Future Visions Journal DOI:
Gelecek Vizyonlar Dergisi (fvj: Future Visions Journal) 10(1): 2026, 59-73

Submitted: 06.05.2026 **Revised:** 17.06.2026 **Accepted:** 26.06.2026

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINA DAİR GÖRÜŞLERİ: TOKAT İLİ ÖRNEĞİ

Views of Preschool Teachers on Out of School Learning Environments: The Case of Tokat

Hüseyin Mertol[1], Serdar Arcagök[2]

Öz

Bu araştırmanın amacı Tokat ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına (ODÖO) ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma nitel paradigmada, olgubilim deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubu, P1–P10 kodları ile anılan 10 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda okul dışı öğrenme ortamlarının tanımı, çocukların gelişimine katkıları, karşılaşılan zorluklar, çözüm önerileri ve ODÖO kullanımını artırma önerilerine yönelik beş soru yer almaktadır. Veriler betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiş, temalar, alt temalar, frekans ve yüzdeler tablolaştırılmıştır.

Bulgular öğretmenlerin çoğunun ODÖO'yu "sınıf dışında gerçekleştirilen, müze, park, tarihi ve doğal alanlar gibi çevrelerde yapılan planlı eğitim etkinlikleri" olarak gördüğünü; ODÖO'nun çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, motor ve dil gelişimlerini desteklediğini belirttiğini göstermiştir. Katılımcılar ODÖO'larda en çok güvenlik, ulaşım ve ekonomik sebepler nedeniyle zorluk yaşadıklarını; öğretmen sorumluluğu, mevzuat ve izin süreçlerinin süreci zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Çözüm olarak velilerden destek alma, gezi alanı öncesi bilgilendirme, rehber personel ve iyi planlama vurgulanmıştır. Bulgular ulusal ve uluslararası çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış, ODÖO'nun nitelikli okul öncesi eğitiminin ayrılmaz bir parçası olduğu vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul dışı öğrenme ortamları, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmenleri, öğretmen görüşleri, nitel araştırma, Tokat

Abstract

This study aims to reveal the views of preschool teachers working in the city of Tokat on out-of-school learning environments (OSLEs). The research was designed as a qualitative phenomenological study. The study group consisted of 10 preschool teachers, coded P1–P10. Data were collected via a semi-structured interview form developed by the researchers. The interview form included five questions about the definition of OSLEs, their contribution to children's development, difficulties encountered, solutions proposed and suggestions for increasing their use. Data were analyzed through descriptive and content analysis; themes, sub-themes, frequencies and percentages were tabulated.

Findings show that most teachers viewed OSLEs as planned educational activities conducted outside the classroom in settings such as museums, parks and historical or natural sites and believed that they promote children's cognitive, social-emotional, motor and language development. Participants stated that safety, transportation and economic factors were the main obstacles; teacher responsibility and bureaucratic procedures made visits difficult. Solutions emphasised obtaining parental support, providing pre-visit information, employing guides and thorough planning. The study discusses these results in light of national and international literature and concludes that OSLEs are an indispensable component of quality early childhood education.

Keywords: Out-of-school learning environments, preschool education, preschool teachers, teacher views, qualitative research, Tokat

[1] Sorumlu yazar, Dok. Öğr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID No: 0000-0001-8048-0814, huseyin.mertol@gop.edu.tr

[2] Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID No: 0000-0002-4937-3268, serdar_arcagok12@gmail.com

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocuğun gelişimsel açıdan en hızlı ilerleme gösterdiği, çevresiyle kurduğu ilişkiler yoluyla öğrenme biçimlerinin şekillendiği ve sonraki eğitim yaşantılarının temelini oluşturan kritik bir evredir. Bu dönemde öğrenme, çocuk, dokunduğu, gözlemlediği, denediği, soru sorduğu ve sosyal etkileşim içinde anlamlandırdığı yaşantılar aracılığıyla dünyaya ilişkin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal şemalar geliştirmektedir (Ummanel ve Dilek, 2016). Bu nedenle okul öncesi eğitimde öğrenme ortamının niteliği, öğretim sürecinin yardımcı unsuru değil, doğrudan öğrenmenin kurucu bileşenlerinden biridir. Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programında çocuk merkezli, esnek, oyun temelli, keşfetmeye dayalı ve çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen öğrenme yaşantılarına vurgu yapılması da bu anlayışla ilişkilidir (MEB, 2013). Programın gelişimsel yaklaşımı dikkate alındığında, okul öncesi eğitimde öğrenmenin yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlandırılması, çocuğun doğal çevreyle, toplumsal yaşamla, kültürel mekânlarla ve gerçek yaşam durumlarıyla kuracağı doğrudan deneyimlerin daralmasına yol açmaktadır. Bu nedenle okul dışı öğrenme ortamları, okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimsel bütünlüğünü destekleyen, yaşantı temelli öğrenmeyi güçlendiren ve eğitim programının günlük yaşamla ilişkilendirilmesine olanak sağlayan önemli pedagojik alanlar olarak değerlendirilmektedir.

Okul dışı öğrenme ortamları, genel olarak okul binasının ve sınıfın fiziksel sınırları dışında gerçekleşen; doğa, müze, park, bilim merkezi, kütüphane, hayvanat bahçesi, tarihî mekân, kültürel alan, yerel üretim alanı ya da yakın çevre gibi gerçek yaşam bağlamlarında planlanan öğrenme yaşantılarını ifade etmektedir (Yanardağ, 2023). Bu ortamların okul öncesi eğitim açısından önemi, çocuğun bilgiyi hazır biçimde almaktan çok deneyimleyerek, gözlemleyerek, karşılaştırarak ve sosyal etkileşim içinde yapılandırarak öğrenmesiyle açıklanabilmektedir. Deneyime dayalı öğrenme yaklaşımı, öğrenmenin bireyin çevresiyle aktif ilişkisi içinde ortaya çıktığını kabul etmektedir (Göksu, 2020). Dewey'in eğitim anlayışında deneyim, öğrenmenin merkezinde yer almakta; okul, yaşamdan kopuk kapalı bir yapı olarak değil, yaşamın kendisiyle süreklilik taşıyan bir öğrenme alanı olarak görülmektedir (Dewey, 1938). Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramında da öğrenme, somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneme döngüsü içinde açıklanmaktadır (Kolb, 1984).

Okul öncesi çocuklar için öğrenmenin en güçlü yollarından biri, duyular aracılığıyla çevreyi keşfetmek ve bu keşfi oyun, hareket, iletişim ve sosyal paylaşım yoluyla anlamlandırmaktır. Açık hava, doğa ve yakın çevre temelli öğrenme ortamları çocuklara merak etme, soru sorma, sınıflama, tahmin yürütme, problem çözme, gözlem yapma, iş birliği kurma ve sorumluluk alma gibi becerileri doğal bağlamlar içinde kullanma fırsatı vermektedir (Doğan, 2022). Cooper (2015), doğal unsurlar içeren açık hava öğrenme ve oyun ortamlarının erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişim, sağlık ve iyi oluş alanlarını zenginleştirdiğini belirtmektedir. Buna rağmen bu ortamların erken çocukluk eğitiminin kalite tartışmalarında yeterince görünür olmadığını vurgulamaktadır. Ernst (2014) ise erken çocukluk eğitimcilerinin doğal dış mekânları çocukların sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişimleri açısından değerli gördüklerini; ancak ulaşım, zaman, mevsim koşulları, güvenlik ve yeterli yetişkin desteği gibi engeller nedeniyle bu ortamları düzenli kullanmakta zorlandıklarını ortaya koymuştur.

