

DİSİPLİNLER ARASI ÖĞRENME VE OKUL DIŞI ORTAMLARIN İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE FARKLILAŞTIRMA STRATEJİLERİYLE BİRLEŞTİRİLMESİNİN ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF COMBINING INTERDISCIPLINARY LEARNING AND OUT-OF-SCHOOL ENVIRONMENTS WITH DIFFERENTIATION STRATEGIES IN ENGLISH TEACHING ON TEACHER SELF-EFFICACY LEVELS

EBRU ALTUNDIŞ¹
SUAT ŞAHİN²

Atf Bilgisi: Altundiş, E. ve Şahin, S. (2025). Disiplinler Arası Öğrenme ve Okul Dışı Ortamların İngilizce Öğretiminde Farklılaştırma Stratejileriyle Birleştirilmesinin Öğretmen Öz-Yeterlik Düzeylerine Etkisi. *Sürekli Mesleki Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 76-97.

Öz

Bu çalışma, İngilizce öğretiminde sınıf duvarlarının ötesine geçerek, okul dışı öğrenme ortamlarının (müzeler, bilim merkezleri, doğal ve tarihi alanlar) disiplinler arası bir yaklaşımla ve farklılaştırma stratejileriyle müfredata entegre edilmesinin, öğretmenlerin tutum ve öz-yeterlik düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı kapsamında gerçekleştirilen "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Farklılaştırılmış İngilizce Programı (ODFİP)" projesi çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışma grubu, Türkiye'nin farklı illerinden seçilen 30 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı karma desen benimsenmiş; nicel veriler ön-test ve son-test tek gruplu zayıf deneysel desenle, nitel veriler ise durum çalışmasıyla toplanmıştır. Uygulama sürecinde öğretmenlere, Kayseri Bilim Merkezi, Selçuklu Müzesi ve Kapadokya gibi alanlarda teorik ve uygulamalı eğitimler verilmiş; İçerik Temelli Öğretim (CLIL) ve Yaşantısal Öğrenme temelli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, proje sonrasında öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik tutumlarında ve bu ortamları organize edebilme öz-yeterlik inançlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğunu ($p < .05$) göstermektedir. Nitel veriler, öğretmenlerin okul dışı ortamları "gezi alanı" algısından çıkarıp "otantik dil laboratuvarı" olarak yeniden tanımladıklarını ve disiplinler arası ders planı hazırlama yetkinliği kazandıklarını ortaya koymuştur. Sonuç olarak, okul dışı öğrenme ortamlarının dil öğretiminde etkili bir araç olduğu ve öğretmenlerin desteklendiğinde bu ortamları başarıyla yönetebildikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul dışı öğrenme, program farklılaştırma, İngilizce öğretimi.

Abstract

This study investigates the effect of integrating out-of-school learning environments (museums, science centers, historical sites) into the English curriculum using interdisciplinary and differentiation strategies on teachers' attitudes and self-efficacy. Conducted within the TÜBİTAK 4004-supported "Differentiated English Program in Out-of-School Learning Environments (ODFIP)" project, the research engaged 30 English teachers from various Turkish provinces. A mixed-method design was adopted, utilizing a one-group pre-test/post-test experimental design and qualitative case studies. During the implementation, teachers received training in Kayseri (e.g., Science Center, Seljuk Museum, Cappadocia) based on Content and Language Integrated Learning (CLIL) and Experiential Learning. Quantitative findings indicated a statistically significant increase ($p < .05$) in teachers' attitudes toward out-of-school learning and their self-efficacy in organizing educational trips. Qualitative results revealed that teachers shifted their perception of these venues from mere "excursion spots" to "authentic language laboratories" and improved their interdisciplinary planning skills. Consequently, the study concludes that out-of-school environments are effective language teaching tools, and teachers can successfully manage them when provided with adequate professional support.

Keywords: Out-of-school learning, curriculum differentiation, English Teaching

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, İngilizce Öğretmeni, ebrualtundis@gmail.com

² Milli Eğitim Bakanlığı, Biyoloji Öğretmeni, suat8sahin@gmail.com

Gönderim Tarihi: 5.12.2025

Kabul Tarihi: 11.12.2025

Yayımlanma Tarihi: 11.12.2025

Giriş

Yirmi birinci yüzyılın getirdiği teknolojik dönüşümler, ekonomik entegrasyonlar ve sosyo-kültürel etkileşimler, toplumların iletişim ihtiyaçlarını köklü bir biçimde değiştirmiştir. Bu değişim sürecinde İngilizce, yalnızca bir yabancı dil olmaktan çıkıp bilim, teknoloji, akademi, diplomasi ve ticaretin ortak dili (lingua franca) haline gelmiştir. Küreselleşen dünyada bireylerin bilgiye erişim süreçleri, uluslararası iş birlikleri geliştirmeleri ve kültürlerarası yetkinlik kazanmaları, büyük ölçüde İngilizceyi etkin kullanabilme becerilerine bağlıdır (Demirel, 2010; Baş, 2013). Ancak günümüzde dil eğitimi, yalnızca dilbilgisi kurallarının ezberletildiği mekanik bir süreç olmaktan uzaklaşarak, dilin "iletişimsel" ve "işlevsel" yönünün ön plana çıktığı çok boyutlu bir yapıya evrilmiştir. Bu bağlamda, İngilizce öğretiminde geleneksel sınıf duvarlarının ötesine geçilmesi, öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi ve öğretim programlarının bireysel farklılıklara göre yeniden yapılandırılması modern eğitim sistemlerinin öncelikli tartışma konuları arasında yer almaktadır.

İngilizcenin stratejik önemi yadsınamaz bir gerçek olmasına rağmen, birçok eğitim sisteminde bu dilin öğretimi istenilen verimlilik düzeyine ulaşamamaktadır. Geleneksel eğitim anlayışında İngilizce, genellikle dört duvar arasına sıkışmış, ders kitaplarına bağımlı ve gerçek yaşamdan kopuk bir "ders" olarak algılanmaktadır. Dilin doğal bağlamından koparılarak, sadece sınav başarısı odaklı bir yapı içinde sunulması, öğrencilerde "öğrenilmiş çaresizlik" ve motivasyon eksikliği gibi sorunlara yol açabilmektedir. Öğrencilerin İngilizceyi sadece sınıf içi aktivitelerle sınırlı bir görev yığını olarak görmeleri, dilin yaşayan ve gelişen bir iletişim aracı olduğu gerçeğini gölgelemektedir.

