

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN
OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI İLE
İLGİLİ GÖRÜŞLERİ
(ERZİNCAN İLİ ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Aslı SELEK**

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan AY**

HAZİRAN 2026, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile İlgili Görüşleri (Erzincan İli Örneği)” başlıklı **“Yüksek Lisans”** tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Aslı SELEK

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı :Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Program Adı :Tezli Yüksek Lisans
Tez Başlığı :Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul dışı
Öğrenme Ortamları ile İlgili Görüşleri (Erzincan İli Örneği)

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 96 sayfalık kısmına ilişkin 26/06/2026 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı %12'dir.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dahil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 26/06/2026

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan AY

Öğrenci: Aslı SELEK

KILAVUZA UYGUNLUK

“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamları İle İlgili Görüşleri (Erzincan İli Örneği)” başlıklı Yüksek Lisans Tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Aslı SELEK

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan AY

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan AY danışmanlığında **Aslı SELEK** tarafından hazırlanan “**Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile İlgili Görüşleri (Erzincan İli Örneği)**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

26/06/2026

JÜRİ:

Danışman : **Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan AY** (İmza)
Üye : **Prof. Dr. İhsan ÜNLÜ** (İmza)
Üye : **Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖRTEN** (İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.... /2026 tarih vesayılı kararı ile onaylanmıştır

.../.../2026

Prof. Dr. Müge MANGA

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve değerler kazanarak topluma uyum sağlamalarında önemli bir role sahiptir. Günümüzde eğitim anlayışı, öğrenmenin yalnızca sınıf ortamında gerçekleşmediğini; öğrencilerin gerçek yaşam deneyimleriyle desteklenen öğrenme süreçleri sayesinde daha kalıcı ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin çevreleriyle etkileşim kurmalarına, teorik bilgileri uygulama fırsatı bulmalarına ve aktif öğrenme süreçlerine katılmalarına katkı sağlayan önemli eğitim ortamları olarak öne çıkmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi, bireyin yaşadığı çevreyi tanıması, toplumsal olayları anlamlandırması ve vatandaşlık bilinci geliştirmesi açısından okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanmaya en uygun derslerden biridir. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, bu ortamların eğitim süreçlerinde daha etkili kullanılmasına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmada, Erzincan ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim-öğretim süreçlerinde kullanımına yönelik çalışmalara katkı sağlaması ve alanyazına ışık tutması amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve tamamlanması sürecinde bilgi ve deneyimleriyle bana rehberlik eden değerli danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan AY' a en içten teşekkürlerimi sunarım. Araştırmaya gönüllü olarak katılarak görüşlerini paylaşan sosyal bilgiler öğretmenlerine katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Her daim yanımda olan ve desteklerini esirgemeyen sevgili eşim ve değerli aileme teşekkürlerimi sunarım.

Aşlı SELEK, Erzincan, 2026

TEŞEKKÜR

"Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile İlgili Görüşleri (Erzincan İli Örneği)" başlıklı bu araştırmanın ortaya çıkmasında ve tamamlanmasında birçok kişinin değerli katkı ve desteği olmuştur.

Öncelikle, tez çalışmamın her aşamasında bilgi, deneyim ve yol göstericiliğiyle bana rehberlik eden, bilimsel bakış açısıyla çalışmama önemli katkılar sunan danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan AY'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın yürütülmesi sürecinde görüş ve deneyimlerini samimiyetle paylaşarak çalışmaya katkı sağlayan Erzincan ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine teşekkür ederim. Onların değerli görüşleri, araştırmanın amacına ulaşmasında önemli bir rol oynamıştır.

Lisansüstü eğitim sürecim boyunca bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım tüm öğretim elemanlarına, akademik gelişimime sundukları katkılardan dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her döneminde olduğu gibi bu süreçte de maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, bana güvenen ve her zaman yanımda olan aileme sonsuz teşekkür ederim. Varlıkları ve destekleri, karşılaştığım zorlukları aşmamda en büyük güç kaynağım olmuştur.

Her daim yanımda olan ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen varlığı ile en büyük güç kaynağım canım eşime teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın eğitim bilimleri alanına ve okul dışı öğrenme ortamları konusunda yapılacak gelecekteki araştırmalara katkı sağlamasını temenni ederim.

Ash SELEK

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENME
ORTAMLARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ
(ERZİNCAN İLİ ÖRNEĞİ)**

Ash SELEK

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2026

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan AY

ÖZET

Araştırmanın amacı, Erzincan’da görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenme üzerindeki etkilerine ve ortamların kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında Erzincan ilinin merkez ilçesindeki devlet ve özel ortaokullarda görev yapan 31 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiş; belirlenen tema ve alt temalar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda betimsel olarak sunulmuş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Kapalı uçlu sorulardan elde edilen verilerin analizinde frekans ve yüzdeye dayalı betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını yalnızca gezi alanları olarak değil, “insanın olduğu her yer” ve “yaşayarak öğrenme sunan her ortam” biçiminde tanımladıklarını göstermiştir. Öğretmenler, bu ortamların öğrenci gelişimine çok yönlü katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu ortamların etkili kullanılabilmesi için belediyeler, müzeler ve üniversitelerle sistematik iş birliği kurulması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin önerileri; finansal destek sağlanması, etkinliklerin öğretim programına doğrudan dâhil edilmesi ve bürokratik işlemlerin sadeleştirilmesi üzerinde yoğunlaşmıştır. Araştırma, okul dışı öğrenme uygulamalarının geliştirilmesine yönelik yerel veriler sunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul dışı öğrenme ortamları, Sosyal Bilgiler eğitimi, Öğretmen görüşleri, Deneyimsel öğrenme, Saha gezileri

SOCIAL STUDIES TEACHERS' VIEWS ON OUT-OF-SCHOOL LEARNING ENVIRONMENTS

(THE CASE OF ERZINCAN PROVINCE)

Ash SELEK

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master Thesis June 2026

Supervisor: Asst. Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan AY

ABSTRACT

This study aimed to determine Social Studies teachers' views on the effects and use of out-of-school learning environments in Erzincan. A qualitative case study design was employed. The participants were 31 Social Studies teachers working in public and private secondary schools in Erzincan's central district during the 2025–2026 academic year. Data were collected using an interview form prepared with expert input. Responses to open-ended questions were analyzed through content analysis; the resulting themes and subthemes were presented descriptively according to the research subproblems and supported by direct quotations. Closed-ended responses were analyzed using frequency- and percentage-based descriptive statistics. Findings showed that teachers viewed out-of-school learning environments broadly, not only as field-trip sites, but as “anywhere people are present” and “any environment offering experiential learning.” Teachers reported that these environments contributed to student development in multiple ways. They emphasized systematic cooperation with municipalities, museums, and universities for effective use. Their recommendations focused on financial support, direct integration of activities into the curriculum, and simplified bureaucratic procedures. The study provided valuable local evidence for improving out-of-school learning practices in Erzincan's educational context.

Keywords: Out-of-school learning environments, Social studies education, Teacher opinions, Experiential learning, Field trips

İÇİNDEKİLER

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ (ERZİNCAN İLİ ÖRNEĞİ)

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI	iv
ÖN SÖZ	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
TABLolar LİSTESİ	xv
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ, AMACI VE KAPSAMI

1.1 Problem Durumu	3
1.2 Araştırmanın Amacı.....	6
1.3 Alt Problemler	7
1.4 Araştırmanın Önemi	8
1.5 Sayıtlılar	8
1.6 Çalışmanın Sınırlılıkları	9
1.7 Tanımlar	9

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve	11
2.1.1 Öğrenme.....	11
2.1.1.1. Formal Öğrenme.....	12
2.1.1.2. İnfomal Öğrenme	13
2.1.1.3. Yaygın (non-formal) Öğrenme	13
2.1.2. Yapılandırmacılık Kuramı	13
2.1.3 Okul Dışı Öğrenme	14
2.1.3.1. Okul Dışı Öğrenmenin Önemi.....	17
2.1.3.2. Okul Dışı Öğrenmenin Özellikleri	19
2.1.3.3. Okul Dışı Öğrenme Ortamları	20
2.1.3.4. Okul Dışı Öğrenme Süreci	22
2.1.3.4.1. Etkinlik Öncesi (Hazırlık Aşaması)	22
2.1.3.4.2. Etkinlik Sırası (Uygulama Aşaması).....	24
2.1.3.4.3. Etkinlik Sonrası (Değerlendirme Aşaması)	24
2.1.3.4.4. Geri Bildirim ve İyileştirme	25
2.1.3.5. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Amaçları	25
2.1.3.6. Okul Dışı Öğrenmenin Faydaları	26
2.1.3.7. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Katkıları	30
2.1.3.7.1. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Bilişsel Katkıları	30
2.1.3.7.2. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Duyuşsal Katkıları	31
2.1.3.7.3. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Psikomotor Katkıları	32
2.1.3.8. Okul Dışı Öğrenmede Karşılaşılabilecek Güçlükler	33

2.1.3.8.1. Yönetimsel ve Bürokratik Engeller	33
2.1.3.8.2. Lojistik ve Mali Sınırlılıklar	34
2.1.3.8.3 Sınıf Yönetimi ve Güvenlik Kaygıları	34
2.1.3.8.4. Mesleki Yeterlik ve Pedagojik Hazırlık	35
2.1.3.8.5 Sosyal Dinamikler ve Süreklilik Sorunları	35
2.1.4. Sosyal Bilgiler ve Okul Dışı Öğrenme	35
2.1.4.1. Sosyal Bilgiler Dersinin Tanımı ve Kapsamı	36
2.1.4.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Amacı ve Önemi	37
2.1.4.3. Sosyal Bilgiler Dersinin Tarihçesi.....	37
2.1.4.4. Sosyal Bilgiler Öğretimi Yaklaşımları	39
2.1.4.4.1. Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler.....	41
2.1.4.4.2. Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler	42
2.1.4.4.3. Yansıtıcı İnceleme Alanı Olarak Sosyal Bilgiler	43
2.1.4.5. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme	44
2.1.4.6. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları	47
2.1.4.6.1. Yerel Tarih	48
2.1.4.6.2. Sözlü Tarih	50
2.1.4.6.3. Müze.....	51
2.1.4.6.4. Sanal Müzeler.....	54
2.1.4.6.5. Tarihi Mekânlar.....	55
2.1.4.6.6. Resmi Kurumlar	57
2.2. İlgili Araştırmalar	58
2.2.1. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Dersinde Okul Dışı Öğrenme Ortamları Ve Okul Dışı Öğrenme Üzerine Yapılan Çalışmalar	58
2.2.2. Yurt Dışında Okul Dışı Öğrenmeye İlişkin Çalışmalar	66

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	70
3.2. Çalışma Grubu.....	71
3.3. Veri Toplama Araçları.....	72
3.4. Verilerin Toplanması.....	73
3.5. Verilerin Analizi.....	73
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	74

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ODÖO' ya İlişkin Eğitim Durumları	75
4.2. Öğretmenlerin ODÖO Etkinliklerinde Teknoloji Kullanımı	76
4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yıllık ODÖO Etkinlik Sayıları	76
4.4. Öğretmenlerin ODÖO Etkinliklerinde Aldıkları İdari Destek	78
4.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ODÖO Kullanımında İş Birliği Yapılmasını Önerdiği Kurumlar	79
4.6. Öğretmenlerin ODÖO Kullanımında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşleri	81
4.7. Öğretmenlerin ODÖO Etkinliklerinde Destek Bekledikleri Konulara İlişkin Görüşleri.....	82
4.8. Öğretmenlerin ODÖO'nun Tanımı ve Kapsamına İlişkin Görüşleri	84
4.9. Öğretmenlerin Okullarındaki ODÖO Etkinliklerine İlişkin Görüşleri	86
4.10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ders Kapsamındaki ODÖO Etkinliklerine İlişkin Görüşleri.....	88
4.11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ODÖO'nun Öğrenci Gelişimi ve Beceri Edinimine Katkılarına İlişkin Görüşleri	91

4.12. Öğretmenlerin ODÖO Etkinliklerini Artırmaya Yönelik Önerileri	93
---	----

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç	95
5.2. Tartışma	97
5.3. Öneriler	101
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	102
5.3.2 Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	102
KAYNAKÇA	104
EKLER	116
ÖZ GEÇMİŞ	122

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AFAD	: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
F	: Frekans
ICOM	: Uluslararası Müze Konseyi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCSS	: Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi
NRC	: Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi
ODÖO	: Okul Dışı Öğrenme Ortamları
SBDÖP	: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
%	: Yüzde

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Çalışma Grubuna Ait Bilgiler	71
Tablo 4.1.: Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile İlgili Eğitim Durumları	75
Tablo 4.2.: Teknoloji Kullanımı	76
Tablo 4.3.: Yıllık Etkinlik Sayısı	76
Tablo 4.4.: İdari Destek Durumu	78
Tablo 4.5.: İş Birliği Yapılması Önerilen Kurumlar.....	79
Tablo 4.6.: Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	81
Tablo 4.7.: Destek Beklenen Konular	82
Tablo 4.8.: Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Tanımı ve Kapsamı	84
Tablo 4.9.: Okullarda Gerçekleştirilen Etkinlikler	86
Tablo 4.10.: Ders Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinlikler.....	88
Tablo 4.11.: Öğrenci Gelişimi ve Beceri Edinimine Katkıları	91
Tablo 4.12.: Etkinlikleri Artırmaya Yönelik Öğretmen Önerileri.....	93

GİRİŞ

İnsanlık tarihi boyunca öğrenme, bireyin çevresini anlamlandırma, yaşadığı dünyayı keşfetme ve yaşamını sürdürebilme çabasının temel unsurlarından biri olmuştur. Bu doğrultuda eğitim, farklı dönemlerde değişen ihtiyaçlara ve toplumsal koşullara bağlı olarak çeşitli yaklaşımlar çerçevesinde şekillenmiştir (Demirdere, 2024). Uzun yıllar boyunca öğrenme faaliyetleri büyük ölçüde okul ve sınıf ortamlarıyla sınırlandırılmış olsa da çağdaş eğitim anlayışı, öğrenmenin belirli mekânlarla kısıtlanamayacağını ve yaşamın her alanında devam eden bir süreç olduğunu kabul etmektedir (Laçın Şimşek, 2020). Bu anlayış doğrultusunda öğrenci, bilgiyi pasif biçimde alan bir birey olmaktan çıkarak deneyimleri ve çevresiyle kurduğu etkileşimler aracılığıyla bilgiyi yapılandıran aktif bir öğrenen konumuna gelmiştir (Uğurlu & Seyhan, 2023). Türkiye’de 2005 yılında uygulamaya konulan yapılandırmacı eğitim anlayışı ve bu yaklaşımın devamı niteliğindeki Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerinden yararlanarak öğrenmelerini ve edindikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirmelerini ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını destekleyen önemli eğitim alanları olarak değerlendirilmektedir (Ünlütürk, 2022).

Okul dışı öğrenme ortamları; müzeler, tarihî mekânlar, bilim merkezleri, doğal çevreler ve çeşitli sosyal kurumlar gibi öğrenme deneyimlerinin sınıf dışına taşındığı alanları kapsamaktadır. Özellikle Sosyal Bilgiler dersi, bireyin toplumla, çevresiyle ve kültürel mirasıyla etkileşim kurmasını amaçlayan yapısı nedeniyle bu ortamların kullanımına son derece uygundur. Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanılması, öğrencilerin soyut bilgileri somut deneyimlerle ilişkilendirmelerine, tarihsel ve kültürel değerleri yerinde gözlemlemelerine ve vatandaşlık bilincini daha etkili biçimde geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Eshach, 2007).

Alanyazında yer alan çalışmalar, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini ve öğrenmeye yönelik ilgi, merak ve motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. Bunun yanında bu ortamların eleştirel düşünme, problem çözme, gözlem yapma, empati kurma ve sosyal katılım gibi becerilerin gelişimine de önemli katkılar sunduğu ifade edilmektedir. Ancak söz konusu

ortamların eğitim süreçlerine etkili bir biçimde entegre edilmesi her zaman kolay olmamaktadır. Öğretmenler; bürokratik işlemler, ekonomik yetersizlikler, ulaşım sorunları, güvenlik kaygıları ve planlama süreçlerinde yaşanan güçlükler nedeniyle çeşitli engellerle karşılaşabilmektedir. Bu durum, okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim uygulamalarında yeterli düzeyde kullanılmasını sınırlandırabilmektedir (Eshach, 2007; Özmen, 2024; Taşdemir, 2023).

Bu araştırmanın temel amacı, Erzincan ilinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini, deneyimlerini ve uygulama süreçlerinde karşılaştıkları durumları ayrıntılı biçimde ortaya koymaktır. Öğretmenlerin bu ortamlara yönelik algılarının, kullanım düzeylerinin, karşılaştıkları sorunların ve çözüm önerilerinin belirlenmesi; hem Sosyal Bilgiler öğretiminin niteliğinin artırılması hem de okul dışı öğrenme uygulamalarının geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca araştırma sonuçlarının, eğitim politikalarının oluşturulmasına, öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarının planlanmasına ve öğretim programlarının zenginleştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada, incelenen olgunun doğal ortamında kapsamlı biçimde ele alınmasına olanak sağlayan nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiş; ulaşılan tema ve alt temalar betimsel olarak sunulmuştur. Kapalı uçlu sorulardan elde edilen veriler ise frekans ve yüzde değerleriyle açıklanmıştır. Bu yönüyle çalışma, okul dışı öğrenme ortamlarının Sosyal Bilgiler eğitimindeki yerini öğretmenlerin bakış açısından değerlendirmekte; kuramsal bilgi ile uygulama arasındaki ilişkiye ışık tutarak alanyazına katkı sunmayı hedeflemektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ, AMACI VE KAPSAMI

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, alt problemleri, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve temel kavramlarına ilişkin tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Eğitim, geçmişten günümüze toplumların gelenek, görenek, örf, âdet ve tarihsel birikimlerini gelecek kuşaklara aktarmayı amaçlamıştır. Örgün eğitim başlayana kadar bu aktarım, bireylerin doğayla ve diğer insanlarla kurdukları etkileşimler sonucunda gerçekleşmiştir. Çevre, insanların eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Günümüzde yeterince değer görmeyen informal eğitim, örgün eğitimin önemli bir tamamlayıcısıdır; çünkü birey, bir okula değil, belirli bir çevrenin içine doğmaktadır. Bireyi doğasından ayırmak doğru bir yaklaşım değildir (Laçın Şimşek, 2011).

Bu bağlamda öğretim programları, okul içi ve okul dışı tüm öğrenme yaşantılarını kapsamlı bir biçimde planlayan ve eğitim sürecine yön veren temel çerçeve metinleridir. Bu programlar, bireylere hedeflenen davranış örüntülerini kazandırmayı; onları bilgi, beceri ve değerler bakımından çağın gereklilikleriyle donatmayı ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılımlarını sağlamayı amaçlamaktadır (Çıray vd., 2015).

Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için nitelikli bir öğretim programının gereksinim analizine dayanan açık ve ölçülebilir hedefleri, pedagojik tutarlılık içinde kurgulanmış bir içerik düzenini, öğrencinin aktif katılımını önceleyen öğrenme yaşantılarını ve sürece yayılan çok boyutlu ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını sistematik bir bütünlük içinde sunması gerekmektedir. Söz konusu bütünlük, eğitim sürecinin hem kuramsal temellerini hem de uygulama boyutunu dengeli biçimde

yapılandırarak öğrenmenin sürdürülebilirliğini güvence altına almaktadır (Ornstein & Hunkins, 2018).

Türk eğitim sisteminde 2018 yılında gerçekleştirilen kapsamlı düzenlemelerin ardından, 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile daha bütüncül, esnek ve öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Bu model, öğrenmeyi salt bilgi aktarımı süreci olarak değil; araştırma, sorgulama, problem çözme ve eleştirel düşünme temelli bir yapı olarak ele almaktadır. Ayrıca öğrenme deneyimlerinin okul sınırlarıyla sınırlı kalmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Okul dışı öğrenme ortamlarının planlı ve yapılandırılmış bir bileşen olarak eğitim programlarına dâhil edilmesi bu anlayışla örtüşmektedir (Okur-Berberoğlu & Uygun, 2013).

Bu doğrultuda öğrencinin eğitim sürecinde edilgen kalmadığı; görev aldığı, uygulama yaptığı ve doğrudan katılım yoluyla deneyim kazandığı bir öğretim anlayışının daha kalıcı öğrenmeler sağladığı düşünülmektedir. Bu anlayışın etkili biçimde uygulandığı yaklaşımlardan biri, içeriği zenginleştirmek ve tamamlamak amacıyla bilginin okul dışında doğrudan gözlem ve yaşantı yoluyla öğrenilmesini hedefleyen okul dışı öğrenmedir (Eaton, 1998).

Okul dışı öğrenme, örgün eğitim-öğretimin yürütüldüğü okulun dışında gerçekleştirilen etkinliklerin tümünü kapsamaktadır. Bu tanım doğrultusunda bilim merkezleri, müzeler, hayvanat bahçeleri, sokaklar, dijital ortamlar ve kamusal alanlar okul dışı öğrenme ortamları olarak değerlendirilmektedir (Şen, 2019).

Okul dışı öğrenme, bireyin yaşadığı çevreyi deneyimlemesini ve edindiği deneyimleri günlük yaşamına aktarmasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca bireyin beceri kazanmasını ve kavram geliştirmesini destekler; öğrenmeye yönelik ilgi ve merakını artırmaktadır (Bunting, 2006).

Bu katkıların kalıcı öğrenmeye dönüşebilmesi için edinilen bilgi ve deneyimlerin uygulamaya aktarılması gerekmektedir. Bu nedenle, okul dışı alanların öğrenme alanları olarak düzenlenmesi ve öğrencilere çeşitli kaynakları gözlemleme ve araştırma imkânı verilmesiyle nitelikli, bir eğitim ve öğretim ortamı oluşturulabileceği ifade edilmektedir (Rapp, 2005).

Bu doğrultuda yapılan araştırmalar, okul dışı eğitim alanlarından biri olan müzelerin öğrenme sürecindeki önemini ortaya koymaktadır. UNESCO'nun bu konuda

gerçekleştirdiği çok sayıda toplantı ve çalışma da müzelerin okul dışı öğrenme ortamı olarak taşıdığı değerin uluslararası düzeyde ele alındığını göstermektedir (Olofsson, 1979).

Okul dışı öğrenme ortamlarının sunduğu bu olanaklar, farklı disiplinleri bütünleştiren Sosyal Bilgiler alanı açısından özel bir önem taşımaktadır. Sosyal Bilgiler alanının kavramsal temellerinden günümüze kadar uzanan tarihsel gelişim süreci değerlendirildiğinde, bu alana ilişkin tanımların, belirlenen kapsamın ve belirlenen amaçların, birey ile toplumun çok yönlü gelişimini odağa aldığı görülmektedir. Özellikle yapılandırmacı yaklaşımın eğitim anlayışında belirginleşmesiyle birlikte, beceri temelli öğrenme ön plana çıkmış; bu gelişme, bireyin yaşadığı çağın gereksinimlerine uygun niteliklerle donatılmasını hedefleyen bir perspektifin benimsenmesini beraberinde getirmiştir. Bu çerçevede Sosyal Bilgiler, salt bilgi aktarımını aşarak, bireyin toplumsal yaşama etkin biçimde katılımını destekleyen ve günlük yaşamın farklı bağlamlarında kullanılabilecek bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerin kazandırılmasını amaçlayan disiplinler arası bir alan olarak öne çıkmaktadır (Uzun, 2024).

Bu disiplinler arası yapısıyla Sosyal Bilgiler dersi, tarih, coğrafya, ekonomi ve vatandaşlık gibi yaşamın merkezinde yer alan konuları kapsamakta ve öğrencinin toplumsal yaşamla bütünleşmesini amaçlamaktadır (Akhan & Kaymak, 2019). Yapılandırmacı yaklaşım ve güncel öğretim programları, Sosyal Bilgiler eğitiminin yalnızca sınıf ortamıyla sınırlı kalmamasını ve öğrenmenin okul dışındaki gerçek yaşam ortamlarıyla desteklenmesini öngörmektedir (Demir & Çetin, 2022).

Sosyal Bilgiler öğretiminde yararlanılabilecek başlıca okul dışı öğrenme ortamlarından biri bilim merkezleridir. Bu merkezlerdeki bulunan deney alanları ve sergiler, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile doğrudan ilişkilendirilebilmektedir (Öner & Öztürk, 2019). Alanyazındaki çalışmalar, müzeler, hayvanat bahçeleri ve bilim merkezleri gibi informal bilim ortamlarının, eğitimcilerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla eğitim kurumlarıyla iş birliği yaptığını göstermektedir. Bilim merkezlerinde edinilen deneyimlerin eğitimcilerin bilimsel bakış açılarını geliştirdiği ve ders içi uygulamalarını etkilediği belirlenmiştir (Eberle, 2011).

Günümüzde Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı öğrenme amacıyla en sık

yararlanılan ortamlardan biri dijital ortamlardır. İnternet ve çeşitli bilgi-ve iletişim teknolojileri sayesinde bilimsel bilgiye çok hızlı bir biçimde erişilebilmektedir. Günümüzde, bilimsel bilgiye duyulan ilgi artmakta ve bu bilgiye erişim kolaylaşmaktadır. Bu süreçte internet, veri tabanlı uygulamalar, belgeseller, animasyonlar, popüler bilim yayınları ve çeşitli dijital araçlar etkin biçimde kullanılmaktadır (Öner & Öztürk, 2019).

Bu değerlendirmeler, okul dışı alanların sistemli biçimde öğrenme ortamlarına dönüştürülmesinin ve öğrencilere gözlem ve araştırma fırsatları sunulmasının nitelikli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmada belirleyici olduğunu göstermektedir (Işık, 2008).

Farklı illerde gerçekleştirilen araştırmalar, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumlarının; yerel imkânlar, ulaşım olanakları, ekonomik koşullar, resmî izin süreçleri ve kurumsal destek gibi etkenlere bağlı olarak değiştiğini göstermektedir (Özmen, 2024; Taşdemir, 2023). Erzincan ili özelinde ise Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını nasıl anlamlandırdıkları, bu ortamlardan hangi düzeyde yararlandıkları, uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükler ve ihtiyaç duydukları destekler konusunda ayrıntılı bilgiye gereksinim duyulmaktadır. Erzincan'ın tarihî, kültürel, doğal ve kurumsal imkânlarının Sosyal Bilgiler dersinin kazanımlarıyla ilişkilendirilebilmesi için öğretmenlerin mevcut görüş ve deneyimlerinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu doğrultuda Erzincan ilinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi, araştırmanın temel problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Erzincan ilinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamı kavramını nasıl tanımladıkları, bu ortamları kullanma durumları, bu ortamların Sosyal Bilgiler dersine uygunluğuna ilişkin değerlendirmeleri, öğrenme-öğretme sürecine sağladığını düşündükleri katkılar, öğrencilere kazandırdığı beceriler, uygulama sırasında karşılaştıkları güçlükler ve etkinliklerin daha etkili biçimde uygulanmasına yönelik çözüm önerileri incelenmiştir.

Okul dışı öğrenme etkinliklerinin amaçlanan kazanımlara ulaşması, bu etkinliklerin sistemli ve pedagojik ilkelere uygun biçimde planlanıp uygulanmasına bağlıdır. Sürecin etkililiği; öğretmenlerin alan bilgileri, planlama ve uygulama yeterlikleri ile okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik motivasyonları doğrultusunda şekillenmektedir. Bu nedenle araştırmada öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin eğitim alma durumları, teknoloji kullanımları, etkinlik düzenleme imkânları, aldıkları idari destek ve ihtiyaç duydukları destek alanları da belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin hizmet öncesinde edindikleri kuramsal bilgi ve uygulama deneyimlerinin, okul dışı öğrenme etkinliklerini mesleki yaşamlarında öğretim süreçlerine dâhil etme eğilimlerini güçlendirdiği belirtilmektedir (Saltoğlu, 2022).

1.3 Alt Problemler

Sosyal Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin eğitim durumları nelerdir?

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili etkinliklerde teknolojiyen yararlanma durumları nelerdir?

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili etkinlik yapma imkânları nelerdir?

Sosyal Bilgiler öğretmenleri, okul dışı öğrenme etkinliklerini planlarken ne düzeyde idari destek almaktadır?

Okul dışı öğrenme ortamlarının etkili kullanımı için hangi kurumlarla iş birliği yapılmalıdır?

Sosyal Bilgiler öğretmenleri, okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımında hangi konularda güçlük yaşamaktadır?

Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını etkili kullanabilmeleri için ihtiyaç duydukları destek alanları nelerdir?

Öğretmenlere göre okul dışı öğrenme ortamları nelerdir?

Ders kapsamında düzenlenen okul dışı etkinlikler nelerdir?

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında kullandıkları etkinlikler nelerdir?

Okul dışı öğrenme ortamları öğrencilere hangi kazanımları sağlamaktadır?

Okul dışı öğrenme etkinliklerini artırmak için neler yapılmalıdır?

1.4 Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, Erzincan ilinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini bütüncül biçimde ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Çalışmada öğretmenlerin bu ortamlara yükledikleri anlamlar, uygulama deneyimleri, karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri birlikte incelenerek alanyazına yerel düzeyde veri sunulmaktadır. Okul dışı öğrenme, öğretim programında disiplinler arası bir anlayışla ele alınmakta ve öğrencilerin bilgiyi gerçek yaşamla ilişkilendirmelerini desteklemektedir (Priest, 1986, s. 14). Bu doğrultuda araştırmanın; Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan yöntemlerin çeşitlendirilmesine, sınıf merkezli ve tekdüze uygulamaların azaltılmasına, öğrenmenin daha eğlenceli ve kalıcı hâle getirilmesine ve öğrencilerin yaşama hazırlanmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin uygulama sırasında karşılaştıkları güçlüklerin ve okul dışı öğrenmenin öğrencilere sağladığı katkıların belirlenmesi, bu etkinliklerin daha planlı ve etkili biçimde yürütülmesi açısından önemlidir. Nitekim okul dışı etkinliklerin bireyleri rahatlattığı, öz güvenlerini geliştirdiği, çevre bilinci oluşturduğu ve doğa sevgisini ve toplumsal değerlere yönelik duyarlılığı desteklediği belirtilmektedir (Küçük, 2020).

Araştırmanın Sosyal Bilgiler eğitimi alanına temel katkısı, okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımını doğrudan öğretmenlerin deneyim ve değerlendirmeleri üzerinden açıklamasıdır. Çalışmanın, Sosyal Bilgiler öğretiminde uygulanabilecek okul dışı etkinliklerin çeşitlendirilmesine, ders kazanımlarıyla uyumlu etkinlik planlarının geliştirilmesine ve öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın, Erzincan ili özelinde elde edilen bulguları alanyazına kazandırarak farklı illerde yapılacak çalışmalar için karşılaştırma imkânı sunması ve gelecekte geliştirilecek öğretim programlarına, hizmet içi eğitimlere ve kurumsal iş birliği çalışmalarına veri sağlaması beklenmektedir.

1.5 Sayıtlar

Bu çalışmada, katılımcı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşme sorularını samimi ve içten bir biçimde yanıtladıkları, verdikleri cevapların konuya ilişkin gerçek

görüş ve deneyimlerini yansıttığı ve okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüş bildirebilecek yeterli mesleki bilgi ve deneyime sahip oldukları varsayılmıştır.

1.6 Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında Erzincan ili merkez ilçesindeki devlet ve özel ortaokullarda görev yapan 31 Sosyal Bilgiler öğretmeniyle; katılımcıların okul dışı öğrenme ortamlarının kapsamına, kullanım durumuna, öğrencilere sağladığı katkılara, uygulamada karşılaşılan güçlüklerle ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleriyle; araştırmada kullanılan görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevaplarla; araştırmanın gerçekleştirildiği zaman diliminde elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Sosyal Bilimler: İnsan davranışlarını, toplumsal etkileşim örüntülerini ve bireylerin hem sosyal yapıyla hem de fiziksel çevreyle kurdukları çok katmanlı ilişkileri çözümlemeyi amaçlayan; bu çözümlemeler aracılığıyla toplumsal değişim ve dönüşüm süreçlerine kuramsal ve uygulamalı düzeyde katkı sunmayı hedefleyen bir bilim alanıdır (Carbonell Sebarroja, 2001; Morin, 2015).

Sosyal Bilgiler: Sosyal bilimlerin başlıca disiplinleri olan tarih, antropoloji, felsefe, coğrafya, ekonomi, hukuk, psikoloji, sosyoloji ve siyaset bilimi ile vatandaşlık bilgisine ilişkin içerikleri ortak bir tema çerçevesinde bütüncül biçimde bir araya getiren ve bireyin içinde yaşadığı toplumsal yapıdaki konumunu kavramsallaştırmasına katkı sunmayı amaçlayan bir öğretim programıdır. Program, bireyin fiziksel ve toplumsal çevresiyle kurduğu etkileşimi tarihsel süreklilik perspektifi içinde ele almakta; geçmiş, bugün ve gelecek arasındaki ilişkisel bağı dikkate alan bir yaklaşım benimsemektedir. Bu çerçevede program, disiplinler arası bütünleşmeyi esas alan toplu öğretim anlayışı doğrultusunda yapılandırılmıştır (MEB, 2005).

Okul Dışı Öğrenme: Okul dışı öğrenme (ODÖ), sıklıkla sınıf dışı eğitim olarak da adlandırılmakta olup, öğretim programına dayalı etkinliklerin müze, park veya bilim merkezi gibi geleneksel sınıf ortamının dışındaki mekânlara taşındığı bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Beames vd., 2012). ODÖ, plansız ya da rastlantısal etkinlikler bütünü olarak değil; okul içinde gerçekleşen öğrenme yaşantılarını destekleyen ve zenginleştiren, örgün eğitimin yapılandırılmış bir tamamlayıcısı olarak değerlendirilmektedir. Temel olarak keşfetmeye dayalı deneyimsel bir süreci içermekte

ve kuramsal bilginin gerçek yaşam ve gündelik hayat bağlamlarında uygulanmasını esas almaktadır (Bozdoğan & Kavcı, 2016).

Okul Dışı ğrenme Ortamı: Öğretim programlarında belirlenen konu alanları ve kazanımlar çerçevesinde yapılandırılan bu öğrenme ortamları; öğrencilerin yaşadıkları çevrenin üretim kapasitesini, kültürel ve sanatsal mirasını, coğrafi özelliklerini ve yerel dinamiklerini sistematik biçimde keşfetmelerine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin bölgeye özgü bitki ve hayvan türlerini, yerel özellikleri, geleneksel oyunları ve folklorik öğeleri tanımaları desteklenmektedir. Söz konusu ortamlar, ders içi ve ders dışı etkinliklerle bütünleştirilerek deneyim temelli öğrenmeyi esas almakta; öğrencilerin yaparak ve yaşayarak bilgi üretmelerine imkân sağlayan uygulama odaklı bir pedagojik ereve sunmaktadır (MEB, 2019).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, araştırmanın problemi doğrultusunda ilgili alanyazın sistematik bir biçimde taranmış; konuya ilişkin kuramsal yaklaşımlar, temel kavramlar ve önceki araştırma bulguları bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu inceleme süreci, çalışmanın kavramsal çerçevesini yapılandırmak ve araştırmanın kuramsal dayanaklarını temellendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

2.1.1 Öğrenme

Öğrenme, fiziksel olarak okul mekânlarıyla sınırlı bir faaliyet olmayıp bireyin yaşamı boyunca ev, okul ve toplumsal çevre içinde kesintisiz biçimde devam eden çok boyutlu bir gelişim sürecidir. Güncel eğitim yaklaşımları, öğrenmenin kalıcılığını ve anlam oluşturma düzeyinin, kuramsal bilginin gündelik yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilmesi ve gerçek yaşam bağlamlarında işlevsel hâle getirilmesiyle arttığını ortaya koymaktadır. Bu perspektifte öğrenci, bilgiyi edilgen biçimde edinen bir alıcı konumundan çıkarak çevresiyle kurduğu etkileşimler aracılığıyla bilgiyi aktif olarak inşa eden bir özne konumuna gelmektedir (Selanik-Ay & Erbasan, 2016).

