D), K30(G), K34(G), K36(MZ), K37(MZ), K38(MZ)	
	Bakanlık Düzeyinde Destek ve Politika Oluşturma	K2(T), K10(F), K16(S), K17(S), K19(S), K20(S), K24(B), K37(MZ)	8
	Okullarda ODÖ Birimi Kurulması/Yıllık Planlara Dahil Edilmesi	K3(T), K4(T), K6(M), K12(F), K18(S), K22(İ), K27(D), K29(D), K32(G)	9
	Seçmeli Derslerin ODÖ'ye Yönelik Olması	K2(T), K8(M), K19(S)	3
	Program Uyarlamaları ve Rehber Materyaller	K18(S), K22(İ)	2
	Denetim Mekanizmalarının Oluşturulması	K20(S), K25(B)	2
Finansal ve Lojistik Kolaylıklar	Maddi İmkanların ve Ulaşım Desteğinin Sağlanması	K1(T), K4(T), K7(M), K8(M), K11(F), K12(F), K13(F), K19(S), K20(S), K24(B), K25(B), K27(D), K30(G), K33(G), K35(MZ), K36(MZ), K37(MZ), K38(MZ), K39(BT)	19
	Materyal/Malzeme Eksikliğinin Giderilmesi	K30(G), K34(G)	2
	Yeni ODÖ Ortamlarının Oluşturulması/Tesis Erişimin Artırılması	K7(M), K24(B), K25(B)	3
Paydaşlar Arası İşbirliği ve Bilinçlendirme	Disiplinlerarası İşbirliğinin Teşvik Edilmesi	K3(T), K4(T), K6(M), K8(M), K11(F), K12(F), K13(F), K14(F), K18(S), K19(S), K20(S), K21(İ), K22(İ), K23(İ), K24(B), K25(B), K28(D), K31(G), K32(G), K33(G), K35(MZ), K36(MZ), K37(MZ), K38(MZ)	24
	Okul İdaresinin Desteği	K6(M), K22(İ), K23(İ), K27(D), K29(D), K34(G)	6
	Veli-Okul İşbirliğinin Güçlendirilmesi ve Veli Bilinçlendirmesi	K6(M), K8(M), K13(F), K19(S), K22(İ), K29(D), K30(G), K34(G), K38(MZ)	9
	Sorumluluğun Paylaşılması	K12(F), K24(B), K25(B)	3
	Yerel Yönetimler ve Kurumlarla İşbirliği	K7(M), K11(F), K12(F), K20(S), K24(B), K25(B), K30(G), K34(G)	8
Öğretmen Yükünün Hafifletilmesi ve Mesleki Gelişim	Öğretmenler Üzerindeki Yasal/Bürokratik Yükün Hafifletilmesi	K1(T), K5(M), K6(M), K10(F), K16(S), K17(S), K18(S), K19(S), K20(S), K22(İ), K24(B), K25(B), K26(B), K27(D), K29(D), K30(G), K34(G), K36(MZ), K37(MZ), K38(MZ)	20
	Öğretmenlere Eğitim ve Bilgi Sağlanması	K9(F), K21(İ), K30(G), K34(G)	4
	Öğretmenlere İnisiyatif Tanınması	K12(F), K23(İ), K25(B), K31(G), K34(G)	5
	Rehber Materyaller Sağlanması	K22(İ)	1
Nitelikli Planlama ve Uygulama	Kapsamlı ve Sistemli Ön Planlama	K4(T), K5(M), K6(M), K8(M), K9(F), K10(F), K12(F), K13(F), K14(F), K15(S), K16(S), K18(S), K19(S), K22(İ), K23(İ), K27(D), K29(D), K32(G), K35(MZ), K38(MZ)	20
	Güvenlik Önlemlerinin Eksiksiz Alınması	K1(T), K6(M), K8(M), K16(S), K18(S), K24(B), K25(B), K26(B), K27(D), K29(D), K31(G), K33(G), K34(G), K35(MZ), K37(MZ)	15

Öğrenci Hazırlanışının Sağlanması	K29(D), K38(MZ)	2
Etkinlik Sonrası Değerlendirme Mekanizmalarının Kurulması	K6(M), K14(F), K22(İ), K29(D), K30(G), K34(G)	6
Öğrenci Katılımının Sağlanması	K8(M), K29(D)	2
ODÖ Etkinliklerinin Amaca Uygun ve Denetimli Yapılması	K20(S), K25(B)	2
Materyal Kullanımının Çeşitlendirilmesi	K8(M)	1

Görüşmelerde öğretmenler, okul dışı öğrenme (ODÖ) ortamlarının formal eğitim sürecine daha etkin bir şekilde entegre edilebilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Sistemsel entegrasyon ve yasal destek temasında, okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim sistemine daha güçlü bir şekilde dahil edilmesi ve yasal/idari çerçevede desteklenmesi gerektiğine dair önerileri içermektedir. K2(T); “*ODÖ etkinliklerinin müfredatta entegre edilmesi ve Bakanlık politikası olarak desteklenmesi gerekir.*” ifadesinde ve K15(S)’in “*Müfredatta zorunlu olmalı; her ay 2-3 saat ODÖ etkinliğine yer verilmelidir.*” ifadesinden de görüleceği üzere öğretmenler, ODÖ’nün bireysel inisiyatiften çıkarılıp zorunlu ve düzenli bir uygulama haline getirilmesini vurgulamışlardır. Bakanlık düzeyinde destek ve politika oluşturma resmi izin ve bürokratik süreçlerin kolaylaştırılması, okullarda ODÖ birimi kurulması/yıllık planlara dahil edilmesi, seçmeli derslerin ODÖ’ye yönelik olması, performans değerlendirme kriterlerine dahil edilmesi, program uyarlamaları ve rehber materyallerden denetim mekanizmalarının oluşturulması gibi öneriler de ODÖ’nün kullanım sıklığını arttırabilecek nitelikte öneriler olarak öğretmen görüşlerinden çıkarılabilmektedir.

Okul dışı öğrenme ortamlarının etkin kullanımı için maddi kaynakların ve ulaşım imkanlarının sağlanması gerekliliği ile ilgili olarak öğretmenler, maliyet ve ulaşım sorunlarının en büyük engellerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. K7(M)’nin “*Milli eğitim müdürlükleri ile iş birliği, belediyelerle iş birliği, okul dışı öğrenme ortamlarının artması (yeni okul dışı Öğrenme ortamları yaratılması)*” ifadesinde öğretmen, maliyetin ve zamanın bu süreçteki sınırlılıklar arasında olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde K12(F); “*Belediye-STK iş birliğiyle ulaşım desteği sağlanmalı; yıl başında Zümrelerde planlanmalı; öğretmen inisiyatifine bırakılmamalıdır.*” ifadesiyle öğretmen, veli izinleri, ulaşım-maliyet ve idari destek eksikliğinin planlama aşamasında engel teşkil ettiğini

belirtmiştir. Yine bu tema altında materyal/malzeme eksikliğinin giderilmesi, yeni ODÖ ortamlarının oluşturulması/tesis erişimin artırılması önerilerine de öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak ulaşılabilmektedir.

Paydaşlar arası iş birliği ve bilinçlendirme temasında, okul dışı öğrenme etkinliklerinin başarısı için tüm paydaşların (okul yönetimi, veliler, diğer öğretmenler, yerel yönetimler) iş birliği içinde hareket etmesi ve sürecin önemi konusunda bilinçlendirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Öğretmenler, okul dışı öğrenme etkinliklerinin disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmasının daha verimli ve bütüncül öğrenme sağlayacağını belirtmişlerdir. K18(S); *“Müfredatta ODÖ uyarlamaları yer almalı; disiplinler arası iş birliği teşvik edilmeli; okullarda ODÖ birimi kurulmalıdır.”* ifadesinde ortak bir çerçeve oluşturularak birden fazla dersin kazanımlarının aynı etkinlikte ele alınabileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde K2(T); *“Disiplinler arası yaklaşım için her eğitim kademesinde uyumlu programlar yürütülmeli, öğretmenler dönem içinde bir araya gelerek iş birliği içinde çalışmalıdır.”* yanıtı da disiplinlerarası yaklaşımın faydalı olabileceğini göstermektedir. Okul yönetiminin teşvik edici bir tutum sergilemesi ve izin süreçlerinde kolaylık sağlaması, velilerin etkinliklerin önemini anlamaları, çocuklarını gönderme konusunda ikna edilmeleri ve sürece dahil edilmeleri, özellikle Marif modelinin velilere iyi anlatılması öğrencilerin güvenliği ve organizasyon yükünün sadece öğretmende kalmaması, idare ve diğer öğretmenlerle paylaşılması, belediyeler, STK’lar ve diğer kurumlarla (Gençlik ve Spor Bakanlığı gibi) iş birliği yapılması önerileri de bu temayı destekleyen öğretmen ifadelerinden çıkarılabilmektedir.