Dil öğretiminde yaşanan bu tıkanıklığın aşılması ve dilin iletişimsel işlevinin yeniden kazanılması noktasında, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)) tarafından benimsenen "Eylem Odaklı Yaklaşım" (Action-Oriented Approach) kritik bir rol oynamaktadır. Bu yaklaşım, dil öğrenen bireyleri sadece dersi dinleyen pasif alıcılar olarak değil, sosyal bir bağlamda belirli görevleri yerine getirmek zorunda olan "sosyal aktörler" (social agents) olarak tanımlar. Coşkun (2017), dil ve edebiyat araştırmaları bağlamında yaptığı çalışmada, eylem odaklı yaklaşımın dil öğretim süreçlerine entegrasyonunun önemine dikkat çekerek; dilin soyut kurallar bütünü olarak değil, gerçek yaşam durumlarında bir eylemi gerçekleştirmek amacıyla kullanılması gerektiğini

vurgular. Bu bağlamda dil yeterliliği, sadece dilbilgisi doğruluğu ile değil, bireyin dili kullanarak bir işi veya görevi ne kadar başarıyla tamamladığı ile ölçülmelidir.

Nitekim dil öğrenimi, bilişsel süreçlerin yanı sıra duyuşsal ve sosyal süreçleri de kapsayan karmaşık bir fenomendir (Şahin, 2015). Eğitimcilerin bu noktada karşılaştığı en büyük meydan okuma, öğrencilerin ilgisini canlı tutacak, onları merkeze alan ve dilin pragmatik kullanımını teşvik eden ortamlar yaratabilmektir. Bu gereksinim, eğitim bilimcileri ve uygulayıcıları; teknolojinin entegrasyonu, oyun tabanlı öğrenme ve en önemlisi "okul dışı öğrenme ortamları" gibi alternatif pedagojik yaklaşımlara yöneltmiştir (Dellal ve Yücel, 2015). Bu çalışma, söz konusu arayışların teorik ve pratik temellerini, yapılandırmacı ve yaşantısal öğrenme kuramları ekseninde ele almaktadır.

Bu çalışmanın temelini oluşturan okul dışı öğrenme ortamlarında farklılaştırılmış İngilizce öğretimi uygulamaları; Yapılandırmacı Yaklaşım, Yaşantısal Öğrenme Kuramı ve Bağlamsal Öğrenme gibi çağdaş eğitim teorileri üzerine inşa edilmiştir. Modern eğitimin temel paradigması olarak kabul edilen yapılandırmacılık (constructivism), bilginin pasif bir şekilde alınamayacağını, aksine öğrenenin mevcut ön bilgileriyle yeni deneyimlerini sentezleyerek zihninde aktif bir şekilde yapılandırıldığını savunur (Piaget, 1973). Dil öğretimi bağlamında bu yaklaşım, öğrencinin dili sadece bir kurallar bütünü olarak ezberlemesini değil, sosyal bir iletişim aracı olarak "inşa etmesini" öngörür.

Vygotsky'nin (1978) Sosyokültürel Teorisi, dil gelişiminin sosyal etkileşim yoluyla gerçekleştiğini vurgular. Vygotsky'e göre öğrenme, bireyin tek başına yapabilecekleri ile bir rehber veya akran desteğiyle yapabilecekleri arasındaki mesafe olan "Yakınsak Gelişim Alanı"nda (Zone of Proximal Development - ZPD) meydana gelir. Okul dışı öğrenme ortamları, sunduğu zengin sosyal etkileşim imkânlarıyla bu alanı genişletir. Sınıf ortamının yapay ve sınırlı etkileşiminin aksine; bir müze, bilim merkezi veya tarihi alan, öğrenciye otantik bir sosyal bağlam sunar. Öğrenci burada sadece öğretmenle değil, rehberlerle, ziyaretçilerle ve mekânın sunduğu materyallerle etkileşime girerek dili "gerçek dünyada" kullanma ihtiyacı hisseder (Bruner, 1996).

Alan yazında "informal" veya "non-formal" öğrenme ortamları olarak da adlandırılan, ancak bu çalışmada terminolojik tutarlılık sağlamak amacıyla "Okul Dışı Öğrenme Ortamları (ODÖO)" şemsiye kavramı altında ele alınan mekânlar; müzeler, bilim merkezleri, botanik

bahçeleri, hayvanat bahçeleri ve doğal alanları kapsamaktadır (Rennie, 2007; Eshach, 2007). Bu ortamların pedagojik değerini açıklayan en güçlü kuram, David Kolb (1984) tarafından geliştirilen Yaşantısal Öğrenme Kuramı'dır (Experiential Learning Theory). Kolb'a göre öğrenme, "deneyimlerin dönüştürülmesi yoluyla bilginin yaratılması süreci"dir.

Dil öğretiminde de dilin "yaşanması" esastır. Geleneksel sınıf ortamında "travel" (seyahat) ünitesini işlemek ile bir turistik mekânda o üniteyi işlemek arasında bilişsel ve duyuşsal açıdan büyük farklar vardır. Dewey (1938), "tecrübe olmadan öğrenme olmaz" diyerek eğitimin sınıf duvarları arasına hapsedilmesine karşı çıkmıştır. Yaşantısal öğrenme, öğrencilerin dili sadece bilişsel bir kod çözme işlemi olarak değil, duyuşsal ve kinestetik bir deneyim olarak kodlamalarını sağlar. Ayrıca bu ortamlar, Krashen'in (1985) "Girdi Hipotezi'nde (Input Hypothesis) belirttiği "anlaşılabilir ve otantik girdi" (authentic input) sağlanması açısından kritiktir. Bir müzedeki İngilizce bilgilendirme levhası veya bir bilim merkezindeki deney yönergesi, dilin doğal halidir ve bu durum öğrencilerin dil farkındalıklarını artırır (Bozdoğan, 2016). Türkmen (2018) ve Demiral & Yavuz (2016), sınıf dışı ortamların öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve dil öğrenme kaygısını düşürdüğünü belirtmişlerdir.

Dil öğretiminin okul dışı ortamlara taşınması, disiplinler arası bir yaklaşımı da zorunlu kılar. Bu bağlamda, geniş bir çerçeve sunan CLIL (Content and Language Integrated Learning - İçerik ve Dilin Bütünleşik Öğrenimi) modeli öne çıkmaktadır. CLIL, sadece içeriğin öğretilmesi değil, yabancı dilin; fen bilimleri, tarih veya sanat gibi başka bir dersin içeriğini öğretmek için bir araç olarak kullanılmasıdır. (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Bu çalışmada ODÖO, CLIL yaklaşımının ihtiyaç duyduğu otantik bağlamı (context) sağlayan fiziksel zemin olarak konumlandırılmıştır. Böylece, öğrenci dili gerçek bir problemi çözmek veya bir bilgiyi edinmek için kullandığında öğrenme daha kalıcı hale gelir anlayışı geliştirilmiştir (Dalton-Puffer, 2007).

Ancak, her öğrencinin öğrenme hızı, ilgi alanı ve hazırbulunuşluk düzeyi farklıdır. Bu noktada "Farklılaştırılmış Öğretim" (Differentiated Instruction) devreye girmektedir. Tomlinson (2017), eğitimin "herkese uyan tek beden" anlayışından uzaklaşması gerektiğini savunur. İngilizce öğretiminde farklılaştırma; içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı bileşenlerinde yapılabilir (Rakow, 2012; Kanevsky, 2011). Özellikle öğrenme ortamı farklılaştırması, bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Sınıf ortamının statik

yapısından çıkararak, doğal ve kültürel miras alanlarında gerçekleştirilen İngilizce dersleri, öğrencilerin dile karşı tutumlarını pozitif yönde değiştirebilme potansiyeline sahiptir (Altundiş, 2022; Cowley, 2018).