Öğrenme süreçleri ve öğrenme ortamları, gerçekleştikleri bağlamın niteliğine göre formal, informal ve yaygın (non-formal) biçimlerde ele alınmaktadır. Formal öğrenme; belirli amaç, içerik ve değerlendirme ölçütleri doğrultusunda kurumsal yapılar içinde sistematik olarak yürütülen örgün eğitim etkinliklerini kapsamaktadır. Informal öğrenme ise gündelik yaşamın doğal akışı içinde, çoğu zaman planlanmamış ve kendiliğinden gelişen deneyimlere dayanmaktadır. Non-formal öğrenme ise okul dışı ortamlarda belirli hedefler doğrultusunda tasarlanan; ancak daha esnek yapıda ve katılımcının deneyimsel sürece aktif olarak dâhil olduğu öğrenme etkinliklerini ifade

etmektedir. Öğrenmenin etkililiğini ve sürekliliğini güçlendiren temel etmenler arasında çoklu duyuşsal uyarımların kullanılması, merak ve keşfetme isteğinin desteklenmesi ve soyut içeriklerin gerçek yaşam bağlamlarıyla ilişkilendirilerek anlamlandırılması yer almaktadır (Kılıç, 2004). Bu çerçevede öğrenme, yalnızca zihinsel kazanımlarla sınırlı bir ilerleme alanı olmayıp bireyin duyuşsal, sosyal ve kültürel gelişimini de kapsayan çok boyutlu bir dönüşüm süreci olarak değerlendirilmektedir. Böylelikle birey, değişen toplumsal koşullara uyum sağlayabilen ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılabilen bir özne konumuna ulaşmaktadır (Temiz & Kaçmazoğlu, 2025).

2.1.1.1. Formal Öğrenme

Formal öğrenme, tarihsel süreç içinde öğretmen merkezli ve program temelli bir nitelik kazanmış; öğrenme etkinlikleri belirli zaman dilimleri ve mekânsal sınırlar içinde, çoğunlukla sınıf ortamında yapılandırılmıştır. Okulun “derin yapısı” olarak nitelendirilebilecek bu düzende öğrenme; bireysel performans, yeterlik ve bilişsel gelişim ekseninde kurgulanmakta ve aşamalı, planlı etkinlikler dizisi üzerinden ilerlemektedir. Kara tahta gibi geleneksel öğretim araçları, öğretmenin bilgiyi aktaran ve süreci yöneten konumunu pekiştirirken öğrenme deneyimi çoğu zaman fiziksel olarak sınırlı bir bağlamda gerçekleşmektedir (Knobel & Lankshear, 2006).

Bununla birlikte alanyazın, yalnızca sınıf merkezli örgün eğitimin, öğrencilerin değişen toplumsal ve teknolojik gereksinimlerine yanıt vermede ve kuramsal bilgi ile gündelik yaşam arasında anlamlı bağlar kurmada yetersiz kalabileceğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda okul dışı öğrenme ortamları, formal eğitimi destekleyen ve zenginleştiren tamamlayıcı yapılar olarak öne çıkmaktadır. Kuramsal içeriğin gerçek yaşam deneyimleriyle bütünleşmesi, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonunu artırmakta ve bilginin kalıcılığını güçlendirmektedir (Okur-Berberoğlu & Uygun, 2013; Piscitelli & Anderson, 2001).

Güncel eğitim yaklaşımları ise formal ve informal öğrenme alanları arasındaki keskin ayrımların giderek esnediğini savunmakta; bu alanların karşılıklı etkileşim içinde kurgulanmasının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini bütüncül biçimde destekleyeceğini ileri sürmektedir (Kupiainen, 2013).

2.1.1.2. İnfomal Öğrenme

İnfomal öğrenme, örgün eğitim ortamlarının dışında, bireyin gündelik yaşamının doğal akışı içinde gelişen ve önceden planlanmış bir öğretim tasarımı dayandıran öğrenme süreçlerini ifade etmektedir. Bu öğrenme türü; ev yaşantısı, akran etkileşimleri, oyun alanları ve kamusal mekânlar gibi fiziksel çevrelerin yanı sıra mobil teknolojiler, çevrim içi platformlar ve e-öğrenme uygulamaları gibi dijital ortamlarda da gerçekleşebilmektedir. Dolayısıyla infomal öğrenme, zamansal ve mekânsal sınırlılıklardan görece bağımsız, bireyin deneyimleri ve etkileşimleri aracılığıyla şekillenen esnek bir öğrenme biçimi olarak değerlendirilmektedir (Bozdoğan & Kavcı, 2016).

2.1.1.3. Yaygın (non-formal) Öğrenme

Yaygın (non-formal) öğrenme, örgün eğitim sistemi dışında konumlanan; ancak belirli hedefler, içerik ve yöntemler doğrultusunda planlanmış öğrenme etkinliklerini kapsamaktadır. Bu öğrenme türü çoğunlukla belirli becerilerin geliştirilmesi, mesleki yeterliklerin artırılması ya da kişisel ilgi alanlarının desteklenmesi amacıyla yapılandırılmaktadır (Şimşek, 2011). Formal eğitim ile infomal öğrenme arasında ara bir konumda yer alan yaygın öğrenme, amaçlı ve sistematik bir çerçeveye sahip olması bakımından kendiliğinden gelişen öğrenme süreçlerinden ayrılmaktadır. Bununla birlikte, resmî öğretim programlarına ve zorunlu müfredat yapısına bütünüyle bağlı olmaması ve öğrenme çıktılarının çoğunlukla diploma yerine katılım belgesi veya sertifika gibi belgelerle belgelendirilmesi yönüyle örgün eğitimden farklılaşmaktadır. Bu özellikleriyle yaygın öğrenme, esnek yapısı içinde planlı bir öğrenme deneyimi sunan tamamlayıcı bir eğitim alanı olarak değerlendirilmektedir (Eshach, 2007).

2.1.2. Yapılandırmacılık Kuramı

Yapılandırmacılık kuramı, öğrenmeyi bireyin edilgen biçimde bilgi edinmesi olarak değil, bilginin özne tarafından aktif biçimde anlamlandırıldığı ve zihinsel olarak yeniden kurulduğu bir süreç olarak ele almaktadır. Bu yaklaşıma göre bilgi, dış dünyadan doğrudan aktarılıp depolanan bir unsur olmaktan ziyade bireyin ön bilgileri, deneyimleri ve bilişsel şemalarıyla etkileşime girerek oluşturduğu öznel bir yapıdır. Dolayısıyla öğrenme, uyaran-tepki ilişkisine indirgenemeyecek ölçüde karmaşık, anlam üretimine dayalı ve dinamik bir zihinsel etkinliktir (Jonassen, 1994).

Yapılandırmacı yaklaşımın temel varsayımlarından biri, öğrenme sürecinin öğrenci merkezli bir anlayışla kurgulanması gerekliliğidir. Bu çerçevede öğrenci, öğrenme sürecinin asli öznesi ve sorumlusu konumunda yer almakta; öğretmen ise bilgiyi aktaran otorite rolünden uzaklaşarak öğrenme ortamını düzenleyen, rehberlik eden ve süreci kolaylaştıran bir konuma geçmektedir. Bilgi, hazır ve değişmez bir içerik olarak sunulmaz; bireyin yaşantıları, kültürel birikimi ve değer dünyası aracılığıyla anlamlandırılarak zihinde yeniden yapılandırılır. Bu nedenle yapılandırmacı anlayışta öğrenme çıktısından ziyade öğrenme sürecinin niteliği ön plana çıkmaktadır (Uğurlu & Seyhan, 2023).

Kurama göre yeni öğrenmeler, bireyin mevcut bilişsel yapıları üzerine inşa edilmektedir. Bu durum, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyini ve sahip olduğu ön bilgileri öğrenme sürecinin belirleyici unsurları hâline getirmektedir. Öğrenmenin kalıcılığı ve derinliği, yeni bilgilerin mevcut zihinsel şemalarla ne ölçüde bütünleştirilebildiğine bağlıdır. Yapılandırmacılık bu yönüyle, zihinsel süreçleri göz ardı ederek öğrenmeyi yalnızca gözlemlenebilir davranış değişiklikleriyle açıklayan davranışçı yaklaşımlara eleştirel bir alternatif sunmuştur. Kuramın gelişiminde özellikle Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner ve John Dewey'in bilişsel gelişim, sosyal etkileşim ve deneyim temelli öğrenmeye ilişkin katkıları belirleyici olmuştur (Liang & Gabel, 2005).

Yapılandırmacı kuram, öğrenmenin yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlı olmadığını; bireyin farklı sosyal ve kültürel bağlamlarda edindiği deneyimlerle zenginleştiğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin kuramsal bilgileri gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmelerine olanak sağlayarak anlamlı öğrenmeyi desteklemektedir. Güncel eğitim yaklaşımları da formal ve informal öğrenme süreçlerinin birbirini tamamlayan ve karşılıklı etkileşim içinde olan yapılar olduğunu vurgulamakta; bu bütünlük yapısının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini eş zamanlı olarak destekleyen bütüncül bir öğrenme ekosistemi sunduğunu ileri sürmektedir (Ünlütürk, 2022).

2.1.3 Okul Dışı Öğrenme

Okul dışı öğrenme, örgün eğitim kurumlarının sınırlarını aşan ve formal öğretim programının doğrudan belirleyici olmadığı bağlamlarda gerçekleşen öğrenme

etkinliklerini kapsamaktadır. Bu ortamlarda öğrenciler, bireysel ya da grup hâlinde doğrudan deneyimler edinerek öğrenme sürecine katılmaktadır. Hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, planetaryumlar, endüstriyel tesisler, millî parklar, doğa alanları, akvaryumlar, etkileşimli sergiler, müzeler ve bilim merkezleri, non-formal okul dışı öğrenme ortamlarının başlıca örnekleridir. Söz konusu ortamlar, öğrencilerin deneyim temelli süreçler aracılığıyla bilgiye ulaşmalarını mümkün kılmakta ve öğrenmenin yalnızca sınıf ortamıyla sınırlı olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda okul dışı öğrenme, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimlerini destekleyen bütüncül bir öğrenme deneyimi sunmaktadır (Saraç, 2017).

Okul dışı öğrenme, öğrencinin okul ortamında kazandığı bilgilerin ötesine geçerek çevresel ve toplumsal bağlamlarla etkileşim içinde gelişmesini sağlayan kapsamlı bir öğrenme sürecidir. Bunting tarafından tanımlanan üç alt boyut, bu sürecin işleyişini açıklığa kavuşturmaktadır. İlk boyut olan genişletme, öğrencinin sınıf içinde edindiği bilgileri okul dışı ortamlarda planlı ve yapılandırılmış etkinliklerle derinleştirmesini ifade etmektedir. İçerik boyutu, doğal çevre, çevresel sorunlar, çevre bilinci ve sürdürülebilirlik gibi temaların okul dışı öğrenme bağlamında ele alınmasını kapsamaktadır. Üçüncü boyut olan öğretim yöntemleri ise farklı disiplinlerin entegrasyonunu, beceri geliştirmeye yönelik uygulamaları ve çeşitli materyallerin kullanımını içeren pedagojik yaklaşımları tanımlamaktadır. Bu üç boyut bütüncül biçimde ele alındığında, okul dışı öğrenme, öğrencinin hem akademik hem de sosyal gelişimini destekleyen entegre bir öğrenme deneyimi sunmaktadır (Bunting, 2006).

Okul dışı öğrenme, öğretim programında sunulan kuramsal içeriğin günlük yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilmesini sağlayarak öğrencilerin bilgiyi daha sistematik ve bütünleşik bir yapı içinde anlamlandırmalarına katkı sunmaktadır. Bu anlayışta öğrenme çevresi; bireylerin gündelik yaşamlarını sürdürdükleri, üretim faaliyetlerine katıldıkları ve toplumsal etkileşim içinde bulundukları mekânları eğitsel bir kaynak olarak konumlandırmaktadır. Böylece bilginin yalnızca sınıf içi bağlamla sınırlı olmadığı, farklı sosyal ve fiziksel ortamlarda yeniden üretilebileceği vurgulanmaktadır. Deneyimsel ve keşfe dayalı niteliği sayesinde okul dışı öğrenme, öğrencilerin bilişsel süreçlerini duyuşsal ve devinişsel boyutlarla bütünleştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu çerçevede öğrenme; salt bilgi aktarımına indirgenmeyen, farklı

öğrenme alanları arasında kurulan anlamlı ilişkiler aracılığıyla derinleşen ve kalıcılığı artan çok boyutlu bir gelişim süreci olarak değerlendirilmektedir (Beames vd., 2012).

Okul dışı öğrenme, öğretim sürecinde edinilen kuramsal bilgilerin farklı mekânlarda gerçekleştirilen etkinlikler aracılığıyla günlük yaşam bağlamına taşınmasını esas almaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi yalnızca teorik düzeyde edinmelerini değil, aynı zamanda yaşam pratiklerinde işlevsel biçimde kullanabilecekleri beceriler geliştirmelerini hedeflemektedir. Eğitimin temel amaçlarından biri, bireylerin doğrudan yaşamda karşılaşılabilecekleri durumlarda kullanabilecekleri bilgi ve becerilerle donatılmasıdır. Bu doğrultuda okul dışı öğrenme uygulamaları, öğrencilerin edindikleri bilgileri deneyim yoluyla pekiştirmelerine, anlamlandırmalarına ve kalıcı öğrenme süreçleri geliştirmelerine önemli katkılar sunmaktadır (Kıyıcı & Yiğit, 2010).

Okul dışı öğrenme, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin sınıf içi rutinlerin dışına taşınarak farklı deneyim alanlarıyla zenginleştirilmesini ifade etmektedir. Okul bahçelerinin de öğretim sürecine dâhil edilebilmesi, bu kavramın yalnızca okul yerleşkesinin dışındaki alanlarla sınırlandırılmayacağını göstermektedir. Dolayısıyla okul dışı öğrenmede belirleyici unsur, fiziksel olarak okuldan uzaklaşmaktan çok öğrenmenin farklı bağlamlarda ve doğrudan deneyim yoluyla gerçekleştirilmesidir. Bu nedenle alanyazında “okul dışı öğrenme” kavramının yanı sıra “sınıf dışı öğrenme” ifadesi de kullanılmaktadır (Yaman, 2022).

Günümüzde bireylerden beklenen temel yeterliklerden biri, öğrendikleri bilgileri yalnızca yinelemek yerine günlük yaşama uyarlayabilmeleridir. Bu beklentinin karşılanabilmesi için öğretim süreçlerinin yalnızca okul ortamıyla sınırlandırılmaması, okul dışındaki öğrenme bağlamlarının da planlı biçimde sürece dâhil edilmesi gerekmektedir. Toplumsal ve çevresel gerçeklikle etkileşim kurmayan, yaşadığı dünyanın dinamiklerini doğrudan deneyimlemeyen bireylerin mevcut ve gelecekteki yaşam koşullarına uyum sağlamada güçlük yaşayabilecekleri öngörülmektedir. Buna karşılık okul dışı öğrenme deneyimleri, çocukların yaşamı daha geniş bir perspektiften değerlendirmelerine, farklı bağlamlar arasında ilişki kurmalarına ve çok boyutlu düşünme becerileri geliştirmelerine katkı sunmaktadır. Bu nedenle eğitim sürecinin sınıf merkezli yapının ötesine taşınarak farklı yaşam alanlarıyla bütünleştirilmesi önem taşımaktadır (Tokcan, 2015)

2.1.3.1. Okul Dışı Öğrenmenin Önemi

Günümüzdeki hızlı teknolojik gelişmeler, öğrencilerin bilgiye ulaşımını büyük ölçüde kolaylaştırmaktadır. Eğitimde, bireylerin yaşamda doğrudan kullanabilecekleri bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlayan en etkili öğrenme ortamlarının, gerçek yaşam deneyimleriyle bütünleşmiş bağlamlar olduğu kabul edilmektedir. Öğrenmenin yalnızca sınıf ortamına indirgenmesi sınırlı bir yapı ortaya çıkarmakta; bu nedenle okul dışı öğrenme, öğrenme süreçlerinin mekânsal ve deneyimsel sınırlarını aşması bakımından hayati bir önem taşımaktadır. Teknolojik gelişmeler, okul dışı öğrenme ortamlarının çeşitlenmesini ve bu ortamların daha etkili biçimde kullanılmasını mümkün kılmaktadır. Eğitim-öğretim süreçlerinde teknoloji, öğretimi destekleyen bir araç olarak işlev görmektedir; bilgiye erişim imkânlarını genişleterek öğrenme materyallerinin daha etkin biçimde işlenmesine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda teknoloji, öğrenme süreçlerinin verimliliğini artıran ve okul dışı öğrenmenin uygulanabilirliğini güçlendiren temel bileşenlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Bakıoğlu, 2017).

Okul dışı öğrenme, öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimini destekleyen bütüncül bir eğitim yaklaşımı olarak büyük önem taşımaktadır. Akademik açıdan okul dışı öğrenme formal eğitimin yapılandırılmış bir tamamlayıcısı olarak işlev görmektedir, derslerin gerçek yaşam bağlamında pekiştirilmesini sağlamak ve öğrencilerin ilgisini, merakını ve motivasyonunu artırmaktadır. Özellikle Fen Bilimleri eğitiminde, doğa ve çevrenin öğrenme ortamı olarak kullanılması, sınıf ortamında kazanılması güç olan bilişsel ve duyuşsal becerilerin geliştirilmesine imkân tanımaktadır (Aldan Karademir & Saracaloğlu, 2013).

Sosyal ve duygusal açıdan, okul dışı öğrenme kişisel sorumluluk, etik davranış ve öz-yönetim gibi karakter özelliklerinin gelişimi için benzersiz fırsatlar sunmaktadır. Erken yaşta kazanılan sosyal beceriler, empati yeteneği ve çatışma yönetimi becerileri, öğrencilerin grup etkileşimlerinde ve gayriresmî akran ilişkilerinde olumlu değişimlere yol açmaktadır (National Clearinghouse on Families & Youth, 2007).

Okul dışı öğrenme, öğrencilere ev ortamına kıyasla başarıya daha elverişli öğrenme olanakları sunarak sosyal tabakalaşmayı azaltmada etkili bir araç olabilir. Dezavantajlı geçmişte sahip çocukların kütüphaneler, nitelikli rehberlik hizmetleri ve planlı ödev zamanları gibi okul dışı öğrenme kaynaklarına erişimi, eğitim sürecindeki

beceri farklılıklarının azaltılmasına ve yaz tatili kaynaklı öğrenme kayıplarının telafi edilmesine yardımcı olmaktadır. Boylamsal araştırmalar, bu programların daha yüksek eğitim düzeylerine ulaşma ve gelecekte daha yüksek gelir elde etme gibi önemli ve uzun vadeli faydalar sağlayabileceğini göstermektedir (Andersson & Johansson, 2013).

Ayrıca okul dışı öğrenme, sosyal sermayenin ve geleceğe yönelik fırsatların geliştirilmesini desteklenmektedir. Gençlerin ilgi alanlarına uygun stajlara, eğitimlere ve profesyonel ağlara erişimini kolaylaştıran aracılık süreçleri, informal ve formal öğrenme ortamları arasında dinamik bir etkileşim oluşturarak öğrenmenin sürekliliğini ve çok boyutluluğunu güçlendirmektedir. Bu yönleriyle okul dışı öğrenme, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal ve kişisel gelişimlerini bütüncül bir biçimde destekleyen vazgeçilmez bir eğitim yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir (Lin, 2002).

Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin okulda edindikleri kuramsal bilgileri pratik deneyimlerle bütünleştirmelerine ve bireysel yetkinliklerini geliştirmelerine imkân tanıyan pedagojik alanlar olarak değerlendirilmektedir. Bu ortamlarda öğrenciler, kazandıkları bilgileri uygulama fırsatı bulmakta; etkinlikler öğrenme kazanımlarıyla ilişkilendirildiğinde sürecin hem bilişsel hem de sosyal açıdan olumlu sonuçlar doğurduğu ortaya konmaktadır (Rapp, 2005).

Öğrencilerin doğal çevreyle etkileşime girmeleri, çevresel farkındalık geliştirmeleri ve sürdürülebilir uygulamalara yönelmeleri, okul dışı öğrenmenin temel katkılarından biri olarak değerlendirilmektedir. Örneğin, İskoçya’da uygulanan Curriculum for Excellence through Outdoor Learning programı, öğrencilerin okul bahçeleri, kentsel yeşil alanlar ya da doğal ortamlarda doğrudan deneyimler edinmelerini teşvik etmekte ve onları sağlıklı, öz güvenli, yaratıcı ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda okul dışı öğrenme, kavramsal ve soyut temelli eğitim yaklaşımlarının ötesine geçerek bilginin deneyim yoluyla edinilmesini ve doğrudan uygulanmasını sağlayan etkili ve deneyim odaklı bir pedagojik yöntem olarak değerlendirilmektedir (Glowinski & Bayrhuber, 2011).

Özellikle eğitim kaynaklarının sınırlı olduğu bölgelerde, okul dışı öğrenme, öğretmenlerin kolayca benimseyebileceği ve öğrencilerin nitelikli öğrenme süreçlerine erişimini destekleyen düşük maliyetli bir model sunmaktadır. Bununla birlikte, okul dışı öğrenme tüm eğitim sorunlarının çözümü olarak görülmemelidir; aksine, müfredat

temelli öğretim süreçlerini doğrudan destekleyen ve eğitimin niteliğini güçlendiren kanıta dayalı bir yöntem olarak değerlendirilmelidir (Jucker & von Au, 2022).

Öğretmenler okul dışı öğrenme ortamlarının Sosyal Bilgiler derslerinde daha fazla kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Bu görüşün temel gerekçeleri arasında öğrenmenin kalıcı hâle gelmesi, dersin hayatla ilişkilendirilmesi, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin sağlanması, öğrencilerin farkındalık kazanması, sosyalleşmesi ve millî-manevi değerleri benimsemesi bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler okul dışı öğrenmeyi yalnızca akademik başarıya yönelik değil, öğrencilerin sosyal ve duyuşsal gelişimlerini destekleyen bütüncül bir öğrenme süreci olarak değerlendirmektedir (Özmen, 2024).

Öğretmenlerin okul dışı öğrenmeye ilişkin eğitim almaları, bu ortamları kullanma eğilimlerini etkilemektedir. Isparta’da yapılan araştırmada öğretmenlerin önemli bir bölümünün okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili eğitim almadığı, eğitim alan öğretmenlerin ise bu ortamları daha fazla kullanma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç, okul dışı öğrenme konusunda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin artırılması gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlere etkinlik planlama, güvenlik, öğrenci yönetimi, materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme konularında uygulamalı eğitim verilmesi okul dışı öğrenmenin niteliğini artırabilir (Taşdemir, 2023).

2.1.3.2. Okul Dışı Öğrenmenin Özellikleri

Alanyazına göre okul dışı öğrenme, eğitimi sınıf ortamının ötesine taşıyarak yaşamın her anını öğrenme fırsatına dönüştüren, sistematik ve planlı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu öğrenme yaklaşımının temel özellikleri aşağıdaki başlıklar altında sıralanabilir (Bunting, 2006; Jucker & von Au, 2022; Rapp, 2005; Şen, 2019).

Yapılandırılmış ve Planlı Bir Süreç Olması: Okul dışı öğrenme, önceden tasarlanmış aşamalar ve hedeflerle sistematik biçimde yürütülür.

Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme (Deneyim Temelli Olması): Öğrenciler bilgiyi doğrudan deneyimleyerek ve tüm duyularını kullanarak öğrenir.

Öğrenci Merkezli ve Merak Odaklı Olması: Süreç, öğrenciyi aktif katılımcı konumuna getirir ve merakı ve içsel motivasyonu artırır.

Kuramsal Bilgiyi Gerçek Yaşamla İlişkilendirme: Sınıfta öğrenilen soyut kavramlar, günlük yaşam bağlamında uygulanarak somutlaşır.

Esneklik ve Doğallık: Okul dışı ortamlar, doğal ve destekleyici bir atmosfer sunarak öğrenmeyi daha özgür ve keyifli kılar.

Öğretmenin Rehber Konumu: Öğretmen, bilgi aktarıcısı yerine süreci yönlendiren ve keşfi kolaylaştıran rehber rolünü üstlenir.

Ölçme ve Değerlendirme Biçimi: Öğrenci kazanımlarının, sürece dayalı ve deneyim odaklı yöntemlerle ölçülmesi önceliklidir (Bunting, 2006; Jucker & von Au, 2022; Rapp, 2005; Şen, 2019).

2.1.3.3. Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin kuramsal bilgileri uygulama yoluyla deneyimlemelerine ve farklı alanlarda becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Hannu, 1993). Alanyazın doğrultusunda başlıca okul dışı öğrenme ortamları aşağıdaki biçimde sınıflandırılabilir.

Eğitim, Bilim ve Kültür Odaklı Ortamlar: Bu ortamlar, öğrencilerin akademik bilgilerini somutlaştırabilecekleri ve araştırma yapabilecekleri yapılandırılmış alanlardır.

- Müzeler: Arkeoloji, tarih, sanat, çocuk ve fen temalı müzeler.
- Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM): Bilim merkezleri, teknoloji merkezleri ve atölyeler.
- Planetaryumlar ve Gözlemevleri: Uzay tiyatroları ve astronomi eğitim alanları.
- Kütüphaneler: Halk kütüphaneleri, çocuk kütüphaneleri ve edebiyat müze kütüphaneleri.
- Üniversiteler ve Araştırma Enstitüleri: Teknoparklar, laboratuvarlar ve araştırma merkezleri.

Doğa ve Çevre Odaklı Ortamlar: Doğayla etkileşim yoluyla çevresel farkındalık ve ekolojik bilinç kazandıran açık hava alanları.

- Milli Parklar ve Doğa Rezervleri: Tabiat parkları, sulak alanlar ve koruma altındaki doğal alanlar.
- Botanik Bahçeleri ve Arboretumlar: Bitki türlerinin incelendiği alanlar.
- Hayvanat Bahçeleri ve Akvaryumlar: Biyoçeşitliliğin gözlemlendiği tesisler.
- Doğal Alanlar: Ormanlar, göller, akarsular, mağaralar, vadiler ve kanyonlar.
- Okul Bahçeleri ve Parklar: Kolay ulaşılabilir açık hava öğrenme alanlarıdır.

Kültürel, Tarihî ve Sosyal Ortamlar: Toplumsal miras ve sosyal süreçleri anlamaya yönelik mekânlar.

- Tarihî Mekânlar ve Ören Yerleri: Antik kentler, höyükler, saraylar, kaleler ve anıtlar.
- Şehitlikler ve Anıt Mezarlar: Millî ve tarihsel bilinç kazandıran alanlar.
- Sanat Galerileri ve Tiyatrolar: Sinema salonları, konser alanları ve sergi mekânları.
- Sosyal Hizmet ve Kamu Kurumları: Huzurevleri, çocuk esirgeme kurumları, belediyeler, itfaiye ve sağlık kuruluşları.
- Sivil Toplum Kuruluşları (STK): Kızılay, TEMA Vakfı ve gönüllü yardım dernekleri.

Endüstriyel ve İş Dünyası Ortamları: Üretim süreçlerinin ve teknolojinin uygulama alanlarıdır.

- Fabrikalar ve Sanayi Kuruluşları: Organize sanayi bölgeleri, atölyeler ve üretim tesisleri.
- Enerji ve Altyapı Tesisleri: HES, rüzgâr ve güneş enerji santralleri ile barajlar.
- Geri Dönüşüm ve Arıtma Tesisleri: Katı atık toplama merkezleri, su arıtma tesisleri ve biyogaz tesisleri.

- Ticari Alanlar: Pazar yerleri, alışveriş merkezleri ve yerel esnaf işletmeleri.

Teknolojik ve Sanal Öğrenme Ortamları: Dijital teknolojilerin eğitim sürecine dâhil edilmesiyle oluşan platformlar.

- Sanal Müzeler ve Sanal Geziler: Fiziksel olarak gidilemeyen mekânların 360 derece görüntülenebildiği ortamlar.
- Çevrim İçi ve Dijital Platformlar: e-Öğrenme sistemleri, Web 2.0/3.0 araçları, mobil uygulamalar ve web seminerleri.
- Sanal Gerçeklik ve Artırılmış Gerçeklik (VR/AR): Eğitim simülasyonları ve dijital oyun toplulukları.

Diğer Sosyal ve Fiziksel Aktivite Alanları: Bireylerin sosyal, fiziksel ve günlük yaşam deneyimlerini geliştiren ortamlar.

- Sportif Mekânlar: Spor salonları, antrenman sahaları, yüzme havuzları ve kayak merkezleri.
- Günlük Yaşam Alanları: Ev ortamı, sokaklar, oyun parkları ve eğlence alanları.

2.1.3.4. Okul Dışı Öğrenme Süreci

Okul dışı öğrenme süreci, öğretim programında yer alan kazanımlara ulaşmak amacıyla planlanan ve okul binasının fiziksel sınırları dışındaki kalan doğal, sosyal ve kültürel ortamlarda gerçekleştirilen yapılandırılmış bir eğitim uygulamasıdır. Müzeler, bilim merkezleri ve doğa parkları gibi ortamlar bu sürecin tipik uygulama alanları arasında yer almaktadır. Söz konusu süreç, öğrencilerin sınıf içi kuramsal bilgilerini gerçek yaşam bağlamlarıyla ilişkilendirmelerine olanak tanıyarak deneyim temelli öğrenmeyi desteklemektedir (Şen, 2019).

Alanyazında okul dışı öğrenme süreci çoğunlukla birbirini tamamlayan aşamalar çerçevesinde ele alınmaktadır (Kır vd., 2021; Şen, 2019):

2.1.3.4.1. Etkinlik Öncesi (Hazırlık Aşaması)

Okul dışı öğrenme etkinliklerinin etkili, güvenli ve pedagojik açıdan amaca uygun biçimde yürütülebilmesi, sistematik ve çok boyutlu bir hazırlık sürecini zorunlu

kılmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen, okul yönetimi ve veliler arasında eşgüdüm sağlanmalı; ziyaret edilecek kurumlarla önceden iletişime geçilerek gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Hazırlık aşaması, sürecin niteliğini belirleyen temel yapı taşı olarak değerlendirilmektedir (Bozdoğan, 2007; Laçın Şimşek, 2011).

- Yasal izin ve bilgilendirme süreci: İlgili mevzuat kapsamında okul yönetiminden ve öğrenci velilerinden gerekli izinler alınmalı; etkinliğin amacı, kapsamı, süresi ve sorumluluk çerçevesi paydaşlara açık biçimde aktarılmalıdır.

- Lojistik ve organizasyonel planlama: Ziyaretin güzergâhı, süresi, ulaşım araçları, hareket saatleri, katılımcı sayısı, maliyet unsurları ve uygulama düzeni önceden planlanmalı; olası riskler dikkate alınarak ayrıntılı bir uygulama planı oluşturulmalıdır.

- Kurumsal koordinasyon: Ziyaret edilecek kurumla resmî iletişim kurularak öğrenci sayısı ile etkinliğin tarihi ve saati bildirilmelidir; uygunluk doğrultusunda randevu planlaması yapılmalı ve gerekli izin işlemleri tamamlanmalıdır.

- Temel ihtiyaçların planlanması: Etkinliğin süresine bağlı olarak öğrencilerin beslenme, dinlenme ve gerekli durumlarda konaklama gereksinimleri dikkate alınmalı; bu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.

- Alan analizi ve etkinlik tasarımı: Gezi alanı önceden incelenerek fiziksel koşullar, güvenlik unsurları ve öğrenme potansiyeli değerlendirilmelidir. Belirlenen kazanımlar doğrultusunda uygulanacak etkinlikler tasarlanmalı ve süreci destekleyen çalışma materyalleri hazırlanmalıdır.

- İçerik ve ortam uyumunun sağlanması: Alanda yer alan sergiler, nesneler ya da uygulama noktaları etkinliğin amaçlarıyla ilişkilendirilmeli; öğrencilerin dikkatini çekecek, merak duygusunu harekete geçirecek ve öğrenme motivasyonunu artıracak unsurlar önceden belirlenmelidir.

- Kurallar ve beklentilerin açıklanması: Gezi süresince uyulması gereken kurallar öğrencilere önceden aktarılmalı; etkinliğin içeriği, hedefleri ve beklenen öğrenme çıktıları açık ve anlaşılır biçimde ifade edilmelidir.

Sorgulama ve etkileşim planlaması: Öğrencilerin eleştirel düşünme ve keşif becerilerini desteklemek amacıyla yönlendirici sorular hazırlanmalı; bu soruların

yanıtlarının alan deneyimi sırasında öğrenciler tarafından bulunması teşvik edilmelidir (Bozdoğan, 2007; Laçın Şimşek, 2011).

2.1.3.4.2. Etkinlik Sırası (Uygulama Aşaması)

Etkinlik sırası, planlanan çalışmaların belirlenen zaman diliminde ve mekânlarda gerçekleştirildiği uygulama aşamasını ifade etmektedir. Bu aşamada öğrencilerin aktif katılımıyla farklı öğrenme deneyimleri edinmeleri sağlamakta ve öğretmenin rehberliği büyük önem taşımaktadır (Behrendt & Franklin, 2014; Rickinson vd., 2004).

Uygulama aşaması, öğrencilerin aktif katılımını esas alan deneyim odaklı bir öğrenme sürecini içermektedir. Bu aşamada öğretmen ya da alan uzmanı, doğrudan bilgi aktarmak yerine rehberlik rolü üstlenerek öğrencileri gözlem yapmaya, sorgulamaya ve keşfetmeye yönlendirmektedir. Hazırlanan çalışma yaprakları, gözlem formları veya uygulamalı etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin birinci elden deneyim kazanmaları sağlanmaktadır. Öğrencilerin ilgi ve merakları doğrultusunda ortamı inceleyebilmeleri için kontrollü serbest zaman dilimlerine yer verilebilmektedir. Süreç boyunca güvenlik kuralları ve organizasyon düzeni öğretmen tarafından gözetim altında tutulmaktadır (Çiçek & Saraç, 2017).

2.1.3.4.3. Etkinlik Sonrası (Değerlendirme Aşaması)

Okul ortamına dönüşün ardından yürütülen çalışmalar, etkinlik sürecinde edinilen bilgi ve becerilerin kalıcılığını sağlamak ve öğrenmeleri yapılandırılmış biçimde pekiştirmek amacıyla planlanmaktadır. Bu aşamada, etkinlik öncesinde hazırlanan çalışma materyallerinin yeniden gözden geçirilmesi ve çok boyutlu değerlendirme araçlarının uygulanması, öğrencilerin deneyimlerini anlamlandırmaları açısından önemli bir işlev üstlenmektedir. Soru-cevap uygulamaları, küçük grup ve büyük grup tartışmaları ile öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen yansıtıcı değerlendirme etkinlikleri, süreç boyunca oluşan öğrenme çıktılarının sistematik biçimde belirlenmesine katkı sağlamaktadır. Elde edilen bulguların analizi ise yalnızca mevcut öğrenme düzeyinin belirlenmesine değil, aynı zamanda ilerleyen okul dışı öğrenme etkinliklerinin planlanmasına ve niteliğinin artırılmasına da temel oluşturmaktadır (Kır vd., 2021).

Okul dışı öğrenme etkinliklerinin ardından yürütülen değerlendirme süreci, öğrencilerin hem bireysel hem de grup içinde edindikleri deneyimleri yapılandırılmış bir paylaşım ortamında ifade edebilecekleri biçimde tasarlanmaktadır. Bu ortam, öğrenme yaşantılarının yeniden ele alınmasına ve anlamlandırılmasına olanak tanıyarak bireysel öğrenmeyi derinleştirmekte, aynı zamanda sınıf içi etkileşimi ve ortak öğrenme kültürünü güçlendirmektedir. Etkinlik sürecinde edinilen deneyimlerin sözlü ve yazılı yollarla ifade edilmesi, öğrencilerin eleştirel düşünme, yansıtma ve öz değerlendirme becerilerinin gelişimine katkı sunmaktadır. Bununla birlikte, grup içi paylaşımlar ve tartışmalar sosyal iletişim, iş birliği ve empati gibi sosyal becerilerin pekiştirilmesine de hizmet etmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin kompozisyon, mektup, günlük ya da görsel anlatım gibi farklı ifade biçimlerine yönlendirilmesi hem yaratıcılıklarını ortaya koymalarına hem de deneyimlerini çok yönlü biçimde analiz etmelerine olanak sağlamaktadır (Durdukoca, 2023).

