



Türkçe Öğretiminde Mekânsal Çeşitlilik: Türkçe Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Görüşleri*

*Ayşegül ASLAN***
*Selvanur KAYHAN****

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul Türkçe öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırma, nitel araştırma esas alınarak durum çalışması yöntemine göre tasarlanmıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu 2024-2025 eğitim yılında Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan 53 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla çevrim içi ortamda toplanmış, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin büyük bir kısmının okul dışı öğrenme ortamlarından yılda bir kez yararlandıkları belirlenmiştir. Türkçe öğretmenleri, okul dışı öğrenme ortamlarının kalıcı ve etkili öğrenmeyi sağladığını; iletişim, dil becerileri ve sosyalleşmeyi geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte mekân, zaman, araç eksikliği; öğrenci sayısı, ulaşım ve maliyet gibi çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Okul dışı öğrenme ortamlarının etkili kullanımını sağlamak için zaman yönetimi, ulaşım desteği, maddi kaynakların artırılması, bürokratik süreçlerin kolaylaştırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması ve merkezi bir planlama yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Katılımcılar dijital içeriklerin okul dışı öğrenme etkinlikleri kapsamında kullanılmasının, dil becerileri gelişimi, öğrenmeye olan ilginin artması ve söz varlığı kazanımı açısından Türkçe öğretimine önemli katkılar sunacağını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul dışı öğrenme ortamları, temel dil becerileri, Türkçe öğretimi

Spatial Diversity in Turkish Language Teaching: Turkish Language Teachers' Views on Out-of-School Learning Environments

Abstract

The aim of this study is to examine the views of middle school Turkish language teachers regarding out-of-school learning environments. The study was designed based on the principles of qualitative research. The participant group consisted of 53 Turkish language teachers working in various regions of Türkiye during the 2024–2025 academic year. Data were collected online through a semi-structured interview form and analyzed using descriptive and content analysis methods. According to the results of the study, it was determined that the majority of Turkish language teachers benefit from out-of-school learning environments only once a year. The teachers emphasized that such environments promote permanent and effective learning and contribute to the development of communication, language skills, and socialization. However, they also reported facing various challenges such as a lack of appropriate venues, time constraints, insufficient materials, large class sizes, transportation difficulties, and financial limitations. To ensure the effective use of out-of-school learning environments, participants highlighted the need for

* Bu çalışma, 2-4 Mayıs 2025 tarihlerinde Trabzon'da düzenlenen "I. Uluslararası Karadeniz Eğitim Bilimleri Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulan ön çalışmanın genişletilmiş hâlidir.

** Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Trabzon, aysegulaslan@trabzon.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-2363-0091

*** Arş. Gör., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Trabzon, selvanurkayhan@trabzon.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-6710-9815

improved time management, transportation support, increased financial resources, streamlined bureaucratic processes, reduced class sizes, and centralized planning. Additionally, participants noted that the use of digital content within the scope of out-of-school learning activities could make significant contributions to Turkish language instruction by enhancing language skills, increasing students' interest in learning, and supporting vocabulary acquisition.

Keywords: Out-of-school learning environments, basic language skills, Turkish language teaching

Giriş

21. yüzyıl becerilerinin ve yaşam boyu öğrenme anlayışının ön plana çıktığı günümüzde, öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi eğitimin temel önceliklerinden biri hâline gelmiştir. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) da öğrencilerin öğrenme süreçlerini sınıf duvarlarının ötesine taşıyarak çeşitli okul dışı ortamlar ve kaynaklarla etkileşim kurmalarını teşvik etmektedir (MEB, 2024a). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli temelinde yapılandırılan program, millî ve manevi değerleri tanıyan, geçmişle bugün arasında bağlantı kurarak geleceğe yön veren yetkin ve erdemli bireyler yetiştirmeyi amaçlamakta; bu doğrultuda öğrenmenin yalnızca okul ortamıyla sınırlı kalmaması gerektiği anlayışını benimsemektedir (MEB, 2024a; 2024b). Programın bu yönelimi, yalnızca dilsel kazanımların değil aynı zamanda bireyin kültürel aidiyetinin, toplumsal farkındalığının ve yaşamla bütünleşmiş öğrenme becerilerinin gelişmesini de amaçlamaktadır. Öğrencilerin yazılı ve sözlü ürünlerini çevrim içi veya çevrim dışı ortamlarda paylaşımları, dijital araçlarla içerik üretmeleri, bilim merkezleri, müzeler ve tarihi mekânlar gibi fiziksel ortamlarda öğrenme etkinliklerine katılmaları, aile büyükleri ve toplum üyeleriyle geleneksel bilgi aktarımına dayalı etkileşimlerde bulunmaları, günlük yaşam deneyimlerinden yola çıkarak konuşma ya da yazma çalışmaları gerçekleştirmeleri ve tema sonlarında üretim atölyelerinde özgün ürünler ortaya koymaları bu yaklaşımın sahadaki karşılıklarına örnek teşkil etmektedir (MEB, 2024a; 2024b). Bu doğrultuda Türkçe öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının (ODÖO) nasıl algılandığı, öğretim programında öngörülen öğrenme anlayışlarının uygulamaya ne ölçüde yansıtılabildiği ve öğretmenlerin bu ortamların kullanımına yönelik tutumları büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenler ÖDOÖ'nun planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde belirleyici bir role sahiptir (Reinders, 2011; Stickler ve Emke, 2011). Programda yer alan öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesine yönelik yönelimlerin etkili biçimde yaşama geçirilmesi, büyük ölçüde öğretmenlerin bu süreçle ilişkin bilgi, tutum ve deneyimlerine bağlıdır. Bu doğrultuda yapılan bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin ODÖO'ya yönelik görüşlerini inceleyerek programın sahadaki yansımalarını görünür kılmayı amaçlamaktadır. Elde edilen bulguların öğretim programındaki hedeflerle uygulama arasındaki uyumu değerlendirmeye imkân sunmasının yanı sıra ODÖO'nun iyileştirilmesine yönelik önerilerin geliştirilmesine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul Dışı Öğrenme ve Dil Öğretimi

Okul dışı öğrenme, örgün eğitimin tamamlayıcısı niteliğinde olup yalnızca plansız ya da rastlantısal etkinlikleri değil; okul ve sınıf ortamı dışında, müfredata uygun biçimde yapılandırılan ve sınıf içi öğrenme süreçlerini desteklemeyi amaçlayan etkinlikleri kapsamaktadır (Bozdoğan ve Kavcı, 2016; Haidari, Karakuş ve Kanadlı, 2024). Yapılandırılmış okul dışı faaliyetler, bireylerin sosyal, fiziksel ve entelektüel beceriler kazanmalarını, topluluklarına katkı sunarak aidiyet ve yetkinlik duygusu geliştirmelerini sağlamaktadır (Blomfield ve Barber, 2010; Eccles, Barber, Stone ve Hunt, 2003). Bu faaliyetler, gençlerin destekleyici sosyal ağlar kurmasına, zorluklarla başa çıkma becerisi edinmesine ve aile dışından rehberlik sunabilecek yetişkinlerle etkileşim kurmalarına imkân tanımaktadır (Eccles ve Barber, 1990; Eccles vd., 2003). Bu tür etkinlikler bilim müzeleri ve bilim merkezleri, doğal tarih müzeleri, açık hava ortamları, hayvanat bahçeleri ve akvaryumlar, botanik bahçeleri ile endüstriyel tesisler gibi çeşitli okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmektedir (Braund ve Reiss, 2006; Tal, 2012). ODÖO, fen bilimleri ve sosyal bilgiler alanlarında yaygın ve etkili biçimde uygulanmakta ve öğrenme süreçlerine anlamlı katkılar sağlamaktadır (Beames, Higgins ve Nicol, 2012; Çelik ve Yalçın, 2019; Korkmaz ve Doğan, 2017). Bunun yanında söz konusu öğrenme ortamlarının dil öğretimi gibi farklı disiplinlerdeki potansiyelinden de yararlanmak mümkündür.

ODÖO, dil öğretiminde giderek artan bir öneme sahiptir; zira dil öğrenenler, sınıf dışında sınıf içinde harcadıklarından daha fazla zaman geçirerek öğrenmenin temel alanlarından birini bu ortamlarda oluştururlar (Lai, Hu ve Lyu, 2018; Sundqvist, 2011). İkinci ve yabancı dil öğretimi araştırmalarında bilişsel yaklaşımların ötesine geçilerek sosyal bağlamlara ve otantik dil kullanımına odaklanılması, okul dışı ortamların araştırma ve öğretim açısından değerini artırmıştır (Benson ve Reinders, 2011). ODÖO, dili otantik bağlamlarda ve sosyal etkileşim içinde kullanma imkânı sunarak sınıf içi öğrenmenin sınırlarını aşar, onu tamamlar ve özellikle sözlü dil becerileri gibi becerilerin gelişimine önemli katkılar sağlar (Divita, 2011). Bu bağlamda öğretmenlere düşen görev, öğrencilerin çevrelerindeki dil öğrenme fırsatlarını tanımalarına rehberlik etmek, özerkliklerini destekleyecek materyaller geliştirmek ve okul ile okul dışı dünya arasında köprü kurmaktır.

Türkçe öğretimi bağlamında ODÖO'nun etkisi değerlendirildiğinde, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra sosyal ve bireysel gelişimlerini de destekleyici bir işlevi olduğu görülmektedir. Sınıf dışına taşan bu öğrenme deneyimleri, öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu artırırken Türkçe dersini daha anlamlı ve eğlenceli hâle getirmektedir. Özellikle temel dil becerilerinin gelişimini (Guthrie, Wigfield ve VonSecker, 2000; Özdemir ve Çifçi, 2023) destekleyen bu etkinlikler, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri gerçek hayat bağlamında kullanmalarına olanak tanımaktadır (Akyüz, 2021). ODÖO ile bütünleştirilen ders dışı etkinlikler –ödev, proje, gezi, toplum hizmeti, spor ve sanat gibi uygulamalar– öğrencilerin dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma gibi temel dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamakta; sosyal, duygusal ve kültürel gelişimlerini destekleyerek çok yönlü bir öğrenme deneyimi sunmaktadır (Yakışan, 2025). Melber'e (2008) göre, ODÖO etkinlikleri öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri için çeşitli fırsatlar sunarken aynı zamanda okuryazarlığın günlük hayatla olan ilişkisini de gözler önüne sermektedir. Benzer şekilde Novick (1999), ODÖO'nun gençlere zengin bir dil deneyimi sunduğunu ve bu ortamların dil öğretimini gerçek yaşamla bütünleştirme açısından önemli olduğunu ifade etmektedir. İlgi çekici, deneyimsel öğrenme ortamları öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlayabilir. Aynı zamanda müze gezileri, doğa yürüyüşleri, tarihi mekân ziyaretleri, bilim merkezleri ve çeşitli sanatsal etkinlikler, öğrencilere farklı bağlamlarda yazma fırsatları sunarak hayal güçlerini ve anlatma becerilerini geliştirebilir (Falk ve Dierking, 2018; Özdemir, 2020). Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmalarda okul dışı öğrenme ortamı olarak müze, sanal müze, kütüphane, spor merkezi gibi mekânların (Çıldır, 2018; Özdemir ve Çifçi, 2023; Yücelşen, Akaslan, Topal ve Genç, 2024) kullanıldığı görülmektedir. Bu sınırlı sayıda çalışmanın sonuçları, ODÖO'nun özellikle öğrencilerin gözlem yapmalarına, deneyimlerini kayıt altına almalarına ve edindikleri bilgileri kullanmalarına imkân tanıdığını göstermektedir. Bu noktada zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının öğrencilerin dil gelişimini anlamlı biçimde destekleyeceği düşünülmektedir. ODÖO bu gerekliliği karşılamada önemli bir potansiyel sunmakta; dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) gelişimine doğrudan katkı sağlayabilmektedir.

Alan yazını incelendiğinde Türkçe dersi özelinde ODÖO'nun pedagojik tasarımı, sistematik uygulanabilirliği ve içerik zenginliği üzerine yapılan çalışmaların sayısının görece az olduğu görülmektedir (Akyüz, 2021; Bayburtlu, 2020; Yakışan, 2025; Yücelşen vd., 2024). Bu durum okul dışı öğrenme yaklaşımının Türkçe öğretiminde ne ölçüde benimsenip uygulandığı ne tür olanaklar ve engeller içerdiği konusundaki belirsizliği sürdürmektedir. Bununla birlikte Türkçe dersi özelinde ODÖO'da gerçekleştirilebilecek özgün etkinliklere yeterince yer verilmediği, farklı sınıf düzeylerinin ve öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarının dikkate alındığı çeşitlendirilmiş öğrenme ortamlarının henüz yeterli düzeyde tasarlanıp araştırılmadığı görülmektedir (Yücelşen vd., 2024). ODÖO'nun fen (Bakioğlu, 2017; Dairianathan ve Subramaniam, 2011; Kılıç, 2020; Scharfenberg, Bogner ve Klautke, 2007; Sturm ve Bogner, 2010) ve sosyal bilgiler (Aktaş, 2022; Marovah ve Ncube, 2024; Utku, 2023) derslerindeki katkıları üzerine yapılan çok sayıda çalışma bulunmakla birlikte Türkçe dersi özelinde bu tür öğrenme ortamlarının sistematik olarak tasarlanması ve uygulanmasına dair bulgular sınırlıdır (Akyüz, 2021; Bayburtlu, 2020). Bu durum özellikle dil becerilerinin gelişiminde çevresel ve kültürel bağlamların etkisini ortaya koyacak çalışmalara duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışmanın, Türkçe öğretmenlerinin ODÖO'ya yönelik görüşlerini nitel bir yaklaşımla derinlemesine inceleyerek bu ortamlara ilişkin ihtiyaç, beklenti ve uygulama potansiyellerine ışık tutacağı düşünülmektedir. Çalışma öğretmen bakış açısıyla ODÖO'nun Türkçe dersi bağlamında nasıl anlamlandırıldığını, ne tür fırsatlar ve

sınırlılıklar içerdiğini, hangi becerilerin geliştirilmesine hizmet edebileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bu ortamlarda ne sıklıkla etkinlik planladıkları, ODÖO'yu hangi temalarla ilişkilendirme eğiliminde oldukları da ele alınmaktadır. Bu noktada, çağın gereklilikleri doğrultusunda dijital içeriklerin okul dışı öğrenme bağlamında nasıl kullanılabileceği sorusu da araştırmanın odak noktalarından birini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda elde edilen bulguların Türkçe dersi için fiziksel ve dijital boyutta zenginleştirilmiş okul dışı öğrenme etkinliklerinin tasarlanmasına yönelik öneriler geliştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Çalışmanın, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesine yönelik uygulamaların tasarlanması ve iyileştirilmesi açısından alan yazınına katkı sunması beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı ortaokul Türkçe öğretmenlerinin ODÖO'ya ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin ODÖO'nun Türkçe öğretimine katkısına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerinin "Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu"ndan haberdar olma durumu nedir?
3. Türkçe öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu'nun uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Türkçe öğretmenleri 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde okul dışı öğrenme ortamlarını hangi tema veya temalarla ilişkilendirmektedir?
5. Türkçe öğretmenlerinin 5, 6, 7 ve 8. sınıf temalarına uygun okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik önerileri nelerdir?
6. Türkçe öğretmenlerinin ODÖO kullanımına yönelik karşılaştıkları engellere yönelik görüşleri nelerdir?
7. Türkçe öğretmenlerinin ODÖO etkinliklerinde dijital içeriklerden yararlanmaya yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması belirli bir olgu veya olayın doğal bağlamında, çeşitli veri kaynaklarından yararlanarak derinlemesine incelenmesini amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Yin, 2017). Bu yöntem, bir olay ya da durumun anlaşılabilmesi için ilgili durumu kapsamlı bir şekilde ele alarak bilgi sağlamaktadır (Stake, 1995). Bu çalışmada ODÖO'nun Türkçe öğretiminde kullanımı kapsamlı ve derinlemesine bir şekilde incelendiği için durum çalışması kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görev yapmakta olan 53 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi araştırmacının kolay erişebileceği bireyler ile çalışmasına olanak tanıyarak araştırma sürecini zaman ve pratiklik açısından daha verimli hâle getirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Katılımcılara ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Katılımcılara Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	29	54,7
	Erkek	24	45,3
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	22	41,5
	6-10 yıl	6	11,3
	11-15 yıl	9	17
	16-20 yıl	9	17

