

07. Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretiminde okul dışı öğrenmenin farklı değişkenlerle incelenmesi: öğretmenler üzerine bir araştırma¹

Yavuz BOLAT²

Mustafa KÖROĞLU³

APA: Bolat, Y. & Köroğlu, M. (2022). Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretiminde okul dışı öğrenmenin farklı değişkenlerle incelenmesi: öğretmenler üzerine bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 94-107. DOI: 10.29000/rumelide.1220429.

Öz

Okul dışı öğrenmenin eğitim-öğretim hizmetlerine olan katkısı gün geçtikçe artmakla birlikte bu hizmetler zaman içerisinde daha fazla ilgi odağı olmaya başlamıştır. Türkiye’de, Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretiminde okul dışı öğrenmenin etkili olması için öğretmenlerin okul dışı öğrenmeye ilişkin mesleki yeterliklerinin ve farkındalıklarının olması gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Nicel veri analizine dayanan bu çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu amaç bağlamında araştırmaya 92 öğretmen katılmıştır. Katılımcılardan veri toplamak için Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği (ODÖDÖ) kullanılarak bazı değişkenler yardımıyla onların bu konu hakkındaki görüşleri tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları dikkate alındığında katılımcıların okul dışı öğrenmenin bilgi, planlama ve değerlendirme boyutlarına ilişkin yeterlikleri yüksek iken, uygulama boyutunda daha düşük yeterliğe sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Katılımcıların ODÖDÖ yeterlikleri cinsiyet, branş türü ve görev yapılan okul türüne göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre alana ilişkin bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Okul dışı öğrenme, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Öğretmenler

Examining out-of-school learning in teaching Turkish and Turkish language and literature with different variables: A study on teachers

Abstract

Although its contribution to out-of-school learning education services is increasing day by day, these services have started to become more and more interest areas over time. In order for out-of-school learning to be effective in teaching Turkish and Turkish Language and Literature in Turkey, teachers must have professional competencies and awareness regarding out-of-school learning. The aim of this research is to determine the views of Turkish and Turkish Language and Literature teachers about out-of-school learning and organizing out-of-school learning. Relational survey method was used in this research based on quantitative data analysis. For this purpose, 92 teachers participated in the research. In order to collect data from the participants, the Out-of-School Learning Regulation Scale (OOSLRS) was used and their views on this subject were determined with the help of some

¹ ETİK: Bu makale için Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca 10.03.2022 tarihli, E-21817443-050.99-146106 sayılı kararlar ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

² Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD (Hatay, Türkiye), yavuzbolat06@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2398-9208 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1220429]

³ Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, koroglumustafa_z@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4701-8120

variables. Considering the results of the research, it was concluded that the participants had higher proficiency in knowledge, planning and evaluation dimensions of out-of-school learning and lower proficiency in the second application dimension. It was determined that the participants' OOSLRS competencies did not differ according to gender, branch type and school type. According to the results obtained from the research, some suggestions regarding the field are presented.

Keywords: Out-of-school learning, Turkish, Turkish Language and Literature, Teachers

1. Giriş

Günümüzde öğrenme, bireylerin önceki bilgileri, deneyimleri ve yeni öğrendiklerinin karışımı sonucunda ortaya çıkan süreç olarak ifade edilmektedir. Araştırmacılar tarafından öğrenme; formal ve informal öğrenme olarak ikiye ayrılmıştır. Formal öğrenme, belirli bir plan ve program etrafında yapılan öğrenme; informal öğrenme ise kişinin günlük yaşantısı sonucu ulaştığı bilgiler olarak tanımlanmaktadır (Saraç, 2017). Eğitim alanındaki gelişmeler sonucunda öğrenmenin sadece okulda ve sınıfta gerçekteşiği anlayışı terk edilmeye başlanmıştır. Bu kapsamda okul dışı öğrenme ortamları da öğretim programlarında yer almaya başlamıştır. Okul dışı öğrenme ortamlarının okulun dışında olan farklı yaşam ve sanal ortamları da içine aldđını belirtilmiştir. Özellikle teknoloji ve metaverse ürünlerinin eğitim ortamlarındaki okul merkezine zorunlu olmayan sanal öğrenme ortamları okul dışı öğrenme için farklı bir bakış açısı getirmektedir (Alkan ve Bolat, 2022). Okulda klasik deneyimlemeye dayalı geleneksel öğrenmenin aksine okul dışı öğrenme mantđıyla oluşturulan dijital topluluklar; sosyal topluluklara katkılara ve bu tür topluluklarda tanınmaya bağlı olarak öğrenen bireyin seçimlerini içeren kasıtlı öğrenme fırsatları sunmaktadır (Wernholm, 2021). Bu durum etkili, kalıcı ve anlamlı öğrenme sağlayan etkisel düzeyi yüksek eğitim anlayışını işaret etmektedir. Etkili eğitim anlayışına göre (Eshach, 2007):

- ✓ Öğrenci öğrenme anında aktif olmalıdır.
- ✓ Öğrenci yaparak-yaşayarak öğrenmelidir.
- ✓ Öğrenci yeni öğrendikleriyle yaşantısı arasında ilişki kurmalıdır.