2.1.3.4.4. Geri Bildirim ve İyileştirme

Bazı araştırmalarda sürece eklenen geri bildirim ve iyileştirme aşaması, elde edilen değerlendirme verilerinin sistematik biçimde analiz edilmesini ve sonraki uygulamalara yönelik düzenlemeler yapılmasını içermektedir. Bu aşama, okul dışı öğrenme uygulamalarının niteliğinin artırılmasını ve sürdürülebilir bir gelişim anlayışının benimsenmesini hedeflemektedir. Sonuç olarak okul dışı öğrenme süreci, planlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarını içeren bütüncül bir yapı sergilemekte; deneyim temelli öğrenmeyi merkeze alarak program temelli öğretimi destekleyen tamamlayıcı bir yaklaşım sunmaktadır (Durdukoca, 2023; Kır vd., 2021).

2.1.3.5. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Amaçları

Okul dışı öğrenme ortamları, formal eğitimi destekleyen ve öğretim programındaki kazanımların gerçek yaşam bağlamlarında anlamlandırılmasına imkân tanıyan tamamlayıcı bir öğrenme alanı sunmaktadır. Bu ortamların temel amaçları aşağıdaki biçimde sıralanabilir (MEB, 2019; Şen, 2019):

- Türk Millî Eğitiminin genel ve özel amaçları doğrultusunda planlanan uygulamalar aracılığıyla öğrencilerin bütüncül gelişimini desteklemek.

- Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerini artırmak; bu mekânları eğitim-öğretim sürecinde etkili ve bilinçli biçimde kullanmalarına katkı sağlamak.
- Öğretmenlere, öğrencilerin ilgi alanlarını, hazır bulunuşluk düzeylerini ve bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak farklılaştırılmış planlama yapma konusunda rehberlik etmek.
- Öğrencilerin tarihî, doğal ve kültürel mirası tanımlarını ve koruma bilinci geliştirmelerini sağlamak; bilimsel ve sanatsal bilgi ve becerilerini geliştirmek; öğretim programındaki hedefleri deneyim temelli öğrenme yoluyla desteklemek.
- Öğrencilerin öz güveni yüksek, aktif katılım gösteren, araştıran, sorgulayan, sistemli düşünebilen ve duygu ve düşüncelerini estetik yollarla ifade edebilen bireyler olarak yetişmelerine katkı sunmak.
- Çevre bilinci kazandırarak araç-gereç, zaman ve kaynak kullanımında verimlilik ve sorumluluk anlayışını geliştirmek.
- Gözlem ve deneyime dayalı zengin öğrenme yaşantıları sunarak öğrencilerin sınıf içindeki yapılandırılmış öğrenme ortamı ile doğal ve sosyal çevre arasında anlamlı bağlar kurmalarını sağlamak.
- Kuramsal bilgi ile uygulama arasında işlevsel bir köprü oluşturarak öğrenme sürecindeki etkileşimi güçlendirmek ve bilginin farklı durumlara aktarılmasını kolaylaştırmak.

2.1.3.6. Okul Dışı Öğrenmenin Faydaları

Okul dışı öğrenme, öğretim programındaki kazanımlara ulaşmaya yönelik etkinliklerin sınıf ortamının ötesine taşınarak doğal, kültürel, sosyal ve teknolojik mekânlarda deneyim temelli biçimde gerçekleştirilmesini esas alan bütüncül bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca akademik bilgi edinmelerini değil; aynı zamanda sosyal, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini de desteklemeyi amaçlamaktadır. Okul dışı öğrenmenin sağladığı faydalar bilişsel gelişimden sosyal becerilere, motivasyondan kalıcı öğrenmeye kadar geniş bir yelpazede değerlendirilmektedir (Beames vd., 2012; Eshach, 2007; Özmen, 2024).

Akademik Başarı ve Kalıcı Öğrenme

Okul dışı öğrenmenin en belirgin katkılarından biri, akademik başarıyı artırmasına ve öğrenmenin kalıcılığı güçlendirmesidir. Öğrenciler, sınıf içinde soyut düzeyde ele alınan kavramları gerçek yaşam bağlamında gözlemleme ve deneyimleme fırsatı bulduklarında, bilgiyi daha anlamlı biçimde yapılandırabilmektedir. Deneyim temelli öğrenme süreçleri, bilginin yalnızca ezberlenmesini değil; analiz edilmesini, yorumlanmasını ve farklı durumlara transfer edilmesini kolaylaştırmaktadır. Özellikle fen eğitimi, sosyal bilimler eğitimi ve sanat eğitimi gibi alanlarda müzelerde, bilim merkezlerinde, tarihî mekânlarda ya da doğa alanlarında gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilerin kavramları çok boyutlu biçimde anlamalarına imkân tanımaktadır. Bu tür uygulamalar, öğrenme sürecini somutlaştırarak bilişsel derinliği artırmakta ve uzun vadeli hatırlamayı desteklemektedir (Braund & Reiss, 2006; Carrier, 2009).

Motivasyon ve Öğrenmeye Yönelik Tutum

Okul dışı ortamlar, öğrenciler için merak uyandıran ve onları öğrenmeye teşvik eden öğrenme alanları oluşturmaktadır. Farklı mekânlarda gerçekleştirilen etkinlikler, sınıfın alışılmış atmosferinin dışında deneyimler sunarak öğrencilerin dikkatini canlı tutmakta ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin aktif katılım gösterdiği, keşfetmeye dayalı ve etkileşimli süreçler, içsel motivasyonu artırmaktadır. Kendi gözlem ve deneyimleri aracılığıyla öğrenen bireyler, öğrenme sürecinde pasif bir alıcı olmaktan çıkarak öğrenmenin öznesi hâline gelmektedir. Bu durum, öğrencilerin öğrenmeye karşı geliştirdikleri sorumluluk duygusunu da güçlendirmektedir (Aslan & Demircioğlu, 2019; Karademir, 2013).

Sosyal ve Duyuşsal Gelişim

Okul dışı öğrenme yalnızca bilişsel kazanımlarla sınırlı değildir; aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duyuşsal gelişimlerine de önemli katkılar sağlamaktadır. Grup hâlinde gerçekleştirilen etkinlikler, iş birliği, iletişim, empati ve problem çözme gibi sosyal becerilerin gelişimini desteklemektedir. Öğrenciler farklı ortamlarda birlikte hareket etmeyi, sorumluluk almayı ve ortak kararlar vermeyi öğrenmektedir. Ayrıca tarihî ve kültürel mekânlarda gerçekleştirilen etkinlikler, aidiyet duygusunu ve kültürel mirasa yönelik farkındalığı artırmaktadır. Doğa temelli etkinlikler ise çevre bilincinin

gelişmesine ve sürdürülebilirlik anlayışının benimsenmesine katkı sağlamaktadır (Blackwell, 2015; Kölemen & Temel, 2025).

Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Becerileri

Okul dışı öğrenme süreçleri, öğrencilerin gözlem yapma, veri toplama, sorgulama ve çıkarımda bulunma becerilerini geliştirmektedir. Gerçek yaşam bağlamlarında karşılaşılan durumlar, öğrencilerin hazır bilgiye ulaşmak yerine kendi düşünce süreçlerini kullanmalarını gerektirmektedir. Bu durum, eleştirel düşünme ve yansıtıcı değerlendirme becerilerinin güçlenmesini sağlamaktadır. Etkinlik sonrasında gerçekleştirilen tartışmalar, rapor yazma çalışmaları ve sunumlar, öğrencilerin deneyimlerini analiz etmelerine ve farklı bakış açılarını değerlendirmelerine imkân tanımaktadır. Böylece öğrenme, yalnızca bilgi edinme süreci olmaktan çıkarak düşünsel bir derinlik kazanmaktadır (Gresham vd., 2011; Walker & Rinaldi, 2020).

Öz Güven ve Kişisel Gelişim

Okul dışındaki öğrenme deneyimleri, öğrencilerin öz güvenlerini artıran önemli yaşantılar sunmaktadır. Yeni ortamlarda sorumluluk almak, gözlem yapmak ve fikirlerini ifade etmek, bireyin kendine yönelik algısını olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle pasif kalma eğiliminde olan öğrenciler için farklı öğrenme ortamları, kendilerini ifade edebilecekleri alternatif alanlar oluşturmaktadır. Ayrıca okul dışı öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine olanak tanımaktadır. Bir müze ziyareti sırasında sanata duyduğu ilgiyi fark eden ya da bir bilim merkezinde teknolojiye yönelen bir öğrenci, gelecekteki akademik ve mesleki tercihlerini daha bilinçli biçimde şekillendirebilmektedir (Aslan vd., 2023).

Kuramsal Bilgi ile Uygulama Arasında Köprü Kurma

Okul dışı öğrenmenin en işlevsel yönlerinden biri, kuramsal bilgi ile uygulama arasında güçlü bir bağ kurmasıdır. Sınıf ortamında öğrenilen bilgilerin gerçek yaşamda nasıl karşılık bulduğunu görmek, öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin farkındalığını artırmaktadır. Bu bağlamda okul dışı öğrenme, bilginin transferini kolaylaştıran ve öğrenmeyi bütüncül bir çerçevede ele alan bir yaklaşım sunmaktadır (Braund & Reiss, 2006).

Fırsat Eşitliği ve Toplumsal Katkı

Dezavantajlı sosyoekonomik koşullara sahip öğrenciler için okul dışı öğrenme ortamları, farklı deneyimlere erişim imkânı sunarak fırsat eşitliğini desteklemektedir. Kütüphaneler, kültürel etkinlikler, bilim merkezleri ve doğa alanları, öğrencilerin sosyal ve kültürel sermayelerini zenginleştirmekte; uzun vadede eğitim ve kariyer olanaklarını olumlu yönde etkilemektedir (Andersson & Johansson, 2013).

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Geleneksel Öğrenme Sürecinin Ötesindeki Katkıları

Okul dışı öğrenme ortamlarının geleneksel öğrenme sürecinin ötesindeki temel katkısı, öğrenciyi yalnızca bilgi edinen bir birey olmaktan çıkararak toplumsal yaşama katılan, sorumluluk alan, çevresine duyarlı, iletişim kurabilen ve sorunlara çözüm üretebilen bir birey hâline getirmesidir. Bu ortamlar yaşam becerileri, sosyal ilişkiler, empati, öz güven, değerler, kültürel miras bilinci, çevre duyarlılığı ve etkin vatandaşlık gibi sınıf ortamında tek başına geliştirilmesi güç alanları desteklemektedir. Bu nedenle okul dışı öğrenme, örgün eğitime alternatif değil; öğrencinin bilişsel gelişimini sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimle bütünleştiren tamamlayıcı bir eğitim yaklaşımıdır (Tanta, 2025; Özmen, 2024).

Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Katkıları

Öğretmenin okul dışı öğrenme sürecindeki ilk katkısı, kullanılacak ortamı dersin amaçlarına ve kazanımlarına uygun biçimde seçmesidir. Bir müze, tarihî mekân veya doğal alan yalnızca ziyaret edildiği için öğrenme ortamına dönüşmez. Öğretmenin ziyaret edilecek mekânın ders içeriğiyle ilişkisini kurması, öğrencilerin hazır bulunuşluklarını dikkate alması ve ziyaret sonucunda ulaşılması beklenen öğrenme çıktılarını belirlemesi gerekir. Öğretmenlerin ortam seçiminde en çok güvenliğe, kazanımlara uygunluğa ve ulaşım kolaylığına dikkat ettikleri belirlenmiştir (Özmen, 2024).

Okul dışı etkinliğin eğitimsel değerinin sürdürülebilmesi için öğretmenin etkinlik sonrasında da değerlendirme yapması gerekir. Öğrencilerden gezi raporu, günlük, afiş, sunum, kavram haritası, fotoğraf analizi veya proje hazırlamaları istenebilir. Sınıfta gerçekleştirilen değerlendirme çalışmalarında öğrencilerin gözlemleri ders kazanımlarıyla ilişkilendirilmeli, farklı görüşler karşılaştırılmalı ve yanlış

öğrenmeler düzeltilmelidir. Böylece okul dışında edinilen deneyimler geçici bir gezi hatırası olmaktan çıkarak düzenlenmiş, anlamlandırılmış ve kalıcı öğrenme ürünlerine dönüşür. Bu süreç öğretmenin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını bütünlük içinde yürütmesini gerektirir (Köse, 2013).

Sonuç olarak, okul dışı öğrenmenin başarısı öğretmenin uygun ortamı seçme, etkinliği kazanımlara göre planlama, öğrencileri hazırlama, güvenliği sağlama, kurumlar arası koordinasyonu sağlama ve öğrenmeyi değerlendirme konularındaki pedagojik yeterliğine bağlıdır (Köse, 2013; Özmen, 2024). Öğretmenin bu rolü, okul dışı öğrenme ortamlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor katkılarının ortaya çıkmasında belirleyici olmaktadır.

2.1.3.7. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Katkıları

Bloom taksonomisi, öğrencilerin bilişsel öğrenmelerini basitten karmaşığa doğru sınıflandıran ve eğitim-öğretim sürecinde hedeflerin belirlenmesine rehberlik eden bir modeldir. Benjamin Bloom tarafından geliştirilen bu taksonomi, bilişsel alanı bilgi hatırlama, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamakları şeklinde ele almaktadır. Yenilenen Bloom Taksonomisinde ise bu basamaklar hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve oluşturma olarak düzenlenmiş olup, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2001).

2.1.3.7.1. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Bilişsel Katkıları

Okul dışı öğrenme ortamlarının bilişsel alandaki temel katkısı, sınıfta öğrenilen soyut bilgilerin gerçek nesneler, olaylar ve mekânlarla ilişkilendirilerek somutlaştırılmasıdır. Öğrenciler ders kitabında gördükleri tarihî bir yapıyı yerinde inceleyebilir, harita üzerindeki bir alanı gerçek çevrede gözlemleyebilir veya üretim ve tüketim süreçlerini doğrudan izleyebilirler. Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen ilk elden ve duylara dayalı deneyimler, öğrencilerin sınıfta öğrendikleri kavramlarla gerçek yaşam arasında bağlantı kurmalarını sağlamaktadır. Bu deneyimler öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmalarına, önceki bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirmelerine ve öğrendiklerini daha uzun süre hatırlamalarına katkı sağlamaktadır (Behrendt , Franklin, 2014; Fägerstam, Blom, 2013).

Okul dışı öğrenme, öğrencilerin bilgiyi yalnızca hatırlama düzeyinde kullanmalarının ötesine geçerek analiz, değerlendirme, çıkarım yapma ve yeni durumlara uygulama gibi üst düzey bilişsel süreçlerini desteklemektedir. Öğrenciler gözlemledikleri olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmakta, farklı kaynak ve kanıtları karşılaştırmakta, karşılaştıkları problem durumlarını incelemekte ve topladıkları verilerden hareketle sonuçlara ulaşmaktadır. Özellikle araştırma ve sorgulamaya dayalı biçimde yapılandırılan okul dışı etkinlikler, öğrencilerin kendi sorularına cevap aramalarına, gözlemlerini açıklamalarına ve deneyimleri üzerinde düşünmelerine olanak vermektedir. Bu nedenle okul dışı öğrenme ortamları; eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme, karar verme ve sorgulama becerilerinin geliştirilmesi bakımından elverişli öğrenme alanlarıdır (Gutwill, Allen, 2012; Orion, Hofstein, 1994).

Bu ortamlarda gerçekleştirilen araştırma ve gözlem çalışmaları öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini de geliştirmektedir. Öğrenciler soru oluşturma, tahminde bulunma, veri toplama, gözlem sonuçlarını kaydetme, sınıflandırma, karşılaştırma, görüşme yapma ve ulaştıkları bulguları yorumlama aşamalarını uygulamalı biçimde deneyimlemektedir. Böylece öğrenciler bilgiyi hazır olarak alan bireyler olmaktan çıkarak araştırma sürecine katılan ve bilgiyi kendi deneyimleri üzerinden yapılandıran aktif öğrenenlere dönüşmektedir (Özmen, 2024; Taşdemir, 2023).

2.1.3.7.2. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Duyuşsal Katkıları

Okul dışı öğrenme ortamları, empati ve toplumsal duyarlılığın geliştirilmesi bakımından da önem taşımaktadır. Öğrencilerin farklı dönemlerde yaşamış insanların koşullarını, çeşitli toplumsal grupların deneyimlerini ve farklı mesleklerin sorumluluklarını yerinde incelemeleri, olaylara farklı bakış açılarından yaklaşmalarını sağlamaktadır. Özellikle müzeler ve tarihî mekânlar, geçmişte yaşamış insanların düşüncelerini, duygularını, deneyimlerini ve davranışlarını dönemin koşulları içerisinde anlamaya dayanan tarihsel empatinin geliştirilmesine uygun öğrenme ortamları sunmaktadır. Oyuncak müzesinde gerçekleştirilen okul dışı öğrenme uygulamalarında öğrencilerin geçmiş ve günümüz arasında karşılaştırma yaptıkları, farklı yaşam deneyimleri üzerine düşündükleri ve tarihsel empati kurdukları belirlenmiştir (Coşkun Keskin ve Kaplan, 2012). Müze ortamlarında tarihsel bağlamı ile duygusal katılımın

birlikte kullanılmasının öğrencilerin geçmişte yaşamış insanların bakış açılarını anlamalarına yardımcı olduğu da ortaya konulmuştur (Savenije ve de Bruijn, 2017).

Değer eğitimi, okul dışı öğrenmenin duyuşsal alandaki diğer önemli katkılarından biridir. Tarihî mekân ve müzelerde kültürel mirasa saygı, vatanseverlik ve aidiyet; doğal alanlarda çevreye duyarlılık ve sorumluluk; toplumsal kurumlarda ise yardımlaşma, dayanışma ve saygı gibi değerler gerçek yaşantılar yoluyla geliştirilebilir. Öğrenci bu değerleri yalnızca tanım olarak öğrenmek yerine değerlerin gündelik yaşamdaki karşılıklarını gözlemleme, tarihî ve kültürel varlıklarla doğrudan karşılaşma ve yaşadığı çevreyle bağ kurma fırsatı bulmaktadır. Müze gezilerinin öğrencilerin tarihî ve kültürel değerleri tanımlarına, somut kültürel miras öğeleriyle etkileşim kurmalarına ve kültürel mirası koruma bilinci kazanmalarına katkı sağladığı belirtilmektedir (Meydan ve Akkuş, 2014). Tarihî mekânların öğretimde kullanılması da tarih bilinci, kültürel mirasa duyarlılık, aidiyet ve vatanseverlik gibi değerlerin kazandırılması bakımından önemli görülmektedir (Avcı ve Öner, 2015).

Okul dışı etkinlikler öğrenciler arasındaki iletişim, yardımlaşma ve grup aidiyetini de desteklemektedir. Grup hâlinde araştırma yapma, görev paylaşma ve ortak bir sonuca ulaşma süreci öğrencilerin birbirlerini dinlemelerine, farklı görüşlere saygı göstermelerine ve birlikte hareket etmelerine yardımcı olmaktadır. Okul dışı etkinliklerin grup çalışması biçiminde yürütülmesi; öğrencilerin sorumluluk üstlenmelerine, ortak karar almalarına ve akranlarıyla etkileşime girmelerine olanak sağlamaktadır. Okul dışı öğrenme araştırmalarında iletişim becerileri, sosyal yeterlik, grup bütünlüğü ve takım çalışması bu etkinliklerin başlıca kişiler arası ve sosyal kazanımları arasında gösterilmektedir. Bu nedenle okul dışı öğrenme, bireysel tutum ve duyguların yanında sosyal bağlılık ve iş birliğine yönelik olumlu eğilimlerin gelişmesine de katkı sağlamaktadır (Rickinson, 2004; Dillon, 2006).

2.1.3.7.3. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Psikomotor Katkıları

Okul dışı öğrenme ortamlarının psikomotor alandaki katkısı, öğrencilerin bilgiyi fiziksel hareket ve uygulama yoluyla kullanmalarından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler çevrede hareket etmekte, nesneleri incelemekte, ölçüm yapmakta, fotoğraf çekmekte, gözlem sonuçlarını kaydetmekte, harita ve pusula kullanmakta, kroki çizmekte veya çeşitli materyallerle ürün oluşturmaktadır. Bu etkinlikler; öğrencilerin görsel algı, el-göz

koordinasyonu, inceleme, araç-gereç kullanma ve uygulama becerilerinin desteklenmesine yardımcı olmaktadır. Nitekim okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilere gerçek nesne ve materyallerle etkileşim kurma, gözlem ve keşif yapma ve yaparak yaşayarak öğrenme olanağı sunduğu; böylece bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımların birlikte geliştirilmesine katkı sağladığı belirtilmektedir (Kubat, 2018; Balçın ve Topaloğlu, 2019; Daş ve Aslan, 2021).

Doğal alanlarda gerçekleştirilen yürüyüş, yön bulma, rota izleme ve oryantiring etkinlikleri öğrencilerin büyük kas becerilerini, hareket koordinasyonlarını ve mekânsal yönelimlerini desteklemektedir. Orman ve arboretum gibi okul dışı ortamlarda gerçekleştirilen oryantiring uygulamalarının öğrencilerin mekânı algılama, harita kullanma ve hedef noktaya ulaşma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu tür uygulamalarda haritayı okuma, konum belirleme ve rota oluşturma gibi bilişsel işlemler ile hareket etme, yön değiştirme ve belirlenen noktaya ulaşma gibi psikomotor süreçler birlikte kullanılmaktadır (Yiğit ve Karatekin, 2021).

Müze, bilim merkezi, atölye ve üretim tesisi gibi ortamlarda gerçekleştirilen uygulamalı etkinlikler öğrencilerin ince motor becerilerini de destekleyebilir. Model oluşturma, tarihî bir nesnenin çizimini yapma, kazı simülasyonuna katılma, doğal materyalleri sınıflandırma, deney düzeneği kullanma ve gözlem formu doldurma gibi görevler; el becerisi, dikkat, koordinasyon ve araç kullanma yeterliklerinin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Bilim merkezleri ve müzeler başta olmak üzere okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin gerçek nesnelerle etkileşime girmelerine ve bilgiyi yaparak yaşayarak yapılandırmalarına imkân vermektedir. Bununla birlikte psikomotor kazanımların ortaya çıkabilmesi için öğrencilerin yalnızca izleyici konumunda bulunmamaları; materyallere dokunmaları, araçları kullanmaları ve etkinliklerde fiziksel olarak görev üstlenmeleri gerekmektedir. Alan gezilerinin etkileşim ve aktif katılım gerektiren öğrenme yaşantıları olması da bu değerlendirmeyi desteklemektedir (Demirel ve Özcan, 2020).

2.1.3.8. Okul Dışı Öğrenmede Karşılaşılabilecek Güçlükler

2.1.3.8.1. Yönetimsel ve Bürokratik Engeller

Okul dışı öğrenme etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasında karşılaşılan temel sorunlardan biri, idari süreçlerin çok katmanlı ve zaman alıcı yapısıdır. İlgili yerel

eğitim makamlarından ve ziyaret edilecek kurumlardan alınması gereken izinler, öğretmenler açısından ciddi bir bürokratik yük oluşturmaktadır. Bu süreçlerin karmaşıklığı, öğretim faaliyetlerinin esnekliğini azaltmakta ve yenilikçi uygulamaların hayata geçirilmesini zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte, öğretim programlarının yoğunluğu ve ders saatlerinin sınırlılığı, okul dışı etkinliklere ayrılabilcek zamanın kısıtlanmasına yol açmaktadır. Böylece, pedagojik açıdan değerli görülen bu uygulamalar, yapısal sınırlılıklar nedeniyle çoğu zaman ikincil konumda kalmaktadır (Dillon vd., 2006; Öner, 2015).

2.1.3.8.2. Lojistik ve Mali Sınırlılıklar

Okul dışı öğrenme ortamlarının sürdürülebilir biçimde kullanılabilmesi, güçlü bir lojistik planlama ve yeterli finansal kaynak gerektirmektedir. Ulaşım giderleri, giriş ücretleri ve organizasyon maliyetleri, özellikle sınırlı bütçeye sahip okullarda önemli engeller oluşturmaktadır. Maddi imkânların yetersizliği, öğrencilerin etkinliklere eşit katılımını da olumsuz etkileyebilmektedir. Özellikle teknoloji temelli uygulamalarda taşınabilir donanım, internet erişimi ve teknik altyapı gereksinimleri ek planlama gerektirmektedir. Bu durum hem kaynak yönetimini hem de uygulamaya ilişkin eşgüdümü karmaşıklaştırmaktadır. Ayrıca uzun süreli etkinliklerde öğrencilerin beslenme ve diğer temel ihtiyaçlarının karşılanması, öğretmenlerin sorumluluklarını ve organizasyon yükünü artırmaktadır (Selanik-Ay & Erbasan, 2016; Shapiro vd., 2016).

2.1.3.8.3 Sınıf Yönetimi ve Güvenlik Kaygıları

Okul dışı ortamlarda gerçekleştirilen etkinlikler, öğrenci güvenliğinin ve disiplinin sağlanması bakımından özel bir dikkat gerektirmektedir. Kalabalık öğrenci gruplarının açık alanlarda, müzelerde veya kamusal mekânlarda kontrol altında tutulması, öğretmenler için önemli bir sorumluluk alanıdır. Olası sağlık riskleri, kazalar ya da beklenmedik durumlar hem öğretmenler hem de veliler açısından kaygı unsuru oluşturabilmektedir. Bunun yanı sıra, açık hava etkinliklerinde hava koşullarının değışkenliği planlama sürecini belirsiz hâle getirebilmektedir. Tüm bu unsurlar, öğretmenlerin risk algısını artırmakta ve okul dışı öğrenme uygulamalarına temkinli yaklaşımlarına neden olabilmektedir (Tatar & Bağrıyanık, 2012).

2.1.3.8.4. Mesleki Yeterlik ve Pedagojik Hazırlık

Okul dışı öğrenme etkinliklerinin etkili biçimde yürütülebilmesi, öğretmenlerin bu alandaki kuramsal bilgi ve uygulama becerilerine bağlıdır. Ancak birçok öğretmen, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde kendisini yeterince donanımlı hissetmediğini ifade etmektedir. Benzer şekilde, akademisyenler bu ortamların pedagojik potansiyelini kabul etmekle birlikte, program tasarımı ve bütünleştirme aşamalarında güçlük yaşayabilmektedir. Bu durum, okul dışı öğrenme uygulamalarının sistematik ve bütüncül biçimde eğitim programlarına entegre edilmesini sınırlandırmaktadır. Dolayısıyla hizmet içi eğitimler, uygulama rehberleri ve kurumsal destek mekanizmalarının bu sürecin güçlendirilmesi açısından kritik öneme sahiptir (Köse, 2013).

2.1.3.8.5 Sosyal Dinamikler ve Süreklilik Sorunları

Okul dışı öğrenme programlarının etkisinin kalıcı olabilmesi, etkinlik sonrası izleme ve destek mekanizmalarının varlığına bağlıdır. Ancak çoğu durumda program tamamlandıktan sonra öğrencilerle uzmanlar veya rehberler arasındaki etkileşim kesintiye uğramaktadır. Bu kopukluk, öğrenmenin derinleşmesini ve uzun vadeli kazanımların pekişmesini engelleyebilmektedir (Ching, 2016). Ayrıca bazı öğrencilerin bu tür etkinlikleri yalnızca sosyal bir gezi ya da eğlence faaliyeti olarak algılaması, akademik hedeflerin gerçekleşmesini zorlaştırmaktadır. Öğrenci tutumları, motivasyon düzeyi ve programın amaçlarına ilişkin farkındalık, sürecin başarısında belirleyici rol oynamaktadır. Bu bağlamda, katılımcıların bilinçlendirilmesi ve program sonrası geri bildirim süreçlerinin yapılandırılması, okul dışı öğrenme ortamlarının sürdürülebilirliği açısından stratejik bir gereklilik olarak değerlendirilebilir (Ching & Ng, 2014).

2.1.4. Sosyal Bilgiler ve Okul Dışı Öğrenme

Sosyal Bilgiler dersi, okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim süreçlerine dâhil edilmesine en uygun derslerden biri olarak değerlendirilmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri; müzeler, tarihî mekânlar, kütüphaneler, yerel yönetim kurumları, pazar yerleri ve ibadet alanları gibi çevredeki çeşitli mekânların öğretim programında yer alan toplum, çevre ve tarih temelli kazanımlarla güçlü biçimde ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Bu tür öğrenme ortamları, sınıf içinde aktarılan kuramsal bilgilerin gerçek yaşam bağlamlarıyla ilişkilendirilmesine imkân tanımakta ve öğrencilerin bilgiyi

deneyim temelli süreçler aracılığıyla anlamlandırmalarını desteklemektedir. Böylece öğrenciler, öğrenme sürecine aktif katılarak bilgiyi yalnızca kavramsal düzeyde değil, uygulama ve gözlem yoluyla da içselleştirebilmektedir. Bu yönüyle okul dışı öğrenme ortamları, Sosyal Bilgiler öğretiminde “yaparak ve yaşayarak öğrenme” ilkesinin hayata geçirilmesine katkı sağlayan önemli pedagojik araçlardır (Selanik-Ay & Erbasan, 2016).

2.1.4.1. Sosyal Bilgiler Dersinin Tanımı ve Kapsamı

Sosyal Bilgiler dersi, bireylerin toplumsal kimliklerini geliştirmelerine ve toplumsal yaşam içinde etkin, sorumlu ve bilinçli bireyler olarak yer almalarına katkı sağlamayı hedefleyen disiplinler arası bir öğretim alanıdır. Bu ders kapsamında tarih, antropoloji, felsefe, coğrafya, ekonomi, hukuk, psikoloji, sosyoloji ve siyaset bilimi gibi farklı sosyal bilim disiplinlerinden yararlanılmakta; söz konusu alanlara ilişkin bilgi ve kavramlar vatandaşlık eğitimi ile bütünleştirilerek belirli tema veya üniteler çerçevesinde öğrencilere sunulmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretiminin temel yaklaşımı, bireyin sosyal ve fiziksel çevresiyle kurduğu etkileşimi çok yönlü bir bakış açısıyla ele alan bütüncül bir öğrenme anlayışına dayanmaktadır. Bu bağlamda ders, geçmiş, günümüz ve gelecek arasındaki ilişkileri inceleyerek öğrencilerin toplumsal süreçleri anlamlandırmalarını amaçlayan “toplu öğretim” yaklaşımı doğrultusunda yapılandırılmaktadır (Fırat, 2019).

Sosyal Bilgiler dersi, bireylerin toplumsal yaşamı anlamlandırmalarına ve aktif yurttaşlık bilinci geliştirmelerine katkı sağlayan kapsamlı bir öğretim alanı olarak değerlendirilmektedir. Bu ders; tarih, coğrafya, siyaset bilimi ve ekonomi başta olmak üzere çeşitli sosyal ve beşerî bilim dallarından elde edilen bilgi, kavram ve yöntemlerin bütünleştirilmesiyle disiplinler arası bir yapı sergilemektedir. Öğretim programının temel hedefi, küresel ölçekte hızla değişen toplumsal koşullar karşısında bilgi temelli kararlar alabilen, toplumsal sorunlara karşı duyarlı, hak ve sorumluluklarının farkında olan bilinçli bireyler yetiştirmektir (Tanta, 2025).

İçerik bakımından geniş bir kapsama sahip olan Sosyal Bilgiler dersi; kültürel mirasın korunması, teknoloji kullanımı, ekonomik süreçlerin anlaşılması, çevre bilinci ve afet farkındalığı gibi toplumsal yaşamın farklı boyutlarını ele almaktadır. Bununla birlikte ders, yalnızca kuramsal bilgilerin aktarılmasıyla sınırlı kalmamakta; öğrencilerin yakın çevrelerinden başlayarak daha geniş toplumsal ve küresel bağlamları

anlamlandırmalarını destekleyen bir öğrenme süreci sunmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin günlük yaşamda kullanabilecekleri yaşam becerileri geliştirmeleri de hedeflenmektedir (Deveci, 2002).

2.1.4.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Amacı ve Önemi

Sosyal Bilgiler dersi, bireylerin toplumsal yaşamı anlamlandırmalarına ve demokratik toplum düzeni içerisinde etkin bir yurttaş olarak konumlanmalarına katkı sağlayan temel öğretim alanlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Bu dersin temel amacı, öğrencilerin tarihsel, kültürel, ekonomik ve coğrafi süreçleri kavrayarak içinde yaşadıkları toplumun yapısını anlamalarını sağlamak ve toplumsal olayları çok boyutlu bir bakış açısıyla değerlendirebilen bireyler yetiştirmektir. Sosyal Bilgiler öğretimi yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir süreç olmayıp, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve sorumluluk alma gibi üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini desteklemektedir. Bu yönüyle ders, öğrencilerin toplumsal kimliklerini oluşturmalarına, demokratik değerleri içselleştirmelerine ve farklı kültürlerle karşı saygı geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler, bireylerin hem kendi toplumlarını hem de küresel dünyayı anlamalarını sağlayan, disiplinler arası yapısı ve değer temelli yaklaşımıyla eğitim sisteminde merkezi bir konuma sahip olan önemli bir öğretim alanıdır (NCSS, 2010; MEB, 2018).

2.1.4.3. Sosyal Bilgiler Dersinin Tarihçesi

Sosyal Bilgiler dersi, bireylerin toplumsal yaşamı anlamlandırmalarını ve etkin yurttaşlık bilinci kazanmalarını hedefleyen disiplinler arası bir öğretim alanı olarak eğitim sistemlerinde merkezi bir konuma sahiptir. Bu dersin ortaya çıkışı ve gelişimi, modern eğitim anlayışının şekillenmesiyle doğrudan ilişkilidir. Başlangıçta tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi gibi dersler ayrı ayrı öğretilirken, zamanla bu alanların bütünleştirilmesi gerektiği düşüncesi yaygınlık kazanmış ve Sosyal Bilgiler, farklı sosyal bilim disiplinlerinden elde edilen bilgi ve yöntemlerin bir araya getirilmesiyle bütüncül bir öğretim alanı olarak gelişmiştir (Sönmez, 2010).

Sosyal Bilgiler kavramının eğitim literatüründe sistematik biçimde kullanılmaya başlanması 20. yüzyılın başlarına dayanmaktadır. 1916 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde yayımlanan rapor, Sosyal Bilgiler öğretiminin temellerinin atılmasında önemli bir dönüm noktası olmuş; bu raporda öğrencilerin toplumsal yaşamı

anlamalarına yardımcı olacak bilgi ve becerilerin farklı sosyal bilim alanlarının bütünleştirilmesi yoluyla kazandırılması gerektiği vurgulanmıştır. Böylece Sosyal Bilgiler, tarih ve coğrafya merkezli geleneksel öğretim anlayışından uzaklaşarak toplumsal sorunları ele alan disiplinler arası bir alan olarak şekillenmeye başlamıştır (Barr vd., 1977).

Türkiye’de Sosyal Bilgiler dersinin gelişimi ise Cumhuriyet’in ilanından sonra gerçekleştirilen eğitim reformlarıyla yakından ilişkilidir. Cumhuriyet’in ilk yıllarında tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri ayrı ayrı okutulmuş; ancak içeriklerinin birbiriyle ilişkili olması nedeniyle zamanla bütünleştirilmesi gündeme gelmiştir. 1968 yılında hazırlanan ilkokul programı ile Sosyal Bilgiler dersi resmî olarak öğretim programına dâhil edilmiş ve bu üç alan tek bir ders çatısı altında toplanmıştır. Bu gelişme, Türkiye’de Sosyal Bilgiler öğretiminin kurumsallaşması açısından önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir (Safran, 2008).

1980’li ve 1990’lı yıllarda Sosyal Bilgiler öğretiminde içerik ve yöntem bakımından çeşitli düzenlemeler yapılmış; özellikle vatandaşlık bilinci, demokrasi eğitimi ve toplumsal değerlerin kazandırılması üzerinde durulmuştur. 2005 yılında gerçekleştirilen öğretim programı reformu ise Sosyal Bilgiler öğretiminde önemli bir dönüşüm yaratmış; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı benimsenmiş ve öğrencilerin aktif katılımını esas alan etkinlik temelli bir öğretim anlayışı geliştirilmiştir. Bu reformla birlikte eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma yapma ve karar verme gibi becerilerin geliştirilmesine daha fazla önem verilmiştir (MEB, 2005).

