

MIDDLE SCHOOL TEACHERS' OPINIONS ON OUT-OF-SCHOOL LEARNING ENVIRONMENTS ***Murat TEMİZ**

Ministry of National Education, Türkiye

Emine KURU KAÇMAZOĞLU

İnönü University, Malatya-Türkiye

Article History

Submitted: 10.09.2025

Accepted: 10.10.2025

Published Online: 24.10.2025

Keywords

Out-of-school learning,
Out-of-school learning
environments,
Middle school teachers

Abstract

Purpose: The purpose of this research is to determine the opinions and experiences of middle school teachers from different branches working in schools in different socioeconomic environments about out-of-school learning environments and, based on these experiences, to determine the teachers' opinions on how out-of-school learning environments can be made an integral part of formal education.

Design & Methodology: The research method is a phenomenological design, a qualitative research method. The study group consisted of 39 middle school teachers working in Mersin province during the 2024-2025 academic year. Data were collected using a semi-structured interview form. The collected data was analyzed using content analysis, a qualitative data analysis method.

Findings: Teachers emphasized that the planned learning process in out-of-school environments contributes to students' cognitive, affective, and psychomotor development, resulting in more effective, lasting, and context-based learning. They also stated that out-of-school learning enhances students' cooperation, self-confidence, and motivation, and allows them to learn about and appreciate nature, their culture, and their history. They stated that out-of-school learning creates great opportunities in this regard, especially for students with low socioeconomic status. However, they emphasized that integrating out-of-school learning environments into formal education presents numerous economic, logistical, bureaucratic, and temporal limitations and challenges.

Implications & Suggestions: Based on the findings obtained from the teachers' opinions and experiences, it can be suggested that out-of-school learning environments must be included in the formal education process, that these practices should be placed in an institutional and standard framework beyond individual initiatives and should be planned and carried out with an interdisciplinary approach.



DOI: 10.29129/inugse.1781600

Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri*

Murat TEMİZ

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Emine KURU KAÇMAZOĞLU

İnönü Üniversitesi, Malatya-Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 10.09.2025

Kabul: 10.10.2025

Online Yayın: 24.10.2025

Anahtar Sözcükler

Okul dışı öğrenme,
Okul dışı öğrenme ortamları,
Ortaokul öğretmenleri



DOL: 10.29129/inujgse.1781600

Öz

Amaç: Bu araştırmanın amacı, farklı sosyoekonomik çevrelerdeki okullarda görev yapan farklı branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüş, deneyimleri ve öğretmenlerin bu deneyimlerine dayalı olarak okul dışı öğrenme ortamlarını formal eğitimin bütünsel bir parçası haline nasıl getirilebileceğine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Yöntem: Araştırmanın yöntemi, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgubilim) desenidir. Araştırmanın çalışma grubunu Mersin ilinde, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında görev yapan 39 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Toplanan veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Bulgular: Öğretmenler, okul dışı ortamlardaki planlı öğrenme sürecinin, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerine katkı sağladığı, daha etkili, kalıcı, bağlam temelli öğrenmelerin gerçekleştiğini vurgulamışlardır. Ayrıca okul dışı öğrenmenin öğrencilerin iş birliğini, özgüvenlerini ve motivasyonlarını geliştirdiğine, doğayı, kültürlerini, tarihlerini öğrenme ve tanımlarına olanak sağladığını ifade etmişlerdir. Özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenciler için okul dışı öğrenmenin bu açıdan büyük imkanlar yarattığını belirtmişlerdir. Ancak okul dışı öğrenme ortamlarının formal eğitim süreci ile bütünleştirilmesinde ekonomik, lojistik, bürokratik ve zamansal bir çok sınırlılıkları ve zorluklarının bulunduğunu vurgulamışlardır.

Sonuçlar ve Öneriler: Öğretmenlerin görüş ve deneyimlerinden elde edilen bulgulara dayanarak, okul dışı öğrenme ortamlarının örgün eğitim süreci içinde mutlaka yer alması gerektiğine, bu uygulamaların bireysel inisiyatiflerin ötesinde kurumsal ve standart bir çerçeveye oturtulması ve disiplinler arası bir yaklaşımla planlanıp, yürütülmesi gerektiği önerilebilir.

GİRİŞ

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

Giderek dijitalleşen dünyada, teknolojiye fazlaca maruz kalmış, sosyallikten ve doğadan uzak bir hayat süren 21. yüzyıl bireyi, ekolojik, ekonomik ve teknolojik birçok sorunla yüzyüzedir (Ahuja, 2022; Earthwatch, 2024; Jančaříková vd., 2020; Stokken ve Borsen, 2020; World Economic Forum [WEF], 2024). Bu sorunların ve iklim değişikliği, biyoçeşitlilik kaybı, kirlilik, kaynakların aşırı kullanımı gibi diğer çevresel sürdürülebilirlik krizlerinin kökeninde insanın tutum ve davranışları yer almaktadır. Bunların düzeltilmesinde öğrenme ve öğretim etkinlikleri önemli yer tutmaktadır (European Comission [EC], 2022). Bu etkinliklerin gerçekleştirildiği, yeniliği takip etmeyen, klasik yöntemlerle eğitim öğretim içeriğini sunan okul örnekleri 21. yüzyılda öğrenmeyi öğrenciler için anlamlı kılmak adına tek başına yeterli değildir. Bu zorlukların üstesinden gelebilmek, artan bilgi yoğunluğunu etkin bir şekilde yönetebilmek, çocukları güçlendirmek ve toplumları daha dirençli ve geleceğe hazır bir hale getirebilmek için, gerçekliğin sağlam bir şekilde anlaşılması ve buna karşılık gelen öğrenme süreçlerinin yüksek kalitede yönetilebilmesi gerekmektedir (Jucker ve von Au, 2022). Her ne kadar eğitimle ilgili kamusal tartışmalar genellikle okulla ilişkili deneyimlere ve sonuçlara odaklanan formal öğrenme süreci üzerinde yoğunlaşsa da öğrenme yaşamın her anında gerçekleşen, sınıf ve okul gibi belli mekânlarla sınırlı olmayıp açık ve/veya kapalı her türlü mekânda gerçekleştirilebilecek bir olgudur. İnfomal öğrenme olarak ta adlandırılan bireyin toplumsallaşmasını ve kültürlenmesini sağlayan sistemsiz, programsız ve plansız kendiliğinden gerçekleşen bu süreç, formal eğitimden çok daha fazla yer kapsamaktadır. İnfomal ve Formal Ortamlarda Öğrenme Merkezinin (Learning in Informal and Formal Environments Center [LIFE]) hesaplamalarına göre, okula en çok zaman ayırdığımız yıllarda bile uyanık olduğumuz saatlerin yalnızca %18,5'ini sınıfta geçirmekte, geri kalanını ise, evde, işte veya boş zamanlardaki gündelik yaşam etkinlikleri ile geçmektedir (Eshach, 2007; National Research Council [NRC], 2009). Kısacası, günümüz dünyasında bireylerin bilgiye ulaşması oldukça kolaydır. O nedenle bugün ulaşılan bilgiyi kullanabilme, uygulayabilme ve yönetebilme becerilerinin (yani 21. yüzyıl becerileri) geliştirilmiş olması, bilgi edinmekten çok daha önemli bir boyut kazanmıştır (Johnson ve Majewska, 2022).

Birleşmiş Milletler (=United Nations[UN]), 25 Eylül 2015 tarihli Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi'nde "2030 için Sürdürülebilir Gelişme" için 17 hedef belirlenmiş ve 2030'a kadar, sürdürülebilir bir gelecek için, insanlık ve gezegen için kritik öneme sahip bu alanlarda yapılması gerekenleri belirtmiştir. Bu hedeflerden dördüncüsü "Sürdürülebilir Gelişme için Eğitim" (SGE)'dir. SGE, Gündem 2030'un merkezinde yer alır ve diğer tüm sürdürülebilir gelişme hedeflerinin temel bir destekleyicisi ve başarısı için olmazsa olmazdır (UN, 2015). Gündem 2030'un belirlenmiş hedeflerinin eyleme geçirilmesi için, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization[UNESCO]) COVID-19 salgınından da dersler çıkararak 2020'de yayınladığı SGE yol haritasında, 'kendi varlığımızı sürdürebilmek için, bu gezegende sürdürülebilir bir şekilde yaşamayı öğrenmeliyiz. Bireyler ve toplumlar olarak düşünme ve hareket etme biçimimizi değiştirmeliyiz.' vurgusunda bulunmuştur. Mevcut ve gelecek nesillerin hayatta kalması ve refahının, adil ve sürdürülebilir bir dünya ile mümkün olacağını ve öğrencilerin bilgi ve farkındalıklarının geliştirmelerinin, sürdürülebilir bir toplum oluşturmak için harekete geçmelerinin eylem odaklı, yenilikçi pedagojileri esas alan bir eğitimle başarılabileceğine dair yol haritası çizilmiştir (Shaw vd., 2021; UNESCO, 2020). Kısacası, Sürdürülebilir bir gelecek için, *'bağlam, içerik ve süreç'* birleştiren öğrenme ortamlarına gereksinim vardır (El-Aasar vd., 2024; NRC, 2009).