Türkçe Öğretiminde Mekânsal Çeşitlilik: Türkçe Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Görüşleri

	21 yıl ve üzeri	7	13,2
Görev Yapılan Okul Türü	Ortaokul (Devlete Bağlı)	48	90,6
	Özel Eğitim Kurumlarına Bağlı Ortaokul	5	9,4
Türkçe Dersi İçin Haftalık Ders Yüğü	1-10 saat	3	5,7
	11-20 saat	10	18,9
	20-30 saat	39	73,6
	30+ saat	1	1,9

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %54,7'sinin kadın, %45,3'ünün erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki deneyim sürelerine bakıldığında, %41,5'inin 1-5 yıl arasında, %11,3'ünün 6-10 yıl arasında, %17'sinin 11-15 yıl arasında ve yine %17'sinin 16-20 yıl arasında deneyime sahip olduğu görülmektedir. Mesleki deneyimi 21 yıl ve üzeri olanların oranı ise %13,2'dir. Katılımcıların görev yaptıkları okul türlerine göre dağılımı incelendiğinde, büyük çoğunluğunun (%90,6) devlete bağlı ortaokullarda görev yaptığı belirlenmiştir. Türkçe dersi için haftalık ders yükü açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların %5,7'sinin haftalık 1-10 saat, %18,9'unun 11-20 saat, %73,6'sının 20-30 saat ve %1,9'unun ise 30 saatten fazla ders yüküne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Çalışma grubuna ait demografik bilgileri belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda Türkçe öğretmenlerinin cinsiyeti, mesleki deneyim yılı, görev yaptıkları okul türü ve haftalık ders yüklerini belirlemeye yönelik dört madde yer almaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Çalışma grubunun Türkçe öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından 13 maddelik bir görüşme formu hazırlanmıştır. Form, alanın uzmanlığına sahip iki Türkçe Eğitimi akademisyenine sunularak uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda, dijital etkinliklerin okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanımına yönelik bir soru daha forma eklenmiş ve böylece nihai görüşme formu 14 sorudan oluşacak şekilde (1.soru: İlinize ait "Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu"ndan haberdar mısınız? Cevabınız evet ise bu kılavuzun uygulanabilirlik ve sizlere rehberlik etmesi açısından ne kadar etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Neden? 2.soru: Okul dışı öğrenme ortamlarının Türkçe öğretimine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise ne tür katkıları olduğunu düşünüyorsunuz? 3.soru: Okul dışı öğrenme ortamlarının en çok hangi beceri ya da becerilerin gelişimine katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz? Neden? 4.soru: Okul dışı öğrenme ortamlarını Türkçe öğretiminde kullanırken karşılaşılan zorluklar veya eksiklikler nelerdir? Örneklendirerek açıklayınız. 5.soru: Okul dışı öğrenme ortamlarını Türkçe öğretiminde kullanırken karşılaşılan zorluklar veya eksikliklere yönelik önerileriniz nelerdir? 6.soru: Dijital içeriklerin okul dışı öğrenme etkinliği olarak kullanılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce bu ortamlar Türkçe öğretimine nasıl katkı sağlar? 7,8,9,10. soru: 5/6/7/8. sınıf öğrencileri için okul dışı öğrenme ortamlarının hangi tema ya da temalarla ilişkilendirilebilir olduğunu düşünüyorsunuz? Bu yanıtı verirken ne tür kriterleri dikkate aldınız? 11,12,13,14. soru: Yaşadığınız ilde var ise 5/6/7/8.sınıf temalarına uygun okul dışı öğrenme ortamları önerileri veriniz) son hâlini almıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri 2024-2025 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bir aylık süre içerisinde toplanmıştır. Çalışmada çeşitliliği sağlamak amacıyla Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerine ulaşılmıştır. Bu sebeple görüşme formu çevrim içi olarak gönderilmiştir. Gelişen teknoloji sayesinde nitel araştırmalarda internetin kullanımı, araştırmacıya ulaşım ve görüşme için randevu ayarlama konusunda kolaylık sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Katılımcı öğretmenlere araştırmacıların kişisel ve akademik bağlantıları aracılığıyla Türkiye'nin farklı bölgelerindeki çeşitli okullardan ulaşılmış ayrıca sosyal medya üzerinden araştırma duyurusu paylaşılmıştır. Veri toplama sürecinde Google Forms platformu tercih edilmiş, formun gizlilik ayarları ve veri güvenliği ilkeleri göz önünde bulundurularak katılımcı onamı alınmıştır. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar dijital ortamda saklanmış ve yanıtların tümü analiz sürecine dâhil edilmiştir. Gerekli durumlarda görüşlerin teyidi için

form sonuna katılımcının isteğe bağlı olarak e-posta adresini bırakabileceği bir alan eklenmiştir. Ancak görüşlerin içeriğiyle ilgili doğrudan geri dönüş ihtiyacı doğmamış ve katılımcı teyidine başvurulmamıştır.

Çalışmada verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, toplanan verilerin önceden belirlenen temalar göz önünde bulundurularak özetlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi ise ortak özellikler taşıyan verilerin belirli temalar doğrultusunda sınıflandırılıp yorumlanmasını sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Veri analizi sürecinde dört temel aşama izlenmiştir: (I) verilerin organize edilmesi, (II) detaylı bir şekilde okunarak önemli noktaların not edilmesi, (III) betimleme, sınıflandırma ve anlamlandırma süreçlerinin yürütülmesi, (IV) bulguların görselleştirilmesi (Creswell, 2023). İçerik analizi sürecinde ilk olarak, görüşmelerden elde edilen veriler düzenlenmiştir. Daha sonra, bu veriler tekrar tekrar incelenmiş ve kritik görülen bölümler işaretlenerek notlar alınmıştır. Ardından kodlama aşamasına geçilmiş, veriler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar dikkate alınarak kodlar belirli gruplar altında toplanmıştır. Bu süreçte her bir kod uygun etiketlerle adlandırılmış ve çeşitli kategoriler oluşturulmuştur. Son aşamada ise veriler yorumlanmış, tablolar, şekiller ve grafikler aracılığıyla yapılandırılarak rapor hâline getirilmiştir. Betimsel analiz sürecinde ise katılımcı yanıtları önceden belirlenmiş temalar altında sınıflandırılmıştır. Çalışmada şekillerin oluşturulmasında MaxQda 2020 programından yararlanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada, geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için araştırmanın tasarımından sonuçlandırılmasına kadar tüm aşamalarda çeşitli stratejiler uygulanmıştır (American Psychological Association [APA], 2010; Creswell, 2023; Lincoln, 2009; Merriam, 2018; Mertens ve Ginsberg, 2009). Araştırma sürecinin başında Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan (Tarih: 29.04.2025, Sayı: E-81614018-050.04-2500021182) gerekli etik izin alınmıştır. Katılımcılara, araştırmanın amacına dair açıklamalar yapılmıştır. Veri toplama aşamasında, katılımcıların mahremiyetine zarar vermemek adına kişisel bilgilere ve yanıtları etkileyecek biçimde yönlendirici sorulara yer verilmemiştir. Ayrıca elde edilen ham verilerin güvenilirliğini sağlamak adına kodlama sürecinde yazarlar birlikte çalışarak detaylı bir analiz yapmışlardır. Kodlama ve kategorize etme esnasında, karşılaşılan fikir ayrılıkları istişare yoluyla çözülmüş ve ortak bir karar alınmıştır. Kodlamanın uyuşma oranı Miles ve Huberman'ın (1994) formülüyle hesaplanmış ve %92 olarak belirlenmiştir. Bu oran kabul edilebilir eşik olan %80'in üzerinde olduğundan yeterli bulunmuştur. Araştırmanın verileri yalnızca bu çalışma kapsamında değerlendirilmiş olup başka bir araştırma için kullanılmamıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

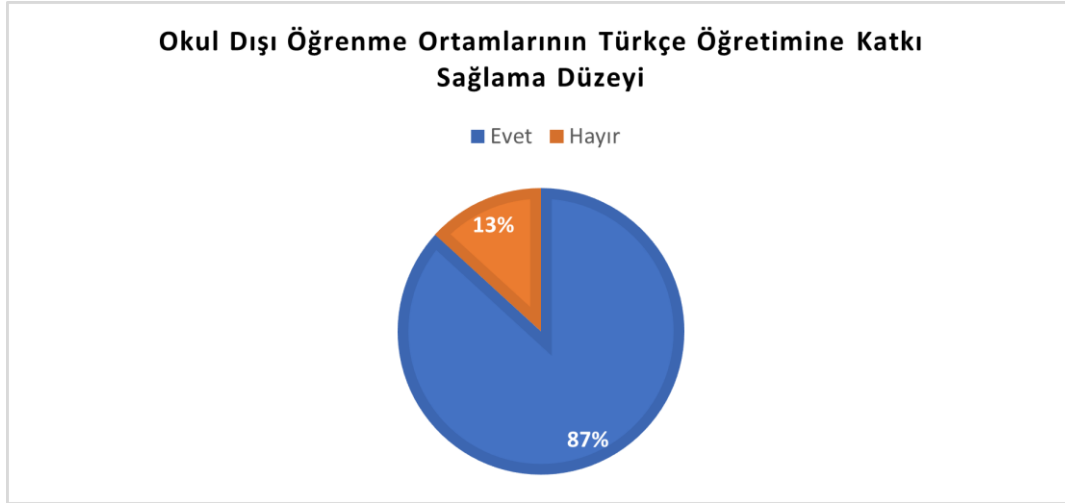
Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu
Karar tarihi= 29.04.2025
Belge sayı numarası= E-81614018-050.04-2500021182

Bulgular

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri sunulmuştur. Şekil 1'de Türkçe öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının Türkçe öğretimine katkı sağlama düzeyine ilişkin görüşleri yer almaktadır.



Şekil 1. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Türkçe Öğretime Katkı Sağlama Düzeyi

Şekil 1'e göre katılımcıların büyük bir kısmı (%87) ODÖO'nun Türkçe öğretime katkı sağladığını düşünmektedir. Tablo 2'de ise katılımcıların, ODÖO'nun Türkçe öğretime sağladığı katkılar hakkındaki görüşleri sunulmaktadır.

Tablo 2.

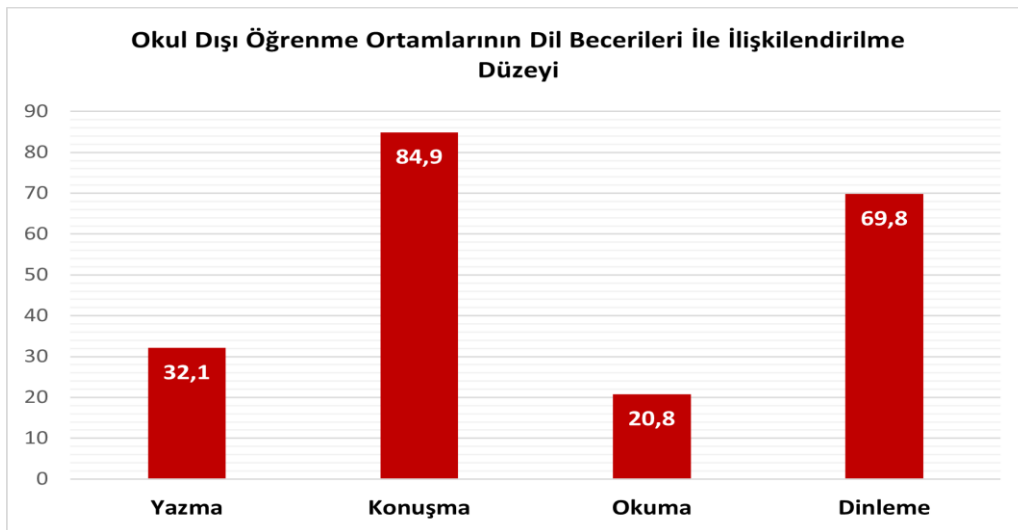
Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Türkçe Öğretime Sağladığı Katkılar

Kategori	Kod	Örnek Katılımcı Görüşleri
Deneyim Temelli ve Uygulamalı Öğrenme	Yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunma	<i>Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlar. (Ö36)</i>
	Öğrenmenin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi	<i>Öğrendiklerinin somut olarak işe yaradığını ya da günlük hayattaki karşılığını görmeleri açısından önemli olduğunu düşünüyorum. (Ö39)</i>
	Duyusal deneyimlerle öğrenmeyi destekleme	<i>Birden fazla duyguya hitap etme... (Ö7)</i>
Sosyal ve Kültürel Kazanım	Sosyal becerilerin güçlendirilmesi	<i>Sosyalleşme sağlıyor. (Ö20)</i> <i>Öğrenciyi sosyalleştirmek açısından faydalı buluyorum. (Ö17)</i>
	Kültürel aktarımın sağlanması	<i>...Kültürel faaliyetlere katkı sağlıyor. (Ö13)</i>
	Kalıcı öğrenmeyi sağlama	<i>İnsan gezip gördüğü yerleri unutmaz daha kalıcı olur. (Ö5)</i>
Öğrenme Sürecine Katkı Sağlayan Faktörler	Kavramsal ve olgusal bilginin somutlaştırılması	<i>Metinlerimizi somutlaştırmak hayata geçirmek adına katkısı olduğunu düşünüyorum. (Ö21)</i>
	Öğrenmenin pekiştirilmesi	<i>Konuyu pekiştirmeye büyük katkı sağlıyor (Ö47)</i>
	Öğrenme çıktılarının somutlaştırılması	<i>Öğrenim çıktılarını somutlaştırmada etkilidir. (Ö2)</i>
	Öğrenme çıktılarının beceriye dönüşmesi	<i>Öğrenim çıktılarının beceri hâline gelmesini sağlar. (Ö2)</i>
	Tematik öğrenme hedeflerine ulaşma	<i>Temaların amacına ulaşmasında etkili oluyor. (Ö3)</i>
	Duygusal gelişime katkı sağlama	<i>Her anlamda sosyal duygusal vs. (Ö53)</i>

Duyuşsal ve Motivasyonel Boyut	Eğlenceli ve motive edici öğrenme deneyimi	Öğrencilerin her birinin ilgi alanlarına göre kendilerini daha iyi tanımalarına yardımcı olur. (Ö34)
	İletişim becerilerinin desteklenmesi	Yaşayarak öğrenmek hem daha eğlenceli hem de daha kalıcı öğrenme sağlar. (Ö4) Öğrencilerimiz okul dışında oldukları ve geldikleri yerlerde yeni şeyler öğrendikleri için katılım yüksek olmaktadır. (Ö14)
Dilsel ve İletişimsel Gelişim	Dilsel becerilerin geliştirilmesi	İletişim becerileri açısından dili doğru kullanabilirler. (Ö25)
	Söz varlığının zenginleştirilmesi	Beceriler noktasında daha özgüvenli öğrencilerimiz olacaktır. (Ö19)
	Dil kullanımının tarihsel ve güncel boyutta gözlemlenmesi	...Kelime hazineleri gelişiyor. (Ö46) Dilin geçmişteki ve günümüzdeki kullanımını gözlemleme fırsatı bulabilir. (Ö52)

Tablo 2 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin öğrenme sürecine katkı sağlayan faktörler arasında öğrenme çıktılarının somutlaştırılması, öğrenme çıktılarının beceriye dönüşmesi ve tematik öğrenme hedeflerine ulaşma gibi unsurların önemli olduğunu belirttikleri görülmüştür. Kalıcı öğrenmeyi sağlama faktörü ise en fazla vurgulanan konu olmuştur. Öğretmenlerin bir kısmı, öğrenmenin pekiştirilmesi ve kavramsal bilginin somutlaştırılması gibi konulara da dikkat çekmiştir. Dilsel ve iletişimsel gelişim açısından ise öğretmenler, iletişim becerilerinin desteklenmesi ve söz varlığının zenginleştirilmesi gibi unsurların önemini vurgulamışlardır. Dilsel becerilerin geliştirilmesi ve dil kullanımının tarihsel ve güncel boyutta gözlemlenmesini de belirtmişlerdir. Sosyal ve kültürel gelişim konusunda ise öğretmenler, kültürel aktarımın sağlanması ve sosyal becerilerin güçlendirilmesi gibi faktörleri ön planda tutmuşlardır. Duyuşsal ve motivasyonel boyut açısından, öğretmenler eğlenceli ve motive edici öğrenme deneyimi sağlanmasının önemini vurgulamışlardır. Ayrıca duygusal gelişime katkı sağlama konusu da birkaç öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Son olarak deneyimsel ve uygulamalı öğrenme sürecinde, öğretmenler yaparak yaşayarak öğrenme ve duygusal deneyimlerle öğrenmeyi destekleme gibi etkinliklerin etkili olduğuna dikkat çekmişlerdir. Öğrenmenin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi de öğretmenler tarafından belirtilen bir diğer önemli faktördür.

