

THE IMPACT OF OUTDOOR EDUCATIONAL ACTIVITIES CONDUCTED BY PRIMARY SCHOOL TEACHERS ON STUDENTS

Cafer YOZGAT*

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Denetimi, Yüksek Lisans Programı, yozgatcafer@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2265-5900

Received Date: 13.11.2025 Revised Date: 20.12.2025 Accepted Date: 04.01.2026

Copyright © 2026 Cafer YOZGAT. This is an open access article distributed under the Eurasian Academy of Sciences License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT

Students participate in extracurricular activities for various reasons, as these activities contribute to their cognitive, affective, and social development. During this process, both students and teachers have certain expectations regarding the planning and implementation of these activities. In order for extracurricular activities to contribute more effectively to the educational process, it is of great importance to systematically evaluate their effects on students and to understand teachers' perceptions and expectations regarding these activities. Out-of-class educational activities are considered as practices that include field trips, observations, nature-based activities, museum visits, project-based studies, and learning environments outside the school. Such activities support experiential learning by enabling students to actively participate in the learning process and help relate theoretical knowledge to daily life. In this context, the main aim of this study is to reveal primary school teachers' views on the effects of out-of-class educational activities on students. As a result, it is seen that out-of-class educational activities constitute an important pedagogical tool that enriches the learning process at the primary school level. Accordingly, it is recommended that teachers include more out-of-class activities in their lesson plans and that school administrations and educational policies support and encourage such practices.

Keywords: Activity, Extracurricular Activity, In-Class Activity

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN SINIF DIŞI EĞİTİM ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

ÖZET

Öğrenciler, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayan ders dışı etkinliklere çeşitli nedenlerle katılım göstermektedir. Bu süreçte hem öğrenciler hem de öğretmenler, etkinliklerin planlanması ve uygulanması aşamalarında belirli beklentiler taşımaktadır. Ders dışı etkinliklerin eğitim sürecine daha nitelikli katkı sunabilmesi için, bu etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkilerinin sistematik olarak değerlendirilmesi ve öğretmenlerin etkinliklere yönelik algı ile beklentilerinin anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Sınıf dışı eğitim etkinlikleri; gezi, gözlem, doğa etkinlikleri, müze ziyaretleri, proje çalışmaları ve okul dışı öğrenme ortamlarını kapsayan uygulamalar olarak ele alınmaktadır. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayarak deneyim temelli öğrenmeyi desteklemekte ve teorik bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesine katkı sunmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmanın temel amacı; ilkökul öğretmenlerinin sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Sonuç olarak, sınıf dışı eğitim etkinliklerinin ilkökul düzeyinde öğrenme sürecini zenginleştiren önemli bir pedagojik araç olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin ders programlarında sınıf dışı etkinliklere daha fazla yer vermeleri ve okul yönetimleri ile eğitim politikalarının bu tür uygulamaları destekleyici düzenlemeler yapmaları önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Etkinlik, Sınıf Dışı Etkinlik, Sınıf İçi Etkinlik



1. GİRİŞ

Etkinlik, öğretim programında yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılması amacıyla, öğretmen rehberliğinde öğrenciler tarafından yürütülen eğitici faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Odabaşı, 2007). Etkinliklerin öğrenciler tarafından bizzat gerçekleştirilmesi, kavramın temel amacını desteklemesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Türkiye’de 2006 yılından itibaren eğitim-öğretim süreçlerinde etkinlik temelli öğretim anlayışı yaygınlaşmış ve bu yaklaşım, eğitim uygulamalarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Etkinlik temelli öğretim, temel olarak derslerin uygulamalı etkinlikler aracılığıyla işlenmesini ifade etmektedir (Felder & Brent, 2009).

Bu yaklaşımın temel hedeflerinden biri, bireylerin “öğrenmeyi öğrenme” becerisini kazanmasıdır. Öğrenmeyi öğrenme, bireyin öğrenme sürecine ilişkin sorumluluklarının bilincinde olması; etkili öğrenme stratejilerini ve tekniklerini tanıması ve bu yöntemleri öğrenme süreçlerinde bilinçli biçimde kullanması olarak tanımlanmaktadır (Arıcı, 2020). Etkinlik temelli öğretimde öğrencilerin etkinliklere aktif katılımı ve kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu üstlenmeleri teşvik edilmektedir. Bu nedenle, etkinlik temelli öğretim güncel ve çağdaş eğitim yaklaşımlarından biri olarak değerlendirilmektedir.

Etkinlik temelli öğretimin merkezinde etkinlikler yer almaktadır. Bu nedenle, bu öğretim yaklaşımında dersler, uygun etkinlikler aracılığıyla işlenirken, bu etkinliklerin belirli ölçütleri karşılaması gerekmektedir. Derslerde kullanılan etkinlikler, programın genel amaçları ve eğitim felsefesiyle uyumlu olmalı; mevcut kaynaklar, uygulayıcıların yeterlilikleri ve toplumun genel kabulleriyle de örtüşmelidir. Ayrıca, bu etkinliklerin hedeflenen kazanımları gerçekleştirebilecek nitelikte olması ve aileler, öğrenciler, öğretmenler ile toplum tarafından kabul görmesi önem arz etmektedir. Etkinliklerin maliyet-fayda dengesi gözetilmeli, sağladığı yararlar ölçülebilir olmalı ve potansiyel riskler en aza indirgenmelidir. Bunun yanı sıra, etkinlikler açık, anlaşılır biçimde ve gerekli unsurları kapsayacak şekilde tasarlanmalıdır (Erkan, 2006: 48). Bu kriterlere uygun etkinliklerin derslerde etkin biçimde uygulanmasında öğretmenlerin rolü kritik öneme sahiptir. Etkinliklerin başarısı, doğrudan uygulayıcı olan öğretmenin tutumu ve becerileri ile yakından ilişkilidir. Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileri merkeze alarak, tüm öğrencilerin etkinliklere aktif katılımını sağlamakla yükümlüdür (Göçer, 2018). Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerin etkinliklere katılımını teşvik etmeleri, sürecin verimliliğini artırmaktadır. Ancak, etkinliklerin uygulanması ve öğrencilerin kazanımlarının pekiştirilmesi sadece öğretmenlerin değil, aynı zamanda ebeveynlerin de sorumluluğundadır. Çünkü okulda edinilen bilgilerin pekiştirilmemesi durumunda unutulma riski artmaktadır. Bu nedenle, okulda kazanılan bilgilerin kalıcılığını sağlamak amacıyla sınıf içi ve sınıf dışı çalışmaların desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Ders dışı etkinlikler literatürde farklı şekillerde tanımlanmakta ve çeşitli açılardan ele alınmaktadır. Bartkus ve arkadaşları (2012), bu etkinlikleri okulun gözetimi altında olmakla birlikte, normal ders saatleri dışında gerçekleşen ve müfredat kapsamına dahil edilmeyen hem akademik hem de akademik olmayan faaliyetler olarak tanımlamıştır. Denault ve meslektaşları (2019) ise ders dışı etkinlikleri, okul saatleri haricinde uygulanan, belirlenmiş kurallara göre organize edilen ve okul müfredatını destekleyen faaliyetler olarak ifade etmektedir. Şeker (2020), ders dışı etkinliklerin akademik kulüpler, sanat çalışmaları, öğrenme grupları, kültürel kulüpler ve dans gibi çeşitli akademik ve akademik olmayan etkinlikleri kapsadığını vurgulamıştır. Buna ek olarak, Shulruf ve diğerleri (2008), bu kavramı öğrencilerin resmi okul saatleri ve ders programı dışında, gönüllülük esasına dayalı olarak katıldıkları yapılandırılmış aktiviteler olarak tanımlamıştır. Alnaeem (2021) ise ders dışı etkinlikleri müfredat dışı gerçekleştirilen tüm faaliyetler olarak tanımlamaktadır. Bu



farklı tanımlamalar ışığında, ders dışı etkinlikler kavramının araştırmacılar arasında kesin ve ortak bir tanıma sahip olmadığı görülmektedir.