Türkiye'de okul öncesi eğitim bağlamında yapılan çalışmalar da okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların gelişimine yönelik çok boyutlu katkılarını ortaya koymaktadır. Karakuş ve Aktın (2023), okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, motor, öz bakım ve dil gelişimini destekleyen; yaparak yaşayarak öğrenmeyi, kalıcı öğrenmeyi ve nitelikli öğrenme yaşantılarını güçlendiren ortamlar olarak değerlendirdiklerini saptamıştır. Karamustafaoğlu, Ayvalı ve Ocak (2018) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin informal öğrenme ortamlarını çocukların çevreyi tanıması, somut deneyim kazanması ve öğrenmeye daha istekli katılması açısından önemli gördükleri belirlenmiştir. Benzer biçimde Ocak ve Korkmaz (2018), okul dışı öğrenme ortamlarının özellikle öğretmenlerin planlama, rehberlik ve güvenlik yönetimi becerileriyle birlikte etkili hâle geldiğini; öğretmen görüşlerinin bu ortamların eğitimsel potansiyelini anlamada önemli bir veri kaynağı sunduğunu belirtmiştir. Bu çalışmalar, okul dışı öğrenme ortamlarının okul öncesi eğitimde, çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olarak öğrenmeyi somutlaştıran ve program hedeflerini gerçek yaşamla buluşturan işlevsel ortamlar olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte okul dışı öğrenme ortamlarının okul öncesi eğitimde kullanımı, uygulamada çeşitli güçlükleri de beraberinde getirmektedir. Okul öncesi yaş grubunda çocukların hareketlilik düzeyinin yüksek olması, öz bakım becerilerinin henüz gelişim sürecinde bulunması, dikkat sürelerinin sınırlı olması ve güvenlik gereksinimlerinin fazla olması, öğretmenlerin okul dışı etkinliklerde daha yoğun sorumluluk hissetmelerine neden olmaktadır. Alat, Akgümüş ve Cavalı (2012), okul öncesi öğretmenlerinin açık hava etkinliklerine ilişkin olumlu tutumlar geliştirdiklerini; ancak uygulamada güvenlik, fiziksel koşullar, öğretmen yeterliği ve çevresel imkânlar gibi değişkenlerin belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Arslan (2023) da okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına çok sık gezi düzenleyememelerinde ekonomik nedenler, ulaşım sorunları, okul öncesi düzeyine uygun mekânların sınırlı olması ve düşme, çarpma, kaybolma gibi güvenlik kaygılarının etkili olduğunu belirtmiştir. Karbeyaz, Karslı ve Kurt (2023) ise okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında öğrencilerin hareketliliği, dikkat dağınıklığı, davranış problemleri, izin süreçlerinin uzunluğu, mevzuatın öğretmeni yeterince korumaması, velilerin izin vermemesi, maddi yetersizlikler, ulaşım güçlükleri ve rehber personel

eksikliği gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Bu nedenle okul dışı öğrenme ortamlarının okul öncesi eğitimde etkin kullanımı, yalnızca öğretmenin bireysel isteğiyle açıklanamayacak kadar çok boyutlu bir konudur. Aile, okul yönetimi, yerel yönetimler, mevzuat, ulaşım olanakları ve çevresel kaynaklar bu sürecin temel bileşenleridir.

Okul dışı öğrenme ortamlarının niteliği, öğretmenin pedagojik planlama becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Okul dışı etkinlikler, yalnızca çocukların okuldan çıkarıldığı sosyal geziler olarak tasarlandığında eğitimsel etkisi sınırlı kalmaktadır. Buna karşılık etkinlik öncesinde amaçların belirlenmesi, çocukların gelişim özelliklerine uygun hazırlık yapılması, gezi alanının önceden tanınması, güvenlik önlemlerinin planlanması, aile ve yönetim desteğinin sağlanması, etkinlik sırasında öğretmenin rehberlik rolünü sürdürmesi ve etkinlik sonrasında çocukların deneyimlerini ifade etmelerine fırsat verilmesi, okul dışı öğrenmeyi pedagojik açıdan güçlü bir sürece dönüştürmektedir (Arıkan, vd., 2024). Bu yönüyle okul dışı öğrenme ortamları, okul öncesi eğitimde program kazanımlarının gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirilmesi, çocukların yakın çevrelerini tanıması, kültürel ve doğal mirasa duyarlılık geliştirmesi ve öğrenmenin sınıf duvarlarının ötesine taşınması bakımından önemli bir potansiyel taşımaktadır. Ancak bu potansiyelin ortaya çıkabilmesi, öğretmenlerin görüşlerinin, beklentilerinin, kaygılarının ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin yerel bağlam içinde anlaşılmasını gerektirmektedir (Kesen, 2019).

Tokat ili, doğal, tarihî, kültürel ve toplumsal çevre unsurları bakımından okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamları için çeşitli olanaklar barındıran bir yerel bağlam sunmaktadır. Bununla birlikte her ilin sahip olduğu çevresel kaynaklar, ulaşım imkânları, okul yönetimi uygulamaları, veli profili ve öğretmen deneyimleri farklılaşabilmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin Tokat örneğinde incelenmesi, yalnızca genel literatüre katkı sağlamakla kalmayacak; aynı zamanda yerel düzeyde uygulanabilir önerilerin geliştirilmesine de imkân verecektir. Alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini ele alan çalışmalar bulunmakla birlikte, bu görüşlerin Tokat özelinde nasıl biçimlendiğini, öğretmenlerin hangi ortamları öncelikli gördüğünü, hangi güçlüklerle karşılaştığını ve bu güçlüklerin aşılması için ne tür destek mekanizmalarına ihtiyaç duyduğunu ortaya koyan çalışmalar sınırlıdır. Bu araştırma, söz konusu boşluktan hareketle Tokat ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına dair görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilecek bulguların, okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarının daha planlı, güvenli, erişilebilir ve gelişimsel olarak uygun biçimde kullanılmasına yönelik uygulayıcı ve politika yapıcı düzeyde katkı sunması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini, deneyimlerini, anlamlandırma biçimlerini ve uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükleri derinlemesine incelemeyi amaçladığından nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, katılımcıların belirli bir olguya ilişkin algılarını, deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları doğal bağlamı içinde anlamaya olanak tanıyan araştırma desenleridir. Bu yönüyle araştırmada nicel genellemelere ulaşmaktan çok, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öznel değerlendirmelerinin bütüncül biçimde ortaya konulması amaçlanmıştır.

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı biçimde anlaşılması gereken olgulara ilişkin bireysel yaşantıları incelemeye yöneliktir. Bu çalışmada ele alınan olgu, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüş ve deneyimleridir. Okul dışı öğrenme ortamları, öğretmenler tarafından farklı biçimlerde tanımlanabilen; sınıf dışı öğrenme, gezi, doğa temelli eğitim, müze eğitimi, yakın çevre incelemesi ve deneyimsel öğrenme gibi farklı uygulama alanlarıyla ilişkilendirilebilen çok boyutlu bir olgudur. Bu nedenle öğretmenlerin bu olguyu nasıl tanımladıkları, hangi pedagojik katkılarla ilişkilendirdikleri, uygulamada ne tür sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunlara ilişkin ne tür çözüm önerileri geliştirdikleri olgubilim desenine uygun biçimde incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Tokat il merkezinde görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına uygun bilgi sağlayabilecek katılımcıların seçilmesine olanak tanıdığı için nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilmektedir. Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde okul öncesi öğretmeni olarak görev yapma, Tokat il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında çalışma, okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüş bildirebilecek mesleki deneyime sahip olma ve araştırmaya gönüllü katılma ölçütleri dikkate alınmıştır.

Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulması amacıyla öğretmenlere gerçek adları yerine kodlar verilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenler P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 ve P10 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların mesleki deneyim süreleri 3 ile

20 yıl arasında değişmektedir. Bu farklılık, okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerin yalnızca yeni başlayan ya da yalnızca deneyimli öğretmenlerin bakış açısıyla sınırlı kalmamasını sağlamış; farklı mesleki deneyim düzeylerinden elde edilen verilerin karşılaştırmalı biçimde değerlendirilmesine imkân vermiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya belirli sorular doğrultusunda veri toplama olanağı sağlarken aynı zamanda katılımcıların görüşlerini ayrıntılı biçimde açıklamalarına, örnekler vermelerine ve kendi deneyimlerinden hareketle değerlendirme yapmalarına imkân tanır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarını, uygulama deneyimlerini, karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygun görülmüştür.