Şekil 2’de ODÖO’nun temel dil becerileri ile ilişkilendirilme düzeyi gösterilmektedir.



Şekil 2. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Dil Becerileri İle İlişkilendirilme Düzeyi

Türkçe Öğretiminde Mekânsal Çeşitlilik: Türkçe Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Görüşleri

Şekil 2 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin ODÖÖ'yu en çok konuşma becerisi (%84,9) ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Konuşma becerisini sırasıyla, dinleme (%69,8), yazma (%32,1) ve okuma (%20,8) becerisi takip etmektedir.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, ODÖÖ'nun özellikle konuşma ve dinleme becerileriyle ilişkilendirildiği dikkat çekmektedir. Bu kapsamda bir katılımcı *"çünkü genellikle okuma ve yazma becerilerinden ziyade öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine hitap ediyor"* (Ö3) ifadesini kullanmıştır. Bir diğer katılımcı ise *"müze ziyaretlerinde dinleme becerisi gelişecektir, okul dışındaki ortamlarda kendilerini ifade etme becerisini kazanarak konuşma alışkanlığını kazanacaklardır"* (Ö21) şeklinde görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar tüm dil becerilerinin okul dışı öğrenme ortamlarından farklı düzeylerde fayda sağlayabileceğini ifade etmiştir. *"Aslında yapılan her öğrenmede aynı derecede olmasa da yapılan etkinliklere göre hepsine katkısı olabilir"* (Ö29) ve *"tüm becerileri geliştirir çünkü okul dışı etkinlikler ders içi etkinlikleri zenginleştirdiği gibi anlaşılabilirliği de artırır"* (Ö7) şeklindeki ifadeler bu doğrultuda değerlendirilmiştir. Yazma ve okuma becerileriyle ilgili olarak da çeşitli görüşler ifade edilmiştir. Bir katılımcı *"özellikle yazma becerilerinde yazılacaklara ilham oluşturma ve yazdıklarını somutlaştırma konusunda katkı sağlıyor"* (Ö15) şeklinde yazma becerisine yönelik katkıyı vurgulamıştır. Bir diğer katılımcı ise *"gezip görülen yerlerde dinleme becerilerini kullanacaklardır. Ayrıca buralardaki yazılı açıklamaları ve yönlendirmeleri okuyarak okuma becerilerini geliştirecektir. Edindikleri izlenimleri ve hislerini paylaşırken konuşma ve yazma becerilerini kullanacaklardır"* (Ö51) ifadesiyle birden fazla beceriye yönelik katkıya dikkat çekmiştir. Benzer şekilde *"okul dışı ortamlar duygu, düşünce, hayal ve izlenimleri yazılı ve sözlü ifade etmede etkilidir"* (Ö4) ifadesinde de hem yazma hem konuşma becerilerine vurgu yapılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin ODÖÖ'da etkinlik planlayıp uygulama sıklığının dağılımı Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlik Planlayıp Uygulama Sıklığı

Şekil 3 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin ODÖÖ'da etkinlik planlama ve uygulama sıklığının en yüksek oranda yılda bir kez (%45,3; f=24) olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla dönem içerisinde bir kez (%35,8; f=19), ayda bir kez (%11,3; f=6), iki haftada bir kez (%3,8; f=2) ve haftada bir kez (%3,8; f=2) uygulama sıklıkları takip etmektedir.

Şekil 4, Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları ile ait "Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu"ndan haberdar olma durumunu göstermektedir.



Şekil 4. Türkçe Öğretmenlerinin Yaşadıkları İle Ait Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu'ndan Haberdar Olma Durumu

Şekil 4 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun (%79) *Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu* hakkında bilgi sahibi olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın öğretmenlerin %21'inin kılavuzdan haberdar olduğu tespit edilmiştir. Kılavuzdan haberdar olan öğretmenlerin uygulanabilirlik açısından kılavuzun etkililiğine yönelik görüşleri ise Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3.

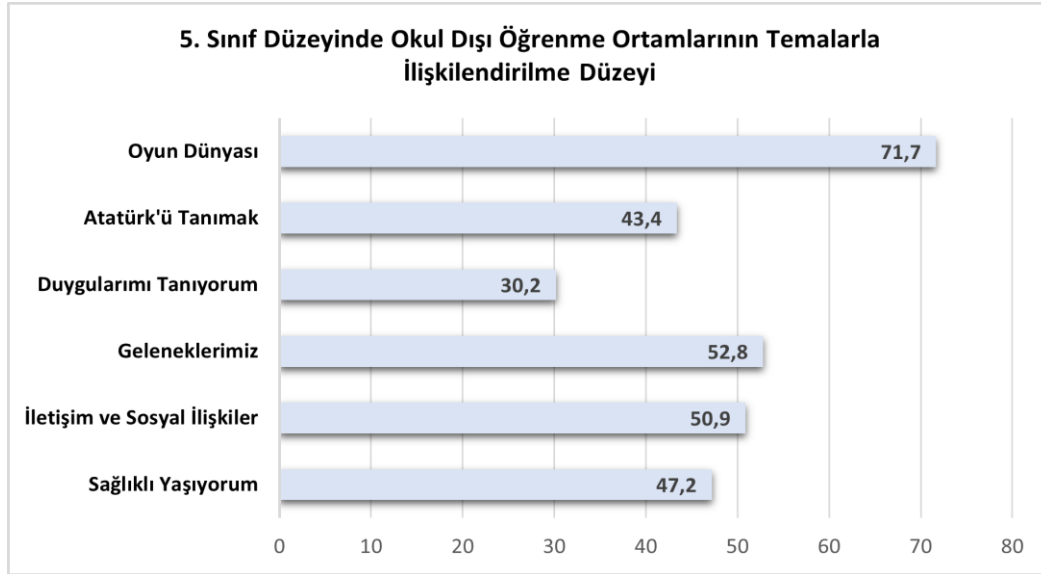
Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu'nun Uygulanabilirliği

Kategori	Kod	Örnek Katılımcı Görüşleri
Düşük Uygulanabilirlik	Gezi maliyetlerinin yüksek olması	<i>Gezi işlemlerinin çok fazla maliyet gerektirmesi ve bazı riskler taşıması. (Ö8)</i>
	Gezilerin risk taşıması	
	Kalabalık sınıf mevcutları	<i>Sınıf kalabalığı, evrak hazırlama sürecinden dolayı pek tercih edilmiyor. (Ö11)</i>
	Evrak hazırlama sürecinin zorlukları	
	Kılavuzun her okul, kademe ve mevcut imkânlarla uygun olmaması	<i>Kılavuzun içeriği güzel zamanla daha da zenginleştirilebilir ama uygulanabilirlik açısından her okula, kademeye, mevcut imkanlara uygun olmayabilir. (Ö4)</i>
Yüksek Uygulanabilirlik	Müfredat yetiştirme baskısı	<i>Ayrıca burada zaman ve her kademedeki yetiştirilmesi gereken bir müfredat olduğunu da unutmamak gerekir. (Ö4)</i>
	Öğrenmenin kalıcılığını artırması	<i>Öğrencilerin motivasyonunu sağlayan aynı zamanda bilgilerin ve yaşanmışlıkların hafızalarında yer etmesini sağlayan etkinliklerdir. (Ö1)</i>
	Öğrenciler için motivasyon sağlaması	
	Kazanımlarla örtüşmesi	<i>Ayrıntılı bir şekilde okumadım ama etkinliklerine, gezi yapılacak yerlere ve dersle örtüşen kazanımlarına göz atmıştım. Genel okul dışı gezi yapılacak yerler, etkinlikler ve bu etkinliklerle örtüşen kazanımlar bellidir. (Ö5)</i>

Türkçe Öğretiminde Mekânsal Çeşitlilik: Türkçe Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Görüşleri

Tablo 3 incelendiğinde, *Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu*'nun uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin iki temel tema etrafında toplandığı görülmektedir: Düşük Uygulanabilirlik ve Yüksek Uygulanabilirlik. Düşük uygulanabilirlik görüşü belirten öğretmenler, kılavuzun kullanımını sınırlayan çeşitli faktörlere dikkat çekmiştir. Bu faktörler arasında gezi maliyetleri, gezilerin potansiyel riskler içermesi, sınıf mevcutlarının fazlalığı, evrak hazırlama sürecinin zorlukları, kılavuzun her okul ve kademeye uygun olmaması ve müfredat yetiştirme baskısı yer almaktadır. Diğer yandan yüksek uygulanabilirlik görüşüne sahip öğretmenler, kılavuzun öğrenciler için motivasyon sağladığını, öğrenmenin kalıcılığını artırdığını ve kazanımlarla örtüştüğünü ifade etmiştir.

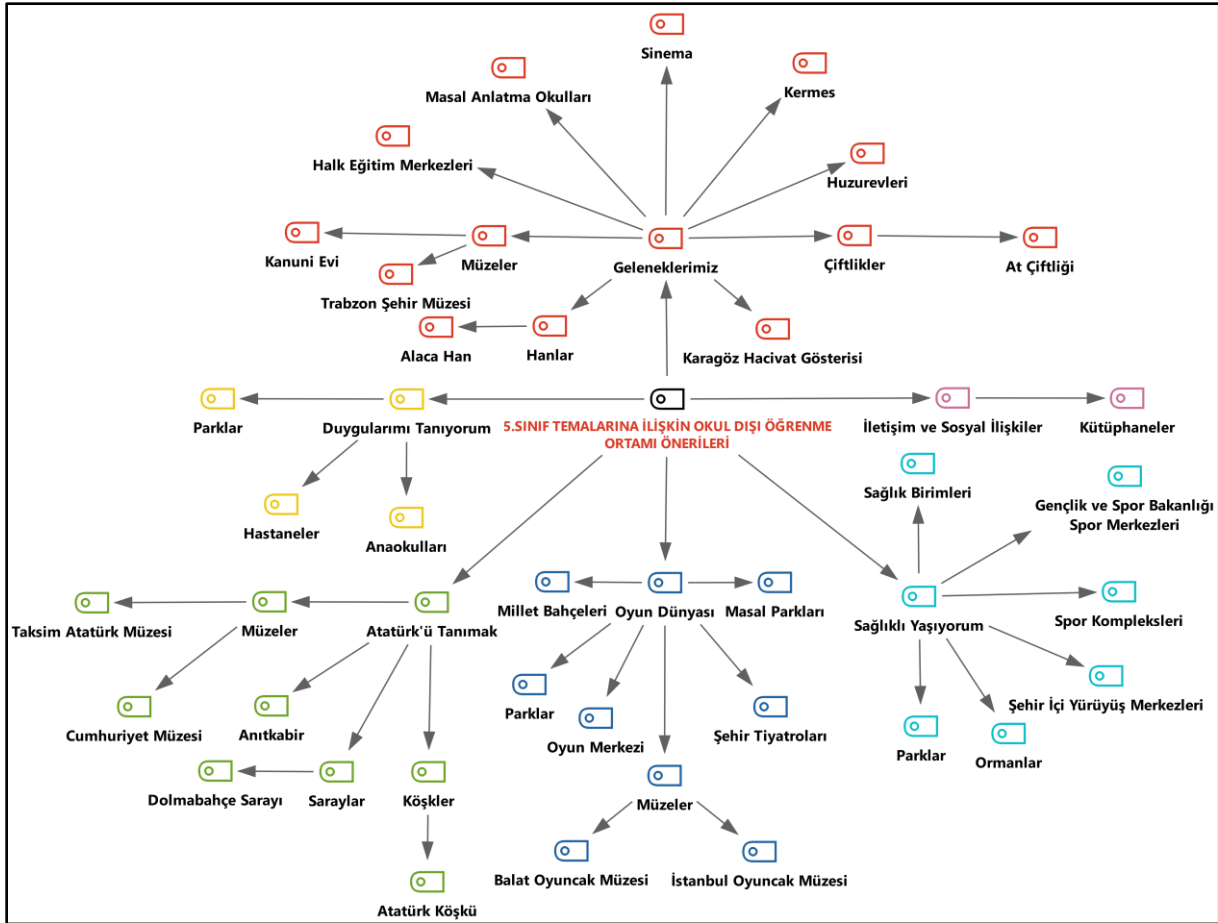
Şekil 5, Türkçe öğretmenlerinin 2024 TDÖP 5. sınıf düzeyinde ODÖO'yu hangi tema veya temalarla ilişkilendirdiklerini göstermektedir.



Şekil 5. 5. Sınıf Düzeyinde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Temalarla İlişkilendirilme Düzeyi

Şekil 5 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin 5. sınıf öğrencileri için ODÖO'yu en fazla "Oyun Dünyası" temasıyla (%71,7) ilişkilendirdiği görülmektedir. Bunu sırasıyla "Geleneklerimiz" (%52,8), "İletişim ve Sosyal İlişkiler" (%50,9), "Sağlıklı Yaşıyorum" (%47,2), "Atatürk'ü Tanımak" (%43,4) ve "Duygularımı Tanıyorum" (%30,2) temaları takip etmektedir.