Bazı çalışmalarda ders dışı etkinlikler müfredatın bir parçası olarak değerlendirilirken, diğerlerinde bu etkinliklerin müfredat dışı gerçekleşen faaliyetler olduğu vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, bazı araştırmalar ders dışı etkinlikleri, ders içeriğine bağlı olarak ders başarısını olumlu yönde etkileyen çalışmalar olarak kabul ederken, diğerleri bu tür etkinlikleri doğrudan dersle ilişkilendirilmeyen ve akademik başarıya katkısı olmayan faaliyetler olarak ele almaktadır (Saraç, 2017; Bodur, 2015). Ayrıca, alanyazında ders dışı etkinliklerin isimlendirilmesi konusunda da farklılıklar mevcuttur. Bu etkinlikler çeşitli çalışmalarda “okul dışı etkinlikler” (Saraç, 2017; Ürey & Kaymakçı, 2020; Alkan, 2023; Sevim & Demirci, 2025), “sınıf dışı etkinlikler” (Bodur, 2015; Özür & Şahin, 2017; Taşrikulu & Yılmaz, 2019; Evcimik, 2023), “program dışı etkinlikler” (Çöğmen, 2020; Kocayığit & Ekinci, 2020; Atmaca, 2023; Uzun & Bolat, 2023) veya “ekstra program etkinlikleri” (Altan & Şeker, 2021; Koç vd., 2024; Orhan vd., 2024) şeklinde isimlendirilmiştir. Bu çalışmada ise söz konusu faaliyetler genel bir tanımlama ile “ders dışı etkinlikler” olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın temel amacı, ilkökul öğretmenlerinin sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Eğitim-öğretim sürecinde ve öğrencilerin gelişiminde önemli bir yere sahip olan ders dışı etkinliklerin etkili olabilmesi için, bu etkinliklere katılan öğrencilerin ve uygulayıcı öğretmenlerin beklentilerinin açıkça anlaşılması gerekmektedir. Etkinliklerin uygulama sürecinde öğrenciler üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi, çalışmanın önemini artırmaktadır.

Bu araştırma, ders dışı etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışma arasında kapsamlı bir nitelik taşıması açısından önemlidir. Ayrıca, ilgili alanda gerçekleştirilecek ileri düzey araştırmalar için temel bir durum tespiti ve referans kaynağı olmayı amaçlamaktadır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Etkinlik Temelli Öğretim

Zaman içinde değişen küresel koşullar ve bireylerin farklılaşan perspektifleri, ülkelerin eğitim yaklaşımlarında önemli dönüşümlere neden olmuştur. Günümüzde okul, yalnızca bilgi aktaran bir kurum olmanın ötesine geçerek, öğrencilerin deneyimleyerek öğrenmelerini teşvik eden bir yapıya evrilmiştir. Bu dönüşümde etkinlikler kritik bir rol oynamaktadır. Etkinlikler, sadece okul ortamında değil, okul dışı alanlarda da gerçekleştirilebilmektedir. Etkinliklerin hem okul içinde hem de dışında etkili ve işlevsel bir şekilde uygulanması, etkinlik kavramının kapsamının genişlemesine yol açmış ve günlük yaşam aktiviteleri—örneğin yemek yeme, yürüme, televizyon izleme gibi de etkinlik olarak değerlendirilmesine zemin hazırlamıştır. Bu çeşitlilik, etkinlik kavramının tanımı, hangi faaliyetlerin etkinlik sayılabileceği gibi temel soruları gündeme getirmiştir (Öncül, 2000).

Literatürde etkinlik kavramına ilişkin farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Oğuzkan (1974), etkinliği, çocukların kendi ihtiyaç ve amaçlarına uygun olarak, gönüllülük temelinde katıldıkları herhangi bir öğrenme durumu şeklinde tanımlamıştır. Doyle ve Carter (1984) ise etkinliği, düşünce ve davranışları yönlendiren, yapılandırılmış sistemleri tanımlamaya yönelik araştırmalar olarak ifade etmiştir. Doyle (1986), etkinliği ise öğrencilerin müfredat hedefleri doğrultusunda sorumluluk üstlenip aktif katılım sağladıkları ve sonunda somut bir ürün ortaya koymayı amaçlayan ilgi çekici eğitimsel faaliyetler olarak nitelendirmiştir. Öncül (2000) ise etkinliği, öğretmenin çocukların gelişimini desteklemek amacıyla uyguladığı veya çocuğun kendi isteğiyle gerçekleştirdiği, belirlenen hedeflere ulaşmayı



sağlayan düzenli ve yapılandırılmış faaliyetler olarak tanımlamıştır. Gömleksiz ve arkadaşları (2011) etkinliği, programdaki kazanımların öğrencilere kazandırılması için yapılan uygulamalar olarak belirtirken, Coles ve Brown (2013) ise etkinliği öğretmen rehberliğinde planlanan, öğrencilerin belirli bir süreç ve düzen içerisinde oluşturduğu bir durum olarak açıklamıştır.

Literatür taraması sonucunda, etkinlik kavramıyla ilgili yapılan tanımların genellikle etkinliklerin tüm boyutlarını kapsamada yetersiz kaldığı gözlemlenmiştir. Bu durum, etkinlik kavramına yönelik daha kapsamlı ve işlevsel bir tanım geliştirme gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu çerçevede, etkinlik; ders hedefleriyle uyumlu ve uygulama yapılacak grubun yaş, akademik seviyeye, ilgi alanları gibi özellikleri dikkate alınarak tasarlanmış; okul saatleri içinde sınıf ortamında veya dışında, okul dışı zamanlarda ise farklı fiziksel mekanlarda çeşitli yöntemlerle gerçekleştirilebilen; öğretmenin rehberlik rolünü üstlendiği ve öğrencinin aktif olarak katılım sağladığı; uygulama sonucunda somut ya da soyut çıktılar üreten eğitsel faaliyetler biçiminde tanımlanabilir. Bu tanımda özellikle, etkinliklerin belirli hedeflere odaklanması, kazanımlarla uyumlu olması ve öğretmen-öğrenci rollerinin açık biçimde belirlenmesi ön plana çıkmaktadır.

Etkinlik temelli öğretim, temel anlamda “etkinliklerin ders süreci içerisinde uygulanması” olarak tanımlanmaktadır (Felder & Brent, 2009: 282). Daha kapsamlı bir şekilde ele alındığında, bu öğretim yaklaşımı; öğrencilere karşılaştıkları sorunlara yaratıcı çözümler üretmeyi öğreten, pratik ve uygulanabilir yöntemlerle çözüm yolları geliştirmelerini destekleyen ve gelişim çağındaki çocukların öğrenme özgüvenini artıran etkili bir yöntem olarak ifade edilmektedir (Hee, 2005). Bir başka ifadeyle, etkinlik temelli öğretim, öğrenme amaçlarına paralel olarak yapılandırılmış, öğrenci odaklı ve çeşitli özgün öğrenme deneyimleri sağlayan sistematik etkinlikler dizisi olarak tanımlanabilir (Johnson ve ark., 2015).

Bu tanımlardan yola çıkarak, etkinlik temelli öğretimin esas itibarıyla etkinliklerin ders içinde veya ders dışında uygulanmasını kapsadığı söylenebilir. Ancak bu süreçte hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin edindiği kazanımlar, etkinlik temelli öğretimin geleneksel öğretim anlayışından farklılaşmasını sağlamaktadır. Yapılandırmacı eğitim anlayışından beslenen etkinlik temelli öğretim, klasik öğretim yöntemlerinden ayrılır; çünkü bu yaklaşımla öğrenciler öğrenme sürecine aktif katılım göstermektedir. Kenley (2007: 57), etkinlik temelli öğretimi “öğrencinin hazır halde tasarlanmış veya planlanmış bir etkinliğe dinamik biçimde katıldığı bir eğitim şekli” olarak tanımlamıştır. Bu nedenle, etkinlik temelli öğretimin uygulandığı sınıflarda öğrenciler sadece pasif bilgi alıcıları olmayıp; araştıran, öğrenen ve eleştirel düşüncüyü benimseyen bireyler olarak yetiştirilmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katıldığı ve deneyimleyerek öğrendiği bu yaklaşım, sınıf ortamında öğrencilerin öğretmenler kadar derse hazırlıklı olmalarını ve etkin katılım göstermelerini zorunlu kılmaktadır (Şirin, 2012).

Derse hazırlıklı katılan ve etkinliklere aktif şekilde dahil olan öğrencilerde, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştiği tespit edilmiştir (Bonwell & Eison, 1991; Festus, 2013). Bu süreçte öğrenciler, belirlenen hedeflere ulaşmak amacıyla yeni ürünler oluşturmakta veya mevcut ürünler üzerinde eleştirel bakış açısıyla değerlendirmeler yapmaktadır. Etkinlik temelli öğretim uygulanan sınıflarda, etkinliklerin öğrencilerin öğrenmelerini içinde bulundukları sosyo-kültürel ve çevresel bağlamlarla ilişkilendirmesine olanak sağlaması büyük önem arz etmektedir. Bu tür uygulamalar, öğrenmenin hem anlamlı hem de kalıcı olmasını desteklemenin yanı sıra, öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmesine de katkıda bulunmaktadır (Korkmaz, 2021).