Öğrenme ve eğitim, neredeyse hayatın tüm yönlerini kapsayan, yaşam boyu süren, sürekli gelişen bir süreçtir ve 21. yüzyıl bireylerinde bulunması gereken temel özelliklerden biridir. Sınıf/okul içinde

öğrenme, planlı, programlı ve organize bir şekilde gerçekleştirilmesi, süreç yönetiminin kolay olması ve benzeri yararlarına rağmen, birey yaşamının kısa bir kesimini kapsamaması, sınırlı fiziksel alan, bilişsel ve duyuşsal alandaki gelişimleri yeterince destekleyememesi, öğretmen merkezli ve ezbere dayalı olması, bağlamsal temelli olmaması gibi birçok olumsuzlukları da vardır (Avcı ve Gümüş, 2020; Bilasa ve Taşpınar, 2017; Kozaner-Yenigül, 2021; NRC, 2009; Thwe ve Kálmán, 2023). Oysa eğitimin temel hedefi bireyleri çağın gerektirdiği becerilerle donatmaktır. Bugün teknoloji ile kuşatılmış bireyin, bilgiye ulaşımının çok kolay olduğu koşullarda sadece okul içi eğitim ile bu kazanımların tam olarak gerçekleştirilemeyeceği açıktır. Ayrıca, bireylerin ilk çocukluk anlarından itibaren mümkün olduğunca doğal alanlarda bulunmaları, onların doğa ve çevrelerindeki varlıklara karşı daha duyarlı ve koruyucu tutum takınmalarına olanak tanımaktadır. O nedenle, SGE'nin yol haritasında da vurgulandığı gibi bireyi okul dışındaki yaşama hazırlayacak, “yaşadığımızı öğrenmemizi ve öğrendiğimizi yaşamamızı” sağlayacak ortam ve kurumlara gereksinimimiz vardır (UNESCO, 2020). Non-formal eğitim/öğrenme olarakta adlandırılan süreç, hem bireyin öğrendiklerinin çoğunu kapsayan informal öğrenme sürecini daha anlamlı bir şekilde yapılandırmasına yardımcı olmakta hem de formal öğrenme sürecinin kazanımlarını somutlaştırmasını sağladığından informal ve formal eğitim/öğrenme arasında bir köprü işlevi görmektedir (Eshach, 2007; Fallik vd., 2013; Kozaner-Yenigül, 2021; Stefanidou ve Panagopoulou, 2019). Alanyazında çok farklı terimle adlandırılan (Avcı ve Gümüş, 2020; Bakar vd., 2021; Council of Europe [CoE], 2024; Deschamps vd., 2022; Güler, 2009; Jucker ve von Au, 2022; Richmond vd., 2017;) “non-formal öğrenme”, formal eğitim ortamlarının dışında, öğrenenler için bir dizi beceri ve yeterliliği geliştirmek üzere tasarlanmış planlı, yapılandırılmış kişisel ve sosyal eğitim programlarını ve süreçlerini ifade eder. Bu çalışmada, okuldaki eğitimi destekleyici etkinlikler içermesi, açık-kapalı, sanal çok farklı ortamlarda gerçekleşmesi ve bağlamsallaştırılmış deneyimler sağlaması nedeniyle “Okul dışı öğrenme” (ODÖ) kavramını kullanılması tercih edilmiştir.

Okul dışı eğitim/öğrenme, geleneksel sınıfların dışında, doğal ve/veya kültürel ortamlarda, planlı ve uyarlanabilir bir şekilde gerçekleştirilen, öğrenci merkezli, genellikle iş birliğine dayanan hem çevresel hem de sosyal bağlamin önemli rol oynadığı bir eğitim ve öğrenme sürecidir. Her yaştan ve her yetenekten bireyin yeni beceriler kazanmasını, kişisel ve sosyal olarak gelişmesine ve doğayla olumlu bir bağ kurmasını, aidiyet duygusunun gelişmesini sağlar (Blatt ve Patrick, 2014; Mann vd., 2021; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; Oberle vd., 2021; Richmond vd., 2017; Sjöblom vd., 2021). Okul dışında, doğada ve doğa ile öğrenme, tüm duyuşların kullanımını, akademik öğrenme başarısını, bilişsel gelişim ve işleyişi, duyuşsal, psikomotor gelişimi, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerisini artıran bireyin çok yönlü gelişimini sağlayan bir süreçtir (Mann vd., 2021). ODÖ, öğrencilerin doğayla ilişkisini güçlendirir, merak güdüsünü, çevre bilincini artırır, sürdürülebilir eylemlere yol açar. Doğal, tarihi ve kültürel ortamları tanıma, yaparak yaşayarak öğrenme, soyut ve karmaşık olayların somutlaştırılması, disiplinler arası ilişki kurabilmesi, liderlik ve iletişim yeterliliklerini geliştirirken öz güveni, öz yeterliliği, sosyal becerilerini ve iş birliğini geliştirir (Kars Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019; Mann vd., 2021; MEB, 2020; Sert-Çıbık ve Emrahoğlu, 2008; Sjöblom vd., 2021). Okul dışında öğrenme, öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkilerini, iletişimini ve sınıf yönetimini iyileştirir. Güvenlik ve risk yönetimini deneyimlerini geliştirir. Günümüzün dijital toplumlarının temel sorunlarından olan hareketsiz yaşam, obezite, astım, dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu, ruhsal sorunlar, vitamin eksikliği gibi çocuk ve halk sağlığı sorunlarını giderir. Fen ve çevre eğitiminde etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlar (Deschamps vd., 2022; Kiviranta vd., 2024; Oberle vd., 2021; Sabo, 2010). Sulak ve karasal her türlü doğal çevre, yerleşim yerleri, bilim ve teknoloji merkezleri, gezegenevleri, müze, doğal sit alanları ve anıtlar başta olmak üzere tarihsel ve kültürel mekanlar, millî ve tematik park ve bahçeler, sanayi kuruluşları, e-öğrenme platformları ve benzeri yerler okul dışı öğrenme ortamları (ODÖO) olarak kullanılabilir (Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019; Laçın-Şimşek, 2020; Mann vd., 2021; MEB, 2018; Sert- Çıbık ve Emrahoğlu, 2008; Sjöblom vd., 2021). Türkiye ODÖO bakımından zengin bir içeriğe sahip olmasına rağmen, bu ortamların etkinliği ve

erişilebilirliği konusunda hala önemli eksiklikler bulunduğu yapılan çalışmalarla ortaya çıkmaktadır (Çiçek ve Saraç, 2007; Karslı ve Kurt, 2022).

Çocukların ve gençlerin okul dışı öğrenmesinin önemi ulusal ve uluslararası alanda giderek daha yaygın olarak kabul görmektedir. Dünya genelindeki eğitim sistemlerine paralel olarak Türkiye'deki öğretim programlarında yapılan değişikliklerde ODÖ'ye daha fazla vurgu yapıldığı görülmektedir. MEB (2018) Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda, öğrencilerin gerçek yaşamla bağlantı kurmalarını sağlamak amacıyla müzeler, bilim merkezleri ve doğal ortamlar gibi mekânların kullanımı önerilirken, 2024 öğretim programında bu vurgu daha da güçlendirilerek ODÖ'lerinin yalnızca gezi amaçlı değil, disiplinlerarası projeler ve uzun vadeli öğrenme deneyimleri için birer laboratuvar olarak kullanılması gerektiği çıkarımı yapılabilmektedir (MEB, 2024a). Özellikle 2024 programlarında, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerinin ODÖ'lerinde daha etkili kazanılabileceğine dair açık ifadeler bulunmaktadır (MEB, 2024b; 2024c). Bu durum, eğitim politikalarının öğrenmeyi okul duvarlarından çıkararak toplumun tüm kesimlerine yayma eğiliminin bir göstergesi olarak yorumlanabilir (Erdoğan, 2023).

Okul dışı öğrenmenin odak noktası, konumu, çıktıları ve öğrenme etkinliklerini yapılandırması açısından farklılıklar gösterse de hepsinin buluşma noktası okul dışındaki öğretme ve öğrenme süreci üzerinedir. Bu süreçte öğrencilerin okul dışında/açık havada öğrenmelerini desteklemek için öğretmenlerin bireysel zorlukları ve sistemsel engelleri aşma beceri ve motivasyon düzeyleri en belirleyici olanıdır (Oberle vd., 2021). Dolayısıyla ODÖ temel uygulayıcıları olan öğretmenlere bu konuda fazlası ile sorumluluk düşmektedir. ODÖ fırsatlarının belirlenmesi ve eğitim içeriğinin bu doğrultuda müfredata uygun olarak hazırlanması, öğrencilerin ilgi alanlarının belirlenmesi, öğrencilerin yönlendirilmesi, gerçekleştirilecek öğretimin planlanması, yürütülmesi, etkinlik sonrası ODÖ'nün ne kadar fayda sağladığı ile ilgili geri bildirim alınması sürecinden birinci dereceden öğretmenler sorumludur (Blatt ve Patrick, 2014; Kaya, 2019; Rickinson vd., 2004). Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yeterlilikleri ve deneyimleri, yapacakları öğretim planlarının oluşturulmasında oldukça etkilidir. Ancak okul dışı öğrenmelerin, müfredat içerisinde resmi bir statüsünün olmaması, öğretmenlerin okul dışı öğrenme uygulamalarına karşı özgüven eksiklikleri, çevresel kısıtlılıklar, süreci başlatmanın ve yönetmenin zor olması gibi durumlar öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarının tercih edilme ve uygulanma sıklığını azaltmaktadır (Batman vd., 2022; Cirit Gül vd., 2023; Karslı ve Kurt, 2022; Richmond vd., 2017; van Dijk-Wesselius vd., 2020).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okul dışı öğrenmenin kökenleri insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte, ODÖ zamanının ve ortamlarının okul müfredatı ile ilişkilendirilerek formal eğitimin bütüncül ve düzenli bir parçası haline getirilmesi çalışmaları 2000'li yıllardan itibaren artış göstermiştir. Türkiye'de 2018 ve 2024 yıllarına ait Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarında öğretme ve öğrenme uygulamalarının sınıf/okul içi ve ODÖ düzenlenmesi tavsiye edilmektedir. ODÖ eskiden beri sıklıkla okul öncesi ve temel eğitimde fen bilimleri ve çevre bilimleri öğretiminde çoğunlukla da gezip görme amaçlı olarak sıklıkla kullanılmaktaydı ama günümüzde müfredattaki tüm disiplinlerin, ODÖ derslerdeki kazanımlarla ilişkilendirilerek faydalanılması gerektiği belirtilmektedir (Bayburtlu, 2020; MEB, 2018, 2024a, 2024b, 2024c; Şen vd. 2021; UN, 2015; UNESCO, 2020). MEB 2020 yılında, "Okulum Türkiye" adlı bir proje başlatmış ve projede ilköğretim, ortaokul ve lise seviyesinde ODÖ tanıtıldığı genel kılavuzlar yanında, Türkiye'deki her il ve yönelik ODÖ öğretim programlarında yer alan ünite/konu ve kazanımlarla ilişkilendirilerek tanıtıldığı kılavuzlar yayınlanmıştır (MEB, 2020). Türkiye'deki okul dışı öğrenme ve ortamları üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla fen ve fen bilimleri eğitimi alanında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin (Arabacı ve Dönel-Akgül, 2020; Çiçek ve Saraç, 2017; Demir ve Öner Armağan, 2018) ve belli ODÖ'da gerçekleştirilen uygulamaların akademik bilgi, tutum ve becerilere etkisini araştırmaya yoğunlaştığı