Bir eğitim reformunun veya yenilikçi bir yaklaşımın başarısı, büyük ölçüde uygulayıcı olan öğretmenlerin inanç ve yeterliklerine bağlıdır. Bandura'nın sosyal bilişsel teorisinde tanımlanan "öz-yeterlik" (self-efficacy), bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli eylemleri organize edip yapabileceğine dair inancı olarak ifade edilir. Okul dışı öğrenme ortamlarında disiplinler arası bir yaklaşımla ders işlemek, öğretmenler için konfor alanından çıkmayı gerektiren zorlu bir süreçtir. Öğretmenlerin bu süreci yönetebilmeleri için, hem alan bilgisine hem de pedagojik alan bilgisine hâkim olmaları gerekmektedir. Bozdoğan (2016) ve Panetta (1999) gibi araştırmacılar, öğretmenlerin ODÖO'yu kullanma konusundaki bilgi eksikliklerinin ve düşük öz-yeterlik algılarının, bu ortamların kullanımını sınırladığını belirtmektedir.

Bu doğrultuda, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim projeleri, onların bu alandaki yetkinliklerini artırmada kilit rol oynamaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı kapsamında desteklenen "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Farklılaştırılmış İngilizce Programı (ODFİP)" projesinin, İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisini incelemektir. Araştırma, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını disiplinler arası bir yaklaşımla ve farklılaştırma stratejileriyle birleştirerek İngilizce öğretiminde nasıl kullanabileceklerine dair farkındalıklarını, tutumlarını ve öz-yeterlik algılarını ne düzeyde değiştirdiğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Literatürde okul dışı öğrenme ortamlarına dair fen bilimleri alanında yapılmış çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen, İngilizce öğretimi bağlamında bu ortamların kullanımına ve öğretmen eğitimine odaklanan çalışma sayısı sınırlıdır. Bu araştırma, dil öğretimini sınıf dışına taşıyarak disiplinler arası bir boyuta evirmesi ve bunu öğretmen eğitimi perspektifinden ele alması bakımından alan yazına özgün bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, İngilizce öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını (ODÖO) müfredatlarına entegre etme ve farklılaştırma stratejilerini uygulama konusundaki yetkinliklerini artırmayı amaçlayan deneysel bir eğitim sürecini kapsamaktadır. Çalışma,

TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı tarafından desteklenen “Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Farklılaştırılmış İngilizce Programı (ODFİP)” projesi çatısı altında yürütülmüştür. Araştırmanın metodolojik çerçevesi; araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin analizi alt başlıkları altında detaylandırılmıştır.

Araştırma Deseni

Araştırmada, nicel ve nitel verilerin eş zamanlı olarak toplandığı ve elde edilen bulguların birbirini desteklemek ve doğrulamak amacıyla harmanlandığı karma araştırma yöntemlerinden 'Eşzamanlı Çeşitleme Deseni' (Convergent Parallel Design) kullanılmıştır (Creswell & Plano Clark, 2011). Araştırmanın nicel boyutunda, katılımcıların eğitim öncesi ve sonrası tutum ve öz-yeterlik düzeylerindeki değişimi belirlemek amacıyla tek grup ön-test son-test zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen, kontrol grubunun oluşturulmasının mümkün olmadığı veya etik bulunmadığı durumlarda, bir müdahalenin (bu çalışmada verilen eğitimin) etkisini ölçmek için sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2012). Araştırmanın nitel boyutunda ise, süreç boyunca gerçekleştirilen gözlemler, gün sonu değerlendirme toplantıları ve katılımcıların ürettikleri ders planları üzerinden durum çalışması (case study) yaklaşımı izlenmiştir. Bu hibrit yapı, sayısal verilerin ötesine geçerek öğretmenlerin deneyimlerinin derinlemesine analiz edilmesine olanak tanımıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı illerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapan 30 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme (criterion sampling) kullanılmıştır. Projenin hedeflerine en uygun çalışma grubunu oluşturmak adına şu seçim kriterleri titizlikle uygulanmıştır:

- Öğretim Kademesi:** Katılımcıların özellikle ilkökul kademesinde görev yapıyor olması öncelikli kriter olarak belirlenmiştir. Bunun temel nedeni, dil öğreniminin temellerinin atıldığı ilkökul seviyesinde öğrencilerin yenilikçi yöntemlerle tanışmasının, ilerleyen kademelerdeki dil tutumlarını pozitif yönde şekillendireceği varsayımdır. Proje eğitimlerinde, ilkökul müfredatının esnek yapısına uygun olarak, üst bilişsel beceri

gerektiren fen (uzay, doğa) ve tarih konularının basitleştirilmiş dil yapıları ve somutlaştırma yoluyla ilkokul seviyesine nasıl uyarlanacağı üzerine odaklanılmıştır.

2. **Mesleki Deneyim:** Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamadan yeniliklere açık olmaları ile sınıf yönetimi deneyimine sahip olmaları arasındaki dengeyi gözetmek amacıyla, meslekte en az 5 yıl ve üzeri deneyime sahip olanlar tercih edilmiştir.
3. **Proje Deneyimi:** Daha önce benzer içerikli (TÜBİTAK 4004 veya 4004 kapsamında okul dışı öğrenme temalı) herhangi bir projeye katılmamış öğretmenlere öncelik verilerek, projenin yaygın etkisinin artırılması ve fırsat eşitliği sağlanması hedeflenmiştir.
4. **Temsiliyet ve Çeşitlilik:** Katılımcıların Türkiye'nin geniş bir coğrafi yelpazesini temsil etmesine özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubu; Türkiye'nin 24 farklı ilinden seçilen, 17'si kadın ve 13'ü erkek olmak üzere toplam 30 İngilizce öğretmeninden oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri çeşitlemesini sağlamak amacıyla çoklu veri toplama araçları kullanılmıştır:

- **Nicel Veri Araçları:** Öğretmenlerin okul dışı gezilere yönelik yetkinlik algılarını belirlemek amacıyla, Bozdoğan (2016) tarafından geliştirilen Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, toplam 30 maddeden oluşan tek faktörlü (tek boyutlu) bir yapıya sahiptir. 5'li Likert tipinde hazırlanan ölçekte yer alan olumsuz maddeler ters puanlanarak analize dâhil edilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde yapılan güvenilirlik analizlerinde; Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.93, Guttman Split-Half değeri 0.89 ve Spearman Brown güvenilirlik katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik duyuşsal eğilimlerini belirlemek amacıyla, Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü ARGE Birimi tarafından hazırlanan Okul Dışı Öğrenme Ortamları Öğretmen Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, okul dışı öğrenme ortamlarının gerekliliği, uygulanabilirliği ve eğitime katkısı gibi boyutları içeren toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında ölçekten elde edilen veriler üzerinde yapılan güvenilirlik analizinde, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .88 olarak hesaplanmış olup,

ölçeğin araştırma için yeterli güvenilirliğe sahip olduğu kabul edilmiştir. Bu ölçek, öğretmenlerin konuyla ilgili tutumlarını belirlemek üzere proje kapsamında tercih edilmiştir.