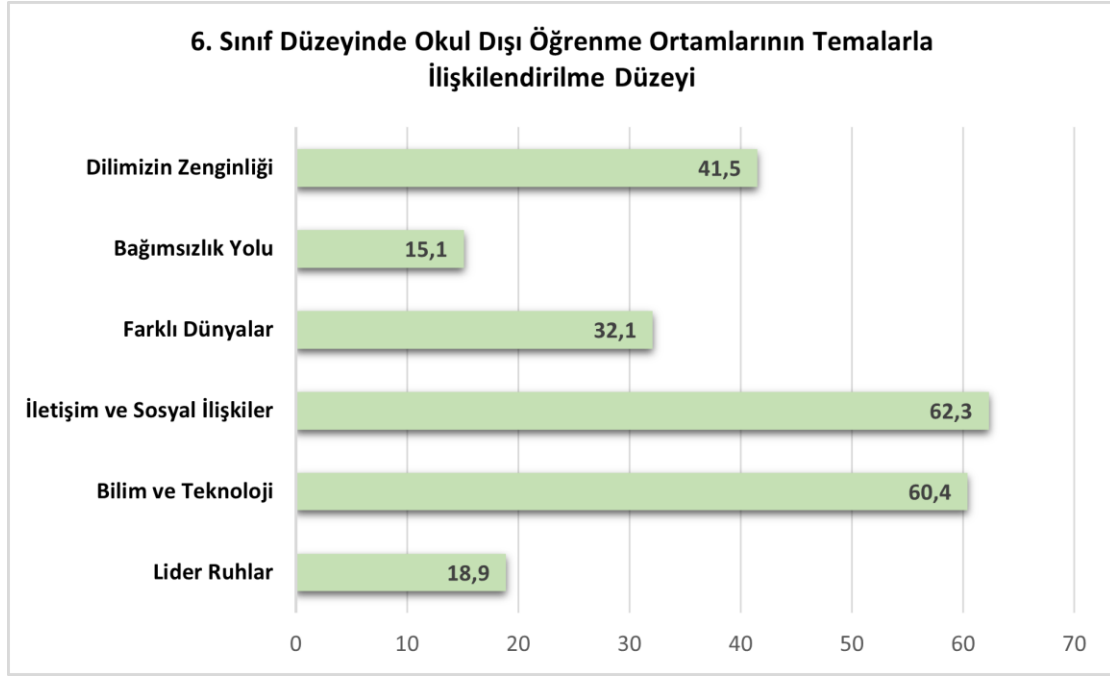
Şekil 6'da Türkçe öğretmenlerinin 5.sınıf temalarına uygun ODÖO önerileri gösterilmektedir.



Şekil 6. Türkçe Öğretmenlerinin 5. Sınıf Temalarına Uygun Okul Dışı Öğrenme Ortamları Önerileri

Şekil 6 incelendiğinde, Türkçe öğretmenleri “Geleneklerimiz” temasında; hanlar, müzeler, Halk Eğitim Merkezleri, Masal anlatma okulları, sinema, kermes, huzurevleri, çiftlikler ve Karagöz-Hacivat gösterisi gibi okul dışı öğrenme ortamları/etkinlikleri önerisinde bulunmuşlardır. “Sağlıklı Yaşıyorum” temasında sağlık birimleri, spor kompleksleri, Gençlik ve Spor Bakanlığı spor merkezleri, şehir içi yürüyüş merkezleri, ormanlar ve parklar gibi doğal alanlar ön plana çıkmıştır. “Oyun Dünyası” temasında Millet Bahçeleri, parklar, oyun merkezleri, müzeler, şehir tiyatroları ve masal parkları öneri olarak sunulmuştur. “İletişim ve Sosyal İlişkiler” teması kapsamında kütüphaneler öneri olarak gösterilmiştir. “Atatürk’ü Tanımak” temasında ise müzeler, saraylar, köşkler, Anıtkabir gibi mekânlar ifade edilmiştir. Son olarak, “Duygularımı Tanıyorum” temasında ise parklar, hastaneler ve anaokulları örnek olarak gösterilmiştir.

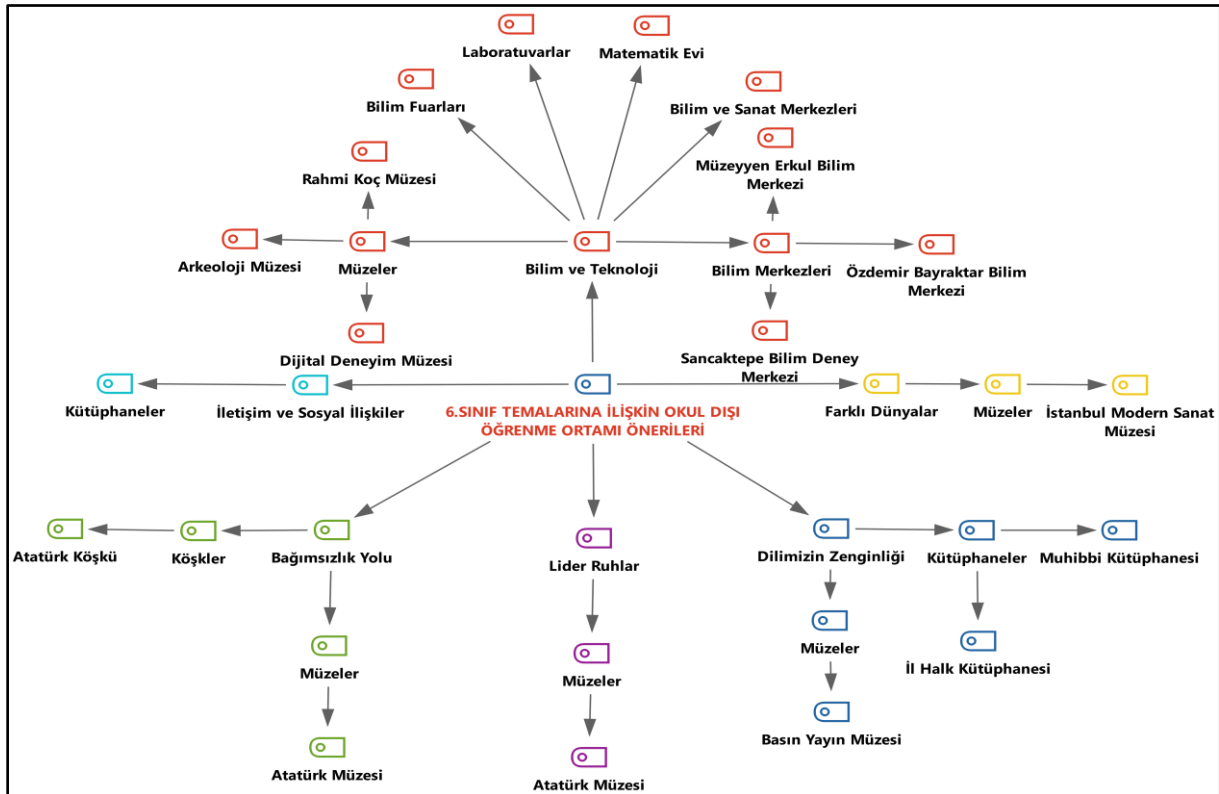
Şekil 7, Türkçe öğretmenlerinin 2024 TDÖP 6. sınıf düzeyinde ODÖO’yu hangi tema veya temalarla ilişkilendirdiklerini göstermektedir.



Şekil 7. 6. Sınıf Düzeyinde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Temalarla İlişkilendirilme Düzeyi

Şekil 7 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin 6. sınıf öğrencileri için ODÖO'yu en fazla "İletişim ve Sosyal İlişkiler" (%62,3) temasıyla ilişkilendirdiği görülmektedir. Bunu sırasıyla "Bilim ve Teknoloji" (%60,4), "Dilimizin Zenginliği" (%41,5), "Farklı Dünyalar" (%32,1), "Lider Ruhlar" (%18,9) ve "Bağımsızlık Yolu" (%15,1) temaları takip etmektedir.

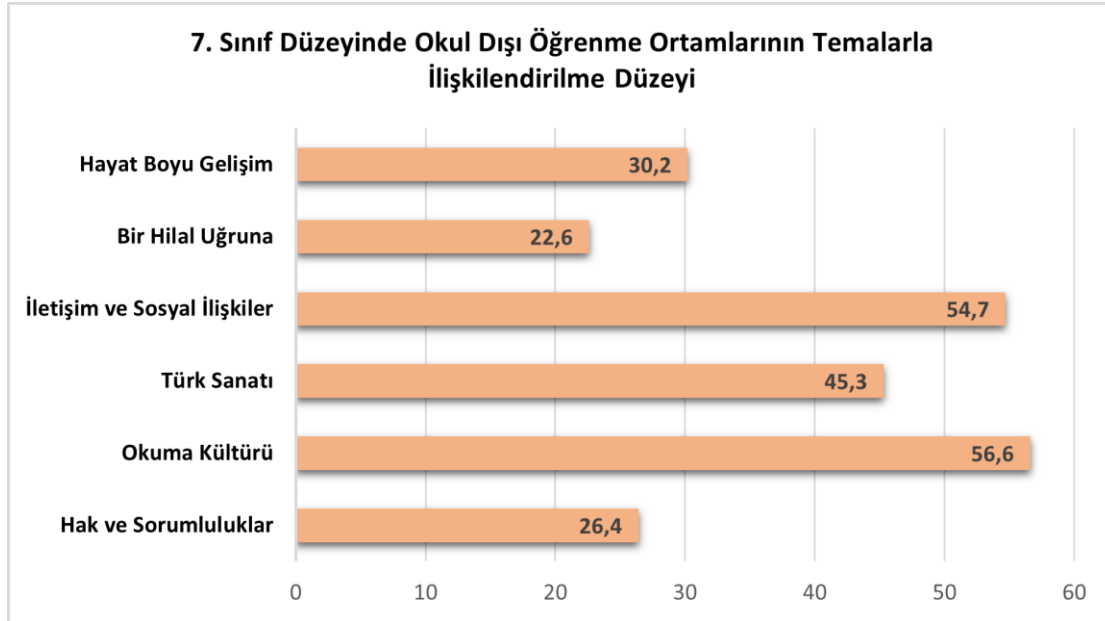
Şekil 8'de, Türkçe öğretmenlerinin 6.sınıf temalarına uygun ODÖO önerileri gösterilmektedir.



Şekil 8. Türkçe Öğretmenlerinin 6. Sınıf Temalarına Uygun Okul Dışı Öğrenme Ortamları Önerileri

Şekil 8 incelendiğinde, Türkçe öğretmenleri “Bilim ve Teknoloji” temasında; müzeler, bilim fuarları, laboratuvarlar, matematik evi, bilim ve sanat merkezleri, bilim merkezleri gibi okul dışı öğrenme ortamlarını önerdikleri görülmüştür. “Farklı Dünyalar” temasında İstanbul Modern Sanat Müzesi öne çıkmıştır. “Dilimizin Zenginliği” temasında kütüphaneler ve müzeler öneri olarak sunulmuştur. “İletişim ve Sosyal İlişkiler” teması kapsamında kütüphaneler öneri olarak gösterilmiştir. “Bağımsızlık Yolu” temasında ise Atatürk Müzesi ve Atatürk Köşkü gibi mekânlar önerilmiştir. “Lider Ruhlar” temasında da müzeler örnek gösterilmiştir.

Şekil 9, Türkçe öğretmenlerinin 2024 TDÖP 7. sınıf düzeyinde ODÖO’yu hangi tema veya temalarla ilişkilendirdiklerini göstermektedir.

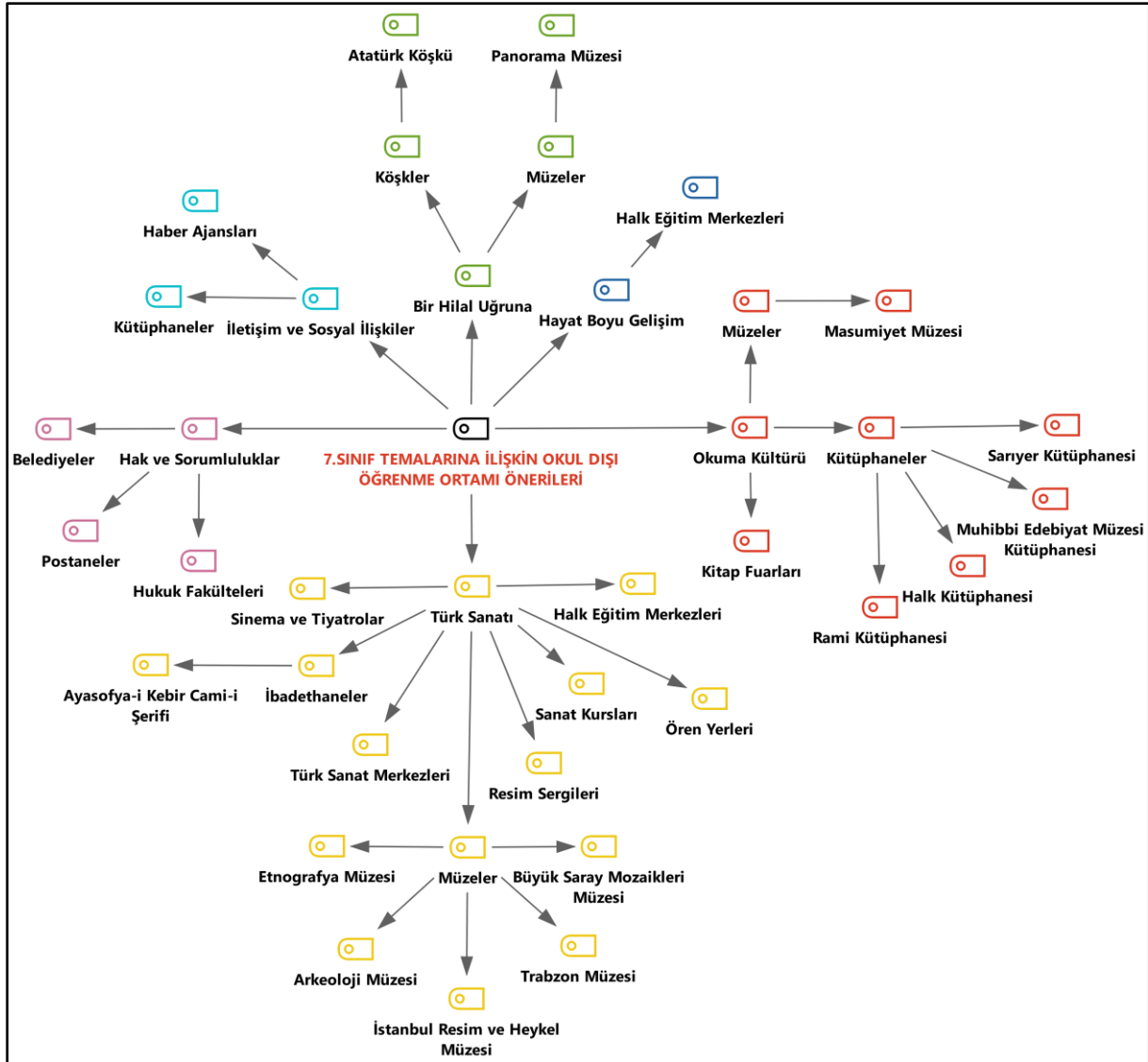


Şekil 9. 7. Sınıf Düzeyinde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Temalarla İlişkilendirilme Düzeyi

Şekil 9 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin 7. sınıf düzeyinde ODÖO’yu en fazla "Okuma Kültürü" (%56,6) temasıyla ilişkilendirdiği görülmektedir. Bunu sırasıyla "İletişim ve Sosyal İlişkiler" (%54,7), "Türk Sanatı" (%45,3), "Hayat Boyu Gelişim" (%30,2), "Hak ve Sorumluluklar" (%26,4) ve "Bir Hilal Uğruna" (%22,6) temaları takip etmektedir.

Şekil 10’da Türkçe öğretmenlerinin 2024 TDÖP 7.sınıf temalarına uygun ODÖO önerileri gösterilmektedir.