Okul dışı öğrenme etkinliklerinin verimli ve etkili olabilmesi için planlama, hazırlık ve uygulama süreçlerinin kalitesine odaklanan nitelikli planlama ve uygulama temasında ise en sık tekrarlanan öneride öğretmenler, ODÖ etkinliklerinin kapsamlı, sistemli ve erken bir şekilde planlanması gerektiğini belirtmişlerdir. K4(T)’ün *“Bu konuda kapsamlı ve sistemli bir planlama yapılmalıdır. Etkinliklerin son dakika kararıyla değil, önceden hazırlanmış bir program dahilinde gerçekleştirilmesi önem taşıyor. Bu süreçte güvenlik önlemlerinin eksiksiz alınması ve tüm detayların önceden değerlendirilmesi gerekiyor.”* ifadesinden de görüleceği üzere özellikle yıl başında zümre toplantılarında ders planlarına entegre edilerek, son dakika kararlarından kaçınılması gerektiği vurgulanmıştır. Yine bu tema altında risk analizlerinin yapılması, güvenlik görevlisi/refakatçi öğretmen sayısının yeterli olması ve ilk yardım planlarının

hazırlanması, gezi öncesi öğrencilere ön bilgi verilmesi, onları sürece hazırlama ve motivasyonlarını artırma, geri bildirim sistemleri, öğrenci sunumları, öz ve akran değerlendirme gibi etkili ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılması öğretmen görüşlerinde yer alan öneriler arasında yer almaktadır.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada elde edilen bulgular, ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına genel olarak olumlu baktığını, bu ortamların öğrenci öğrenmesine önemli katkılar sağladığını düşündüğünü göstermektedir. Öğretmenler, sınıf dışında gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin öğrenciler için kalıcı öğrenme sağladığını ve ders konularını somutlaştırarak anlamayı derinleştirdiğini vurgulamışlardır. Nitekim fen bilgisi öğretmenleriyle yapılan benzer çalışmalar da okul dışı ortamların öğrenmelerin kalıcılığını artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur (Arabacı ve Dönel-Akgül, 2020). Öğretmenler ayrıca bu tür etkinliklerin öğrencilerin motivasyon ve merak duygularını pekiştirdiğini, çoklu duyu organlarının aktif katılımıyla bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini desteklediğini belirtmektedir. Bu bulgu da alanyazındaki önceki çalışmalarla örtüşmektedir (Sert-Çıbık ve Emrahoğlu, 2008; Mann vd., 2021; Sjöbleom vd., 2021; Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Bu durum alanyazında vurgulanan en önemli faydalardandır.

Araştırmanın bulguları, okul dışı öğrenme ortamlarının birden fazla açıdan katkı sağladığını göstermektedir. Öğretmen görüşlerine göre, ders dışı ortamlar öğrencilerin sınıfta öğrendikleri bilgileri gerçek hayatla ilişkilendirmelerine ve uygulamalarına imkân tanımaktadır. Nitekim Çiçek ve Saraç (2017) da fen bilgisi öğretmenlerinin, okul dışı etkinliklerin fen derslerinde öğrenilen bilgilerin uygulanmasına fırsat verdiğini ve öğrencilerin fen okuryazarı bireyler olarak yetişmesine katkı sağladığını belirttiklerini bulmuştur. Bunun yanı sıra öğretmenler, bu etkinliklerin farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için bireysel farklılıklara uygun ortamlar sunduğunu ifade etmektedir. Bu görüş, okul dışı öğrenmenin esnek ve deneyime dayalı yapısıyla her öğrencinin kendi hızında ve tarzında öğrenmesine imkân tanıdığı ve 21. yüzyıl becerilerini kazandırmadaki etkililiğini ortaya koyan alanyazınla örtüşmektedir. (Bamberger ve Tal, 2007; Çiçek ve Saraç, 2017; Eshach, 2007; National Research Council, 2009; Prensky, 2001). Öğrencilerin doğal çevreyle daha fazla temas kurduğu okul dışı öğrenme etkinlikleri; eleştirel düşünme, iş birliği, iletişim ve problem çözme gibi çağdaş öğrenme becerilerinin gelişmesine olanak tanımaktadır (Jucker ve von Au, 2022; UNESCO, 2020; NRC, 2009).

Ayrıca bazı öğretmenler, bu tür etkinliklerin kendilerinin mesleki gelişimine de katkı sağladığını, farklı öğretim yaklaşımlarını deneyimleme fırsatı bulduklarını ifade etmiştir. Nitekim alanyazında okul dışı öğrenme etkinliklerine katılan öğretmenlerin, sınıf dışında öğrenme ile ilgili planlama ve uygulama konusunda öz-yeterliklerinin arttığı belirtilmektedir (Durukan, vd., 2022; Kaya, 2019; Oberle, vd., 2021; Pekin ve Bozdoğan, 2021; Rickinson, vd., 2004). Dolayısıyla, çalışmadaki bulgular öğretmenlerin yalnızca öğrenciler için değil, kendileri için de bu ortamlardan fayda gördüğünü göstermesi bakımından anlamlıdır.

Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma sıklığı konusunda bazı kısıtlar olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmada görüşülen öğretmenlerin birçoğu, okul dışı etkinlikleri planlamanın ve uygulamanın mevcut müfredat ve zaman kısıtları içinde her zaman mümkün olmadığını, dolayısıyla bu etkinlikleri yıl içinde nadiren gerçekleştirebildiklerini belirtmiştir. Öğretmenler çoğunlukla ders programının yoğunluğundan ve sınav odaklı sistemin baskısından dolayı gezilere veya okul dışı projelere yeterince zaman ayıramadıklarını dile getirmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler okul dışı öğrenmenin mevcut öğretim programlarında yeterince desteklenmediğini, resmi müfredatta yer alsa bile uygulamada bunun teşvik edilmediğini ifade etmiştir. Bu durum da alanyazındaki bulgularla örtüşmektedir: Büyükkaynak ve diğerleri (2016) fen öğretim programında okul dışı ortamların yeterince desteklenmediğini vurgularken, Saraç (2017) Türkiye’deki eğitim araştırmalarının büyük ölçüde fen eğitimi alanına odaklandığını ve diğer branşlarda okul dışı öğrenmeye yeterince yer verilmediğini belirtmektedir. Öğretmenlerin ODÖ planlamasında karşılaştıkları zorluklar, yalnızca bireysel değil, aynı zamanda sistemik ve politik faktörlerden kaynaklanmaktadır. Özellikle yönetici desteği, müfredat uyumu ve zaman kısıtları en sık raporlanan engeller arasında yer almaktadır (Patchen vd., 2022; Prince ve Diggory, 2023; Saraç, 2017).

Öğretmenler, okul dışı öğrenme ortamlarının eğitimde daha yaygın kullanılmasının önündeki engeller ve zorluklar üzerinde de ayrıntılı şekilde durmuşlardır. Araştırmadaki katılımcılar, en sık dile getirilen engellerin başında zaman kısıtlılığı, ekonomik yetersizlikler ve organizasyon güçlükleri (ulaşım ayarlama, izin süreçleri vb.) olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular, konuya ilişkin pek çok çalışmada ortaya konan ortak zorluklarla paraleldir (Arabacı ve Dönel-Akgül, 2020; Akhan ve Kaymak, 2020; Büyükkaynak vd., 2016; Çiçek ve Saraç, 2017; Dawson, 2014; Tatar ve Bağrıyanık,

2012). Örneğin Arabacı ve Dönel-Akgül (2020) tarafından fen öğretmenleriyle yapılan çalışmada, öğretmenler okul dışı etkinliklerin fazla zaman aldığını ve maliyetli olabildiğini dezavantaj olarak dile getirmişlerdir. Yine Tatar ve Bağrıyanık (2012), öğretmenlerin açık hava etkinliklerinde öğrenci güvenliği konusunda endişe duyduklarını ve ayrıca idare ile velilerden yeterli destek bulamadıklarını raporlamıştır. Bu çalışmada da özellikle öğrenci disiplinini sağlama, ulaşım ve güvenlik tedbirleri konularında tereddütler ifade edilmiştir. Çiçek ve Saraç (2017) çalışmasında öğretmenler, okul dışı etkinliklerde öğrencilerin disiplinini korumanın, ulaşım ve yiyecek-içecek ihtiyaçlarını karşılamanın önemli güçlükler olduğunu belirtmişlerdir. Bu tür lojistik sorunlar, öğretmenlerin iyi bir planlama yapmasını gerektirmektedir ve planlama yükü de bir engel olarak görülmektedir (Arabacı ve Dönel-Akgül, 2020). Ayrıca bazı öğretmenler yönetici desteğinin yetersizliğinden bahsederek, okul idarecilerinin bu tür etkinliklere sıcak bakmadığı veya izin süreçlerinin zorlu olabildiğini söylemiştir. Öğretmenlerin niyeti olumlu olsa da yapısal ve pratik engeller onların okul dışı öğrenme ortamlarını eğitimde kullanmasını sınırlandırmaktadır. Bu bulgu, alanyazında da geniş yankı bulmuş ve okul dışı etkinliklerin sürdürülebilir olabilmesi için gerekli destek mekanizmalarının (idari, mali, rehberlik vs.) güçlendirilmesi gerektiği sıkça vurgulanmıştır (Akhan ve Kaymak, 2020; Ergün ve Aslan, 2023; Henriksson, 2018; Patchen vd., 2022; Shume ve Blatt, 2019; Tatar ve Bağrıyanık, 2012).

Araştırmada farklı branşlardan öğretmenlerin, öğrenme programlarında yer alan “doğa ve çevre” ile ilgili konuları öğrencilerin, yerinde görmelerinde ODÖO’nun etkili olacağını belirttikleri görülmektedir. Bu etkinliklerin doğa ile ilgili farkındalık oluşturma, aidiyet hissi, kaynakların sınırlılığı, geri dönüşüm gibi konularda bilinç kazanmalarında önemli bir rol oynadığı da bulgular arasında yer almaktadır. Sürdürülebilir bir gelecek için bireylerin doğayla yeniden bağ kurması ve bu bağlamda yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesi gerektiği yönündeki görüşler, okul dışı öğrenme uygulamalarının önemini ortaya koymaktadır (UN, 2015; Earthwatch Education, 2024; European Commission, 2022).