- **Nitel Veri Araçları:** Öğretmenlerin proje sürecindeki deneyimlerini, farkındalıklarını ve tutum değişimlerini derinlemesine incelemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formun hazırlanma sürecinde öncelikle ilgili alan yazın taranarak taslak sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak form, kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla eğitim bilimleri ve İngilizce eğitimi alanında uzman üç akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda, anlaşılabilirliği artırmak adına bazı maddeler revize edilmiş ve forma nihai hali verilmiştir. Proje sürecinde katılımcılardan istenen "Günlük Etkinlik Planları" ve "Gün Sonu Değerlendirme Raporları", verilen eğitimin pratiğe yansımaya düzeyini tespit etmek amacıyla toplanmıştır. Özellikle öğretmenlerin hazırladığı özgün etkinlik planları; okul dışı öğrenme, CLIL ve farklılaştırma stratejilerinin ders kurgusuna ne derece entegre edilebildiğini somut olarak ortaya koyması bakımından araştırmanın temel amacına hizmet etmektedir. Ayrıca araştırmacıların süreç boyunca tuttuğu gözlem notları, diğer veri kaynaklarını desteklemek ve doğrulamak amacıyla kullanılmıştır.

Uygulama Süreci (DeneySEL İşlem)

Proje 5 aylık bir süreçte yürütülmüştür. Projenin uygulamalı etkinlikleri, 7 gün süreyle katılımcıların Kayseri ilinde konaklamaları sağlanarak kamp mantığı ile yoğunlaştırılmış bir program dâhilinde gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte; teorik bilgilendirme, okul dışı ortamlarda saha uygulamaları, atölye çalışmalarının uygulanması ve ölçme-değerlendirme verilerinin toplanması sağlanmıştır. Projenin disiplinler arası yapısını desteklemek amacıyla eğitim kadrosu; Eğitim Bilimleri, Biyoloji, Coğrafya, Sosyoloji, Astronomi ve İngilizce Eğitimi alanlarında uzman akademisyenler ile deneyimli müze eğitimcilerinden oluşturulmuştur. Ayrıca, İngilizce dışındaki alanlardan (Biyoloji, Astronomi vb.) seçilen öğretmenlerin de dil yeterliliklerinin yüksek olmasına dikkat edilerek, etkinliklerin İngilizce yürütülmesi ve disiplinler arası etkileşimin en üst düzeyde sağlanması hedeflenmiştir. Uygulama süreci dört temel aşamada gerçekleştirilmiştir:

1. Aşama: Teorik Çerçeve ve Farkındalık Eğitimi

Uygulamanın ilk aşamasında öğretmenlere, okul dışı öğrenme ortamlarının pedagojik temelleri ve farklılaştırılmış öğretim stratejileri üzerine teorik eğitimler verilmiştir. Bu oturumlarda;

- Müfredat içeriklerinin değiştirilmeden, yerel ve kültürel öğelerle nasıl zenginleştirilebileceği,
- Öğrencilerin içinde yaşadıkları sosyal çevrenin nasıl bir "dil laboratuvarına" dönüştürülebileceği,
- Milli mirasın ve kültürel değerlerin yabancı dilde anlatılmasının önemi konuları işlenmiştir. Amaç, hazır reçeteler sunmak yerine, öğretmenlere her türlü müfredat içeriğine uyarlayabilecekleri genel bir metodolojik bakış açısı kazandırmaktır.

2. Aşama: Saha Uygulamaları ve Okul Dışı Ortam Deneyimleri

Katılımcılar, teorik bilgilerini pratiğe dökmek amacıyla Kayseri'de belirlenen informal ve non-formal eğitim ortamlarında uygulamalı eğitimlere katılmışlardır. Her saha çalışmasında, katılımcılara hem o mekânın uzman rehberleri hem de projenin İngilizce eğitimi uzmanları eşlik etmiştir.

- **Bilimsel Mekânlar:** Kayseri Bilim Merkezi ziyaret edilerek, temel bilimsel kavramların İngilizce öğretimiyle nasıl harmanlanabileceği üzerine atölyeler yapılmıştır.
- **Tarihi ve Kültürel Mekanlar:** Selçuklu Müzesi, Milli Mücadele Müzesi, Kayseri Kalesi ve Kayseri Kültür Yolu rotasında gerçekleştirilen gezilerde, tarih öğretimi ile dil öğretimi entegre edilmiştir. Öğretmenler, bu mekânlarda drama, keşif ve anlatım tekniklerini kullanarak, öğrencilerin ülkesini yabancı bir dilde tanıtabilecek yeterliliğe ulaşmasını sağlayacak etkinlikleri deneyimlemişlerdir.
- **Doğal ve İnfomal Ortamlar:** Kapadokya bölgesine yapılan gezi ve müze bahçeleri ile dijital öğretim araçlarının entegre edildiği açık hava etkinlikleri, dil öğreniminin sınıf duvarları dışına taşınmasının en somut örneklerini oluşturmuştur.

3. Aşama: Yansıtıcı Düşünme ve Ürün Geliştirme (Atölye Çalışmaları)

Projenin en kritik pedagojik hamlesi, her saha uygulamasının ardından gerçekleştirilen "Gün Sonu Değerlendirme" oturumlarıdır. Bu oturumlarda katılımcılardan;

- O gün deneyimledikleri ortamı ve etkinliği analiz etmeleri,
- Edindikleri kazanımları kendi okullarındaki sınıf seviyelerine ve müfredat programlarına nasıl uyarlayabileceklerini tartışmaları,
- Müfredattaki belirli kazanımlarla ilişkili, disiplinler arası (fen, tarih, coğrafya vb.) bağlantıları kurulmuş özgün ders planları tasarımları istenmiştir. Etkinliklerin sadece "gezi" olarak kalmaması, aksine müfredatla sıkı bir bağ kurması (curriculum alignment) sağlanmıştır.

4. Aşama: Genel Değerlendirme ve Yaygınlaştırma

Projenin son gününde, katılımcılar süreç boyunca hazırladıkları özgün etkinlik planlarını sunmuşlardır. Bu planlamaların, öğretmenlerin görev yaptıkları illere döndüklerinde uygulanabilir, sürdürülebilir ve diğer meslektaşlarıyla paylaşılabilir nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Elde edilen etkinlik havuzunun, çevrimiçi platformlar aracılığıyla tüm İngilizce öğretmenlerinin erişimine açılması planlanmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edildikten sonra, ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için ilişkili örneklem t-testi (paired samples t-test) uygulanmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi tekniği ile çözümlenmiş; öğretmen görüşlerinden elde edilen kodlar ve temalar, nicel verileri desteklemek ve açıklamak amacıyla kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Farklılaştırılmış İngilizce Programı (ODFİP)" projesine katılan öğretmenlerden elde edilen nicel ve nitel verilerin analizi sunulmuştur. Araştırmada kullanılan karma desen yapısına uygun olarak, öncelikle ölçeklerden elde edilen istatistiksel veriler (nicel bulgular) yorumlanmış, ardından süreç boyunca toplanan

görüşme formları, gözlem notları ve ders planı incelemelerinden elde edilen veriler (nitel bulgular) tematik analiz yöntemiyle detaylandırılmıştır.