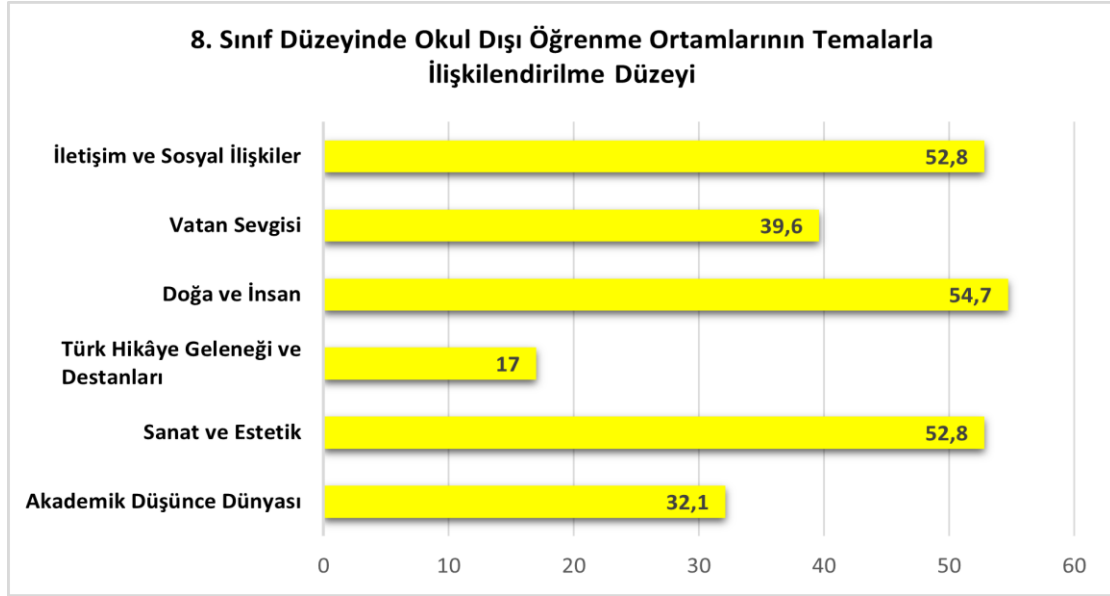
Türkçe Öğretiminde Mekânsal Çeşitlilik: Türkçe Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Görüşleri



Şekil 10. Türkçe Öğretmenlerinin 7. Sınıf Temalarına Uygun Okul Dışı Öğrenme Ortamları Önerileri

Şekil 10 incelendiğinde, Türkçe öğretmenleri “Türk Sanatı” temasında; sinema ve tiyatrolar, resim sergileri, halk eğitim merkezleri, sanat kursları, ören yerleri, Türk Sanat Merkezleri, müzeler ve ibadethaneler gibi sanatın izlerinin görülebileceği okul dışı öğrenme ortamları önerisinde bulunmuşlardır. “Okuma Kültürü” temasında müzeler, kütüphaneler ve kitap fuarları öne çıkmıştır. “Hak ve Sorumluluklar” temasında belediyeler, postane ve Hukuk Fakültesi gibi okul dışı öğrenme ortamları öneri olarak sunulmuştur. “İletişim ve Sosyal” ilişkiler teması kapsamında haber ajansları ve kütüphaneler öneri olarak gösterilmiştir. “Bir Hilal Uğruna” temasında ise Panorama Müzesi ve Atatürk Köşkü gibi mekânlar önerilmiştir. “Hayat Boyu Gelişim” temasında Halk Eğitim Merkezleri örnek olarak gösterilmiştir.

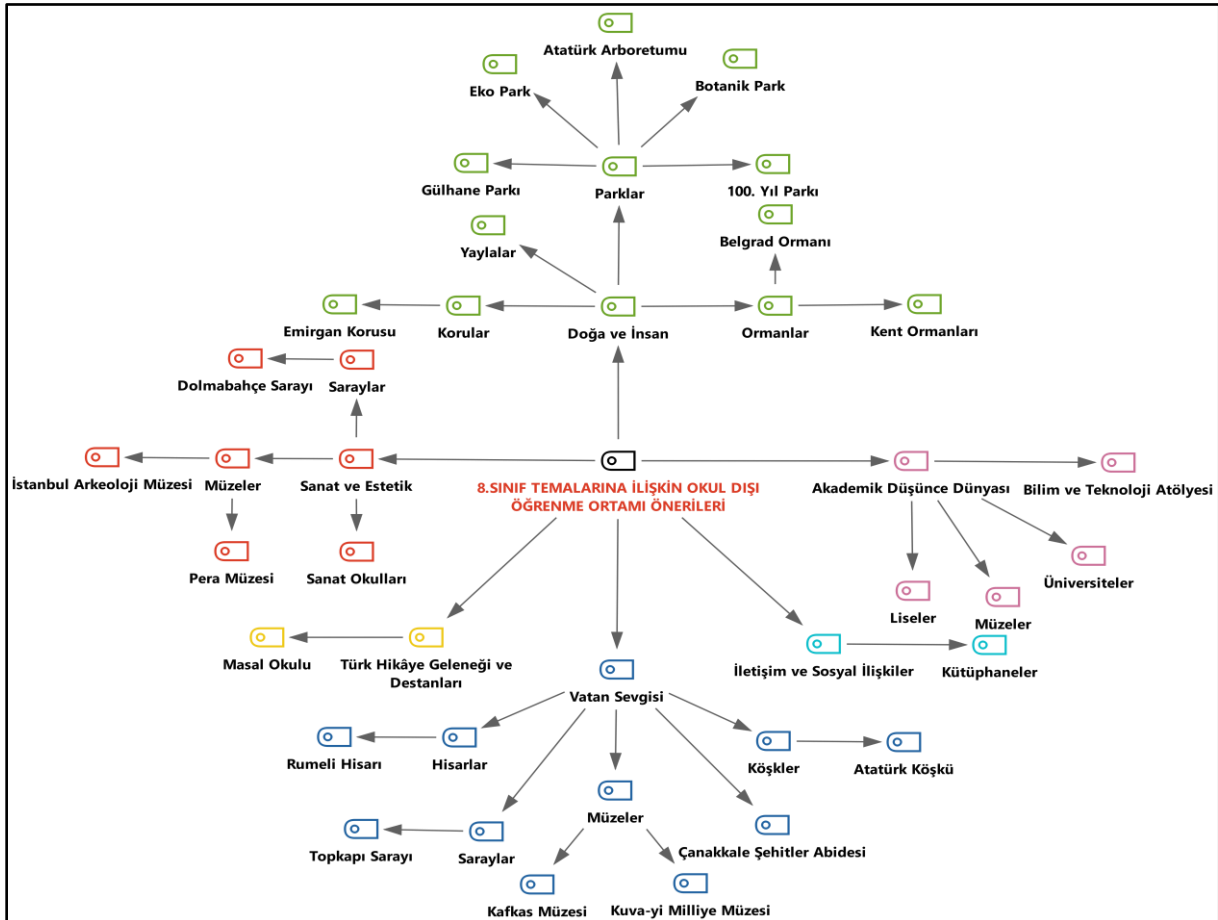
Şekil 11, Türkçe öğretmenlerinin 2024 TDÖP 8. sınıf düzeyinde ODÖO’yu hangi tema veya temalarla ilişkilendirdiklerini göstermektedir.



Şekil 11. 8. Sınıf Düzeyinde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Temalarla İlişkilendirilme Düzeyi

Şekil 11 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin 8. sınıf düzeyinde ODÖO'yu en fazla "Doğa ve İnsan" (%54,7) temasıyla ilişkilendirdiği görülmektedir. Bunu sırasıyla "İletişim ve Sosyal İlişkiler" (%52,8), "Sanat ve Estetik" (%52,8), "Vatan Sevgisi" (%39,6), "Akademik Düşünce Dünyası" (%32,1) ve "Türk Hikâye Geleneği ve Destanları" (%17) temaları takip etmektedir.

Şekil 12'de Türkçe öğretmenlerinin 8.sınıf temalarına uygun ODÖO önerileri gösterilmektedir.



Şekil 12. Türkçe Öğretmenlerinin 8. Sınıf Temalarına Uygun Okul Dışı Öğrenme Ortamları Önerileri

Şekil 12 incelendiğinde, “Doğa ve İnsan” temasında; ormanlar, parklar, yaylalar, korular gibi doğal alanlar öne çıkmıştır. “Sanat ve Estetik” temasında saraylar, sanat okulları ve müzeler Türkçe öğretmenleri tarafından ilişkili okul dışı öğrenme ortamları olarak önerilmiştir. “Akademik Düşünce Dünyası” temasında bilim ve teknoloji atölyesi, üniversiteler, müzeler ve liseler öneri olarak sunulmuştur. “İletişim ve Sosyal İlişkiler” teması kapsamında kütüphaneler öneri olarak gösterilmiştir. “Vatan Sevgisi” temasında ise Rumeli Hisarı, Topkapı Sarayı, müzeler, Atatürk Köşkü ve Çanakkale Şehitler Abidesi gibi mekânlar önerilmiştir “Türk Hikâye Geleneği ve Destanları” temasında masal okulu örnek gösterilmiştir.

ODÖO’nun uygulanmasında karşılaşılan sınırlılıklar, öğretmen görüşleri üzerinden Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Kullanırken Karşılaşılan Zorluklar veya Eksiklikler

Kategori	Kod	Örnek Katılımcı Görüşleri
Altyapı ve Kaynak Eksiklikleri	Ulaşım zorlukları	<i>Ulaşım sıkıntısı var. (Ö13)</i>
	Maddi yetersizlik	<i>Okul dışı öğrenme ortamlarına öğrenciler imkânların yetersizliğinden dolayı ulaşamamaktadır. (Ö8)</i> <i>Her okulun maddi imkanlarının eşit olmaması sebebiyle eğitimde eşitlik ilkesine bağlı kalınmamaktadır. (Ö26)</i>
Öğrenme Ortamına İlişkin Engeller	Kalabalık sınıf mevcudu	<i>Öğrenci mevcutlarının fazla olması sebebiyle okul dışı öğrenme ortamlarında öğrencilerin kontrol altında tutulması zorlaşıyor. (Ö2)</i>
	Kalabalık ortamların kullanım zorlukları	<i>Bulunduğumuz şehirde her yer çok kalabalık... (Ö11)</i>
	Mekân yetersizliği	<i>Mekanlar temaları karşılayabilecek sayıda değil. Olanların da bir kısmı donanım açısından yeterli... (Ö31)</i>
	Güvenlik riski	<i>Öğrencilerimiz yaşı küçük ve bu etkinlikler gerçekleştirilirken küçük gruplar halinde düzenleyemiyoruz. Bu da onların ortamda kontrolünü güçleştiriyor. (Ö3)</i>
İdari ve Yönetimsel Zorluklar	İzin prosedürlerinin zorlukları	<i>Çok aşamalı izinler olduğu gibi... (Ö7)</i> <i>Resmi yazışma fazlalığı. (Ö43)</i> <i>Prosedür çokluğu... (Ö46)</i>
	Sorumluluk yükü	<i>Sorumluluk açısından riskli buluyorum... (Ö21)</i>
Zaman ve Planlama Sorunları	Zaman kısıtı	<i>Gerekli zaman ayıramama... (Ö7)</i>
	Müfredat yetiştirme kaygısı	<i>Müfredatı yetiştirme kaygısı... (Ö7)</i> <i>...Derslerin aksaması da yine ikinci bir handikap. (Ö21)</i>
Pedagojik Zorluklar	Öğrenci dikkat eksikliği	<i>Çocukların amaç dışı görmesi ve odaklanmaması. (Ö26)</i>
	Okul dışı öğrenme ortamlarının Türkçe dersi öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirme güçlüğü	<i>Türkçe öğrenme çıktıları ile ilişkilendiremem. (Ö10)</i>
	Anlama/anlatma becerilerinde karşılaşılan zorluklar	<i>Okumaya direnme, konuşma becerisinin yaş seviyesi arttıkça gerilemesidir. (Ö20)</i>

		<i>Görevli konuşurken dinlemeyenlerin olması konuşmacının sesini herkese duyurmada zorluk yaşamasına sebep oluyor. (Ö25)</i>
Paydaş Kaynaklı Engeller	Öğretmenin değişime kapalı tutumu	<i>Bazı öğretmenlerimiz kendilerini çok geliştirmek istemediği için kitaba bağlı kalarak ders işlemeleri eksiklik ve zorluktur. (Ö41)</i>
	Aile-okul iş birliği eksikliği	<i>Aile-okul iş birliği eksikliği var. (Ö42)</i>

Tablo 4 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin ODÖO'yu kullanırken karşılaştıkları çeşitli engeller farklı kategorilerde toplanmıştır. “Altyapı ve kaynak eksiklikleri” başlığı altında, özellikle ulaşım zorlukları ile maddi yetersizlikler dikkat çeken sorunlar arasında yer almaktadır. “Öğrenme ortamına ilişkin engeller” kapsamında ise kalabalık sınıf mevcudu, mekân yetersizliği, yoğun ortamların kullanım zorlukları ve güvenlik riskleri öne çıkmaktadır. “İdari ve yönetsel zorluklar” kategorisinde öğretmenlerin en çok vurguladığı sorunlar; izin süreçlerinin karmaşıklığı ve artan sorumluluk yükü olmuştur. “Zaman ve planlama” ile ilgili sorunlar arasında ise zaman kısıtlamaları ve müfredatı yetiştirme kaygısı öne çıkarken, “pedagogik zorluklar” arasında okul dışı öğrenme ortamlarının Türkçe öğrenme çıktılarına entegre edilmesindeki güçlükler, anlama/anlatma becerilerinde karşılaşılan zorluklar ile öğrencilerin dikkat eksikliği belirgin şekilde dile getirilmiştir. Son olarak, “paydaş kaynaklı engeller” başlığı altında öğretmenlerin yeniliklere kapalı tutumu ile aile-okul iş birliğinin yetersizliği en fazla ifade edilen engeller arasında yer almıştır.

Tablo 5, Türkçe öğretmenlerinin ODÖO'yu kullanırken karşılaşılan zorluklar veya eksikliklere yönelik önerilerini göstermektedir.

Tablo 5.