Günümüzde Sosyal Bilgiler dersi, yalnızca geçmişteki toplumsal olayları öğretmekle sınırlı kalmayan; aynı zamanda öğrencilerin güncel toplumsal sorunları anlamalarına ve çözüm üretmelerine katkı sağlayan dinamik bir öğretim alanı olarak değerlendirilmektedir. Küreselleşme, teknolojik gelişmeler ve toplumsal değişimler doğrultusunda dersin içeriği sürekli güncellenmekte; çevre bilinci, insan hakları, sürdürülebilir kalkınma ve küresel vatandaşlık gibi konular programlarda daha fazla yer almaktadır. Bu yönüyle Sosyal Bilgiler dersi, bireylerin hem ulusal hem de küresel düzeyde bilinçli ve sorumlu vatandaşlar olarak yetişmelerine katkı sağlayan önemli bir eğitim alanı olma özelliğini sürdürmektedir (NCSS, 2010; MEB, 2018).

Sosyal Bilgiler dersi, pedagojik yaklaşım bakımından yapılandırmacı öğrenme kuramını temel alan bir öğretim anlayışı üzerine inşa edilmiştir. Bu yaklaşım doğrultusunda çağdaş eğitim modelleri, öğrenme sürecinin merkezine öğrenciyi yerleştirerek bireyin aktif katılımını ve bilgiyi kendi deneyimleri aracılığıyla yapılandırmasını ön plana çıkarmaktadır. Öğrenci merkezli bu anlayışın, öğrenme motivasyonunu artırdığı ve akademik başarı üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu kabul edilmektedir. Sosyal Bilgiler öğretimi kapsamında öğrencilerin edindikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilmeleri büyük önem taşımaktadır. Ders içeriğinde yer alan kavram, değer ve becerilerin gerçek yaşam durumlarıyla bağlantı kurulacak şekilde ele alınması, öğrencilerin bilgiyi yalnızca teorik düzeyde değil, aynı zamanda uygulamaya dönük olarak kullanabilmelerine imkân tanımaktadır (MEB, 2005; Uğurlu & Seyhan, 2023).

Bu yönüyle Sosyal Bilgiler dersi, bireyin toplumsal yaşamda bilinçli, sorumluluk sahibi ve etkin bir yurttaş olarak yer almasına katkı sağlayan önemli bir öğretim alanı olarak değerlendirilmektedir. Sosyal Bilgiler öğretiminde son yıllarda yaşanan pedagojik dönüşümler, dersin daha etkili ve işlevsel bir yapıya kavuşmasına katkı sağlamıştır. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını merkeze alan öğretim anlayışı, öğrenme sürecini daha anlamlı ve katılımcı bir hâle getirmektedir. Öğrencinin derse yönelik ilgisinin artması, öğrenme sürecine daha aktif biçimde katılmasını sağlamakta ve bu durum öğrenmenin niteliğini olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Farklı öğretim stratejilerinin ve öğrenme ortamlarının kullanılması, öğrencilerin derse yönelik ilgisini artırmakta ve öğrenme sürecinin kolaylaşmasına ve öğrenmenin daha kalıcı hale gelmesine katkı sunmaktadır. Dolayısıyla öğretim yöntemlerinin zenginleştirilmesi, Sosyal Bilgiler dersinin eğitimsel hedeflerine ulaşmasında önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Taşdemir, 2023).

2.1.4.4. Sosyal Bilgiler Öğretimi Yaklaşımları

Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrenme ortamlarının ve yöntemlerinin çeşitlendirilmesi, dersin daha ilgi çekici ve etkili biçimde yürütülmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Öğrenme süreçlerinin farklı etkinlik, yöntem ve öğretim stratejileriyle zenginleştirilmesi, öğrencilerin derse yönelik ilgisini artırmakta ve öğrenme deneyimini

daha anlamlı hâle getirmektedir. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler öğretiminin niteliğini geliştirmek amacıyla çeşitli pedagojik yaklaşımlar oluşturulmuştur ve öğretim sürecine dâhil edilmiştir. Eğitim sürecinin doğası gereği öğrenme ve öğretme faaliyetleri, tek yönlü bir yapıdan ziyade çok boyutlu ve dinamik bir süreç oluşturmaktadır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler öğretiminin tek bir yaklaşımla sınırlandırılması yerine farklı yöntem ve yaklaşımların bir arada kullanıldığı bütüncül bir anlayışla yürütülmesi gerekmektedir. Nitekim Sosyal Bilgiler dersi; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji ve siyaset bilimi gibi çeşitli sosyal bilim disiplinlerini bir araya getiren yapısıyla disiplinler arası bir öğretim alanıdır. Bu özellik, farklı öğrenme yaklaşımlarından yararlanılmasına ve öğretim sürecinin zengin bir içerik ve yöntem çeşitliliğiyle yürütülmesine olanak sağlamaktadır (Çelikkaya & Kuş, 2009).

Sosyal Bilgiler öğretimine ilişkin kuramsal yaklaşımlar arasında, James A. Barr, James L. Barth ve Samuel S. Shermis tarafından ortaya konulan sınıflandırma, alanyazında en yaygın kabul gören çerçevelerden biri olarak değerlendirilmektedir. Bu sınıflandırma, Sosyal Bilgiler öğretiminde benimsenen farklı felsefi temelleri ve pedagojik yönelimleri üç temel yaklaşım altında ele almaktadır (Barr vd., 1978; Öztürk, 2006).

İlk yaklaşım olan vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler, tarihsel açıdan en eski ve en yaygın öğretim modeli olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşımın temel amacı, toplum tarafından benimsenen değerleri, kültürel mirası ve toplumsal normları yeni kuşaklara aktararak sorumluluk sahibi ve toplumsal düzene uyum sağlayan bireyler yetiştirmektir (Barr vd., 1978).

İkinci yaklaşım olan sosyal bilim olarak Sosyal Bilgiler, öğrencilerin sosyal bilim disiplinlerinin düşünme biçimlerini benimsemelerini hedeflemektedir. Bu anlayışta öğrencilerden tarihçi, coğrafyacı ya da ekonomist gibi araştırma yapan bireyler olarak düşünmeleri beklenmektedir (Barr vd., 1978).

Üçüncü yaklaşım olan yansıtıcı inceleme olarak Sosyal Bilgiler, büyük ölçüde John Dewey'in eğitim felsefesinden etkilenmiştir ve öğrenci merkezli bir öğrenme anlayışına dayanmaktadır. Bu modelde bilgi, kendi başına bir amaç olmaktan ziyade günlük yaşamda karşılaşılan toplumsal sorunların çözümünde kullanılan işlevsel bir araç olarak görülmektedir (Barr & Coyle, 2013).

2.1.4.4.1. Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler

Vatandaşlık aktarımı yaklaşımı, Sosyal Bilgiler öğretiminde tarihsel olarak en eski ve köklü geleneklerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşım, geçmişten gelen bilgi birikiminin ve toplum tarafından benimsenen değerlerin yeni kuşaklara aktarılmasını temel amaç olarak benimsenmektedir. Bu doğrultuda eğitim süreci, toplumun temel kurumları tarafından kabul edilen değer, inanç ve normların öğrencilere kazandırılmasına odaklanmakta; böylece mevcut toplumsal düzenin sürekliliğinin sağlanması amaçlanmaktadır (Barr vd., 1978; Öztürk, 2006).

James A. Barr, James L. Barth ve Samuel S. Shermis tarafından geliştirilen öğretim gelenekleri sınıflandırmasında vatandaşlık aktarımı yaklaşımı, öğrencilerin belirli değerleri, tutumları ve davranış kalıplarını benimsemelerini hedefleyen bir öğretim anlayışı olarak tanımlanmaktadır. Bu modelde öğretmen ve öğrenci, kültürel mirasın ve toplumsal değerlerin aktarımında aktif rol üstlenen iki temel unsur olarak görülmektedir. “İyi vatandaş” kavramı ise toplum tarafından onaylanan normlara uygun davranan, ortak değerlere bağlılık gösteren ve yurttaşlık sorumluluklarını yerine getiren birey şeklinde tanımlanmaktadır (Barr vd., 1978).

Bu çerçevede vatandaşlık aktarımı yaklaşımının temel amacı, toplumsal kurumların benimsediği değerleri ve düşünsel yönelimleri öğrencilere kazandırarak toplumsal düzenin devamlılığını sağlamaktır. Dolayısıyla söz konusu yaklaşım, Sosyal Bilgiler öğretimini yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir süreç olarak değil, aynı zamanda toplumsal bütünlüğün korunmasına hizmet eden ideolojik ve kültürel bir araç olarak konumlandırmaktadır (Öztürk, 2006).

Okul dışı öğrenme ortamları, vatandaşlık aktarımı yaklaşımının amaçlarının yalnızca sözlü anlatımla değil, doğrudan yaşantılar aracılığıyla kazandırılmasını sağlamaktadır. Müzeler, tarihî mekânlar, şehitlikler, anıtlar, ören yerleri, yerel tarih alanları ve kamu kurumları; öğrencilere millî ve kültürel değerleri yerinde görme, geçmişte yaşanan olayların izlerini inceleme ve toplumsal kurumların işleyişini gözlemleme fırsatı sunmaktadır. Böylece kültürel miras, vatanseverlik, sorumluluk, bağımsızlık, dayanışma ve tarih bilinci gibi değerler ders kitabındaki soyut kavramlar olmaktan çıkarak öğrencinin karşılaştığı somut yaşantılara dönüştürmektedir (Yeşilbursa, 2015).

Vatandaşlık aktarımı yaklaşımı açısından okul dışı öğrenmenin önemli bir üstünlüğü, vatandaşlık değerlerinin doğrudan yaşam içinde gözlemlenmesini sağlamasıdır. Örneğin belediye, valilik, adliye veya muhtarlık ziyaretlerinde öğrenciler devlet kurumlarının görevlerini; sivil toplum kuruluşlarında gönüllülük ve dayanışmayı; tarihî mekânlarda ise ortak geçmiş ve kültürel miras bilincini gözlemleyebilirler. Böylece vatandaşlık eğitimi yalnızca hak ve sorumlulukların ezberletilmesine dayalı olmaktan çıkarak kurumları tanıma, kurallara uyma, toplumsal sorunlara duyarlılık gösterme ve toplumsal yaşama katılma deneyimine dönüştürmektedir (Taşdemir, 2023).

2.1.4.4.2. Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler

Sosyal Bilgiler öğretiminde “Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler” yaklaşımı bireylerin etkili ve bilinçli vatandaşlar olarak yetişmelerinin, sosyal bilim disiplinlerinin sunduğu bilgi, beceri ve değerlerin kazanılmasıyla mümkün olacağı düşüncesine dayanmaktadır. Bu anlayışta öncelik, sosyal bilimlerin yapısının ve işleyişinin öğrenciler tarafından kavranmasına vermektedir. Tarih, coğrafya, sosyoloji, ekonomi ve siyaset bilimi gibi disiplinlere özgü kavramlar, genellemeler, kuramsal çerçeveler ve bilgi üretim süreçleri öğretim programlarının temel bileşenleri arasında yer almaktadır. Öğrencilerin sosyal bilimlerin kavramsal çerçevesini ve yöntemlerini öğrenerek veri toplama, yorumlama ve analiz etme becerilerini geliştirmeleri hedeflemektedir. Bu yaklaşımda sosyal bilimlere ait araştırma sonuçları, farklı bakış açıları ve toplumsal sorun alanları Sosyal Bilgiler öğretiminin içeriğini şekillendiren temel unsurlar olarak kabul edilmektedir (Öztürk, 2006). Nitekim Barr, Barth ve Shermis’e göre öğrenciler belirli bir sosyal bilim disiplinine özgü düşünme biçimlerini benimsediklerinde, toplumsal olayları daha derinlemesine inceleyebilen, farklılıkları daha sağlıklı değerlendirebilen ve analitik bakış açısına sahip bireyler hâline gelmektedir. Bu yönüyle sosyal bilim temelli Sosyal Bilgiler öğretimi, yalnızca bilgi aktarımını amaçlayan bir süreç olmaktan ziyade, bilimsel düşünme, sorgulama ve eleştirel analiz becerilerinin gelişimini destekleyen bütüncül bir eğitim yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir (Barr vd., 1978).

Okul dışı öğrenme ortamları, sosyal bilim yaklaşımı açısından birer saha laboratuvarı niteliği taşımaktadır. Öğrenciler müze ve arşivlerde tarihsel kanıtları inceleyebilir, doğal ve beşerî çevrede coğrafi gözlem yapabilir, pazar ve üretim

tesislerinde ekonomik faaliyetleri araştırabilir, mahalle ve yerleşim alanlarında toplumsal ilişkileri gözlemleyebilir, belediye ve kamu kurumlarında siyasal ve yönetsel süreçler hakkında veri toplayabilirler. Böylece öğrenciler Sosyal Bilimlere ait bilgiyi hazır biçimde almak yerine, sosyal bilimci gibi araştırarak ve kanıtlara dayanarak yapılandırmaktadır (Yeşilbursa, 2015).

2.1.4.4.3. Yansıtıcı İnceleme Alanı Olarak Sosyal Bilgiler

Yansıtıcı inceleme yaklaşımı, bireyin çok boyutlu düşünme becerilerini geliştirmesi ve karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilmesi açısından özel bir önem taşımaktadır. Bu modelde birey, derslerde edindiği deneyim ve bilgileri günlük yaşamda karşılaştığı problemlere uygulayarak öğrenmeyi işlevsel hâle getirmektedir. Sosyal Bilgiler öğretiminde yansıtıcı inceleme yaklaşımı, öğretim içeriğini herhangi bir otoriteye ya da ten bir bilimsel disipline bağlı olarak ele almamakta; aksine öğrencinin öğrenme sürecinde etkin rol üstlenmesini ve dersin işleyişine ilişkin kararlara katılmasını teşvik etmektedir. Bu bağlamda öğrenci, yalnızca bilgi alan değil, öğrenme sürecini yönlendiren aktif bir özne olarak konumlanmaktadır. Bu yaklaşım Sosyal Bilgilerin öğretiminde sorgulamaya dayalı öğrenmeyi temel almakta ve bireyin eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Böylece Sosyal Bilgiler, bireyin demokratik yaşamda karşılaştığı sorunlara bağımsız ve sorgulayıcı bir bakış açısıyla yaklaşmasını sağlayan bir öğrenme alanı hâline gelmektedir (Kozan, 2002).

Yansıtıcı inceleme yaklaşımına göre Sosyal Bilgiler öğretimi, belirli ve sınırları kesin çizilmiş bir içerikten ziyade, çağdaş toplumsal sorunların incelenmesine dayanmaktadır. Bu yaklaşımda temel amaç, öğrencilerin toplumsal olayları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmelerini sağlamak ve mevcut inanç, değer ve uygulamaları sorgulama fırsatı sunmaktır (Çetin, 2008). Yansıtıcı inceleme yaklaşımının kuramsal temelleri büyük ölçüde John Dewey'in eğitim anlayışına dayanmaktadır. Dewey'e göre eğitim, yalnızca akademik disiplinlerin aktarımından ya da kültürel mirasın öğrencilere iletilmesinden ibaret değildir; aksine öğretim programları öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yaşantılarından hareketle şekillenmelidir (Barr vd., 1978). Bu doğrultuda yansıtıcı inceleme yaklaşımı, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol üstlenmesini ve kendi deneyimleri üzerinden anlam oluşturmalarını esas almaktadır. Öğrenciler, öğrenme

etkinliklerine katılarak karşılaştıkları sorunlara çözüm üretme ve bilinçli kararlar alma becerisi geliştirmektedir (Ediger, 1988). Bu bağlamda yaklaşımın temel hedefi, demokratik toplumlarda etkili vatandaşlığın önemli bir unsuru olan karar verme becerisini geliştirmektir. Çünkü bu anlayışta vatandaş, karşılaştığı toplumsal sorunlara mantıklı ve sorgulayıcı biçimde yanıt verebilen birey olarak tanımlanmaktadır (Barr vd., 1978).

Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilere yapay olarak oluşturulmuş örnekler yerine gerçek toplumsal problemleri inceleme fırsatı sunduğundan yansıtıcı inceleme yaklaşımıyla güçlü biçimde örtüşmektedir. Öğrenciler çevre kirliliği, tarihî yapıların korunması, plansız kentleşme, ulaşım sorunları, kaynakların bilinçsiz kullanımı, engelli bireylerin kamusal alanlara erişimi, göç, tüketim alışkanlıkları ve toplumsal eşitsizlik gibi sorunları doğrudan gözlemleyebilirler. Bu sorunların nedenlerini araştırabilir, ilgili kişilerle görüşebilir, farklı görüşleri karşılaştırabilir ve çözüm önerileri geliştirebilirler (Tanta, 2025).

Doğal alanlarda gerçekleştirilen etkinliklerde öğrenciler çevresel değişimleri gözlemleyebilir, geçmişteki durumla günümüzdeki durumu karşılaştırabilir ve değişimin nedenleri ile sonuçları hakkında çıkarımlarda bulunabilirler. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi; benzerlik ve farklılıkları belirleme, tarihsel sorunların nedenlerini tanıma ve sorunlara alternatif çözümler geliştirme gibi alt becerileri içermektedir. Bu nedenle okul dışı öğrenme, öğrencilerin çevresel ve toplumsal değişimleri gerçek kanıtlar üzerinden incelemelerine olanak sağlayarak yansıtıcı düşünme sürecini desteklemektedir (Uzun, 2024).

2.1.4.5. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme

Sosyal Bilgiler öğretim programı, sosyal ve beşerî bilimlere ait farklı disiplinlerden elde edilen bilgi, kavram ve bulguların bütüncül bir yaklaşımla bir araya getirilmesi sonucu oluşan disiplinler arası bir yapıya sahiptir. Bu yönüyle Sosyal Bilgiler dersi, yalnızca sosyal bilimlerin sunduğu içeriklerle sınırlı kalmayıp, farklı bilim alanlarından yararlanarak öğrencilerin olay ve olguları çok yönlü bir perspektifle değerlendirebilmelerine olanak tanımaktadır. Eğitim programları içinde çoğu zaman mihver (eksen) ders olarak kabul edilen Sosyal Bilgiler, çeşitli disiplinlerin kesişim noktasında yer alan kapsamlı bir öğrenme alanı niteliği taşımaktadır. Bu nedenle

alanyazında Sosyal Bilgiler dersine ilişkin farklı kuramsal yaklaşımlara dayalı pek çok tanımın yapılması dikkat çekmektedir. Söz konusu tanımlar, Sosyal Bilgiler öğretiminin hem içerik hem de işlev bakımından geniş kapsamlı, çok boyutlu ve çoğulcu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Öner, 2015).

Sosyal Bilgiler öğretimi, belirli kalıplarla sınırlandırılmayacak ölçüde esnek ve dinamik bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin derse yönelik ilgisini artırmak ve öğrenme sürecini daha anlamlı hâle getirmek amacıyla geleneksel anlatım yöntemleri yerine öğrenci merkezli ve çağdaş öğretim yaklaşımlarının kullanılması önem taşımaktadır. Özellikle müze, tarihî mekân, doğa alanları ve bilim merkezleri gibi okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinlikler, öğrenme sürecini somutlaştırarak dersin etkililiğini artırmaktadır. Her ne kadar bu tür etkinliklerin uygulanmasında zaman ve maliyet gibi bazı sınırlılıklar gündeme gelebilse de, etkili bir planlama ile okul yönetimi, öğretmen, öğrenci ve velilerin iş birliği sayesinde bu engellerin aşılması mümkündür. Nitekim okul kütüphanesinde yürütülen araştırma faaliyetleri gibi düşük maliyetli uygulamalar, öğrencilerin araştırma ve sorgulama becerilerinin gelişimine önemli katkılar sunmaktadır. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler dersinin yalnızca sınıf ortamıyla sınırlandırılması, çağdaş eğitim anlayışının gereklilikleriyle tam olarak örtüşmemektedir. Öğretmen, öğrenci, veli ve okul yönetiminin ortak katkılarıyla planlanan farklı öğrenme etkinlikleri, Sosyal Bilgiler öğretiminin pedagojik niteliğini ve işlevselliğini artıran önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Kaya, 2012).

Sosyal Bilgiler dersinin içeriği incelendiğinde, öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlılık geliştirmeleri, hak ve sorumluluklarının farkına varmaları, kültürel mirasın korunmasına yönelik bilinç kazanmaları, teknolojiyi etkili biçimde kullanabilmeleri ve ekonomi ile çevre gibi farklı alanlara ilişkin bilgi, beceri ve değerler edinmeleri hedeflenmektedir (Azrak, 2022). Bu yönüyle Sosyal Bilgiler dersi, bireyin toplumsal yaşamın çeşitli boyutlarını anlamasına ve bu alanlarda bilinçli davranışlar geliştirmesine katkı sağlayan kapsamlı bir öğrenme alanı niteliği taşımaktadır. Toplumsal yaşamın farklı boyutlarına ilişkin bilgi ve becerilerin Sosyal Bilgiler öğretiminde yer alması, dersin yalnızca sınıf ortamıyla sınırlandırılmaması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin edindikleri bilgileri gerçek yaşamla ilişkilendirmelerine olanak tanıyan önemli öğrenme fırsatları

sunmaktadır. Özellikle bireylerin ilerleyen yaşamlarında sosyalleşme süreçlerine etkin biçimde katılabilmeleri açısından bu tür öğrenme deneyimlerinin önemli katkılar sağladığı ifade edilmektedir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılması, öğrencilerin toplumsal yaşama daha bilinçli, sorumlu ve aktif bireyler olarak katılımlarını göstermelerini destekleyen önemli bir öğretim unsuru olarak değerlendirilmektedir (Koçer, 2023).

Sosyal Bilgiler dersinde sınıf içi etkinliklerle kazandırılması güç olan birçok bilgi, beceri ve değer okul dışı öğrenme ortamları aracılığıyla daha etkili biçimde kazandırılabilirliği görülmektedir (Yeşilbursa, 2015). Okul dışı deneyimler, öğrencilerin motivasyonunu artırmakta, kavram ve beceri kazanımını kolaylaştırmakta ve gelecekteki öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir (Bunting, 2006; Eshach, 2007). Müze ve tarihî mekân ziyaretleri, öğrencilerin geçmiş dönemleri ve kültürel mirası gözlem, araştırma ve empati yoluyla anlamalarını sağlamaktadır. Doğa eğitimi ve arazi çalışmaları ise çevresel sorunların fark edilmesi, analiz edilmesi ve bu sorunlara çözüm üretilmesi açısından önemli fırsatlar sunmaktadır (Meydan, 2015). Bu tür etkinlikler, öğrencilerin çevrelerini, ülkelerini ve dünyayı daha bilinçli biçimde tanımalarına katkı sağlamaktadır. Ayrıca okul dışı ortamlarda kaynaklara doğrudan ulaşma, gözlem yapma ve bir sosyal bilimci gibi çalışma imkânı, tarihsel düşünme becerilerinin gelişmesine zemin hazırlamaktadır. Grup çalışmalarıyla tarihî mekânların incelenmesi, kültürel değerlerin tanınmasına katkıda bulunmaktadır (Seyhan, 2020). Tarihî olayların gerçekleştiği coğrafi bağlamdan ayrı değerlendirilemeyeceği dikkate alındığında hem tarihsel sürecin hem de mekânın coğrafi özelliklerinin de öğretilmesi gerekmektedir (Meydan & Akkuş, 2014).

Okul dışı öğrenme, öğrencilerin sosyal, duygusal ve çevresel gelişimlerini destekleyen önemli bir eğitim yaklaşımıdır. Sosyal Bilgiler dersinde bu tür ortamların kullanımı, öğrencilerin tarihsel, coğrafi ve toplumsal olayları daha derinlemesine kavramalarını sağlarken; problem çözme, eleştirel düşünme ve karar verme gibi temel yaşam becerilerinin gelişimine de katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin yaşadıkları dünyayı daha iyi anlamalarına ve topluma etkin biçimde katkı sağlayan bireyler olarak yetişmelerine imkân tanımaktadır. Ayrıca, öğrencilerin sorumluluk üstlenebilecekleri, liderlik özelliklerini sergileyebilecekleri ve

iletişim becerilerini geliştirebilecekleri sosyal ortamların oluşturulması, kişisel gelişim açısından da büyük önem taşımaktadır (Bozkurt vd., 2022).

Okul dışı öğrenme etkinlikleri, ğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesine ve derse karşı ilgi ile motivasyonlarının artmasına önemli katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler ğretmenlerinin yıllık ğretim planlarını hazırlarken okul dışı öğrenme etkinliklerine yer vermeleri büyük önem taşımaktadır. Sosyal Bilgiler gibi toplumsal yaşamla doğrudan ilişkili bir dersin öğretiminin yalnızca sınıf ortamında yürütülmesi, dersin amaçlarının ve kazanımlarının tam anlamıyla gerçekleştirilmesini sınırlayabilmektedir. Bu bağlamda farklı öğrenme ortamlarının kullanılması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha anlamlı ve etkili hâle getirmektedir. Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin sorgulayıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine, çevrelerini gözlemleyerek toplumsal olay ve olgulara anlam ykleyebilmelerine olanak tanıyan önemli bir ğretim alanıdır. Günlük yaşamla doğrudan bağlantılı içeriklere sahip olması, dersin öğrencilerin yaşadıkları dünyayı daha iyi anlamalarına katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler ğretimi, çok disiplinli yapısı sayesinde tarih, coğrafya, vatandaşlık ve toplumsal yaşamın farklı boyutlarına ilişkin bilgi ve kavramları bir araya getirmektedir. Bu durum, öğrencilerin olay ve olgulara çok yönlü bir bakış açısıyla yaklaşmalarını ve düşünsel perspektiflerini genişletmelerini desteklemektedir. Dersin içerik bakımından zengin ve disiplinler arası bir yapıya sahip olması, öğrencilerin farklı alanlara ilişkin bilgi edinmelerine ve toplumsal gerçekliği daha kapsamlı biçimde değerlendirmelerine imkân tanımaktadır (ztrk, 2009).

2.1.4.6. Sosyal Bilgiler ğretiminde Okul Dışı ğrenme Ortamları

Okul veya sınıf dışı öğrenme ortamları, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ğretim programlarında yer alan konu ve kazanımlar doğrultusunda öğrencilerin yaşadıkları çevreyi daha yakından tanımalarına olanak sağlayan öğrenme alanları olarak tanımlanmaktadır. Bu ortamlar, ders etkinliklerinin yalnızca sınıf içinde yürütülmesiyle sınırlı kalmayıp fiziksel okul ortamı dışında gerçekleştirilen çeşitli etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını desteklemekte ve yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine imkân sunmaktadır (MEB, 2019). Bu yönüyle okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin teorik bilgileri gerçek yaşam deneyimleriyle

ilişkilendirmelerine katkı sağlayan önemli eğitim alanları arasında yer almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayımlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda da okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim sürecindeki önemi vurgulanmış ve programın ilgili maddelerinde bu ortamlara doğrudan yer verilmiştir. Programda okul dışı öğrenme ortamları; resmî kurumlar, okul bahçesi, fabrikalar, Pazar yerleri, sergiler, arkeolojik kazı alanları, atölyeler, müzeler, millî parklar ve tarihî mekânlar gibi farklı öğrenme alanlarını kapsamaktadır. Ayrıca tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları ve sanal müze gezileri de bu kapsamda değerlendirilen öğrenme ortamları arasında gösterilmektedir (MEB, 2018, s. 10). Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılabilecek okul dışı öğrenme ortamları arasında müzeler, sanal müzeler, yerel tarih çalışmaları, sözlü tarih uygulamaları, tarihî mekânlar ve alanlar, coğrafi çevreler, şehitlikler, mezarlıklar ve anıtlar ile bilimsel ve sanatsal etkinlikler yer almaktadır. Söz konusu öğrenme ortamları, öğrencilerin toplumsal ve kültürel mirası yerinde gözlemleyerek öğrenmelerine ve ders içeriğini somut deneyimlerle ilişkilendirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle okul dışı öğrenme ortamları, Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçlarına ulaşmasında önemli bir pedagojik araç olarak değerlendirilmektedir (Seyhan, 2020).

2.1.4.6.1. Yerel Tarih

Sosyal Bilgiler eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarından biri olarak değerlendirilen yerel tarih, belirli bir bölgenin geçmişten günümüze kadar uzanan tarihsel gelişimini ve bu süreçte ortaya çıkan tarihsel izleri inceleyen bir çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır (Öner, 2015). Yerel tarih çalışmaları, öğrencilerin yaşadıkları çevrenin tarihsel geçmişini tanımlarına, bölgede yaşamış toplulukların sosyokültürel özelliklerini keşfetmelerine ve günümüze ulaşan tarihsel mirası fark etmelerine olanak sağlamaktadır. Bu yönüyle yerel tarih, tarihin soyut bir bilgi alanı olmaktan çıkarak somut deneyimler aracılığıyla anlaşılmasına katkı sunmaktadır (Öztürk, 2019). Ayrıca öğrencilerin yakın çevrelerinde bulunan tarihsel kalıntılarla doğrudan etkileşim kurmaları, onlarda merak duygusunu artırmakta ve tarihsel sorgulama süreçlerine yönelmelerini teşvik etmektedir (Boland, 2002).

Yerel tarih uygulamalarının Sosyal Bilgiler öğretimine dâhil edilmesi, öğrencilerin tarihe yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesine katkı sağlamakta ve

dersin daha ilgi çekici bir nitelik kazanmasına yardımcı olmaktadır (Tunç-Şahin, 2011). Öğrenciler, tanıdıkları ve günlük yaşamlarında karşılaştıkları mekânlarla ilişkilendirilen tarihsel olayları deneyimlediklerinde, tarihsel gerçekliği daha somut biçimde algılayabilmekte ve bu durum öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmaktadır (Danker, 2003). Bununla birlikte yerel tarih çalışmaları; gözlem yapma, kanıt kullanma, araştırma yürütme ve analiz etme gibi temel sosyal bilim becerilerinin gelişimini desteklemekte, aynı zamanda öğrencilerde kültürel mirasa karşı duyarlılık ve sorumluluk bilincinin oluşmasına katkı sağlamaktadır (Aktekin, 2001).

Yerel tarih öğretiminde yararlanılabilecek öğrenme ortamları ve kaynaklar oldukça çeşitlidir. Camiler, medreseler, hanlar, hamamlar, eski okul yapıları ve mezarlıklar gibi tarihi mekânlar yerel tarihin önemli fiziksel kaynakları arasında yer almaktadır (Işık, 2008). Bunun yanı sıra geçmişten günümüze ulaşan geleneksel kıyafetler, eski eşyalar, yerel efsaneler ve gelenekler de eğitim sürecinde kullanılabilecek önemli birincil kaynaklar arasında bulunmaktadır (Yeşilbursa, 2023). Anadolu coğrafyasının tarih boyunca birçok medeniyete ev sahipliği yapmış olması, yerel tarih çalışmalarına zengin içerik sağlaması bakımından önemli bir avantaj sunmakta ve bu tür öğrenme deneyimlerinin okul dışı ortamlarla ilişkilendirilmesini kolaylaştırmaktadır (Aydın vd., 2016).

Yerel tarih öğretiminin etkili biçimde gerçekleştirilebilmesi için planlı ve sistemli bir hazırlık sürecine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu süreçte çalışmanın yapılacağı mekânın belirlenmesi, etkinliğin amaçlarının öğretim programı kazanımlarıyla ilişkilendirilmesi, ön araştırmaların yapılması ve gerekli izinlerin alınması gibi aşamaların dikkatle yürütülmesi gerekmektedir (Yeşilbursa, 2023). Bu noktada öğretmenlerin rehberlik rolü büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri araştırma ve keşfetme süreçlerine yönlendirmesi, onların yaşadıkları çevreyi bir öğrenme laboratuvarı olarak görmelerine ve tarihsel zaman algısını daha sağlıklı biçimde geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Avcı Akçalı, 2013).

2.1.4.6.2. Sözlü Tarih

Sözlü tarih, yazılı belgelerin ötesine geçerek bireylerin hafızalarını, algılarını, sezgilerini ve gündelik yaşam deneyimlerini tarihin kapsamına dâhil eden disiplinler arası bir araştırma yöntemidir. Bu yaklaşım, yalnızca liderlerin değil, sıradan bireylerin yaşamlarını da tarihin öznesi hâline getirerek geçmişî daha bütüncül bir biçimde ele almaktadır. İnsan anlatılarına dayalı bu yöntem, birey merkezli bir tarih inşası sağlayarak geçmişle bugün arasında anlamlı bağlar kurmaktadır. Özellikle yazılı kaynakların yetersiz kaldığı veya farklı bakış açılarına ihtiyaç duyulan durumlarda derinlemesine bilgiye ulaşmanın en etkili yollarından biri olarak kabul edilmektedir (Tütüncü, 2022; Thompson, 1999).

Sosyal Bilgiler derslerinde okul dışı öğrenme etkinliği olarak uygulanan sözlü tarih, öğrencilerin bilginin yalnızca ders kitaplarıyla sınırlı olmadığını fark etmelerini sağlamakta ve onları araştırmacı ya da tarihçi rolüne hazırlamaktadır. Aile büyükleri veya yerel kaynak kişilerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin geçmişle bireysel bağ kurmalarına ve tarihin somut bir deneyim hâline gelmesine imkân tanımaktadır. Bu süreç, öğrenme motivasyonunu artırırken analiz, yorumlama, eleştirel düşünme ve tarihsel empati gibi üst düzey becerilerin gelişimini desteklemektedir. Ayrıca sözlü tarih çalışmaları, öğrencilere sosyal sorumluluk ve toplum bilinci kazandırarak ders kitaplarında yeterince yer bulmayan konuları farklı perspektiflerden değerlendirme fırsatı sunmaktadır (Avcı Akçalı & Aslan, 2012; Metin & Öz, 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın güncel öğretim programlarında da Sosyal Bilgiler eğitiminin okul dışı ortamlarda sözlü tarih çalışmalarıyla desteklenmesi stratejik bir gereklilik olarak vurgulanmaktadır. Bu etkinlikler kapsamında öğrenciler proje planlama, görüşme yapma, verileri düzenleme ve sunma gibi aşamalardan geçerek hem akademik hem de sosyal açıdan bütüncül bir gelişim sergilemektedir. Yerel çevre ile etkileşimi güçlendiren sözlü tarih, öğrencilerin araştırma, inceleme ve sosyal katılım becerilerini pekiştirmektedir. Sonuç olarak bu yöntem, öğrencilerin tarihsel kanıtları anlamlandırmasına, toplumsal olayları gerçek yaşam bağlamında analiz etmesine ve kendi kimlikleri ile kültürel miraslarını içselleştirmesine katkı sağlamaktadır (MEB, 2018; Ütkür, 2020).

2.1.4.6.3. Müze

Sosyal Bilgiler eğitiminde müzeler, insanlığın kültürel, sanatsal ve bilimsel birikimlerini sistematik bir çerçevede sunan; öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine imkân tanıyan temel öğrenme ortamları olarak değerlendirilmektedir (Yücel, 2012). Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2018 de güncellediği Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda, müzelerin derslerle eşgüdümlü biçimde kullanılmasının önemi vurgulanmış; bu ortamların millî bilincin geliştirilmesi, kültürel mirasın korunması ve tarihsel kanıtların sorgulanması süreçlerinde kritik bir rol üstlendiği belirtilmiştir (MEB, 2018).

Müzeler; tarih, sanat, arkeoloji, bilim, etnografya ve askerî müzeler gibi farklı temalara sahip kurumların yanı sıra açık hava müzeleri ve kişisel müzeler gibi çeşitli türleriyle oldukça geniş bir çeşitlilik göstermektedir (Durel, 2018). Bu çeşitlilik, müzelerin yalnızca kültürel mirası sergileyen mekânlar olmanın ötesinde farklı alanlarda bilgi üretimine ve öğrenme süreçlerine katkı sağlayan çok yönlü kurumlar olduğunu ortaya koymaktadır. Müzelerin üstlendiği işlevler de bu çeşitliliğe paralel olarak oldukça kapsamlıdır. Öncelikle arkeolojik kazılar ve çeşitli araştırmalar sonucunda elde edilen eserlerin toplanması müzelerin temel işlevlerinden biridir. Bunun yanı sıra söz konusu eserlerin kayıt altına alınarak korunması ve gelecek kuşaklara aktarılabilmesi amacıyla arşivlenmesi de müzelerin önemli görevleri arasında yer almaktadır. Eserlerin özgün yapısının bozulmadan muhafaza edilmesi, kültürel mirasın korunması açısından ayrı bir önem taşımaktadır. Ayrıca müzeler, sahip oldukları eserleri toplumla buluşturmak amacıyla sergileme işlevini de yerine getirmektedir. Ancak müzelerin en önemli işlevlerinden biri eğitim işlevidir. Müzeler, bireylerin tarihsel ve kültürel değerleri tanımalarına, bu değerlere yönelik sorumluluk ve farkındalık geliştirmelerine katkı sağlayan önemli eğitim ortamları olarak değerlendirilmektedir. Bu yönüyle müzeler, kültürel mirasın korunması, tanıtılması ve gelecek kuşaklara aktarılması süreçlerinde çok yönlü işlevler üstlenen kurumlar olarak öne çıkmaktadır (Şen, 2023).