Araştırma bulguları, öğretmenlerin görüşlerinde bazı demografik veya mesleki değişkenlere göre benzer cevaplar olduğunu göstermektedir. Örneğin, bu çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin veya farklı kıdem seviyelerindeki öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına bakış açılarını birbirine benzer cevaplarla ifade ettikleri

görülmektedir. Bu durum, alanyazındaki bazı nicel bulgularla uyum içindedir. Nitekim Demir ve Çetin (2022) geniş bir öğretmen grubuyla yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin okul dışı öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyet, mesleki deneyim süresi veya görev yaptıkları okul kademesine göre değişmediğini ortaya koymuştur. Bu, okul dışı öğrenme konusunun öğretmenler arasında genel ve ortak bir değer olarak benimsendiğini düşündürmektedir. Öte yandan Demir ve Çetin (2022) çalışmasında ilginç bir bulgu olarak, eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin (formasyonla öğretmen olanların) okul dışı öğrenmeye yönelik inançlarının daha olumlu olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin eğitim geçmişi ayrıntılı olarak incelenmemekle birlikte, tüm katılımcıların bu yöneme olumlu yaklaşması, farklı geçmişlerden gelen öğretmenlerin de benzer biçimde okul dışı öğrenmenin önemini kavradığını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmen eğitiminde ve mesleki gelişim programlarında branş fark etmeksizin okul dışı öğrenme vurgusunun yer almasının, tüm öğretmen gruplarında bu olumlu algıyı desteklediği söylenebilir. Öğretmenlerin ODÖ'ye yönelik tutumları, demografik değişkenlerden ziyade pedagojik deneyim ve öznel algılarla şekillenmekte, bu da okul dışı öğrenmenin öğretmenler arasında yaygın kabul gördüğünü göstermektedir (Demir ve Çetin, 2022).

Sosyo-ekonomik düzeyin de ODÖ'nun kullanılmasında etkileyici bir faktör olduğu çalışmada ortaya çıkan bir değişken olduğu görülmektedir. Katılımcı ifadelerinde sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki okullarda velilerin ODÖ'na bakış açılarının olumlu olmaması veya bu konuda bilinçli olmamaları, okul sonrası bir işte çalışma gibi faktörlerin olması bu ortamların kullanılmasını sınırlayan veya eşitsizlik yaratan olgular oldukları görülmüştür. Alanyazında bu durumla alakalı olarak, düşük gelirli ailelerin çocuklarında, okul dışı öğrenme ortamlarının önündeki en büyük engel olarak "maliyet"le karşılaştığı belirtilmektedir (Akhan ve Kaymak, 2020; Bamberger ve Tal, 2007; Dawson, 2014; İnce ve Akcanca, 2021; Özsoy vd., 2017). Örneğin, Bamberger ve Tal (2007), müzeler veya bilim merkezlerine giriş ücretlerinin, ulaşım ve yemek giderlerinin bile bu aileler için katılımı zorlaştırdığını belirtiyor. Dawson (2014) ise yaptığı tespit: düşük gelirli ebeveynlerin, çocuklarının eğitimindeki ekstra masraflar için bütçe ayıramadıklarını ve bundan dolayı bu etkinliklerden vazgeçtiklerini ifade etmektedir.

Bu araştırmanın alanyazına yaptığı özgün katkılardan biri, farklı branşlardan ortaokul öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymasıdır. Türkiye'de okul dışı öğrenme

üzerine yapılan çalışmaların büyük bölümü Fen Bilimleri eğitimi alanına odaklanmıştır (Arabacı ve Dönel-Akgül, 2020; Çakmak vd., 2021; Laçın-Şimşek, 2020; Saraç, 2017; Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Oysa bu araştırma, yalnızca Fen Bilimleri değil Sosyal Bilgiler veya diğer branşlardaki öğretmenlerin de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin tutum ve deneyimlerini içermektedir. Nitekim bir sosyal bilgiler öğretmenin “tarih konularını müze ve ören yeri gezileriyle işlemeye başladığından beri öğrencilerin derse ilgisinin belirgin biçimde arttığını” ifade etmesi, tarih öğretiminde müze ve çevre gezilerinin önemine işaret eden Öner (2015)’in çalışmasının bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu durum, okul dışı öğrenme ortamlarının yalnızca Fen Bilimleri değil, Sosyal Bilgiler, Matematik, İngilizce, Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar, Müzik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkçe gibi farklı disiplinler için de öğrenmeyi zenginleştirici bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla araştırma, alandaki alanyazın boşluğunu kısmen doldurarak farklı branşlardaki öğretmenlerin perspektifini de görünür kılması açısından değerlidir.

Araştırma ayrıca, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim sistemine daha iyi dâhil edilmesi için bir dizi öneri ve beklentiye dile getirdiğini göstermiştir. Öğretmenler, bu tür etkinliklerin başarılı olabilmesi için idari ve mali desteklerin artırılması, okul dışı gezilerin planlanması konusunda rehberlik sağlanması ve özellikle tüm öğrencilerin katılımını mümkün kılacak önlemlerin alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu öneriler, alanyazında dile getirilen çözüm önerileriyle büyük ölçüde örtüşmektedir (Akhan ve Kaymak, 2020; Arabacı ve Dönel-Akgül, 2020; Çiçek ve Saraç, 2017; Patchen vd., 2022; Sjöblom vd., 2021). Örneğin Arabacı ve Dönel-Akgül (2020) çalışmasındaki fen bilgisi öğretmenleri, okul dışı öğrenme ortamlarının yeni eğitim öğretim sürecine dâhil edilmesi için özellikle maddi koşulların iyileştirilmesi, uygun planlamanın yapılması ve tüm öğrencilerin katılımının sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Çiçek ve Saraç (2017) ise öğretmenlerin yaşadığı zorlukları azaltmak için okul dışı öğrenmenin paydaşları olan aile, okul idaresi ve öğrenciler arasında iletişimin güçlendirilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu çalışmadan elde ettiğimiz benzer bulgular, okul dışı öğrenme etkinliklerinin sürdürülebilirliği için çok paydaşlı bir desteğin şart olduğunu ortaya koymaktadır. Özetle, öğretmenler yalnızca sorunları dile getirmemiş, aynı zamanda bu sorunların çözümü noktasında da değerli öneriler

sunmuştur. Bu da araştırmanın, uygulamaya dönük çıkarımları ve özgün katkıları olduğunu göstermektedir.

ODÖ etkinliklerinin farklı branşların ortak kazanımlarına hitap edecek şekilde yürütülmesi hem öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemekte hem de öğretim programlarının disiplinlerarası bütünlük içinde uygulanmasına olanak sağlamaktadır (Kozaner-Yenigül, 2021; Johnson ve Majewska, 2022; Stefanidou ve Panagopoulou, 2019). Araştırmada, ortaokulda görev yapan her branştan öğretmenlerin görüşleri incelenerek, okul dışı öğrenme ortamlarının branşa özgü ayrı planlarla mı, yoksa disiplinlerarası bütüncül yaklaşımla mı daha verimli kullanılabileceği temel araştırma odağı olarak ele alınmıştır. Bulgular, branşa özgü planlamanın özellikle ders kazanımlarının derinleştirilmesi ve somutlaştırılması açısından vazgeçilmez olduğunu; örneğin Fen Bilimleri, Matematik ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin müze, doğa ve tarihî alan gezilerini ders amaçlarıyla doğrudan ilişkilendirerek yüksek öğrenme kalıcılığı sağladıklarını göstermiştir. Bununla birlikte, farklı branş öğretmenleri tarafından yürütülen disiplinlerarası uygulamaların (örn. Fen-Sosyal Bilgiler ortak müze gezisi, Türkçe-Görsel Sanatlar açık hava atölyesi) zaman, maliyet ve öğrenci motivasyonu bakımından daha yüksek verim sunduğu; öğrencilerin çoklu bakış açısı geliştirerek 21. yüzyıl becerilerini (iş birliği, yaratıcılık, eleştirel düşünme) güçlendirdiği belirlenmiştir. Dolayısıyla sonuçlar, ODÖ'nün tek yönlü bir model yerine "branşa özgü içerikle beslenen disiplinlerarası hibrit bir yaklaşımla" en etkili biçimde yürütülebileceğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını eğitim-öğretim açısından faydalı ve gerekli gördükleri, bu ortamlarda yapılan etkinliklerin öğrencilerin kalıcı ve anlamlı öğrenmelerini desteklediği konusunda hemfikir oldukları belirlenmiştir. Öğretmenler, müfredatın imkân verdiği ölçüde müze, bilim merkezi, doğa gezisi, tarihi mekân ziyareti gibi etkinlikleri derslerine dâhil etmeye çalıştıklarını ve bu etkinliklerin öğrencilerin derse olan ilgilerini, motivasyonlarını ve deneyimleyerek öğrenmelerini önemli ölçüde artırdığını vurgulamışlardır. Bununla birlikte, çalışma bulguları okul dışı öğrenme faaliyetlerinin istenen düzeyde uygulanabilmesi önünde bazı engeller olduğunu da net bir biçimde ortaya koymuştur. Zaman kısıtları, yoğun müfredat, mali yetersizlikler, güvenlik ve izin prosedürleri gibi etkenler, öğretmenlerin iyi planlanmamış veya desteklenmemiş durumlarda bu tür etkinliklerden kaçınmasına yol açabilmektedir.

Öğretmenler, okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim sisteminde daha etkin kullanılabilmesi için kurumsal desteğin artırılması, öğretmenlere rehberlik sağlanması ve altyapı olanaklarının iyileştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Var olan koşullarda devam edilmesi durumunda da ODÖ etkinliklerinin disiplinlerarası planlanmasının alanyazındaki diğer çalışmalarda vurgulanan ve bizim araştırmada da alanyazına paralel olarak ortaya çıkan kısıtlılık/sınırlılıklara çözüm olarak alternatif oluşturulabileceği ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda, çalışma kapsamında elde edilen bulgular hem mevcut durumu yansıtmakta hem de gelecekte atılabilecek adımlara ışık tutmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak diyebiliriz ki, uygun koşullar sağlandığında ve engeller azaltıldığında okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin akademik başarılarını ve 21. yüzyıl becerilerini geliştirmede vazgeçilmez bir rol oynayacaktır. Bu nedenle, eğitim politikalarında ve okul düzeyindeki planlamalarda, sınıfın ötesine taşan öğrenme deneyimlerine daha fazla yer verilmesi ve öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi kritik önem taşımaktadır. Sonuç itibarıyla, bu araştırma ortaokul öğretmenlerinin sesine kulak vererek, okul dışı öğrenme ortamlarının eğitimde etkin, verimli ve disiplinlerarası olabilecek şekilde pratik bir biçimde kullanılmasına yönelik farkındalığı artırmayı ve alanyazına katkı sunmayı başarmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenmeye katkı sağladığını belirtmekle birlikte, her branşın kendine özgü yapısal ihtiyaçları ve içerik kısıtları olduğunu vurgulamışlardır. Özellikle sözel dersler (Türkçe, Din Kültürü, İngilizce) ile uygulamalı dersler (Müzik, Görsel Sanatlar, Bilişim) için ODÖ planlamakta güçlük yaşandığı, uygun ortam ve materyal bulmanın zorlaştığı ifade edilmiştir. Bu nedenle her branşa özgü ODÖ içerik havuzları geliştirilmeli; öğretmenlerin konuya özgü örnek etkinlik, materyal ve mekânlara kolayca ulaşabileceği rehber dokümanlar sunulmalıdır. MEB tarafından oluşturulacak branş bazlı ve disiplinler arası ODÖ kılavuzları, öğretmenlerin etkinlik tasarlama sürecini kolaylaştırarak uygulama sıklığını ve çeşitliliğini artıracaktır. Böylece her branş kendi öğretim hedefleri doğrultusunda ODÖ'den maksimum fayda sağlayabilecek ve öğrenmenin derinleşmesi sağlanacaktır.