Etkinlik temelli öğretimin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlerin sorumluluğu büyüktür; zira bu yaklaşım, etkili bir öğrenci-öğretmen etkileşimi üzerine inşa edilmiştir. Sorgulama, keşfetme, deney yapma, iş birliği içinde çalışma ve öğrenmenin keyfini çıkarma becerilerini destekleyen bu öğretim modelinde, öğretmenin rolü bilgi aktarmaktan çok öğrenme sürecini kolaylaştırmak ve öğrencileri motive etmek yönündedir (Patil, Ramnarayan & Sandhu, 2016).

Alanyazında, etkinlik temelli öğretimin uygulandığı sınıflarda birçok olumlu etkinin gözlemlendiğine dair çeşitli çalışmalar mevcuttur. Ekinci ve arkadaşları (2020), bu öğretim yaklaşımının akademik başarıya olumlu katkı sağladığını; Camcı (2012) ise öğrencilerin yorum yapma becerilerinin gelişmesi ve nedensel düşünmeye teşvik edilmesine destek olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Karakaş ve arkadaşları (2016) çevre bilinci ve duyarlılığın arttığını vurgulamış; Kösterelioğlu ve arkadaşları (2014) ile Olkun ve Toluk Uçar (2014) öğrenilen bilgilerin kalıcılığının güçlendiğini ortaya koymuştur. Anwer (2019) da etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin derse karşı motivasyonunu artırdığına dikkat çekmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, Batdı (2014) etkinlik temelli öğretimin öğrenme sürecine etkin ve bütüncül biçimde entegre edilmesinin birçok eğitim sorununa çözüm olabileceğini ileri sürmüştür.

Etkinlik temelli öğretimin öğrenci üzerindeki olumlu etkilerinin ortaya çıkabilmesi için sürecin ilgi çekici ve eğlenceli şekilde tasarlanması zorunludur. Bu durum, öğrenilen bilgilerin öğrenciler tarafından daha etkili kavranmasını sağlamaktadır (Binbaşıoğlu, 2013). Çünkü etkinlik temelli öğretim, öğrencilerin uygulamalı deneyimlere aktif katılımını destekleyerek soyut kavramların somut gözlemlerle ilişkilendirilmesine imkân tanır ve böylece bilimsel kavramların daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlar (Noreen & Rana, 2019).

Bunun yanı sıra, duygusal, zihinsel, fiziksel ve entelektüel etkinlikler arasında dengeli bir etkileşimin sağlanması, etkinlik temelli öğretimin başarısını artıran temel faktörlerden biridir (Suparno ve ark., 2019). Bu yaklaşımın ders ortamında etkin biçimde uygulanabilmesi için sağlam ve titiz bir planlama süreci gerekmektedir. Sağlıklı planlamanın temelini, etkinlik temelli öğretimin içeriğine uygun, öğrenci merkezli, eğlenceli ve özgün deneyimler sunan programların geliştirilmesi oluşturmaktadır. Bu tür programlar, öğrencilerin becerilerini geliştirmeyi ve yaratıcı düşünme kapasitelerini artırmayı amaçlamalıdır. Eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların en aza indirilmesi ve sürecin aksamasının önlenmesi açısından öğretmenlere ve öğrencilere yönelik etkin geri dönüt mekanizmalarının varlığı kritik öneme sahiptir. Çünkü geri dönütler, eğitimcilerin planlama yapmasına ve süreci gerektiği şekilde yönlendirmesine olanak sağlar. Ayrıca, öğrenme sürecine ilişkin geri dönütlerin öğrencilerin akademik başarısında önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Torrance, 2007).

Etkinlik temelli öğretim bağlamında da, uygulanan etkinliklerin hedeflere ulaşip ulaşmadığının ve öğrenciler üzerinde ne tür etkiler yarattığının belirlenmesi amacıyla uygun değerlendirme yöntemlerinin seçilmesi büyük önem taşımaktadır. Şans eseri, etkinlik temelli öğretimin yaygınlaşmasıyla birlikte değerlendirme tekniklerinde de önemli bir dönüşüm yaşanmıştır. Bu öğretim yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda, geleneksel yöntemlerin yanı sıra süreç değerlendirme, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme ve iş birliği değerlendirmesi gibi çeşitli alternatif değerlendirme biçimlerinin kullanıldığı gözlemlenmektedir (Batdı, 2014). Bu çeşitlilik, eğitim-öğretim süreçlerinin tek bir merkezden ziyade çok sayıda paydaşın aktif katılımıyla değerlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Günümüzde eğitim süreci, paydaşlar arasında sürekliliği sağlanması



gereken bir iş birliğini zorunlu kılmakta ve bu iş birliğinin etkin şekilde sürdürülebilmesi için tüm tarafların sürece dahil olması gerekmektedir.

2.2. Okullarda Ders İçi Etkinlikler

Eğitim, bireylerin toplumsal değerler ve eğilimlere uyum sağlamasında ve toplumun geleceğini şekillendirmesinde önemli bir işlev üstlenmektedir. Yücel (2010) tarafından ifade edildiği üzere, insanlık son on yıl içinde, önceki iki milyon yıl boyunca üretilen bilgi miktarından daha fazlasını üretmiş ve bu bilgi üretiminde eğitimin merkezi bir rolü bulunmaktadır. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin bireylerin tercihlerini gözeterak, kişisel gelişimlerini destekleyecek nitelikte etkinlikler planlaması ve uygulaması gerekmektedir (Şirin, 2012).

Bireylerin gelişimini desteklemek amacıyla, ders saatleri içinde belirlenen plan çerçevesinde yürütülen ve ders kitapları, çalışma kâğıtları gibi çeşitli araçlardan yararlanılan faaliyetler “ders içi etkinlik” olarak tanımlanmaktadır. Literatürde, etkinlik denildiğinde çoğunlukla ders içi etkinlikler kastedilmektedir. Eğitim programlarında yer alan etkinliklerin, ilgili öğretim programları doğrultusunda ve ders ortamında uygulanması önem taşımaktadır. Program kavramı, eğitim programı, öğretim programı ve ders programı olmak üzere üç farklı düzeyde ele alınmaktadır. Demirel (2011), eğitim programını okul içi ve dışındaki öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi; öğretim programını belli bir dersin okul içi ve dışı öğretimine yönelik planlanmış etkinlikler bütünü; ders programını ise bir ders süresince hedeflenen kazanımların öğrencilere kazandırılması için düzenlenen tüm etkinliklerin planı olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede, ders içeriği, amaçlar ve etkinliklerin özelliklerine uygun programların hazırlanması ve bu programların gerektirdiği şekilde etkinliklerin uygulanması zorunludur.

Ders içi etkinliklerin tasarlanması ve programlar doğrultusunda planlanmasının ardından, bu etkinliklerin gerçekleştirileceği ortamın uygun biçimde hazırlanması gerekmektedir. Genellikle ders içi etkinlikler, ders saatleri içerisinde uygulama okulunda yürütülür. Bu noktada okulun fiziksel olanakları ile sosyokültürel yapısı, etkinliklerin etkin ve verimli biçimde gerçekleştirilmesini doğrudan etkileyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Okul ortamı, planlı ve kontrollü bir eğitim alanı olarak işlev görürken, öğrencilerin okula gelmeden önce yaşadıkları olumsuz toplumsallaşma etkilerinin okulda azaltılması ve telafi edilmesi amaçlanmaktadır (Celep, 2010). Bu bağlamda eğitimin okullarda sistemli ve programlı şekilde yürütülmesinin önemi Çalık (2012) tarafından vurgulanmıştır.

Son yıllarda okullarda verilen derslerin içerik ve uygulama biçimleri köklü değişikliklere uğramıştır. Bu dönüşüm, bireylerin değişen özellikleri, eğitim sürecine yönelik farklı bakış açıları ve hızla değişen dünya koşullarının etkisiyle eğitim yöneticilerinin öğrenen merkezli yaklaşımları benimsemesinden kaynaklanmaktadır. Literatürde bu yaklaşım, yapılandırmacı eğitim olarak ifade edilmektedir. Yapılandırmacı eğitim, öğrenciyi sürecin merkezine koyan ve öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencinin aktif katılımını destekleyen bir pedagojik anlayıştır (Chen, 2003).

Yapılandırmacı eğitim felsefesine uygun öğrenme ortamı, öğrencinin bilgiyi aktif şekilde yapılandırmasını destekleyen bir öğretim ortamı olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşıma göre, öğrenci bilgiyi pasif alıcı konumunda olmayıp, bilgiyi aktif olarak edinmekte, deneyimlemekte ve yaşamına entegre etmektedir. Bu nedenle, yapılandırmacı eğitimde en uygun öğrenme durumu, etkinliklerle desteklenen etkin öğrenme biçimidir (Güneş, 2007).