görülmektedir (Çebi ve Arslan, 2019; Çetinkaya, 2023; Ertaş, 2012; Şentürk, 2015). ODÖ, öğrenme ve eğitim sürecine katkıları ve sürece rehberlik edecek kılavuzlara rağmen, ODÖ'nin öğrenme ve öğretim sürecinde nasıl uygulanacağı, finansmanının nasıl sağlanacağı, ODÖO formal eğitim sürecine nasıl entegre edileceği ile ilgili birçok soru henüz cevaplanamamıştır. Bu nedenle, Türkiye'de ODÖ sürecinin öğrenme-öğretim sürecine nasıl dahil edileceği, uygulamada hangi sorunlarla karşılaşıldığı, bu sorunların okulun sosyodemografik özelliklerine değişip değişmediği, bu sorunların çözümünde kullanılan stratejilerin neler olduğu, etkili bir öğrenme-öğretim süreci için bu stratejilerin branşlara göre benzerlik ve farklılıkların karşılaştırılması ve benzeri soruların yanıtlarını bütünsel olarak görmek ve çıkarımlarda bulunabilmek için bu çalışmaya gereksinim duyulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, farklı demografik özelliklere sahip okullarda görev yapan farklı branşlardaki ortaokul öğretmenlerin, okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüş, deneyim ve önerilerini belirlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularının cevabı aranacaktır:

1. Öğretmenlerinin branşlarına göre tercih ettikleri okul dışı öğrenme ortamları hangileridir?
2. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını seçerken tercihlerini etkileyen etmenler nelerdir?
3. Öğretmenler, okul dışı öğrenme ortamlarını öğretim programı ile bütünleştirmede hangi aşamada hangi sorunlarla karşılaşmaktadırlar?
4. Okul dışı öğrenme ortamlarının formal eğitim sürecine entegrasyonuna ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

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

Çalışma Grubu

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

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

Tablo 1.
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet			
Kadın		19	48.7
Erkek		20	51.3
Yaş Aralığı (Yıl)			
30-34		3	7.7
35-39		7	18.0
40-44		10	25.7
45-49		12	30.8
50-54		3	7.7
55 ve üzeri		4	10.3
Branş	Kodlar		
Türkçe	K1(T)-K4(T)	4	10.3
Matematik	K5(M)-K8(M)	4	10.3
Fen Bilimleri	K9(F)-K14(F)	6	15.3
Sosyal Bilgiler	K15(S)-K20(S)	6	15.3
İngilizce	K21(i)-K23(i)	3	7.7
Beden Eğitimi	K24(B)-K26(B)	3	7.7
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	K27(D)-K29(D)	3	7.7
Görsel Sanatlar	K30(G)-K34(G)	5	12.8
Müzik	K35(MZ)-K38(MZ)	4	10.3
Bilişim Teknolojileri	K39(BT)	1	2.6
Mesleki Deneyim (Yıl)			
0-10		4	10.3
11-15		5	12.8
16-20		13	33.3
21-25		10	25.6
26-30		4	10.3
31-35		2	5.1
36 ve üzeri		1	2.6
Okul Dışı Öğrenme ile İlgili Eğitim Alma Durumu			
Evet		14	35.9
Hayır		25	64.1
Okulun Bulunduğu İlçenin Sosyoekonomik Durumu			
Katılımcıların Okulların İlçeler	Çalıştığı Bulunduğu İlçelerin Sosyoekonomik Durumu *	Katılımcı Kodları	
Yenişehir	Yüksek	K2-K6, K8-K10, K15, K16, K18-K21,K28-K39	26 66.6
Mezitli	Yüksek	K7	1 2.6
Toroslar	Orta	K1, K11, K12, K13, K17, K24, K25	7 18
Akdeniz	Düşük-Orta	K14, K22, K23, K26, K27	5 12.8
Toplam		39	100

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

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların 19’u kadın, 20’si erkektir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (n=22) 40-49 yaş aralığında ve 16-25 yıllık mesleki deneyime (n=23) sahiptir. Katılımcıların 25’i daha önce ODÖ ile ilgili herhangi bir ders almamıştır. Katılımcılar çoğunlukla (n=26) sosyoekonomik durumu yüksek bir ilçe olan Yenişehir’deki ortaokullarda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

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

Görüşme formunun geliştirilmesi aşamaları; a) Kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmış, b) Taslak form oluşturulmuş c) Taslak form, 3 öğretmen üyesi, 1 okul müdürü ve bu konuda deneyimli 3 ortaokul öğretmeninden uzman görüşü alınarak değerlendirilmiş, uzmanlardan her bir maddeyi amacına uygunluk ve netlik açısından değerlendirmeleri istenmiştir. İçerik geçerliliği indeksi (CVI) hesaplanmıştır. Formda yer alan “okul dışı öğrenme ortamlarının uygulama süreci” ile ilgili maddelerde %100 mutabakat sağlanmış sadece küçük ifade düzeltmeleri gerçekleştirilmiştir. “Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretmenler ve öğrenciler açısından avantaj ve dezavantajları” konusundaki maddelerde %85 mutabakat sağlanmış maddelerde ifade düzeltmeleri yapılarak nihai formda yer verilmiştir. “Okul dışı öğrenme ortamlarının entegrasyonu ve yapısal sorunlar” ile ilgili 2 maddede %42 mutabakat sağlandığı görülmüş, uzmanlardan gelen dönütler kapsamında maddelerin “çok açık uçlu” olmaları durumu dikkate alınarak maddeler netleştirilmek suretiyle düzeltilmiştir. Düzeltmeden sonra 5 ortaokul öğretmeni ile pilot uygulama yapılmış, maddelerin anlaşılabilirliği ile ilgili problem olmadığı görülmüştür. d) Pilot uygulama sonrasında görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Formda, öğretmenlerin sosyodemografik özelliklerini ve okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri, deneyimleri, karşılaştıkları zorluklar ve ODÖO yönelik önerilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan sorular yer almaktadır.

Katılımcılar, araştırmanın amacı ve görüşme konusunda bilgilendirilerek, gönüllü olduklarına ve ses kaydı alınmasına dair onamları alınmıştır. Görüşmeler, katılımcıların uygun gördüğü zaman ve ortamlarda yüz yüze veya çevrimiçi (telefonla) gerçekleştirilmiş ve ortalama 25-40 dakika sürmüştür. Katılımcılardan 24 tanesi ile yüz yüze görüşülmüş görüşmeler esnasında 15 tane öğretmen ile doğrudan görüşme formu ile bilgiler toplanmış, 9 öğretmen ile ses kaydı yapılarak görüşleri alınmıştır. Form ile yapılan görüşmeler ortalama 35-40 dakika sürmüş; ses kaydı yapılan öğretmenlerde ise görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüştür. Telefonla görüşleri alınan 15 öğretmenin görüşmelerinde ise görüşme süresi 30-40 dakika aralığındadır. Ses kayıtları/telefon görüşme kayıtları transkribe edilmiş sonrasında içerik analizine diğer formlarla beraber dahil edilmiştir. Katılımcıların kişilik haklarını korumak için isim yerine, kodlar kullanılmıştır. Örneğin; K5(M), branşı matematik olan beşinci katılımcıyı temsil etmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma, İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu onayının (2025/26) ve Millî Eğitim Bakanlığı’ndan resmi izinler alındıktan sonra katılımcılarla görüşülmüştür. Araştırmanın katılımcı grubunu, Mersin ilinde görev yapan ve okul dışı öğrenme ortamları konusunda aktif çalışmaları bulunan ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcılara ulaşmak için öncelikle okul dışı öğrenme ortamları temelli “Kültürün İzinde Mersin” projesi kapsamında görev almış ortaokul öğretmenleri belirlenmiş ve bu öğretmenlerle telefon görüşmeleri yapılarak uygun görüşme için randevu alınmıştır. Görüşmelerin bir kısmı yüz yüze, bir kısmı ise telefon

üzerinden gerçekleştirilmiştir. Veri toplama uygulamaları gerçekleştirilirken, görüşülen öğretmenlere okul dışı öğrenme ortamları konusunda aktif olan başka öğretmenler olup olmadığı sorulmuş ve onların referansı doğrultusunda diğer öğretmenlere ulaşılmıştır (kartopu örnekleme). Tüm görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı hakkında detaylı bilgi verilmiş ve gönüllülük esası vurgulanmıştır. Veri toplama aracı olarak, daha önce uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş ve pilot uygulaması yapılmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların izniyle ses kayıtları alınmış ve bu kayıtlar daha sonra metne dökülerek analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

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

Analiz sürecinde, Creswell ve Poth'un (2018) tematik analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmacı ve danışman önce bağımsız olarak verileri incelemiş, satır satır okuma yaparak önemli noktaları kodlamışlardır. Katılımcıların özgün ifadelerine sadık kalmaya özen gösterilmiştir.