Yukarıda sayılan eğitim anlayışının gerçekteşiği için en etkili öğrenme modeli okul dışı öğrenmedir. Bunlara ek olarak *-belki de en önemlisi-* okul dışı öğrenme öğrenmeyi kolaylaştırırken öğrenme nesnesi ile örtüşen bir öğretme ve öğrenme aktivitesiyle kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağlamaktadır (Bolat ve Köroğlu, 2020). Bunu sağlarken okulun tek düze öğrenme yaşam alanını zenginleştirme gibi ek bir çaba harcamadan bilginin yerinde ve doğal ortamında keşfedilmesini sağlamaktadır (Glowinski ve Bayrhuber, 2011). Doğal ortamında nesnesiyle ilişkilendirilen bilgi katılımcılara bilimsel bilginin keşfedilmesi ve kavranılmasına yardımcı olurken, öğrenen bireyde çevreye ve bilimsel bilgiye ilişkin tutumların geliştirilmesini sağlamaktadır (Öztürk ve Başbay, 2017; Erentay, 2013). Bu durum okul dışı öğrenmenin öğrenme üzerindeki kalıcı ve uzun süreli etkisini ortaya koymaktadır. Bu etkiyi sağlayabilmek için okul dışı öğrenme ortamlarının konu alanına uygun biçimde farklı deneyimleri içeren öğrenme ortamlarının belirlenmesi, yapılandırılması, konunun burada öğrenme yaşantısına aktarılması ve öğrenme sürecine uygun bir biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Tarihi açıdan okul dışı öğrenmenin geçmişi eğitimin kurumsallaşmadığı dönemlere yani bireyin çevresinden aldđı informal eğitime kadar dayandırılabilir. Ancak nonformal öğrenme alanlarının planlı ve programlı biçimde öğretime katılması okul dışı öğrenmenin diğer bir yapısını oluşturmaktadır. Bu bakımdan okul dışı eğitim kavramının ilk defa nerede ve nasıl ortaya çıktığı konusunda alanyazında net

bir bilgi yoktur. Ancak son zamanlarda okul dışı öğrenmenin öğrenci üzerindeki olumlu rolünü ortaya koyan çalışmaların artmasıyla bu konu eğitim ortamlarında gündeme gelmeye başlamıştır (Wernholm, 2021; Uludağ, 2021; Dere ve Çifçi, 2020; Yin, 2020; Yıldırım, 2020; Bakioğlu, 2017; Bozdoğan, 2018; Saidi ve Sigauke, 2017; Sturm ve Bogner, 2010). Ancak okul dışı öğrenme kendi kendine gerçekleşen bir öğrenme değil bir uzman rehberliğinde eğitsel değeri olan öğrenme-öğretme süreçleri ile sürece ait bir ölçme değerlendirme yer aldığı planlı ve programlı bir öğretim sürecidir. Bu bakımdan okul çıkış noktası olan ve bir konu alanı ile ilgili olarak eğitim hedefinin gerçekleştirilmesi amaçlanan okul dışı öğrenme etkinlikleri öğretim sürecine tabi olduğundan gerçekleşen öğrenmelerin de eğitsel değeri bulunmaktadır. Çünkü eğitsel değeri ya da konu alanının hedeflerine hizmet etmeyen bir okul dışı öğrenme başarıya ulaşamaz. Bu nedenle okul dışı öğrenme etkinlikleri düzenlenirken öğrenme teması-konusu ya da alanının belirlenmesi, öğrenme görevleri-ödevlerinin belirlenmesi, etkinliklerin belirlenmesi, aktif katılımın sağlanması ve sürece ilişkin doğru seçilmiş ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin belirlenmesi gerekir (Remmen ve Frøyland, 2017). Bu şekilde düzenlenecek okul dışı öğrenme faaliyetleri kalıcı ve anlamlı öğrenmeye katkı sağlarken bilginin transferini kolaylaştıracaktır. Ayrıca birçok bilimsel çalışma sonuçlarına göre okul dışı öğrenme faaliyetlerinin bireylerin fiziksel, psikolojik, sosyal gelişimlerine katkı sağladığı tespit edilmiştir (Kuo ve diğerleri, 2019). Bu katkıyı artırmak için okul dışı öğrenme faaliyetlerinin eğitim programının hedefleriyle örtüşecek biçimde planlanması hem öğrenene hem öğretene hem de uygulanan eğitim programlarının başarısına katkı sağlayacaktır (Andrew ve diğerleri, 2010). Bu nedenle öğretmenlerin iyi bir okul dışı planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri yeterliklerine sahip olması gerekmektedir. Bu özelliklere sahip iyi seçilmiş ve iyi tasarlanmış okul dışı öğrenme etkinlikleri katılımcıların mevcut becerilerini geliştirirken onların yeni beceriler kazanmasına yardımcı olmaktadır (Dezuanni ve O'Mara, 2017). Sosyal ve yaşam becerilerinin gelecek yüzyılın da öğretimsel hedefleri içerisinde olduğu kaçınılmaz bir gerçeklik haline geldiğinden (Balaman ve diğerleri, 2018) okul dışı öğrenmenin bu konu alanı üzerindeki önemi ortaya çıkmaktadır.

Türkiye de okulda öğrenilen bilgilerin desteklenmesi amacıyla okul dışı öğrenmelere yönelik MEB tarafından yapılan çalışmalar son zamanlarda artmaya başlamıştır. Bu amaçla yapılandırıcı eğitim anlayışının uygulanmaya başlandığı 2004 yılından itibaren okulların ders öğretim programlarında okul dışı öğrenme ile müfredat ilişkilendirilmeye başlanmıştır. 24.01.2018 tarihli 2 sayılı kararla Talim ve Terbiye Kurulu;

- İlköğretim Türkçe (1-8. Sınıflar)
- İlköğretim Matematik (1-8. Sınıflar)
- Hayat Bilgisi (1-3. Sınıflar)
- Sosyal Bilgiler (4-7. Sınıf)
- Fen ve Teknoloji (4-8. Sınıflar)

Öğretim programlarına müze ile eğitim kavramının eklenmesine karar vermiştir. Bu karar ile birlikte “müze ile tabiat ve kültür varlıklarının gezilmesi, incelenmesi ve buralarda etkinlik yapılması” amaçlanmıştır. Ancak okul dışı öğrenme sadece bir müze eğitimi değildir. Formal, nonformal ve informal alanların kullanılarak eğitim hedeflerine hizmet edecek hale getirilmesi okulun kapladığı mevcut alandan daha fazla bir etki alanına ulaşmasına yardımcı olmaktadır. Okul dışı öğrenme, MEB (2019) tarafından “Eğitim/öğretim programları kapsamında yer alan konu ve kazanımlar doğrultusunda öğrencilerin kendi bölgelerinin üretim, kültür, sanat ve coğrafi kapasitesini keşfetmesine; bitki ve hayvan türlerini, yöresel özelliklerini, oyun ve folklorunu tanımasına; derslerle bütünleşik veya ders dışı etkinlik olarak yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlamak

amacıyla eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği yerler” şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımlama eğitim-öğretim süreçlerimiz için okul dışı öğrenme ve faaliyetlerinin önemini ortaya çıkarmıştır.