Müze temelli eğitim etkinlikleri, öğrencilerin yalnızca akademik bilgi düzeylerini artırmakla kalmamakta; aynı zamanda onları birincil kaynaklarla doğrudan etkileşime sokarak somut nesnelerle duygusal bağ kurmalarına olanak tanımakta ve

kalıcı öğrenmeyi desteklemektedir (Sütçü, 2008). Tarih, coğrafya, antropoloji ve sanat gibi farklı disiplinleri bünyesinde barındıran müzeler, Sosyal Bilgilerin disiplinler arası doğasıyla tam bir uyum içindedir. Özellikle “ara-bul” etkinlikleri, drama uygulamaları, tarih şeridi oluşturma ve kroki çalışmaları gibi aktif öğrenme yöntemlerinin, öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini ve tarihsel empati düzeylerini anlamlı biçimde geliştirdiği ortaya konmuştur (Üztemur vd., 2018).

Teknolojik gelişmelerle birlikte ortaya çıkan sanal müzeler ise zaman ve mekân sınırlılıklarını ortadan kaldırarak öğrencilere farklı coğrafyalardaki kültürel zenginliklere erişim imkânı sunmaktadır (Schweibenz, 2019). Sanal müze uygulamaları; soyut kavramların somutlaştırılmasına, dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesine ve maliyetlerin azaltılmasına katkı sağlasa da öğrenciler, otantik atmosfer ve dokunma deneyimi nedeniyle fiziksel müze ziyaretlerini daha anlamlı bulabilmektedir (Çınar, 2021).

Bununla birlikte, öğretmenlerin müzeleri ve diğer okul dışı öğrenme ortamlarını dersleriyle bütünleştirirken bürokratik izin süreçlerinin uzunluğu, kalabalık sınıflarda güvenlik sorunları, ulaşım maliyetleri ve yoğun müfredat gibi çeşitli engellerle karşılaştıkları görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, bu tür etkinliklerin daha verimli olabilmesi için prosedürlerin sadeleştirilmesini, ders saatlerinin artırılmasını ve müze eğitime yönelik hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılmasını önermektedir (Özmen, 2011).

Müzeler, toplumların kültürel, sanatsal ve bilimsel birikimlerini koruyan, inceleyen ve geçmişten günümüze uzanan değerleri gelecek kuşaklara aktaran önemli okul dışı öğrenme ortamları arasında yer almaktadır. Günümüzde müzeler, yalnızca eserlerin sergilendiği durağan mekânlar olma niteliğinden uzaklaşarak bireylerin aktif katılımına dayalı öğrenme süreçlerini destekleyen dinamik eğitim kurumları hâline gelmiştir. Öğrencilerin hem kendi kültürel miraslarını hem de farklı toplumlara ait kültürel değerleri birincil kaynaklar aracılığıyla tanımalarına imkân sağlayan müzeler, öğrenme sürecini sınıf ortamının dışına taşıyarak eğitimi günlük yaşamla bütünleştiren önemli alanlar olarak değerlendirilmektedir (Şimşek & Kaymakçı, 2015).

Eğitim sürecinde müze ortamlarından yararlanılması, öğrencilerin akademik başarılarını desteklemenin yanı sıra eleştirel düşünme, yaratıcılık, tarihsel empati, analiz

ve sentez yapabilme ile problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Özellikle Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri gibi derslerde soyut kavramların somut materyaller aracılığıyla anlaşılmasını kolaylaştıran müze ortamları, vatanseverlik, kültürel mirasa duyarlılık, barış ve sorumluluk gibi değerlerin deneyim temelli öğrenme yoluyla içselleştirilmesine olanak tanımaktadır. Birden fazla duyuya hitap eden ve öğrencilerin merak ve keşfetme isteğini harekete geçiren bu etkileşimli öğrenme süreçleri, öğrencilerin derse yönelik ilgisini artırmakta ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını güçlendirmektedir (Çakır-İlhan, 2025).

Etkili bir müze deneyiminin sağlanabilmesi için ziyaret sürecinin planlı biçimde yürütülmesi gerekmektedir. Bu süreç; ziyaret öncesinde yapılan hazırlıklar, ziyaret sırasında gerçekleştirilen etkinlikler ve ziyaret sonrasında yapılan değerlendirme çalışmalarını kapsayacak biçimde öğretim programı kazanımlarıyla ilişkilendirilerek düzenlenmelidir. Öğrencilerin müze ortamında pasif gözlemciler yerine aktif katılımcılar olmalarını sağlamak amacıyla çalışma yaprakları, rehberli anlatımlar ve etkileşimli sergileme yöntemleri gibi çeşitli öğretim araç ve yöntemlerinden yararlanılması öğrenme sürecinin etkililiğini artırmaktadır. Ayrıca ziyaret öncesinde öğrencilere müze kuralları ve beklenen davranışlar hakkında bilgi verilmesi, hem düzenli bir öğrenme ortamının oluşmasına hem de etkinliklerden elde edilen öğrenme çıktılarının güçlenmesine katkı sağlamaktadır (Bakioğlu & Karamustafaoğlu, 2020).

Dijital teknolojilerin eğitim alanında giderek yaygınlaşmasıyla birlikte sanal müzeler de okul dışı öğrenme süreçlerinde önemli bir alternatif olarak öne çıkmaktadır. Fiziksel olarak erişilmesi zor olan kültürel ve tarihî eserlere çevrim içi ortamda erişim imkânı sunan sanal müzeler, öğrencilerin farklı müze koleksiyonlarını 360 derece görüntülemelerine olanak tanımaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde özellikle “Kültür ve Miras” öğrenme alanında etkili bir öğretim aracı olarak kullanılan bu uygulamalar, öğrencilerin zaman ve mekân algısını geliştirmekte ve tarihsel olayları görsel materyaller aracılığıyla daha anlamlı biçimde kavramalarına yardımcı olmaktadır. Fiziksel müze ziyaretlerinin sınırlı olduğu durumlarda ya da disiplinler arası projelerde birincil kaynaklara dijital ortamdan ulaşma fırsatı sunan bu platformlar, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerini destekleyen önemli öğrenme kaynakları olarak değerlendirilmektedir (Sağlamgöncü, 2023).

2.1.4.6.4. Sanal Müzeler

Sanal müze kavramı, internet ve bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişmelerle birlikte geleneksel müzecilik anlayışının dijital ortama taşınması sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda sanal müzeler; “çevrim içi müze”, “e-müze” ya da “dijital müze” gibi farklı kavramlarla da ifade edilmektedir. Sanal müzeler, klasik müzelerde bulunan koleksiyonların bilişim teknolojileri aracılığıyla dijital ortama aktarılmasıyla oluşturulan ve ziyaretçilerin 360 derece görüntüler aracılığıyla mekânı sanal olarak deneyimleyebildiği platformlardır. Bu yönüyle sanal müzeler, fiziksel bir mekâna ihtiyaç duymaksızın dünyanın farklı bölgelerindeki kültürel ve sanatsal mirasa erişim sağlayan dijital öğrenme ortamları olarak değerlendirilmektedir (Peker, 2014; Schweibenz, 2019; Barlas-Bozkuş, 2014).

Sosyal Bilgiler eğitimi bağlamında sanal müzeler, özellikle tarihsel ve kültürel içeriklerin somutlaştırılmasında etkili bir öğretim materyali olarak öne çıkmaktadır. Bu ortamlar, öğrencilerin tarihsel olay ve olguları daha anlamlı biçimde kavramalarına katkı sağlarken aynı zamanda duyuşsal ve bilişsel kazanımların gelişimini de desteklemektedir. Bununla birlikte sanal müze uygulamaları, öğrencilerin dijital okuryazarlık, araştırma yapma, değişim ve sürekliliği algılama gibi Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan temel becerileri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Yapılan çeşitli araştırmalar ve uygulamalar, sanal müze gezilerinin öğrenme sürecini daha ilgi çekici hâle getirdiğini, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Buyurgan & Mercin, 2005; Aktaş vd., 2021; İlhan vd., 2021; Öztürk, 2019).

Sanal müze ziyaretleri, öğretmenlere de bu ortamlar aracılığıyla biçimlendirici değerlendirme yapabilme ve öğrenme sürecini anlık olarak yönlendirebilme imkânı sağlamaktadır. Bu nedenle sanal müzelerin eğitim süreçlerinde daha etkili biçimde kullanılabilmesi için öğretmenlerin dijital öğrenme araçlarına yönelik farkındalıklarının artırılması, gerekli teknik altyapının sağlanması ve bu alanda eğitim seminerleri ile hizmet içi destek programlarının düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Shapiro vd., 2016).

Sanal müzelerin okul dışı öğrenme ortamı olarak en önemli avantajlarından biri, zaman, mekân ve ekonomik sınırlılıkları büyük ölçüde ortadan kaldırmasıdır. Bu sayede

farklı sosyoekonomik koşullara sahip öğrenciler, dünyanın çeşitli bölgelerinde bulunan kültürel ve tarihî eserlere kolaylıkla erişebilmektedir. Ayrıca fiziksel erişim açısından sınırlılık yaşayan bireyler için önemli bir alternatif sunan sanal müzeler, eserlerin güvenli biçimde korunmasına katkı sağlarken ziyaretçilere eserleri üç boyutlu ve ayrıntılı biçimde inceleme imkânı da sunmaktadır. Bu teknoloji sayesinde öğrenciler, fiziksel olarak ziyaret etmeleri güç olan müzelere sanal ortamda erişebilmekte ve böylece zamandan ve maliyetten açısından önemli ölçüde tasarruf edilmektedir (Peker, 2014; Öztürk, 2019; Tsichritzis & Gibbs, 1991; İlhan vd., 2021).

Bununla birlikte sanal müzelerin bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Özellikle gerçek müzelerin sunduğu otantik atmosferin, fiziksel etkileşimin ve ziyaretçilerde oluşturduğu duygusal bağın sanal ortamlarda aynı düzeyde deneyimlenememesi önemli bir dezavantaj olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca internet bağlantısının yetersiz olduğu durumlarda uygulama sürecinde teknik sorunlar yaşanabilmekte ve dijital becerileri sınırlı olan öğrencilerin bu ortamlardan yeterince yararlanamadıkları görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri sanal müzelerin kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını ifade etmekle birlikte, teknolojik altyapı yetersizlikleri ve öğretim programını yetiştirme kaygısı gibi nedenlerle bu uygulamaların derslere entegrasyonunda çeşitli güçlüklerle karşılaşılabilir (Schweibenz, 2019; Aktaş vd., 2021; Çınar vd., 2021).

2.1.4.6.5. Tarihi Mekânlar

Tarihî mekânlar, toplumların geçmiş yaşam biçimlerini yansıtan ve kültürel kimliğin izlerini taşıyan önemli okul dışı öğrenme alanları arasında yer almaktadır. Bu mekanlar yalnızca mimari eserler olmanın ötesinde geçmişe ait toplumsal değerleri ve kolektif hafızayı barındıran somut unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Tarihî mekânlar, öğrencilerin doğrudan gözlem yapabilecekleri, fiziksel olarak deneyim kazanabilecekleri ve geçmişle bağ kurabilecekleri ortamlar sunmaktadır. Bu olanaklar sınıf içi öğretimin sınırlılıklarının aşılmasına ve tarihin somut biçimde anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Yazıcı & Yıldırım, 2017).

Tarihî mekânların eğitim sürecine dâhil edilmesi, öğrenmeyi sınıfın fiziksel sınırlarının dışına taşıyarak öğrencilerin yaşadıkları çevreyi bir öğrenme kaynağı olarak değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşım sayesinde öğrenciler,

bulundukları çevredeki üretim faaliyetlerini, kültürel mirası, sanatsal değerleri ve yerel tarih unsurlarını keşfetme fırsatı bulmakta; aynı zamanda yerel sorunlara karşı duyarlılık geliştirerek demokratik katılım süreçlerine daha bilinçli biçimde dâhil olabilmektedir. Bununla birlikte bilim ve teknoloji tarihi müzeleri gibi alanlar, yalnızca sosyal bilimler açısından değil; astronomi ve fizik gibi disiplinler arası konuların öğretiminde de soyut kavramların somutlaştırılmasına katkı sağlayarak öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Sales vd., 2019).

Özellikle Sosyal Bilgiler dersinde yer alan soyut kavramların anlaşılmasında tarihî mekânların kullanımı önemli bir öğretim imkânı sunmaktadır. Bu alanlar, öğrencilerin tarihsel olayları doğrudan deneyimlemelerine ve geçmişle günümüz arasında anlamlı ilişkiler kurmalarına yardımcı olmaktadır. Tarihî mekânlarda gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri, ders kitaplarında yer alan teorik bilgilerin somut örneklerle ilişkilendirilmesini sağlayarak öğrenme sürecini daha anlaşılır hâle getirmektedir. Ayrıca bu tür ziyaretler, öğrencilerin yaşadıkları çevrede bulunan tarih, mirasla bağ kurmalarını destekleyerek kültürel bilinç ve aidiyet duygularının gelişimine katkı sunmaktadır (Alagöz, 2023; Selanik-Ay & Erbasan, 2016).

Tarihî mekânların okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılması, öğrencilerin yalnızca akademik bilgi edinmelerine değil; aynı zamanda tarihsel empati geliştirme, kültürel mirasa saygı duyma, sorumluluk bilinci kazanma ve estetik değerleri fark etme gibi önemli beceri ve değerleri edinmelerine de katkı sağlamaktadır. Bu ortamlarda gerçekleştirilen planlı öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin tarihsel olayları analiz etme, yorumlama ve kanıtlara dayalı çıkarımlar yapma gibi sosyal bilim becerilerini geliştirmelerini teşvik etmektedir. Böylece öğrenciler, tarihsel olayları yaşadıkları dönemin koşulları çerçevesinde değerlendirmeyi öğrenerek daha nesnel ve derinlikli bir tarih anlayışı geliştirme fırsatı bulmaktadır (Öner & Çengelci Köse, 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan öğretim programları ve kılavuzlarda tarihî ve kültürel alanlar, sit alanları, ören yerleri ve anıtlar önemli okul dışı öğrenme ortamları arasında gösterilmektedir. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında pazar yerleri, kaleler, antik kentler ve savaş alanları gibi farklı mekânların eğitim sürecinde “duvarsız sınıflar” olarak kullanılabileceği ifade edilmektedir. Bu bağlamda tarihî mekânların öğretim programında yer alan kazanımlarla ilişkilendirilerek öğrenme

sürecine dâhil edilmesi, öğrenme çıktılarının kalıcılığını artıran önemli bir pedagojik yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2019; Sağlamgöncü, 2023).

Alanyazında yer alan araştırmalar, tarihî mekânlarda gerçekleştirilen deneyim temelli öğrenme etkinliklerinin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla öğrencilerin akademik başarılarını, mekânsal düşünme becerilerini ve derse yönelik motivasyonlarını anlamlı düzeyde artırdığını ortaya koymaktadır. Bu tür öğrenme ortamları, öğrencilerin merak ve keşfetme duygularını harekete geçirerek öğrenme sürecini daha ilgi çekici hâle getirmekte ve öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olmasına katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle tarihî mekânlar, bireyin hem yaşadığı toplumun tarihini ve kültürünü tanımasına olanak sağlayan hem de eğitim sürecini sınıf ortamının dışına taşıyan önemli öğrenme alanları olarak değerlendirilmektedir (Aktaş, 2022; Yeşilbursa, 2008).

Araştırmalar, tarihî mekânların öğrencilerin merak duygularını harekete geçiren, öğrenme motivasyonlarını artıran ve iletişim odaklı öğrenme süreçlerini destekleyen önemli ortamlar olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bürokratik işlemler, ulaşım güçlükleri ve mali yükler gibi çeşitli engeller göz önünde bulundurularak çözüm yollarının geliştirilmesi önem taşımaktadır. Tarihî mekânların planlı ve yapılandırılmış bir öğretim yaklaşımıyla eğitim sürecine entegre edilmesi, öğrencilerin olay ve olgulara bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşmalarını sağlamak ve eğitimde fırsat eşitliğinin desteklenmesine katkıda bulunmaktadır (Selanik-Ay & Erbasan, 2016; Aslan vd., 2023).

2.1.4.6.6. Resmi Kurumlar

Özellikle Sosyal Bilgiler dersi kapsamında resmî kurumlara gerçekleştirilen ziyaretler, yasama, yürütme ve yargı gibi öğrenciler için soyut nitelik taşıyan hukuk ve vatandaşlık kavramlarının somutlaştırılmasında önemli bir işlev üstlenmektedir. Bu tür ortamlar, ders kitaplarında yer alan kuramsal vatandaşlık bilgilerinin günlük yaşamda nasıl karşılık bulduğunu doğrudan gözlemlene ve deneyimleme imkânı sunmaktadır. Öğrencilerin devlet kurumlarının görev ve işleyişini yerinde incelemeleri, demokratik yaşamın temel dinamiklerini daha iyi anlamalarına, hak ve sorumluluklarını içselleştirmelerine ve ihtiyaç duyduklarında hangi resmî kuruma başvurabileceklerine ilişkin farkındalık geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle resmî kurumlar, yalnızca bilgi edinilen mekânlar olmanın ötesinde, etkin vatandaşlık bilincinin geliştiği

uygulama alanları olarak değerlendirilmektedir (Keçe, 2015; Aydemir, 2021; Özmen, 2024).

Alanyazında resmî kurumlarda gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerini konu alan araştırmalar, bu tür öğrenme ortamlarının öğrenciler üzerindeki olumlu ve kalıcı etkilerini ortaya koymaktadır. Örneğin adalet saraylarına düzenlenen teknik gezilerin, öğrencilerin çocuk hakları ve yargı sistemi konusundaki kavram yanılgılarını azalttığı ve vatandaşlık değerlerinin gelişimini desteklediği belirlenmiştir. Benzer şekilde AFAD bünyesinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin afet bilinci ve çevre farkındalığı geliştirmelerine katkı sağladığı; belediye hizmet birimleri veya muhtarlık ziyaretlerinin ise yerel yönetimler ve toplumsal dayanışma konularında öğrencilerin empati kurma ve sosyal katılım becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra Türkiye Büyük Millet Meclisi gibi ulusal kurumlar, ulusal egemenlik ve demokrasi kavramlarının somut biçimde gözlemlenebildiği önemli öğrenme ortamları olarak öne çıkmaktadır (Nalkıran & Karamustafaoğlu, 2020; Aydemir, 2021; Özmen, 2024).

Resmî kurumlarda gerçekleştirilecek okul dışı öğrenme etkinliklerinin etkililiği, ziyaret öncesinde yapılacak planlama ve kurum yetkilileriyle kurulacak etkili iletişimle yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin, öğretim programında yer alan kazanımlarla uyumlu kurumları belirlemeleri, gerekli yasal izinleri almaları ve ziyaret sürecini kurum uzmanlarının rehberliğinde yürütmeleri öğrenme çıktılarının niteliğini artırmaktadır. Bu süreçte kullanılan gezi-gözlem ve görüşme gibi teknikler, öğrencilerin merak duygusunu harekete geçirerek öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırmakta ve okul ile günlük yaşam arasındaki ilişkiyi güçlendirmektedir. Sonuç olarak resmî kurumlar, toplumsal yapının işleyişini yerinde gözlemleme imkânı sunan ve bireylerin toplumsal hayata uyum süreçlerini destekleyen önemli okul dışı öğrenme ortamları arasında yer almaktadır (Keçe, 2015; Torğul, 2024; Özmen, 2024).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Dersinde Okul Dışı Öğrenme Ortamları Ve Okul Dışı Öğrenme Üzerine Yapılan Çalışmalar

Taşdemir’in (2023) araştırmasında, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel yöntemle yürütülen çalışma, 2020–2021 eğitim-öğretim yılında Isparta ilinde görev yapan Sosyal

Bilgiler öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu merkez ilçedeki devlet ve özel ortaokullarda görev yapan toplam 40 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda geliştirilen görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analizden, bulguların sunumunda ise frekans ve yüzde değerlerinden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin genel olarak okul dışı öğrenme etkinlikleri düzenlediklerini; ancak etkinlik düzenleme durumlarının cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaştığını göstermiştir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere, 11–25 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerin ise diğer kıdem gruplarına kıyasla daha sık okul dışı öğrenme etkinliği düzenledikleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarından daha etkili biçimde yararlanmalarına ve etkinlikleri daha bilinçli ve sistemli biçimde planlayıp uygulamalarına yönelik öneriler sunulmuştur.

Benzer biçimde Özmen'in (2024) araştırmasında, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına ilişkin deneyimlerinin ve görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ve özel okullarda görev yapan 25 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Veriler, alanyazındaki çalışmalar incelenerek araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamı kavramını müzeler, tarihî mekânlar ve okul dışındaki çeşitli öğrenme alanlarını kapsayan geniş bir çerçevede ele aldıklarını ve büyük bölümünün bu ortamlardan derslerinde yararlandığını göstermiştir. Öğretmenlerin karşılaştıkları başlıca güçlüklerin sosyoekonomik yetersizlikler, öğrenci kontrolünü sağlamada yaşanan zorluklar ve izin süreçleri olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin ortam seçiminde güvenlik, öğretim programındaki kazanımlara uygunluk ve ulaşım kolaylığı ölçütlerini dikkate aldıkları da belirlenmiştir. Ayrıca okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin gözlem, empati ve araştırma becerilerini geliştirdiği; saygı, duyarlılık ve vatanseverlik gibi değerlerin kazandırılmasına olanak tanıdığı ifade edilmiştir. Bulgular, bu ortamların Sosyal Bilgiler dersini günlük yaşamla ilişkilendirmeye ve öğrenmenin kalıcılığını artırmaya önemli katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler, merkezî yönetim, yerel

yönetimler, okul yönetimleri ve velilerin sürece destek sunduklarını; ancak sivil toplum kuruluşlarının katkısının sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. Etkinliklerin daha etkili yürütülebilmesi için okul dışı öğrenmeye eğitim sürecinde daha fazla yer verilmesi, ders saatlerinin artırılması, gerekli bütçe olanaklarının sağlanması ve bürokratik işlemlerin azaltılması önerilmiştir.

Öğretmen adaylarını odağa alan Seyhan'ın (2020) “Öğretmen Adaylarına Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Okul Dışı Öğrenmenin Etkililiği” başlıklı çalışmasında, TÜBİTAK tarafından desteklenen “Bilim ve Toplum” projesine katılan öğretmen adaylarının okul dışı etkinliklerin etkililiğine ve kullanılabilirliğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak yürütülen araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’deki farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 30 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler, projenin amaçları doğrultusunda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yansıtıcı günlükler aracılığıyla toplanmış, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgular, katılımcıların okul dışı etkinlikleri etkili bulduklarını ve bu ortamlarda beceri, değer ve kavram öğretiminin verimli biçimde gerçekleştirilebildiğini düşündüklerini göstermiştir.

Okul yöneticilerinin görüşlerine odaklanan Aydemir ve Toker Gökçe’nin (2016) “Okul Yöneticilerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri” başlıklı çalışmasında, yöneticilerin bu ortamların eğitim-öğretim ve yönetim süreçlerinde kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın eğitim süreçlerinin yönetilmesi, planlanması ve düzenlenmesi bakımından önemli olduğu belirtilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemesiyle belirlenen çalışma grubunu 2015–2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul’un Tuzla ilçesindeki okullarda görev yapan 10 yönetici oluşturmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgular, katılımcıların tamamının okul dışı öğrenme ortamlarını gerekli gördüğünü; bu ortamların öğrencilere bilişsel ve davranışsal kazanımların yanı sıra uygulamaya dönük beceriler de kazandırdığını düşündüğünü göstermiştir.

Sosyal Bilgiler dışındaki öğretmenlik alanlarını ele alan Ocak ve Korkmaz’ın (2018) çalışmasında, okul öncesi ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu

Afyonkarahisar’da görev yapan 12 Fen Bilimleri öğretmeni ile 16 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle belirlenmiştir. Nitel yaklaşımla yürütülen araştırmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin etkin katılımını desteklediğini, yapılandırmacı öğrenmeye uygun olduğunu, öğrenmeyi somutlaştırarak daha kalıcı hâle getirdiğini ve öğrencilerin gelişimine olumlu katkı sağladığını düşündüklerini göstermiştir.

Öğrenci görüşlerine odaklanan Sontay vd. (2016) çalışmasında, sekizinci sınıf öğrencilerinin okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan planetaryum gezisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma, 2015–2016 eğitim-öğretim yılında Amasya’daki bir ortaokulda öğrenim gören 17 sekizinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve NVivo 9 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrenciler, planetaryum gezisinin fen eğitimi için uygun olduğunu, öğrenilen bilgileri daha kalıcı hâle getirdiğini ve bu tür öğrenme etkinliklerinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları doğrultusunda çeşitli öneriler sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerini konu alan Ürey ve Kaymakçı’nın (2020) çalışmasında, öğretmenlerin Hayat Bilgisi derslerinde yararlandıkları okul dışı öğrenme ortamlarına ve bu ortamların kullanım durumlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma desenlerinden tarama modelinin kullanıldığı çalışmaya 2017–2018 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Türkiye genelinden 312 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmen görüş anketi kullanılmıştır. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar içerik analiziyle, kapalı uçlu sorulara verilen cevaplar ise betimsel istatistiklerle çözümlenmiştir. Bulgular, sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersi kapsamında en çok sınıf dışı eğitim ortamlarından yararlandıklarını ve bu ortamlardaki öğrenmelerin bilgi, beceri ve duyuşsal kazanımlara katkı sağladığını göstermiştir. Öğretmen, veli ve yönetimle ilgili etkenlerin yanı sıra yerel koşulların da uygulama sürecinde etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca doğa eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin doğayı korumaya yönelik yeterliklerini ve çevreye duyarlılıklarını geliştirdiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin doğrudan deneyimlerini inceleyen Bakioğlu ve Karamustafaoğlu'nun (2020) araştırmasında, okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecinde kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim" ünitesinin okul dışı öğrenme ortamlarında işlenmesinin ardından öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Olgubilim deseninde yürütülen çalışmada, etkinliklere katılan 10 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin düşünce ve duyguları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Görüşmeler kayda alınmış; veriler, benzer ve farklı ifadeler doğrultusunda sınıflandırılarak içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarını yararlı bulduklarını ve bu ortamlarda görev yapan rehberleri tanıma fırsatı elde ettiklerini göstermiştir.

Müze temelli öğrenmeye odaklanan Coşkun Keskin ve Kaplan'ın (2012) çalışmasında, oyuncak müzelerinin Sosyal Bilgiler ve tarih eğitimi açısından öğrencilere kazandırdığı bakış açıları ve beceriler incelenmiştir. Sekiz öğrenciyle yürütülen çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Veriler, gezi sırasında tutulan ses kayıtları ile çalışma yapraklarından, gezi sonrasında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel ve grup görüşmelerinden ve öğrencilerin tarihsel empatiye dayalı günlüklerinden elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda beş temaya ulaşılmıştır. Bulgular, oyuncak müzelerinin öğrencilerin bilişsel kazanımlar edinmesine, emeğe saygı ve barış gibi değerleri benimsemesine ve bilim ile teknolojiye gelişmeleri fark etmesine katkı sağladığını göstermiştir. Öğrenciler de oyuncak müzelerini yararlı öğrenme ortamları olarak değerlendirmişlerdir. Oyuncak müzelerinin, okulda yürütülen etkinlikleri tamamlayan bir öğrenme ortamı olarak kullanılması önerilmiştir.

Farklı bir öğretmenlik alanına odaklanan Acar'ın (2022) araştırmasında, Fen Bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ve bu ortamların kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı illerde görev yapan 76 Fen Bilimleri öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenler, okul dışı öğrenme ortamlarını sınıf dışında yürütülen dersler, uygulamaya dayalı öğrenme süreçleri, bilginin günlük yaşamla ilişkilendirildiği ve kalıcı öğrenmenin sağlandığı alanlar olarak tanımlamış; müzeleri, tiyatroları ve çeşitli kurumları bu kapsamda değerlendirmişlerdir. Etkinlik düzenlememelerinin başlıca nedenleri arasında yönetici ve velilerden kaynaklanan sorunları, zaman yetersizliğini, okul olanaklarının sınırlılığını

ve olumsuz tutumları göstermişlerdir. Ayrıca uygulama sürecinde izin işlemleri, ekonomik yetersizlikler, çevresel koşullar ve öğretmen ya da öğrencilerden kaynaklanan çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunların idari desteğin sağlanması, ekonomik olanakların artırılması ve öğrenci kontrolünün etkili biçimde sağlanmasıyla çözülebileceği belirtilmiştir. Öğretmenler, etkinliklerin yaygınlaştırılması için maddi destek sağlanmasını, izin süreçlerinin kolaylaştırılmasını ve hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesini önermişlerdir.

İklim değişikliği bağlamındaki güncel çalışmalardan birinde Kaya (2025), Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının iklim değişikliğine ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerinin geliştirilmesinde okul dışı öğrenme ortamlarının rolünü incelemiştir. Karma yöntemin benimsendiği çalışmada, Meteoroloji İl Müdürlüğüne ait ölçüm istasyonu, Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği İl Müdürlüğü, planetarium ve kütüphane gibi çeşitli kurum ve mekânlar okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılmıştır. Çalışma grubunu Sosyal Bilgiler öğretmen adayları oluşturmuştur. Bulgular, bu ortamlarda gerçekleştirilen etkinliklerin öğretmen adaylarının iklim değişikliğine ilişkin bilgi ve farkındalıklarını istatistiksel olarak anlamlı biçimde artırdığını göstermiştir. Katılımcılar, okul dışı öğrenme ortamlarının yalnızca iklim değişikliği konusunda değil, Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin, becerilerin ve konuların öğretiminde de etkili biçimde kullanılabileceği görüşünü dile getirmişlerdir. Sonuç olarak iklim değişikliğine yönelik bilgi ve farkındalık kazandırmada okul dışı öğrenme ortamlarının etkinlik temelli bir yaklaşımla değerlendirilmesi önerilmiştir.

Yaşam becerilerine odaklanan Tanta'nın (2025) araştırmasında, Sosyal Bilgiler derslerinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımının ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Karma yöntemle yürütülen çalışmada, nicel verilerin toplanması amacıyla yaşam becerileri ölçeği uygulanmış; nitel verilerin toplanması amacıyla ise öğrenci ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma, deney ve kontrol gruplarındaki altıncı sınıf öğrencileriyle yürütülmüş ve deney grubu için sekiz haftalık bir uygulama planı hazırlanmıştır. Bu süreçte çeşitli okul dışı öğrenme etkinlikleri uygulanmıştır. Bulgular, Sosyal Bilgiler derslerinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirdiğini ve yaşamla bağlantılı bilgi ve beceriler kazanmalarına anlamlı katkı sağladığını göstermiştir.

Çevre eğitimi boyutunu ele alan Şener'in (2024) araştırmasında, Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamlarının yedinci sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Uygulama, 2023–2024 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Bolu'nun Dörtdivan ilçesindeki bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada deney grubunda 9, kontrol grubunda 11 olmak üzere toplam 20 öğrenci yer almıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları karşılaştırıldığında, çevre okuryazarlığının “çevresel duyuş”, “çevresel davranış” ve “bilişsel beceri” boyutlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Buna karşılık “çevresel bilgi” boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin çevre eğitime yönelik tutumlarında da deney grubu lehine anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara dayanarak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki diğer öğrenme alanlarında da okul dışı öğrenme etkinliklerinden yararlanılması önerilmiştir.

Öğretim programını doküman incelemesi yoluyla değerlendiren Yazıcı vd. (2022), 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıf kazanımlarını Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu'nda belirtilen ortamlar bakımından incelemişlerdir. Araştırma nitel yaklaşımla tasarlanmış; veriler doküman incelemesiyle toplanmış ve betimsel analizle çözümlenmiştir. Bulgular, bazı kazanımlara ilişkin açıklamalarda kılavuzda belirtilen farklı okul dışı öğrenme ortamlarından doğrudan yararlanılmasını öngören ifadelerle yer verildiğini; bazı kazanımlarda ise herhangi bir sınıf dışı öğrenme ortamına ilişkin açıklama bulunmadığını göstermiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretim programında okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen Çepni ve Aydın'ın (2015) çalışmasında, sınıf dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel yaklaşımla tasarlanan çalışmaya Kastamonu il merkezinde görev yapan 38 Sosyal Bilgiler öğretmeni katılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve betimsel analizle çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinde yararlanılabilecek sınıf dışı öğrenme ortamları arasında en çok müzeleri, tarihî mekânları, doğal alanları ve sivil toplum kuruluşlarını belirttiklerini

göstermiştir. Öğretmenler, bu ortamların Sosyal Bilgiler öğretimine önemli katkılar sunduğunu, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye fırsat sağladığını, daha etkili ve kalıcı öğrenmeler oluşturduğunu ve soyut bilgilerin somutlaştırılmasına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte ders saatlerinin yetersizliği, maddi olanakların sınırlılığı, bürokratik işlemlerin fazlalığı ve öğretim programının yoğunluğu gibi etkenlerin sınıf dışı öğrenme ortamlarının kullanımını sınırlandırdığı belirtilmiştir. Öğretmenler, bu ortamların daha etkili kullanılabilmesi için ders saatlerinin artırılmasını, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından daha fazla mali destek sağlanmasını ve öğretim programının yoğunluğunun azaltılmasını önermişlerdir.

Bilim merkezlerinin kullanımına odaklanan Öner ve Öztürk (2019), bu merkezleri okul öncesinden üniversiteye kadar her eğitim kademesinde ve farklı derslerde kullanılabilecek önemli okul dışı öğrenme ortamları olarak ele almışlardır. Ziyaretçiler, etkileşim temelli bu mekânlarda bilim öğretimine yönelik araç ve gereçleri deneyebilmekte; öğrenciler doğrudan gözlem ve uygulama yapabilmektedir. Sosyal Bilgiler dersi de bilim merkezlerinin etkili biçimde kullanılabileceği derslerden biridir. Araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının duygu, düşünce ve deneyimlerinden hareketle bilim merkezlerinin okul dışı öğretim mekânı olarak kullanılabilirliğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Veriler ziyaret öncesinde, ziyaret sırasında ve ziyaret sonrasında olmak üzere üç aşamada toplanmış; içerik analizi ve betimsel analiz teknikleriyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının bilim merkezi ziyaretleri sırasında olumlu duygu ve düşünceler geliştirdiklerini ve Sosyal Bilgiler derslerinde bu tür mekânlardan yararlanılabileceğini düşündüklerini göstermiştir.

Deneyisel nitelikteki bir başka çalışmada Avcı ve Gümüş (2020), dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı kapsamında uygulanan sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneySEL desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018–2019 eğitim-öğretim yılında orta sosyoekonomik düzeydeki bir okulun iki dördüncü sınıf şubesinde öğrenim gören toplam 64 öğrenci oluşturmuştur. Kontrol grubunda 31, deney grubunda ise 33 öğrenci yer almıştır. Altı hafta süren uygulamada, deney grubunun dersleri sınıf dışı eğitim etkinlikleriyle yürütülürken kontrol grubunun dersleri öğretim programı doğrultusunda işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak “İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler

Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler, SPSS 23 paket programı kullanılarak betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t testi ve tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analiziyle çözümlenmiştir. Analiz sonuçları, ön test ve son test puanlarındaki değişim bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, sınıf dışı eğitim etkinlikleriyle yürütülen derslerin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Öğrencilerde derse karşı olumlu tutum geliştirmek ve dersleri daha eğlenceli ve etkili hâle getirmek amacıyla okul bahçesinin ve diğer sınıf dışı öğrenme ortamlarının etkin biçimde kullanılması önerilmiştir.