Çalışma kapsamında elde edilen veriler, branşa özgü uygulamaların bazı sınırlılıkları olmakla birlikte, disiplinlerarası ODÖ etkinliklerinin hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından daha verimli sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Özellikle Türkçe-Sosyal Bilgiler-Fen Bilimleri, Fen Bilimleri-Sosyal Bilgiler-Matematik, İngilizce-Sosyal Bilgiler, Din Kültürü Ahlak Bilgisi-Sosyal Bilgiler, Müzik-Fen Bilimleri gibi branşlar arasında iş birliği ile yapılan ODÖ faaliyetlerinin öğrencilerin derinlemesine, bütüncül ve anlamlı öğrenmelerini desteklediği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda okullarda farklı branşlardan öğretmenlerin birlikte plan yapmalarına imkân sağlayacak zaman dilimleri tanımlanmalı ve bunlarla ilgili kılavuzlar hazırlanarak örnek uygulamalar yaygınlaştırılmalıdır. Ayrıca disiplinlerarası planlamayı kolaylaştıracak “tematik öğrenme haftaları” ya da “branş entegrasyon panelleri” gibi kurum içi etkinliklerle öğretmen iş birliği kültürü desteklenmelidir.

Araştırma sonuçları, ODÖ uygulamalarının sadece branşa özgü planlarla sınırlı kalmasının bazı durumlarda öğretmenleri kısıtladığını; ancak yalnızca disiplinlerarası yaklaşımla yürütülen projelerin de her branşın öğretim hedeflerini tam olarak karşılamayabileceğini göstermektedir. Bu nedenle karma (hibrit) bir model geliştirilerek hem branşa özgü hem de ortak ders kazanımlarını içeren ODÖ etkinlikleri yapılandırılmalıdır. Örneğin Matematik öğretmeni bir müze gezisini ölçüm etkinliğiyle zenginleştirirken; Türkçe öğretmeni aynı gezide gözlem yazısı yazdırabilir. Böylece bir mekânda çoklu kazanım hedeflenerek hem zaman hem kaynak verimliliği sağlanabilir. MEB tarafından geliştirilecek “ortak kazanım matrisleri” ile öğretmenler aynı mekâna yönelik farklı branş içerikleri planlayabilir ve bu içerikleri dijital paylaşım havuzlarında görünür kılabilir. Bu esnek yaklaşım hem öğretmenlerin inisiyatifini destekler hem de ODÖ’nün sürdürülebilirliğini artırır.

Bu araştırmada ortaokul kademesindeki her branştan (meslek dersleri hariç) öğretmene ulaşılmakla birlikte, bazı branşlarda daha fazla görüşme yapılmış ve öğretmenlerin ODÖ’ye dair motivasyonlarının branşlar arasında farklılık gösterebildiği gözlenmiştir. Bu durum, özellikle uygulamalı ve sosyal branş öğretmenlerinin ODÖ’ye daha sıcak baktığını, buna karşılık bazı akademik branş öğretmenlerinin (Matematik gibi) bu konuda daha çekimser olabildiğini göstermektedir. Bu nedenle okul idareleri ve eğitim politikaları, tüm branşlara eşit olanak sunan ve ODÖ’nün yalnızca “gönüllü” öğretmenlerin çabasıyla değil sistemsel destekle yürütüldüğü bir yapı kurmalıdır. İl milli

eğitim müdürlükleri, her okuldan farklı branşlardan temsilcilerin yer aldığı ODÖ koordinasyon ekipleri oluşturarak bu çeşitliliği gözetebilir. Ayrıca ödüllendirme ve görünürlük mekanizmalarıyla (iyi uygulama yarışmaları, paylaşım platformları, sertifika programları) tüm öğretmenlerin bu sürece katılımı teşvik edilmelidir. Böylece ODÖ, sadece Fen veya Sosyal bilgiler gibi ODÖO’nu sık kullanan branşlara özgü bir yöntem değil; ilgili branştan öğretmenlerin farklı branşlarda gerçekleştirilen ODÖ etkinliklerini kendi alanları için kullanabilme fırsatı oluşturarak tüm disiplinlerin birlikte inşa ettiği bir eğitim yaklaşımı hâline gelecektir.

Sonrasında yapılacak çalışmalarda araştırmacılar için öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Araştırma, Mersin ilinde 39 katılımcı ile yapılmış olup, konu ile ilgili yapılacak çalışmalar, farklı illerde uygulanabilir,
- Katılımcı sayısı artırılarak çalışmanın sonucu detaylandırılabilir,
- Araştırma nitel bir yöntemle yapılmış olup, farklı çalışmalarda nicel yöntemle de uygulanarak çalışma sonuçları teyit edilebilir ya da detaylandırılabilir,
- Araştırmadaki katılımcılar ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerdir, farklı öğretim seviyelerinde de çalışmalar yapılarak sonuçlar genişletilebilir.

KAYNAKÇA

- Ahuja, T. (2022). The alienation and commodification of nature: Fighting the fallacious fetishism of contemporary frameworks through a revolutionary transition. *Economic & Political Weekly*, 57(19).
- Ak, Ş. ve Çetintaş, H. B. (2015). Eğitimde zenginleştirilmiş kütüphanelerin yeri ve önemi: Ahmet Mesut Yılmaz İlkokulu zenginleştirilmiş kütüphane uygulaması. *Milli Eğitim* (208), 18-32.
- Akhan, O. ve Kaymak, B. (2020). Tarih öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 15, 6.
- Anderson, D., Kisiel, J., & Storksdieck, M. (2006). Understanding teachers' perspectives on field trips: Discovering common ground in three countries. *Curator: The Museum Journal*, 49(3), 365-386.
- Arabacı, S. ve Dönel-Akgül, G. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of Scholars in Education*, 3(2), 276-291.
- Arslan, T. (2022). İlkokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşleri üzerine bir inceleme. *TURAN-SAM*, 14(56), 183-194.
- Atabek-Yiğit, E. (2011). Sanayi kuruluşları. C. Laçın Şimşek (Ed.). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* içinde (s. 105-116). Pegem Akademi.
- Atan, F. ve Kocasaraç, H. (2022). Dijital öğrenme-öğretme araçları. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-17.
- Avcı, G. ve Gümüş, N. (2020). The effect of outdoor education on the achievement and recall levels of primary school students in social studies course. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 10(1), Special Issue, 171-206.
- Ay, Y., Anagün, Ş. S. ve Demir, Z. M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(15).
- Ayotte-Beaudet, J. P., Berrigan, F., Deschamps, A., L'Heureux, K., Beaudry, M. C., & Turcotte, S. (2023). K-11 teachers'school-based outdoor education practices in

- the province of Québec, Canada: from local initiatives to a grassroots movement. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 24(2), 334-347.
- Bakar, F., Avan, Ç., Aydınli, B., Şeker, F. ve Turgut, B. (2021). "Effects of nature education on environmental knowledge and attitude as an out of school learning environment", *Academia Journal of Nature and Human Sciences*, 7(1), 2021: 1-18.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (10. basım). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bamberger, Y., & Tal, T. (2007). Learning in a personal context: Levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museums. *Science Education*, 91(1), 75-95.
- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: Gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31(1), 1-36.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 153-224.
- Başaran-İlgın B., (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: Bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, (5), 7-15
- Bayburtlu, Y.S. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının türkçe dersi ünitelendirilmiş yıllık planlarına yansımaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9 (5), 3835-3852.
- Baykan, E. (2007). Kültür turizmi ve turizmin kültürel varlıklar üzerindeki etkileri. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 30-49.
- Bayraktar, M. M. ve Bozer Bayraktar, S. (2023). Din öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının incelenmesi: Kırşehir kültür varlıkları ve sanat eserleri örneği. *Türkiye İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 315-339. <https://doi.org/10.32711/tiad.1280802>

- Bayram, B. ve Eryılmaz, R. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki öz yeterliklerinde proje geliştirme eğitiminin rolü. *EKEV Akademi Dergisi*, (99), 37-58.
- Berg, T. B., Achiam, M., Poulsen, K. M., Sanderhoff, L. B., & Tøttrup, A. P. (2021, May). The role and value of out-of-school environments in science education for 21st century skills. In *Frontiers in education* (Vol. 6, p. 674541). Frontiers Media SA.
- Bilasa, P., ve Taşpınar, M. (2017). Hayat boyu öğrenme kapsamında anahtar yeterliliklerin belirlenmesi: Türkiye için durum analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 129-144.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. *Assessment and teaching of 21st century skills*, 17-66.
- Blatt, E., & Patrick, P. (2014). An exploration of pre-service teachers' experiences in outdoor 'places' and intentions for teaching in the outdoors. *International Journal of Science Education*, 36(13), 2243–2264.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Burriss, K., & Burriss, L. (2011). Outdoor play and learning: Policy and practice. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 6(8), 1-12.
- Büyükkaynak, E., Ok, Z. ve Aslan, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2016(1), 43-60.
- Carr, N. (2010). *The shallows: What the internet is doing to our brains*. W. W. Norton & Company.
- Cirit Gül, A. ve Tağrikulu, P., & Omca Çobanoğlu, E. (2023). Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenlemeye ilişkin yeterliliklerinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1462-1499