Benzer kodlar bir araya getirilerek alt temalar oluşturulmuş, bu alt temalar arasındaki ilişkiler incelenerek ana temalar belirlenmiştir. İki araştırmacının kodlamaları karşılaştırıldığında ana temalarda büyük ölçüde benzerlik görülmüş, farklılık gösteren alt temalar ise tartışılarak ortak bir anlayışa varılmıştır. İki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılmış ve 225 toplam koddan 206 tanesi benzerlik göstermiş, gözlenen uyum $206/225 = \%91.6$ uyum gösterdiği hesaplanmıştır. Temalarda ise 51 tema arasından 46 tanesinde benzerlik görülmüş ve gözlenen uyum $\%90.2$ olarak hesaplanmıştır.

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

Sonuç olarak, okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen deneyimlerini yansıtan tutarlı bir tema yapısı oluşturulmuştur.

BULGULAR

Aşağıda verilerden elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulmuş ve katılımcıların doğrudan alıntılarında örneklerle yer verilmiştir. Bu sayede okuyucuların, öğretmenlerin yaşadıkları deneyimleri birinci elden öğrenmeleri sağlanmıştır.

Araştırma kapsamında *“Ortaokul öğretmenlerinin branşlarına göre tercih ettikleri okul dışı öğrenme ortamları ve buna uygun ünite/konular hangileridir?”* sorusuna ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Ortaokul öğretmenleri kendi branşları doğrultusunda okul dışı öğrenme ortamları ve bu ortamlarda hedefledikleri konuları planlamaktadır. Her öğretmenin kendi planına paralel olarak belirlediği okul dışı

öğrenme ortamlarını ve bu ortamlarda işleyebilecekleri konuları aşağıda belirtildiği üzere en genel haliyle özetlenmiştir.

Tablo 2

Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Tercih Ettikleri Okul Dışı Öğrenme Ortamları ve Kullandıkları Ünite/Konular

Branş	En Sık Tercih Edilen ODÖ Türü	Kullanılan Ünite/Konular	f
Türkçe (T)	Dijital öğrenme platformları (K2, K4), Kütüphaneler (K4), Sahilde kitap okuma etkinlikleri (K4), Kültürel alanlar ve bilim merkezleri (K1, K3, K4), Tiyatro (K1, K4), Opera (K1)	Kültürel ve sosyal katkı sağlayan konular, Doğa ve çevre üniteleri, Yazma ve dinleme becerileri, Konuşma sınavları.	10
Matematik (M)	Online öğrenme platformları (K5), Bilim merkezleri (K6, K7), Bilim şenlikleri/fuarları (K7), Müzeler (K6), Endüstriyel üretim merkezleri/fabrikalar (K8), Doğa okulları (K7)	Geometri konuları, Pazar alışverişi, para işlemleri, Yüzdelere, Oran, kesirler, Benzerlik, Alan ve uzunluk ölçme, Cebirsel ifadeler, Koordinat sistemleri.	7
Fen Bilimleri (F)	Bilim merkezleri (Mercan Bilim Merkezi, BİLSEM, Bilim Köyü) (K9-K14), Müzeler (K9-K13), Doğa gezileri (K10, K13, K14), Orman okulları (K14), TÜBİTAK bilim fuarları (K10, K13)	Uzay ve gök cisimleri, Doğal afetler, Deprem-iklim, Kan bağıışı-sağlık farkındalığı, Sürdürülebilirlik ve geri dönüşüm, Basit makineler, Ses, Canlıların sınıflandırılması, Madde ve endüstri, Elektrik yükleri ve enerjisi, Enerji dönüşümleri, Çevre bilinci.	17
Sosyal Bilgiler (S)	Tarihi ve doğal mekânlar (antik kentler, müzeler, şelaleler, obruklar, ormanlar) (K15-K20), Bilim merkezleri (K17, K18, K20), Milli kurumlar (TBMM, Anıtkabir) (K19), Meslek tanıtım ziyaretleri (K18), Ağaç dikme etkinlikleri (K18)	Tarih, coğrafya, demokrasi ve devlet yönetimi, Kültürel miras, müze bilinci, Yeryüzünde yaşam, İnsanlar ve yerler, Okuryazarlık ve vatandaşlık konuları, Tarihi olayların geçtiği mekanlar.	12
İngilizce (İ)	Çevrim içi platformlar (K21, K22), Okul bahçesi (K22, K23), Konferans salonu (K22), Okuma kulüpleri(K22), Müzeler (K21-K23), Teknoloji müzeleri (K21), Bilim merkezleri (K21, K22), Sanat atölyeleri (K23), Parklar (K22),	Games and hobbies, Sunfair, Environment, My town, Saving the planet, Tourism, Fitness, in the kitchen, Health, Party time, Science, Foods	15

	Sinema/kafeler (K22)		
Beden Eğitimi (B)	Sportif yarışma etkinlikleri (K24, K26), Antrenman sahaları (K26), Spor tesisleri (K24, K26), Üniversite spor bölümleri (K26), Dağcılık (K25), Kamp/tırmanış (K25), Kayak (K25), Sörf (K25), Mağara inceleme gezileri (K25), Veli katılımlı spor faaliyetleri (K26)	Takım sporları, Atletizm temel becerileri, Rekreasyon ve doğa sporları, Yaşama yakın tüm konular,	12
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (D)	Camiler (K27-K29), Tarihi dini mekânlar (K27-K29), Doğa (K27, K28), Müzeler (K28, K29), Üniversiteler (K28, K29), Halk Eğitim etkinlikleri (K27), Yazlık kamplar (K29)	Namaz, Tarihi-dini ortamlar, Dini mimari, Musiki ve edebiyat üzerindeki etkileri, Camiyi Tanıyalım, İslam sanatları.	14
Görsel Sanatlar (G)	Resim sergileri (K30, K31), Sanat galerileri (K30, K31, K34), Müzeler K30-K34), Sahil (K30, K34), Okul bahçesi (K30), Sanat atölyeleri/kafe (K33), Sokak çevresi(K30), (K34), Piknik alanları(K30)	Algıda seçicilik, Ağaç çizimi, Böcek inceleme, Tarihi yapıların resmedilmesi, Perspektif, hava perspektifi, Müzecilik, Kültürel miras.	17
Müzik (MZ)	İzci kampları (K35), Doğa yürüyüşleri (K35), Çalgı atölyeleri (K36), Stüdyoda ses kayıtları (K36, K38), Opera (K37, K38), Bale (K38), Konserler (K36, K38), Tiyatro (K37), Koro çalışmaları (K37), Konservatuvarlar (K38), Kırsal alanlar (K36), Okul bahçesi (K36)	Marşlarla yürüyüş kolu oluşturma, Doğada müzik eşliğinde vakit geçirme, Uygulamalı ritim etkinlikleri, Müzik aleti çalma, Ses gelişimi, Yöresel müzikler-halk oyunları, Ekip çalışması-orkestra yönetimi, Bireysel performans sergilenen etkinlikler	15
Bilişim Teknolojileri (BT)	Teknokentler (K39), BİLSEM (K39), Fuar alanları (K39), Üniversiteler (K39), Kültür merkezleri (K39)	Yapay zekâ uygulamaları, Robotik uygulamalar	5

Görüşmeler neticesinde görülmektedir ki branşlara göre konular ve bazı ODÖO değişiklik gösterse dahi, farklı branşlarda ortak olarak kullanılan mekanlar mevcuttur. Örneğin, müzeler, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar öğretmenleri tarafından kullanılırken,

Bilim merkezleri, Türkçe, Fen Bilimleri Matematik, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Bilişim Teknolojileri branşlarında yaygın olarak kullanılmaktadır. K19(S); *“Görsel ve dokunsal deneyimler öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. Öğrenciler tarihi yapıları görerek ve dokunarak zihinlerinde bağlantılar kurmakta, mekanlarda yaşanmış olayları hayal ederek öğrenmelerini pekiştirmektedir. Bu deneyimler öğrenmede kalıcılığı artırmakta...”*, K30(G); *“Mersin Arkeoloji Müzesi’ne sık sık gittik. Sanat tarihinin gelişim aşamalarını müzede anlattım. Öğrenciler ilk kez bu deneyimleri yaşadı.”* müze ortamlarının farklı branşlar tarafından ortak olarak kullanıldığını ifade etmektedir. K9(F); *“BİLSEM’e öğrencilerimle birlikte gitmiştim. BİLSEM gezisinde oyun temelli etkinliklere katıldık.”*, K7(M); *“bilim merkezleri, bilim şenlikleri ve fuarları, Müzeler, Doğa okulları”* yanıtları, bilim merkezlerinin farklı branşlar tarafından ortak olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Dijital/Online Öğrenme Platformları, Türkçe, Matematik, İngilizce ve Bilişim Teknolojileri branşları tarafından tercih edilen ODÖO’ları olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna dayanak oluşturacak öğretmen açıklamaları ise şu şekildedir: K4(T); *“...Dijital araçlarla desteklenen okul dışı öğrenme, geleneksel materyal kullanımından daha etkili olabiliyor...”*, K5(M); *“E-öğrenme platformları süreci ulaşılabilir hale getirdi.”*, K22(İ); *“...Sanal öğrenme de artık çok günümüzde yaygın. Online platformlarda bence okul dışı öğrenme ortamları olabilir.”*

Öğretmenler ODÖO, okul içinde ve formal olarak işlenen konuların, okul dışı öğrenme ortamlarında somutlaştırıldığını, bağlam temelli öğrenme sağlandığını belirtmişlerdir. Örneğin, matematik öğretmeni olan K5(M); *“Geometri konuları okul dışı öğrenme ortamlarında daha rahat öğretilir.”* bir başka matematik öğretmeni olan K7(M); *“pazar alışverişi, işlem (para), yüzdeler, oran, benzerlik...”* olarak açıklamıştır.