Etkinlikler, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını keşfetmelerine olanak tanıyarak, onları pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkarıp aktif bilgi edinicilere dönüştürmektedir. Bu



bağlamda, etkinlik temelli öğretimde öğrenci rolü ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenci merkezli bakış açısı arasında paralellik bulunmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım eğitim sistemi olarak benimsendikten sonra, etkinlikler derslerde yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu uygulamaların büyük çoğunluğunu genellikle ders içi etkinlikler oluşturmaktadır. Etkinliklerin seçimi ve uygulanmasında temel kaynaklar ise ders kitaplarıdır. Ders kitaplarındaki etkinliklere erişim kolaylığı ve bunların derslerde pratik şekilde uygulanabilir olması, öğretmenlerin bu kaynaklara yönelmesini sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) etkinliklerin denetimi, alan uzmanlarının görüşlerinin alınması ve öğretmenlere etkinliklerin zamanlamasına ilişkin önceden hazırlanmış planların sunulması gibi uygulamaları, öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinlikleri kullanma konusunda teşvik edilmelerini sağlamaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin ders kitaplarına bağlılık düzeyini inceleyen araştırmalar tarafından da doğrulanmaktadır (Kara Özkan, 2021; Köroğlu & Balcı, 2022; Öztürk, 2019; Karaaslan, 2023).

Ders içi etkinliklerin ders kitaplarından seçilme sürecinde etkinliği uygulayan öğretmenin niteliği de önemli bir faktördür. Öğretmen, etkili öğrenmenin sağlanması için eğitim-öğretim ortamını düzenleyen, öğrencinin öğrenme süreçlerine rehberlik eden ve bireysel farklılıkları dikkate alan bir aktör olarak rol almaktadır (Taşpınar, 2010). Bu doğrultuda, öğretmen ders kitaplarında yer alan etkinlikleri sınıf ortamının koşullarına, dersin amaçlarına ve okulun bulunduğu çevrenin özelliklerine uygun şekilde en etkili biçimde uygulamalıdır. Etkili öğrenme süreçlerinde hedef, öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı göstererek çeşitli öğrenme yaklaşımlarına imkân sağlamak ve hem baskın hem baskın olmayan öğrenme stillerinin gelişimini desteklemektir (Gencel & Erdoğan, 2022).

Öğretmenlerin bu süreçteki rolü oldukça önemlidir. Ericksen (1978), sınıf içi etkinliklerin etkili öğrenmeye katkısının, öğretmenin öğrencilerin derse olan ilgisini çekme ve bu ilgiyi devam ettirme yeteneğine bağlı olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen ders içi etkinlikler etkin şekilde uygulandığında, öğrenciler uygulamalı problem çözme ve bilgi-beceri transferini içeren üst düzey bilişsel performanslar sergilemekte ve bu sayede zihinsel modellerini geliştirmektedirler (Churchill, 2003). Bu nedenlerle, etkinlikler derslerde öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlayan etkili araçlar olarak giderek daha fazla tercih edilmektedir (Alabi, 2014). Etkinliklerin yaygınlaşmasıyla birlikte, öğrencilerin özgüvenlerinde artış gözlemlenmekte, öğrenmenin sorumluluğunu üstlenme becerileri gelişmekte ve yapılan etkinlikler öğrencilerin kendine güven kazanmasına olumlu katkı sağlamaktadır.

2.3. Okullarda Ders Dışı Etkinlikler

Ders dışı etkinliklerin hem dünya genelinde hem de Türkiye'de ne zaman uygulanmaya başlandığı konusu, araştırmacıların ilgisini çeken önemli bir alandır. Tarihsel süreç incelendiğinde, geçmiş dönemlerde ders dışı etkinlik kapsamına girebilecek bazı faaliyetlerin yapıldığı görülmekle birlikte, bu uygulamaların planlı ve amaçlı olmaması sebebiyle ders dışı etkinlik olarak tanımlanması uygun değildir. Boatwright (2009), ders dışı etkinliklerin dünya çapındaki gelişimini üç temel aşamada ele almıştır. Birinci aşama, 1880-1896 yılları arasında eğitimcilerin ders dışı etkinliklere genel olarak karşı çıktığı dönemdir. İkinci aşama, 1896-1917 yılları arasında ders dışı etkinliklerin kısmen kabul edilmeye başlandığı dönem olarak belirtilmiştir. Son aşama ise 1918 sonrası dönemi kapsamaktadır ve bu dönemde eğitimcilerin ders dışı etkinliklerin önemini daha iyi kavradıkları ifade edilmektedir.



Ders dışı etkinlikler, dünya genelinde 19. yüzyılın sonlarına doğru tartışılmaya başlanmış ve 20. yüzyılın başlarında uygulanmaya konulmuşken, Türkiye’de bu uygulamaların yaygınlaşması daha geç tarihlere denk gelmektedir. Türkiye’de ders dışı etkinliklerin tarihsel gelişimine ilişkin ilk örneklerden biri, Binbaşıoğlu’nun (2000) aktardığı üzere, 1909 yılında İstanbul Öğretmen Okulu müdürü olarak göreve başlayan Sâti Bey’in uygulamalarıdır. Binbaşıoğlu, Sâti Bey’in okulda disiplin sağlamakla görevli mubassırların görevine son vererek, öğrencilerin kendi kendilerini yönetmelerine imkân tanıdığını belirtmiştir. Bu sayede öğrenciler, ders dışı zamanlarda bağımsız hareket edebilmiş ve kendi yaşamlarını düzenleme fırsatı bulmuşlardır.

Bu uygulamanın elde edilen sonuçları, ders dışı etkinliklerin temel amaçlarıyla uyumlu bir seyir izlemektedir. Ayrıca, literatürde yer aldığı üzere, 1936 yılında kurulan Köy Öğretmen Okulları ile 1940’ta faaliyete geçen Köy Enstitüleri bünyesinde, ders dışı öğrenme ortamları kapsamında çeşitli uygulamalara yer verilmiştir (Berberoğlu & Uygun, 2013). Bu eğitim kurumlarında verilen ziraat, ipek böcekçiliği ve balıkçılık gibi dersler tamamen uygulamaya dayalı olup, öğrenmenin sınıf dışına taşınmasına imkân tanımıştır.

Türkiye’de Cumhuriyet’in ilk yıllarında eğitim anlayışında köklü değişiklikler yaşanmış ve önemli reformlar hayata geçirilmiştir. Bu dönemde, 1924 yılında John Dewey’in Türkiye’ye gelerek gerçekleştirdiği toplantılar önemli bir etki yaratmıştır. Bu nedenle, Cumhuriyet’in ilk dönemlerinde ders dışı etkinlik uygulamalarının başlaması, Dewey’in davet edilip hazırladığı rapor ve bu rapor doğrultusunda gerçekleştirilen eğitim reformlarıyla ilişkilendirilebilir (Çöğmen, 2020).

John Dewey’in raporunun ardından eğitim alanında önemli reformlar yapılmasına rağmen, öğrenci-öğretmen ve ders-okul ilişkisine yönelik anlayışta hemen bir değişim gerçekleşmemiştir. Ancak bu algı değiştikçe, etkinlik kavramı ve etkinlik temelli öğretim eğitim sistemine ancak 2005 yılından sonra dâhil olabilmıştır. Bu tarihten itibaren öğrenci, öğretmen, ders ve okul anlayışında köklü dönüşümler yaşanmış ve dersler okul dışına taşınmaya başlamıştır. Bu gelişmeler, ders dışı etkinliklerin önemini daha da artırmıştır.

Ders dışı etkinlikler dünyada çok uzun süredir gündemde olmasına karşın, Türkiye’de göreceli olarak daha yeni benimsenmiş ve en etkin uygulama alanı olarak okullar öne çıkmıştır. Okullar, öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde çeşitli deneyimler kazandığı ve bu deneyimler aracılığıyla öğrenme sorumluluğunu üstlendiği ortamlardır. Öğrenciler, okul ortamında gerçekleştirilen etkinliklerle farklı yaşantılar edinmekte ve kendi yeterliliklerine göre gelişim göstermektedir. Günümüzde ise eğitim-öğretim faaliyetleri yalnızca okul içinde değil, okul dışındaki pek çok mekânda da gerçekleştirilebilmektedir. Öğretmenler, ders içeriklerine uygun olarak öğrencilerini okul dışındaki farklı ortam ve mekânlara götürerek eğitim faaliyetlerini buralarda da uygulayabilmektedir (Şirin, 2012).