- Clarke-Vivier, S., & Lee, J. C. (2018). Because life doesn't just happen in a classroom: Elementary and middle school teacher perspectives on the benefits of, and obstacles to, out-of-school learning. *Issues in Teacher Education*, 27(3), 55-72.
- Cooper, A. (2015) Nature and the outdoor learning environment: The forgotten resource in early childhood education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1), 85-97.
- Council of Europe. (2024). *Formal, non-formal and in formal learning*. <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/formal-non-formal-and-informal-learning>.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Çağlayan, E. (2020). Sanat eğitiminin geleceğinde okul dışı öğrenme ortamlarının yeri ve önemi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 145-158.
- Çakmak, Z., Akgün, A. H. ve Salur, M. (2021). Sosyal bilgiler eğitiminde proje tabanlı öğretim ile ilgili çalışmaların analizi: bir meta-sentez çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(3), 1224-1245.
- Çebi, H. ve Arslan, M. (2019). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı ilgi ve tutumlarına etkisi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 4(2), 1-35.
- Çepni, S., Özmen, H. ve Ayvacı, H. Ş. (2016). Yaşam (bağlam) temelli ve beyin temelli Öğrenme kuramları ve fen bilimleri öğretimindeki uygulamaları. S. Çepni (Ed.). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi içinde* (ss.121-190). Pegem Akademi.
- Çetin, A. C. (1997). Teknolojide yeni bir ufuk: Teknoparklar. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 209-217.
- Çetin, R. B. ve Akman, İ. (2024). 21. yüzyıl yeterlikleri ve okul dışı öğrenme ortamları. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 6(1), 3-17.

- Çetin, B.Y. (2021). *Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okul dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Çetingüney, H. ve Büyük, U. (2022). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öğretmen öz yeterlik inançları. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 33-65.
- Çetinkaya, E. (2021). Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 298-331.
- Çevre Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, (2024). *Kentsel – Kırsal Nüfus Oranı*. <https://cevresehgostergeler.csb.gov.tr/kentsel---kirsal-nufus-orani-i-85670#:~:text=D%C3%BCnya%20Bankas%C4%B1%20verilerine%20g%C3%B6re%3B%20T%C3%BCrkiye,i%20%C5%9Fehirlerde%20ya%C5%9Famaktad%C4%B1r%5B%5D>
- Çiçek, Ö. ve Saraç, E. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 504-522.
- Dalkıran, Ö. (2014). Türkiye’de eğitim-halk kütüphanesi ilişkisi. *Bilgi Dünyası* (15), 439-462.
- Dawson, E. (2014). “Not designed for us”: How science museums and science centers socially exclude low-income, minority ethnic groups. *Science Education*, 98(6), 981-1008.
- Demir, E. ve Çetin, F. (2022). Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1443-1461.
- Demir, N. ve Armağan, F. Ö. (2018). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri: Planetarium. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(30), 4241-4248.
- Demirdere, H. (2024). *Okul dışı öğrenme ortamlarının ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilir çevre tutumları, erişilerine ve çevre tutumlarına etkisi*

[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Dickenson, V. (2006). History, ethnicity and citizenship: The role of the history museum in a multi-ethnic country. *Museum International*, (58), 21-31.

Doğan, T., Çetin, T., & Ürkmez, İ. (2019). Bilim merkezlerinde bilim doğası eğitimi ve örnek etkinlikler. İçinde F. Köseoğlu (Ed.), *Okul duvarlarının ötesine öğrenme yolculuğu* (ss. 193-212). Nobel Yayıncılık.

Durdukoca, Ş. F. (2023). Okul dışı öğrenme ortamları ve faaliyetlerine yönelik temel eğitim öğretmen adaylarının görüşleri ve yeterlik algıları. *EKEV Akademi Dergisi*, (93), 421-442.

Durukan, Ü. G., Aslan, A. ve Bozdoğan, A. E. (2022). Reflections from an out-of-school learning course: The development of pre-service science teachers. *Participatory Educational Research*, 9(4), 422-444.

Earthwatch Education. (2024, 23 Ekim). *Outdoor learning guide*. <https://tinyforest.earthwatch.org.uk/images/resources/Outdoor-learning-guide.pdf>

El-Aasar, M., Shafik, Z., & Abou-Bakr, D. (2024). Outdoor learning environment as a teaching tool for integrating education for sustainable development in kindergarten, Egypt. *Ain Shams Engineering Journal*, 15(4)

Erdoğan, A. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Ergin Aydoğdu, A. S., Aydoğdu, M. Z. ve Aktaş, V. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 60-78.

Ergün, P. ve Aslan, H. (2023). Okul dışı sosyal etkinliklerde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 8(2), 61-73.

- Ertaş, H. (2012). *Okul dışı etkinliklerle desteklenen eleştirel düşünme öğretiminin eleştirel düşünme eğilimine ve fizik dersine yönelik tutuma etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Ertaş, H., Parmaksızoğlu, A. ve Şen, A. İ. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 178-198.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 2–16.
- Eryılmaz, S. (2018). Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliliklerinin belirlenmesi: Gazi Üniversitesi, Turizm Fakültesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 37-49.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of science education and technology*, 16, 171-190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>
- European Commission. (2022, January 14). *Proposal for a Council recommendation on learning for environmental sustainability (COM (2022) 11 final)*. European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0011>
- Falk, J. H., & Adelman, L. M. (2003). Investigating the impact of prior knowledge and interest on aquarium visitor learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 163–176. <https://doi.org/10.1002/tea.10070>
- Fallik, O., Rosenfeld, S., & Eylon, B. S. (2013). School and out-of-school science: a model for bridging the gap. *Studies in Science Education*, 49(1), 69–91. <https://doi.org/10.1080/03057267.2013.822166>
- Füz, N. (2018). Out-of-school learning in Hungarian primary education: Practice and barriers. *Journal of Experiential Education*, 41(3), 277–294. <https://doi.org/10.1177/1053825918758342>

- Gencel, İ. E. (2008). Sosyal bilgiler dersinde Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin tutum, akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(2), 401-420.
- Genç, M., Albayrak, S. ve Söğüt, S. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri. *International Congresses on Education 2010 Book of Proceedings*, 233-239.
- Genç, M., Ulugöl, S. ve Ünsal, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin yaşam temelli öğrenme hakkındaki görüşleri. *Researcher*, 5(2), 244-255.
- Gezen, E. (2022). Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama ile öğrenmenin önemi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 490-500.
- Glowinski, I., & Bayrhuber, H. (2011). Student labs on a university campus as a type of out-of-school learning environment: Assessing the potential to promote students' interest in science. *International Journal of Environmental & Science Education*, 6(4), 371-392. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/265160153>
- González, S., & Bonal, X. (2021). COVID-19 school closures and cumulative disadvantage: Assessing the learning gap in formal, informal and non-formal education. *European Journal of Education*, 56(4), 607-622. <https://doi.org/10.1111/ejed.12476>
- Gögebakan, Y. (2018). Alternatif öğrenme mekanları olarak müzelerin eğitim-öğretimde kullanılmasının önemi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (40), 9-41.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 30-43.
- Güveri, B. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik öz yeterlik inançları ve görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

- Henriksson, A.-C. (2018). Primary school teachers' perceptions of out-of-school learning within science education. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 6(2), 9–26. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.6.2.313>
- Hunter, J., Syversen, K. B., Graves, C., & Bodensteiner, A. (2019). Balancing outdoor learning and play: Adult perspectives of teacher roles and practice in an outdoor classroom. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(2), 34–45. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1254849.pdf>
- İnce, S. ve Akcanca, N. (2021). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ebeveyn görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 172-197.
- Jančaříková, K., Kroufek, R., Modrý, M., & Vojíš, K. (2020). Alienation from nature and its impact on primary and pre-primary education. *Pedagogika*, 70(5), 509–532.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Interaction Book Company.
- Johnson, M., & Majewska, D. (2022, September). *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them?* Cambridge University Press & Assessment Research Report. <https://doi.org/10.17863/CAM.110841>
- Jucker, R., & von Au, J. (2022). Outdoor learning – Why it should be high up on the agenda of every educator: Introduction. R. Jucker & J. Von Au (Eds.) *High-quality outdoor learning: Evidence-based education outside the classroom for children, teachers and society* in (pp. 1-26). Cham: Springer International Publishing.
- Kapanadze, D. Ü. (2019). Vygotsky'nin sosyo-kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(47), 181-195.
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 169-182. [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)
- Karadeniz, C. (2009). *Dünyada çocuk müzeleri ile bilim, teknoloji ve keşif merkezlerinin incelenmesi ve Türkiye için bir çocuk müzesi modeli oluşturulması*

[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Karakuş, H. ve Aktın, K. (2023). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanım durumu. *Boğaziçi University Journal of Education*, 40(2), 71-99.

Karbeyaz, A. ve Kurt, M. (2024). Investigating the contribution of out-of-school learning environments to the teaching of 4th grade social studies course according to the views of classroom teachers. *The Social Studies*, 116(4), 179–196. <https://doi.org/10.1080/00377996.2024.2377604>.

Kardeş, S. (2020). Okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri ve steam eğitimi bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 109-119.

Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2019). *Okulum Kars okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu*. https://kars.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/23112529_Okul_DYYY_OYrenme_OrtamlarY_KYlavuzu.pdf

Karşlı, G. ve Kurt, M. (2022). 2012-2021 yılları arası Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamları konulu araştırmaların incelenmesi: doküman analizi. *EKEV Akademi Dergisi* 26(92), 86-104.

Kavuk, S. ve Çoban, A. (2021). Evde eğitimin hukuku, tarihçesi ve ev okulları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(38), 5473-5503.