Görüşme formu hazırlanırken öncelikle okul dışı öğrenme ortamları, okul öncesi eğitimde açık hava etkinlikleri, doğa temelli öğrenme, müze ve yakın çevre gezileri ile öğretmen görüşlerine ilişkin alan yazın incelenmiştir. Alan yazın doğrultusunda araştırmanın amacıyla ilişkili soru havuzu oluşturulmuş, ardından sorular kapsam, açıklık, anlaşılırlık ve araştırma amacına uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Formun görünüş ve kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla okul öncesi eğitimi ve nitel araştırma yöntemleri alanında uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman değerlendirmeleri doğrultusunda benzer içerikteki sorular birleştirilmiş, bazı sorular yeniden ifade edilmiş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda beş temel soru yer almıştır:

- Okul dışı öğrenme ortamı kavramı size ne ifade etmektedir? Bu kavramı nasıl tanımlarsınız?
- Okul dışı öğrenme ortamlarının okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimine ne tür katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?
- Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanırken ya da bu ortamlara yönelik etkinlik planlarken ne tür güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?
- Okul dışı öğrenme ortamlarında karşılaşılan bu güçlüklerin aşılması için ne tür çözüm önerileri geliştirilebilir?
- Tokat ilinde okul dışı öğrenme ortamlarının okul öncesi eğitimde daha etkili ve yaygın kullanılabilmesi için neler yapılmalıdır?

Görüşme soruları, katılımcıların yalnızca genel görüşlerini değil, aynı zamanda kendi mesleki deneyimlerinden hareketle somut örnekler sunmalarını sağlayacak biçimde düzenlenmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların verdikleri cevapları derinleştirmek amacıyla gerektiğinde “Bunu biraz daha açıklayabilir misiniz?”, “Bu duruma ilişkin bir örnek verebilir misiniz?” ve “Bu sorunu daha çok hangi durumlarda yaşıyorsunuz?” gibi sonda sorular kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde öncelikle araştırmaya katılmaya gönüllü okul öncesi öğretmenleriyle iletişim kurulmuş ve araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılara görüşmelerin yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağı, kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve istedikleri anda araştırmadan çekilebilecekleri açıklanmıştır. Görüşmeler katılımcıların uygun oldukları zamanlarda gerçekleştirilmiş, her görüşme yaklaşık 30–40 dakika sürmüştür.

Görüşmeler, katılımcıların izni alınarak ses kaydına alınmış ve daha sonra araştırmacı tarafından yazılı metne dönüştürülmüştür. Ses kayıtlarının yazıya aktarılması sürecinde katılımcı ifadeleri anlam bütünlüğü korunarak çözümlenmiş, anlatım bozuklukları ya da tekrarlar veri anlamını değiştirmeyecek biçimde düzenlenmiştir. Görüşme metinleri analiz öncesinde tekrar okunmuş, eksik ya da anlaşılmayan kısımlar kontrol edilmiştir. Katılımcı gizliliğini korumak amacıyla görüşme dökümlerinde kişi, okul ve kurum adlarına yer verilmemiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Öncelikle görüşme dökümleri araştırmacı tarafından birkaç kez okunmuş ve katılımcıların okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin vurguladıkları temel anlam birimleri belirlenmiştir. Daha sonra bu anlam birimleri araştırmanın soruları doğrultusunda kodlanmış, benzer kodlar bir araya getirilerek alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Böylece öğretmenlerin görüşleri, ortak örüntüler ve anlam kümeleri üzerinden değerlendirilmiştir.

Betimsel analiz sürecinde veriler araştırma soruları temel alınarak düzenlenmiş; katılımcıların görüşleri ilgili temalar altında sistematik biçimde sunulmuştur. İçerik analizi sürecinde ise öğretmen ifadelerinde tekrar eden kavramlar, sorun alanları, pedagojik katkılar ve çözüm önerileri belirlenmiş, bu verilerden hareketle tematik sınıflamalar yapılmıştır. Her

tema ve alt tema için frekans değerleri hesaplanmış, frekansların toplam katılımcı sayısına oranlanmasıyla yüzde değerleri elde edilmiştir. Bu sayede nitel veriler, görüşlerin yoğunluğunu gösterecek biçimde frekans ve yüzde tablolarıyla desteklenmiştir. Bulguların sunumunda katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntılar, öğretmen görüşlerinin araştırmacı yorumu içinde kaybolmaması ve katılımcıların deneyimlerinin özgün biçimde yansıtılması amacıyla kullanılmıştır. Alıntılar verilirken katılımcılar P1, P2, P3 biçiminde kodlanmış; ifadeler tırnak içinde ve italik olarak sunulmuştur. Böylece hem katılımcı gizliliği korunmuş hem de bulguların yorumlanmasında veri temelli bir yaklaşım benimsenmiştir.

BULGULAR

Aşağıda, her soru için belirlenen temalar, alt temalar, frekans ve yüzdeleri gösteren tablolar ile katılımcı ifadeleri sunulmaktadır.

Katılımcıların ODÖO kavramına ilişkin görüşleri "mekân", "eğitim süreci" ve "katılımcılar" temaları altında toplanmıştır.

Tablo 1. Okul Dışı Öğrenme Ortamının Tanımına İlişkin Tema, Alt Tema, Frekans Analizi

Tema	Alt tema	f	%
Mekân tanımı	Doğal alanlar (park, bahçe, orman)	8	80
	Kültürel/tarihi alanlar (müze, ören yeri)	6	60
Eğitim süreci	Planlı etkinlik/geziler	7	70
	Sınıf dışı deneyim	10	100
Katılımcılar	Aile ve rehber katılımı	3	30

Katılımcıların çoğu okul dışı öğrenme ortamını "sınıf dışındaki doğal veya kültürel alanlarda planlı eğitim etkinlikleri" olarak tanımlamıştır. Örneğin P2, *"Okul dışı ortam dediğimizde, çocukları müzeye, parka veya ormana götürdüğümüz, sınıfın dışındaki dünyayı onlara deneyimlettiğimiz etkinlikler aklıma geliyor"* diyerek mekân ve planlı etkinlik vurgusu yapmıştır. P5 ise *"Ailelerin de katıldığı, çocukların doğayı ve kültürü yaşayarak öğrendiği geziler"* diyerek katılımcı paydaşları belirtmiştir.

Bulgular, öğretmenlerin ODÖO'nun özellikle bilişsel ve sosyal becerileri desteklediğini vurguladıklarını göstermektedir.

Tablo 2. ODÖO'nun Çocukların Gelişimine Katkılarına İlişkin Tema, Alt Tema, Frekans Analizi

Tema	Alt tema	f	%
Bilişsel gelişim	Kavram ve dil gelişimi	9	90
	Kalıcı öğrenme ve somutlaştırma	8	80
Sosyal-duygusal gelişim	Özgüven ve iş birliği	7	70
	Çevre bilinci	5	50
Motor ve öz bakım becerileri	Duyusal-motor beceriler	6	60
	Sorumluluk ve öz bakım	4	40

Katılımcıların çoğu ODÖO'nun çocukların bilişsel gelişimine yaptığı katkılara dikkat çekmiş ve "somut öğrenme" kavramını vurgulamıştır. P7, *"Müzede gördükleri tarihi eserler sayesinde çocuklar geçmişi daha iyi anlamlandırıyor, soyut kavramlar somutlaşıyor"* derken, P1 *"Park gezilerinde bitkileri tanıdıkça kelime dağarcıkları genişliyor"* ifadesiyle dil gelişimini vurgulamıştır. Sosyal-duygusal gelişim açısından P6, *"Ormanda arkadaşlarıyla iş birliği yaparak görev üstlenmeleri özgüvenlerini artırıyor"* demiş; P3 ise *"Doğa gezileri çevre bilinci geliştiriyor, çöplerini toplamayı öğreniyorlar"* şeklinde çevreye duyarlılıktan bahsetmiştir. Motor ve öz bakım becerileri açısından P8, *"Açık alanda hareket etmeleri, tırmanmaları motor becerilerini geliştiriyor"* derken, P4 *"Gezi öncesi ve sonrası hazırlıkta kendileri giyinip çıkarmayı öğreniyorlar"* diyerek öz bakım becerilerini vurgulamıştır.