1. Nicel Bulgular

Araştırmanın nicel boyutunda, katılımcıların eğitim öncesi ve sonrası tutum ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki fark incelenmiştir. Uygulanan eğitim programının etkisi, "İlişkili Örneklemeler t-Testi" (Paired Samples t-Test) kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırma Kapsamında Uygulanan Ölçeklerin Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Uygulanan Testler	n	X	SS	t	p
ODÖOTÖ Ön test	30	3,01	,69	-3.322	.000
ODÖOTÖ Son test	30	4,21	,43		
ODÇEAGDİÖ Ön test	30	3,48	,67	-2.82	.002
ODÇEAGDİÖ Son test	30	4,07	,59		

*p < .05 düzeyinde anlamlıdır.

(Kısaltmalar: ODÖOTÖ: Okul Dışı Öğrenme Ortamları Öğretmen Tutum Ölçeği, ODÇEAGDİÖ: Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği)

Tablo 1’deki veriler derinlemesine incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmaktadır:

a) Tutum Düzeyindeki Değişim: Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik tutum puanları ön testte orta düzeyde $\bar{x} = 3,01$ iken, eğitim sonrasında belirgin bir artışla yüksek düzeye $\bar{x} = 4,21$ ulaşmıştır. İstatistiksel analiz sonucu elde edilen p değeri (.000), bu artışın şans eseri olmadığını, uygulanan projenin öğretmenlerin tutumları üzerinde doğrudan ve pozitif bir etkisi olduğunu göstermektedir. Standart sapmanın son testte düşmesi (0,69’dan 0,43’e), grubun eğitim sonunda daha homojen bir görüş birliğine vardığını ve olumlu tutumun tüm katılımcılara yayıldığını işaret etmektedir.

b) Öz-Yeterlik İnancındaki Artış: Öğretmenlerin bu ortamları organize etme becerilerine yönelik öz-yeterlik algıları da anlamlı düzeyde artmıştır Puan farkının istatistiksel anlamlılığı ($p=.002$), öğretmenlerin proje öncesinde "teorik olarak istekli" olsalar bile "uygulama noktasında çekimser" olduklarını; ancak projedeki saha uygulamaları sayesinde "yapabilirim" inancına ulaştıklarını kanıtlamaktadır.

2. Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel verileri; katılımcıların hazırladığı günlük yansıtma raporları, etkinlik planları ve proje sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Verilerin içerik analizi sonucunda, öğretmenlerin deneyimleri üç ana tema altında toplanmıştır: (1) Mekân Algısının Dönüşümü, (2) Disiplinler arası Entegrasyon ve (3) Mesleki Öz güven.

Tema 1: Mekân Algısının Dönüşümü ("Geziden Derse Geçiş")

Nitel verilerin analizinde ortaya çıkan ilk ve en güçlü tema, öğretmenlerin okul dışı alanları algılama biçimindeki değişimdir. Proje başında katılımcıların büyük çoğunluğu müzeleri ve bilim merkezlerini "öğrencilerin eğlendiği ancak akademik kazanımın düşük olduğu sosyal alanlar" olarak tanımlarken, süreç sonunda bu alanları "zengin içerikli öğrenme laboratuvarları" olarak nitelendirmişlerdir.

Özellikle Kayseri Bilim Merkezi ve Selçuklu Müzesi ziyaretleri sonrası katılımcıların ifadelerinde, mekânın sunduğu "otantik girdi" (authentic input) kavramı ön plana çıkmıştır. Öğretmenler, sınıf içindeki yapay materyaller yerine, gerçek nesnelerin (realia) dil öğretimini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Örnek Katılımcı Görüşü (K12): "Daha önce öğrencilerimi müzeye götürdüğümde sadece gezdirip çıkarıyordum. İngilizce dersiyse bir müzeyi bağdaştırmak aklıma gelmezdi. Ancak burada gördüm ki, bir Selçuklu eserini İngilizce tarif etmeye çalışmak, sınıfta 'sıfatlar' konusunu işlemekten çok daha etkili. Öğrenci nesneyi görür, dokunur ve o an kelimeye ihtiyaç duyar."

Katılımcı (K08): "Meslekte 10. yılımı çalışıyorum ve bugüne kadar 'müze eğitimi' kavramını sadece teorik olarak duymuştum. Açıkçası müzeleri, öğrencilerin sıkıldığı, dokunmanın yasak olduğu soğuk yerler olarak bilirdim. Ancak bu projede Selçuklu Müzesi'nde

yaptığımız drama etkinliği bakış açımı tamamen değiştirdi. Bir tarihi eserin sadece 'tarih' dersinde değil, İngilizce dersinde belli konuların öğretilmesinde en doğal materyal olduğunu fark ettim. Sınıfta akıllı tahtadan resim göstermekle, çocuğun o eserin önünde durup İngilizce konuşması arasında dağlar kadar fark olacaktır."

Katılımcı (K15): "Fark ettim ki, biz öğretmenler sınıf içinde yapay bir dünya yaratmaya çalışıyoruz. Oysa dışarıda hayatın kendisi var. Örneğin, 'Shopping' (alışveriş) ünitesini sınıfta diyalog ezberleterek işlemek yerine, burada Kapadokya'daki turistlerle veya esnafla yapılan küçük bir İngilizce etkileşimin bile çocuğa 'ben bu dili konuşabiliyorum' hissini verebileceğini gördüm. Mekân, öğretmenin yükünü alıyor, ortamın kendisi öğretmen oluyor."

Tema 2: Disiplinler Arası Entegrasyon

Projenin temel hedeflerinden biri olan disiplinler arası yaklaşım, öğretmenlerin ders planlarına ve görüşlerine güçlü bir şekilde yansımıştır. Bulgular, İngilizce öğretmenlerinin farklı branş öğretmenleri ile işbirliği yapma konusundaki dirençlerinin kırıldığını göstermektedir.

Ders planı incelemelerinde; öğretmenlerin "gezegenler" konusunu işlerken sadece gezegen isimlerini ezberletmek yerine, Bilim Merkezi'ndeki simülasyonları kullanarak "yerçekimi, yörünge, hız" gibi kavramları İngilizce yönergelerle öğrettikleri tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin içerik temelli öğretim prensiplerini içselleştirdiklerini göstermektedir.

Katılımcı (K05): "Farklı branş öğretmenleriyle ortak bir gezi planlayabileceğimizi hiç düşünmemiştim. Kapadokya gezisinde gördük ki, peri bacalarının oluşumunu İngilizce anlatmak hem coğrafya hem dil dersi oluyor. Öğrenciler 'erosion' (erozyon) kelimesini sınıfta ezberleyemez ama orada rüzgârı hissedince kelime hafızalarına kazanır."