Kaya, M. F. (2019). İlkokul öğretim programlarının teknoloji entegrasyonu bakımından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Özel Sayı), 1063–1091. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.555122>

Kaya, O. P. (2019). *Ortaokul öğrencilerine verilen afet bilinci eğitiminin öğrencilerin bilgi düzeyleri üzerine etkisi: Gümüşhane örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Kervankıran, İ. ve Eryılmaz, A. G. (2014). Isparta il milli parklarının rekreasyonel faaliyetlerde kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (29), 81-110.

- Keskin, S. C.ve Kaplan, E. (2012). Sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde okul dışı öğrenme ortamı olarak oyuncak müzeleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 95-115.
- Kılıç, E. (2004). Durumlu öğrenme kuramının eğitimdeki yeri ve önemi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3).
- Kılıç, N. ve Atıcı, M. (2020). Üniversitelerin yaygın eğitim kapsamında okul dışı öğrenme ortamı olarak değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 253–270. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-0297>
- Kılınç, A. (2007). Probleme dayalı öğrenme. *Kastamonu Education Journal*, 15(2), 561-578.
- Kır, H., Kalfaoğlu, M. ve Aksu, H. H. (2021). Matematik öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 8(1), 59-76.
- Kızıldaş, E. ve Sak, R. (2016). Okul öncesi eğitimde alan gezisi etkinlikleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 48-55.
- Kisiel, J. (2005). Understanding elementary teacher motivations for science fieldtrips. *Science Education*, 89(6), 936-955.
- Kiviranta, L., Lindfors, E., Rönkkö M.-L., & Luukka, E. (2024). Outdoor learning in early childhood education: exploring benefits and challenges, *Educational Research*, 66(1), 102-119.
- Kozaner Yenigül, Ç. (2021). Out-of-school learning environments in the context of social studies teaching (the field trip method) Ö. Akman, F. O. Atasoy & T. Gür, (Eds.), *Education, social, health and political developments in Turkey between 2000-2020*, in (pp. 194-216). ISRES Publishing.
- Köse, E. Ö. ve Çam, F. (2014). Biyoloji dersi için “yaşam temelli öğrenme” yaklaşımı ve içerikleri. *Journal of Inquiry Based Activities*, 4(3), 1-17.
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 111-135.

- Kumar, P. (2023, Kasım 17). *Understanding the spectrum: formal, non-formal, and informal education*. <https://teachers.institute/operational-dimensions-education/formal-nonformal-informal-education/>
- Küçük, A. ve Yıldırım, N. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarında işlenen insan ve çevre ünitesinin akademik başarı üzerindeki etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 9(2), 205–264. <https://doi.org/10.29329/fboed.2021.337.12>
- Laçın-Şimşek, C. (2020). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*. Nobel Yayıncılık.
- Larson, L. R., Green, G. T., & Cordel, H. K. (2011). Children's time outdoors: Results and implications of the national kids survey. *Journal of Park and Recreation Administration*, 29(2), 1-20.
- Lee, C.D. (2008). The centrality of culture to the scientific study of learning and development: How an ecological framework in education research facilitates civic responsibility. *Educational Researcher*, 37(5), 267-279.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Loynes, C., & Higgins, P. (2006). *Safety and risk in outdoor education*. University of Edinburgh.
https://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/outdoored/loynes_higgins_safety_and_risk.pdf
- Luehmann, A. L., & Markowitz, D. (2007). Science teachers' perceived benefits of an out-of-school enrichment programme: Identity needs and university affordances. *International Journal of Science Education*, 29(9), 1133-1161.
- Mann, J., Gray, T., & Truong, S. (2022). Rediscovering the potential of outdoor learning for developing 21st century competencies. In: Jucker, R., von Au, J. (ed.ler) *High-Quality Outdoor Learning*. Springer, Cham. 211-229.
- Mann, J., Gray, T., Truong, S., Sahlberg, P., Bentsen, P., Passy, R., Ho, S., Ward, K., & Cowper, R. (2021). A systematic review protocol to identify the key benefits and efficacy of nature-based learning in outdoor educational settings. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1–10.

- McClintic, S., & Petty, K. (2015). Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: A qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 24-43.
- Mercin, L. (2006). *Müzeler ve toplum*. <https://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/Yrd.-Do%C3%A7.-Dr.-Levent-MERC%C4%B0N-M%C3%9CZELER-VE-TOPLUM.pdf> (Erişim Tarihi: 22.03.2025)
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Merter, O. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme uygulamalarına ilişkin deneyimleri ile mesleki yetkinlik düzeylerinin ilişkisel olarak incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Matematik dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). https://ankara.meb.gov.tr/www/okul-disi-ogrenme-ortamlari/icerik/1550https://ankara.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/09093319_Okul_dYYY_ilkokul.pdfhttps://ankara.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/09093543_Okul_dYYY_Ortaokul.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Nalkıran, T. ve Karamustafaoğlu, O. (2020). Doğal afetler konusunun okul dışı öğrenme ortamında öğretimi: AFAD gezisi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 9(2), 91-113.

- National Research Council (2009). *Learning Science in Informal Environments: People, Places, and Pursuits*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/12190>.
- Natural England Commissioned Report. (2012). *Learning in the Natural Environment: Review of social and economic benefits and barriers*. <https://publications.naturalengland.org.uk/file/1322812>
- Neher-Asylbekov, S., & Wagner, I. (2023). Modelling of interest in out-of-school science learning environments: A systematic literature review. *International Journal of Science Education*, 45(13), 1074-1096.
- Oberle, E., Zeni, M., Munday, F., & Brussoni, M. (2021). Support factors and barriers for outdoor learning in elementary schools: a systemic perspective. *American Journal of Health Education*, 52(5), 251–265.
- Ocak, İ. ve Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4(1), 18-38.
- Onur, B. (1994). Türk eğitim sisteminin özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 18(93), 9-17.
- Ormrod, J. E. (2017). *Educational psychology: Developing learners* (9th ed.). Pearson.
- Ouvry, M. (2003). *Exercising muscles and minds: Outdoor play and the early years curriculum*. The National Early Years Network.
- Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ‘okul dışı tarih öğretimi’ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish History Education Journal*, 4(1), 89-121.
- Özsoy, V., Dilli, R., Karakaya, Ü., Bıyıklı, N. ve Çalık, Ş. (2017). Doğal, tarihi ve kültürel mekânlar ile bilim merkezlerinin yaygın öğrenme ortamı olarak kullanılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(214), 477-488.
- Öztura, E. (2010). *Truva tarihi milli parkı, Kazdağı Milli Parkı ve Spil Dağı Milli Parkı ziyaretçilerinin Türkiye’de milli park kavramı ve eğitimi üzerine görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

- Öztürk, N., ve Altan, E. B. (2019). Bir okul dışı öğrenme ortamı: Sinop çocuk üniversitesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 510, 370-381.
- Patchen, A. K., Rakow, D. A., Wells, N. M., Hillson, S., & Meredith, G. R. (2022). Barriers to children's outdoor time: teachers' and principals' experiences in elementary schools. *Environmental Education Research*, 30(1), 16–36.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Pekin, M. ve Bozdoğan, A. E. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı çevrelere gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: Tokat ili örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2021(17), 114-133.
- Pellegrini, G. (2021). School sliding doors: Out-of-school activities and young people's engagement with climate change. A. M. Baptista & P. J. Rich (Eds.), *Addressing wicked problems through science education: The role of out-of-school experiences in* (pp. 215–227). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74266-9_11
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Prince, H. E., & Diggory, O. (2023). Recognition and reporting of outdoor learning in primary schools in England. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1–13
- Qu, M., Buchanan, N., Martindale, R., Cronin, L., & Sproule, J. (2025). The impact of a 12-day outdoorlearningproject on life skills development in adolescents in Scotland. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2447749>
- Remmen, K. B., & Iversen, E. (2022). A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(4), 433–451.
- Rennie, L. J., Feher, E., Dierking, L. D., & Falk, J. H. (2003). Toward an agenda for advancing research on science learning in out-of-schoolsettings. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 112-120.

- Richmond, D., Sibthorp, J., Gookin, J., Annarella, S., & Ferri, S. (2017). Complementing classroom learning through outdoor adventure education: out-of-school-time experiences that make a difference. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(1), 36–52.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Rios, J. M., & Brewer, J. (2014). Outdoor education and science achievement. *Applied Environmental Education & Communication*, 13(4), 234-240.
- Sabo, H. M. (2010). Why from early environmental education? *Online Submission*, 8(12), 57-61.
- Samuk, S., Yeşilbursa, C. C. ve Hamarat, E. (2021). Sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerinin disiplinler arası yaklaşımla okul dışında işlenmesine ilişkin öğrenci görüşleri. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3(2), 113-127. <https://doi.org/10.47157/jietp.954814>
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yapılan Araştırmalar: İçerik Analizi Çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Sarioğlu, A. B. ve Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Schunk, D. H. (2014). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson.
- Semerci, N. (2005). Problem temelli öğrenme ve öğretmen yetiştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 166.
- Sert-Çıbık, A. ve Emrahoğlu, N. (2008). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersinde öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerinin gelişimine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 51-66.
- Seyhan, A. (2020). Öğretmen adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenmenin etkililiği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(3), 27-51.