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Kullanırken Karşılaşılan Zorluklar veya Eksikliklere Yönelik Öneriler

Kategori	Kod	Örnek Katılımcı Görüşleri
Eğitim Politikaları ve Kurumsal Yapılandırma	Bakanlık ve eğitim kurumları tarafından stratejik planlamaların yapılması	<i>Bu yönde bakanlık yıllık planda bizzat gidilecek yerin ismi ve zamanlamasını belirtirse problem olacağını düşünmüyorum. (Ö21)</i>
	Bürokratik engellerin azaltılması ve resmi yazışma süreçlerinin iyileştirilmesi	<i>Sene başı veya da bir kereye mahsus toplu izin almak. Her etkinliğe izin almak için en büyük kısmı haline geliyor. (Ö24)</i> <i>Gezi izni alabilmek için dijital ortamda talepte bulunulması ve iznin dijital ortamdan alınması... (Ö33)</i>
	Okul dışı öğrenme faaliyetlerinin müfredatta ayrı bir ders olarak konumlandırılması	<i>Bunlar için ayrı ders saatleri konulabilir... (Ö29)</i>
	Bakanlık tarafından okul dışı öğrenme etkinliklerinin zorunlu kılınması	<i>MEB'in okul dışı öğrenmeye yönelik zorunlu bir çalışma yapılması gerektiğine dair madde yayınlayabilir. (Ö41)</i>
	Maddi kaynakların sağlanması ve finansal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi	<i>Sponsorluklar bulunabilir. (Ö37)</i> <i>İmkân sağlanmalı. (Ö16)</i> <i>Ücretsiz olmalı. (Ö6)</i>
Kaynak Yönetimi ve Altyapı Gelişimi	Ulaşım olanaklarının geliştirilmesi ve erişilebilirliğin artırılması	<i>Belediyelerin araç temini konusunda yardımcı olmasını öneriyorum. (Ö44)</i>

Türkçe Öğretiminde Mekânsal Çeşitlilik: Türkçe Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Görüşleri

Eğitim Ortamı Düzenlemeleri	Zaman yönetimi ve öğretim sürecinin esneklik kazanması	<i>Türkçe dersinin okullarda dört temel beceriye ayrılması durumunda bu etkinliklere ayrılacak süre farklı olacaktır... (Ö3)</i>
	Sınıf mevcudunun azaltılması	<i>Sınıf mevcutları azaltılmalıdır. (Ö2)</i>
Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Okul dışı öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi ve artırılması	<i>Bu etkinlikler için mekânlar oluşturulup o mekânlara ulaşım sağlanmalıdır. (Ö5)</i>
	Okul dışı öğrenme ortamlarında rehber hizmetlerinin güçlendirilmesi	<i>Rehber eşliğinde uygulama...(Ö19)</i>
Kurumsal Destek	Öğretmenlere okul idaresi tarafından destek sağlanması	<i>...Okulun destek olması gerekir. (Ö40)</i>
Aile-Okul İş Birliği	Velilerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin bilinçlendirilmesi	<i>Aile eğitimi önemli buluyorum. (Ö20)</i>

Tablo 5 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin en çok vurguladığı önerilerin, Millî Eğitim Bakanlığı ve eğitim kurumları tarafından stratejik planlamaların yapılması, bürokratik engellerin azaltılması ve resmi yazışma süreçlerinin iyileştirilmesi yönünde olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra maddi kaynakların artırılması, finansal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi, ulaşım imkânlarının geliştirilmesi ve erişilebilirliğin artırılması da sıklıkla dile getirilen öneriler arasındadır. Öğretmenler ayrıca okul dışı öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi ve sayısının artırılması, öğretim sürecinde zaman yönetiminin daha etkili hâle getirilmesi, sürece esneklik kazandırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması ve öğrenme alanlarının fiziki koşullarının iyileştirilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Öğrenci takibi ve yönlendirmesi için rehber hizmetlerinin güçlendirilmesi de vurgulanan öneriler arasındadır. Daha az sıklıkla ifade edilen öneriler arasında ise okul dışı öğrenme faaliyetlerinin müfredata ayrı bir ders olarak entegre edilmesi, öğretmenlere okul idaresi tarafından manevi destek sunulması ve MEB tarafından bu tür etkinliklerin zorunlu hâle getirilmesi gibi görüşler öne çıkmaktadır. Son olarak velilerin okul dışı öğrenme ortamlarının önemine ilişkin bilinçlendirilmesi de öğretmenler tarafından dile getirilen bir diğer öneri olmuştur.

Tablo 6, Türkçe öğretmenlerinin dijital içeriklerin okul dışı öğrenme etkinliği olarak kullanılmasına yönelik görüşlerini göstermektedir.

Tablo 6.

Dijital İçeriklerinin Okul Dışı Öğrenme Etkinliği Olarak Kullanılmasının Güçlü ve Zayıf Yönleri

Kategori	Kod	Örnek Katılımcı Görüşleri
Güçlü Yönler	Erişim ve Uygulama Kolaylıkları	<i>Erişim engellerini aşma</i> <i>Bence dijital içerikler fayda sağlamaktadır. Kendi okulumdan yola çıkarsam okul dışı öğrenme ortamımız yok denecek kadar az. Çünkü bir köy okulu ulaşım sıkıntı ve yakın çevrede böyle imkânların olmaması nedeniyle ez azından dijital içeriklerden yararlanarak sınıfımızda okul dışı öğrenme ortamları oluşturabiliriz. (Ö38)</i>
	Bilgiye hızlı erişim	<i>Öğrencilerin bilgiye daha hızlı ulaşmasını sağlar. (Ö5)</i>
	Duyuşsal Katkı	<i>Öğrenmeye ilgi artışı</i> <i>Bu ortamların sınıf ortamında kullanılması öğrencilerin dikkatini çekmekte ve içeriğe ilgileri</i>

Alan becerileri		<i>artmaktadır. Bu yıl ders kitabında ilk defa karekod ile verilen sanal müze öğrencilerimiz tarafından ilgi görmüştür... (Ö50)</i>
	Hayal gücünü geliştirme	<i>...hayal gücüne katkı sunmaktadır. (Ö19)</i>
	Temel dil becerilerini geliştirme	<i>...Temayı öğrenmelerine ve dinleme/izleme becerilerine katkı sağlar. (Ö50)</i>
	Söz varlığını geliştirme	<i>Kelime dağarcığını geliştirir. (Ö46)</i>
Öğrenme Süreci	Öğrenme sürecine çeşitlilik katma	<i>Gayet güzel faydalı verimli buluyorum. Çeşitlilik sağlar. (Ö24)</i>
	Bilginin somutlaştırılması	<i>Ben aktif olarak da kullanıyorum. Özellikle sanal müzeleri. Türkçe dersinde bahsedilenlerin somutlaştırılmasına ve daha etkili öğrenilmesine olanak sağlıyor. (Ö15)</i>
	Kalıcı öğrenmeyi destekleme	<i>Bilgi kalıcı hâle gelir. (Ö16)</i>
	Anlamayı kolaylaştırma	<i>Çocukların kavramasını hızlandırır. (Ö33)</i>
Yönetim	Görme duyusuna hitap etme	<i>...çocuklar anlatılandan ziyade gördüklerine daha çok ilgilerini yöneltiyorlar. (Ö30)</i>
	Sınıf yönetimini kolaylaştırma	<i>Fiziki olarak ziyaret etmeyle kıyaslandığında bazı açılardan avantajlı bile olabileceğini düşünüyorum. Maliyetin az olması, sınıf kontrolünün kolay olması ve güvenilir olması gibi... (Ö51)</i>
	Güvenli olma	
	Düşük maliyetli öğrenme imkânı	
Zayıf Yönler	Dersten kaçınma aracı olarak görülme riski	<i>...Her ne kadar bu uygulamalar öğrencinin hoşuna gidip dikkatini çekse de genel olarak bu uygulamaları dersten kaçınma olarak görüyor. (Ö6)</i>
	Yoğun program sebebiyle uygulanabilirlik sorunu	<i>Program çok yoğun olduğu için çoğu zaman bu tarz etkinlikleri hızlı geçmemiz gerekiyor. (Ö25)</i>
	Kalabalık sınıflarda uygulama zorluğu	<i>Büyük oranda katkı sağlar fakat bunu okullarda uygulamak kalabalık olması nedeniyle pek mümkün değil. (Ö27)</i>
	Altyapı eksikliği	<i>Öğrenciler açısından faydalı ancak her öğrenciye ulaştığı takdirde. Bazı okullarda akıllı tahtada etkinlikleri bile açamıyoruz. Bu sorun acil olarak giderilmeli. (Ö44)</i>
	Odaklanma ve kavramada güçlük	<i>Öğrenciler bu tür etkinliklere her zaman odaklanamıyor. Kavramakta zorluk çekiyorlar. (Ö7)</i>
	Doğrudan deneyim karşısında zayıf kalması	<i>Katkı sağlar fakat yerinde görmek her zaman daha etkilidir. (Ö8)</i>
Dijital İçeriğin Kalitesi	Video içeriği ile benzerlik taşıması	<i>Video izlemekten farkı olacağını düşünmüyorum. (Ö34)</i>
	İçeriğin yapay kalması	<i>Günlük hayata indirgenmedikten sonra yapılan uygulamalar suni kalacaktır. (Ö20)</i>

Tablo 6 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin dijital içeriklerin öğrenme sürecini çeşitli açılardan desteklediğini ifade ettikleri görülmektedir. Bilgiye hızlı erişim sağlaması ve erişim engellerini ortadan kaldırması, öğrenmeyi kolaylaştıran önemli faktörler arasında görülmektedir. Ayrıca bu içeriklerin öğrenmeye olan ilgiyi artırdığı, öğrencilerin hayal gücünü desteklediği ve temel dil becerilerinin yanı sıra kelime dağarcıklarının gelişimine katkı sağladığı belirtilmiştir. Öğrenme sürecine

çeşitlilik katması ve bilginin somutlaştırılmasını sağlayarak anlamayı kolaylaştırması da olumlu etkiler arasında yer almaktadır. Ayrıca öğretmenler, dijital içeriklerin sınıf yönetimini kolaylaştırdığına, öğrencileri fiziksel bir mekâna götürmeye göre daha güvenli ve düşük maliyetli bir öğrenme fırsatı sunduğuna dikkat çekmiştir.

Bununla birlikte öğretmenler, dijital içeriklerin bazı sınırlılıklarına da dikkat çekmiştir. Özellikle bu içeriklerin öğrenciler tarafından dersten kaçınma aracı olarak görülme riski, odaklanma ve anlamada güçlük yaratması ve kalabalık sınıflarda uygulanmasının zorlukları dile getirilen sorunlar arasındadır. Ayrıca teknolojik altyapı eksiklikleri ve yoğun müfredat yükü nedeniyle dijital içeriklerin etkin kullanımında çeşitli sınırlılıklar yaşandığı belirtilmiştir. Son olarak dijital içeriklerin doğrudan deneyim temelli öğrenmeye kıyasla yetersiz kaldığı, geleneksel video içeriklerine benzerlik taşıdığı ve bazı durumlarda yapay bir deneyim hissi oluşturduğu yönünde eleştiriler de ifade edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli perspektifinden ODÖO'ya ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları, Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun ODÖO'nun Türkçe öğretimine önemli katkılar sunduğunu düşündüğünü ortaya koymuştur. Öğretmenler bu ortamların kalıcı öğrenmeyi desteklemesi, öğrenme çıktılarının somutlaştırılması ve dil becerilerinin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi gibi yönlerini vurgulamışlardır. Çalışmanın bu bulgusuna paralel olarak Ocak ve Korkmaz (2018) da fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin ODÖO'ya yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında bu ortamların kalıcı öğrenme sağladığını, soyut bilgileri somutlaştırdığını, öğrenciye yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Çepni ve Aydın'ın (2015) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenleri, sınıf dışı öğrenme ortamlarının bilgilerin kalıcılığını arttırdığını aynı zamanda yaparak ve yaşayarak öğrenmeye katkı sağladığını dile getirmişlerdir. ODÖO'nun gerçek yaşam deneyimleri sunma potansiyeli (Harvey, 2012), öğrencilerin bu ortamlarda öğrendikleri bilgilerin kalıcı olmasına olanak sağlayabilir. Nitekim bilgilerin doğal bağlamında deneyim yoluyla öğrenilmesi diğer öğrenme yöntemlerine kıyasla daha kalıcı bir öğrenme sağlamaktadır (Erbil, 2008). Türkçe öğretimi açısından değerlendirildiğinde ise ODÖO'nun derste edinilen bilgileri daha anlamlı ve etkili hâle getirdiği görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli bulgu Türkçe öğretmenlerinin ODÖO'yu en çok konuşma becerisi ile ilişkilendirmeleridir. Konuşma becerisini sırasıyla dinleme, yazma ve okuma becerileri takip etmektedir. Bu durum, bu ortamlarda sözlü dil becerilerini geliştirmeye yönelik olarak etkileşim temelli ve kendiliğinden iletişim kurma fırsatları oluşturulabileceğini göstermektedir. Yazma ve okuma becerilerinin daha az vurgulanmış olması ise bu becerilerin daha çok sınıf içi veya bireysel etkinliklerle ilişkili görüldüğünü düşündürmektedir. Ancak bu tür ortamlar sadece sözlü iletişimi değil aynı zamanda okuma ve yazma becerilerini de geliştirme potansiyeline sahiptir (Yücelşen vd., 2024). Çıldır (2018), 8. sınıf öğrencileriyle müze ortamında yürütülen yazma etkinliklerinin etkisini deneysel bir yöntemle incelemiştir. Elde edilen bulgular müze temelli yazma etkinliklerinin, geleneksel sınıf içi uygulamalara kıyasla öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini daha etkili biçimde geliştirdiğini göstermiştir. Benzer şekilde Harvey (2002) de gerçek yaşamla bağlantılı etkinliklerin öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda ODÖO'nun yalnızca sözlü dil becerileriyle sınırlı kalmayıp uygun şekilde yapılandırıldığında öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini de destekleyebilecek çok yönlü öğrenme fırsatları sunduğu söylenebilir.

Bulgular, Türkçe öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında etkinlik planlama ve uygulama sıklığının genellikle yılda bir kez ile sınırlı kaldığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin yaklaşık yarısının bu etkinlikleri yılda yalnızca bir kez gerçekleştirmesi bu ortamların öğretim sürecine düzenli ve sistematik biçimde entegre edilemediğini göstermektedir. Benzer şekilde Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun (%79) Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan *Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu* hakkında bilgi sahibi olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu alanda yürütülen politika ve rehberlik çalışmalarının uygulamaya yansıtılmasında ciddi güçlükler yaşandığını ortaya koymaktadır. Bu bulguya paralel olarak Bayburtlu'nun (2020) çalışmasında, 5, 6 ve 7. sınıf Türkçe dersi yıllık planlarında ODÖO'ya yalnızca birer kez yer verildiği, 8. sınıf planlarında ise hiç yer verilmediği tespit