Katılımcı (K21): "İngilizce öğretmeni olarak fen bilimleri ile ilgili konulara hep mesafeliydim. Ancak Bilim Merkezi'nde gerçekleştirdiğimiz atölyede, 'Güneş Sistemi'ni İngilizce anlatmanın öğrenciler için ne kadar büyüleyici olabileceğini gördüm. İçerik temelli öğretim kavramı benim için soyuttu, burada somutlaştı. Öğrenciler gezegenlerin isimlerini ezberlemek yerine, simülasyon cihazında yerçekimini deneyimlerken 'gravity', 'force', 'speed'

gibi kelimeleri farkında bile olmadan kullanırlar. Bir dilci olarak fen kavramlarını öğretebilmek benim için büyük bir özgüven kaynağı olabilir."

Katılımcı (K03): "İlkokul seviyesinde soyut kavramları yabancı dilde öğretmek çok zordur. Ancak doğa yürüyüşü sırasında bitkileri incelerken renkleri, dokuları ve sayıları doğa üzerinden öğretmek işimi çok kolaylaştırabilir. Sınıfta 'Green' (yeşil) kelimesini öğretmek için yeşil karton gösteriyordum, doğada ise öğrenciler yüz farklı yeşil tonunu keşfedebilir. İngilizceyi Hayat Bilgisi dersiyle harmanlayarak vermenin kalıcılığı artıracağına şahit oldum."

Tema 3: Planlama ve Uygulama Yetkinliği (Mesleki Özgüven)

Öz-yeterlik ölçeğindeki sayısal artış, nitel verilerle de desteklenmiştir. Katılımcıların en çok zorlandıklarını belirttikleri "yasal izin süreçleri", "güvenlik önlemleri" ve "etkinlik sonrası değerlendirme" konularında, proje sonrasında kendilerini daha yetkin hissettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin hazırladıkları final projeleri incelendiğinde, "Farklılaştırılmış Öğretim" stratejilerini başarıyla uyguladıkları görülmüştür. Planlarda, aynı mekânda (örneğin müze bahçesinde) görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerine sahip öğrenciler için üç farklı istasyon kurdukları ve her öğrenciye kendi seviyesine uygun görevler verdikleri saptanmıştır.

Örnek Katılımcı Görüşü (K28): "Okul dışına çıkmak benim için bir karmaşaydı. Öğrencileri kontrol edememekten korkuyordum. Ancak bu eğitimde öğrendiğim 'istasyon tekniği' ve 'görev kağıtları' sayesinde, öğrencilerin başıboş gezmediği, aksine her an bir görev peşinde koştuğu bir sistem kurmayı öğrendim. Artık okul müdürüme gidip gezi planımı özgüvenle sunabilirim."

Katılımcı (K29): "Okul dışı etkinlik denilince aklıma gelen ilk şey 'sorumluluk ve risk' idi. Prosedürler, veli izinleri ve güvenlik kaygısı nedeniyle hep erteliyordum. Ancak bu eğitimde, bir gezi planının A'dan Z'ye nasıl hazırlanacağını, risk analizinin nasıl yapılacağını uygulamalı olarak öğrendik. Aslında korktuğum şeyin 'okul dışı ortam' değil, 'plansızlık' olduğunu anladım. Hazırladığımız yönergeler ve kontrol listeleri sayesinde artık öğrencilerimi güvenle okul dışına çıkarabilirim."

Katılımcı (K11): "Eğitimin en faydalı kısmı bence 'farklılaştırma' atölyeleriydi. Sınıfımda öğrenme güçlüğü çeken ve İngilizce dersinden nefret eden öğrencilerim var. Burada

öğrendiğim istasyon tekniği ile müze bahçesinde her seviyeye uygun ayrı görev kartları hazırlamayı öğrendim. Artık 'bu çocuk yapamaz' demek yerine, 'bu çocuk için mekânı nasıl düzenleyebilirim?' diye düşünüyorum. Elimde somut, uygulanabilir ders planlarıyla okuluma dönüyorum."

Katılımcı (K04): "Burada ideal bir ortamda, ideal bir grupta çalışıyoruz ve her şey harika ilerliyor. Ancak kendi okuluma döndüğümde 40 kişilik sınıfımla bu kontrolü nasıl sağlayacağım konusunda hâlâ endişelerim var. Açık alanda sesi kontrol etmek ve çocukların dikkatinin turistlere kaymasını engellemek, sınıf yönetimi açısından beni korkutuyor."

Katılımcı (K22): "İlkokul müfredatımız çok yoğun ve haftalık ders saatimiz kısıtlı. Bir müzeye gitmek için yarım gün harcadığımızda, konuları yetiştirememekten korkuyorum. Okul dışı etkinlikler çok faydalı olsa da, mevcut sistem ve müfredat baskısı altında bunu sürekli hale getirmek gerçekçi gelmiyor."

Bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde; ODFİP projesinin öğretmenlerde sadece teorik bilgi artışı sağlamadığı, aynı zamanda tutum değişikliği yaratarak davranışsal bir dönüşümü tetiklediği görülmektedir. Nicel verilerdeki puan artışları, nitel verilerdeki "korkunun yerini özgüvene bırakması" temasıyla örtüşmektedir. Öğretmenler, İngilizceyi dört duvar arasından çıkarıp hayatın içine entegre etme vizyonunu kazanmışlardır.

Tartışma

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, disiplinler arası bir yaklaşımla kurgulanan ve okul dışı öğrenme ortamlarını (ODÖO) merkeze alan hizmet içi eğitimlerin, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri, tutumları ve öğretim pratikleri üzerinde dönüştürücü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları, ilgili alanyazın ışığında dört temel eksende tartışılmıştır.

1. Kaygıdan Güvene: Duyuşsal Filtrenin Aşılması

Araştırmanın nicel bulguları, öğretmenlerin ODÖO'ya yönelik tutum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, dil öğretiminde sıklıkla karşılaşılan "yabancı dil kaygısı" (Foreign Language Anxiety) ve "öğretme kaygısı" kavramlarıyla ilişkilendirilebilir. Baş (2013) ve Krashen'in (1985) "Duyuşsal Filtre Hipotezi'ne

göre, yüksek kaygı öğrenmeyi ve öğretimi engeller. Geleneksel sınıf ortamı, hem öğrenci hem de öğretmen üzerinde "hata yapma korkusu" ve "müfredatı yetiştirme baskısı" yaratmaktadır. Ancak bu çalışmada öğretmenler, sınıf dışına çıktıklarında bu baskının azaldığını deneyimlemişlerdir. Türkmen'in (2018) çalışmasıyla paralellik gösteren bu bulgu, okul dışı ortamların daha esnek, informal ve hata toleransı yüksek bir atmosfer sunduğunu; bunun da öğretmenlerin öğretim motivasyonunu artırdığını göstermektedir. Öğretmenler, müze veya doğa ortamında "otoriter figür" rolünden sıyrılıp "rehber" rolüne geçtiklerinde, öğrencilerin de dil bariyerini daha kolay aştıklarını gözlemlemişlerdir.