Günümüz eğitim-öğretim sistemi okulun imkânları ve okulun çevresinde yer alan kaynakların birbirinin parçası hâline gelmesini istemektedir. Okul müfredatıyla ilgili okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin sınıfta öğrendikleri bilgiyle gerçek nesnelere arasında etkileşime girmelerine, yeni bakış açısı geliştirmelerine ve olumlu tutum-değere sahip olmalarına olanak sağlar. Yapılan çalışmalarda etkili öğrenmenin ancak öğrencilerin bu ortamlara dâhil edilmesiyle sağlanabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Bakioğlu, 2017; Bozdoğan, 2007; Bozdoğan, 2018; Yıldırım, 2018). Okul dışı öğrenmenin temel amacı; eğitim hedeflerini yerine getirmekle birlikte öğrenen bireyin yaparak, yaşayarak, deneyimleyerek aktif olarak öğrenmesidir (DfES Manifesto, 2006). Daha önce de belirtildiği gibi, planlasak da planlamasak da informal öğrenme her yerde ve her zaman gerçekleşir.

Alanyazında incelenen (Wernholm, 2021; Randler ve diğerleri, 2012; Uludağ, 2021; Saidi ve Sigauke, 2017; Wünschmann ve diğerleri, 2017; Falk ve diğerleri, 2014; Öztürk ve Başbay, 2017; Erentay, 2013; Yıldırım, 2018; Smith ve diğerleri, 2010; Bozdoğan ve diğerleri, 2015; Sturm ve Bogner, 2010; Bodur, 2015; Chin, 2004) çalışma sonuçlarına göre okul dışı öğrenmenin öğrencilerin; akademik başarılarını, ilgi ve merakını, tutumlarını, motivasyonlarını, araştırma becerilerini, sosyal, iletişim, bilimsel becerilerini ve okulda öğretilen bilgi ile gerçek yaşam bilgisi arasındaki ilişkiyi olumlu ve pozitif yönde etkilediği ortaya konmuştur. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı [TDE] öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır. Bunlar:

- 1- Türkçe ve TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ yeterlikleri nasıldır?
- 2- Türkçe ve TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ yeterlik düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 3- Türkçe ve TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ yeterlik düzeyleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 4- Türkçe ve TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ yeterlik düzeyleri görev yapılan okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

Bu çalışmada okul dışı öğrenmeye ilişkin olarak birden çok değişkenin incelenmesi nedeniyle nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli araştırma modeli olarak tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemek için kullanılan genel tarama modellerinden biridir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu nedenle bu çalışmada incelenen değişkenlerin açıklanması için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

2.1. Çalışma grubu

Araştırmaya ortaokul ve lise okul kademelerinde görev yapan 92 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 43'ünü (%46,73) erkek, 49'unu (%53,27) kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar, Türkçe ile TDE olmak üzere iki branşta görev yapmaktadır. Bu branşların 50'sini (%54,34) Türkçe ve 42'sini (%45,66) TDE branşı oluşturmaktadır. Katılımcılardan, Türkçe ile TDE öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türlerine bakacak olursak 61'i (%66,30) ortaokul, 31'i (%33,70) lise okul türünde görev yapmaktadırlar. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlere ilişkin bazı özellikler Tablo 1.'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Değişken		f	%
Cinsiyet	Erkek	43	46,73
	Kadın	49	53,27
Branş	Türkçe	50	54,34
	TDE	42	45,66
Okul Türü	Ortaokul	61	66,30
	Lise	31	33,70

2.2. Veri toplama araçları ve veri toplama yöntemi

Okul Dışı Öğrenme ve Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği (ODÖDÖ): Bolat ve Köroğlu (2020) tarafından geliştirilen ODÖDÖ, öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinliklerini düzenleme ve öğrenme yeterliklerinin belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. 29 maddeden oluşan ölçeğin bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Bilme boyutu 8 maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8), planlama boyutu 8 maddeden (9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16), uygulama boyutu 6 maddeden (17, 18, 19, 20, 21, 22) ve değerlendirme boyutu 7 maddeden (23, 24, 25, 26, 27, 28, 29) oluşmaktadır. Herhangi bir ters maddesi bulunmayan ölçek beşli likert tipinde geliştirilmiş ve “1 Hiç katılmıyorum, 5 Tamamen katılıyorum” olacak şekilde puanlandırılmıştır. Buna göre ölçekten alınabilecek minimum puan 29 maksimum puan 145 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı ,87, bilgi alt boyutu ,86, planlama alt boyutu, ,81, uygulama alt boyutu, ,73 ve değerlendirme alt boyutu ,77 olarak belirlenmiştir. Bu hususta ölçeğin alt boyutu ve toplam puanı açısından güvenilir olduğu değerlendirilmiştir. Tablo 2.’de ölçeğe ilişkin güvenilirlik katsayılarına yer verilmiştir (Bolat ve Köroğlu, 2020).