Katılımcıların, *“ODÖO seçerken neleri dikkate aldıkları?”* sorusuna verdikleri yanıtlara dair bulgular, Tablo 3’te verilmiştir. Katılımcıların yanıtlarından elde edilen bulgular pedagojik uygunluktan lojistik koşullara, öğrenci merkezli yaklaşımlardan yönetsel engellere kadar çok boyutlu bir yapı sergilediği görülmüştür.

Tablo 3.
Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamı Tercihlerinde Etkili Olan Etmenler

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Eğitsel Hedefler ve Kazanımlar	Öğretim Programı ve Kazanım Uygunluğu	K3(T), K4(T), K5(M), K12(F), K15(S), K17(S), K19(S), K21(İ), K22(İ), K26(B), K28(D), K30(G), K31(G), K34(G), K37(MZ)	15
	Öğrenmenin Kalıcılığı ve Somut Fayda Sağlama	K2(T), K3(T), K4(T), K7(M), K19(S), K26(B), K29(D)	7
	Görsel ve Dokunsal Deneyim İmkânı	K13(F), K19(S), K33(G)	3
	Öğrenci Seviyesi ve Yaş Düzeyine Uygunluk	K4(T), K8(M), K13(F), K21(İ), K22(İ), K19(S)	6
Lojistik ve Finansal Etmenler	Ulaşım Kolaylığı ve Maliyet	K1(T), K6(M), K10(F), K12(F), K17(S), K18(S), K22(İ), K23(İ), K25(B), K26(B), K27(D), K38(MZ)	12
	Temel İhtiyaçların Karşılanması	K24(B), K25(B)	2
Riskler ve Güvenlik	Güvenlik Önlemleri ve Risk Yönetimi	K4(T), K6(M), K7(M), K10- K12(F), K14(F), K18-K20(S), K22(İ), K23(İ), K24-	19

		K26(B), K27(D), K31(G), K33(G), K37(MZ)	
Zaman ve Bürokratik İşlemler	Zaman ve Planlama Uygunluğu	K8(M), K18(S), K27(D), K23(İ), K26(B)	5
	Yasal İzinler ve Bürokratik Süreçler	K22(İ), K29(D), K38(MZ)	3
Öğrenci ve Veli Katılımı/Motivasyonu	Öğrencinin İlgisi, Dikkat Çekiciliği ve Eğlence Değeri	K4(T), K13(F), K16(S), K37(MZ), K29(D)	5
	Öğrenci Katılımının Kolaylığı	K1(T)	1
	Öğrenci İstekliliği ve Yetenekleri	K24(B), K29(D), K35(MZ), K36(MZ)	4
	Veli Desteği	K24(B), K25(B), K38(MZ)	3
Ortamın ve Eğitici Kaynağın Niteliği	Ortamın Fiziksel ve Pedagogik Özellikleri	K11(F), K14(F), K19(S), K23(İ), K26(B), K31(G), K33(G), K36(MZ), K39(BT)	9
	Eğitmen/Rehber Yeterliliği ve Hazırlık	K29(D), K39(BT)	2

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

Örneğin K3(T); “En çok dikkat ettiğim hususlardan biri, çocukların gezecekleri yerlerde öğrenecekleri bilgilerin okuldaki müfredatla paralellik göstermesi ve birbirini tamamlar nitelikte olmasıdır.” ifadesini kullanırken, K23(İ), “Çocukların ya da okulun devlet okulu olduğu için bunu ekonomik anlamda da kaldırabiliyor olması önemli...” ifadesi ulaşım kolaylığı ve maliyetin bu konuda önemli bir husus olduğunu göstermektedir. K38(MZ) ise veli onayının gerekliliğine dikkat çekmektedir; “Öncelikle veli iznini kesinlikle alıyorum. Veli izni olmayan hiçbir öğrenciyi asla götürmüyorum. Uzaklık konusunda ise eğer okul veya milli eğitim tarafından araç tahsis edilebiliyorsa çok önemsemiyorum. ...Tüm yasal izinleri eksiksiz alıyorum.” ifadesi göze çarpmaktadır.

“Okul dışı öğrenme ortamlarını formal eğitim sürecine dâhil ederken karşılaşılan sorunlar nelerdir?” sorusuna katılımcılar, bürokratik işlemlerin çok, karmaşık ve zaman alıcı, finansal-lojistik kısıtlar, müfredat yoğunluğu ve güvenlik kaygıları gibi etmenlerin entegrasyonda belirgin sınırlılıklara yol açtığını belirtmişlerdir. Okul dışı öğrenme ortamlarının entegrasyonunda karşılaşılan sorunlara ve bu sorunların sürecin hangi aşamasında yer aldığına ait bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğretim Programı ile Bütünleştirmede Karşılaşılan Sorunlar

Tema	Kodlar	Sürecin Hangi Aşamasında Olduğu	Katılımcılar	f
	İzin Süreçleri ve Resmi İşlemlerin Zorluğu	Planlama	K6(M), K7(M), K9(F), K10(F), K12(F),	23

İdari ve Bürokratik Engeller	Müfredat Yoğunluğu, Sınav Baskısı ve Zaman Kısıtı	Genel Süreç	K16-K20(S), K21-K23(İ), K24-K26(B), K27- K29(D), K30(G), K36(MZ), K37(MZ), K38(MZ)	16
	Yönetim Desteği ve Tutum Eksikliği	Genel Süreç	K2(T), K6-K8(M), K10(F), K15- K19(S), K21(İ), K22(İ), K27(D), K29(D), K30(G), K35(MZ)	9
	Program/Planlama Yetersizliği	Planlama	K3(T), K12(F), K20(S), K23(İ), K25(B), K26(B), K29(D), K30(G), K34(G)	3
Finansal ve Lojistik Kısıtlılıklar	Maddi Yetersizlikler ve Maliyet	Planlama, Uygulama	K9(F), K32(G), K36(MZ)	19
	Ulaşım Zorlukları ve Araç Eksikliği	Planlama, Uygulama	K1(T), K4(T), K7(M), K10(F), K12(F), K13(F), K17- K19(S), K24(B), K25(B), K27(D), K29(D), K30(G), K32(G), K33(G), K34(G), K37(MZ), K38(MZ)	22
	Fiziki Ortam ve Mekân Yetersizliği	Planlama	K1(T), K6(M), K7(M), K9(F), K10(F), K11(F), K12(F), K14(F), K15(S), K16(S), K22(İ), K24-K26(B), K27(D), K28(D), K30(G), K33(G), K34(G), K35(MZ), K38(MZ), K39(BT)	4
	Malzeme ve Materyal Eksikliği	Planlama, Uygulama	K8(M), K24(B), K32(G), K35(MZ)	1
Pedagojik ve Sosyal Engeller	Öğretmenin İş Yükü ve Sorumluluk Algısı	Genel Süreç	K34(G)	8
	Öğrenci Güvenliği ve Risk Algısı	Genel Süreç	K22(İ), K24(B), K25(B), K26(B), K29(D), K35(MZ), K37(MZ), K38(MZ)	21
	Veli Tutumu ve İletişim Sorunları	Planlama, Uygulama	K5(M), K7(M), K8(M), K10(F), K12(F), K14(F), K16(S), K17(S), K20(S), K24(B), K25(B), K26(B), K27(D), K29(D), K30(G), K31(G), K33(G), K34(G), K35(MZ), K37(MZ), K38(MZ)	14
	Sınıf Yönetimi ve Kalabalık Sınıflar	Uygulama	K3(T), K4(T), K12(F), K13(F), K18(S), K19(S), K22(İ), K23(İ), K24(B), K25(B), K29(D), K30(G), K33(G), K38(MZ)	6
	Öğrenci İlgisi/Motivasyon Eksikliği	Planlama, Uygulama	K4(T), K11(F), K18(S), K22(İ), K25(B), K26(B)	5

Ölçme-Değerlendirme Zorlukları	Değerlendirme	K4(T), K12(F), K14(F), K15(S), K17(S), K18(S), K22(İ), K25(B), K29(D)	9
İçerik/Seviye Uygunsuzluğu	Planlama, Uygulama	K13(F), K29(D)	2

Okul dışı öğrenme ortamlarının entegrasyonunda karşılaşılan sorunları, katılımcı görüşleri dikkate alınarak incelendiğinde, izin süreçleri ve resmi işlemlerin zorluğu, ulaşım zorlukları, öğrenci güvenliği ve risk algısı, maddi yetersizliklerin ön plana çıktığı görülmektedir.