Okul öncesi eğitim bağlamında Şeker ve Savaş’ın (2023) çalışmasında, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi, bu ortamların öğretim programındaki yerinin öğretmenlerin bakış açısından açıklanması ve öğrencilerin gelişim süreçlerinde okul yönetiminin, aile katılımının ve pedagojik yaklaşımların rollerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmış ve çalışma grubunu 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenler, okul dışı öğrenme ortamlarını okulun ve sınıfın dışındaki alanlar ve informal öğrenme çevreleri olarak tanımlamış; bilim merkezlerini, kütüphaneleri, müzeleri ve tiyatroları bu ortamlara örnek göstermişlerdir. Bulgular, söz konusu ortamların öğrencilerin tahminde bulunma, problem çözme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve deneyimleyerek öğrenme gibi üst düzey becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağladığını göstermiştir. Öğretmenler ayrıca okul yönetimi ve ailelerin süreçte etkin rol üstlenmeleri, iş birliği içinde hareket etmeleri ve okul yönetiminin yönlendirici ve destekleyici bir işlev üstlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

2.2.2. Yurt Dışında Okul Dışı Öğrenmeye İlişkin Çalışmalar

Yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalardan birinde Bølling vd. (2019), sınıf dışı eğitim ile öğrencilerin sosyal ilişkileri arasındaki etkileşimi geniş örneklemli, yarı deneysel bir desen çerçevesinde incelemişlerdir. Araştırmada, 9–13 yaş grubundaki öğrencilerin akranlarıyla kurdukları resmî olmayan ilişki ağlarını belirlemek amacıyla sosyal bilişsel haritalama yöntemi kullanılmış; veriler öğretim yılının başında ve sonunda olmak üzere iki kez toplanmıştır. Sınıf dışı eğitim uygulamalarına düzenli

olarak katılan 16 sınıftaki 332 öğrenci, bu uygulamalara katılmayan benzer özelliklere sahip 8 sınıftaki 158 öğrenciyle karşılaştırılmıştır. Bulgular, sınıf dışı eğitime düzenli katılımın öğrencilerin yeni akran ilişkileri geliştirmesiyle olumlu yönde ilişkili olduğunu, ancak toplam ilişki sayısını anlamlı düzeyde artırmadığını göstermiştir. Sonuç olarak düzenli sınıf dışı eğitim uygulamalarının öğrencilerin sınıf içindeki resmî olmayan akran ilişkileri üzerinde sınırlı fakat olumlu bir etkisinin olduğu değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin alan gezilerine ilişkin deneyimlerini ele alan Tal (2001), deneyimli öğretmenlerle öğretmen adaylarının görüşlerini karşılaştırmış ve alan gezilerinin her iki grup üzerinde de olumlu etkiler yarattığını belirlemiştir. Bununla birlikte bulgular, öğretmen adaylarının deneyimli öğretmenlere kıyasla daha fazla kaygı yaşadıklarını, ancak alan gezilerini zengin ve çok yönlü öğrenme fırsatları sunan süreçler olarak değerlendirdiklerini göstermiştir.

Kisiel'in (2013) çalışmasında ise okul dışı öğrenme ortamlarının öğretmenlerin öğretim becerileri ve pedagojik yaklaşımları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bulgular, bu ortamların öğretmenlerin kendilerini daha rahat ve esnek hissetmelerini sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik tutum ve görüşlerinin, bu uygulamalara katılma sıklıklarıyla doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmıştır.

Öğrenci kazanımlarına odaklanan Ajiboye ve Olatundun'un (2010) araştırmasında, okul dışı öğretimin öğrencilerin çevresel sorunlara ilişkin bilgi düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bulgular, okul dışı öğrenme etkinliklerine katılan öğrencilerin geleneksel öğretim yöntemleriyle öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha yüksek performans sergilediklerini göstermiştir. Bu etkinliklerin öğrencilerin çevresel farkındalıklarını geliştirmede daha etkili olduğu, öğrenme sürecine etkin katılımı teşvik ettiği ve öğrenmeyi daha ilgi çekici hâle getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okul dışı öğretim yoluyla edindikleri bilgileri daha gerçekçi buldukları ve bu bilgileri kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirebildikleri belirlenmiştir.

Uygulamaların öğretmenler tarafından benimsenme düzeyini ele alan Borsos vd. (2018), okul dışı eğitimin öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri ve sağladığı kazanımlar açıkça ortaya konulmuş olmasına karşın öğretmenlerin çeşitli bireysel ve yapısal

nedenlerle bu yöntemi yeterince kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacılar, öğretmenleri okul dışı öğrenme uygulamalarına teşvik etmek amacıyla örnek bir program geliştirmiş ve bu programı bir ilkokulda uygulayarak öğrencilerin görüşlerini incelemişlerdir. Bulgular, öğrencilerin büyük çoğunluğunun okul dışı öğrenme etkinliklerini eğlenceli bulduğunu göstermiştir. Ayrıca yaparak ve yaşayarak edinilen bilgilerin pasif öğrenme biçimlerine kıyasla daha kalıcı olduğu ve öğrencilerin yaşadıkları çevreye ilişkin bilgi ve duyarlılıklarının ancak okul dışı deneyimlere katılmalarıyla artırılabilceği sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul düzeyine odaklanan Christie vd. (2016), sınıf dışı öğrenmenin ortaokul öğretim programı içinde işlevsel ve geçerli bir pedagojik yaklaşım olup olmadığını incelemişlerdir. Karma yöntemle yürütülen çalışmada, 150 öğrenci ve 10 öğretmenden anket, görüşme ve gözlem teknikleri aracılığıyla veri toplanmıştır. Bulgular, öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendi öğrenme süreçlerini deneyimsel biçimde yönlendirebilme ve sınıf dışı ortamlarda bulunma fırsatlarını olumlu değerlendirdiğini göstermiştir. Öğretmenler ise bu yaklaşımın, özellikle ortaokulun ilk yıllarında zaman zaman ihmal edilebilen eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi bakımından önemli bir fırsat sunduğunu ifade etmişlerdir.

Doğal ortamlarda gerçekleştirilen etkinlikleri inceleyen Ballantyne ve Packer (2002), bu etkinliklerin öğrencilerin tutum ve davranışları üzerindeki etkilerini ele almışlardır. Bulgular, doğal çevrede yürütülen öğrenme etkinliklerinin öğrenciler için ilgi çekici olduğunu; çevreye yönelik tutumları ile çevresel farkındalık ve bilinç düzeylerini olumlu yönde geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Müze temelli öğrenmeye odaklanan Griffin (2004), okulların müzelere düzenlediği eğitsel gezilere ilişkin son on yılda yayımlanan araştırmaları incelemiş ve müzelerin sınıf içi öğretimi destekleyen önemli öğrenme ortamları olduğunu vurgulamıştır. Bu inceleme, müze ziyaretlerinin öğrencilere etkileşimli öğrenme deneyimleri sunduğunu, sosyal becerilerini geliştirdiğini ve derslere yönelik algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Benzer biçimde Tran (2007), müzelerde gerçekleştirilen bilim öğretimini müze eğitimcilerinin bakış açısından değerlendirmiş; müze temelli öğrenme etkinliklerinin ders kazanımlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu ve

öğrencilerin yaratıcılık, analiz ve gözlem gibi üst düzey becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir.

Öğretmen deneyimlerini uzun süreli biçimde inceleyen Fägerstam (2014), boylamsal durum çalışmasında ortaöğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin sınıf dışı eğitimin pedagojik potansiyeline ilişkin deneyimlerini ele almıştır. İsveç'teki bir ortaöğretim kurumunda gerçekleştirilen sınıf dışı öğretim projesi öncesinde ve sonrasında farklı disiplinlerden öğretmenlerle yapılan görüşmeler, tematik analizle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin sınıf dışı öğrenmenin öğrencilerin motivasyonunu, iletişim becerilerini ve derse katılımını artırdığı yönünde görüş bildirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca sınıf dışı ortamlarda edinilen ortak deneyimlerin, sonraki sınıf içi öğrenmeler için güçlü bir başlangıç noktası oluşturabileceği belirtilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin yeni öğrenme ortamlarına uyum sağlarken zaman zaman güçlük yaşayabildiği de ifade edilmiştir.

Tarih öğretimine farklı bir açıdan yaklaşan McCreedy'nin (2002) "İlköğretim tarih eğitimi ve çocukların zaman algıları" başlıklı çalışmasında, ilköğretim tarih ders kitapları kronolojik düşünme becerileri bakımından incelenmiştir. Araştırmada, zaman ifadelerinin türleri, örtük zaman göndermeleri ve zaman kavramlarının sunumu bakımından bir ikinci sınıf ve iki beşinci sınıf ders kitabı analiz edilmiştir. Bulgular, ikinci sınıf ders kitabının öğrencilerin gelişim düzeyine uygun zaman kavramları içerdiğini ve değişim ile süreklilik algısını geliştirmeye elverişli bir yapı sunduğunu göstermiştir. Buna karşılık beşinci sınıf ders kitaplarının öğrencilerin gelişim düzeyine tam olarak uygun olmadığı, gereğinden fazla tarihsel veri içerdiği ve örtük zaman göndermelerine sınırlı düzeyde yer verdiği belirlenmiştir. Çalışma, doğrudan okul dışı öğrenmeyi ele almamakla birlikte, tarihî mekân ziyaretleri ve müze etkinliklerindeki zaman kavramlarının ve ifadelerinin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun biçimde düzenlenmesi gerektiğine kuramsal dayanak sunmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt bölümlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum desenine göre yürütülmüştür. Nitel araştırmalar; bireylerin belirli bir olgu, olay ya da duruma ilişkin algı, deneyim ve görüşlerinin kendi bağlamı içerisinde ayrıntılı biçimde incelenmesine olanak sağlayan araştırmalardır. Durum çalışması ise sınırları belirli bir durumun kendi doğal bağlamı içerisinde bütüncül ve derinlemesine incelenmesini amaçlayan nitel araştırma desenlerinden biridir. Bu desende araştırılan durum; kişiler, gruplar, kurumlar, programlar, süreçler ya da belirli bir bağlam çerçevesinde ele alınabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Kapalı uçlu sorulardan elde edilen frekans ve yüzde değerleri, nitel bulguları destekleyen betimleyici veriler olarak kullanılmıştır.

Durum çalışması deseninin tercih edilmesinin temel nedeni, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin yalnızca genel eğilimler açısından değil, görev yaptıkları eğitim ortamı ve yerel koşullar bağlamında ayrıntılı biçimde ortaya konulmak istenmesidir. Bu doğrultuda araştırma, okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına ilişkin mevcut durumu öğretmenlerin görüş ve deneyimleri üzerinden bütüncül biçimde incelemeyi amaçlamaktadır.

Bu doğrultuda araştırmada, 2025–2026 eğitim–öğretim yılında Erzincan ilinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını nasıl tanımladıkları, bu ortamları kullanma durumları, öğrencilere sağladığı katkılara

ilişkin değerlendirmeleri, uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükler, ihtiyaç duydukları destekler ve çözüm önerileri var olan biçimiyle incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacıyla doğrudan ilişkili olan ve incelenen olgu hakkında bilgi sağlayabilecek katılımcıların seçilmesine dayanmaktadır (Palinkas vd., 2015). Ölçüt örneklemede ise katılımcılar, araştırma problemi doğrultusunda önceden belirlenen özellikleri taşıma durumlarına göre çalışma grubuna dâhil edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda araştırmaya dâhil edilme ölçütleri; 2025–2026 eğitim-öğretim döneminde Erzincan da devlet veya özel ortaokullarda görev yapmak ve Sosyal Bilgiler öğretmeni olmak şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen ölçütleri karşılayan 31 Sosyal Bilgiler öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubuna ilişkin demografik ve mesleki özellikleri yansıtan betimsel istatistikler Tablo 3.1’ de ayrıntılı olarak sunulmuştur

Tablo 3.1: Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Değişken	Katılımcılar	f	%
Cinsiyet	Kadın	20	64,5
	Erkek	11	35,5
Eğitim	Lisans	24	77,4
	Yüksek Lisans	5	16,1
	Doktora	2	6,5
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	14	45,2
	6-10 yıl	8	25,8
	11-25 yıl	9	29
	26-50 yıl	0	0

Tablo 3.1 incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin toplam sayısının 31 olduğu; bunların 20’ sinin kadın, 11’ inin ise erkek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre dağılımları değerlendirildiğinde, büyük çoğunluğun lisans mezunu olduğu (n = 24), bunu yüksek lisans mezunlarının (n = 5) izlediği ve iki öğretmenin doktora mezunu olduğu (n = 2) belirlenmiştir.

Mesleki kıdem açısından yapılan incelemede ise öğretmenlerin 14' ünün 1–5 yıl, 8' inin 6–10 yıl ve 9' unun 11–25 yıl aralığında deneyime sahip olduğu; 26–50 yıl kıdeme sahip öğretmen bulunmadığı tespit edilmiştir

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, demografik bilgiler ile açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan karma yapılu görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanması sürecinde öncelikle araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda ilgili alan yazın incelenmiş ve 17 sorudan oluşan taslak form hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak; iki alan uzmanı, bir yöntem bilimi uzmanı ve bir Türkçe dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda sorular; araştırmanın amacına uygunluk, kapsam, açıklık, anlaşılabilirlik ve dil özellikleri bakımından gözden geçirilmiştir. Ardından formun uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla iki Sosyal Bilgiler öğretmeniyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler araştırmanın asıl veri setine dâhil edilmemiştir. Uzman görüşleri ve pilot uygulama sonuçları doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak soru sayısı 15' e düşürülmüş ve forma son şekli verilmiştir.

Nihai veri toplama formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki deneyim gibi özelliklerini belirlemeye yönelik üç demografik soru bulunmaktadır. İkinci bölümde öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin eğitim durumlarını, teknoloji kullanımlarını, etkinlik gerçekleştirme sıklıklarını, idari destek düzeylerini, iş birliği ihtiyaçlarını ve uygulamada karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye yönelik yedi kapalı uçlu soru yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin tanımlarını, uygulama deneyimlerini, öğrenci kazanımlarına yönelik değerlendirmelerini ve etkinliklerin artırılmasına ilişkin önerilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan beş açık uçlu soru bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama formuna Ek-2' de yer verilmiştir.

Verilerin toplanması için gerekli yasal izinler Erzincan İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınmış olup izin belgesi Ek-1' de sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma sürecine başlanmadan önce, araştırmacının öğrenim gördüğü üniversitenin etik kurulundan gerekli izinler alınmıştır. Etik kurul onayının ardından, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle çalışmanın yürütülebilmesi amacıyla Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne araştırma izni başvurusunda bulunulmuş ve ilgili izinlerin alınmasıyla veri toplama süreci başlatılmıştır. Veri toplama sürecinde kullanılan görüşme formunda yer alan soruların yanıtlanabilmesi için öğretmenlerden randevu talep edilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların uygun gördüğü zaman ve ortamlarda yüz yüze gerçekleştirilmiş olup her bir görüşme ortalama 30–35 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, veri toplama aracında yer alan soruların yapısına göre farklı analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Kapalı uçlu sorulardan elde edilen verilerin çözümlemesinde betimsel istatistiklerden; açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin çözümlemesinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır.

Görüşme formunun 4–10. sorularına verilen cevapların çözümlemesinde betimsel istatistiklerden yararlanılmış; frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. İdari destek düzeyini belirleyen 7. soru için ayrıca ortalama, medyan, mod ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Birden fazla seçeneğin işaretlenebildiği 8, 9 ve 10. sorularda her seçenek ayrı ayrı değerlendirildiğinden frekans toplamaları 31' i, yüzde toplamaları ise %100' ü aşabilmektedir.

Görüşme formunun 11–15. sorularından elde edilen açık uçlu cevaplar içerik analiziyle çözümlemiş. Katılımcı cevapları incelenerek benzer ifadeler kodlanmış; kodlar, alt tema ve temalar altında sınıflandırılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Elde edilen bulgular frekans ve yüzde değerleriyle tablolaştırılmış ve doğrudan katılımcı alıntılılarıyla desteklenmiştir. Katılımcıların kimliklerini gizlemek amacıyla öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö31 biçiminde kodlanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen betimsel istatistikler ile açık uçlu sorulardan ulaşılan içerik analiziyle tablolar hâlinde sunulmuş ve araştırmanın amaçları doğrultusunda yorumlanmıştır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütleri çerçevesinde değerlendirilmektedir (Lincoln & Guba, 1985). Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliği desteklemek amacıyla veri toplama aracının hazırlanması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve bulguların sunulması aşamalarında çeşitli önlemler alınmıştır. Veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla öncelikle araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda ilgili alanyazın incelenerek 17 sorudan oluşan taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form, iki alan uzmanı, bir yöntem bilimi uzmanı ve bir Türkçe dil uzmanının görüşüne sunulmuş; sorular araştırmanın amacına uygunluk, kapsam, açıklık, anlaşılabilirlik ve dil özellikleri bakımından değerlendirilmiştir. Görüşme formunun uygulanabilirliğini ve soruların anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla iki Sosyal Bilgiler öğretmeniyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler araştırmanın asıl veri setine dâhil edilmemiş; pilot uygulama sonuçları doğrultusunda soru sayısı 17’ den 15’ e düşürölerek forma son şekli verilmiştir. Veri toplama sürecinde bütün katılımcılara aynı görüşme formunun uygulanması ve görüşmelerin yüz yüze gerçekleştirilmesiyle uygulamadaki tutarlılık desteklenmiştir. Verilerin analizi aşamasında katılımcıların cevapları ayrıntılı biçimde incelenmiş, benzer anlam taşıyan ifadeler kodlanarak ortak tema ve alt temalar altında sınıflandırılmıştır. Oluşturulan kod, tema ve alt temalar yeniden gözden geçirilerek veriler ile bulgular arasındaki anlam bütünlüğü ve tutarlılık kontrol edilmiştir. Bulguların katılımcı görüşlerini doğru yansıttığını göstermek amacıyla öğretmenlerin ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve bu alıntılar Ö1, Ö2, Ö31 şeklindeki kodlarıyla birlikte sunulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve analiz aşamalarının ayrıntılı biçimde açıklanmasıyla araştırmanın aktarılabilirliği ve teyit edilebilirliği desteklenmiştir (Yıldırım & şimşek, 2021).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sürecinde elde edilen bulgular ile söz konusu bulguların analitik değerlendirmelerine yer verilmektedir. Bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılandırılmış bir şekilde sunulmuştur.

4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ODÖO' ya İlişkin Eğitim Durumları

Tablo 4.1.: Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile İlgili Eğitim Durumları

4. Okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili bir eğitim aldınız mı?		
Eğitim alma durumu	f	%
Evet	21	67,7
Hayır	10	32,3
Toplam	31	100,0

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin %67,7' si okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin eğitim aldığını belirtirken, %32,3' ü bu tür bir eğitim almadığını ifade etmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin büyük bir kısmının bu konuda bilgi sahibi olduğunu, ancak önemli bir bölümünün söz konusu eğitimi almadığını göstermektedir.

4.2. Öğretmenlerin ODÖO Etkinliklerinde Teknoloji Kullanımı

Tablo 4.2.: Teknoloji Kullanımı

5. Okul dışı öğrenme etkinliklerinde teknoloji (tablet, akıllı telefon, artırılmış gerçeklik vb.) kullanıyor musunuz?		
Teknoloji kullanımı	f	%
Evet	26	83,9
Hayır	0	0
Kısmen	5	16,1
Toplam	31	100,0

Tablo 4.2 incelendiğinde, öğretmenlerin %83,9' unun (f=26) okul dışı öğrenme etkinliklerinde teknolojiden yararlandığı, %16,1' inin (f=5) ise teknolojiden kısmen yararlandığı görülmektedir. Teknolojiden yararlanmadığını belirten öğretmen bulunmamaktadır.

4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yıllık ODÖO Etkinlik Sayıları

Tablo 4.3.: Yıllık Etkinlik Sayısı

6. Bir yıl içinde kaç kez okul dışı öğrenme etkinliği yapma imkânınız oluyor?		
Etkinlik sıklığı	f	%
Hiç	6	19,4
1 kez	14	45,2
2-3 kez	10	32,3
4 ve üzeri	1	3,2
Toplam	31	100,0

Katılımcıların bir yıl içerisinde gerçekleştirdikleri okul dışı öğrenme etkinliklerinin sıklığı incelendiğinde, etkinliklerin genel olarak sınırlı düzeyde gerçekleştirildiği görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların %45,2' si (f = 14) yılda yalnızca bir kez okul dışı öğrenme etkinliği yapabildiğini belirtirken, %32,3' ü (f = 10) bu etkinlikleri 2-3 kez gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Buna karşın katılımcıların %19,4' ü (f = 6) yıl içerisinde hiç okul dışı öğrenme etkinliği yapamadığını belirtmiştir. Yılda 4 ve üzeri etkinlik gerçekleştirebilen öğretmen oranı ise oldukça düşük olup %3,2 (f = 1) düzeyinde kalmıştır.

Bu bulgular, okul dışı öğrenme ortamlarının öğretmenler tarafından tamamen ihmal edilmediğini; ancak düzenli ve sistematik biçimde de uygulanmadığını ortaya koymaktadır. Özellikle “yılda bir kez” seçeneğinin en yüksek frekansa sahip olması, bu tür etkinliklerin daha çok belirli günler, özel durumlar veya fırsat oluştuğunda gerçekleştirildiğini düşündürmektedir. Bu durum, okul dışı öğrenmenin planlı bir öğretim stratejisinden ziyade, çoğunlukla “ek etkinlik” olarak konumlandırıldığını göstermektedir. Öte yandan, yaklaşık her beş öğretmenden birinin hiç etkinlik yapmadığını belirtmesi, okul dışı öğrenme ortamlarının uygulamada önemli engellerle karşılaştığını ortaya koymaktadır. Nitekim görüşme verilerinde sıkça dile getirilen maddi imkânsızlıklar, ulaşım sorunları, izin süreçleri, zaman yetersizliği ve veli desteği eksikliği gibi faktörler, bu durumun temel nedenleri arasında değerlendirilebilir. Ayrıca yılda 4 ve üzeri etkinlik gerçekleştiren öğretmen oranının oldukça düşük olması, okul dışı öğrenmenin eğitim sürecine henüz bütüncül biçimde entegre edilemediğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin bu tür etkinlikleri düzenli bir öğretim yaklaşımı olarak kullanmak yerine, sınırlı ve dönemsel fırsatlarla uyguladıklarını ortaya koymaktadır.

4.4. Öğretmenlerin ODÖO Etkinliklerinde Aldıkları İdari Destek

Tablo 4.4.: İdari Destek Durumu

7. Okul dışı etkinlik planlamalarında idari destek düzeyi sizce nasıldır?			
İdari destek düzeyi		f	%
1-	Hiç Desteklemiyor	0	0,0
2-	Desteklemiyor	6	19,4
3-	Kararsızım	7	22,6
4-	Destekleyici	13	41,9
5-	Çok Destekleyici	5	16,1
Toplam		31	100,0

Katılımcıların %41,9' u (f=13) idari desteği “destekleyici”, %16,1' i (f=5) “çok destekleyici” olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların %22,6' sı (f=7) kararsız olduğunu, %19,4' ü (f=6) ise idarenin “desteklemediğini” belirtmiştir.

Bu dağılım, öğretmenlerin önemli bir kısmının idari süreçlerde tamamen yalnız bırakılmadığını, belirli bir düzeyde destek gördüğünü ortaya koymaktadır. Özellikle “destekleyici” ve “çok destekleyici” düzeylerinin toplamda %58 gibi yüksek bir orana ulaşması, okul yönetimlerinin okul dışı öğrenme etkinliklerine genel olarak olumlu yaklaştığını göstermektedir. Bununla birlikte desteğin büyük ölçüde “destekleyici” düzeyinde yoğunlaşması ve “çok destekleyici” düzeyinin sınırlı kalması, idari desteğin henüz tam anlamıyla sistematik, güçlü ve sürdürülebilir bir yapıya dönüşmediğini düşündürmektedir. Başka bir ifadeyle mevcut destek, bütün öğretmenlerin işlerini aynı ölçüde kolaylaştıracak düzeyde değildir. Katılımcıların yaklaşık %42' sinin idari desteği kararsız veya desteklemiyor düzeyde değerlendirmesi de uygulamada önemli farklılıklar yaşandığını göstermektedir. Nitekim görüşme verilerinde öğretmenlerin izin süreçleri, bürokratik işlemler ve organizasyonel güçlüklerle sıkça vurgu yapmaları bu bulguyu desteklemektedir. Bu durum, idari desteğin kurumdan kuruma veya uygulamadan uygulamaya değişebildiğini düşündürmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, okul dışı öğrenme etkinliklerinin planlanmasında idari desteğin tamamen yetersiz olmadığı; ancak daha güçlü, hızlı ve öğretmeni destekleyici bir yapıya kavuşturulması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda, özellikle izin süreçlerinin kolaylaştırılması, planlama aşamalarında rehberlik sağlanması ve öğretmenlerin bürokratik yüklerinin azaltılması, okul dışı öğrenme etkinliklerinin daha etkin ve yaygın biçimde uygulanmasına katkı sağlayacaktır.

4.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ODÖO Kullanımında İş Birliği Yapılmasını Önerdiği Kurumlar

Tablo 4.5.: İş Birliği Yapılması Önerilen Kurumlar

8. Okul dışı öğrenme ortamlarının daha etkili kullanılabilmesi için hangi kurumlarla iş birliği yapılmalıdır?		
Kurum/kuruluş	f	%
Müzeler	21	67,7
Belediyeler	20	64,5
Üniversiteler	19	61,3
STK'lar	14	45,2
Esnaf/meslek grupları	1	3,2

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının (ODÖO) etkililiğini artırmaya yönelik kurumsal iş birliği önerileri incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun yerel yönetimler, akademik kurumlar ve kültürel miras mekânlarıyla eş güdüm sağlanması gerektiği konusunda uzlaştığı görülmektedir.

Tablo verilerine göre öğretmenlerin %67,7' si (f = 21) iş birliği yapılacak öncelikli kurum olarak müzeleri belirtmiştir. Katılımcı görüşlerinde müzelerin yalnızca gezi alanı değil, bilim merkezleri ve doğa eğitimi alanlarıyla eş değer öğrenme ortamları olarak tanımlandığı dikkat çekmektedir. Müzeleri, öğretmenlerin %64,5' inin (f = 20) önemini vurguladığı belediyeler izlemektedir. Öğretmenler belediyeleri özellikle ulaşımın sağlanması ve maddi imkânların karşılanması gibi lojistik süreçlerde temel çözüm ortakları olarak değerlendirmektedir.

Öğretmenlerin %61,3' ü (f = 19) üniversitelerle kurulacak iş birliklerinin önemine değinmiştir. Katılımcı görüşleri, üniversitelerin sunduğu akademik rehberliğin ve uygulama alanlarının ders içeriklerinin zenginleştirilmesinde önemli rol oynadığını

göstermektedir. Sivil toplum kuruluşlarıyla (STK) iş birliği önerisi de %45,2 (f = 14) oranındadır. Bu durum, öğretmenlerin ODÖO süreçlerinde toplumsal katılımı ve sosyal sorumluluk projelerini de sürece dâhil etme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Bulgular arasında en dikkat çekici ve özgün önerilerden biri, bir öğretmenin vurguladığı yerel esnaf ve meslek grupları ile iş birliği yapılmasıdır. Katılımcı, bu tür bir iş birliğinin öğrencilerin “meslekleri yerinde tanınması” ve “kapsayıcı bilgi alması” adına dersin hayatla bağını güçlendireceğini ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri, okul dışı öğrenme etkinliklerinin başarısının yalnızca okulun veya öğretmenin çabasıyla değil; yerel yönetimlerin lojistik desteği, üniversitelerin akademik rehberliği ve müzelerin sunduğu zengin materyallerin bir araya geldiği çok paydaşlı bir iş birliği modeliyle sağlanabileceğini düşünmektedir. Özellikle maddi imkân yetersizliği ve ulaşım sorunlarının aşılması için bu kurumlarla kurulacak resmî iş birlikleri, öğretmenlerin etkinlik düzenleme motivasyonunu artıracak temel unsurlar olarak değerlendirilmektedir.

4.6. Öğretmenlerin ODÖO Kullanımında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşleri

Tablo 4.6.: Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşleri.

9. Görev yaptığınız bölgede okul dışı öğrenme etkinliği düzenlerken sizi en çok zorlayan etkenler nelerdir? (Birden fazla seçilebilir)		
Zorlayıcı etken	f	%
Maddi imkânlar	20	64,5
İzin süreçleri	15	48,4
Ulaşım	14	45,2
Zaman yetersizliği	12	38,7
Güvenlik	12	38,7
Veli desteği eksikliği	10	32,3
İdari destek yetersizliği	5	16,1

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirirken karşılaştıkları güçlükler incelendiğinde, ekonomik yetersizliklerin en belirleyici engel olduğu görülmektedir. Bulgulara göre katılımcıların %64,5' i (f = 20) maddi imkân yetersizliğini en önemli güçlük olarak belirtmiştir. Öğretmenler, sponsor bulmanın güçlüğünden ve ulaşım ile yemek gibi giderlerin yüksekliğinden yakınmıştır.

İkinci sırada %48,4 (f = 15) ile izin süreçleri ve bürokratik prosedürler yer almaktadır. Öğretmen görüşlerinde, özellikle resmî izinlerin alınmasındaki zorluklar ve velilerin izin verme konusundaki isteksizliği “süreci yavaşlatan” birer faktör olarak sunulmuştur. Bunu %45,2 (f = 14) ile ulaşım sorunu takip etmektedir; bu durum okulların bütçe yetersizliği ile doğrudan ilişkilendirilmiş ve belediye desteğinin önemine işaret edilmiştir.

Zaman yetersizliği (%38,7) ve güvenlik kaygıları (%38,7) öğretmenleri zorlayan diğer önemli başlıklar arasındadır. Öğretmenler, yoğun müfredat içeriklerini yetiştirme kaygısı (konuların yetişmesi gerekliliği) nedeniyle okul dışı öğrenme etkinliklerine yeterli zaman ayıramadıklarını vurgulamaktadır. Güvenlik başlığı altında ise öğrenci sayısının fazlalığının ve dış mekânlardaki risk faktörlerinin öğretmenler üzerinde bir baskı oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak, veli desteği eksikliği (%32,3) ve idari destek yetersizliği (%16,1), etkinliklerin sürdürülebilirliğini olumsuz etkileyen paydaş temelli zorluklar olarak tespit edilmiştir. Özellikle bazı öğretmenler (Ö10, Ö11, Ö22, Ö23, Ö27) hem okul idaresinden hem de mülki idareden yeterli desteği görememekten, izin süreçlerinin kolaylaştırılmamasından yakınmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmeye istekli olmalarına rağmen maddi kaynak yetersizliği, ağır bürokratik işlemler ve öğretim programının yoğunluğu nedeniyle güçlük yaşamaktadır. Bu engellerin aşılması için MEB ve yerel yönetimler düzeyinde finansal ve lojistik çözümler geliştirilmesi; özellikle ulaşım ve ödenek desteği sağlanması gerektiği, bulgulara ortak bir talep olarak öne çıkmaktadır.

4.7. Öğretmenlerin ODÖO Etkinliklerinde Destek Bekledikleri Konulara İlişkin Görüşleri

Tablo 4.7.: Destek Beklenen Konular

10. Okul dışı öğrenme ortamlarını etkili kullanabilmek için öğretmenlerin hangi alanlarda desteklenmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?		
Destek alanı	f	%
Planlama ve içerik desteği	18	58,1
Teknolojik donanım	16	51,6
İdari ve mevzuat desteği	15	48,4
Hizmet içi eğitim	15	48,4
Ölçme-değerlendirme araçları	5	16,1

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ODÖO kullanımına ilişkin destek talepleri incelendiğinde öne çıkan bulgular şunlardır:

Bütüncül yaklaşım: Katılımcıların tamamı (n = 31), okul dışı öğrenme ortamlarının etkili kullanılabilmesi için en az bir alanda desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir.

Öncelikli ihtiyaç planlama ve içerik desteği: Öğretmenlerin %58,1' i (f = 18), bu etkinliklerin ders programlarına doğrudan dâhil edilmesini ve hazır uygulama planlarının sunulmasını en önemli ihtiyaç olarak görmektedir.

Teknolojik donanım: Katılımcıların yarısından fazlası (%51,6), dijital çağın gereklerine uygun olarak okul dışı ortamlarda kullanılabilecek teknolojik cihaz ve içerik desteği talep etmektedir.

İdari ve mevzuat desteği ve hizmet içi eğitim: İdari kolaylıklar (%48,4) ile hizmet içi eğitim taleplerinin (%48,4) aynı oranda olması, öğretmenlerin hem izin ve mevzuat süreçlerinde hem de mesleki yeterliklerini geliştirmede desteklenmek istediklerini göstermektedir.

Ölçme ve değerlendirme: Görece daha düşük bir oranla (%16,1) ifade edilse de öğretmenlerin bir bölümü, dış mekânlardaki öğrenmenin kalıcılığını değerlendirecek akademik araçlara ihtiyaç duymaktadır.

Bu veriler, öğretmenlerin okul dışı öğrenme etkinlikleri düzenlemeye istekli olduklarını; ancak planlama, teknoloji, mevzuat ve eğitim alanlarında güçlü bir kurumsal desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

4.8. Öğretmenlerin ODÖO'nun Tanımı ve Kapsamına İlişkin Görüşleri

Tablo 4.8.: Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Tanımı ve Kapsamı

11. Sizce “okul dışı öğrenme ortamları” nelerdir? Hangi okul dışı etkinlikler bu kapsam içerisine girebilir?

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar	f	%	Örnek Katılımcı
Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kapsamı	Tarihi ve Kültürel Miras Alanları	Müzeler, Ören yerleri, tarihi mekanlar, sit alanları, Panorama müzesi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30, Ö31	25	80,6	"Müzeler, tarihi alanlar, coğrafi alanlar, bilim merkezleri, turistik mekanlar gibi yerler okul dışı öğrenme ortamlarıdır." (Ö1)
	Doğal ve Coğrafi Ortamlar	Milli parklar, doğa gezileri, hayvanat bahçesi, coğrafi alanlar, kamp alanları	Ö1, Ö3, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö17, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö26, Ö29, Ö31	15	48,4	"Doğa yürüyüşü ve saha gözlemi, hayvanat bahçesi gezileri bu kapsamdadır." (Ö3)
	Bilimsel, Endüstriyel ve Kurumsal Alanlar	Bilim merkezleri, üniversiteler, kütüphaneler, fabrikalar, belediyeler, kamu kurumları	Ö1, Ö3, Ö16, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö27, Ö29, Ö31	11	35,5	"Müzeler, bilim merkezleri, doğa eğitimi gibi mekanlar bu kapsama girmektedir." (Ö31)
	Sosyo-Kültürel ve Sanatsal Etkinlikler	Sergiler, STK gezileri, sosyal sorumluluk projeleri, fuarlar, tiyatro, yardım etkinlikleri	Ö3, Ö13, Ö14, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö30	10	32,3	"Geziler, fuarlar, sosyal sorumluluk projeleri bu kapsam içerisine girebilir." (Ö14)
	Dijital Genel Yaklaşımlar	EBA, öğrenme sunan her ortam, "insanın olduğu yer"	Ö8, Ö23, Ö28	3	9,7	"Yaşayarak öğrenme ortamı sunan her ortam bu kapsama girebilir." (Ö28)

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamı (ODÖO) kavramına yönelik tanımları ve bu kapsamda değerlendirdikleri mekânlar incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun bu ortamları “öğrenmenin sınıfl duvarlarının dışına taşındığı, somut yaşantılara dayalı alanlar” olarak nitelendirdiği görülmektedir. Bulgular, öğretmenlerin ODÖO algısının beş temel alt tema etrafında şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Tarihî ve kültürel miras alanları odaklı algı: Katılımcıların %80,6' sı (f = 25) okul dışı öğrenme ortamlarını öncelikle müze ve ören yerleriyle özdeşleştirmektedir. Bu durum, Sosyal Bilgiler dersinin tarih ve kültürel miras kazanımlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bir katılımcı bu durumu, *"Müzeler, tarihi alanlar, coğrafi alanlar, bilim merkezleri, turistik mekanlar gibi yerler okul dışı öğrenme ortamlarıdır"* sözleriyle ifade ederek, bu mekânlara yapılan ziyaretlerin doğrudan öğrenme etkinliği olduğunu vurgulamıştır.