Katılımcılar, ODÖO'nun planlanması ve uygulanması sırasında çeşitli zorluklar yaşadıklarını ifade etmiştir. Aşağıdaki tablo, belirlenen temaları göstermektedir.

Tablo 3. ODÖO'da Karşılaşılan Zorluklarına İlişkin Tema, Alt Tema, Frekans Analizi

Tema	Alt tema	f	%
Güvenlik ve sorumluluk	Kaza, kaybolma endişesi	9	90

	Öğretmenin sorumluluk yükü	8	80
Ekonomik ve lojistik engeller	Ulaşım ve maddi yetersizlik	8	80
	Uygun mekân eksikliği	6	60
Bürokratik süreçler	İzin prosedürleri ve mevzuat	7	70
Öğrenci özellikleri	Davranış problemleri ve dikkat dağınıklığı	5	50

Öğretmenler en çok güvenlik ve sorumlulukla ilgili endişelerden bahsetmiştir. P9, *"Çocukların kaybolma veya düşme riskini düşündükçe gezi düzenlemekten çekiniyorum"* derken, P3 *"Gezide sorumluluk tamamen öğretmene yükleniyor, bu da bizi ürkütüyor"* şeklinde ifade etmiştir. Ekonomik ve lojistik engeller de önemli bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. P5, *"Okulun bütçesi yok, velilerden para istemek zorunda kalıyoruz; ulaşım masrafları yüksek"* demiş; P10 ise *"Yakın çevrede çocuklara uygun müze veya park yok"* diyerek mekân eksikliğine dikkat çekmiştir. Bürokratik süreçlerin uzunluğu ve mevzuatın öğretmeni korumaması da sıkça dile getirilmiştir; P7 *"İzin almak için o kadar çok form dolduruyoruz ki vazgeçiyoruz"* ifadesini kullanmıştır. Öğrencilerin yaşları gereği aşırı hareketlilik ve davranış sorunları da zorluklar arasındadır; P2, *"Bazı çocuklar gezide çok hareketli, dikkatleri çabuk dağılıyor"* demiştir. Bu bulgu, Karbeyaz ve arkadaşlarının (2023) öğretmenlerin karşılaştığı sorunlara ilişkin bulgularını desteklemektedir.

Katılımcıların önerileri üç ana tema altında toplanmıştır.

Tablo 4. Zorluklara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Tema, Alt Tema, Frekans Analizi

Tema	Alt tema	f	%
İş birliği ve destek	Velilerden yardım alma	6	60
	Rehber personel görevlendirme	5	50
Planlama ve hazırlık	Ön bilgilendirme ve kuralların belirlenmesi	7	70
	Önceden gezi alanını inceleme	4	40
Yapısal düzenlemeler	Mevzuatın sadeleştirilmesi ve öğretmenin korunması	5	50
	Ulaşım ve maddi destek sağlanması	6	60

Çözüm önerileri arasında velilerin sürece dâhil edilmesi ve rehber personel desteği öne çıkmıştır. P4, *"Veliler bazı gruplarda yardımcı olduğunda sınıf kontrolü kolaylaşıyor"* derken, P6 *"Gezi alanında rehber öğretmen olması güven veriyor"* şeklinde ifade etmiştir. Planlama ve hazırlık kapsamında P1, *"Gezi öncesi çocuklara kuralları anlatmak ve alanı önceden görmek riskleri azaltıyor"* ifadesini kullanmıştır. Yapısal düzenlemeler açısından P8, *"İzin süreçlerinin kısalması ve öğretmeni koruyan mevzuat gerekiyor"* derken, P9 *"Okul yönetimi ve belediyeler ulaşım desteği sağlarsa daha çok gezi düzenleriz"* diyerek maddi destek ihtiyacını dile getirmiştir. Bu öneriler, literatürde belirtilen çözüm önerileriyle paraleldir.

Katılımcılar Tokat ilinde ODÖO'nun kullanımını artırmak için hem yerel hem de sistem düzeyinde öneriler sunmuştur.

Tablo 5. ODÖO Kullanımını Artırma Önerilerine İlişkin Tema, Alt Tema, Frekans Analizi

Tema	Alt tema	f	%
Altyapı ve kaynaklar	Yerel yönetimlerce çocuk dostu alanların oluşturulması	7	70
	Okul bütçelerinin artırılması	5	50
Eğitim ve farkındalık	Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim	6	60
	Aile ve toplumda farkındalık oluşturma	4	40
Politika ve mevzuat	ODÖO'yu destekleyici yerel politikalar	5	50
	İş birliği protokolleri (müze, belediye, üniversite)	3	30