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

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

Katılımcıların *"Okul dışı öğrenme ortamları formal eğitim sürecine nasıl entegre edilmelidir?"* sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

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

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Entegre Yaklaşım Tercihleri	Disiplinler Arası Yaklaşım / İşbirliği / Ortak Planlama	K1(T), K4(T), K5(M), K6(M), K8(M), K11-K14(F), K17(S), K20(S), K21(İ), K23(İ), K24(B), K26(B), K28(D), K29(D), K30(G), K34(G), K35(MZ), K36(MZ)	21
	Formal Eğitime Entegre Edilerek Belli Bir Zaman Dilimi Ayrılması	K10(F), K15(S), K16(S), K21(İ), K26(B), K27(D)	6
Planlama ve Uygulama Mekanizmaları	Yıl Başında Ortak/Sistemli Planlama	K4(T), K13(F), K17(S), K23(İ)	4
	Ders Dışı Saatlerde Yapılmalı	K3(T), K17(S)	2
	Katılımcı ve Tabandan Tavana Planlama	K20(S)	1
	Yönetici Liderliği ve Ekip Çalışması	K13(F)	1
	Bakanlıklar Arası İşbirliği	K25(B)	1

Yaklaşımların Esnekliği ve Koşulları	Duruma Göre Tek Branş veya K3(T), K28(D), K37(MZ)	3
	Disiplinler Arası Yaklaşım	
	Branşlara Özel Entegrasyon Zorlukları K24(B), K36(MZ)	2
	ODÖ Entegrasyonunda Lojistik ve K9(F), K24(B)	2
	İdari Süreçlerin Önemi	

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu, okul dışı öğrenme etkinliklerinin disiplinler arası bir yaklaşımla planlanması ve yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu yaklaşımın, tek bir etkinlikle birden fazla dersin kazanımlarının hedeflenmesini sağlayarak zaman ve maliyet açısından verimlilik yarattığı, öğrenmeyi daha anlamlı, bütüncül ve kalıcı kıldığı vurgulanmıştır. K1(T); *“Disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Farklı derslerle iş birliği sağlandığında kalıcı öğrenme gerçekleşir ve derslere katkı sunulur.”* K19(S); *“Okul dışı öğrenme etkinliklerinin planlanmasında disiplinler arası bir yaklaşım daha uygundur. Farklı branşların bir araya gelerek ortak planlama yapması tercih edilmeli çünkü öğrencileri her branşın ayrı ayrı geziye götürmesi pratikte mümkün olmuyor. Bu durum hem velilerin ekonomik yükünü artırıyor hem de müfredat yetiştirme konusunda sıkıntılar yaratıyor. En uygun yöntem, konu ve kazanımları birbirine yakın olan derslerin ortaklaşa planlama yaparak tek bir gezi düzenlemesidir. Bu şekilde hem zaman verimli kullanılıyor hem de öğrenciler için daha bütüncül bir öğrenme deneyimi sağlanıyor.”* ifadeleriyle disiplinler arası yapılacak planlamaların daha etkili olacağını vurgulamışlardır.

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

Özellikle Beden Eğitimi gibi bazı branşlar, kinestetik doğaları nedeniyle diğer teorik derslerle disiplinler arası entegrasyon sağlamanın zor olabileceğini belirterek branşlara özel entegrasyon sorunları olabileceğini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler, entegrasyon yönteminden bağımsız olarak, ODÖ etkinliklerinin gerçekleştirilebilmesi için izin süreçleri, ulaşım, maliyet ve idari destek gibi lojistik ve bürokratik engellerin giderilmesinin öncelikli olduğunu vurgulamıştır.

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

SONUÇLAR, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Yirmi birinci yüzyıl bireyinin öğrenme çevresi ve süreci, zaman ve mekândan bağımsızdır. Öğrenme, büyük çoğunlukla okul dışı mekânlar olmak üzere hayatın her alanında gerçekleşmektedir. Özellikle dijital teknolojiler sayesinde bilgiye ulaşım çok kolay olmakla birlikte, ulaşılan bilginin niteliği (ulaşılan bilgi içeriğinde yanlış, yanıltıcı, dezenformatik bilgide yer alabilmektedir.) istenilen kalitede olmayabilir. Günümüzde öğrenilenlerin büyük çoğunluğunun okul dışı çevrelerde ve dijital platformlarda gerçekleştiği göz önünde bulundurularak, öğrenme sürecinin yaşam boyu sürececek, etkili bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir (Eshach, 2007; Johnson ve Majewska, 2022; NRC, 2009). Okul dışı eğitim/öğrenme, geleneksel sınıfların dışında, doğal ve/veya kültürel ortamlarda, planlı ve uyarlanabilir bir şekilde gerçekleştirilen, öğrenci merkezli, genellikle iş birliğine dayanan hem çevresel hem de sosyal bağlamın önemli rol oynadığı bir eğitim ve öğrenme sürecidir. Özellikle 2000’li yıllardan sonra okul dışı öğrenme, yeniden eğitim sürecinin odak noktası haline gelmiştir (Gray, 2018; Şen vd.,).

Okul dışı öğrenme üzerine yapılan çalışmaların hepsinde okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim ve öğrenme sürecine birçok katkıları olduğu konusunda fikir birliği söz konusudur, ama bu sürecin nasıl yapılandırılacağı, formal eğitim süreci ile nasıl bütünleştirileceği, zorunlu mu gönüllü mü olması gerektiği ve benzeri konularda birçok sorun mevcuttur (Ergün ve Aslan, 2023; Natural England Commissioned Report [NECR], 2012; Oberle vd., 2021; van Dijk-Wesselius, 2020). Bu çalışmada, farklı demografik özelliklere sahip okullarda görev yapan farklı branşlardaki ortaokul öğretmenlerin, okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüş, deneyim ve önerilerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, en çok tercih edilen öğrenme ortamlarının müzeler, bilim merkezleri, doğa alanlar ve digital ortamlar olduğu görülmektedir (Tablo 2). Müzeler, kültürel birikimleri ve değerleri bünyesinde barındıran, onların, korunduğu, saklandığı ve sergilendiği geçmişle günümüz arasında köprü oluşturan mekânlardır. Zengin bir tarihsel geçmişe sahip Türkiye, hem müze sayısı açısından hem de çeşitliliği açısından oldukça zengindir (Gökçe, 2023; Kervankıran, 2024). Bilim merkezleri ve bilim müzeleri, 21. yüzyıl bireylerinin bilimi tanıması, bilime karşı olumlu tutum takınmasına hizmet eden önemli mekânlardır. Türkiye’de bilim merkezleri ve müzeleri 2000’li yıllardan itibaren kurulmaya başlamıştır (Özsoy vd., 2017; Türkiye Bilimler Akademisi [TUBA], 2019). Müzeler, bilim merkezleri ve doğal alanlar alanyazında hem ilk önce akla gelen (Karbeyaz, ve Karamustafaoğlu, 2021; Kubat, 2018), hem de en sık tercih edilen ODÖO olarak yer almaktadır (Kırnık, 2025; Metin Göksu ve Somen, 2018). Özellikle COVID 19 pandemisinden bu yana dijital/online öğrenme platformlarının da, öğrenme-öğretim sürecinde önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür.

Okul dışında öğretim süreci; ayrıntılı bir planlama ve bürokratik işlemler gerektiren, uygulama anında çeşitli risklerle, ekonomik ve lojistik sorunlarla karşı karşıya kalınan, ölçme-değerlendirme sürecinde geleneksel yaklaşımlardan farklı olarak alternatif yaklaşımların kullanılması gereken bir süreçtir. Tüm bu sürecin etkili bir şekilde yapılandırılmasında öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin bu konuda bilgi ve deneyimleri hem ODÖO kullanma konusundaki tercihlerini etkilemekte hem de süreci kaliteli bir şekilde yönetmesine yardımcı olmaktadır (Rickinson vd., 2004). Bu çalışmaya katılan öğretmenler, farklı branşlarda görev yapsalarda ODÖO tercih ederken öncelikli olarak, güvenlik önlemleri, öğretim programlarına ve kazanımlara uygunluğu, ulaşım kolaylığı ve maliyetine dikkat ettikleri görülmektedir (Tablo 3). ODÖO kullanımında risklerin belirlenmesi, analizi ve güvenlik yönetimi önemli bir sorunu oluşturmaktadır. Alerji, güneş çarpması, böcek sokmaları gibi sağlık sorunları, kayma, düşme, trafik gibi okul dışı ortamların fiziksel yapısına bağlı çeşitli riskler, öğrenci sayısına oranla yardımcı ve/veya rehber personelin yetersiz olması, okul dışında disiplini sağlama gibi riskler ilk akla gelenlerdir (Patchen vd, 2021;).

ODÖ ve ODÖO, öğrenme ve öğretim sürecinde hem öğrencilere hem de öğretmenlere birçok katkısı bulunmasına rağmen, planlama ve uygulama aşamasında birçok sınırlılıklarının ve sorunlarının olduğu görülmektedir. ODÖ etkinliklerinin düzenlenmesinde karşılaşılan en büyük engellerden biri maliyetler ve ekonomik kısıtlamalardır. Okulun bulunduğu yerleşim yerinde uygun ODÖO bulunmaması veya uzak olması ve buna bağlı olarak ulaşım sorunları, yemek ve/veya konaklama masrafları, bu ortamların bir kısmında giriş ücreti alınması ve benzeri durumlar öğretmenlerin ODÖO tercih etme ve kullanma sıklığını etkilemektedir (Çetingüney ve Büyük, 2022; Dawson 2014; Ergün ve Aslan, 2023; Rickinson vd., 2004). Katılımcı ifadelerinde sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki okullarda velilerin ODÖO’na bakış açılarının olumlu olmaması veya bu konuda bilinçli olmamaları, okul sonrası bir işte çalışma gibi faktörlerin olması bu ortamların kullanılmasını sınırlandıran veya eşitsizlik yaratan olgular oldukları görülmüştür. Alanyazında bu durumla alakalı olarak, düşük gelirli ailelerin çocuklarında, okul dışı öğrenme ortamlarının önündeki en büyük engel olarak “maliyet”le karşılaşıldığı belirtilmektedir (Akhan

ve Kaymak, 2020; Bamberger ve Tal, 2007; Dawson, 2014; İnce ve Akcanca, 2021; Özsoy vd., 2017). Örneğin, Bamberger ve Tal (2007), müzeler veya bilim merkezlerine giriş ücretlerinin, ulaşım ve yemek giderlerinin bile bu aileler için katılımı zorlaştırdığını belirtiyor. Dawson (2014) ise yaptığı tespit: düşük gelirli ebeveynlerin, çocuklarının eğitimindeki ekstra masraflar için bütçe ayıramadıklarını ve bundan dolayı bu etkinliklerden vazgeçtiklerini ifade etmektedir.