edilmiştir. Yıldız'ın (2022) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin %35,2'sinin ODÖO'yu ayda bir, %23,2'sinin haftada iki kez kullandığını belirtmiş; ancak 98 öğretmenin etkinliklerini sınıf içinde gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin sınırlı bir kesiminin ODÖO'yu haftada bir kez kullandıklarını belirtmeleri dikkat çekicidir. Bu durum, bazı öğretmenlerin okul dışı öğrenme kavramını okul çevresindeki kısa süreli ve erişimi kolay etkinlikler olarak yorumlamalarından kaynaklanabilir. Dolayısıyla bu oran her zaman kapsamlı ve uzun süreli etkinlikleri ifade etmemektedir. Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun ODÖO'nun Türkçe öğretimine katkı sağlayacağı görüşünde olmasına rağmen bu ortamları nadiren kullandıklarını belirtmeleri dikkat çekici bir sonuçtur. Bu durum ODÖO'nun pedagojik değerinin fark edilmiş olmasına rağmen pratikte uygulanmadığını işaret etmektedir. Nitekim çalışmada yer alan "Türkçe öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanırken karşılaştıkları zorluklar" a yönelik araştırma sorusu, söz konusu sınırlı uygulamaların altında yatan nedenleri ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular öğretmenlerin karşılaştığı engellerin bu tür eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasını ve etkili biçimde kullanılmasını önemli ölçüde zorlaştırdığını ortaya koymaktadır. Bu engeller arasında özellikle altyapı ve kaynak eksiklikleri ile ulaşım sorunları ve maddi yetersizlikler öne çıkmaktadır. Nitekim ekonomik temelli bu tür zorluklar, fen bilimleri (Çiçek ve Saraç, 2017; Kubat, 2018), sınıf (Ürey ve Kaymakçı, 2020) ve okul öncesi öğretmenleri (Yıldız, 2022) tarafından da sıkça dile getirilen ortak sorunlar arasında yer almaktadır. Bunun yanında Pekin ve Bozdoğan (2021) ortaokul düzeyinde ODÖO'nun kullanımına ilişkin tüm branşlarda gözlemlenen temel sorunlardan birinin ulaşım olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgu farklı disiplinlerdeki öğretmenlerin ortak sorunlarla karşı karşıya olduğunu ortaya koymaktadır. Türkçe öğretmenleri ODÖO'nun daha etkin kullanımı için maddi kaynakların artırılması, finansal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi ve ulaşım imkânlarının geliştirilmesi gibi öneriler getirmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin bu önerileri ODÖO'nun daha erişilebilir, sürdürülebilir ve etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayacak niteliktedir. "Öğrenme ortamına ilişkin engeller" arasında kalabalık sınıf mevcudu, mekân yetersizliği, kalabalık ortamların kullanım zorlukları ve güvenlik endişeleri yer almaktadır. Alan yazınında sınıf mevcudunun kalabalık olması (Dönel Akgül ve Arabacı, 2020) ODÖO'nun dezavantajları arasında gösterilmektedir. Öte yandan Uğurlu ve Sever (2024) tarafından yürütülen çalışmada, sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma konusundaki kaygılarının başlıca nedenleri arasında güvenlik endişeleri ile kalabalık sınıf mevcudu da yer almaktadır. Ayrıca mekân yetersizliği ve mevcut mekânların kalabalık olması durumu şehirler arasında farklılık gösterebilmektedir. Büyük şehirlerde okul dışı öğrenme ortamlarının sayıca fazla olması başlangıçta bir avantaj gibi görünse de bu ortamlardaki kullanıcı yoğunluğu küçük şehirlerle kıyaslandığında öğretim sürecini olumsuz etkileyebilecek bir dezavantaja dönüşebilmektedir. "İdari ve yönetsel zorluklar" kategorisinde öğretmenler izin süreçlerinin karmaşık olması ve öğretmenlerin artan sorumluluk yükünün okul dışı öğrenme faaliyetlerinin organizasyonunu zorlaştırdığını dile getirmişlerdir. Nitekim Çiçek ve Saraç'ın (2017) çalışmasında fen bilimleri öğretmenleri sorumluluk yükü altına girmek istemedikleri için ODÖO'yu tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. Gürsoy'un (2018) çalışmasında fen bilgisi öğretmen adayları izin süreci gibi bürokratik aşamalarda zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. ODÖO'nun kullanımı yalnızca öğretmenin bireysel sorumluluğuna bırakılmamalıdır. Bu süreç, okul yönetimi ve aile ile kurulacak etkili iş birliği çerçevesinde yürütülmelidir. Türkçe öğretmenleri, ODÖO'nun daha verimli ve yaygın biçimde kullanılabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı ile eğitim kurumlarının stratejik planlamalar yapmasını, bürokratik engellerin azaltılmasını ve resmi yazışma süreçlerinin sadeleştirilmesini önermektedir. Bu öneriye cevap niteliğinde, Çetinkaya (2021) da resmi izin işlemleri sırasında bürokrasiyi kolaylaştıracak bir dijital başvuru platformu oluşturulmasını tavsiye etmektedir. Müfredatın yoğunluğu ve zaman kısıtlamalarıyla ortaya çıkan "zaman ve planlama" sorunları; öğrencilerin dikkat eksikliği gibi "pedagojik zorluklar" ve öğretmenlerin yeniliklere kapalı tutumu ile aile-okul iş birliğindeki yetersizlik şeklindeki "paydaş kaynaklı engeller" birçok branşta karşılaşılan temel sorunlar arasındadır (Uğurlu ve Sever, 2024; Yıldız, 2022). Bu sorunların hâlâ devam ediyor olması, ODÖO'nun planlanması ve uygulanmasında kalıcı ve sistemli bir destek mekanizmasına duyulan ihtiyacı açıkça göstermektedir. Türkçe öğretmenlerinin sunduğu öneriler arasında; okul dışı öğrenme ortamlarının müfredata ayrı bir ders olarak entegre edilmesi, zaman yönetiminin iyileştirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması,

öğretmenlere manevi destek sağlanması ve bu etkinliklerin belirli ölçüde zorunlu hâle getirilmesi gibi unsurlar yer almaktadır. Bu öneriler okul dışı öğrenme etkinliklerinin niteliğini artırmak açısından dikkate değer katkılar sunmaktadır. Çalışmada dikkat çeken bir diğer bulgu, bir katılımcının okul dışı öğrenme ortamlarının Türkçe dersinin öğrenme çıktıları ile ilişkilendirilmesinde güçlük yaşadığını ifade etmesidir. Fen bilimleri veya sosyal bilgiler gibi derslerde, ODÖO'nun somut ve anlık çıktılarla ilişkilendirilmesi, Türkçe dersine kıyasla daha kolaydır. Ancak bu durum Türkçe dersiyse ODÖO'nun ilişkilendirilemeyeceği anlamına gelmemektedir. Öğrencilerin dil becerilerini günlük yaşamla bütünleştiren bu ortamlar Türkçe öğretimi için önemli fırsatlar sunmaktadır (Akyüz, 2021; Özdemir, 2020). Etkili bir planlama ve uygun görevlerle ODÖO Türkçe dersinde işlevsel ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkı sağlayabilir.

Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin ODÖO'yu 2024 TDÖP temaları ile ilişkilendirme düzeyleri incelendiğinde 5.sınıf düzeyinde en çok "Oyun Dünyası" ve "Geleneklerimiz" temalarıyla ilişkilendirme eğiliminde oldukları görülmüştür. Bu durum oyun temelli etkinliklerin öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını ortaya koyan araştırmalarla (Parker, Thomsen ve Berry, 2022; Vygotsky, 1978) örtüşmektedir. Geleneklerimiz teması, ODÖO'nun kültürel aktarım işlevine dikkat çekmektedir (Su ve Göloğlu-Demir, 2024). Bu tema kapsamında önerilen halk eğitim merkezleri, kermesler ve müzeler gibi ortamlar; yöresel ürünler, geleneksel uygulamalar ve toplumsal etkileşim yoluyla öğrencilerin kültürel değerlerle tanışmalarına imkân tanımaktadır. "Duygularımı Tanıyorum" temasının daha az ilişkilendirilmesi de dikkat çekici bir sonuçtur. Bu bulguya neden olarak temanın diğer temalara kıyasla daha soyut kalması gösterilebilir. Bulgular, Türkçe öğretmenlerinin 6. sınıf düzeyinde ODÖO'yu en çok "İletişim ve Sosyal İlişkiler" temasıyla ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Ancak "İletişim ve Sosyal İlişkiler" teması, ODÖO ile en çok ilişkilendirilen tema olmasına rağmen öğretmenlerin bu tema kapsamında önerdiği mekânlar oldukça sınırlı kalmıştır (örn. kütüphaneler). Bu durum öğretmenlerin temayı yapılandırırken kavramsal içeriğinden çok etkileşim kurulmasına imkân tanıyan fiziksel ortamları ön planda tuttuklarını ortaya koymaktadır. Bunun yanında "Lider Ruhlar" ve "Bağımsızlık Yolu" gibi temaların daha az ilişkilendirilmiş olması kayda değer bir bulgudur. Çünkü öğretmenler bu temalar için müzeler çoğunlukta olmak üzere birçok farklı mekân önerisinde bulunmuştur. Bu durum, önerilen mekân sayısının fazlalığına rağmen tematik ilişkilendirmenin sınırlı kaldığını göstermektedir.

Türkçe öğretmenleri 7. sınıf düzeyinde ODÖO'yu en çok "Okuma Kültürü" temasıyla ilişkilendirmişlerdir. Okul dışında okumaya ayrılan sürenin okuma başarısına etkisi dikkate alındığında (Huang vd., 2019), öğretmenlerin müze, kütüphane ve kitap fuarı gibi zengin kaynaklara sahip ortamları önermesi, öğrencilerin okuma kültürünü geliştirmeye yönelik bilinçli bir tercih olarak değerlendirilmektedir. "Bir Hilal Uğruna" temasının ODÖO ile en az ilişkilendirilmiş tema olması ise temalar arası dengesizliğe işaret eden anlamlı bir bulgudur. Nitekim öğretmenler bu tema kapsamında çoğunluğu müzelerden oluşan çok sayıda farklı mekân önermiştir. Bu durum 6. sınıf düzeyinde olduğu gibi, önerilen mekânların çeşitliliğine karşın tematik bağ kurma konusunda sınırlılıklar yaşandığını ortaya koymaktadır. 8.sınıf düzeyinde Türkçe öğretmenleri ODÖO'yu en çok "Doğa ve İnsan" temasıyla ilişkilendirmişlerdir. Doğal alanların (ormanlar, parklar, yaylalar vb.) tercih edilmesi, öğrenmenin somut ve deneyimsel bir şekilde gerçekleşmesini sağlaması açısından anlamlıdır. Çevre temalı açık hava etkinlikleri, deneyime dayalı öğrenmeyi teşvik ederek sürdürülebilirlik bilincinin gelişmesine ve çevreye karşı farkındalık kazanmaya katkı sağlamaktadır (Baierl, Johnson ve Bogner, 2022). Nitekim giderek artan sayıda araştırma 'Orman Okulu' (Forest School) gibi okul dışı öğrenme ortamlarının geleneksel sınıfın fiziksel ve pedagojik sınırlılıklarının ötesinde, daha esnek ve duyarlı öğrenme alanları sunduğunu ortaya koymaktadır. (Harris, 2018; Waite, Bølling ve Bentsen, 2016). "Türk Hikâye Geleneği ve Destanları" temasının öğretmenler tarafından görece daha az tercih edilmesi, bu tema ile ilişkilendirilebilecek okul dışı öğrenme ortamlarının (örn. Masal Okulu) sayıca sınırlı olmasından ya da öğretmenlerin bu alanda yeterli deneyime sahip olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Söz konusu temaya yönelik okul dışı öğrenme ortamı örnekleri hizmet içi eğitimlerle tanıtılarak öğretmenlerin farkındalıkları artırılabilir.

Teknolojik gelişmelerin eğitim ortamlarına yansısıyla birlikte ODÖO'nun yalnızca fiziksel mekânlarla sınırlı kalmadığı, sanal ortamlarda da kullanılabilir hâle geldiği görülmektedir (Moysey ve

Lazar, 2019). Özellikle fiziksel erişimin sınırlı olduğu durumlarda sanal müzeler ve çevrim içi platformlar gibi kaynaklar aracılığıyla öğrenmenin desteklenmesi, öğrencilerin mekâna ilişkin bilgi ve deneyim edinmesini mümkün kılmaktadır (Lansiquot ve MacDonald, 2019). Bu nedenle söz konusu araştırmada dijital ortamlar da okul dışı öğrenme bağlamında değerlendirilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin dijital içeriklere yönelik algıları, bu teknolojik araçların okul dışı öğrenme ortamlarında önemli fırsatlar sunduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle bilgiye hızlı erişim sağlaması ve erişim engellerini ortadan kaldırması, öğrenme sürecini hızlandıran ve kolaylaştıran temel avantajlar olarak görülmektedir. Günümüzde teknolojinin ilerlemesiyle birlikte okul dışı öğrenme yalnızca fiziksel mekânlarla sınırlı kalmayıp ODÖO aracılığıyla da zenginleşmekte ve çeşitlenmektedir. Dijital yetkinlik, yalnızca teknik becerileri değil ayrıca bilgi okuryazarlığı, içerik oluşturma, güvenlik ve dijital iletişim gibi çok yönlü yeterlilikleri içererek kişiselleştirilmiş ve etkileşimli öğrenme deneyimlerini de desteklemektedir (Van Kraalingen, 2025). Böylelikle ODÖO etkinliklerinin sunduğu deneyim temelli eğitimin dijital araçlar ile bütünleşmesi öğrenme süreçlerini daha etkili ve kalıcı hâle getirebilir. Dijital içeriklerin öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini artırması, hayal gücünü desteklemesi ve temel dil becerilerinin yanı sıra söz varlığını geliştirmesi, bu araçların dil öğretiminde çok yönlü bir destek işlevi gördüğünü göstermektedir. Nitekim dil öğretiminde okul dışı dijital öğrenme ortamlarına dayalı etkinlikler, temel dil becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli fırsatlar sunmakta ve dil öğrenimini etkin biçimde desteklemektedir (Abdullah, 2024; Maswita ve Lubis, 2023; Reeves, Curran, Gleeson ve Hanna, 2023; Şimşek, 2023). Örneğin, Yücelşen ve arkadaşları (2024) yürüttükleri çalışmada, Türkçe derslerinde sanal müze uygulamalarının öğrencilerin temel dil becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Şimşek (2023) sanal gerçeklik destekli etkinliklerin dinleme becerisi, konuşma becerisi, yazma becerisi, dil bilgisi öğretimi ve kelime öğretimine katkı sağladığını belirlemiştir. Maswita ve Lubis (2023) dijitalleştirilmiş kültürel ve tarihi materyallere erişimin, öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirdiğini ve okuma becerilerini desteklediğini ifade etmektedir. Nickel (2022) de çalışmasında, sanal turların görsel düşünme stratejileriyle birlikte kullanıldığında K-5 düzeyindeki öğrencileri okumaya teşvik ettiğini ve sınıf ortamında edinilen okuma becerilerini pekiştirebilecekleri bir uygulama alanı sunduğunu ortaya koymuştur. İlgili çalışmalardan elde edilen sonuçlar, dijital okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin dil gelişimini destekleme açısından önemli bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Buna karşılık öğretmenlerin vurguladığı bazı sınırlılıkların da özenle değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğretmenler dijital okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrenciler tarafından zaman zaman dersten kaçma aracı olarak algılanabildiğini, dikkat ve anlamada zorluklara yol açtığını ve uygulamada çeşitli güçlükler yaşandığını ifade etmişlerdir. Bu durum söz konusu etkinliklerin öğretmen rehberliğinde ve denetiminde planlanmasının önemini ortaya koymaktadır. Dijital içeriklerin doğrudan deneyim temelli öğrenmeye kıyasla yetersiz kaldığı ve yapay bir deneyim hissi oluşturduğu eleştirisi ise dijital içerikli okul dışı öğrenme etkinliklerinde de vurgulanan bir konudur (Van Kraalingen, 2023). Bu durum dijital içeriklerin ODÖO etkinliklerini tamamlayıcı bir unsur olarak görülmesi gerektiğini göstermektedir.

Çalışma bulgularından hareketle Türkçe öğretiminde ODÖO'nun dört temel dil becerisini destekleyecek şekilde planlanması önerilmektedir. Öğrencilerin bu ortamlarda dinlediklerini anlayabilmeleri için dinlemeye yönlendiren etkinlikler tasarlanmalı; ODÖO'da karşılaşılan metinlerin anlamlandırılmasına yönelik okuma görevleri verilmelidir. Öğrencilerin gözlemlerini sözlü olarak ifade edebilmeleri için etkinlik sonrasında paylaşım ortamları oluşturulmalı; yaşadıkları deneyimleri yazıya dökmeleri için yazma çalışmaları yapılmalıdır. Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ODÖO'nun etkin kullanımını engelleyen faktörler üzerine odaklanılmalı ve öğretmenleri teşvik edici uygulamalara ağırlık verilmelidir. Bunun yanında dijitalleşmenin bir sonucu olarak dijital ODÖO etkinlikleri öğretmen rehberliğinde ve kontrollü bir biçimde planlanarak uygulanmalıdır. Gelecek araştırmalarda, dijital ODÖO'nun uygulamalı olarak ele alındığı çalışmalara yer verilmesi önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel

Türkçe Öğretiminde Mekânsal Çeşitlilik: Türkçe Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Görüşleri

Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu
Karar tarihi= 29.04.2025
Belge sayı numarası= E-81614018-050.04-2500021182

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmaya 1. yazar %50, 2. yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada, çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Abdullah, D. H. M. (2024). A virtual language museum for developing English critical listening and creative writing skills of postgraduate students and their attitudes towards cultural diversity. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 10(2), 93–116.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.).
- Aktaş, V. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde mekânsal düşünme becerilerinin geliştirilmesinde okul dışı öğrenme ortamlarının rolü: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akyüz, E. (2021). Türkçe eğitiminde okul dışı uygulamalar: Bir eğitim durumu örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(1), 33-41.
- Aydoğdu, M. Z. ve Aydoğdu, A. S. (2024). Matematik öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(1), 1-15.
- Baierl, T. M., Johnson, B. and Bogner, F. X. (2022). Informal earth education: Significant shifts for environmental attitude and knowledge. *Frontiers in Psychology*, 13, 819899.
- Bakioğlu, B. (2017). *5. sınıf vücudumuzun bilmecesini çözelim ünitesinin okul dışı öğrenme ortamı destekli öğretiminin etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının Türkçe dersi ünitelendirilmiş yıllık planlarına yansımaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 3835-3852.
- Beames, S., Higgins, P. and Nicol, R. (2012). *Learning outside the classroom: Theory and guidelines for practice*. New York: Routledge.
- Benson, P. and Reinders, H. (2011). Introduction. In P. Benson and H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom* (pp. 1–6). England: Palgrave Macmillan.
- Blomfield, C. and Barber, B. (2010). Australian adolescents' extracurricular activity participation and positive development: Is the relationship mediated by peer attributes?. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 114-128.
- Bozdoğan, A. E. ve Kavcı, A. (2016). The effects of out of class teaching activities to secondary school students' academic achievement in science course. *Gazi Journal of Educational Science*, 2(1), 13-30.
- Braund, M. and 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.
- Creswell, J. W. (2023). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (7. bs.). M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelik, M. ve Yalçın, N. (2019). Sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 45-60.
- Çepni, O. ve Aydın, F. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı okul ortamlarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Science*, (39), 317-335.