Doğal ve coğrafi ortamların pedagojik değeri: Araştırmada öğretmenlerin %48,4' ü (f = 15) millî parklar, doğa yürüyüşleri ve hayvanat bahçeleri gibi alanları ODÖO kapsamında değerlendirmiştir. Katılımcı görüşlerinde bu ortamların özellikle saha gözlemi yapma ve doğa bilinci kazandırmadaki rolü üzerinde durulmuştur.

Kurumsal ve bilimsel alanlara yönelik yaklaşımlar: Öğretmenlerin %35,5' i (f = 11) üniversiteleri, kütüphaneleri, bilim merkezlerini ve kamu kurumlarını (belediyeler, valilikler vb.) öğrenme ortamı olarak tanımlamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin yalnızca geçmişe değil, güncel toplumsal işleyişe ve bilimsel gelişmelere de odaklandığını göstermektedir. Ayrıca fabrikalar ve sanayi kuruluşları gibi üretim alanlarının eğitsel potansiyeline dikkat çekilmiştir.

Sosyokültürel etkinlikler ve sosyal sorumluluk: Katılımcıların %32,3' ü (f = 10) sosyal sorumluluk projelerini, STK ziyaretlerini ve sanatsal gösterileri (tiyatro, sergi) bu kapsamda değerlendirmiştir. Bu yaklaşım, okul dışı öğrenmenin yalnızca mekân temelli değil, aynı zamanda eylem ve deneyim temelli bir süreç olarak algılandığını göstermektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin büyük bir bölümü okul dışı öğrenme ortamlarını "yaparak ve yaşayarak öğrenme" ilkesinin hayat bulduğu, teorik bilgilerin somutlaştırıldığı ve disiplinler arası geçişlerin sağlandığı dinamik sahalar olarak

betimlemektedir. Bu algı, öğretmenlerin müfredatı hayatın içine yayma konusundaki pedagojik eğilimlerini yansıtmaktadır.

4.9. Öğretmenlerin Okullarındaki ODÖO Etkinliklerine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.9.: Okullarda Gerçekleştirilen Etkinlikler

12. Bulunduğunuz okulda okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili etkinlik yapıyor mu? Yapılıyorsa bunlar neler?							
Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f	%	Örnek Görüşü	Katılımcı
Mevcut Okul Dışı Öğrenme Uygulamaları	Tarihi ve Kültürel Mekan Gezileri	Müze gezisi, ören yeri ziyareti, alan incelemesi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29	21	67,7	"Müze gezileri tarihi mekan gezileri bunun yanında okul gezileri... üniversite gezileri yapılıyor." (Ö1)	
	Eğitici ve Bilimsel Alan Ziyaretleri	Bilim merkezi, hayvanat bahçesi, fen lisesi/üniversite tanıtımı, teknoloji merkezi	Ö1, Ö3, Ö16, Ö20, Ö21, Ö24, Ö25, Ö27	8	25,8	"Bilim merkezi ve Müze gezileri yapıldı... Tarım okulu ziyareti yapıldı." (Ö16)	
	Sosyal ve Kurumsal Odaklı Etkinlikler	STK ziyareti, kütüphane gezisi, sosyal sorumluluk (köy okulu boyama vb.), kamu kurumu gezisi	Ö3, Ö14, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö28	7	22,6	"Bu yıl öğrencilerimle birlikte yeni yapılan kütüphanemizi gezdik... Bir köy okulunu boyama ve düzenleme etkinliğini gerçekleştirdik." (Ö23)	
	Etkinlik Yapılmayan Durumlar	Uygulama yok, nadiren imkan kısıtlılığı	Ö5, Ö7, Ö11, Ö12, Ö15, Ö29, Ö30	7	22,6	"Hayır yapılmıyor." (Ö11)	

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda hâlihazırda gerçekleştirilen okul dışı öğrenme etkinliklerinin niteliği ve çeşitliliği incelendiğinde, uygulamaların büyük ölçüde öğretim programındaki kazanımlar ve yerel imkânlar

çerçevesinde şekillendiği görülmektedir. Elde edilen veriler, okullardaki mevcut uygulamaların dört ana kategoride toplandığını göstermektedir.

Tarihî ve kültürel mekân gezilerinin ağırlığı: Araştırma bulgularına göre okulların en sık başvurduğu okul dışı öğrenme etkinliği, %67,7 (f = 21) oranıyla müze ve tarihî mekân ziyaretleridir. Bu durum, Sosyal Bilgiler dersinin doğası gereği tarihsel farkındalık ve kültürel miras bilinci kazandırma hedefleriyle örtüşmektedir. Katılımcılardan Ö1, okullarında *"Müze gezileri, tarihi mekan gezileri ve son sınıf öğrencileri için fen lisesi ile üniversite gezileri"* yapıldığını belirterek, bu faaliyetlerin hem akademik hem de tanıtım amaçlı olduğunu vurgulamıştır.

Bilimsel ve eğitici saha ziyaretleri: Öğretmenlerin %25,8' i (f = 8), okullarında bilim merkezleri, hayvanat bahçeleri, teknoloji merkezleri ve doğa alanları gibi bilimsel temelli ortamlara yönelik etkinlikler düzenlendiğini belirtmiştir. Bu etkinliklerin genel gezilerle sınırlı kalmadığı; Ö16' nın belirttiği *"Tarım okulu ziyareti"* ve Ö19' un ifade ettiği *"İnovasyon merkezi ve Altıntepe Urartu ören yeri"* gibi belirli alanlara yöneldiği görülmektedir. Bu bulgu, Erzincan'daki farklı öğrenme kaynaklarının eğitim sürecine dâhil edilmeye çalışıldığını göstermektedir.

Sosyal sorumluluk ve kurumsal etkinlikler: Okullarda yürütülen uygulamaların bir diğer boyutunu ise %22,6 (f = 7) oranıyla sosyal sorumluluk projeleri, kütüphane ziyaretleri ve kamu kurumu gezileri oluşturmaktadır. Ö23' ün paylaştığı *"Kütüphane incelemesi ve bir köy okulunu boyama/düzenleme etkinliği"* örneği, okul dışı öğrenmenin yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda öğrencilere değerler eğitimi ve toplumsal duyarlılık kazandırma işlevi gördüğünü de göstermektedir.

Erzincan ilinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okullarında yürütülen okul dışı öğrenme etkinliklerinin müze ve tarihi alan odaklı olduğu; bunun yanı sıra bilimsel merkezler ve sosyal sorumluluk projeleriyle çeşitlendirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Ancak, okulların yaklaşık beşte birinde bu tür etkinliklerin gerçekleştirilememesi, uygulamada fırsat eşitliği ve kaynak yönetimi açısından kurumsal desteğin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

4.10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ders Kapsamındaki ODÖO Etkinliklerine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.10.: Ders Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinlikler

13. Ders kapsamında okul dışı etkinlikler düzenliyor musunuz? Düzenliyorsanız hangilerini kullanıyorsunuz?						
Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f	%	Örnek Katılımcı Görüşü
Ders Bazlı Okul Dışı Öğrenme Uygımları	Müze ve Tarihi Mekân Gezileri	Müze ziyareti, ören yerleri, tarihi yer incelemesi, panorama müzesi	Ö2, Ö3, Ö6, Ö10, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö25, Ö28, Ö29, Ö31	12	38,7	"Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarihi müze gezileri yapılır." (Ö10)
	Bilimsel, Doğal ve Teknik Saha Çalışmaları	Hayvanat bahçesi, milli parklar, geri dönüşüm tesisleri, inovasyon merkezi, alan araştırması	Ö3, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö29	7	22,6	"Inovasyon merkezine gidildi Altın-tepe Urartu ören yerine gidildi." (Ö19)
	Akademik ve Mesleki Tanıtım Faaliyetleri	Üniversite gezisi, lise tanıtımı, tarım okulu ziyareti, meslek tanıtımları	Ö1, Ö9, Ö16, Ö23, Ö24	5	16,1	"Sosyal bilgiler dersi kapsamında üniversitelere gidiliyor bazı bölümleri tanıtıp meslekler hakkında bilgiler veriyoruz." (Ö9)
	Sosyal, Kültürel ve Kurumsal Etkinlikler	Sosyal sorumluluk projeleri, huzurevi ziyareti, STK gezileri, tiyatro, sözlü tarih	Ö3, Ö13, Ö14, Ö22, Ö23, Ö24	6	19,4	"Geziler, fuarlar, sosyal sorumluluk projeleri bu kapsam içerisine girebilir." (Ö14)
	Dijital ve Yöntemsel Uygulamalar	Çalışma kâğıdı, e-twinning, tablet kullanımı, soru-cevap etkinlikleri	Ö2, Ö6, Ö8, Ö27	4	12,9	"Yetiştirme ve destekleme kursu Projeler(e-twinning)" (Ö27)
	Etkinlik Düzenlenme yen Durumlar	Hayır, düzenlenmiyor, zaman ve maliyet kısıtı	Ö1, Ö5, Ö7, Ö11, Ö12, Ö15, Ö17, Ö26, Ö30	9	29,0	Zaman ve maliyet açısından pek düzenleyemiyoruz. (Ö1)

Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını (ODÖO) doğrudan ders süreçlerine entegre edip etmedikleri ve bu süreçte hangi mekânları tercih ettikleri incelenmiştir. Elde edilen veriler, öğretmenlerin uygulama düzeylerinin ve tercih ettikleri pedagojik sahaların çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Müze ve tarihî mekân odaklı ders uygulamaları: Bulgulara göre ders kapsamında en sık başvuru alan okul dışı ortamların müzeler ve tarihî alanlar olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların önemli bir bölümü, Sosyal Bilgiler dersinin kazanımlarını somutlaştırmak amacıyla bu mekânları öncelikli öğrenme alanları olarak kullanmaktadır. Örneğin Ö10, ders kapsamında öncelikle *“tarihi müze gezileri”* düzenlediğini belirtirken Ö23, branşına yönelik olarak *“daha çok müzeleri”* tercih ettiğini ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin kültürel miras ve tarih bilinci oluşturmada müze pedagojisinden yoğun biçimde yararlandıklarını göstermektedir.

Bilimsel, teknik ve doğa temelli saha çalışmaları: Geleneksel müze ziyaretlerinin yanı sıra bazı öğretmenlerin ders içeriklerini daha teknik ve bilimsel alanlara taşıdıkları görülmektedir. Katılımcı görüşlerinde hayvanat bahçesi, inovasyon merkezi ve tarım okulu gibi tematik alanların dersin bir parçası hâline getirildiği vurgulanmıştır. Ö19’ un *“İnovasyon merkezine ve Altıntepe Urartu ören yerine”* gerçekleştirdiği ziyaretler, modern bilim merkezleri ile arkeolojik alanların disiplinler arası bir yaklaşımla bir araya getirildiğini örneklemektedir. Ö16’ nın belirttiği *“Tarım okulu ziyareti”* ise yerel üretim süreçlerinin eğitim amacıyla ders programına dâhil edildiğini göstermektedir.

Sosyal sorumluluk ve akademik rehberlik etkinlikleri: Okul dışı etkinliklerin bir diğer boyutunu sosyal sorumluluk projeleri ve üst eğitim kurumlarının tanıtımı oluşturmaktadır. Öğretmenler, ders kapsamında sivil toplum kuruluşu ziyaretleri, üniversite gezileri ve huzurevi ziyaretleri gibi etkinliklerle öğrencilerin sosyal becerilerini ve gelecek planlamalarını desteklemektedir. Ö9, Sosyal Bilgiler dersi kapsamında üniversitelerin ilgili bölümlerini tanıtarak meslekler hakkında bilgi verdiklerini ifade etmiştir. Ö14 ise fuarları ve sosyal sorumluluk projelerini ders kapsamında değerlendirerek öğrenme sürecini toplumsal yaşamla ilişkilendirdiğini belirtmiştir.

Yöntemsel çeşitlilik ve dijital bütünleşme: Bulgular, bazı öğretmenlerin okul dışı etkinlikleri yalnızca mekân ziyareti olarak görmediklerini, bu süreci çeşitli akademik araçlarla desteklediklerini göstermektedir. Katılımcılardan Ö2, etkinlik sırasında "*çalışma kâğıdı*" kullandığını; Ö5 ise "*soru-cevap*" yöntemiyle süreci pekiştirdiğini belirtmiştir. Ö27 tarafından yürütülen *eTwinning projeleri de* okul dışı öğrenmenin dijital platformlar ve uluslararası iş birlikleriyle desteklendiğine ilişkin özgün bir bulgu sunmaktadır.

Uygulama sürecindeki sınırlılıklar ve edilgen tutumlar: Etkinlik düzenleyen öğretmenlerin varlığına karşın katılımcıların yaklaşık üçte birinin ders kapsamında okul dışı faaliyet düzenleyemediği tespit edilmiştir. Bu durumun temel gerekçeleri arasında zaman yetersizliği, müfredat yetiştirme kaygısı ve ekonomik imkânsızlıklar öne çıkmaktadır. Ö1, maliyetler ve konuların yetiştirilmesi zorunluluğu nedeniyle bu tür etkinliklerin sınırlı kaldığını ifade ederek, lise gezileri dışındaki faaliyetlerin sıklıkla aksadığını vurgulamıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ders kapsamında okul dışı ortamları kullanma uygulamaları, müzeler ve tarihî mekânlar ekseninde yoğunlaşmakla birlikte, inovasyon merkezleri ve sosyal sorumluluk projeleriyle çeşitlenmektedir. Ancak uygulama sıklığının artırılması ve bu ortamların ders programlarına daha sistematik biçimde dâhil edilmesi için öğretmenlerin üzerindeki zaman ve maliyet baskısının azaltılması gerektiği anlaşılmaktadır.

4.11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ODÖO'nun Öğrenci Gelişimi ve Beceri Edinimine Katkılarına İlişkin Görüşleri

Tablo 4.11.: Öğrenci Gelişimi ve Beceri Edinimine Katkıları

14. Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının öğrenciye kazandıracak yararlar nelerdir ve öğrencilerde hangi becerilerin gelişmesine olanak sağlar?

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f	%	Örnek Görüşü	Katılımcı
Öğrenci Gelişimi ve Beceri Edinimi	Akademik ve Bilişsel Kazanımlar	Kalıcı öğrenme, Yaparaka-yaşayarak öğrenme, Somutlaştırma , Aktif katılım, Hayatla bağ kurma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31	24	77,4	"Daha kalıcı öğrenme sağlanıyor. Bilgiyi sadece duyararak değil görerek dokunarak öğreniyorlar... Yapılandırmacı eğitimi tam anlamıyla yaşıyor çocuklar." (Ö1)	
	Sosyal ve Duyuşsal Kazanımlar	Sosyalleşme, Öz güven, Motivasyon/İlgi, Mutluluk/Eğlence, Merak duygusu	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö14, Ö16, Ö17, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö31	14	45,2	"Sosyalleşmeyi ciddi derecede artırıyor öğrencilerin daha samimi olmasını birbirleriyle daha çok iletişim kurmasını sağlıyor... Psikolojik olarak daha mutlu oldukları bir süreç oluyor." (Ö1)	
	Beceri Gelişimi	Gözlem, Eleştirel düşünme, Problem çözme, Sorgulama/Arıştırma, İletişim/Takım çalışması	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö15, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö28, Ö31	11	35,5	"Gözlem yapma, soru sorma, eleştirel düşünme, empati geliştirme, tarihsel ve mekansal farkındalık kazandırır." (Ö3)	

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının (ODÖO) öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu ortamların yalnızca akademik başarıyı değil, bütüncül gelişimi de desteklediği belirlenmiştir. Bulgular, ODÖO'nun katkılarını akademik, sosyal ve beceri temelli olmak üzere üç ana boyutta ortaya koymaktadır.

Bilişsel süreçler ve kalıcı öğrenme üzerindeki etki: Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%77,4; f = 24), ODÖO' nun en önemli yararının kalıcı öğrenmeyi desteklemesi ve yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı sunması olduğunu vurgulamıştır. Katılımcı görüşlerinde sınıf ortamındaki kuramsal ve soyut bilgilerin okul dışı mekânlarda somutlaştığı ve bu sayede bilginin uzun süreli belleğe daha kolay aktarıldığı belirtilmiştir. Örneğin Ö1, bu süreci “yapılandırmacı eğitimin tam anlamıyla yaşanması” olarak tanımlarken Ö28, öğrencilerin soyut kavramları yerinde görerek çok daha kolay somutlaştırabildiğini ifade etmiştir.

Sosyal ve duyuşsal gelişime katkıları: Öğretmenlerin %45,2' si (f = 14), okul dışı etkinliklerin öğrencilerin sosyalleşme düzeylerini ve öz güvenlerini artırdığını belirtmiştir. ODÖO' nun öğrenciyi edilgen bir dinleyici olmaktan çıkarıp etkin bir özneye dönüştürdüğü (Ö23), derse karşı ilgi ve motivasyonu yükselttiği (Ö31) ve merak duygusunu güçlendirdiği (Ö5) bulgular arasında öne çıkmaktadır. Ayrıca bu etkinliklerin öğrencilerde psikolojik iyi oluşu desteklediği ve öğrenmeyi eğlenceli bir sürece dönüştürdüğü katılımcılar tarafından sıklıkla dile getirilmiştir.

Beceri odaklı gelişim ve üst düzey düşünme: Öğretmenlerin %35,5' i (f = 11), ODÖO'nun disiplinler arası becerilerin gelişimine olanak sağladığını belirtmiştir. Özellikle gözlem yapma, eleştirel düşünme, araştırma-sorgulama ve problem çözme becerileri en çok vurgulanan başlıklar olmuştur. Ö3, bu ortamların genel becerilerin yanı sıra tarihsel ve mekânsal farkındalık ile empati gibi Sosyal Bilgiler dersine özgü duyuşsal becerileri de geliştirdiğine dikkat çekmiştir. Ö21 ise gözlem ve eleştirel düşünmenin yanı sıra çevre bilinci ve tarihî mekânlara saygı gibi değer temelli kazanımların da bu süreçte edinildiğini vurgulamıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri, okul dışı öğrenme ortamlarını öğrencinin akademik bilgisini kalıcı kılan, sosyal becerilerini ve öz güvenini geliştiren, aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerini hayata geçirmesine zemin hazırlayan "laboratuvar niteliğinde alanlar" olarak değerlendirmektedir.

4.12. Öğretmenlerin ODÖO Etkinliklerini Artırmaya Yönelik Önerileri

Tablo 4.12.: Etkinlikleri Artırmaya Yönelik Öğretmen Önerileri.

15. Ders kapsamında okul dışı etkinlikleri artırmak için neler yapılmalıdır? Önerileriniz nelerdir yazınız.						
Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f	%	Örnek Katılımcı Görüşü
Okul Dışı Öğrenme İçin Çözüm Önerileri	Finansal Destek ve Lojistik İmkanlar	Ödenek ayrılması, ulaşım desteği (belediye vb.), sponsorluk, maliyetlerin karşılanması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö17, Ö20, Ö22, Ö23, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30	17	54,8	"Maddi ve manevi desteklenmeli... Gerek okul gerek veliler gerek ilgili kurumlar kolaylık sağlamalı. Kısacası herkes bu konuda elini taşın altına koymalı." (Ö1)
	Müfredat ve Zaman Yönetimi	Müfredata entegrasyon, ders saati artışı, planlama süresi, konuların sadeleştirilmesi	Ö1, Ö3, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö28, Ö31	14	45,2	"Öğretim programına entegre edilip planlamada zaman ayrılmalıdır... Sosyal bilgiler dersinin ders saati artırılmalıdır." (Ö23, Ö28)
	Bürokratik ve İdari Düzenlemeler	İzin süreçlerinin kolaylaştırılması, kurumsal protokoller, resmi prosedürlerin azaltılması	Ö2, Ö3, Ö9, Ö11, Ö16, Ö21, Ö22, Ö23, Ö29	9	29,0	"İdari kurumlardan izin sürecini hızlandırmalı ve gerekli finansal yardımlarda bulunulmalı... Resmî prosedürler kolaylaştırılmalıdır." (Ö2, Ö23)
	Veli ve Toplumsal Bilinçlendirme	Veli desteği, velilerin bilinçlendirilmesi, okul-veli iş birliği, toplumsal teşvik	Ö3, Ö6, Ö10, Ö15, Ö20, Ö21, Ö22, Ö26, Ö29	9	29,0	"İdari destek velilerin bilinçlenmesi, kurumlarla protokol yapılmalı... veli teşviki sağlanmalıdır." (Ö3, Ö10)
	Mesleki Gelişim ve Teşvikler	Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin idareci eğitimi, örnek uygulama	Ö1, Ö16, Ö17, Ö18, Ö21, Ö23, Ö25	7	22,6	"Öğretmenlere ve idarecilere bu konuda eğitim verilmelidir. Yaygınlaştırma çalışmaları yapılmalıdır." (Ö16)

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının (ODÖO) kullanımını yaygınlaştırmak adına sundukları çözüm önerileri beş temel stratejik alanda toplanmaktadır:

Ekonomik Kaynak ve Lojistik Çözümler: Katılımcıların yarısından fazlası (%54,8) temel çözümün "maddi destek" olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler, özellikle belediyelerle yapılacak ulaşım protokollerinin ve MEB tarafından okullara bu etkinlikler için özel bütçe/ödenek tahsis edilmesinin süreci canlandıracağını belirtmektedir.

Akademik Yapılandırma: Öğretmenlerin %45,2' si müfredat baskısına dikkat çekerek, ODÖO etkinliklerinin ders programına organik biçimde entegre edilmesini ve konuların bu tür etkinliklere zaman tanıyacak şekilde sadeleştirilmesini önermektedir. Ayrıca, ders saatlerinin artırılması da yapısal bir çözüm olarak sunulmuştur.

Bürokrasinin Azaltılması: Katılımcıların %29' u, öğretmenlerin üzerindeki en büyük yüklerden biri olan "ağır izin süreçleri" ve yasal prosedürlerin hafifletilmesi gerektiğini savunmaktadır. Valilik ve belediye gibi kurumlarla yapılacak geniş çaplı protokollerin bu sorunun çözümüne katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Paydaş Katılımı (Veli): Etkinliklerin önündeki "veli engeli" nin aşılması için velilerin bu sürecin akademik faydaları konusunda bilinçlendirilmesi ve teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Pedagojik Güçlendirme: Öğretmenlerin yalnızca maddi açıdan değil, mesleki ve motivasyonel açıdan da desteklenmesi; ODÖO yönetimi konusunda kapsamlı hizmet içi eğitimler almaları önerilmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri, okul dışı öğrenmenin yaygınlaştırılabilmesi için tüm paydaşların sorumluluk üstlendiği, ekonomik desteğin sağlandığı ve bürokratik işlemlerin en aza indirildiği kurumsal bir yapı talep etmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları, ilgili alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmış ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Değerlendirmeler; öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin eğitim ve teknoloji kullanma durumları, etkinlik düzenleme sıklıkları, algıladıkları idari destek, okul dışı öğrenmenin kapsamına ilişkin görüşleri, öğrencilere sağlanan katkılar, uygulamada karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri çerçevesinde yapılandırılmıştır.

5.1. Sonuç

Bu araştırma, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını nasıl anlamlandırdıklarını, uygulama süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ve bu sürecin geliştirilmesine yönelik çözüm önerilerini kapsamlı biçimde ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen temel sonuçlar şu başlıklar altında toplanmıştır:

Okul dışı öğrenme ortamı algısı ve mevcut uygulamalar: Sosyal Bilgiler öğretmenleri ODÖO kavramını oldukça geniş bir perspektifte tanımlamakta; bu ortamları yalnızca "gezi alanı" olarak değil, "insanın olduğu her yer" ve "yaşayarak öğrenme sunan her ortam" olarak değerlendirmektedir. Kavramsal olarak en çok müzeler ve tarihî mekânlar (%80,6) ile doğa temelli alanlar (%48,4) ön plana çıkmaktadır. Okullarda yürütülen mevcut faaliyetler incelendiğinde, uygulamaların %67,7 oranında müze ve tarihî alan gezileri üzerinde yoğunlaştığı; bunları bilim merkezi ziyaretleri ve sosyal sorumluluk projelerinin takip ettiği görülmektedir. Ancak okulların yaklaşık beşte birinde (%19,4) hiçbir okul dışı etkinliğin gerçekleştirilemediği belirlenmiştir.

Öğrenci kazanımları ve beceri gelişimi: Öğretmenler, ODÖO kullanımının öğrenci gelişimine çok yönlü katkı sağladığı konusunda hemfikirdir. Katılımcıların

%77,4'ü bu ortamların kalıcı öğrenmeyi sağladığını ve kuramsal bilgileri somutlaştırdığını belirtmiştir. Sosyalleşme, öz güven artışı ve motivasyon gibi duyuşsal kazanımların yanı sıra gözlem, eleştirel düşünme, problem çözme ve araştırma-sorgulama gibi üst düzey becerilerin bu ortamlarda daha etkili geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulama sürecindeki temel engeller: Araştırmada öğretmenlerin okul dışı etkinlik düzenleme isteğinin önündeki en büyük engelin maddi imkânsızlıklar (%64,5) olduğu ortaya konmuştur. Ulaşım maliyetleri ve sponsor eksikliği temel sorunlar olarak dikkat çekmektedir. İkinci büyük engel ise ağır bürokratik işlemler ve izin süreçleridir (%48,4). Ayrıca, yoğun müfredat nedeniyle yaşanan zaman yetersizliği (%38,7) ve öğrenci güvenliğine dair kaygılar, öğretmenlerin bu tür etkinlikleri planlamasını zorlaştıran diğer önemli etkenlerdir.

Kurumsal iş birliği ve destek ihtiyaçları: Öğretmenler, ODÖO' nun etkili kullanımı için belediyeler (%64,5), müzeler (%67,7) ve üniversiteler (%61,3) ile sistematik iş birliği yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Belediyelerden özellikle ulaşım desteği beklenirken üniversitelerden akademik rehberlik talep edilmektedir. Destek alanları açısından bakıldığında öğretmenler; müfredatla uyumlu hazır plan ve içerik desteğine (%58,1), teknolojik donanım (%51,6) ve idari kolaylıklara ihtiyaç duymaktadır.

Geliştirmeye yönelik öneriler: Araştırma sonucunda öğretmenlerin çözüm odaklı önerileri; finansal destek sağlanması (%54,8), etkinliklerin müfredata doğrudan dâhil edilmesi (%45,2) ve bürokratik işlemlerin sadeleştirilmesi noktalarında birleşmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ODÖO pedagojisi konusunda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ve velilerin bu süreçlerin akademik faydaları konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında okul dışı öğrenme ortamlarının potansiyeli öğretmenler tarafından yüksek düzeyde kabul görse de uygulamadaki finansal, bürokratik ve zamansal sınırlılıklar bu potansiyelin tam olarak hayata geçirilmesini engellemektedir. Başarılı bir ODÖO uygulaması için MEB, yerel yönetimler ve üniversiteler arasında çok paydaşlı bir iş birliği modelinin kurulması ve öğretmenlere kapsamlı destek sunulması gerekmektedir.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını geniş kapsamlı öğrenme alanları olarak gördükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin müzeleri, tarihî mekânları, doğal alanları ve bilim merkezlerini öne çıkarmaları, okul dışı öğrenmeyi sınıfta edinilen bilgilerin gerçek yaşamla ilişkilendirildiği bir süreç olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bulgulara göre bu ortamlar, teorik ve soyut bilgilerin somutlaştırılmasını sağlayarak öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine, bilgileri daha uzun süre hatırlamalarına ve derse aktif biçimde katılmalarına katkı sunmaktadır. Bunun yanında okul dışı etkinliklerin öğrencilerin sosyalleşme, öz güven, merak ve motivasyon düzeylerini artırdığı; gözlem, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve empati becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmaktadır.

Bununla birlikte bulgular, okul dışı öğrenme ortamlarının öğretmenler tarafından önemli görülmesine rağmen uygulamada yeterince kullanılmadığını ortaya koymaktadır. Maddi imkânsızlıklar, ulaşım sorunları, bürokratik izin süreçleri, zaman yetersizliği ve güvenlik kaygıları etkinliklerin gerçekleştirilmesini sınırlandırmaktadır. Öğretmenlerin belediyeler, müzeler ve üniversitelerle iş birliği yapılmasını istemeleri; okul dışı öğrenmenin bireysel öğretmen çabasıyla değil, kurumsal destekle sürdürülebilecek bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda okul dışı öğrenme ortamlarının etkili ve düzenli kullanılabilmesi için maddi ve lojistik desteğin artırılması, izin işlemlerinin kolaylaştırılması, öğretmenlere hazır plan ve içerik desteği sunulması ve etkinliklerin ders programına doğrudan dâhil edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

5.2. Tartışma

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını ağırlıklı olarak müzeler, tarihî mekânlar, doğal alanlar ve bilim merkezleri üzerinden tanımladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin %80,6' sının müze, öğren yeri ve tarihî mekânları okul dışı öğrenme ortamı olarak ifade etmesi, okul dışı öğrenme algısının özellikle tarih ve kültürel mirasla ilişkili fiziksel mekânlar üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Bu sonuç, Özmen'in (2024) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını çoğunlukla müzeler, tarihî mekânlar ve okul sınırları dışında gerçekleştirilen öğrenme alanları çerçevesinde tanımladıkları yönündeki bulgularıyla

benzerlik göstermektedir. Selanik-Ay ve Erbasan' ın (2016) çalışmasında öğretmenlerin müzeleri, alan gezilerini, camileri ve sağlık kuruluşlarını okul dışı öğrenme ortamları arasında değerlendirmeleri de araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmada öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamı algılarının geniş bir kapsama sahip olduğu görülmesine rağmen mevcut uygulamaların daha çok müze ve tarihî alan gezilerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Okullarda yapılan etkinliklerin %67,7' sinin müze ve tarihî alan gezilerinden oluşması, öğretmenlerin bu ortamları Sosyal Bilgiler dersinin öğrenme çıktılarıyla daha kolay ilişkilendirebildiklerini göstermektedir. Bununla birlikte doğal alanların, resmî kurumların, bilim merkezlerinin, sosyal sorumluluk çalışmalarının ve dijital ortamların daha sınırlı kullanılması, okul dışı öğrenmenin sahip olduğu çeşitliliğin uygulamaya yeterince yansımadığını düşündürmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin kavramsal farkındalıklarının uygulama çeşitliliğinden daha yüksek olduğu söylenebilir (Özmen, 2024; Şen, 2019).

Okul dışı öğrenme ortamları genel olarak değerlendirildiğinde bu ortamların öğrencinin bilgiyi doğrudan gözlem, yaşantı ve deneyim yoluyla yapılandırmasına imkân verdiği görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin %77,4' ünün okul dışı öğrenme ortamlarının kalıcı öğrenmeyi, yaparak yaşayarak öğrenmeyi, bilgilerin somutlaştırılmasını, aktif katılımı ve hayatla bağ kurulmasını sağladığını belirtmesi bu değerlendirmeyi desteklemektedir. Selanik-Ay ve Erbasan (2016), okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenmenin kalıcılığını artırdığını ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklediğini belirlemiştir. Seyhan (2020) ise öğrencilerin yeni ve farklı kavramları yaparak, yaşayarak ve gözlemleyerek daha kalıcı biçimde öğrendiklerini, okul dışı ortamların soyut kavramların somutlaştırılmasına katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu bulgular, okul dışı öğrenme ortamlarının sınıfta gerçekleştirilen öğretimin alternatifi olmaktan çok, sınıf içi öğrenmeyi gerçek yaşam deneyimleriyle tamamlayan alanlar olduğunu göstermektedir.

Araştırmada okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin sosyalleşme, öz güven, iletişim, ilgi, merak ve motivasyonlarını artırdığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin %45,2' si bu ortamların öğrencilerin sosyal ve duyuşsal gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Biçici (2025), bilim tırı uygulamalarının öğrencilerin heyecan, ilgi ve merak

duygularını artırdığını ve derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini desteklediğini ortaya koymuştur. Ayyıldız (2023) da tarihî mekân gezilerinin öğrencilerde heyecan, mutluluk, eğlenme ve gurur gibi olumlu duygular oluşturduğunu belirlemiştir. Bu sonuçlar, okul dışı öğrenmenin yalnızca akademik kazanımlara yönelik bir öğretim uygulaması olmadığını, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini ve öğrenmeye yönelik duyuşsal özelliklerini de desteklediğini göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin %35,5' i okul dışı öğrenme ortamlarının gözlem, eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma-sorgulama, iletişim ve takım çalışması becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Özmen (2024), okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilere gözlem, empati ve araştırma becerileri kazandırdığını; saygı, duyarlılık ve vatanseverlik gibi değerlerin aktarılmasına katkı sağladığını belirlemiştir. Coşkun Keskin ve Kaplan (2012) da okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılan müzelerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencileri pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkararak soru soran, gözlem yapan, araştıran ve ulaştığı bilgileri değerlendiren aktif öğrenenlere dönüştürdüğünü göstermektedir.

Sosyal Bilgiler dersi bağlamında okul dışı öğrenme ortamları, dersin tarih, coğrafya, vatandaşlık, kültürel miras ve toplumsal yaşam boyutlarının gerçek hayatla ilişkilendirilmesini sağlamaktadır. Müzeler ve tarihî mekânlar öğrencilerin geçmişe ait bilgi, belge, yapı ve nesneleri yerinde incelemelerine; doğal alanlar coğrafi özellikler ile insan-çevre ilişkisini gözlemlemelerine; resmî kurumlar ise toplumsal kurumların ve kamu yönetiminin işleyişini tanımlarına imkân vermektedir. Böylece Sosyal Bilgiler dersinde sınıf ortamında soyut olarak ele alınabilen konular, gerçek mekânlar ve toplumsal yaşantılar üzerinden somutlaştırılmaktadır. Meydan ve Akkuş'un (2014) müze gezilerinin tarihî ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemini ortaya koyan sonuçları, okul dışı öğrenme ortamlarının Sosyal Bilgiler öğretimindeki işlevini desteklemektedir.

Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçlarından biri öğrencilerin çevresine, toplumuna ve kültürel mirasına karşı duyarlı, etkin ve sorumlu vatandaşlar olarak yetişmelerini sağlamaktır. Araştırmada öğretmenlerin çevre bilinci, tarihî mekânlara saygı, empati, iletişim ve takım çalışması gibi kazanımları vurgulamaları, okul dışı öğrenme

ortamlarının bu amaca hizmet ettiğini göstermektedir. Müzeler ve tarihî alanlar kültürel mirasa saygı, aidiyet ve vatanseverlik değerlerini; doğal alanlar çevreye karşı duyarlılık ve sorumluluğu; sosyal sorumluluk çalışmaları ise yardımlaşma, dayanışma ve toplumsal katılımı desteklemektedir. Bu bakımdan okul dışı öğrenme ortamları, Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin yalnızca bilgi düzeyinde aktarılmasını değil, gerçek yaşam içerisinde gözlemlenmesini ve davranışa dönüştürülmesini de sağlayabilir (MEB, 2018; Meydan & Akkuş, 2014; Öner & Çengelci Köse, 2019).

Araştırma sonuçları Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında değerlendirildiğinde, okul dışı öğrenme ortamlarının modelin bütüncül, öğrenci merkezli, beceri temelli ve yaşantıya dayalı eğitim anlayışını desteklediği görülmektedir. Model, öğrenmeyi yalnızca bilgi aktarımı olarak değil; araştırma, sorgulama, problem çözme ve eleştirel düşünme temelinde ele almakta, öğrenme deneyimlerinin okul sınırlarıyla sınırlı kalmamasını öngörmektedir. Araştırmada belirlenen kalıcı öğrenme, aktif katılım, eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma-sorgulama, iletişim ve iş birliği gibi kazanımlar bu anlayışla örtüşmektedir (MEB, 2025).