Bu araştırmada görüşülen öğretmenlerin birçoğu, okul dışı etkinlikleri planlamanın ve uygulamanın mevcut müfredat ve zaman kısıtları içinde her zaman mümkün olmadığını, dolayısıyla bu etkinlikleri yıl içinde nadiren gerçekleştirebildiklerini belirtmiştir. Öğretmenler çoğunlukla ders programının yoğunluğundan ve sınav odaklı sistemin baskısından dolayı gezilere veya okul dışı projelere yeterince zaman ayıramadıklarını dile getirmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler okul dışı öğrenmenin mevcut öğretim programlarında yeterince desteklenmediğini, resmi müfredatta yer alsa bile uygulamada bunun teşvik edilmediğini ifade etmiştir (Tablo 4). Bu durum da alanyazındaki bulgularla örtüşmektedir ((Akhan ve Kaymak, 2020; Büyükkaynak vd., 2016; Ergün ve Aslan, 2023; Henriksson, 2018; Patchen vd., 2022; Saraç 2017; Shume ve Blatt, 2019; Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Öğretmenlerin ODÖ planlamasında karşılaştıkları zorluklar, yalnızca bireysel değil, aynı zamanda sistemik ve politik faktörlerden kaynaklanmaktadır. Özellikle yönetici desteği, müfredat uyumu ve zaman kısıtları en sık raporlanan engeller arasında yer almaktadır (Ergün ve Aslan, 2023; Güveri ve Orhan, 2024; Karbeyaz vd., 2023; Patchen vd., 2022; Prince ve Diggory, 2023; Tatar ve Bağrıyanık, 2012; Torun, 2021). Ayrıca bazı öğretmenler yönetici desteğinin yetersizliğinden bahsederek, okul idarecilerinin bu tür etkinliklere sıcak bakmadığı veya izin süreçlerinin zorlu olabildiğini söylemiştir. Öğretmenlerin niyeti olumlu olsa da yapısal ve pratik engeller onların okul dışı öğrenme ortamlarını eğitimde kullanmasını sınırlandırmaktadır. Bu bulgu, alanyazında da geniş yankı bulmuş ve okul dışı etkinliklerin sürdürülebilir olabilmesi için gerekli destek mekanizmalarının (idari, mali, rehberlik vs.) güçlendirilmesi gerektiği sıkça vurgulanmıştır (Akhan ve Kaymak, 2020; Ergün ve Aslan, 2023; Henriksson, 2018; Patchen vd., 2022; Shume ve Blatt, 2019; Tatar ve Bağrıyanık, 2012).

Araştırma ayrıca, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim sistemine daha iyi dâhil edilmesi için bir dizi öneri ve beklentiyi dile getirdiğini göstermiştir. Öğretmenler, bu tür etkinliklerin başarılı olabilmesi için idari ve mali desteklerin artırılması, okul dışı gezilerin planlanması konusunda rehberlik sağlanması ve özellikle tüm öğrencilerin katılımını mümkün kılacak önlemlerin alınması gerektiğini vurgulamışlardır (Tablo 5). Bu öneriler, alanyazında dile getirilen çözüm önerileriyle büyük ölçüde örtüşmektedir (Akhan ve Kaymak, 2020; Arabacı ve Dönel-Akgül, 2020; Patchen vd., 2022; Sjöblom vd., 2021). Örneğin Arabacı ve Dönel-Akgül (2020) çalışmasındaki fen bilgisi öğretmenleri, okul dışı öğrenme ortamlarının yeni eğitim öğretim sürecine dâhil edilmesi için özellikle maddi koşulların iyileştirilmesi, uygun planlamanın yapılması ve tüm öğrencilerin katılımının sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Çiçek ve Saraç (2017) ise öğretmenlerin yaşadığı zorlukları azaltmak için okul dışı öğrenmenin paydaşları olan aile, okul idaresi ve öğrenciler arasında iletişimin güçlendirilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu çalışmadan elde ettiğimiz benzer bulgular, okul dışı öğrenme etkinliklerinin sürdürülebilirliği için çok paydaşlı bir desteğin şart olduğunu ortaya koymaktadır. Özetle, öğretmenler yalnızca sorunları dile getirmemiş, aynı zamanda bu sorunların çözümü noktasında da değerli öneriler sunmuştur. Bu da araştırmanın, uygulamaya dönük çıkarımları ve özgün katkıları olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın alanyazına yaptığı özgün katkılardan biri, farklı branşlardan ortaokul öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymasıdır. Türkiye’de okul dışı öğrenme üzerine yapılan çalışmaların büyük bölümü fen eğitimi üzerine odaklanmıştır (Arabacı ve Dönel-Akgül, 2020; Güler, 2009; Güveri ve Orhan, 2024; Saraç, 2017; Tatar ve Bağrıyanık, 2012;). Oysa bu araştırmada, Fen Bilimleri de dahil 10 farklı branşta (Sosyal Bilgiler, Matematik, İngilizce, Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar, Müzik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkçe ve Bilişim Teknolojileri) görev yapan ortaokul öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin

tutum ve deneyimlerini içermektedir. Bu durum, okul dışı öğrenme ortamlarının yalnızca Fen Bilimleri değil, farklı disiplinler için de öğrenmeyi zenginleştirici bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla araştırma, alandaki alanyazın boşluğunu kısmen doldurarak farklı branşlardaki öğretmenlerin perspektifini de görünür kılmaya açısından değerlidir.

Bu alanda yapılacak çalışmalar için öneriler;

- Okul dışı öğrenme ortamlarının etkin bir şekilde kullanılabilmesi ve tüm öğrencilerin bu fırsatlardan eşit bir şekilde faydalanabilmesi için öğretim programlarında ODÖ zorunlu bir ders olarak yer almalı,
- Okulların ODÖ kullanabilmesi için ödenekler ayrılmalı,
- Başta Millî Eğitim, Kültür ve Turizm Bakanlıkları ve yerel yönetimler olmak üzere tüm paydaşlar arasında etkili bir işbirliği ve iletişimin sağlanması,
- Araştırma, Mersin ilinde 39 katılımcı ile yapılmış olup, konu ile ilgili yapılacak çalışmalar, farklı illerde uygulanabilir,
- Katılımcı sayısı artırılarak çalışmanın sonucu detaylandırılabilir,
- Araştırma nitel bir yöntemle yapılmış olup, farklı çalışmalarda nicel yöntemle de uygulanarak çalışma sonuçları teyit edilebilir ya da detaylandırılabilir,
- Araştırmadaki katılımcılar ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerdir, farklı öğretim seviyelerinde de çalışmalar yapılarak sonuçlar genişletilebilir.

KAYNAKÇA

- Ahuja, T. (2022). The alienation and commodification of nature: Fighting the fallacious fetishism of contemporary frameworks through a revolutionary transition. *Economic & Political Weekly*, 57(19).
- Akhan, O. ve Kaymak, B. (2020). Tarih öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 15, 6.
- Arabacı, S. ve Dönel-Akgül, G. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of Scholars in Education*, 3(2), 276-291.
- Avcı, G. ve Gümüş, N. (2020). The effect of outdoor education on the achievement and recall levels of primary school students in social studies course. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 10(1), Special Issue, 171-206.
- Bamberger, Y., & Tal, T. (2007). Learning in a personal context: Levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museums. *Science Education*, 91(1), 75-95.
- Bakar, F., Avan, Ç., Aydın, B., Şeker, F. ve Turgut, B. (2021). "Effects of nature education on environmental knowledge and attitude as an out of school learning environment", *Academia Journal of Nature and Human Sciences*, 7(1), 2021: 1-18.
- Batman, D., Aslan, A., ve Durukan, Ü. G. (2022). Okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarının fizik, kimya ve biyoloji öğretmenleri üzerindeki etkileri. *Hacettepe University Journal of Education*. 37(2), 485-522.
- Bayburtlu, Y.S. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının türkçe dersi ünitelendirilmiş yıllık planlarına yansımaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9 (5), 3835-3852.
- Bilasa, P., ve Taşpınar, M. (2017). Hayat boyu öğrenme kapsamında anahtar yeterliliklerin belirlenmesi: Türkiye için durum analizi. *Millî Eğitim Dergisi*, 46(215), 129-144.
- Blatt, E., & Patrick, P. (2014). An exploration of pre-service teachers' experiences in outdoor 'places' and intentions for teaching in the outdoors. *International Journal of Science Education*, 36(13), 2243-2264.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Büyükkaynak, E., Ok, Z. ve Aslan, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2016(1), 43-60.
- Cirit Gül, A. Taşrikulu, P., & Omca Çobanoğlu, E. (2023). Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenlemeye ilişkin yeterliliklerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1462-1499