Öğrencilerin eğitim-öğretim süreci boyunca çeşitli uyarılarla karşılaşması ve edinilen deneyimlerin okul dışı yaşantılarla desteklenmesi önemlidir. Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenmelerini okul dışındaki yaşantılarla destekleyen etkinlikler literatürde genel olarak “ders dışı etkinlikler” olarak tanımlanmaktadır. Ancak ders dışı etkinliklerin tanımı konusunda alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır. Ders dışı etkinliklerin müfredat ile ilişkisi konusunda literatürde farklı görüşler bulunmaktadır. Bu farklılıkların en belirgin boyutu, ders dışı etkinliklerin müfredatla bağlantılı ve destekleyici faaliyetler olarak mı yoksa tamamen müfredatın dışında bağımsız etkinlikler olarak mı değerlendirilmesi gerektiği konusundadır. Alanyazında bu hususta henüz kesin ve ortak bir görüş birliği sağlanamamıştır.

Müfredatı destekleyen etkinlikler çerçevesinde ders dışı faaliyetleri ele alan araştırmalar incelendiğinde, Babadoğan (1990) bu tür etkinlikleri “program dışı olarak



görülmekten ziyade, programı tamamlayan ve programla birlikte yürütülen faaliyetler” şeklinde tanımlanmaktadır. Benzer şekilde, Köse (2003) ders dışı etkinlikleri “geniş kapsamlı, çok amaçlı ve ders içi etkinliklerle birlikte eş zamanlı olarak yürütülen faaliyetler” olarak ifade etmiştir. Wilson (2009) ise bu tür etkinlikleri, okulla bağlantılı ancak genellikle ayrı bir ders kapsamında değerlendirilmeyen, organize öğrenci etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır. Daha yakın tarihli bir yaklaşımla, Androshchuk ve arkadaşları (2020), ders dışı etkinlikleri öğrencilerin ortak müfredat çalışmaları süresince veya boş zamanlarında bilinçli ve gönüllü olarak katıldıkları faaliyetler olarak belirtmişlerdir. Oral (2021) ise ders dışı etkinlikleri, öğrencinin gelişimi ve eğitimin genel amaçları açısından formal eğitim faaliyetlerinden ayrılamayan, birbirini tamamlayan ve eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirmiştir. Bu farklı tanımlamalar, ders dışı etkinliklerin müfredatla olan ilişkisine dair farklı bakış açılarını ortaya koymakla birlikte, genel olarak ders dışı etkinliklerin eğitimin bütüncül yapısı içerisinde önemli ve tamamlayıcı bir işlev üstlendiği vurgulanmaktadır. Ancak, bu alanda kavramsal netliğin artırılması ve ortak bir tanımın oluşturulması için daha kapsamlı ve derinlemesine araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Söz konusu tanımlar, ders dışı etkinliklerin uygulanan müfredatla bağlantılı ve müfredatın tamamlayıcısı olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, alanyazında ders dışı etkinliklerin müfredattan bağımsız değerlendirilmesi gerektiğini savunan görüşlere de sıkça rastlanmaktadır. Bu bakış açısına göre, ders dışı etkinlikler, öğrencilerin zorunlu ders programı dışında kendi istekleriyle katıldıkları ve genellikle müfredatla doğrudan ilişkisi bulunmayan faaliyetler olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, Civil ve Koçak (2018), ders dışı etkinlikleri öğrencilerin kendi tercihlerine dayalı olarak katıldıkları, zorunlu olmayan ve önceden belirlenmiş müfredat kapsamındaki derslerin dışında gerçekleşen faaliyetler olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde, Balaguer ve meslektaşları (2020), bu tür etkinlikleri örgün eğitim kapsamında yer almayan ve öğrenci katılımının tamamen isteğe bağlı olduğu okul dışı faaliyetler olarak nitelendirmiştir. Stoll ve Pollastri (2021) ise ders dışı etkinlikleri, gençlerin standart okul günü veya kurs saatleri dışında, gönüllülük esasına dayalı olarak katıldıkları yapılandırılmış etkinlikler şeklinde açıklamıştır.

Ekinci (2021) ise ders dışı etkinlikleri, okulun gözetiminde gerçekleşen, normal ders saatleri dışında ve resmi programın parçası olmayan; akademik ya da akademik olmayan; herhangi bir not değerlendirmesine tabi tutulmayan ve katılımın tamamen isteğe bağlı olduğu faaliyetler olarak tanımlamıştır. Bu tanıma paralel olarak, Oğuz (2022) ders dışı etkinlikleri, okul rehberliğinde yürütülmekle birlikte ders saatleri dışında yapılan ve ders programının dışında kalan akademik veya akademik olmayan etkinlikler olarak ifade etmiştir. Bu tanımların ortak noktası, ders dışı etkinliklerin zorunluluk taşımaması, müfredat kapsamı dışında yer alması ve öğrencilerin gönüllülük esasına dayalı katılım göstermesidir. Ancak, bu alandaki kavramsal farklılıklar, ders dışı etkinliklerin tanımı ve kapsamının netleştirilmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Bu tanımlar, ders dışı etkinliklerin müfredattan bağımsız ve daha çok öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmeye yönelik faaliyetler olarak algılandığını göstermektedir. Alanyazındaki farklı bakış açıları, ders dışı etkinliklerin tanımının ve kapsamının netleşmemesine, sınırlarının belirsiz kalmasına ve hangi faaliyetlerin ders dışı etkinlik olarak kabul edileceğinin belirlenememesine neden olmuştur. Bu durum, uygulayıcıların ders dışı etkinliklere yeterli önemi vermemesine yol açan karmaşık bir yapı oluşturmakta ve bu nedenle ders dışı etkinliklerin kapsamının kesin bir şekilde belirlenmesi ile etkinlik türleri arasındaki yerinin netleştirilmesi gerekmektedir.



Araştırma sürecinde edinilen deneyimler ve literatürdeki ihtiyaçlar doğrultusunda, ders dışı etkinlikler iki şekilde tanımlanabilir. Birincisi, belirli ders kazanımlarını desteklemek, öğrencilerin okul dışında ilgili konularla ilgili araştırma yapmalarını ve bilgilerini pekiştirmelerini sağlamak amacıyla ders saatleri içinde, ancak sınıf veya okul dışındaki alanlarda gerçekleştirilen etkinliklerdir. İkincisi ise, okul bünyesinde yürütülen projeler, sınıflar arası veya okullar arası yarışmalar ve özel günlerde düzenlenen faaliyetler gibi, belirli bir dersin doğrudan kapsamına girmeyen fakat öğrencilerin aktif katılımını gerektiren etkinliklerdir.

Ders dışı etkinliklerin uygulandığı yer konusunda literatürde net bir görüş birliği bulunmamaktadır. Atmaca (2012), bu etkinlikleri “okul bahçesi, şehir parkları, çiftlikler, ormanlar ve millî parklar gibi alanlarda planlanan eğitim faaliyetleri” olarak tanımlarken; Ürey ve Kaymakçı (2020) ile Girgin ve Şahin (2022), ders dışı etkinliklerin okul bahçesi, okul çevresi veya okul dışındaki çeşitli mekânlarda gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, ders dışı etkinliklerin sınıf dışındaki herhangi bir mekânda yapılabileceği söylenebilir.

Ders dışı etkinliklerin düzenlenmesinde, etkinliğin gerçekleştirildiği mekândan bağımsız olarak bazı temel amaçlar gözetilmektedir. Bunlar arasında öğrencilerin toplumsal değerleri benimsemelerine destek olmak, bireysel ve grup çalışması yapabilme becerileri kazandırmak, sorumluluk ve görev bilincini geliştirmek, beden ve ruh sağlığını desteklemek, yürütülen çalışmaları tamamlayarak sergilemelerini sağlamak, ilgi ve yeteneklerin gelişimine katkıda bulunmak, özgüven duygusunu artırmak ve öğrencilere demokratik yaşam bilincini kazandırmak yer almaktadır (Binbaşioğlu, 2000).

Bu tür amaçlarla düzenlenen ders dışı etkinliklere katılım, öğrencilerin akademik başarılarında artış sağlamakta, okula uyum süreçlerini olumlu yönde geliştirmekte ve benlik algılarının güçlenmesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, bu etkinlikler öğrencilerin iş birliği ve sosyal becerilerinin gelişimini destekleyerek öğrenme deneyimlerini çeşitlendirmekte ve öğrencilerin belirledikleri öğrenme hedeflerine daha etkin ve hızlı ulaşmalarına olanak tanımaktadır (Holland & Andre, 1987; Marsh, 1992; McNeal, 1999; Feldman & Matjasko, 2005; Lawhorn, 2008). Bununla birlikte, ders dışı etkinliklerin öğrenci gelişimine yönelik olumlu etkilerinin sürdürülebilir olması için, bu faaliyetlerin sistematik, planlı ve düzenli biçimde yürütülmesi ile öğrencilerin sürece aktif katılım göstermesi büyük önem arz etmektedir.