Tablo 2. ODÖDÖ ile ilgili bilgiler

Ölçek/Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Bilgi	8	,94
Planlama	8	,96
Uygulama	6	,96
Değerlendirme	7	,96
Toplam	29	,98

Tablo 2.’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan Türkçe ile TDE öğretmenlerine uygulanan ODÖDÖ güvenilirlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ölçeğin Cronbach Alpha katsayılarına bakılmıştır. Buna göre bilgi alt boyutu için ,94 planlama alt boyutu için ,96 uygulama alt boyutu ,96 değerlendirme alt boyutu ,96 ve ölçek toplam puanı ,98 Cronbach Alpha katsayılarının olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe ile TDE öğretmenlerinin okul dışı öğrenme yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada veriler Google Formlar üzerinden online olarak elde edilmiştir. Eylül-Ekim 2021 ve Ocak-Mayıs 2022 dönemleri arasında araştırmaya katılan Türkçe ile TDE öğretmenlerinin 92 katılımcının verileri analize dâhil edilmiştir.

2.3. Veri analizi yöntemleri

ODÖDÖ ile elektronik ölçek formu ile toplanan veriler SPSS programı yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarında kullanılacak analiz yöntemlerini belirlemek için ölçme araçlarının normallik dağılım değerleri incelenmiştir. Bu değerler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.ODÖDÖ İlgili Normallik Değerleri

Ölçme Aracı	Boyutlar	Analiz	Değer	ss
ÖDÖDÖ	Bilgi Boyutu	Basıklık	,419	,200
		Çarpıklık	,723	,100
	Planlama Boyutu	Basıklık	-,487	,100
		Çarpıklık	,508	,100
	Uygulama Boyutu	Basıklık	-,486	,100
		Çarpıklık	,371	,100
	Değerlendirme Boyutu	Basıklık	,613	,200
		Çarpıklık	,297	,100

Tablo 3'deki veriler incelendiğinde araştırmada kullanılan ölçme araçlarının alt boyutlarının değerleri -1 ile +1 arasında değiştiği görüldüğünden ölçme aracının verilerinin normal bir biçimde dağıldığı söylenebilmektedir (Hair ve diğerleri, 2013). Bu nedenle toplanan veriler betimleyici istatistikler, yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, ANOVA, t testi, anlamlılık değeri gibi bazı istatistik değerler hesaplanarak tablolar yardımıyla bilimsel araştırma sistematığe içerisinde sunulmuştur.

3. Bulgular

ODÖDÖ maddelerine verilmiş olan yanıtlara ilişkin tanımlayıcı bulgular Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.ODÖDÖ İlgili Betimleyici İstatistik Bulguları

Ölçek	Ort.	S.S	Min	Max
ODÖDÖ Toplam	104,18	23,92	29,00	145,00
Bilgi Boyutu	28,10	6,93	8,00	40,00
Planlama Boyutu	26,24	7,71	8,00	40,00
Uygulama Boyutu	21,77	6,34	6,00	30,00
Değerlendirme Boyutu	25,93	6,72	7,00	35,00

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde Türkçe ile TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ'den minimum 29 maksimum 145 puan aldıkları görülmektedir. ODÖDÖ ortalama değerleri 104,18 standart sapmalarının ise 23,92 olduğu tespit edilmiştir. Türkçe ve TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ alt boyutlarından Bilgi Boyutu düzeylerinde minimum 8, maksimum 40 puan aldıkları tespit edilirken bu boyuta ilişkin yeterli ortalamalarının 28,10 olduğu, bunun yanında standart sapmalarının 6,93 olarak gerçekteştiği tespit edilmiştir. Türkçe ve TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ alt boyutlarından Planlama Boyutu düzeylerinde minimum 8, maksimum 40 puan aldıkları ve ortalamalarının 26,24 ile standart sapmalarının 7,71 olduğu tespit edilmiştir. Türkçe ile TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ alt boyutlarından Uygulama Boyutu düzeylerinde minimum 6, maksimum 30 puan aldıkları tespit edilmiştir. Bu boyuta ilişkin yeterli ortalamalarının 21,77 standart sapmalarının 6,34 olduğu tespit edilmiştir. Türkçe ve TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ alt boyutlarından Değerlendirme Boyutu yeterli düzeylerinin minimum 7, maksimum 35 puan aldıkları tespit edilmiştir. Değerlendirme Boyutu katılımcı yeterli ortalamaları 25,93 ile standart sapmalarının 6,72 olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgilerin yanı sıra katılımcıların ÖDÖDÖ ile toplanan cevapları bağlamında oluşan yeterliklerin istatistiksel bilgileri Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5.ODÖDÖ Yeterlikleri

	Ort.	S.S
1. Okul dışı öğrenme hakkında bilgi sahibiyim	3,57	1,01
2. Okul dışı öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibiyim.	3,46	1,05

3. Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitsel değerini bilirim.	3,93	,88
4. Okul dışı öğrenme ortamlarının anlamlı öğrenme üzerindeki etkisini bilirim.	3,91	,97
5. Okul dışı öğrenme için kullanılacak araç-gereç bilgisine sahibim.	3,56	,96
6. Okul dışı öğrenme ortamlarının sosyal beceri öğretimindeki önemini bilirim.	3,88	1,02
7. Okul dışı öğrenmenin gerekliliği hakkında bilgi sahibiyim.	3,81	1,11
8. Okul dışı öğrenme ile ilgili gerekli yasal mevzuat hakkında bilgi sahibiyim.	3,43	1,12
9. Bir okul dışı öğrenme planlayabilirim.	3,74	1,21
10. Uygun okul dışı öğrenme ortamlarını seçebilirim.	3,44	1,15
11. Okul dışı öğrenme ortamlarını organize edebilirim.	3,36	1,04
12. Okul dışı öğrenme ortamlarını sosyal beceri öğretimine uygun olarak düzenlerim.	3,49	1,21
13. Okul dışı öğrenmeyi konu/ders alanının hedefleriyle ilişkilendirebilirim.	3,81	1,01
14. Okul dışı öğrenme için kullanılacak araç-gereçleri seçebilirim.	3,53	1,01
15. Okul dışı öğrenme süreciyle ilgili yeni öğrenci davranışları planlayabilirim.	3,47	1,09
16. Okul dışı öğrenme ile ilgili gerekli yasal mevzuatı planlayabilirim.	3,52	1,13
17. Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanarak anlamlı öğrenmeyi sağlayabilirim.	3,56	,98
18. Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciye gerekli olan sosyal beceriyi gerçekleştirebilirim.	3,65	1,01
19. Okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan planlamayı uygulayabilirim.	3,28	,92
20. Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanarak konu/ders alanı hedeflerini gerçekleştirebilirim.	3,86	,96
21. Okul dışı öğrenme için gerekli araç-gereçleri kullanabilirim.	3,90	,98
22. Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciye kazandırılacak eğitimsel davranışı gerçekleştirebilirim.	3,85	,89
23. Okul dışı öğrenme için yapılan planlamanın başarısı düzeyini belirleyebilirim	3,71	,82
24. Okul dışı öğrenmenin öğrenciye kazandırdığı sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyini belirleyebilirim.	3,66	1,23
25. Okul dışı öğrenmede gerçekleşmeyen hedef davranış(lar) tespit edebilirim.	3,56	1,4
26. Okul dışı öğrenme ortamında kullanılan araç-gerecin katkısını belirleyebilirim.	3,67	1,07
27. Okul dışı öğrenme ortamının eğitim hedefine katkısını değerlendirebilirim.	3,73	1,04
28. Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciye kazandırılacak eğitimsel davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol edebilirim.	3,66	1,00
29. Okul dışı öğrenme ile ilgili uygun ölçme ve değerlendirme yapabilirim.	3,68	1,04

Tablo 5'te araştırmaya katılan Türkçe ile TDE öğretmenlerine uygulanan ODÖDÖ maddelerine ilişkin verdikleri cevaplara göre oluşan ortalama bilgileri verilmiştir. ODÖDÖ maddeleri içerisinde en yüksek ortalama değere sahip olan maddeler sırasıyla "Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitsel değerini bilirim." ($\bar{x}= 3,93$), "Okul dışı öğrenme ortamlarının anlamlı öğrenme üzerindeki etkisini bilirim." ($\bar{x}= 3,91$), "Okul dışı öğrenme için gerekli araç-gereçleri kullanabilirim." ($\bar{x}= 3,90$), "Okul dışı öğrenme ortamlarının sosyal beceri öğretimindeki önemini bilirim." ($\bar{x}= 3,88$) ile "Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanarak konu/ders alanı hedeflerini gerçekleştirebilirim." ($\bar{x}= 3,86$) ODÖDÖ yeterlikleri olmuştur. Tablo 4. 'te ODÖDÖ yeterlikleri içerisinde en düşük yeterlik düzeyine sahip maddeler ise sırasıyla "Okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan planlamayı uygulayabilirim." ($\bar{x}= 3,28$), "Okul dışı öğrenme ortamlarını organize edebilirim." ($\bar{x}= 3,36$), "Uygun okul dışı öğrenme ortamlarını seçebilirim." ($\bar{x}= 3,44$), "Okul dışı öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibiyim." ($\bar{x}= 3,46$) ile "Okul dışı öğrenme süreciyle ilgili yeni öğrenci davranışları planlayabilirim." ($\bar{x}= 3,47$) yeterlikleri olmuştur. Yeterliklerin ortalama değerleri yanında bu değerlerin katılımcıların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bilgiler Tablo 6'da sunulmaktadır.

Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretiminde okul dışı öğrenmenin farklı değişkenlerle incelenmesi: öğretmenler üzerine bir araştırma / Bolat, Y. & Köroğlu, M.

Tablo 6. Türkçe ve TDE Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Yeterlik Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

Cinsiyet Değişkeni	Cinsiyet	f	Ort.	SS	p
ODÖDÖ Toplam	E	43	102,05	27,35	,37
	K	49	106,90	22,33	
Bilgi Boyutu	E	43	28,79	7,55	,64
	K	49	29,44	6,67	
Planlama Boyutu	E	43	26,94	8,16	,69
	K	49	27,57	7,47	
Uygulama Boyutu	E	43	21,79	5,41	,31
	K	49	23,04	4,79	
Değerlendirme Boyutu	E	43	24,52	7,53	,24
	K	49	26,83	6,75	

Tablo 6 incelendiğinde Türkçe ile TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ yeterlilik düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görölmektedir ($p>,05$). Bu değerler cinsiyet değişkeni bakımından ODÖDÖ yeterlik düzeylerinin ayrıışmadığını göstermektedir. Bunun yanında katılımcıların öğretmenlik branşı değişkeni incelenerek Tablo 7'deki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 7. Türkçe ve TDE Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Yeterlik Düzeyleri ile Branşları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

Branş Değişkeni	Branş	f	Ort.	SS	p
ODÖDÖ Toplam	Türkçe	50	106,08	23,17	,64
	TDE	42	103,60	28,00	
Bilgi Boyutu	Türkçe	50	29,50	6,39	,59
	TDE	42	28,71	7,84	
Planlama Boyutu	Türkçe	50	27,60	7,66	,68
	TDE	42	26,91	8,17	
Uygulama Boyutu	Türkçe	50	22,66	5,01	,87
	TDE	42	22,48	6,03	
Değerlendirme Boyutu	Türkçe	50	26,31	6,11	,55
	TDE	42	25,48	7,48	

Tablo 7'de göröldüğü üzere Türkçe ile TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ yeterlilik düzeyleri ile branşları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>,05$). Bu farklılaşmanın olmamasının yanında katılımcıların görev yaptıkları okul türü değişkeni arasında bir farklılaşmanın olup olmadığı tespit edilmiştir. Bu değişkene ilişkin bilgiler Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8. Türkçe ve TDE Okul Dışı Öğrenme Yeterlik Düzeyleri ile Okul Türü Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