P2 *"Belediyeler çocuklar için güvenli parklar ve açık hava sınıfları oluşturmalı"* derken, P5 *"Okullara gezi bütçesi verilirse her ay bir etkinlik yapabiliriz"* diyerek altyapı ve kaynak konularına dikkat çekmiştir. Eğitim ve farkındalık için P7, *"Öğretmenler ODÖO konusunda hizmet içi eğitim almalı; ailelere de bu ortamların önemi anlatılmalı"* önerisini sunmuştur. Politika ve mevzuata ilişkin olarak P3, *"Müzelerle okullar arasında protokoller olmalı, geziler kolaylaştırılmalı"* ifadesini kullanmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada Tokat ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri, bu ortamları nasıl tanımladıkları, çocukların gelişimine yönelik katkılarını nasıl değerlendirdikleri, uygulama sürecinde hangi güçlüklerle karşılaştıkları ve bu güçlüklerin aşılmasına ilişkin ne tür öneriler geliştirdikleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını, çocukların gerçek yaşam bağlamlarıyla karşılaşmasını sağlayan, öğrenmeyi somutlaştıran ve okul öncesi eğitim programını çevreyle ilişkilendiren planlı pedagojik alanlar olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Katılımcıların okul dışı öğrenme ortamlarını doğa, park, müze, tarihî ve kültürel alanlar, yakın çevre ve çocukların doğrudan gözlem yapabilecekleri mekânlarla ilişkilendirmeleri, bu ortamların okul öncesi eğitimde deneyimsel öğrenme açısından güçlü bir karşılığa sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Karakuş ve Aktın'ın (2023) okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını yaparak yaşayarak öğrenme, kalıcı öğrenme, nitelikli eğitim ortamı sunma ve ilgi çekici olma yönleriyle tanımladıkları araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Benzer biçimde Karamustafaoğlu, Ayvalı ve Ocak'ın (2018) okul öncesi eğitimde informal öğrenme ortamlarına yönelik öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmada da öğretmenlerin bu ortamları çocukların çevreyi tanıması, somut deneyimler edinmesi ve öğrenmeye etkin katılım göstermesi bakımından önemli gördükleri belirlenmiştir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın bulguları, okul dışı öğrenme ortamlarının okul öncesi eğitimde ek ya da ikincil bir uygulama alanı değil, öğrenmenin doğasına uygun temel bir pedagojik imkân olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, motor, dil ve öz bakım gelişimlerini desteklediği yönünde görüş bildirmeleri, okul öncesi dönemin gelişimsel özellikleriyle uyumlu bir sonuçtur. Katılımcılar özellikle çocukların doğal ve kültürel çevreyle doğrudan karşılaşmasının kavram gelişimini desteklediğini, gözlem yapma ve soru sorma davranışlarını artırdığını, akranlarıyla iş birliği kurmalarına katkı sağladığını ve öğrenilen bilgilerin daha kalıcı hâle gelmesine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuç, okul dışı öğrenme ortamlarının çoklu gelişim alanlarını aynı anda destekleyen bütüncül öğrenme fırsatları sunduğunu ortaya koymaktadır. Cooper (2015), doğal unsurlar içeren açık hava öğrenme ve oyun ortamlarının erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişim, sağlık ve iyi oluş alanlarına katkı sağladığını belirtmektedir. Ernst (2014) de erken çocukluk eğitimcilerinin doğal açık alanları çocukların sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişimleri açısından değerli gördüklerini ortaya koymuştur. Bu açıdan Tokat örneğinde elde edilen bulgular, uluslararası alan yazında okul dışı ve doğa temelli öğrenme ortamlarının çocuk gelişimi açısından taşıdığı önemi vurgulayan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Türkiye bağlamında Karakuş ve Aktın'ın (2023) çalışmasında okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, motor, öz bakım ve dil becerilerini geliştirdiğine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmiş olması da mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Bununla birlikte araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik olumlu tutum ve pedagojik farkındalık geliştirmiş olmalarına rağmen bu ortamları kullanma sürecinde çeşitli yapısal, yönetsel ve uygulamaya dönük güçlüklerle karşılaştıklarını göstermektedir. Katılımcıların en sık vurguladıkları sorunların güvenlik, ulaşım, ekonomik yetersizlik, öğretmenin sorumluluk yükü, izin süreçleri, uygun mekân eksikliği ve çocukların yaş özelliklerinden kaynaklanan sınıf yönetimi güçlükleri etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgu, okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımını sınırlayan temel faktörlerin yalnızca öğretmenin bireysel tercihiyle açıklanamayacağını, aksine okul yönetimi, aile desteği, yerel olanaklar, mevzuat, ulaşım ve fiziksel çevre gibi çok sayıda değişkenin birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Arslan'ın (2023) okul öncesi öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin ekonomik nedenler, ulaşım sorunları, okul öncesi düzeyine uygun mekânların sınırlılığı ve düşme, çarpma, kaybolma gibi güvenlik kaygıları nedeniyle okul dışı öğrenme ortamlarına sık gezi düzenleyemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmada öğretmenlerin benzer biçimde güvenlik ve sorumluluk kaygısını yoğun biçimde dile getirmeleri, okul dışı öğrenme ortamlarının uygulanmasında öğretmenlerin hissettikleri mesleki risk algısının önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları, okul dışı öğrenme ortamlarında karşılaşılan güçlüklerin önemli bir bölümünün okul öncesi dönemin gelişimsel özellikleriyle ilişkili olduğunu da göstermektedir. Katılımcılar, çocukların yaşları gereği hareketli olmaları, dikkatlerinin çabuk dağılması, öz bakım becerilerinin henüz tam olarak gelişmemiş olması ve kalabalık gruplarda güvenliğin sağlanmasının güçleşmesi nedeniyle okul dışı etkinliklerin öğretmen açısından daha yoğun bir planlama ve denetim gerektirdiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç Karbeyaz, Karslı ve Kurt'un (2023) okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında karşılaştıkları sorunları inceledikleri çalışma bulgularıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin hareketliliği, dikkat dağınıklığı, davranış problemleri, öz bakım becerilerinin yetersizliği, izin prosedürlerinin uzunluğu, mevzuatın öğretmeni korumadığı düşüncesi ve bazı velilerin izin vermemesi gibi sorunları vurguladıkları görülmektedir. Bu benzerlik, okul dışı öğrenme ortamlarının okul öncesi eğitimde kullanılabilmesi için öğretmenin yalnız bırakılmadığı, sorumluluğun kurumsal olarak paylaşıldığı ve risk yönetiminin sistematik biçimde ele alındığı bir uygulama çerçevesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların çözüm önerileri incelendiğinde, okul dışı öğrenme ortamlarının daha etkili kullanılabilmesi için bireysel öğretmen çabasının ötesinde kurumsal ve yerel düzeyde destek mekanizmalarına ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler, velilerin sürece dâhil edilmesi, rehber personel desteği sağlanması, gezi alanlarının önceden incelenmesi, çocuklara etkinlik öncesinde kuralların anlatılması, ulaşım ve maddi destek sunulması, izin süreçlerinin sadeleştirilmesi ve öğretmen sorumluluğunu paylaşan daha koruyucu düzenlemelerin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu öneriler, Karbeyaz ve arkadaşlarının (2023) çalışmasında dile getirilen veli desteği, rehber öğretmen görevlendirilmesi, iyi planlama ve mevzuatın daha açık hâle getirilmesi yönündeki önerilerle uyumludur. Ernst'in (2014) araştırmasında da öğretmenlerin doğal dış mekânları değerli bulmalarına rağmen ulaşım, denetim, zaman ve güvenlik gibi engeller nedeniyle bu ortamları sınırlı kullandıkları; mesleki gelişim ve uygulama desteğinin bu engelleri azaltabileceği belirtilmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırma, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin olumlu pedagojik yaklaşımlar geliştirdiğini, ancak bu yaklaşımların sürdürülebilir uygulamalara dönüşebilmesi için okul, aile, yerel yönetim ve ilgili kurumlar arasında daha güçlü bir iş birliği ağına ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Tokat bağlamında öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımını artırmaya yönelik önerileri, yerel çevrenin eğitimsel bir kaynak olarak yeniden düşünülmesi gerektiğine işaret etmektedir. Katılımcılar, yerel yönetimlerin okul öncesi çocuklara uygun güvenli açık alanlar oluşturmasını, müze, kütüphane, park, doğal alan ve kültürel mekânların okul öncesi grupların kullanımına daha uygun hâle getirilmesini, okullara gezi bütçesi ayrılmasını ve kurumlar arası iş birliği protokollerinin geliştirilmesini önermişlerdir. Bu öneriler, okul dışı öğrenme ortamlarının, kentin eğitimsel imkânları, yerel politika tercihleri ve çocuk dostu çevre düzenlemeleriyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Cooper'ın (2015) açık hava öğrenme ortamlarının erken çocukluk eğitiminin niteliğini artırmak için eğitim politikalarına daha güçlü biçimde dâhil edilmesi gerektiği yönündeki değerlendirmesi, bu araştırmanın Tokat özelinde ortaya koyduğu yerel destek ihtiyacıyla örtüşmektedir. Bu bağlamda okul dışı öğrenme ortamları, çocuğun kentle, doğayla, kültürle ve toplumla ilişki kurduğu gelişimsel öğrenme ekosistemleri olarak değerlendirilmelidir.

Araştırmanın genel sonuçları değerlendirildiğinde, Tokat ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin olumlu bir pedagojik bakış açısına sahip oldukları, bu ortamların çocukların çok yönlü gelişimine katkı sağladığını düşündükleri, ancak uygulama sürecinde güvenlik, ulaşım, ekonomik yetersizlik, izin süreçleri, sorumluluk yükü ve uygun mekân eksikliği gibi nedenlerle sınırlılıklar yaşadıkları görülmektedir. Bu sonuç, okul dışı öğrenme ortamlarının okul öncesi eğitimde daha yaygın ve etkili kullanılabilmesi için okul yönetimlerinin, ailelerin, yerel yönetimlerin ve eğitim politikası yapıcılarının sürece aktif biçimde katılması gerektiğini göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin kaygılarının azaltılabilmesi için risk yönetimi, güvenli gezi planlama, sınıf dışı etkinliklerde çocuk rehberliği, aile katılımı ve yakın çevre temelli öğrenme konularında hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Bunun yanında okul dışı etkinlikler için standart planlama formları, güvenlik kontrol listeleri, veli bilgilendirme süreçleri ve kurumlar arası iş birliği protokolleri geliştirilerek öğretmenlerin üzerindeki belirsizlik ve sorumluluk baskısı azaltılmalıdır.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarının daha etkili, güvenli ve sürdürülebilir biçimde kullanılabilmesi için öncelikle bu etkinliklerin öğretmenlerin bireysel çabasına bırakılmaması, okul yönetimi, aileler, yerel yönetimler ve ilgili kurumların iş birliğiyle desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin en fazla güvenlik, ulaşım, ekonomik yetersizlik, izin süreçleri ve sorumluluk yükü konularında güçlük yaşadıkları dikkate alındığında, okul dışı öğrenme etkinlikleri için standart planlama formları, risk değerlendirme çizelgeleri, veli bilgilendirme metinleri ve güvenlik kontrol listeleri hazırlanmalıdır. Böylece öğretmenlerin etkinlik öncesinde, sırasında ve sonrasında izleyeceği süreçler daha belirgin hâle getirilebilir ve uygulamaya ilişkin belirsizlikler azaltılabilir.