- Çetinkaya, E. (2021). Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 298-331.
- Çıldır, B. (2018). Müzede eğitim etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(3), 19-44.
- Çiçek, Ö. ve Saraç, E. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 504-522.
- Dairianathan, A. and Subramaniam, R. (2011). Learning about inheritance in an out-of-school setting. *International Journal of Science Education*, 33, 1079-1108.
- Divita, D. (2011). Becoming multilingual: An ethnographic approach to SLA beyond the classroom. In P. Benson and H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom* (pp. 72-87). England: Palgrave Macmillan.
- Dönel Akgül, G. ve Arabacı, S. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 276-291.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. ve Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889.
- Erbil, Y. (2008). Mimarlık Eğitiminde "Yaparak/Yaşayarak Öğrenme". *Engineering Sciences*, 3(3), 579-587.
- Falk, J. H. and Dierking, L. D. (2018). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Routledge.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A. and VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331-341.
- Gürsoy, G. (2018). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 623-649.
- Haidari, S. M., Karakuş, F. and Kanadlı, S. (2024). Short and long-term effects of out-of-school learning activities on student achievement: A mixed-research synthesis. *Educational Research Review*, 100628.
- Harris, F. (2018). Outdoor learning spaces: The case of forest school. *Area*, 50(2), 222-231.
- Harvey, S. (2002). Nonfiction inquiry: Using real reading and writing to explore the world. *Language Arts*, 80(1), 12-22.
- Harvey, D. (2012). What is outdoor learning. *Horizons*, 57, 24-27.
- Huang, H., Tse, S. K., Chu, S. K. W., Xiao, X. Y., Lam, J. W. I., Ng, R. H. W. and Hui, S. Y. (2019). The correlation between out-of-school and in-school reading resources with primary school students' reading attainment. *Information Research: An International Electronic Journal*, 24(3), n3.
- Kılıç, H. (2020). *Okul dışı öğrenme ortamlarının 5. sınıf öğrencilerinin güneş, dünya ve ay ünitesine yönelik akademik başarı ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Korkmaz, Ö. ve Doğan, S. (2017). Okul dışı öğrenme ortamlarının fen bilimleri öğretiminde kullanımı: Öğrenci başarıları ve tutumu üzerine bir inceleme. *İlköğretim Online*, 16(3), 1215-1230.
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 111-135.
- Lai, C., Hu, X. and Lyu, B. (2018). Understanding the nature of learners' out-of-class language learning experience with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1-2), 114-143.
- Lansiquot, R. D., Cunningham, T. D. and Cabo, C. (2019). Computational thinking and role-playing classroom: A case for game-based learning in an interdisciplinary context. In R. D. Lansiquot and S. P. MacDonald (Eds.), *Interdisciplinary perspectives on virtual place-based learning* (pp. 147-164). New York: Palgrave Pivot.
- Lincoln, Y. S. (2009). Ethical practices in qualitative research. In D. M. Mertens and P. E. Ginsberg (eds.), *The handbook of social research ethics* (pp. 150-169). Thousand Oaks: Sage.
- Marovah, T. and Ncube, H. (2024). The pedagogical value of museums in the teaching and learning of secondary school history: A historical thinking perspective. *The Social Studies*, 115(2), 81-91.

- Maswita, M. and Lubis, H. (2023). The use of the North Sumatra E-Museum on resource reading skills in anthropology. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 15(2), 2416–2424.
- Melber L. M. (2008). *Informal learning and field trips: engaging students in standards- based experiences across the k-5 curriculum*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Merriam, S. (2018). *Nitel araştırma-desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mertens, D. M. and Ginsberg, P. E. (2009). *The handbook of social research ethics*. Thousand Oaks: Sage.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024a). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları ortak metni*. Ankara: MEB Yayınları.
- Moysey, S. M. J. and Lazar, K. B. (2019). Using virtual reality as a tool for field-based learning in the earth sciences. In R. D. Lansiquot and S. P. MacDonald (Eds.), *Interdisciplinary perspectives on virtual place-based learning* (pp. 99-126). New York: Palgrave Pivot.
- Nickel, K. L. (2022). Growing literacy skills with visual thinking strategies on virtual art museum tours. *Literacy Practice and Research*, 47(1), 1–12.
- Novick, R. (1999). Supporting early literacy development: Doing things with words in the real world. *Childhood Education*, 76(2), 70-75.
- Ocak, İ. ve Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4(1), 18-38.
- Özdemir, E. (2020). Müze ve doğa gezilerinin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 45-62.
- Özdemir, P. ve Çifçi, S. (2023). Farklı dinleme mekânlarının dinlediğini anlamaya etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 1-26.
- Parker, R., Thomsen, B. S. and Berry, A. (2022). Learning through play at school—A framework for policy and practice. *Frontiers in Education*, 7, 751801.
- Pekin, M. and 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*, (17), 114-133.
- Reeves, R., Curran, D., Gleeson, A. and Hanna, D. (2023). A meta-analysis of the efficacy of virtual reality and in vivo exposure therapy as psychological interventions for public speaking anxiety. *Behavior Modification*, 46(4), 937–965.
- Reinders, H. (2011). Materials development for learning beyond the classroom. In P. Benson and H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom* (pp. 175–189). England: Palgrave Macmillan.
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuramları ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Scharfenberg, F. J., Bogner, F. X. and Klautke, S. (2007). Learning in a gene technology lab with educational focus: Results of a teaching unit with authentic experiment. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 35, 28-39.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Stickler, U. and Emke, M. (2011). Tandem learning in virtual spaces: Supporting non-formal and informal learning in adults. In P. Benson and H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom* (pp. 146–160). England: Palgrave Macmillan.
- Sturm, H. and Bogner, F. X. (2010). Learning at workstations in two different environments: A museum and a classroom. *Studies in Educational Evaluation*, 36, 14-19.
- Su, Ş. ve Göloğlu-Demir, C. (2024). Okul dışı öğrenme faaliyetlerinin öğrencilerin tarihî eser ve kültür varlıklarını koruma konusundaki düşüncelerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 149-162.

- Sundqvist, P. (2011). A possible path to progress: Out-of-school English language learners in Sweden. In P. Benson and H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom* (pp. 106-118). England: Palgrave Macmillan.
- Şimşek, B. (2023). Dil öğretiminde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(2), 816–836.
- Tal, T. (2012). Out-of-school: Learning experiences, teaching and students' learning. In B. J. Fraser, K. Tobin and C. J. McRobbie (Eds.), *Second international handbook of science education* (Vol. 2, pp. 1109–1122). Dordrecht: Springer.
- Uğurlu, A. ve Sever, R. (2024). Investigation of anxiety levels of primary school teachers' towards out-of-school learning environments, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(2), 670-690.
- Ustabulut, M. Y. (2021). Türkçe öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili görüşleri. *Mavi Atlas*, 9(1), 232-249.
- Utku, M. (2023). *Sosyal bilgiler kültür ve miras öğrenme alanında okul dışı öğrenmenin çeşitli değişkenlere etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Ürey, M. ve Kaymakçı, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 7-32.
- Van Kraalingen, I. (2023). A systematized review of the use of mobile technology in outdoor learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(3), 203-221.
- Van Kraalingen, I. (2025). Digital competence in outdoor education. In S. K. Beames and P. T. Maher (Eds.), *Routledge handbook of mobile technology, social media and the outdoors* (pp. 58-66). London & New York: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). The role of play in development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 92–104). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waite, S., Bølling, M. and Bentsen, P. (2016). Comparing apples and pears?: a conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English Forest Schools and Danish udeskole. *Environmental Education Research*, 22(6), 868-892.
- Yakışan, O. (2025). *Ders dışı etkinliklerin ortaokul Türkçe derslerinde kullanımı üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumlarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 94-127.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (İ. Günbayı, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yücelşen, N., Akaslan, N., Topal, D. ve Genç, A. (2024). Okul dışı öğrenme ortamlarında Türkçe eğitimi: Sanal müze örneği. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 52-70.

Extended Abstract

Introduction

In today's world, where 21st-century skills and the concept of lifelong learning are increasingly emphasized, diversifying and enriching learning environments has become one of the fundamental priorities of education. The 2024 Turkish Language Curriculum for Middle Schools (MEB, 2024a) also encourages students to extend their learning processes beyond classroom walls and to engage with various out-of-school environments and resources. Structured within the framework of the Türkiye Century Education Model, the curriculum aims to cultivate competent and virtuous individuals who recognize national and spiritual values, establish connections between the past and the present, and contribute to shaping the future. In this regard, the program adopts the understanding that learning should not be confined solely to the school setting (MEB, 2024a; 2024b).

This orientation of the curriculum not only targets linguistic outcomes but also aims to foster students' cultural identity, social awareness, and life-integrated learning skills. Examples reflecting this approach in practice include students sharing their written and oral products in digital or offline platforms, producing content through contemporary tools such as artificial intelligence or podcasts, participating in learning activities in physical settings such as science centers, museums, and historical sites, engaging in traditional knowledge exchange with elders and community members, conducting speaking or writing activities based on everyday life experiences, and producing original work in end-of-theme creative workshops (MEB, 2024a; 2024b). These practices promote students' active participation in learning by connecting them with out-of-school resources, thereby supporting a holistic approach that enriches their language skills and overall learning motivation.

In this context, how out-of-school learning environments are perceived in Turkish language education, the extent to which the curriculum's intended learning approaches are reflected in practice, and teachers' attitudes toward the use of such environments are of enormous significance. This is because teachers play a key role in the planning, implementation, and evaluation of out-of-school learning environments (Reinders, 2011; Stickler & Emke, 2011). The effective realization of the curriculum's orientation toward diverse learning settings largely depends on teachers' knowledge, attitudes, and experiences regarding these processes. Accordingly, the present study is designed to investigate Turkish language teachers' views on out-of-school learning environments, and to make the field-level reflections of the curriculum more visible. The findings are expected to offer insights into the alignment between curricular goals and actual practices while also contributing to the development of recommendations for enhancing the use of out-of-school learning environments.

Method

In this study, the case study method, one of the qualitative research designs, was employed. The study group consisted of 53 Turkish language teachers working in various regions of Türkiye. A Personal Information Form and a Semi-Structured Interview Form were used as data collection tools. The data were analyzed using content analysis.

Result and Discussion

The findings of the study revealed that the majority of Turkish language teachers believe that out-of-school learning environments make significant contributions to Turkish language instruction. Teachers emphasized aspects such as supporting lifelong learning, clarifying learning outcomes, and associating language skills with daily life. Another key finding was that teachers most frequently associated out-of-school learning environments with speaking skills, followed by listening, writing, and reading skills. This conclusion suggests that such environments can offer opportunities for interaction-based and spontaneous communication to support oral language development. The relatively lower emphasis on reading and writing skills suggests that they are often associated with classroom-based or individual activities. However, such environments have the potential to enhance not only oral communication but also reading and writing skills when appropriately structured (Yücelşen et al., 2024). One could argue that out-of-school learning environments provide diverse learning opportunities that not only enhance oral language skills but also foster literacy development. The findings further indicated that most teachers plan and implement activities in out-of-school learning environments only once a year. Nearly half of the participants reported conducting such activities annually, suggesting that these environments are not systematically integrated into the instructional process. Likewise, the vast majority of teachers (79%) stated that they were unaware of the Ministry of National Education's Guidebook on Out-of-School Learning Environments. This finding points to a gap between policy initiatives and their practical implementation. Notably, although most Turkish language teachers acknowledged the pedagogical value of out-of-school learning environments, they also reported infrequent use, highlighting a disconnect between perceived value and actual practice.

Another research question addressed in the study concerned the challenges Turkish language teachers face in utilizing out-of-school learning environments. The findings showed that the barriers encountered by teachers hinder the widespread and effective use of these environments. The study

primarily identified these obstacles as "infrastructural and resource-related issues," including transportation problems and financial constraints. Teachers recommended increasing financial support, enhancing funding mechanisms, and improving transportation access to facilitate the more effective use of out-of-school learning environments. These suggestions are considered valuable for making such environments more accessible, sustainable, and efficient.

Challenges related to "learning environments" included overcrowded classrooms, limited space, difficulties in using public venues, and safety concerns. In the category of "administrative and managerial challenges," teachers mentioned bureaucratic complexity in obtaining permission and the burden of increasing responsibilities, which complicate the organization of activities in out-of-school learning environments. The use of out-of-school learning environments should not be considered a process solely dependent on teachers; instead, responsibility should be shared in collaboration with school administrators and families. Teachers suggested that the Ministry of National Education and educational institutions should engage in strategic planning, reduce bureaucratic obstacles, and simplify official correspondence processes to promote the effective use of out-of-school learning environments. Çetinkaya (2021) also recommends the development of a digital application platform to streamline bureaucratic procedures for official approvals.

Common challenges seen in different subjects include "time and planning issues" because of an overloaded curriculum and not enough time, "pedagogical difficulties" like students' having trouble paying attention, and "stakeholder-related barriers" such as teachers being resistant to new ideas and lack of cooperation between schools and families (Uğurlu & Sever, 2024; Yıldız, 2022). The persistence of these problems suggests that there must be a permanent and systematic support mechanism in the planning and implementation of out-of-school learning environments. The recommendations developed by Turkish language teachers—including integrating out-of-school learning environments as a separate course into the curriculum, improving time management, reducing class sizes, providing moral support for teachers, and making such activities compulsory—are noteworthy for enhancing the quality of out-of-school learning activities.

Teachers' perceptions of digital content suggest that these technological tools offer significant opportunities within out-of-school learning environments. Teachers see rapid access to information and the removal of access barriers as core advantages that accelerate and facilitate learning. Digital content is also believed to increase students' interest in learning, support their imagination, and enhance not only core language skills but also vocabulary development. Accordingly, out-of-school digital learning activities are found to offer broad opportunities for the development of fundamental language skills (Abdullah, 2024; Maswita & Lubis, 2023; Reeves et al., 2023; Şimşek, 2023). Nonetheless, teachers also highlighted certain limitations. Some noted that students might perceive digital learning activities as a way to avoid regular coursework, leading to difficulties in maintaining focus and comprehension and raising concerns about feasibility. Such an observation highlights the necessity for teacher guidance and supervision in implementing such activities. The critique that digital content creates an artificial learning experience and falls short compared to direct experiential learning is also echoed in discussions on location-based digital learning activities (Van Kraalingen, 2023). This underscores that digital content should be viewed as a complementary element to out-of-school learning environments rather than a replacement.