	Okul Türü	f	Ort.	SS	p	Farklılık
ODÖDÖ Toplam	Ortaokul	61	106,30	22,90	,23	-
	Lise	31	105,80	27,87		
Bilgi Boyutu	Ortaokul	61	28,44	6,28	,39	-
	Lise	31	28,43	7,75		
Planlama Boyutu	Ortaokul	61	27,86	7,38	,17	-
	Lise	31	27,77	7,52		
Uygulama Boyutu	Ortaokul	61	22,28	5,01	,52	-
	Lise	31	22,96	5,94		
Değerlendirme Boyutu	Ortaokul	61	26,30	5,30	,39	-
	Lise	31	26,02	6,21		

Tablo 8 incelendiğinde Türkçe ile TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ yeterlilik düzeyleri ile okul türleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>.05$).

4.Sonuç ve tartışma

Bu bilimsel araştırmada Türkçe ile TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan 92 öğretmenin ODÖDÖ ilişkin yeterlik düzeyleri tespit edilmiştir. Bu araştırmada Türkçe ile TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ yeterlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe ve TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ yeterlikleri alt boyutlarında Bilgi, Planlama ve Değerlendirme Boyutlarının ortalamalarının Uygulama Boyutundan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin uygulama süreçlerinde ODÖDÖ yeterlikleri açısından diğer yeterliklere göre daha fazla sorun yaşadığı söylenebilir. Okul dışı öğrenme faaliyetlerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen yeterliklerinin düşük olması verimli bir okul dışı öğrenme faaliyetlerinin gerçekleşmeyeceğini göstermektedir. Ancak ODÖDÖ yeterlikleri alt boyutlarının Bilgi, Planlama, Uygulama ve Değerlendirme alt boyutları içinde Türkçe ve TDE öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun okul dışı öğrenme yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazında okul dışı öğrenme yeterliklerinin düzeyine ilişkin bu araştırmanın sonuçlarını destekleyecek benzer sonuçları görmek mümkündür. Türkmen (2018) tarafından yapılan ortaokul öğretmenlerinin okul dışı eğitim ortamlarındaki öğretim düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin okul dışı öğrenmeye ilişkin bilgi ve donanımlarının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Tatar ve Bağrıyanık (2012) tarafından yapılan fen ve teknoloji öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeye ilişkin bakış açılarının belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin okul dışı öğrenmeye olumlu baktıkları, öğrencilerin ders kazanımlarını yaparak yaşayarak daha kolay edinebilecekleri için tercih ettikleri ve yapılan faaliyetlerin öğrencilerin derse ilişkin ilgilerini ve isteklerini arttırabileceği görülmektedir. Buna rağmen öğretmenlerin okul dışı öğrenme uygulama yeterliklerinin düşük olduğuna ilişkin sonuçlar bulunmaktadır. Dillon, ve diğerleri (2006) tarafından yapılan İngiltere’deki okul dışı öğrenme ortamlarının incelenmesi çalışmasında okul dışı öğrenme ortamlarında dersini işleyen öğretmenlerin öğrenci etkileşiminin daha yüksek olduğu ve öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimini arttırmada daha etkili olduğu görülmektedir. Bu durum okul dışı öğrenme faaliyetlerinin öğrenen bireylere sorumluluk, özgüven ve sosyal ilişkilerde önemli kazanımlar sağladığı biçimde yorumlanabilir.

Bu araştırmaya katılan Türkçe ve TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ maddeleri içerisinde en yüksek ortalama değere sahip olan maddeler sırasıyla *“Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitsel değerini bilirim.”*, *“Okul dışı öğrenme ortamlarının anlamlı öğrenme üzerindeki etkisini bilirim.”*, *“Okul dışı öğrenme için gerekli araç-gereçleri kullanabilirim.”*, *“Okul dışı öğrenme ortamlarının sosyal beceri öğretimindeki önemini bilirim.”* ile *“Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanarak konu/ders alanı hedeflerini gerçekleştirebilirim.”* ODÖDÖ yeterlikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yeterliklerin sıralamaları incelendiğinde öğretmenlerin okul dışı öğrenmenin değerinin farkına vardığı, okul dışı öğrenmelerin öğrenci üzerindeki olumlu etkisini anladığı, okul dışı öğrenme sırasında uygun araç-gereç kullanabildiği, sosyal beceri öğretiminde okul dışı öğrenmenin önemini oldukça anladıkları ve okul dışı öğrenmeyi kullanarak ilgili dersin hedeflerini gerçekleştirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ODÖDÖ yeterlikleri içerisinde en düşük yeterlik düzeyine sahip yeterlik maddelerinin ise sırasıyla *“Okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan planlamayı uygulayabilirim.”*, *“Okul dışı öğrenme ortamlarını organize edebilirim.”*, *“Uygun okul dışı öğrenme ortamlarını seçebilirim.”*, *“Okul dışı öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibiyim.”* ile *“Okul dışı öğrenme süreciyle ilgili yeni öğrenci davranışları*