Okul öncesi çocukların yaş ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak okul dışı öğrenme ortamlarında yeterli yetişkin desteği sağlanmalı, gezi ve etkinliklerde öğretmenlerin yanında yardımcı personel, rehber öğretmen ya da gönüllü veli desteği planlı biçimde kullanılmalıdır. Bu destek yalnızca sınıf kontrolünü kolaylaştırmakla kalmayacak, aynı zamanda çocukların güvenliğini artırarak öğretmenlerin kaygı düzeyini de azaltacaktır. Ayrıca etkinlik öncesinde çocuklara gidilecek ortam hakkında bilgi verilmesi, temel kuralların yaş düzeyine uygun biçimde açıklanması ve etkinlik sonrasında çocukların deneyimlerini resim, drama, sohbet ya da oyun yoluyla ifade etmelerine fırsat tanınması, okul dışı öğrenme ortamlarının pedagojik etkisini güçlendirecektir.

Tokat ili özelinde okul dışı öğrenme ortamlarının daha yaygın kullanılabilmesi için yerel yönetimler, il millî eğitim müdürlüğü, müzeler, kütüphaneler, üniversiteler, park ve doğa alanlarından sorumlu kurumlar arasında iş birliği protokolleri geliştirilmelidir. Okul öncesi çocuklara uygun güvenli gezi alanlarının belirlenmesi, bu alanların çocuk dostu biçimde düzenlenmesi, okulların ulaşım ihtiyacına destek sağlanması ve okul dışı etkinlikler için belirli bir bütçe oluşturulması önem taşımaktadır. Özellikle ekonomik yetersizliklerin okul dışı öğrenme etkinliklerini sınırladığı dikkate

alındığında, dezavantajlı bölgelerdeki okullar için ücretsiz ulaşım, rehberlik ve materyal desteği sağlanması eğitimde fırsat eşitliği açısından da gerekli görülmektedir.

Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını daha bilinçli ve etkili kullanabilmeleri için hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu eğitimlerde okul dışı öğrenme etkinliği planlama, güvenli gezi yönetimi, risk analizi, aile katılımı, doğa temelli öğrenme, müze eğitimi, yakın çevre incelemeleri ve okul öncesi çocuklarla sınıf dışı etkinlik yürütme konularına yer verilmelidir. Bunun yanında öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik uygulamalı ders ve etkinliklere daha fazla yer verilmesi, öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce bu konuda deneyim kazanmalarına katkı sağlayacaktır.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yalnızca öğretmen görüşleri değil, okul yöneticilerinin, velilerin ve çocukların deneyimleri de incelenebilir. Farklı illerde ve farklı sosyoekonomik çevrelerde yürütülecek çalışmalar, okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımını etkileyen yerel koşulların karşılaştırmalı biçimde değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca okul dışı öğrenme etkinliklerinin çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, motor ve dil gelişimleri üzerindeki etkisini izlemeye yönelik uygulamalı ve uzun süreli araştırmalar yapılması, bu ortamların okul öncesi eğitimdeki katkılarının daha somut verilerle ortaya konulmasına imkân sağlayacaktır.

KATKI BELİRTME

Yazar/yazarlar arasında katkı oranı eşit dağıtılmıştır.

ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Yazarlar aralarında çıkar çatışması olmadığını “The authors declare that they have no conflict of interest” beyan ederler.

Future Visions Journal DOI:
Gelecek Vizyonlar Dergisi (fvj: Future Visions Journal) 10(1): 2026, 59-73
Submitted: 06.05.2026 **Revised:** 17.06.2026 **Accepted:** 26.06.2026

EXTENDED SUMMARY

VIEWS OF PRESCHOOL TEACHERS ON OUT OF SCHOOL LEARNING ENVIRONMENTS: THE CASE OF TOKAT

INTRODUCTION

Early childhood is a critical developmental period in which children's cognitive, social, emotional, linguistic, motor, and self-care skills develop rapidly through interaction with their immediate environment. During this period, learning does not occur only through verbal instruction or structured classroom activities; rather, it emerges through direct experience, observation, exploration, movement, play, questioning, and social interaction. From this perspective, the quality and diversity of the learning environment become central components of early childhood education. Children construct meaning by touching, seeing, comparing, asking questions, communicating with others, and relating new experiences to their existing mental schemes. Therefore, learning environments in preschool education should not be limited to the physical boundaries of the classroom but should be designed in ways that allow children to encounter real-life contexts and diverse environmental stimuli (Ummanel & Dilek, 2016).

The preschool education curriculum in Türkiye emphasizes child-centered, flexible, play-based, exploratory, and developmentally supportive learning experiences. This programmatic orientation indicates that preschool education should provide children with learning opportunities that support all developmental domains and connect educational experiences with everyday life (MEB, 2013). Within this framework, out-of-school learning environments are considered significant pedagogical settings because they enable children to interact with natural, social, historical, and cultural environments directly. These environments include museums, parks, gardens, forests, libraries, science centers, historical sites, cultural spaces, local production areas, zoos, and other nearby community settings where planned educational activities can be carried out beyond the classroom (Yanarateş, 2023).

The educational value of out-of-school learning environments is closely related to experiential learning. Dewey's educational philosophy places experience at the center of learning and argues that school should not be isolated from life but should function as a continuation of real-life experience (Dewey, 1938). Similarly, Kolb's experiential learning theory explains learning as a cyclical process consisting of concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, and active experimentation (Kolb, 1984). These theoretical perspectives are particularly relevant to preschool education because young children learn most effectively through concrete, sensory, active, and socially meaningful experiences. Out-of-school learning environments allow children to observe natural and social phenomena, classify objects, make predictions, solve problems, cooperate with peers, assume responsibility, and express their thoughts in authentic contexts (Göksu, 2020; Doğan, 2022).

The international literature also emphasizes the developmental value of natural and outdoor learning environments in early childhood. Cooper (2015) states that nature and outdoor learning environments are often neglected resources in early childhood education despite their contribution to children's development, health, and well-being. Ernst (2014) similarly found that early childhood educators value natural outdoor settings because of their potential contributions to children's social, emotional, physical, and cognitive development. However, the same study also indicates that teachers encounter several barriers, including transportation, time constraints, weather conditions, safety concerns, and limited adult support. These findings show that although teachers generally recognize the educational potential of outdoor and out-of-school learning environments, practical and structural challenges may restrict their regular use.

Studies conducted in Türkiye also demonstrate that preschool teachers tend to view out-of-school learning environments as valuable educational settings. Karakuş and Aktın (2023) found that preschool teachers associate these environments with learning by doing and experiencing, permanent learning, quality educational experiences, and the development of cognitive, social-emotional, motor, self-care, and language skills. Karamustafaoğlu, Ayvalı, and Ocak (2018) similarly reported that preschool teachers consider informal learning environments important for enabling children to recognize their surroundings, acquire concrete experiences, and participate more actively in learning processes. Ocak and Korkmaz

(2018) also emphasize that the effectiveness of out-of-school learning environments depends on teachers' planning, guidance, and safety management skills.

Despite these pedagogical contributions, the use of out-of-school learning environments in preschool education involves several difficulties. Preschool children's high level of mobility, limited attention span, developing self-care skills, and need for close supervision increase teachers' sense of responsibility during out-of-school activities. Alat, Akgümüş, and Cavalı (2013) found that preschool teachers generally have positive attitudes toward outdoor activities, but their implementation practices are affected by safety, physical conditions, teacher competence, and environmental opportunities. Arslan (2022) reported that preschool teachers cannot organize trips to out-of-school learning environments frequently due to economic problems, transportation difficulties, the limited number of developmentally appropriate places, and concerns such as falling, crashing, or getting lost. Karbeyaz, Karslı, and Kurt (2023) also identified problems such as children's mobility, distraction, behavioral difficulties, long permission procedures, insufficient legal protection for teachers, lack of parental permission, financial limitations, transportation problems, and lack of guide personnel.