- Shaari, I., & Lee, S. (2012) Building Relationships between Schools and communities' agencies: crafting a programmatic proposal. *Creative Education*, 3, 362-368. doi: 10.4236/ce.2012.33057.
- Shaw, R., Sakurai, A. & Oikawa, Y. (2021). New realization of disaster risk reduction education in the context of a global pandemic: Lessons from Japan. *International Journal of Disaster Risk Science*, 12, 568–580.
- Shume, T. J., & Blatt, E. (2019). A sociocultural investigation of pre-service teachers' outdoor experiences and perceived obstacles to outdoor learning. *Environmental Education Research*, 25(9), 1347–1367.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: Learning as network creation. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 1(1), 3-6.
- Sjöblom, P., Eklund, G., & Fagerlund, P. (2021). Student teachers' views on outdoor education as a teaching method—two cases from Finland and Norway. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(3), 286–300.
- Skea, C., & Fulford, A. (2020). Releasing education into the wild: an education in, and of, the outdoors. *Ethics and Education*, 16(1), 74–90.
- Smyth, J., & McInerney, P. (2013). Making'space': Young people put at a disadvantage re-engaging with learning. *British Journal of Sociology of Education*, 34(1), 39-55.
- Sobel, D. (2004). *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities*. Orion Society.
- Soh, T. M. T., & Meerah, T. S. M. (2013). Outdoor education: An alternative approach in teaching and learning science. *Asian Social Science*, 9(16), 1.
- Sontay, G., Tutar, M. ve Karamustafaoğlu, O. (2016). Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi hakkında öğrenci görüşleri: Planetarium gezisi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-24.
- Stefanidou, C., & Panagopoulou, M. (2019). Informal science education in the footsteps of galileo's dialogue. *Advances in Historical Studies*, 8, 175-191.

- Stokken, R., & Børsen, T. (2020). Scientific literacy in a digital world. in L. J. Halvorsen, R. Stokken, W. M. Rogne, & I. J. Erdal (Ed.ler.), *Digital samhandling. Fjordantologien 2020* (ss. 25-39).
- Sturm, H., & Bogner, F. X. (2010). Learning at workstations in two different environments: A museum and a classroom. *Studies in Educational Evaluation*, 36(1-2), 14-19.
- Şahbaz, E., Karabulut, H., & Kariper, I. A. (2024). Fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan çalışmaların sistematik derlemesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24(3) 1251-1276
- Şar, E. ve Sağkol, T. (2013). Eğitim fakültelerinde müze eğitimi dersi gerekliliği üzerine. *Hayef Journal of Education*, 10(2), 83-90.
- Şentürk, E. (2015). *Field trips to science centers: Teachers' perspectives, roles, and reflections* [Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Tafracı, S. T. ve Aydın, A. (2024). 6. sınıf fen bilimleri dersinde okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 1-32.
- Tatar, N. ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 882-896.
- Tekin, G. (2017). Dönüşen müzecilik ve müzede öğrenme: Ankara somut olmayan kültürel miras müzesi örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(214), 155-166.
- Temel, A. (1992). İlköğretim ikinci kademe (ortaokul) ders programlarında yatay ve dikey ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8) 283-290.
- Temiz, Z. ve Semiz, G. K. (2019). En iyi öğretmenim doğa: Okul öncesinde doğa temelli eğitim uygulamaları projesi kapsamında hazırlanan öğretmen etkinlikleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 314-331.
- Tezer, A. ve Bingöl, B. (2021). Tema parkı kapsamında 80 binde devr-i alem parkı'nın irdelenmesi. *Ata Planlama ve Tasarım Dergisi*, 5(1), 1-14.

- Thwe, W. P., & Kálmán, A. (2023). Lifelong learning in the educational setting: A systematic literature review. *Asia-Pacific Education Researcher*, 32(6), 589–599. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00738-w>
- Tlili, A., Cribb, A., & Gewirtz, S., 2006. What becomes of science in a science centre? Reconfiguring science for public consumption. *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 28(2), 203-228.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 69-91.
- Toprak, Y. V. (2018). *Türkiye'nin gelişme sürecinde teknoloji politikaları: Teknoparklar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Torun, O. (2003). Yeni bir mesleki oluşum: Okul kütüphanecileri. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 55-68.
- 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].
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2023). *Ortalama sosyoekonomik seviye skorları, 2023*. <https://cip.tuik.gov.tr/>
- Türkmen, H. (2020). Hayvanat bahçeleri. A. İ. Şen (Ed.) *Okul dışı öğrenme ortamları içinde* (s. 136-161) Pegem Akademi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). *Education for sustainable development. A roadmap. #ESDfor2030*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- United Nations. (2015, Eylül 25). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development (A/70/L.1)*. United Nations.
- Üner, S. (2019). *Fen grubu öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygı düzeyi değerlendirme ölçeği çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

- Ünlü, M. M. (2022). *Sanat eğitiminde proje temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgilerine, başarılarına ve görüşlerine etkisi* [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Ürey, M. ve Kaymakçı, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 7-32.
- van Dijk-Wesselius, J. E., van den Berg, A. E., Maas, J., & Hovinga, D. (2020). Green schoolyards as outdoor learning environments: Barriers and solutions as experienced by primary school teachers. *Frontiers in Psychology*, 10, 2919.
- Volles, N. (2016). Lifelong learning in the EU: changing conceptualisations, actors, and policies. *Studies in Higher Education*, 41(2), 343-363.
- Wells, N. (2000). At home with nature. Effects of “Greenness” on children’s cognitive functioning. *Environment and Behavior* 32 (6). 775-795.
- Wells, N., & Lekies, K. (2006). Nature and the life course: pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children, Youth and Environments* 16 (1) 1-24.
- Wishart, L., & Rouse, E. (2019). Pedagogies of outdoor spaces: An early childhood educator professional learning journey. *Early Child Development and Care*, 189(14), 2284-2298.
- World Economic Forum. (2024). *The global risks report 2024*. <https://www.weforum.org/reports/global-risks-report-2024>.
- Yazıcı, H., Ertürk, A., ve Kulaca, İ. (2022). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımların okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu bağlamında değerlendirilmesi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 1–27. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7067457>
- Yıldırım, G. ve Gültekin, M. (2017). İlkokul 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde bağlam temelli öğrenme uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 81-101.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. G. ve Ablak, S. (2021). Okul dışı öğrenme ortamları bağlamında sosyal bilgiler öğretiminde bilim merkezleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 10(1), 1–15. <https://doi.org/10.29329/jret.2021.335.1>
- Yıldız, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumlarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 94-127.
- Yılmaz, D. (2023). *2023 eğitim vizyonunda okul dışı öğrenme hazırlıkları ve sosyal bilgiler öğretmenleri açısından uygulanabilirliğinin değerlendirmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Yılmaz, L. (2020). Mersin’de somut kültürel miras bilinci ve koruma üzerine bir değerlendirme. *Amisos*, 58, 156-177.
- Zelenski, J., Warber, S., Robinson, J. M., Logan, A. C., & Prescott, S. L. (2023). Nature connection: Providing a pathway from personal to planetary health. *Challenges*, 14(1), 1-23.

EKLER

EK-1: Öğretmen Görüşme Formu

KATILIMCI BİLGİ FORMU

Sayın Katılımcı;

Bu araştırma, “Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri”nin alınması amacı ile Yüksek Lisans tez çalışması olarak planlanmıştır. Araştırma için etik kuruldan ve Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi için sizden beklenen bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle cevaplamanızdır. Ancak araştırmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda bırakma hakkına sahipsiniz. Bu araştırmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Araştırmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır. Sizden kimliğinizi belirten hiçbir bilgi istenmemektedir, sadece verilerin analizinde kullanılacak bazı bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Verdiğiniz bilgiler gizli tutulacak olup, kimse ile paylaşılmayacaktır.

Araştırmaya katılmayı kabul ederek verdiğiniz katkı için teşekkür ederim.

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

A) KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıda sizinle ilgili demografik bilgiler yer almaktadır. Kendinize uygun olan seçenekleri işaretleyiniz ve noktalı yerlere ilgili cevabı yazınız.

1. Cinsiyetiniz:

() Kadın () Erkek

2. Yaşınız:

3. Mezun Olduğunuz Fakülte/Enstitü:

4. Görev yaptığınız okulun adı:

5. Branşınız:

6. Meslekteki deneyiminiz:

7. Eğitim hayatınız boyunca okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı?

() Evet () Hayır

8. Daha önce okul dışı öğrenme ortamlarında bulundunuz mu?

() Evet () Hayır

Cevabınız “Evet” ise örnek verir misiniz?

B) OKUL ÖĞRENME ORTAMLARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞ VE DENEYİMLERİNİZ

Okul Dışı Öğrenme Ortamları: Okul dışı öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği, doğal, tarihi, kültürel ve toplum merkezleri, iş yerleri ve e-öğrenme platformları gibi alanlar kastedilmektedir.

Aşağıda ‘Okul Dışı Öğrenme Ortamları’nın formal eğitim sürecine dâhil etmek için neler yapılabileceği ile ilgili deneyimlerinizi ve görüşlerinizi paylaşmanızı istediğimiz sorular yer almaktadır. Lütfen cevaplarınızı kısaca açıklayınız?

9. Okul dışı öğrenme (ODÖ) ortamı deyince aklınıza hangi ortamlar geliyor? Birkaç örnek verebilir misiniz?

10. Okul dışı öğrenme (ODÖ) ortamlarında etkinlik/uygulama gerçekleştirebilme konusunda kendi yeterliliğinizi / donanımınızı değerlendirir misiniz? Yetersiz bulduğunuz hususları nasıl geliştirebilirsiniz?

11. Meslek yaşantınızda şimdiye kadar ODÖ kapsamında;

a) Yaptığınız etkinlikler / uygulamalar hakkında bilgi verir misiniz?

b) Bu ortamları bir eğitim-öğretim yılı içerisinde hangi sıklıkta kullandığınızı belirtir misiniz?

c) Bulduğunuz ilde branşınızla ilgili faydalanabileceğiniz ODÖ ortamlarına birkaç örnek verir misiniz?

d) ODÖ ortamlarını kullanmanız öğretme ve öğrenme sürecini nasıl etkilemiştir?

e) Herhangi bir ODÖ ortamında etkinlik / uygulama gerçekleştirmediyse, nedenlerini açıklayabilir misiniz?

12. ODÖ ortamlarına formal eğitim süreci içerisinde yer ve zaman ayrılmalı mıdır?

a) Cevabınız “Evet” ise bu nasıl ve ne zaman olmalı?

b) Cevabınız “Hayır” ise nedenini açıkla mısınız?

13. Branşınıza ait ‘2024 Öğretim Programında’ ODÖ etkinlikleri / uygulamaları önerilmekte midir? Cevabınız “Evet” ise 2024 Program Tasarımının hangi bileşenleri için önerilmektedir? Belirtiniz.