planlayabilirim.” yeterlikleri olması katılımcıların planlamayı uygulama, ortamlar hakkında yeterince bilgi sahibi olma, etkinlik için uygun ortamı tercih etme ve organize etme gibi yeterlikler açısından sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Türkçe ile TDE öğretmenlerinin okul dışı öğrenme yeterlilik düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelendiğinde Türkçe ile TDE öğretmenlerinin cinsiyetleri ile ODÖDÖ yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Bir diğer ifadeyle kadın ve erkek öğretmenlerin okul dışı öğrenme yeterlik düzeyleri benzerlik göstermektedir. Uygun ve Duman (2022) tarafından sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmada katılımcıların cinsiyetlerine göre ODÖDÖ yeterliklerinde farklılaşma yaşanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Bozdoğan (2018) tarafından yapılan müfredat temelli okul gezilerinde fen bilgisi öğretmenlerinin bilgi ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında da fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim gezilerine ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aslan (2020) tarafından öğretmenler ve okul yöneticileri ile yapılan çalışmada cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ustabulut (2021) tarafından yapılan Türkçe öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında da öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile okul dışı öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Pekin ve Bozdoğan (2021) tarafından yapılan ortaokul öğretmenlerinin okul dışı çevrelere gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin okul dışı çevrelere gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Hamurcu ve diğerleri (2019) tarafından yapılan okul öncesi öğretmenlerinin eğitsel okul gezilerinin düzenlenmesine ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin cinsiyetlerinin eğitsel okul gezileri düzenlemelerine ilişkin öz yeterlilik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir. Okul dışı öğrenme araştırmaları literatürüne geçen bu bilimsel araştırmalarda cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin ODÖDÖ yeterlikleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamış olması bu araştırmayla benzeşik sonuçlar ortaya koymaktadır.

Türkçe ile TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ yeterlik düzeyleri ile görev yaptıkları branşları arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle katılımcıların benzer yeterlik düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Aslan (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin görev yaptığı branşların ODÖDÖ yeterlikleri açısından anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı sonucuna ulaşılması bu araştırmayla benzer sonuçlar içermektedir. Pekin ve Bozdoğan (2021) tarafından yapılan ortaokul öğretmenlerinin okul dışı çevrelere gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin okul dışı çevrelere gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin branşlarına göre farklılaşmadığı görülmektedir. Türkmen (2018) tarafından yapılan ortaokul öğretmenlerinin okul dışı eğitim ortamlarındaki öğretim düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin branşları ile okul dışı öğrenme yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ocak ve Korkmaz (2018) tarafından fen bilgisi ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeye ilişkin bakış açılarının belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin branşlarının ODÖDÖ yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı ve farklı branşlardaki öğretmenlerin ODÖDÖ yeterliliklerinin benzer olduğu görülmektedir. İlgili literatüre geçen bu çalışmaların bu araştırmadaki ODÖDÖ yeterliliklerinin görev yapılan okul türüne ilişkin farklılık yaratmaması sonucunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Türkçe ile TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ yeterlik düzeyleri ile okul türleri arasındaki ilişki incelendiğinde Türkçe ile TDE öğretmenlerinin okul türleri ile okul dışı öğrenme yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kızıllan (2022) tarafından farklı

branşlardaki öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi çalışmasında ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere farklı okul türlerindeki öğretmenlerin okul dışı öğrenme düzeylerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin ilkokul, ortaokul ve lisede hizmet vermelerinin ODÖDÖ yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Literatürde yer alan benzer sonuç bu araştırmayı destekler niteliktedir.

5. Öneriler

Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretiminde okul dışı öğrenmenin farkındalığının daha da artırılması için öğretmenlerle daha fazla çalışma yürütülmelidir. Okul dışı öğrenme ortamlarının bu konu alanında daha fazla kullanılması için öğretmenlerin okul dışı yeterliklerinin geliştirilmesi adına eğitimler düzenlenebilir. Özellikle bilgi ve planlama boyutuna ilişkin yeterliklerin artırılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin bölgesel ve ulusal okul dışı öğrenme etkinlikleri düzenleyebilmesi için geniş çaplı projeler düzenlenebilir. Bu projelerde uzman eşliğinde görev yapacak öğretmenlerin ODÖDÖ yeterlikleri artırılabilir. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme etkinliklerinin onlar ve öğrencilerin üzerindeki etkilerinin belirlenmesi için geniş kapsamlı bilimsel araştırmalar yapılabilir. Küçük bir çalışma grubu ya da ülke çapında katılımcılarla etki düzeyi yüksek bilimsel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı konu alanının ile diğer öğretim alanlarının ilişkileri artırılarak ortak okul dışı öğrenme faaliyetleri düzenlenebilir. Konu üzerinde daha önce çalışmalar yürütmüş uzman öğretmenler aracılığıyla öğretmen, öğrenci, okul lideri ve veli eğitimleri gerçekleştirilmelidir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme etkilerine olan ön yargılarının giderilmesi ve etkinlik risklerinin en aza indirilebilmesi için yerel yönetimlerle bu konu hakkında aktif ilişkiler geliştirilmelidir. Ayrıca teknolojik gelişmelerin getirdiği yeniliklerin okul dışı öğrenmede kullanılması önemli bir vizyon değişikliği gerçekleştireceğinden bu konuda teknolojik alt yapı ve araç-gereç kullanımı eğitimleri sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Alkan, S. ve Bolat, Y. (2022). Eğitimde metaverse: Bilgilendirici bir literatür taraması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (32), 267-295. <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.63949>
- Andrew, M., Maggie, E. ve Sarah, B. (2010). Applied research and zoo education: The evolution and evaluation of a public talks program using unobtrusive video recording of visitor behavior. *Visitor Studies*, 13(1), 23-40.
- Aslan, Ö. (2020). *Perceptions of education administrators and teachers towards organizing out of-school learning environments*. [Unpublished Masters' Thesis Project]. Pamukkale University, Institute of Educational Sciences, Denizli.
- Bakioğlu, B. (2017). *5. sınıf vücudumuz bilmecesini çözelim ünitesinin okul dışı öğrenme ortamı destekli öğretiminin etkililiği*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Balaman F., Bolat Y. ve Baş M. (2018). A comparison of life skill levels between students of education faculty and students of pedagogical formation: The case of Mustafa Kemal University, Turkey. *European Journal of Education Studies*, 4(5), 75-91.
- Bolat, Y. ve Koroğlu, M. (2020). Out-of-school learning and scale of regulating out-of-school learning: Validity and reliability study. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1630-1663.

- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Bozdoğan, A. E. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirmesi: Feza Gürsey Bilim Merkezi örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 19-41.
- Bozdoğan, A. E. (2018). The effects of elective course designed with different contents on preservice science teachers' self-efficacy beliefs and knowledge about organizing curriculum-based field trips. *Journal of Baltic Science Education*, 17(3), 446-461.
- Bozdoğan, A.E. (2018). *Science education outside school*. In A. Tekbıyık & G. Çakmakçı (Eds.). Science teaching and STEM activities (pp. 369-394). Nobel Publishing.
- Chin, C-C. (2004). Museum Experience: a Resource for Science Teacher Education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2, 63-90.
- Dere, F. ve Çifçi, T. (2022). Problems preschool teachers encounter in the use of out-of-school learning environments. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 3(2), 76-93. <https://doi.org/10.29329/jirte.2022.464.2>
- Dezuanni, M. ve O'Mara, J. (2017). Impassioned learning and Minecraft. In C. Beavis, M. Dezuanni, & J. O'Mara (Eds.), *Serious play*. New York: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315537658-4>
- Dillon J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. ve Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107-111.
- DfES Manifesto. (2006). *Learning outside the classroom*. Nottingham: Department for Education and Skills Publications
- Erentay, N. (2013). Okul dışı doğa uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin fene ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi [Master's Thesis]. Akdeniz University
- 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
- Falk, J. H, Needham, M. D., Dierking, L. D., ve Prendergast, L. (2014). *International science centre impact study final report*. Retrieved from https://www.pavconhecimento.pt/media/media/1832_iscis-final-report.pdf
- Fraenkel, J. R ve Wallen, N.E (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw-hill.
- Glowinski, I. ve Bayrhuber, H. (2011). Student labs on a university campus as a type of out-of-school learning environment: Assessing the potential to promote students' interest in science. *International Journal of Environmental & Science Education*, 6(4), 371-392.
- Hamurcu, H., Karıcı, G., Göbeklioğlu, G., Aymak, Ö., Atalay, S. ve Topaloğlu, S. (2019). Self-efficacy beliefs of preservice primary school teachers about organization of educational school trips. *Journal of Research in Informal Environments*, 4(2), 102-116.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Education Limited.
- Kızıllan, H. Ş. (2022). *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri*. [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi] Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kuo, M., Barnes, M. ve Jordan, C. (2019). *Do experiences with nature promote learning? converging evidence of a cause-and-effect relationship*. *Front. Psychol.* <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- MEB (2019). *Okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Milli Eğitim Bakanlığı *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı* (2018). *İlköğretim fen bilimleri dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Ocak, İ. ve Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 4(1), 18-38.
- Öztürk, A. ve Başbay, A. (2017). Mevlana toplum ve bilim merkezi öğretim programlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ve bilime yönelik tutumlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 283-298.
- Pekin, M. ve Bozdoğan, A. E. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı çevrelere gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: Tokat ili örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(17), 114-133.
- Randler, C., Kummer, B., & Wilhelm, C. (2012). Adolescent learning in the zoo: Embedding a non-formal learning environment to teach formal aspects of vertebrate biology. *Journal of Science Education and Technology*, 21(3), 384-391.
- Remmen, K.B. ve Frøyland, M. (2017). "Utvidet klasserom" - Et verktøy for å designe uteundervisning i naturfag. *NorDiNa*, 13(2), 218-229. <http://doi:10.5617/nordina.2957>
- 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.
- Saidi, T. ve Sigauke, E. (2017). The use of museum-based science centres to expose primary school students in developing countries to abstract and complex concepts of nanoscience and nanotechnology. *Journal of Science Education and Technology*, 26(5), 470-480. <https://doi.org/10.1007/s10956-017-9692-2>.
- Smith, E. F., Steel, G., ve Gidlow, B. (2010). The temporary community: Student experiences of school-based outdoor education programs. *Journal of Experiential Education*, 33(2), 136-150. doi: 10.1177/105382591003300204
- Sturm, H. ve Bogner, F. X. (2010). Learning at workstations in two different environments: A museum and a classroom. *Studies in Educational Evaluation*, 36, 14-19.
- Tatar, N. ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 882-896.
- Türkmen, H. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf dışı ortamlarda öğretime bakış açıları. *Ege Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 12-26.
- Uludag, G. (2021). Views of preschool teachers on using out-of-school learning environments in preschool education. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(2), 1225-1249
- Ustabulut, M. Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili görüşleri. *Mavi Atlas*, 9(1), 232-249.
- Uygun, M. ve Duman, M. (2022). Classroom teachers' perceptions of out-of-school learning environments. *European Journal of Education Studies*, 9(10). doi:<http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v9i10.4490>.
- Yin, M. (2020). Participation patterns and effectiveness of out-of-school time mathematics classes. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(3), 501-520.
- Yıldırım, H. İ. (2018). The Impact of Out-of-School Learning Environments on 6th Grade Secondary School Students Attitude Towards Science Course. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 26-41.
- Yıldırım, H. İ. (2020). The Effect of Using Out-of-School Learning Environments in Science Teaching on Motivation for Learning Science. *Participatory Educational Research*, 7(1), 143-161.
- Wernholm, M. (2021). Children's Out-of-School Learning in Digital Gaming Communities. *Designs for Learning*, 13(1), 8-19. DOI: <https://doi.org/10.16993/df.164>

Wünschmann, S., Wüst-Ackermann, P., Randler, C., Vollmer, C. ve Itzek-Greulich, H. (2017). Learning achievement and motivation in an out-of-school setting—Visiting amphibians and reptiles in a zoo is more effective than a lesson at school. *Research in Science Education*, 47(3), 497-518.