- Council of Europe. (2024). *Formal, non-formal and in formal learning*. <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/formal-non-formal-and-informal-learning>.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Çağlayan, E. (2020). Sanat eğitiminin geleceğinde okul dışı öğrenme ortamlarının yeri ve önemi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 145-158.
- Çakmak, Z., Akgün, A. H. ve Salur, M. (2021). Sosyal bilgiler eğitiminde proje tabanlı öğretim ile ilgili çalışmaların analizi: bir meta-sentez çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(3), 1224-1245.
- Çebi, H. ve Arslan, M. (2019). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı ilgi ve tutumlarına etkisi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 4(2), 1-35.
- Çetin Yaşar, B. (2021). *Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okul dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Çetingüney, H. & Büyük, U. (2022). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öğretmen öz yeterlik inançları. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 33-65.
- Çetinkaya, H.K. (2023). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin tutum ve görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- 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.
- Dawson, E. (2014). "Not designed for us": How science museums and science centers socially exclude low-income, minority ethnic groups. *Science Education*, 98(6), 981-1008.
- Demir, N. ve Öner Armağan, F. (2018). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri: Planetarium. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(30), 4241-4248. <https://doi.org/10.26450/jshsr.861>
- Deschamps A, Scrutton R and Ayotte-Beaudet J.P. (2022). School-based outdoor education and teacher subjective well-being: An exploratory study. *Frontiers in Education*, 7:961054. doi: 10.3389/feduc.2022.961054
- Earthwatch Education. (2024). *Outdoor learning guide*. <https://tinyforest.earthwatch.org.uk/images/resources/Outdoor-learning-guide.pdf>
- El-Aasar, M., Shafik, Z., & Abou-Bakr, D. (2024). Outdoor learning environment as a teaching tool for integrating education for sustainable development in kindergarten, Egypt. *Ain Shams Engineering Journal*, 15(4).
- Erdoğan, A. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]
- Ergün, P. ve Aslan, H. (2023). Okul dışı sosyal etkinliklerde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 8(2), 61-73.
- Ertas, H. (2012). *Okul dışı etkinliklerle desteklenen eleştirel düşünme öğretiminin, eleştirel düşünme eğilimine ve fizik dersine yönelik tutuma etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü].
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of science education and technology*, 16, 171-190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>
- European Commission. (2022). *Proposal for a council recommendation on learning for environmental sustainability (COM (2022) 11 final)*. European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0011>
- Fallik, O., Rosenfeld, S., & Eylon, B. S. (2013). School and out-of-school science: a model for bridging the gap. *Studies in Science Education*, 49(1), 69–91. <https://doi.org/10.1080/03057267.2013.822166>
- Glowinski, I., & Bayrhuber, H. (2011). Student labs on a university campus as a type of out-of-school learning environment: Assessing the potential to promote students' interest in science. *International Journal of Environmental & Science Education*, 6(4), 371–392. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/265160153>
- Gökçe, S. F. (2023). Türkiye'deki müzecilik anlayışının sosyolojik açıdan incelenmesi. *ETÜT Dergisi*, 8, 59-68.
- Güveri, B. & Orhan, A.T. (2024). Sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 48 (2), 179-188
- Gray, T. (2018). Outdoor learning: not new, just newly important. *Curriculum Perspectives*, 38, 145–149. <https://doi.org/10.1007/s41297-018-0054-x>

- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 30-43.
- Henriksson, A.-C. (2018). Primary school teachers' perceptions of out-of-school learning within science education. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 6(2), 9–26. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.6.2.313>
- İnce, S. ve Akcanca, N. (2021). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ebeveyn görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 172-197.
- Jančaříková, K., Kroufek, R., Modrý, M., & Vojíš, K. (2020). Alienation from nature and its impact on primary and pre-primary education. *Pedagogika*, 70(5), 509–532.
- Johnson, M., & Majewska, D. (2022, September). *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them?* Cambridge University Press & Assessment Research Report. <https://doi.org/10.17863/CAM.110841>
- Jucker, R., & von Au, J. (2022). Outdoor learning – Why it should be high up on the agenda of every educator: Introduction. R. Jucker & J. Von Au (Eds.) *High-quality outdoor learning: Evidence-based education outside the classroom for children, teachers and society* in (pp. 1-26). Cham: Springer International Publishing.
- Karbeyaz, A., & Karamustafaoğlu, O. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretime katkısı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerine bir inceleme. *İstanbul Journal of Social Sciences*, 29, 1-20.
- Karbeyaz, A., Karslı, G. & Kurt, M. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında karşılaştığı sorunlar ve çözüm yolları. *International Social Sciences Studies Journal*, 9 (117), 9327-9339. <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.73462>
- Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2019). *Okulum Kars okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu*. https://kars.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/23112529_Okul_DYYY_OYrenme_OrtamlarY_KYlavuzu.pdf
- Karslı, G. ve Kurt, M. (2022). 2012-2021 yılları arası Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamları konulu araştırmaların incelenmesi: doküman analizi. *EKEV Akademi Dergisi* 26(92), 86-104.
- Kaya, O. P. (2019). *Ortaokul öğrencilerine verilen afet bilinci eğitiminin öğrencilerin bilgi düzeyleri üzerine etkisi: Gümüşhane örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Kervankıran, I. (2014). Dünyada değişen müze algısı ekseninde türkiye’deki müze turizmine bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(11), 345-369.
- Kırnık, D. (2025). Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına ilişkin görüşleri. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 126-141
- Kiviranta, L., Lindfors, E., Rönkkö M.-L., & Luukka, E. (2024). Outdoor learning in early childhood education: exploring benefits and challenges, *Educational Research*, 66(1), 102-119.
- Kozaner Yenigül, Ç. (2021). Out-of-school learning environments in the context of social studies teaching (the field trip method) Ö. Akman, F. O. Atasoy & T. Gür, (Eds.), *Education, social, health and political developments in Turkey between 2000-2020*, in (pp. 194-216). ISRES Publishing.
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 111-135.
- Laçin-Şimşek, C. (2020). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*. Nobel Yayıncılık.
- Mann, J., Gray, T., Truong, S., Sahlberg, P., Bentsen, P., Passy, R., Ho, S., Ward, K., & Cowper, R. (2021). A systematic review protocol to identify the key benefits and efficacy of nature-based learning in outdoor educational settings. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1–10.
- Metin Göksu, M., & Somen, T. (2018). Opinions of social studies prospective teachers on out-of-school learning. *European Journal of Educational Research*, 7(4), 745-752. doi: 10.12973/eu-jer.7.4.745
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Matematik dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). https://ankara.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/09093543_Okul_dYYY_Ortaokul.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- National Research Council (2009). *Learning Science in Informal Environments: People, Places, and Pursuits*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/12190>.

- Natural England Commissioned Report [NECR]. (2012). *Learning in the Natural Environment: Review of social and economic benefits and barriers*. <https://publications.naturalengland.org.uk/file/1322812>
- Neher-Asylbekov, S., & Wagner, I. (2023). Modelling of interest in out-of-school science learning environments: A systematic literature review. *International Journal of Science Education*, 45(13), 1074-1096.
- Oberle, E., Zeni, M., Munday, F., & Brussoni, M. (2021). Support factors and barriers for outdoor learning in elementary schools: a systemic perspective. *American Journal of Health Education*, 52(5), 251-265.
- Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 'okul dışı tarih öğretimi'ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish History Education Journal*, 4(1), 89-121.
- Özsoy, V., Dilli, R., Karakaya, Ü., Bıyıklı, N. ve Çalık, Ş. (2017). Doğal, tarihi ve kültürel mekânlar ile bilim merkezlerinin yaygın öğrenme ortamı olarak kullanılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(214), 477-488.
- Patchen, A. K., Rakow, D. A., Wells, N. M., Hillson, S., & Meredith, G. R. (2022). Barriers to children's outdoor time: teachers' and principals' experiences in elementary schools. *Environmental Education Research*, 30(1), 16-36.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Prince, H. E., & Diggory, O. (2023). Recognition and reporting of outdoor learning in primary schools in England. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-13
- Richmond, D., Sibthorp, J., Gookin, J., Annarella, S., & Ferri, S. (2017). Complementing classroom learning through outdoor adventure education: out-of-school-time experiences that make a difference. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(1), 36-52.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Sabo, H. M. (2010). Why from early environmental education? *Online Submission*, 8(12), 57-61
- Saraç, H. (2017). Türkiye'de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Sert-Çıbık, A. ve Emrahoğlu, N. (2008). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersinde öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerinin gelişimine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 51-66.
- Shaw, R., Sakurai, A. & Oikawa, Y. (2021). New realization of disaster risk reduction education in the context of a global pandemic: Lessons from Japan. *International Journal of Disaster Risk Science*, 12, 568-580.
- Shume, T. J., & Blatt, E. (2019). A sociocultural investigation of pre-service teachers' outdoor experiences and perceived obstacles to outdoor learning. *Environmental Education Research*, 25(9), 1347-1367.
- Sjöblom, P., Eklund, G., & Fagerlund, P. (2021). Student teachers' views on outdoor education as a teaching method—two cases from Finland and Norway. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(3), 286-300. <https://doi.org/10.1080/14729679.2021.2011338>
- Stefanidou, C., & Panagopoulou, M. (2019). Informal science education in the footsteps of galileo's dialogue. *Advances in Historical Studies*, 8, 175-191.
- Stokken, R., & Børsen, T. (2020). Scientific literacy in a digital world. In L. J. Halvorsen, R. Stokken, W. M. Rogne, & I. J. Erdal (Eds.), *Digital samhandling: Fjordantologien 2020* (pp. 15-39). <https://doi.org/10.18261/9788215037394-2020-02>
- Şen, A. İ., Oktay, Ö., Yüksel, T., Delen, İ., Bilek, M., Skoršepa, M., Lindner, M., Milanovic, V., Rusek, M., & Kmeťová, J. (2021). *Out-of-school learning in European countries*, An intellectual output of the 2019-1-TR01-KA203-074692 Developing an Out-ofSchool Learning Curriculum for Teacher Education Programs (DOSLECTEP) Project, Hacettepe University.
- Şentürk, E. (2015). *Field trips to science centers: Teachers' perspectives, roles, and reflections* [Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Tatar, N. ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 882-896.
- Thwe, W. P., & Kálmán, A. (2023). Lifelong learning in the educational setting: A systematic literature review. *Asia-Pacific Education Researcher*, 32(6), 589-599. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00738-w>
- Torun, Ü., (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeye yönelik görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Türkiye Bilimler Akademisi (TUBA). (2019). Bilim merkezleri değerlendirme raporu, Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, TÜBA Raporları No: 32

- United Nations. (2015, Eylül 25). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development (A/70/L.1)*. United Nations
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). *Education for sustainable development. A roadmap. #ESDfor2030*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- van Dijk-Wesselius, J. E., van den Berg, A. E., Maas, J., & Hovinga, D. (2020). Green schoolyards as outdoor learning environments: Barriers and solutions as experienced by primary school teachers. *Frontiers in Psychology*, 10, 2919.
- World Economic Forum (WEF). (2024). *The global risks report 2024*. <https://www.weforum.org/reports/global-risks-report-2024>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.