Ancak, ders dışı etkinliklere katılım birçok değişkenin etkisiyle şekillenmektedir. Öğrenci ve öğretmen sayısı, parçalanmış veya tek ebeveynli aile yapısına sahip öğrencilerin varlığı, öğrencilerin iletişim becerileri, sosyoekonomik düzeyleri, akademik başarıları, gelişimsel özellikleri, ilgi alanları ve cinsiyet gibi faktörler, öğrencilerin bu etkinliklere katılım oranlarını etkileyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır (McNeal, 1999; Feldman & Matjasko, 2005; Lawhorn, 2008).

Bu bağlamda, okul yöneticileri ve öğretmenlerin ders dışı etkinlikleri planlarken okulun mevcut durumunu ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaları gerekmektedir. Öğrencilerin etkinliklere katılımı, belirlenen hedeflere ulaşılması açısından kritik bir öneme sahiptir. Bununla birlikte, ders dışı etkinliklerin planlanması ve uygulanması sırasında bazı engellerle karşılaşılabilir. Feldman ve Matjasko'nun (2005) belirttiği gibi, ders dışı etkinlikler çoğunlukla okullar tarafından organize edilmekte ve bu nedenle okulların yapısal ve yönetsel özellikleri bu etkinliklerin başarısını doğrudan etkilemektedir.

Buna karşılık, başarı odaklı eğitim anlayışını benimseyen bazı okullarda, akademik performansı düşük öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımı sınırlanabilmektedir. Bu tür



okullarda sınav başarısı öncelikli tutulmakta, ders saatleri artırılmakta ve öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimleri genellikle ihmal edilmektedir (McNeal, 1999). Bu yaklaşım, ders dışı etkinliklerin uygulanabilirliğini kısıtlamakta ve söz konusu okulları bu etkinliklerin sunduğu gelişimsel faydalardan mahrum bırakmaktadır. Özellikle sınav başarısına vurgu yapılan, rekabetin yüksek olduğu büyük okullar bu duruma örnek teşkil etmektedir.

Holland ve Andre'nin (1987) araştırmasında küçük ölçekli okullarda ders dışı etkinliklere katılımın daha yaygın olduğu görülmüştür. Küçük okullar, daha az rekabet ortamı sunmakta, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiler daha yakın olmakta ve öğrencilerin iş birliği içinde çalışabildiği ortamlar sağlamaktadır. Bu koşullar, ders dışı etkinliklerin etkin ve amaca uygun şekilde gerçekleştirilmesine olanak tanımaktadır.

Ders dışı etkinliklerin uygulanmasında karşılaşılan diğer önemli bir zorluk ise maliyet unsurudur. Bu etkinlikler genellikle ekonomik açıdan yük oluşturabilir; özellikle okul dışı geziler, özel materyaller veya kıyafet temini gibi ihtiyaçlar maliyeti artırmaktadır. McNeal'in (1995) vurguladığı üzere, bu maliyet faktörleri öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, etkinliklerin planlanması aşamasında ekonomik boyutun dikkate alınması gerekmektedir.

Buna karşılık, başarı odaklı eğitim anlayışını benimseyen bazı okullarda, akademik performansı düşük öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımı sınırlanabilmektedir. Bu tür okullarda sınav başarısı öncelikli tutulmakta, ders saatleri artırılmakta ve öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimleri genellikle ihmal edilmektedir (McNeal, 1999). Bu yaklaşım, ders dışı etkinliklerin uygulanabilirliğini kısıtlamakta ve söz konusu okulları bu etkinliklerin sunduğu gelişimsel faydalardan mahrum bırakmaktadır. Özellikle sınav başarısına vurgu yapılan, rekabetin yüksek olduğu büyük okullar bu duruma örnek teşkil etmektedir.

Öte yandan, Holland ve Andre'nin (1987) araştırmasında küçük ölçekli okullarda ders dışı etkinliklere katılımın daha yaygın olduğu görülmüştür. Küçük okullar, daha az rekabet ortamı sunmakta, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiler daha yakın olmakta ve öğrencilerin iş birliği içinde çalışabildiği ortamlar sağlamaktadır. Bu koşullar, ders dışı etkinliklerin etkin ve amaca uygun şekilde gerçekleştirilmesine olanak tanımaktadır.

Ders dışı etkinliklerin uygulanmasında karşılaşılan diğer önemli bir zorluk ise maliyet unsurudur. Bu etkinlikler genellikle ekonomik açıdan yük oluşturabilir; özellikle okul dışı geziler, özel materyaller veya kıyafet temini gibi ihtiyaçlar maliyeti artırmaktadır. McNeal'in (1995) vurguladığı üzere, bu maliyet faktörleri öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, etkinliklerin planlanması aşamasında ekonomik boyutun dikkate alınması gerekmektedir.

2.4. Ders Dışı Etkinliklerin Amacı ve Önemi

Eğitim ve öğretimin temel amacı, öğrencilerin farklı gelişim alanlarında bütüncül olarak ilerlemesini sağlamak ve bilgi düzeylerinin artırılmasıdır. Aynı zamanda, öğrencilerin alışkanlıklarının toplumun refah ve huzuruna katkıda bulunacak şekilde şekillenmesi hedeflenmektedir. Gelişim alanlarında istenen düzeye ulaşılması, davranışlarda olumlu değişimlerin ortaya çıkmasıyla mümkün olur. Ancak, bireyin yaşamında istenmeyen yönde gerçekleşen değişiklikler, zamanla hem bireye hem de çevresine olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Civil, 2007).

Ders dışı etkinlikler, öğretim programlarının dışında planlanan ve yapılandırılan tüm faaliyetleri kapsamaktadır. Okul temelli ders dışı etkinliklere örnek olarak akademik kulüpler, bireysel ve takım sporları ile drama ve müzik gibi verim odaklı kulüpler gösterilebilir. Bu etkinliklere katılım; düzenli programlara bağlı katılım, kurallara dayalı katılım, etkinlik liderlerinin gözetiminde yürütülen katılım ve beceri gelişimine yönelik gönüllülük esasına dayalı katılım biçimlerini içermektedir (Mahoney & Stattin, 2000).



Ders dışı etkinlikler, eğitimin ayrılmaz ve önemli bir parçası olarak kabul edilmekte olup, bu nedenle etkinliklerin düzenli olarak denetlenmesi ve değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin belirlenen amaçlar doğrultusunda uygun tutumlar sergileyip sergilemediğinin izlenmesi, uygulanan etkinliklerin geliştirilmesi ve revize edilmesi sürecine katkı sağlamaktadır. Bu sayede, etkinliklerin daha etkili hale gelmesi ve daha geniş kitlelere ulaşması mümkün olmaktadır; ayrıca, bu süreçte gerçekleştirilen fikir alışverişleri eğitim sürecine değer katmaktadır (Binbaşoğlu, 2000).

Günümüzde eğitim programlarında, öğrencilerin düşüncelerinin ortaya çıkması ve gelişimi kadar fiziksel ve psikolojik değişimlerinin de birlikte ele alınması kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmiştir. Modern dünyada her alanda yaşanan gelişmeler, fiziksel aktivite ve egzersiz alanlarında da yenilikleri beraberinde getirmektedir. Beden Eğitimi ve Spor, eğitim-öğretim programlarının önemli bir bileşeni olup, öğretim planlaması ile birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Öğrencilerin enerjilerini atabilmeleri ve dikkatlerinin toplanması açısından beden eğitimi ve spor faaliyetleri büyük bir öneme sahiptir. Ayrıca, sportif etkinliklerin, öğrencilerin gelişim dönemleri göz önünde bulundurularak uygun programlama ve periyotlamalarla uygulanması gerekmektedir (Demir, 2021).

Ders dışı etkinlikler ise öğrencilerin akademik becerilerini destekleyerek ders içeriklerini daha kolay kavramalarına yardımcı olmaktadır. Bu durum, eğitimin çok boyutlu bir şekilde gelişimini mümkün kılmaktadır. Ayrıca, ders dışı etkinliklere katılan öğrenciler, akranlarıyla daha sağlıklı ve olumlu ilişkiler kurabilmekte ve böylece gelişim süreçleri olumlu yönde etkilenmektedir (Barber ve ark., 2001). Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerle yapılan bir çalışmada, ders dışı etkinliklere katılanların, katılmayanlara kıyasla akademik başarılarının daha yüksek olduğu, yükseköğretime devam etme isteklerinin daha fazla olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra, bu öğrencilerin devamsızlık yapmadığı, fiziksel sağlık durumlarının daha iyi olduğu ve riskli davranışlara yönelme eğilimlerinin daha düşük olduğu da belirlenmiştir (Mahoney ve ark., 2005).

Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin akademik başarılarını desteklemenin yanı sıra onları hayata hazırlama konusunda da önemli katkılar sağlamaktadır. Bu etkinlikler, öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunan doğal uygulama ortamları oluşturmaktadır. Bu nedenle, ders dışı etkinliklere en az temel dersler kadar önem verilmesi gerekmektedir (Aybek, 2007). Ancak ders dışı etkinliklerin etkili olabilmesi için planlama ve uygulama süreçlerinin dikkatle yürütülmesi şarttır. Okulun fiziki koşulları, ailelerin tutumları ve yönlendirmeleri, öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımı ve motivasyonu ile etkinlikte kullanılacak araç-gereçlerin tamamlayıcılığı, kaliteli bir faaliyet gerçekleştirilmesinde temel unsurlardır (Avşar, 2009).

2.5. Ders Dışı Etkinliklerin Çeşitli Açılardan Katkıları

Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin yalnızca akademik alanlarda değil, aynı zamanda bireysel ve sosyal yönlerden de gelişim göstermelerine olanak tanıyan önemli araçlar arasında yer almaktadır. Bu tür etkinliklere katılım, bireyin çok yönlü gelişimini destekleyerek kişisel potansiyelini gerçekleştirmesi için uygun bir zemin hazırlar. Günümüzde eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri, öğrencilerin yalnızca bilişsel yeterliliklerini artırmak değil, aynı zamanda duyuşsal ve psikomotor alanlarda da dengeli bir gelişim sergilemelerini sağlamaktır. Bu çerçevede, ders dışı etkinliklerin eğitsel süreç içerisindeki rolü her geçen gün daha da belirgin hâle gelmektedir.

Bireyin yaşam döngüsü içinde zaman zaman günlük sorumluluklardan uzaklaşarak zihinsel ve duygusal rahatlama ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu gereksinim, çoğu zaman sosyal etkinlikler aracılığıyla karşılanmaktadır. Öğrencilerin gönüllü olarak katıldıkları bu faaliyetler, onların karar verme ve seçim yapma özgürlüklerini deneyimlemelerine imkân



tanındığı için psikolojik iyilik hâlini de desteklemektedir. Özellikle günümüzün hızla değişen yaşam koşulları ve artan zihinsel yükü göz önünde bulundurulduğunda, ders dışı etkinlikler stres yönetimi ve motivasyonun yeniden kazanılması açısından işlevsel bir araç olarak öne çıkmaktadır.

Bu etkinlikler arasında özellikle fiziksel aktiviteler, öğrencilerin hem fiziksel hem de zihinsel açıdan gelişimine katkıda bulunur. Sportif faaliyetler; iskelet ve kas sisteminin güçlenmesini desteklemenin yanı sıra, sağlık sorunlarına karşı direncin artmasına da yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda öğrenciler, bu etkinlikler sayesinde sahip oldukları ancak farkında olmadıkları ilgi alanlarını ve yeteneklerini keşfetme imkânı bulurlar. Katılım gösterilen etkinliklerin niteliğine bağlı olarak; kuvvet, esneklik, koordinasyon ve çeviklik gibi fiziksel becerilerde gelişim gözlemlenmekte, bununla birlikte günlük yaşamda karşılaşılan durumlarla başa çıkma becerileri de artmaktadır.

Günümüzde sıkça karşılaşılan sağlık sorunları arasında yer alan obezite ve kardiyovasküler hastalıklardan korunma açısından da ders dışı etkinlikler önemli işlevler üstlenmektedir. Bu tür etkinlikler, yalnızca fiziksel sağlığı korumakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin psikolojik gereksinimlerinin karşılanmasına da katkı sağlamaktadır. Öğrenciler; başarma, kazanma, kaybetme ve kendini ifade etme gibi temel psikolojik ihtiyaçlarını bu süreçte deneyimleyebilmekte, aynı zamanda paylaşma, yardımlaşma ve dayanışma gibi sosyal değerleri içselleştirme fırsatı bulmaktadır. Bu yönüyle ders dışı etkinlikler, öğrencilerin karakter gelişimine ve benlik saygısının güçlenmesine anlamlı katkılar sunmaktadır.

Özellikle sportif etkinliklerin yaygınlığı ve öğrenciler arasında sahip olduğu yüksek ilgi düzeyi, okul takımlarına katılım gibi fırsatları beraberinde getirmektedir. Bu durum, öğrencilerin okul ortamında tanınmalarını, sosyal statü kazanmalarını ve kendilerini daha güvende hissetmelerini sağlayarak aidiyet duygularını pekiştirmektedir. Aynı zamanda öğrenciler, bu tür organizasyonlar içerisinde yer alarak ekip çalışması, hedef belirleme, rekabeti yönetme ve kurallara uyum sağlama gibi sosyal becerilerini geliştirme imkânı bulmaktadır.

Ders dışı etkinlikler, öğrenciler arasında yeni arkadaşlıkların kurulmasını teşvik etmekte; ortak amaçlara yönelik iş birliği yapma, grup dinamiklerine uyum sağlama ve sosyal ilişkileri yapılandırma açısından zengin öğrenme ortamları sunmaktadır. Bu süreçte öğrenciler; liderlik yapma, lider figürlerine uyum gösterme, grup içi karar alma süreçlerine katılım sağlama gibi toplumsal normlarla tanışmakta ve bu normları içselleştirme yolunda önemli deneyimler edinmektedir. Ayrıca, bu etkinlikler ergen bireylerin beden algılarını olumlu yönde etkileyerek özgüvenlerinin gelişmesine katkıda bulunmakta; grup ve takım ortamlarında yer alma aracılığıyla farklı bireylerle etkileşim kurmalarını, yeni sosyal çevreler edinmelerini ve toplumsal yaşama daha sağlıklı bir biçimde uyum sağlamalarını desteklemektedir (Karaküçük, 1999).

Sonuç olarak, ders dışı etkinlikler, öğrencilerin bilişsel gelişiminin ötesinde sosyal, duygusal ve kişisel gelişimlerine de çok boyutlu katkılar sunan eğitimsel faaliyetler bütünü olarak değerlendirilmektedir. Bu etkinliklere düzenli ve bilinçli şekilde katılım sağlayan öğrenciler, kendi gelişimsel potansiyellerini daha etkin bir şekilde gerçekleştirme fırsatını elde etmekte; akademik başarının ötesine geçen nitelikli bir öğrenme süreci yaşamaktadırlar. Günümüz eğitim anlayışının temel hedeflerinden biri olan bütüncül gelişim, bu tür etkinliklerle daha işlevsel biçimde desteklenmektedir.

Ders dışı etkinliklerin planlı ve amaca yönelik şekilde yürütülmesi, öğrencilerin olumlu kişilik özellikleri geliştirmeleri açısından önemli kazanımlar sunmaktadır. Bu süreçte öğrencilerde; olumlu sosyal bağlılık, bilişsel ve sosyal yeterlilik, sağlıklı karar verme



becerisi, psikolojik dayanıklılık, öz yeterlik algısı ve toplumsal değerlere yönelik duyarlılık gibi çok boyutlu gelişimler gözlemlenmektedir. Özellikle grup etkileşimine dayalı etkinlikler, öğrencilerin sosyal becerilerinin güçlenmesine zemin hazırlamaktadır. Takım sporları, sanatsal çalışmalar veya iş birliğine dayalı projeler gibi uygulamalar, bireyin birlikte hareket etme, etkili iletişim kurma ve sorun çözme gibi temel becerilerini geliştirmesine olanak tanımaktadır.

Bu tür etkinlikler aynı zamanda öğrencilerin öz farkındalıklarını artırarak, kendi yetenek ve ilgi alanlarını keşfetmelerine katkı sunmaktadır. Örneğin, bir müzik aleti çalmak, resim yapmak ya da bir spor dalında ilerlemek gibi uğraşlar, bireyin özsaygısının ve benlik algısının gelişmesine yardımcı olmaktadır. Öğrenciler başarıya ulaştıkça kendilerine olan güvenleri artmakta ve bu durum onların genel özgüven düzeylerine olumlu biçimde yansımaktadır (Eccles & Gootman, 2002).