Maarif Modeli kapsamında okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin bilişsel, sosyal-duygusal ve değer temelli gelişimlerinin birlikte desteklenebileceği alanlar olarak değerlendirilebilir. Araştırmada öğrencilerin öz güven, sosyalleşme, merak, motivasyon, empati, çevre bilinci ve tarihî mekânlara saygı özelliklerinin geliştiğinin belirtilmesi, okul dışı öğrenmenin bütüncül gelişime katkı sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte okul dışı öğrenme ortamlarının modelin amaçları doğrultusunda kullanılabilmesi için etkinliklerin dersin öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmesi, etkinlik öncesi hazırlık, etkinlik sırasındaki uygulama ve etkinlik sonrası değerlendirme aşamalarının planlanması gerekmektedir. Aksi durumda okul dışı öğrenme etkinlikleri öğretim sürecinin bir parçası olmaktan uzaklaşarak yalnızca gezi niteliğinde kalabilir (Bakioğlu & Karamustafaoğlu, 2020; MEB, 2025).

Araştırmada öğretmenlerin %19,4' ünün bir eğitim-öğretim yılı içerisinde herhangi bir okul dışı etkinlik gerçekleştirmediği, %45,2' sinin ise yılda yalnızca bir etkinlik düzenlediği belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin okul dışı öğrenmeye ilişkin olumlu görüşlerinin uygulama sıklığına aynı düzeyde yansımadağını göstermektedir.

Maddi imkânsızlıkların %64,5, bürokratik işlemler ve izin süreçlerinin %48,4, zaman yetersizliğinin ise %38,7 oranında ifade edilmesi, bu durumun öğretmenlerin isteksizliğinden çok ekonomik ve kurumsal sınırlılıklardan kaynaklandığını düşündürmektedir. Özmen (2024), Selanik-Ay ve Erbasan (2016) ile Çepni ve Aydın'ın (2015) çalışmalarında da maddi yetersizlik, ulaşım, güvenlik, izin süreçleri ve öğretim programının yoğunluğu gibi benzer sorunların ortaya çıkması, okul dışı öğrenmenin önündeki engellerin yapısal bir nitelik taşıdığını göstermektedir.

Öğretmenlerin müzelerle %67,7, belediyelerle %64,5 ve üniversitelerle %61,3 oranında iş birliği yapılmasını önermeleri, okul dışı öğrenmenin çok paydaşlı bir yapı içerisinde yürütülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Belediyelerden ulaşım ve lojistik destek alınması, müzelerin öğrenci düzeyine uygun etkinlik ve materyaller hazırlaması, üniversitelerin ise öğretmenlere akademik ve pedagojik rehberlik sağlaması uygulamaların niteliğini artırabilir. Öğretmenlere hazır plan ve içerik desteği sunulması, hizmet içi eğitim verilmesi ve bürokratik işlemlerin kolaylaştırılması da okul dışı öğrenme ortamlarının daha düzenli kullanılmasına katkı sağlayabilir (Çepni & Aydın, 2015; Özmen, 2024; Taşdemir, 2023).

Sonuç olarak araştırma bulguları ile tezde ele alınan çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, okul dışı öğrenme ortamlarının Sosyal Bilgiler öğretiminde kalıcı öğrenmeyi, beceri gelişimini, sosyal katılımı ve değer eğitimi desteklediği görülmektedir. Bununla birlikte ekonomik, bürokratik, zamansal ve yönetsel sınırlılıklar, bu ortamların sahip olduğu eğitimsel potansiyelin tam olarak kullanılmasını engellemektedir. Bu nedenle okul dışı öğrenme ortamlarının zaman zaman gerçekleştirilen geziler olarak değil; Sosyal Bilgiler dersinin öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmiş, Maarif Modeli' nin bütüncül gelişim anlayışını destekleyen, kurumlar arası iş birliğine dayalı, planlı, değerlendirilebilir ve sürdürülebilir bir öğretim süreci olarak yapılandırılması gerekmektedir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda önerilere yer verilmiştir. Öneriler, uygulamaya ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik olmak üzere olmak üzere iki başlıkta açıklanmıştır.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Finansal ve Lojistik Desteğin Kurumsallaşması: Araştırmada en büyük engel olarak saptanan maddi imkânsızlıkların aşılması için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullara bu etkinliklere özel bir “etkinlik ödeneği” tahsis edilmelidir. Ayrıca, ulaşım sorununu çözmek adına yerel yönetimler (belediyeler) ile okullar arasında kalıcı ulaşım protokolleri imzalanmalıdır.

Bürokratik Prosedürlerin Sadeleştirilmesi: Öğretmenlerin etkinlik düzenleme motivasyonunu kıran ağır izin süreçleri ve resmî yazışma trafiği yeniden düzenlenmelidir. Dijital platformlar üzerinden hızlı izin onay mekânizmaları kurulmalı ve idari süreçler öğretmenlerin üzerindeki sorumluluk yükünü hafifletecek şekilde esnetilmelidir.

Öğretim Programıyla Bütünleştirme ve Sadeleştirme: Okul dışı öğrenme, öğretim programının “ek” bir parçası olmaktan çıkarılıp doğrudan ders kazanımlarıyla ilişkilendirilmiş bir zorunlu uygulama hâline getirilmelidir. Yoğun öğretim programı içeriği, öğretmenlerin “konu yetiştirme” kaygısını azaltacak şekilde sadeleştirilmeli ve bu tür faaliyetlere esnek zaman dilimleri ayrılmalıdır.

Hizmet İçi Eğitim ve Mesleki Gelişim: Öğretmenlerin ve okul idarecilerinin ODÖO pedagojisi, planlama süreçleri ve dış mekânlarda teknoloji kullanımı (tablet, AR vb.) konularında hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerekmektedir.

Paydaş Bilinçlendirme Çalışmaları: Velilerin, bu tür etkinlikleri “ders dışı bir gezi” olarak değil, akademik başarıyı artıran bir “öğrenme süreci” olarak görmelerini sağlayacak seminerler ve bilgilendirme toplantıları düzenlenmelidir.

İş Birliği Alanlarının Genişletilmesi: Müzeler ve üniversitelerin yanı sıra sanayi kuruluşları, yerel esnaflar ve sivil toplum kuruluşları ile ders içeriklerine uygun tematik protokoller yapılmalıdır.

5.3.2 Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Öğrenci ve Veli Perspektifi: Mevcut çalışma öğretmen görüşleriyle sınırlıdır. Gelecekteki çalışmalarda, okul dışı öğrenmenin akademik ve duyuşsal etkilerini ölçmek amacıyla öğrenci ve veli görüşlerine odaklanan nitel veya karma desenli araştırmalar yapılabilir.

Kalıcılık ve Başarı Analizi: Okul dışı öğrenme ortamlarında işlenen derslerin, sınıf ortamındaki geleneksel derslerle karşılaştırıldığı; uzun vadeli hatırlama (kalıcılık) ve akademik başarı üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel çalışmalar kurgulanabilir.

Dijital Dönüşüm ve ODÖO: Okul dışı ortamlarda artırılmış gerçeklik (AR) ve sanal gerçeklik (VR) gibi teknolojilerin kullanımının öğrenci motivasyonuna ve kazanım düzeyine etkisini araştıran teknoloji odaklı çalışmalar yürütülebilir.

Bölgesel Karşılaştırmalar: Bu araştırma Erzincan ili özelindedir. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki iller veya kırsal ve kentsel yerleşimler temelinde karşılaştırmalı çalışmaların yapılması, Türkiye genelindeki okul dışı öğrenme standartlarının belirlenmesine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, L. (2022). *Fen Bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları ve bu ortamların kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Ajiboye, J. O., & Olatundun, S. A. (2010). Impact of some environmental education outdoor activities on Nigerian primary school pupils' environmental knowledge. *Applied Environmental Education & Communication*, 9(3), 149–158.
- Akhan, N. E., & Kaymak, B. (2019). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının fakültelerindeki öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Journal of History School*, 43, 1503–1534. <https://doi.org/10.29228/Joh24729>
- Aktaş, V. (2022). *Sosyal Bilgiler dersinde mekânsal düşünme becerilerinin geliştirilmesinde okul dışı öğrenme ortamlarının rolü: Bir eylem araştırması* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Marmara Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://hdl.handle.net/11424/285817>
- Aktaş, V., Yılmaz, A., & İbrahimoglu, Z. (2021). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sanal müze kullanımına yönelik tutumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1294–1313.
- Aktekin, S. (2001). İngiliz tarihi eğitiminde yerel tarihin yeri. İçinde F. Çelebi (Ed.), *Yerel tarihçilik: Kent sivil girişim yerel tarih grupları deneyimi* (ss. 205–212). Türkiye Ekonomi ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Alacapınar, F. G. (2013). Grade level and creativity. *Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 247–266.
- Alagöz, A. (2023). *Öğretmen adaylarına oyun tabanlı öğrenme uygulaması geliştirme becerilerinin kazandırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Aldan Karademir, Ç., & Saraçaloğlu, A. S. (2013). Sorgulama becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(2), 56–65.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Andersson, C., & Johansson, P. (2013). Social stratification and out-of-school learning. *Journal of the Royal Statistical Society Series A: Statistics in Society*, 176(3), 679–701.
- Aslan, A., Batman, D., & Durukan, Ü. G. (2023). Akademisyenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına bakış açısı. *Türk Eğitim Dergisi*, 12(1), 28–49.
- Aslan, A., & Demircioğlu, G. (2019). Etkileşimli sınıf dışı kimya ortamı tasarımı ve katılımcıların deneyimlerinden ortamın etkililiğinin değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 278–314.
- Avcı, C., & Öner, G. (2015). Tarihî mekânlar ile Sosyal Bilgiler öğretimi: Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 108–133.
- Avcı, G., & Gümüş, N. (2020). The effect of outdoor education on the achievement and recall levels of primary school students in social studies course. *Review of International Geographical Education Online*, 10(1, Special Issue), 171–206.

- Avcı Akçalı, A. (2013). *Tarih öğretiminde merkeze bağımlılığın azaltılması yolunda bir çözüm önerisi: Yerel tarih* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Avcı Akçalı, A., & Aslan, E. (2012). Tarih öğretiminin iyileştirilmesi yolunda alternatif bir yöntem: Sözlü tarih. *Kastamonu Education Journal*, 20(2), 669–688.
- Aydemir, A. (2021). Sosyal Bilgiler dersinde okul dışı öğrenme ve öğretim ortamı olarak adalet saraylarının kullanımına yönelik öğretmen adayı görüşlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 665–681. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.62826-824051>
- Aydemir, İ., & Toker Gökçe, A. (2016). Okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri. *İçinde IIIrd International Eurasian Educational Research Congress bildiri kitabı* (ss. 630–638). Anı Yayıncılık.
- Aydın, L., Saylan Kırmızıgül, A., & Elcuman, H. (2024). Kayseri bilim merkezindeki sergilerin Fen Bilimleri dersi öğretim programı kapsamında değerlendirilmesine bir örnek: Madde Pavilyonu. *Journal of Research in Informal Environments*, 9(1), 62–80. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jrinen/article/1360089>
- Aydın, M., DüNDAR, R., & Kaya, F. (2016). Yerel tarih etkinlikleriyle Sosyal Bilgiler öğretimi. *İçinde R. Sever, M. Aydın, & E. Koçoğlu (Ed.), Alternatif yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler eğitimi* (ss. 523–538). Pegem Akademi.
- Ayyıldız, İ. (2023). *Sosyal Bilgiler dersinde okul dışı öğrenme ortamları bağlamında gerçekleştirilen tarihî mekân gezileriyle ilgili öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Azrak, Y. (2022). Sosyal Bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınma: Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 9(3), 792–835.
- Bakioğlu, B. (2017). *5. sınıf vücudumuz bilmecesini çözelim ünitesinin okul dışı öğrenme ortamı destekli öğretiminin etkililiği* [Doktora tezi, Amasya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=BjvcB9CEAitqsnh4i05bNQ&no=B6DY2m1PyVtOJdMkRIgoDw>
- Bakioğlu, B., & Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecinde kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 80–94.
- Balçın, M. D., & Yavuz Topaloğlu, M. (2019). Okul dışı öğrenme ortamlarında ilkökul öğrencilerinin mühendislere ve bilim insanlarına yönelik algılarının incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 157–170.
- Ballantyne, R., & Packer, J. (2002). Nature-based excursions: School students' perceptions of learning in natural environments. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11(3), 218–236.
- Barlas-Bozkuş, Ş. (2014). Kültür ve sanat iletişimi çerçevesinde Türkiye’de sanal müzelerin gelişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 329–344. <https://doi.org/10.9761/JASSS2408>
- Barr, H., & Coyle, J. (2013). Introducing interprofessional education. *İçinde S. Loftus, T. Gerzina, J. Higgs, M. Smith, & E. Duffy (Ed.), Educating health professionals: Becoming a university teacher* (ss. 185–196). Sense Publishers.

- Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies* (Bulletin No. 51). National Council for the Social Studies.
- Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1978). *The nature of the social studies*. ETC Publications.
- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2012). *Learning outside the classroom: Theory and guidelines for practice*. Routledge.
- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental & Science Education*, 9(3), 235–245. <https://doi.org/10.12973/ijese.2014.213a>
- Biçici, İ. C. (2025). *Fen Bilimleri dersinde uygulanan okul dışı öğrenme ortamlarının etkililiği: Bilim tırı etkinliği* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Akademik Arşiv Sistemi. <https://hdl.handle.net/20.500.12452/19422>
- Blackwell, S. (2015). *Impacts of long-term forest school programmes on children's resilience, confidence and wellbeing* [Yayımlanmamış çalışma]. Sheffield Hallam University.
- Boland, B. M. (2002). Historic places: Common ground for teachers and historians. *OAH Magazine of History*, 16(2), 19–21.
- Bølling, M., Pfister, G. U., Mygind, E., & Nielsen, G. (2019). Education outside the classroom and pupils' social relations? A one-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 94, 29–41. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.014>
- Borsos, E., Boric, E., & Patocskai, M. (2018). Be in: Teach outdoors! *Croatian Journal of Education*, 20(3), 843–866. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i3.2978>
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bozdoğan, A. E., & Kavcı, A. (2016). Sınıf dışı öğretim etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13–30.
- Bozkurt, A., Şimşekler Dizman, T. H., & Tutan, S. (2022). Investigation of classroom practices of middle school mathematics teachers in the context of geometric reasoning processes. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(2), 70–87. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V11.N2.05
- Braund, M., & Reiss, M. (2006). Towards a more authentic science curriculum: The contribution of out-of-school learning. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1373–1388.
- Bunting, C. J. (2006). *Interdisciplinary teaching through outdoor education*. Human Kinetics.
- Buyurgan, S., & Mercin, L. (2005). *Görsel sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve uygulamaları*. Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.
- Carbonell Sebarroja, J. (2001). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Ediciones Morata.
- Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 35–48.

- Ching, J. (2016). *Chinese religions*. Springer.
- Ching, Y. C., & Ng, T. S. (2014). Effect of preparation conditions on cellulose from oil palm empty fruit bunch fiber. *BioResources*, 9(4), 6373–6385.
- Christie, B., Beames, S., & Higgins, P. (2016). Context, culture and critical thinking: Scottish secondary school teachers' and pupils' experiences of outdoor learning. *British Educational Research Journal*, 42(3), 417–437. <https://www.jstor.org/stable/24808353>
- Coşkun Keskin, S., & Kaplan, E. (2012). Sosyal Bilgiler ve tarih eğitiminde okul dışı öğrenme ortamı olarak oyuncak müzeleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 95–115.
- Çakır İlhan, A. (2025). Müzeler. İçinde A. İ. Şen (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* (5. bs., ss. 22–43). Pegem Akademi.
- Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2009). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741–758.
- Çepni, O., & Aydın, F. (2015). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı okul ortamlarına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 39, 317–335.
- Çetin, A. (2008). *6. sınıf yeni Sosyal Bilgiler ders kitabının (2005) öğretmen görüşlerine göre incelenip değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Çınar, C. (2021). *Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde sanal müze kullanımı hakkındaki görüşleri (İstanbul örneği)* (Tez No. 695043) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çınar, C., Utkugün, C., & Gazel, A. A. (2021). Sosyal Bilgiler dersinde sanal müze kullanımı hakkında öğrenci görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 150–170. <https://doi.org/10.20860/ijoses.1017419>
- Çıray, F., Küçükyılmaz, E. A., & Güven, M. (2015). Ortaokullar için güncellenen Fen Bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 31–56. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.566>
- Çiçek, Ö., & 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.
- Danker, C. A. (2003). Multicultural social studies: The local history connection. *The Social Studies*, 94(3), 111–117.
- Daş, B. E., Aslan, A., & Yedigaroğlu, E. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarının 4–6 yaş çocuklarının sağlığı, gelişimi ve sürdürülebilir kalkınma bilinci üzerindeki etkileri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 87–124.
- Demir, E., & Çetin, F. (2022). Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1443–1461.
- Demirdere, H. (2024). *Okul dışı öğrenme ortamlarının ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilir çevre tutumları, erişilerine ve çevre tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

- Demirel, R., & Özcan, H. (2020). Ortaokul öğrencileri ile bir okul dışı öğrenme ortamına alan gezisi: Tropikal Kelebek Bahçesi örneği. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 120–144.
- Deveci, H. (2002). *Sosyal Bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107–111.
- Durdukoca, Ş. F. (2023). Okul dışı öğrenme ortamları ve faaliyetlerine yönelik temel eğitim öğretmen adaylarının görüşleri ve yeterlilik algıları. *EKEV Akademi Dergisi*, 93, 421–442.
- Durel, E. (2018). *Okul dışı fen etkinliklerinin Fen Bilimleri öğretmen ve öğretmen adayları ile öğrenciler üzerine etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Eaton, D. (1998). *Cognitive and affective learning in outdoor education* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Toronto.
- Eberle, F. Q. (2011, Mayıs/Haziran). The role of science centers in professional development. *Dimensions*, 19–20.
- Ediger, M. (1988). *Social studies curriculum in the elementary school* (2nd ed.). Simpson Publishing Company.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171–190.
- Fägerstam, E. (2014). High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(1), 56–81. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.769887>
- Fägerstam, E., & Blom, J. (2013). Learning biology and mathematics outdoors: Effects and attitudes in a Swedish high school context. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(1), 56–75. <https://doi.org/10.1080/14729679.2011.647432>
- Fägerstam, E., & Samuelsson, J. (2014). Learning arithmetic outdoors in junior high school—Influence on performance and self-regulating skills. *Education 3-13*, 42(4), 419–431.
- Firat, M. N. (2019). *Yenilenen 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi programına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.
- 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 and Science Education*, 6(4), 371–392.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27–44. <https://doi.org/10.1037/a0022662>

- Griffin, J. (2004). Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups. *Science Education*, 88(S1), S59–S70. <https://doi.org/10.1002/sce.20018>
- Gutwill, J. P., & Allen, S. (2012). Deepening students' scientific inquiry skills during a science museum field trip. *The Journal of the Learning Sciences*, 21(1), 130–181. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.555938>
- Hannu, S. (1993). *Science centre education: Motivation and learning in informal education* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Helsinki.
- Işık, H. (2008). İlköğretimde tarih konularının yerel tarih ile ilişkilendirilmesinin öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 290–310.
- İlhan, G. O., Tokmak, A., & Aktaş, V. (2021). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sanal müze deneyimleri. *Journal of International Museum Education*, 3(1), 74–93. <https://doi.org/10.51637/jimuseumed.958918>
- Jonassen, D. H. (1994). Technology as cognitive tools: Learners as designers. *ITForum Paper*, 1(1), 67–80.
- Jucker, R., & von Au, J. (2022). Outdoor learning—Why it should be high up on the agenda of every educator: Introduction. İçinde R. Jucker & J. von Au (Ed.), *High-quality outdoor learning: Evidence-based education outside the classroom for children, teachers and society* (ss. 1–26). Springer International Publishing.
- Karademir, E. (2013). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Hacettepe Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://openaccess.hacettepe.edu.tr/items/2bf2d7d2-ab70-4b0f-a952-1490c7799d61>
- Kaya, E. (2012). İlköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrenme ortamına ilişkin beklentileri. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 14(54), 105–138.
- Kaya, H. (2025). *Okul dışı öğrenme ortamlarının Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının iklim değişikliğine yönelik farkındalıklarına ve bilgi düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Artvin Çoruh Üniversitesi.
- Keçe, M. (2015). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Ankara'nın tarihî ve kültürel turizm değerlerine yönelik ilgi ve farkındalıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 131–149.
- Kılıç, E. (2004). Durumlu öğrenme kuramının eğitimdeki yeri ve önemi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1–10.
- Kır, H., Kalfaoğlu, M., & Aksu, H. H. (2021). Matematik öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 8(1), 59–76.
- Kıyıcı, F. B., & Yiğit, E. A. (2010). Sınıf dışı fen eğitimi: Rüzgâr enerjisi santraline saha gezisi. *Uluslararası Çevrimiçi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 225–243.
- Kisiel, J. (2013). Teacher candidates' awareness of outdoor learning environments and their interaction with various institutions. *Science Education Review*, 10(3), 123–136.

- Knobel, M., & Lankshear, C. (2006). Profiles and perspectives: Discussing new literacies. *Language Arts*, 84(1), 78–86. <https://doi.org/10.58680/la20065612>
- Koçer, Y. (2023). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme etkinliklerine göre yeterliliklerinin belirlenmesi: Tokat ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Kozan, E. (2002). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler eğitimi geleneklerine yaklaşımları ve bu yaklaşımların tarih öğretimiyle ilişkisi: Ankara-Aksaray örnekleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kölemen, E. B., & Temel, Z. F. (2025). Investigating the impact of out-of-school learning environments on social skills of 60–72-month-old children. *Journal of Outdoor and Environmental Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s42322-025-00199-3>
- Köse, E. (2013). Eğitimin kurumsallaştırılmasında ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 336–353.
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 111–135. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.429575>
- Kupiainen, R. (2013). Dissolving the school space: Young people's media production in and outside of school. *Policy Futures in Education*, 11(1), 37–46. <https://doi.org/10.2304/pfie.2013.11.1.37>
- Küçük, A. (2020). *Fen Bilimleri 5. sınıf insan ve çevre ünitesinin okul dışı öğrenme ortamlarında öğretimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Laçın Şimşek, C. (2011). Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi. İçinde C. Laçın Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* (ss. 1–23). Pegem Akademi.
- Laçın Şimşek, C. (Ed.). (2020). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*. Pegem Akademi.
- Liang, L. L., & Gabel, D. L. (2005). Effectiveness of a constructivist approach to science instruction for prospective elementary teachers. *International Journal of Science Education*, 27(10), 1143–1162.
- Lin, N. (2002). *Social capital: A theory of social structure and action*. Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- McCreedy, C. M. (2002). *Elementary history education and children's perceptions of time* [Yayımlanmamış lisans bitirme tezi]. Western Michigan University.
- Metin, B., & Öz, M. (2019). 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının anlatılmasında sözlü tarih methodunun kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1–20. <https://doi.org/10.33905/bseusbed.560152>
- Meydan, A. (2015). Okul dışı Sosyal Bilgiler öğretiminde doğa eğitimi. İçinde A. Şimşek & S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı Sosyal Bilgiler öğretimi* (ss. 259–277). Pegem Akademi.

- Meydan, A., & Akkuş, A. (2014). Sosyal Bilgiler öğretiminde müze gezilerinin tarihî ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 402–422. <https://doi.org/10.14781/mcd.92390>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir: Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva Visión.
- Nalkıran, T., & Karamustafaoğlu, O. (2020). Doğal afetler konusunun okul dışı öğrenme ortamında öğretimi: AFAD gezisi. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi (Journal of Instructional Technologies and Teacher Education)*, 9(2), 91–113.
- National Clearinghouse on Families and Youth. (2007). *Putting positive youth development into practice: A resource guide*.
- National Council for the Social Studies. (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning, and assessment*.
- Ocak, İ., & Korkmaz, Ç. (2018). Fen Bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4(1), 18–38.
- Okur-Berberoglu, E., & Uygun, S. (2013). Sınıfdışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye’deki gelişim durumunun örgün ve yaygın eğitim kapsamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32–42. <https://doi.org/10.17860/efd.89144>
- Olofsson, U. K. (Ed.). (1979). *Museums and children*. UNESCO.
- Orion, N., & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1097–1119. <https://doi.org/10.1002/tea.3660311005>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.
- Öner, G. (2015). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(1), 89–121. <https://doi.org/10.17497/tuhed.185618>
- Öner, G., & Çengelci Köse, T. (2019). Müze ve tarihî mekânlarda değer ve beceri kazandırmaya yönelik Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 8(1), 98–128. <https://doi.org/10.17497/tuhed.540967>
- Öner, G., & Öztürk, M. (2019). Okul dışı öğrenme ve öğretim mekânları olarak bilim merkezleri: Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının deneyimi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1109–1135.

- Özmen, C. (2011). Sosyal Bilgiler eğitiminde vatandaşlık aktarımı yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 435–456.
- Özmen, K. (2024). *Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı hakkında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Öztürk, A. (2019). *Okul dışı öğrenmeye ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. İçinde C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım* (ss. 21–50). Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. İçinde C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi* (ss. 1–31). Pegem Akademi.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Peker, N. (2014). *Sosyal Bilgiler dersinde sanal müze kullanımı ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sanal müze kullanımına yönelik tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Piscitelli, B., & Anderson, D. (2001). Young children's perspectives of museum settings and experiences. *Museum Management and Curatorship*, 19(3), 269–282.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *The Journal of Environmental Education*, 17(3), 13–15.
- Rapp, W. H. (2005). Inquiry-based environments for the inclusion of students with exceptional learning needs. *Remedial and Special Education*, 26(5), 297–310.
- 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.
- Safran, M. (Ed.). (2008). *Sosyal Bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi.
- Sağlamgöncü, A. (2023). Türkiye’de Sosyal Bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalara yönelik bir meta-sentez çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 308–334. <https://doi.org/10.34056/aujef.1160176>
- Sales, A., Traver, J. A., & Moliner, O. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: Espacios educativos y curriculum escolar para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177–188.
- Saltoğlu, E. (2022). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi ve giderilmesi* [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60–81.

- Savenije, G. M., & de Bruijn, P. (2017). Historical empathy in a museum: Uniting contextualisation and emotional engagement. *International Journal of Heritage Studies*, 23(9), 832–845.
- Schweibenz, W. (2019). The virtual museum: An overview of its origins, concepts, and terminology. *The Museum Review*, 4(1), 1–29.
- Selanik-Ay, T., & Erbasan, Ö. (2016). Views of classroom teachers about the use of out of school learning environments. *Journal of Education and Future*, 10, 35–50.
- Seyhan, A. (2020). Öğretmen adaylarına göre Sosyal Bilgiler dersinde okul dışı öğrenmenin etkililiği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(3), 27–51.
- Shapiro, V. B., Accomazzo, S., Claassen, J., & Fleming, J. L. (2016). The choices, challenges, and lessons learned from a multi-method social-emotional / character assessment in an out of school time setting. *Journal of Youth Development*, 10(3), 32–45.
- Sontay, G., Tutar, M., & Karamustafaoğlu, O. (2016). Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi hakkında öğrenci görüşleri: planetaryum gezisi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1–24.
- Sönmez, Ö. F. (2010). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının toplu hizmet uygulamalarının ayrıntılı olarak ele alınması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 53–71.
- Sütçü, M. A. (2008). Müzelerin eğitim hayatındaki yeri. İçinde S. Oğuzertem (Ed.), *Geçmişten geleceğe Türkiye’de müzecilik II: Eğitim, işletmecilik ve turizm sempozyumu bildirileri* (ss. 129–134). Vehbi Koç Vakfı.
- Şeker, P. T., & Savaş, Ö. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(1), 64–83.
- Şen, A. İ. (2019). Okul dışı öğrenme nedir? İçinde A. İ. Şen (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* (ss. 1–20). Pegem Akademi.
- Şen, H. (2023). *Sosyal Bilgiler öğretiminde 5 ve 6. sınıf kültür ve miras öğrenme alanlarında sanal müze kullanımına yönelik öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Şener, A. (2024). *7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin çevre okuryazarlığı ve çevreye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şimşek, A., & Kaymakçı, S. (2015). Okul dışı Sosyal Bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı. İçinde A. Şimşek & S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı Sosyal Bilgiler öğretimi* (ss. 1–13). Pegem Akademi.
- Şimşek, C. L. (2011). Bilimin doğası ve bilim tarihi dersinde yapılan çalışmaların öğrencilerinin bilim tarihi ile ilgili bilgi düzeylerine etkisi. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 5(1), 116–138.
- Tal, T. (2001). The effects of field trips on the professional development of teachers: The role of teacher attitudes toward field trips. *Journal of Science Education and Technology*, 10(2), 105–112.

- Tanta, A. (2025). *Sosyal Bilgiler eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımının yaşam becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Taşdemir, R. (2023). *Sosyal Bilgiler eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına dair öğretmen görüşleri (Isparta ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tatar, N., & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883–896.
- Temiz, M., & Kaçmazoğlu, E. (2025). Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 12(24), 33–55.
- Thompson, P. (1999). *Geçmişin sesi* (Ş. Layıkel, Çev.). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tokcan, H. (2015). Okul dışı Sosyal Bilgiler öğretimi ve öğrenme teorileri. İçinde A. Şimşek & S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı Sosyal Bilgiler öğretimi* (ss. 15–42). Pegem Akademi.
- Torğul, B. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme becerilerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme kaygılarına etkisi: Sosyal-duygusal yetkinliğin aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Tran, L. U. (2007). Teaching science in museums: The pedagogy and goals of museum educators. *Science Education*, 91(2), 278–297.
- Tsichritzis, D., & Gibbs, S. J. (1991). Virtual museums and virtual realities. İçinde *Hypermedia & interactivity in museums: Proceedings of the International Conference* (ss. 17–25). Archives & Museum Informatics.
- Tunç-Şahin, C. (2011). Yerel tarih uygulamalarının başarıya ve öğrenci ürünlerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 453–462.
- Tütüncü, G. (2022). Tarih araştırmalarında sözlü tarih yöntemi ve çevrimiçi sözlü tarih arşivlerinden örnekler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 9(2), 135–173.
- Uğurlu, A. A., & Seyhan, A. (2023). Öğretmenlerin beyin temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin farkındalıklarının belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 514–531.
- Uzun, S. (2024). *Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının değişim ve sürekliliği algılama becerisine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünlütürk, A. Ö. (2022). *Ters yüz öğrenme ile yapılandırılmış okul dışı fen eğitiminin etkililiğinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Ürey, M., & Kaymakçı, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(227), 7–32. <https://izlik.org/JA34LU88LM>
- Ütkür, N. (2020). Understanding our history: Local and oral history in social studies courses. *Turkish History Education Journal*, 9(2), 586–603.

- Üztemur, S., Dinç, E., & Acun, İ. (2018). Sosyal Bilgiler öğretiminde müze ve tarihî mekân kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler algılarına etkisi: Bir eylem araştırması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(1), 135–168. <https://doi.org/10.30831/akukeg.358211>
- Walker, M. A., & Rinaldi, C. (2020). Children's social and emotional functioning and academic success in preschool: The role of internalizing problems and adaptive skills. *Contemporary School Psychology*, 24(1), 25–33.
- Yaman, S. (2022). Okul dışı ortamlarda girişimcilik eğitimi ve uygulamaları. İçinde S. Yaman & H. Çelik (Ed.), *Teoriden uygulamaya girişimcilik eğitimi* (ss. 275–292). Pegem Akademi.
- Yazıcı, F., & Yıldırım, T. (2017). Okul dışı tarih öğretimi ve sosyal zekâ arasındaki ilişkinin yol analiziyle incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 733–755.
- Yazıcı, H., Ertürk, A., & 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.
- Yeşilbursa, C. (2015). Okul dışı Sosyal Bilgiler öğretiminde yerel tarih. İçinde A. Şimşek & S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı Sosyal Bilgiler öğretimi* (ss. 143–170). Pegem Akademi.
- Yeşilbursa, C. C. (2008). Sosyal Bilgiler öğretiminde tarihî yerlerin kullanımı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 23, 209–222.
- Yeşilbursa, C. C. (2023). Okuldaki Sosyal Bilgiler öğretiminde yerel tarih. İçinde A. Şimşek & S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı Sosyal Bilgiler öğretimi* (2. bs., ss. 143–160). Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, T., & Karatekin, K. (2021). The effect of orienteering applications on students' spatial thinking skills in social studies: The case of Turkey. *Review of International Geographical Education*, 11(1), 75–99. <https://doi.org/10.33403/rigeo.839193>
- Yücel, D. (2012). *Yeni medya sanatı ve yeni müze*. İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.

EKLER

EK-1.: Araştırma İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2026.045678.01

T.C. Kimlik No: 38xxxxxxxx90

Adı Soyadı: ASLI SELEK

Araştırmanın Adı: SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ (ERZİNCAN İLİ ÖRNEĞİ)

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ (ERZİNCAN İLİ ÖRNEĞİ) GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 16.02.2026

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 07.09.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

EK-2.: Etik Kurul İzni



T.C
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	26/12/2025
Protokol No	14/03
Araştırma Başlığı	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamları İle İlgili Görüşleri (Erzincan İli Örneği)
Araştırma Türü	Nitel araştırma
Araştırmacılar	Aslı SELEK (Sorumlu Araştırmacı) Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan AY (Danışman)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama: <i>Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz.</i> <i>Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.</i>	

e-imzalıdır

Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

EK-3.: Görüşme Formu

1. Cinsiyetiniz?

☐ Erkek

☐ Kadın

2. Eğitim Durumunuz?

☐ Lisans

☐ Yüksek Lisans

☐ Doktora

3. Mesleki Deneyiminiz?

☐ 1–5

☐ 6–10

☐ 11–25

☐ 26–50

4. Okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili bir eğitim aldınız mı?

☐ Evet

☐ Hayır

5. Okul dışı öğrenme etkinliklerinde teknoloji (tablet, akıllı telefon, artırılmış gerçeklik vb.) kullanıyor musunuz?

☐ Evet

☐ Hayır

☐ Kısmen

6. Bir yıl içinde kaç kez okul dışı öğrenme etkinliği yapma imkânınız oluyor?

☐ Hiç

☐ 1 Kez

☐ 2-3 Kez

☐ 4 ve Üzeri

7. Okul dışı etkinlik planlamalarında idari destek düzeyi sizce nasıldır?

☐ Çok destekleyici

☐ Destekleyici

☐ Kısmen destekleyici

☐ Desteklemiyor

☐ Hiç desteklemiyor

8.Okul dışı öğrenme ortamlarının daha etkili kullanılabilmesi için hangi kurumlarla iş birliği yapılmalıdır?

☐ Belediyeler

☐ Müzeler

☐ STK'lar

☐ Üniversiteler

☐ Diğer:

9. Görev yaptığınız bölgede okul dışı öğrenme etkinliği düzenlerken sizi en çok zorlayan etkenler nelerdir? (Birden fazla seçilebilir)

☐ İzin süreçleri

☐ Maddi imkânlar

☐ Zaman yetersizliği

☐ Ulaşım

☐ Güvenlik

☐ Veli desteği eksikliği

☐ İdari destek yetersizliği

☐ Diğer:

10. Okul dışı öğrenme ortamlarını etkili kullanabilmek için öğretmenlerin hangi alanlarda desteklenmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?

- ☐ Hizmet içi eğitim
- ☐ Planlama ve içerik desteği
- ☐ Ölçme-değerlendirme araçları
- ☐ Teknolojik donanım
- ☐ İdari ve mevzuat desteği
- ☐ Herhangi bir desteğe ihtiyaç yok
- ☐ Diğer:

11. Sizce “okul dışı öğrenme ortamları” nelerdir? Hangi okul dışı etkinlikler bu kapsam içerisine girebilir?

12. Bulunduğunuz okulda okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili etkinlik yapılıyor mu? Yapılıyorsa bunlar neler?

13. Ders kapsamında okul dışı etkinlikler düzenliyor musunuz? Düzenliyorsanız hangilerini kullanıyorsunuz?

14. Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının öğrenciye kazandıracak yararlar nelerdir ve öğrencilerde hangi becerilerin gelişmesine olanak sağlar?

15. Ders kapsamında okul dışı etkinlikleri artırmak için neler yapılmalıdır? Önerileriniz nelerdir yazınız.

EK-4.: İntihal Raporu

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ (ERZİNCAN İLİ ÖRNEĞİ)

ORJİNALLİK RAPORU

% 12	% 10	% 8	% 4
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	acikerisim.nigde.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
4	silo.tips İnternet Kaynağı	<% 1

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Aslı SELEK	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Ana Bilim Dalı	
Programı	
Makale ve Bildiriler (Varsa)	
1.	
2.	