2. Teoriden Pratiğe: Öz-Yeterlik ve Deneyimsel Öğrenme

Öğretmenlerin "Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnançlarındaki artış, araştırmanın en kritik çıktıklarından biridir. Bozdoğan (2016), öğretmenlerin ODÖO'yu kullanmama nedenlerinin başında "bilgi eksikliği" ve "organizasyonel zorluklar"ın geldiğini belirtmektedir. Bu proje, öğretmenlere sadece "bunu yapmalısınız" demek yerine, "bunu nasıl yapacaklarını" bizzat sahada göstermiştir. Bandura'nın sosyal öğrenme teorisindeki "doğrudan yaşantılar" (mastery experiences) ilkesi burada devreye girmiştir. Öğretmenler; izin prosedürlerini, güvenlik önlemlerini ve ders planı entegrasyonunu bizzat uygulayarak (hands-on), mesleki özgüvenlerini tazelenmişlerdir. Literatürdeki diğer çalışmalar (Panetta, 1999; Demiral & Yavuz, 2016), hizmet içi eğitimlerin genellikle teorik kaldığını eleştirirken; bu çalışma, uygulamanın öz-yeterlik üzerindeki doğrudan etkisini kanıtlaması bakımından önemlidir.

3. Disiplinler Arası ve Otantik Bağlamın Gücü

Bulgular, İngilizce öğretmenlerinin Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler gibi farklı disiplinlerle ilişki kurma (CLIL) becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Dil öğretiminde "bağlam" (context) sorunu, sınıf içi eğitimin en büyük kısıtlılığıdır. Sınıfta "tarih" konusunu işlemek yapay bir çabayken, Selçuklu Müzesi'nde tarihi eserlerin arasında İngilizce konuşmak otantik bir deneyimdir. Cowley (2018) ve Altundiş (2022) tarafından vurgulanan "yaşamla bütünleşik dil öğretimi" bu projede somutlaşmıştır. Öğretmenler, dilin sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bilimsel ve kültürel bilgiyi edinme aracı olduğunu (learning through language) fark etmişlerdir. Özellikle ilkökul düzeyinde soyut kavramların öğretiminde zorlanan öğretmenler için, bilim merkezindeki somut deneylerin İngilizce yönergelerle yapılması,

pedagojik bir açılım sağlamıştır. Bu durum, Dellal ve Yücel'in (2015) belirttiği "materyal kullanımının çeşitlendirilmesi" gerekliliğini, mekânın kendisini bir materyale dönüştürerek karşılamıştır.

4. Farklılaştırılmış Öğretim ve Kapsayıcılık

Tomlinson'ın (2017) farklılaştırılmış öğretim modelinde vurguladığı "öğrenme ortamının farklılaştırılması" bu çalışmanın merkezinde yer almıştır. Öğretmenlerin hazırladıkları ders planları incelendiğinde, ODÖO'nun farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için eşsiz fırsatlar sunduğu görülmüştür. Sınıfta pasif kalan kinestetik veya görsel zekâsı baskın öğrencilerin, müze bahçesindeki bir oryantiring etkinliğinde veya doğa yürüyüşünde aktifleştirdiği öğretmen görüşlerine yansımıştır. Kanevsky (2011), öğrencilerin rutin dışı etkinliklerde daha yüksek motivasyon gösterdiğini belirtir. Bu çalışma, İngilizce öğretmenlerinin "zor öğrenen" olarak etiketledikleri öğrencilere ulaşmada, mekân değişikliğinin stratejik bir araç olabileceğini ortaya koymuştur.

Sonuç

Bu çalışma, TÜBİTAK 4004 Programı kapsamında gerçekleştirilen "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Farklılaştırılmış İngilizce Programı (ODFİP)" projesinin, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yetkinlikleri ve bakış açıları üzerinde yarattığı çok boyutlu dönüşümü ortaya koymaktadır. Elde edilen bulguların sentezi, çalışmanın sadece bir hizmet içi eğitim faaliyeti olmanın ötesinde, dil öğretiminde mekânsal ve pedagojik bir paradigma değişimini tetiklediğini göstermektedir.

Araştırmanın en temel sonucu, öğretmenlerin "öğretim ortamı" algısındaki radikal değişimdir. Proje öncesinde okul dışı ortamlar (müzeler, bilim merkezleri, tarihi alanlar), öğretmenler tarafından çoğunlukla "sosyal gezi alanı", "yıl sonu etkinliği" veya "idari bir yük" olarak kodlanırken; proje sonrasında bu alanlar "müfredatın doğal bir uzantısı" ve "otantik dil laboratuvarı" olarak yeniden tanımlanmıştır. Öğretmenlerin tutum ölçeğinden aldıkları puanlardaki anlamlı artış ve nitel görüşmelerdeki ifadeleri, bu zihinsel dönüşümün somut bir kanıtıdır. Katılımcılar, dört duvar arasına sıkışmış dil öğretiminin yarattığı yapaylıktan kurtularak, yaşamın içindeki gerçek nesne ve durumları (realia) öğretim materyaline dönüştürme vizyonunu kazanmışlardır.

Öz-yeterlik inançları bağlamında ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin teorik bilgiyi eyleme dönüştürme konusundaki çekincelerinin, "uygulamalı deneyim" yoluyla aşıldığını göstermektedir. Öğretmenlerin okul dışı bir geziyi planlama, risk yönetimi yapma, yasal prosedürleri yürütme ve en önemlisi geziyi bir ders planına entegre etme konusundaki yetkinlikleri, projenin "yaparak-yaşayarak öğrenme" (hands-on) ilkesine dayalı yapısı sayesinde gelişmiştir. Eğitim sistemimizde sıklıkla eleştirilen "hizmet içi eğitimlerin teorik kalması" sorunu, bu projede bizzat sahada (on-site) yapılan uygulamalarla çözülmüştür. Öğretmenler, artık kendilerini sadece sınıf içinde değil, bir bilim merkezinde veya öğren yerinde de "eğitim lideri" olarak yetkin hissetmektedirler.

Disiplinler arası yaklaşım ve kültürel aktarım açısından değerlendirildiğinde, proje, İngilizce dersinin "izole bir beceri dersi" olduğu algısını yıkmıştır. Öğretmenlerin, Fen Bilimleri (Kayseri Bilim Merkezi uygulamaları) ve Sosyal Bilgiler (Selçuklu Müzesi uygulamaları) gibi farklı disiplinlerin kavramlarını İngilizce öğretmek için bir araç olarak kullanmaları, içerik temelli öğretim modelinin Türkiye bağlamında uygulanabilirliğini ortaya koymuştur. Ayrıca, projenin "yerel değerlerin evrensel dile anlatılması" hedefi, öğretmenlerde "kültür elçisi" yetiştirme bilincini uyandırmıştır. Öğrencilerin kendi şehirlerindeki tarihi ve doğal güzellikleri İngilizce tanıtabilmeleri, dil öğrenimini "sınav geçme" hedefinden "ülkesini temsil etme" hedefine taşımıştır.