In this context, the present study focuses on the views of preschool teachers working in Tokat regarding out-of-school learning environments. Tokat has various natural, historical, cultural, and social resources that may be used as educational settings in preschool education. However, local conditions such as transportation possibilities, school administrative practices, parental profiles, available learning spaces, and teachers' professional experiences may shape the use of these environments. Therefore, examining preschool teachers' views in the Tokat context is important not only for contributing to the broader literature but also for developing locally applicable recommendations. Based on this need, the study aims to reveal how preschool teachers define out-of-school learning environments, what kinds of developmental contributions they attribute to these environments, what difficulties they experience during planning and implementation, and what suggestions they offer for increasing their effective use.

METHOD

This study was designed within the framework of qualitative research because it aimed to examine preschool teachers' views, experiences, meanings, and practical difficulties regarding out-of-school learning environments in depth. Qualitative research is appropriate for understanding participants' perceptions and experiences in their natural context. In this study, the purpose was not to reach statistical generalizations but to provide a holistic and detailed understanding of how preschool teachers interpret and experience out-of-school learning environments.

The research was conducted using a phenomenological design. Phenomenology focuses on individuals' lived experiences regarding a phenomenon that is known but requires deeper and more detailed understanding. In this study, the phenomenon under investigation was preschool teachers' views and experiences concerning out-of-school learning environments. Since this phenomenon may include different meanings such as outdoor education, field trips, nature-based learning, museum education, nearby community exploration, and experiential learning, phenomenology was considered suitable for examining how teachers conceptualize these environments, what pedagogical values they associate with them, what barriers they encounter, and what solutions they propose.

The study group consisted of 10 preschool teachers working in the city center of Tokat. The participants were selected through criterion sampling, which is one of the purposeful sampling methods commonly used in qualitative research. The criteria for participation were being a preschool teacher, working in preschool education institutions located in Tokat city center, having professional experience that would enable them to express views on out-of-school learning environments, and volunteering to participate in the study. To protect the confidentiality of the participants, the teachers were coded as P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, and P10. Their professional experience ranged from 3 to 20 years. This diversity made it possible to reflect the views of both relatively new and more experienced teachers.

The data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers. Semi-structured interviews allow researchers to collect data around predetermined questions while also enabling participants to explain their thoughts in detail, provide examples, and evaluate the issue based on their own professional experiences. During the development of the interview form, the literature on out-of-school learning environments, outdoor activities in preschool education, nature-based learning, museum and community trips, and teacher views was reviewed. A pool of questions was created in line with the purpose of the study, and the questions were evaluated in terms of scope, clarity, comprehensibility, and relevance to the research aim. Expert opinions were obtained from specialists in preschool education and qualitative research methods to ensure content and face validity. Based on expert feedback, similar questions were combined, some questions were reworded, and the interview form was finalized.

The interview form included five main questions. These questions focused on how teachers define out-of-school learning environments, what contributions they believe these environments make to preschool children's development, what

difficulties they encounter while using or planning such environments, what solutions can be developed to overcome these difficulties, and what should be done to increase the effective and widespread use of out-of-school learning environments in preschool education in Tokat. During the interviews, probing questions such as “Could you explain this further?”, “Could you give an example?”, and “In which situations do you experience this problem more frequently?” were used when necessary.

Before the interviews, the participants were informed about the purpose of the study, the voluntary nature of participation, the confidentiality of their identities, and their right to withdraw from the study at any time. The interviews were conducted at times convenient for the participants and lasted approximately 30–40 minutes. With the permission of the participants, the interviews were audio-recorded and later transcribed by the researcher. During transcription, the meaning of participants’ statements was preserved, and repetitions or expression problems were edited only when they did not alter the meaning of the data.

The data were analyzed using descriptive analysis and content analysis. First, the interview transcripts were read several times, and meaning units related to teachers’ views on out-of-school learning environments were identified. These meaning units were coded in line with the research questions. Similar codes were then grouped under sub-themes and themes. In the descriptive analysis process, the data were organized according to the research questions and presented systematically. In the content analysis process, repeated concepts, problem areas, developmental contributions, and solution suggestions were identified. Frequencies were calculated for each theme and sub-theme, and percentage values were obtained by proportioning these frequencies to the total number of participants. Direct quotations from participants were included to reflect teachers’ experiences in their own words and to strengthen the data-based interpretation of the findings.

FINDINGS

The findings show that preschool teachers define out-of-school learning environments mainly through three themes: place, educational process, and participants. Regarding place, most teachers referred to natural areas such as parks, gardens, and forests, as well as cultural and historical areas such as museums and historical sites. Eight teachers mentioned natural areas, and six teachers mentioned cultural or historical areas. Regarding the educational process, all participants emphasized out-of-class experience, while seven teachers described out-of-school learning environments as planned activities or educational trips. Three teachers also mentioned the participation of families and guides. These findings indicate that the teachers do not perceive out-of-school learning environments merely as informal trips or recreational activities. Instead, they consider them planned educational experiences carried out in natural, cultural, historical, or community-based settings beyond the classroom.

The second group of findings concerns the developmental contributions of out-of-school learning environments. Teachers stated that these environments support children’s cognitive, social-emotional, motor, language, and self-care development. The most frequently emphasized contribution was cognitive development. Nine teachers stated that out-of-school learning environments support concept and language development, while eight teachers emphasized permanent learning and concretization. Teachers explained that children understand abstract concepts more easily when they encounter real objects and situations, such as historical artifacts in a museum or plants in a park. In terms of social-emotional development, seven teachers stated that these environments support self-confidence and cooperation, while five teachers highlighted environmental awareness. Teachers also stated that outdoor and natural environments encourage children to cooperate with peers, take responsibility, and develop sensitivity toward nature. Regarding motor and self-care skills, six teachers emphasized sensory-motor development, and four teachers mentioned responsibility and self-care. These findings suggest that out-of-school learning environments provide holistic learning opportunities by supporting multiple developmental domains simultaneously.

The third group of findings relates to the difficulties encountered in planning and implementing out-of-school learning activities. The most prominent theme was safety and responsibility. Nine teachers mentioned concerns about accidents, falling, or children getting lost, while eight teachers emphasized the heavy responsibility placed on teachers. Economic and logistical barriers were also important. Eight teachers referred to transportation and financial limitations, while six teachers mentioned the lack of appropriate places for preschool children. Bureaucratic processes constituted another difficulty; seven teachers stated that permission procedures and legal regulations make the process difficult. Finally, five teachers mentioned student-related difficulties such as behavioral problems and distraction. These findings show that although teachers value out-of-school learning environments, they face significant practical obstacles that limit their implementation.

The fourth group of findings concerns teachers’ solution suggestions. These suggestions were grouped under cooperation and support, planning and preparation, and structural arrangements. Six teachers suggested receiving parental support,

and five teachers emphasized the need for guide personnel. Seven teachers stated that children should be informed in advance and that rules should be clearly explained before the activity. Four teachers recommended visiting and examining the activity area beforehand. Regarding structural arrangements, five teachers suggested simplifying legal procedures and developing regulations that protect teachers, while six teachers stated that transportation and financial support should be provided. These findings demonstrate that teachers expect both pedagogical preparation and institutional support to make out-of-school learning activities safer and more sustainable.

The final group of findings concerns suggestions for increasing the use of out-of-school learning environments in Tokat. Seven teachers stated that local governments should create child-friendly and safe spaces suitable for preschool children. Five teachers suggested increasing school budgets. Six teachers emphasized the need for in-service training for teachers, and four teachers stated that awareness should be raised among families and society. Five teachers suggested local policies supporting out-of-school learning environments, while three teachers recommended cooperation protocols among schools, museums, municipalities, and universities. These findings point to the importance of local-level planning and inter-institutional cooperation.

CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

The results of the study show that preschool teachers working in Tokat have a positive pedagogical perspective on out-of-school learning environments. They define these environments as planned educational settings that enable children to interact with real-life contexts, concretize learning, and connect the preschool curriculum with the surrounding environment. This result is consistent with Karakuş and Aktın (2023), who found that preschool teachers define out-of-school learning environments through learning by doing, permanent learning, and quality educational experiences. It is also parallel to the findings of Karamustafaoğlu, Ayvalı, and Ocak (2018), who reported that teachers consider informal learning environments important for children's recognition of their environment and active participation in learning. Therefore, the present study supports the view that out-of-school learning environments should not be treated as supplementary or secondary activities in preschool education but as essential pedagogical opportunities appropriate to the developmental nature of early childhood learning.

The study also reveals that teachers believe out-of-school learning environments contribute to children's cognitive, social-emotional, motor, language, and self-care development. Children's direct interaction with natural and cultural environments supports concept development, observation, questioning, cooperation, responsibility, environmental awareness, and permanent learning. These findings are consistent with Cooper (2015), who emphasizes the contribution of nature and outdoor learning environments to children's development, health, and well-being. They also overlap with Ernst's (2014) finding that early childhood educators value natural outdoor settings for their contribution to children's social, emotional, physical, and cognitive development. In the Turkish context, the findings are also supported by Karakuş and Aktın (2023), who identified teachers' views that out-of-school learning environments support multiple developmental domains.

However, the study also shows that teachers encounter various structural, administrative, logistical, and developmental difficulties despite their positive views. Safety concerns, transportation problems, financial limitations, teacher responsibility, permission procedures, lack of suitable spaces, and children's developmental characteristics are the main barriers. This finding supports Arslan (2022), who found that preschool teachers have difficulty organizing out-of-school trips due to economic reasons, transportation problems, limited suitable places, and safety concerns. It also supports Karbeyaz, Karslı, and Kurt (2023), who identified similar problems such as children's mobility, distraction, behavioral problems, long permission procedures, lack of legal protection for teachers, lack of parental permission, financial problems, transportation difficulties, and insufficient guide personnel. These results indicate that the use of out-of-school learning environments in preschool education cannot be explained solely by teachers' willingness or individual effort. Instead, it requires the coordinated support of school administrations, families, local governments, legal regulations, and community institutions.

The teachers' solution suggestions reveal the need for a more systematic, shared, and institutionally supported model. Parental involvement, guide personnel, pre-visit information, clear rules, prior examination of the field trip area, financial and transportation support, simplified permission procedures, and protective regulations for teachers are among the main recommendations. These suggestions are consistent with Arıkan et al. (2024), who emphasize the importance of pedagogical planning before, during, and after out-of-school learning activities. They also overlap with Kesen's (2019) emphasis on understanding teachers' expectations, concerns, and local conditions in order to improve the quality of extracurricular and out-of-school activities.

Based on the results of the study, several recommendations can be made. First, out-of-school learning activities in preschool education should not be left to teachers' individual efforts. School administrations, families, municipalities,

museums, libraries, universities, and local education authorities should actively support the process. Second, standard planning forms, risk assessment charts, parental information texts, safety checklists, and post-activity evaluation tools should be developed. These materials would reduce uncertainty and help teachers manage the process more safely and systematically. Third, sufficient adult support should be provided during out-of-school activities. Assistant personnel, guidance teachers, or volunteer parents may help ensure children's safety and reduce teachers' anxiety.

Fourth, in-service training programs should be organized for preschool teachers. These programs should include topics such as planning out-of-school activities, risk analysis, safe field trip management, family participation, nature-based learning, museum education, nearby community exploration, and guidance strategies for young children outside the classroom. In addition, teacher education programs at universities should include more practice-based courses and activities related to out-of-school learning environments. Fifth, in the specific context of Tokat, local governments and educational institutions should identify safe and child-friendly learning spaces, adapt museums, parks, libraries, natural areas, and cultural places for preschool groups, and provide transportation and budget support for schools. Cooperation protocols among schools, municipalities, museums, universities, and other relevant institutions would make the process more sustainable. Finally, future studies may examine the views of school administrators, parents, and children in addition to teachers. Comparative studies conducted in different provinces and socioeconomic contexts may help reveal how local conditions affect the use of out-of-school learning environments. Moreover, longitudinal and practice-based studies may be conducted to examine the effects of out-of-school learning activities on children's cognitive, social-emotional, motor, language, and self-care development with more concrete evidence. Overall, this study concludes that out-of-school learning environments are indispensable components of qualified preschool education, but their effective, safe, and sustainable use requires systematic planning, institutional cooperation, teacher training, and local policy support.

KAYNAKÇA

Alat, Z., Akgümüş, Ö., & Cavalı, D. (2013). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen tutum ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(3), 47–62. https://doi.org/10.17860/efd.49967

Arıkan, U., Arıkan, H., Uğur, A. T., Şepşul, A., & Birinci, S. (2024). Okul dışı öğrenme ortamları üzerine kuramsal çalışma: Theoretical study on out-of-school learning environments. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches, 10*(48), 130–148. https://doi.org/10.5281/zenodo.14562892

Arslan, Z. (2022). *Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. AVESİS. https://avesis.atauni.edu.tr/yonetilen-tez/7488e51e-80a5-45bd-a903-9454f79cdd08/okul-oncesi-egitimde-okul-disi-ogrenme-ortamlarina-iliskin-ogretmen-goruslerinin-incelenmesi

Cooper, A. (2015). Nature and the outdoor learning environment: The forgotten resource in early childhood education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 3*(1), 85–97. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1108430.pdf

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

Doğan, G. N. (2022). *Hayat bilgisi dersinde sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançları ve okul dışı öğrenme ile ilgili değerlendirmeleri* [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. https://openaccess.ahievran.edu.tr/items/200c84e6-bdac-4019-98fc-9951f69f0e87

Ernst, J. (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: An exploratory study of beliefs, practices, and barriers. *Environmental Education Research, 20*(6), 735–752. https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833596

Göksu, M. M. (2020). Sınıf dışı öğrenme ortamları: Köy Enstitüleri örneği. *Turkish History Education Journal, 9*(1), 1–16. https://doi.org/10.17497/tuhed.626781

Karakuş, H., & Aktın, K. (2023). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanım durumu. *Bogazici University Journal of Education, 40-2*(2), 71–99. https://doi.org/10.52597/buje.1016324

Karamustafaoğlu, S., Ayvalı, L., & Ocak, Y. (2018). Okul öncesi eğitimde informal ortamlara yönelik öğretmenlerin görüşleri. *Journal of Research in Informal Environments, 3*(2), 38–65. https://izlik.org/JA26DC77KS

Karbeyaz, A., Karslı, G., & Kurt, M. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında karşılaştığı sorunlar ve çözüm yolları. *Social Sciences Studies Journal, 9*(117), 9327–9339. https://doi.org/10.29228/sssj.73462

Kesen, A. H. (2019). *Ders dışı faaliyetlerin kalitesinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=NqaJ_QAH-1HAdFaVANjluQ&no=Tej7t2f_49ufH6d7ScG3mA

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

Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. https://nefilkokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/13/741273/dosyalar/2017_11/08112036_11_Okul_Oncesi_Egitim_Programi.pdf

Ocak, İ., & Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Field Education, 4*(1), 18–38. https://izlik.org/JA76SU73BZ

Ummanel, A., & Dilek, A. (2016). Gelişim ve öğrenme. S. Çelenk (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 35–52). Pegem Akademi. https://doi.org/10.14527/9786053185598.02

Yanarateş, E. (2023). Okul dışı öğrenme ortamları. F. Erdoğan (Ed.), *Matematik ve fen bilimleri eğitiminde yeni yaklaşımlar 2023-II* içinde (ss. 113–132). Efe Akademi Yayınları.