14. Branşınıza ait öğretim programında sınıf içinden çok ODÖ ortamlarında öğretilmesinin daha etkili olacağı ünite veya konular hangileridir?

15. ODÖ ortamını tercih ederken nelere dikkat ediyorsunuz?

16. ODÖ ortamlarını, sınıf içi/okul içi öğretim sürecini desteklemek amacı ile kullanmak istediğinizde;

a) Planlama sürecinde nelere dikkat edersiniz? Risk analizi ve güvenlik yönetimini nasıl sağlarsınız?

b) Uygulama sürecini nasıl gerçekleştirirsiniz? Hangi yöntem/teknikleri kullanırsınız? Örnek vererek açıklayınız.

c) Uygulama sonrasında ölçme-değerlendirme yapıyor musunuz? Yapıyorsanız hangi ölçme-değerlendirme yöntem/tekniklerini kullanıyorsunuz?

17. ODÖ ortamlarını formal eğitim sürecinde kullanmanızı engelleyen ve/veya sınırlayan etmenler nelerdir? Bu etmenler sürecin hangi aşamasında etkilidir? Bu engeller/sınırlılıklar nasıl giderilebilir?

18. ODÖ ortamlarının formal eğitim sürecinde kullanılmasının öğrenciler açısından avantajları, dezavantajları ve sınırlılıkları nelerdir?

19. ODÖ ortamlarının formal eğitim sürecinde kullanılmasının öğretmenler açısından avantajları ve dezavantajları nelerdir?

20. 2024 öğretim programlarının çoğunda (Okul öncesi, Matematik, Fen Bilimleri, Din kültürü vb.) ODÖ ortamlarına yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Bu sürecin etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için planlama nasıl yapılmalıdır? Formal eğitim sürecinde yer alan her bir ders için ODÖ ortamlarına ait belli bir zaman mı ayrılmalıdır? Yoksa disiplinler arası bir yaklaşımla mı ele alınmalıdır? Cevabınızı gerekçeleriyle birlikte belirtiniz.

21. ODÖ ortamlarının formal eğitim sürecinde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için önerileriniz nelerdir?

EK-2: Etik Kurul Onayı

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu			
Oturum Tarihi : 30-01-2023		Oturum Sayısı : 3	
Karar Sayısı : 26			
Etik Açısından Uygun			
Çalışma Adı		ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	
Araştırmacılar		Yüksek lisans Öğrencisi Murat TEMİZ (Yardımcı Araştırmacı) Dr.Öğretim Üyesi Emine KAÇMAZOĞLU (Yürütücü)	
Başkan		Prof.Dr. EMİN ÇELEBİ	
Kurul Üyeleri			
Kullanıcı: pınar özbay		Prof.Dr. Bilal ALTAY	
Prof.Dr. Mehmet ÖNAL		Prof.Dr. Yusuf BATAR	
Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR		Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK	
Prof.Dr. Lütfiye ÖZDEMİR			

EK-3: İzin Belgesi-1



T.C.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

24 Kasım Ortaokulu Müdürlüğüne

**Başvuru No:** MEB.TT.2025.025831**Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu:** 749344**T.C. Kimlik No:** 39*****82**Adı Soyadı:** MURAT TEMİZ**Araştırmacının Adı:** Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri**Araştırmacının Niteliği:** Yüksek Lisans Tezi**Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu:** Öğretmen**Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı:** 24 Kasım Ortaokulu**Uygulama Yapılacak Birim:** Ortaokul**Uygulama Yapılacak İl:** MERSİN**Veri Toplama Aracının Başlığı:** ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi:** 12.05.2025**Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi:** 12.05.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni MERSİN İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: 3638d6838e3c86e6882a91cd81bed5a7de70376bf8ddb3041e7b6ce15995f4f9

Doğrulama Adresi: arastirmaizninleri.meb.gov.tr/belge-dogrula

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE

Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12

e-posta: ttkb_arastirmaizninleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Sayfa 1/1



EK-4: İzin Belgesi-2



T.C.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Ayşe Polat Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.025831

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 727624

T.C. Kimlik No: 39*****82

Adı Soyadı: MURAT TEMİZ

Araştırmacının Adı: Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Ayşe Polat Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: MERSİN

Veri Toplama Aracının Başlığı: ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 12.05.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 12.05.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni MERSİN İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: 9badbctf2f93fb828ef43fbfe24bee6900520d7e9638603961718da854280614

Doğrulama Adresi: arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula

Serhat Mah. 1290. Sokak No: 8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE

Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12

e-posta: ttkb_arastirmaiznleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Sayfa 1/1



EK-5: İzin Belgesi-3



T.C.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Mehmet Dağlı İmam Hatip Ortaokulu Müdürlüğüne

**Başvuru No:** MEB.TT.2025.025831**Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu:** 760603**T.C. Kimlik No:** 39*****82**Adı Soyadı:** MURAT TEMİZ**Araştırmacının Adı:** Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri**Araştırmacının Niteliği:** Yüksek Lisans Tezi**Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu:** Öğretmen**Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı:** Mehmet Dağlı İmam Hatip Ortaokulu**Uygulama Yapılacak Birim:** İmam Hatip Ortaokulu**Uygulama Yapılacak İl:** MERSİN**Veri Toplama Aracının Başlığı:** ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi:** 12.05.2025**Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi:** 12.05.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni MERSİN İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmiştir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: 6c1a028530c8cd4ca1ff10b6613ffhd0b951c0817eff1347f6a9366628a18517
 Doğrulama Adresi: arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
 Serhat Mah. 1290. Sokak No. 8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
 Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
 e-posta: ttkb_arastirmaiznleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Sayfa 1/1



EK-6: İzin Belgesi-4



T.C.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Naciye Filizay Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.025831

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 713572

T.C. Kimlik No: 39*****82

Adı Soyadı: MURAT TEMİZ

Araştırmacının Adı: Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Naciye Filizay Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: MERSİN

Veri Toplama Aracının Başlığı: ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 12.05.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 12.05.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni MERSİN İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: 4a3159acba978a5f9f983b55d26e1fc493cfd14959cc798ab224b176c9137cbf
Doğrulama Adresi: arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat Mah. 1290. Sokak No: 8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb_arastirmaiznleri@meb.gov.tr, İnternet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Sayfa 1/1



EK-7: İzin Belgesi-5



T.C.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Perşembe Vakfı Ortaokulu Müdürlüğüne

**Başvuru No:** MEB.TT.2025.025831**Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu:** 723814**T.C. Kimlik No:** 39*****82**Adı Soyadı:** MURAT TEMİZ**Araştırmacının Adı:** Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri**Araştırmacının Niteliği:** Yüksek Lisans Tezi**Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu:** Öğretmen**Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı:** Perşembe Vakfı Ortaokulu**Uygulama Yapılacak Birim:** Ortaokul**Uygulama Yapılacak İl:** MERSİN**Veri Toplama Aracının Başlığı:** ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi:** 12.05.2025**Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi:** 12.05.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni MERSİN İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: 1d1376065571c6efe026c1931d8e5db53e0764bbb1797b343a9e12c002dd90d3

Doğrulama Adresi: arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula

Serhat Mah. 1290. Sokak No. 8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE

Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12

e-posta: ttkb_arastirmaiznleri@meb.gov.tr, İnternet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Sayfa 1/1



EK-8: İzin Belgesi-6



T.C.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Yenişehir Anadolu İmam Hatip Lisesi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.025831

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 761173

T.C. Kimlik No: 39*****82

Adı Soyadı: MURAT TEMİZ

Araştırmacının Adı: Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Yenişehir Anadolu İmam Hatip Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu İmam Hatip Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: MERSİN

Veri Toplama Aracının Başlığı: ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 12.05.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 12.05.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni MERSİN İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: fb8019fbc597334a31ec95751a41e7c56999b5efc5cc158fab064da3e458cb72

Doğrulama Adresi: arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula

Serhat Mah. 1290. Sokak No: 8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE

Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12

e-posta: ttkb_arastirmaiznleri@meb.gov.tr, İnternet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Sayfa 1/1



EK-9: İzin Belgesi-7



T.C.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Yusuf Bayık Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.025831

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 713290

T.C. Kimlik No: 39*****82

Adı Soyadı: MURAT TEMİZ

Araştırmacının Adı: Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Yusuf Bayık Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: MERSİN

Veri Toplama Aracının Başlığı: ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 12.05.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 12.05.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni MERSİN İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: 2a1cb9d8ea3429ad104d1a7f291a67df7cec0e3eb5cf0da98c2933ee8b01acdf

Doğrulama Adresi: arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula

Serhat Mah. 1290. Sokak No. 8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE

Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12

e-posta: ttkb_arastirmaiznleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Sayfa 1/1



EK-10: İzin Belgesi-8



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI



Şehit İbrahim Gır Ortaokulu Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2025.025831

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 713308

T.C. Kimlik No: 39*****82

Adı Soyadı: MURAT TEMİZ

Araştırmacının Adı: Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Şehit İbrahim Gır Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: MERSİN

Veri Toplama Aracının Başlığı: ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 12.05.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 12.05.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni MERSİN İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: 2a7324492c668074d3a2eab57648ad8cc1c300b2321dba17747ac03be9ebec37
Doğrulama Adresi: arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/8 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb_arastirmaiznleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr



EK-11: İzin Belgesi-9



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Üstay Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.025831

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 713315

T.C. Kimlik No: 39*****82

Adı Soyadı: MURAT TEMİZ

Araştırmacının Adı: Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Üstay Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: MERSİN

Veri Toplama Aracının Başlığı: ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 12.05.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 12.05.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni MERSİN İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: 147b3cbacf2133f8aface6ecf5db3d5edd01cdfc878fedb0d46103f6ac386875
Doğrulama Adresi: arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat Mah. 1290. Sokak No: 8/8 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb_arastirmaiznleri@meb.gov.tr, İnternet adresi: ttkb.meb.gov.tr