Son olarak, çalışmanın stratejik hedef kitlesi olan ilkökul İngilizce öğretmenleri üzerindeki etkisi, dil öğretiminin temellerinin sağlam atılması adına umut vericidir. Dil öğrenimine yönelik olumsuz tutumların ("Anlıyorum ama konuşamıyorum" sendromu) genellikle ilerleyen yaşlarda kemikleştiği bilinmektedir. Bu projede ilkökul öğretmenlerinin donanımlı hale getirilmesi, öğrencilerin dile karşı ömür boyu sürecek pozitif bir tutum geliştirmelerinin önünü açmıştır. Sınıfın sınırlarını kaldıran, öğrenciyi pasif dinleyiciden aktif kaşife dönüştüren ve öğretmeni bir "gezi rehberi" değil "öğrenme tasarımcısı" kılan bu model, 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmek isteyen modern eğitim sistemleri için sürdürülebilir bir yol haritası sunmaktadır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle, uygulayıcılara, politika yapıcılarına ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

A. Politika Yapıcılar ve MEB Yöneticilerine Yönelik Öneriler:

- **Müfredat Esnekliği:** İngilizce öğretim programlarında, okul dışı öğrenme etkinliklerine daha fazla yer verilmeli ve öğretmenlere bu etkinlikleri uygulayabilmeleri için müfredatta "esnek zaman dilimleri" oluşturulmalıdır.
- **Bürokratik Kolaylık:** Okul dışı gezilerin önündeki en büyük engel olan izin ve prosedür süreçleri dijitalleştirilerek hızlandırılmalı, öğretmenin üzerindeki idari yük hafifletilmelidir.
- **Hizmet İçi Eğitimlerin Sürekliliği:** TÜBİTAK 4004 gibi projelerin sayısı artırılmalı ve bu eğitimler sadece gönüllü öğretmenlere değil, bölgesel çalıştaylar yoluyla tüm İngilizce öğretmenlerine yaygınlaştırılmalıdır.

B. Uygulayıcılar (Öğretmenler) İçin Öneriler:

- **Zümre İşbirliği:** İngilizce öğretmenleri, okullarındaki Fen ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile işbirliği yaparak disiplinler arası gezi planları hazırlamalıdır.
- **Sanal Geziler:** Fiziksel erişimin zor olduğu durumlarda (pandemi, ekonomik kısıtlar vb.), müze ve ören yerlerinin sanal turları (virtual tours) sınıf içinde etkileşimli tahtalar aracılığıyla kullanılmalı, dijital okul dışı öğrenme ortamları yaratılmalıdır.
- **Aile Katılımı:** Okul dışı etkinliklere velilerin de katılımı sağlanarak, dil öğrenme süreci okul-aile işbirliği ile desteklenmelidir.

C. Araştırmacılar İçin Öneriler:

- **Boylamsal Çalışmalar:** Bu çalışma, eğitimin hemen sonrasındaki etkiyi ölçmüştür. İlerleyen araştırmalarda, eğitimin kalıcılığını test etmek amacıyla 6 ay veya 1 yıl sonra izleme (follow-up) çalışmaları yapılmalıdır.
- **Öğrenci Boyutu:** Bu çalışma öğretmen odaklıdır. Gelecek çalışmalarda, okul dışı ortamlarda işlenen İngilizce derslerinin öğrencilerin akademik başarılarına, kelime dağarcıklarına ve konuşma becerilerine etkisi nicel verilerle incelenmelidir.
- **Farklı Kademeler:** Benzer projeler ortaokul ve lise kademelerinde de uygulanarak, yaş gruplarına göre farklılaşan ihtiyaçlar analiz edilmelidir.

Yazar Katkı Oranı

Her bir yazar, makaleye eşit oranda katkı sağlamıştır. Yazarlar, çalışmanın nihai versiyonunu gözden geçirip onaylamışlardır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, araştırma sürecinde hiçbir kuruluş ya da şahıs ile herhangi bir çıkar çatışması yaşamadıklarını bildirmektedir.

Katkı Beyanı

Bu çalışma, TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı tarafından 2023 çağrı döneminde desteklenen 123B457 numaralı "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Farklılaştırılmış İngilizce Programı" projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Kaynakça

Altundiş, E. (2022, 16–18 Mayıs). *Okul dışı öğrenme ortamlarında farklılaştırılmış İngilizce öğretimi*. In N. Göktürk, E. Tertemiz Arat, E. Çelik Uzun, & Ö. Güner (Eds.), *Dil Eğitiminde İyi Uygulamalar Konferansı: Eylem Araştırması Bildiri Kitabı* (pp. 37–43). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı,

Baş, G. (2013). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2), 49–68. <https://doi.org/10.20296/tsad.26538>

Bozdoğan, A. E. (2016). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(1), 111–129. <https://doi.org/10.5578/keg.9475>

Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. baskı). Pegem Akademi.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE Publications.

Coşkun, O. (2017). Yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 16(16), 83–101.

Cowley, S. J. (2018). Life and language: Is meaning biosemiotic? *Language Sciences*, 67, 46–58. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2017.07.004>

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. John Benjamins Publishing.

Dellal, N. A., & Yücel, M. S. (2015). Yabancı dil öğretmenlerinin derslerinde materyal kullanımına ilişkin tutum ve görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(2), 269–284. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7950>

Demiral, H., & Yavuz, Ş. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı öğrenme ortamları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(13), 129–146. <https://doi.org/10.17569/tojqi.623493>

Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası* (5. baskı). Pegem Akademi.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171–190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>

Kanevsky, L. (2011). Deferential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279–299. <https://doi.org/10.1177/0016986211422098>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

Panetta, L. E. (1999). *Foreign language education: If “scandalous” in the 20th century, what will it be in the 21st century?* Grand Valley State University.

Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. Grossman.

Rakow, S. (2012). *Educating gifted students in middle school: A practical guide* (2nd ed.). Prufrock Press.

Rennie, L. J. (2007). Learning science outside of school. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 125–167). Lawrence Erlbaum Associates.

Şahin, Y. (2015). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Eğitim Yayınevi.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.

Türkmen, H. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf-dışı ortamlarda öğretime bakış açıları. *Ege Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 12–26.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Panetta, L. E. (1999). Foreign language education: If ‘scandalous’ in the 20th century, what will it be in the 21st century? Grand Valley State University.

Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. Grossman.

Rakow, S. (2012). *Educating gifted students in middle school: A practical guide* (2nd ed.). Prufrock Press.

Rennie, L. J. (2007). Learning science outside of school. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 125–167). Lawrence Erlbaum Associates.

Şahin, Y. (2015). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Eğitim Yayınevi.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.

Türkmen, H. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf-dışı ortamlarda öğretime bakış açıları. *Ege Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 12–26.

Journal of Continuous Vocational Education and Training
Sürekli Mesleki Eğitim ve Öğretim Dergisi (JCVET)
Yıl 2025, Cilt 8, Sayı 1

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.