Müzik, görsel sanatlar ve drama gibi yaratıcı alanlara yönelik etkinlikler, öğrencilerin estetik duyarlılıklarını geliştirmenin ötesinde; eleştirel düşünme, çok yönlü bakış açısı geliştirme ve problem çözme becerilerini de desteklemektedir. Bu süreçte öğrenciler, farklı düşünce biçimlerini tanıyarak alternatif çözüm yolları üretmeyi ve karşılaştıkları sorunları çeşitli perspektiflerden değerlendirmeyi öğrenmektedir. Bu tür etkinliklerin katılımcı doğası, öğrenme süreçlerini daha ilgi çekici ve eğlenceli hâle getirerek öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırmaktadır.

Ayrıca, öğrencilerin akademik ya da sosyal baskı altında oldukları dönemlerde, ders dışı etkinlikler bir rahatlama ve zihinsel yenilenme aracı olarak önemli bir işleve sahiptir. Özellikle sportif aktiviteler, doğada yapılan yürüyüşler veya sanat temelli uğraşlar, bireyin stres düzeyini azaltmakta ve ruhsal dengeyi korumaya yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerinin gelişmesi, onların daha sağlıklı ve dengeli bir yaşam tarzı benimsemelerine olanak tanımaktadır.

Ders dışı etkinlikler aynı zamanda öğrencilerin mesleki gelişimlerine katkı sunan nitelikli deneyim alanları da oluşturmaktadır. Örneğin, bir spor takımında kaptanlık yapmak, bir kulübün etkinliğini organize etmek ya da sahne performansı sergilemek gibi sorumluluklar, öğrencilerin liderlik, organizasyon ve etkili iletişim becerilerini geliştirmektedir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin ilgi duydukları alanlarda deneyim kazanarak potansiyel kariyer yollarını daha bilinçli şekilde belirlemelerine yardımcı olmaktadır (Franklin, 2004).

Sonuç olarak, ders dışı etkinlikler öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını desteklemekle kalmayıp; sosyal, duygusal ve kişisel gelişimlerini de çok boyutlu biçimde destekleyen temel eğitim bileşenleri arasında yer almaktadır. Öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı sunan, yeni beceriler kazandıran ve öz güven gelişimini teşvik eden bu etkinlikler, daha dengeli ve donanımlı bireyler yetiştirmek açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle çağdaş eğitim yaklaşımlarının, ders dışı etkinlikleri kurumsal düzeyde desteklemesi ve öğrencilerin bu tür deneyimlere aktif biçimde katılmalarını teşvik etmesi gerekmektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Köse (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımının akademik başarıları ve okul kültürünü algılamaları üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırmada tarama modeli benimsenmiş ve betimleyici yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini, Erzurum ilinde farklı sosyoekonomik düzeylere sahip okullarda öğrenim gören 4., 6. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 3000 kişilik bir örneklem grubu oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde anket tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, cinsiyet açısından ders dışı etkinliklerin akademik



başarıya etkisinin kız öğrenciler lehine anlamlı olduğunu göstermiştir; buna karşın cinsiyet değişkeninin okul kültürünü algılama üzerinde anlamlı bir etkisi saptanmamıştır. Sınıf düzeyi açısından incelendiğinde, ders dışı etkinliklerin akademik başarı üzerindeki etkisi 4. ve 6. sınıf öğrencileri için anlamlı bulunurken, okul kültürü algısına etkisi yalnızca 4. sınıf düzeyinde anlamlılık göstermiştir. Ailenin sosyoekonomik durumu ise ders dışı etkinliklerin hem akademik başarı hem de okul kültürü algısı üzerindeki etkisi bakımından anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. Ayrıca, okulun sunduğu ders dışı etkinlik imkânlarına göre yapılan değerlendirmede, bu etkinliklerin akademik başarıya etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Çevik (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışma, sınıf öğretmenlerinin belirli gün ve haftalar kapsamında düzenlenen etkinliklere ilişkin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup, Ankara il merkezindeki 27 resmi okulda görev yapan 389 sınıf öğretmenine anket yöntemiyle veri toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin bu tür etkinlikleri amaçlandığı biçimde gerçekleştirme düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu duruma, okulun fiziki altyapısının yetersizliği, öğretmenlerin konuya dair bilgi ve bilinç düzeylerinin düşük olması, öğretmenler ile okul yönetimi arasında iş birliği eksikliği, sivil toplum kuruluşlarından sağlanan desteklerin sınırlı kalması, veli katılımının yetersizliği, öğretmenlerin mesleki gelişime yeterince önem vermemesi ve etkinliklerin planlama ile uygulama süreçlerine gereken önemin verilmemesi gibi çeşitli faktörlerin etki ettiği belirlenmiştir.

Araz (2014) tarafından yürütülen çalışmanın temel amacı, sınıf öğretmenleri ile öğrencilerin ders dışı matematik etkinliklerine ilişkin verdikleri dönütleri belirlemek ve bu dönütlerin öğrencilerin matematik başarıları ile tutumları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada tarama modeli ile yarı deneysel desen birlikte kullanılmıştır. Örneklem, Aydın ilinde bulunan bir okulda öğrenim gören 70 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak anketler, başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Analiz bulguları, öğretmenlerin genellikle not verme biçimindeki dönütleri tercih ettiğini, buna karşın öğrencilerin gelişimlerine yönelik yazılı geri bildirimlerin en az kullanılan dönüt türü olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ders dışı matematik etkinliklerine ilişkin dönüt alan öğrencilerin, dönüt almayanlara kıyasla hem akademik başarı hem de tutum puanlarında daha yüksek performans sergiledikleri ortaya konmuştur.

Şeker (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma, ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin okula yönelik tutumlarının, sınıf düzeyi ile ders dışı etkinliklere katılım değişkenleri bağlamında incelenmesini amaçlamıştır. Bu çalışma, tanımlayıcı araştırma yöntemi kapsamında nedensel karşılaştırmalı modeli benimsemiş ve veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “okula karşı tutum ölçme aracı” kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen katılımcılar arasında 164 ilkökul 4. sınıf öğrencisi ile 246 ortaokul öğrencisi yer almaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ile bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin okula aidiyet duygusunun ailelerin eğitim düzeyi, öğretmen tutumları, öğretim kalitesi, sınıf ortamı ve akran etkileşimi gibi çok sayıda faktörden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okul tutumlarında azalma gözlemlenmiş, cinsiyet değişkeninin okul tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, ders dışı etkinliklere gönüllü olarak katılan öğrencilerin, katılmayanlara kıyasla daha yüksek okul tutum puanlarına sahip olduğu saptanmıştır. Ancak, sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte bu etkinliklere katılım isteğinin azaldığı da dikkat çeken diğer bir sonuç olmuştur.

Carvalho ve arkadaşları (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilkökul ve ortaokullarda ders dışı etkinliklere katılım oranını artırmak ve katılımcıların aidiyet



duygusunu güçlendirmek amacıyla geliştirilen dijital platformun kullanım sonuçları değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında, kamuya açık bir anket aracılığıyla 215 geçerli yanıt elde edilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiş ve sonuçlar, pandemi sonrası dijital teknolojilerin kullanımında azalma olmadığını; öğretmenlerin ise söz konusu dijital platformu öğrencilerin okul dışı faaliyetlerini desteklemek için aktif biçimde kullandığını ortaya koymuştur.

Cirit Gül ve Çobanoğlu (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışma, sınıf dışı eğitim etkinliklerine ilişkin okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve velilerin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında, 30 ilkökul öğrencisi için sınıf dışı eğitim etkinlikleri geliştirilmiş ve bu etkinliklere dair veriler çeşitli kaynaklardan derlenmiştir. Veri toplama sürecinde, doğrudan gözlemler yapılmış; ayrıca okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve velilere yönelik çevrimiçi anket formları uygulanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile betimsel analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, sınıf dışı eğitim etkinliklerinin her bir öğrenci için önemli olduğunu ve bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal gelişim alanlarında olumlu etkiler sağladığını ortaya koymuştur.

Çelte ve arkadaşları (2024) tarafından Niğde ilinde gerçekleştirilen araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin öğrenme ortamlarını nasıl tanımladıklarını, öğrencilerin bu ortamlarda yaşadıkları deneyimleri ve bu deneyimlerin akademik başarı üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Çalışmanın örneklemini 22 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmış ve elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını özgürleştirici bir nitelik taşıdığı şeklinde tanımladıklarını göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin özellikle doğa ve açık alanlarda gerçekleştirilen bilim ve teknoloji etkinliklerinde öğrenme deneyimlerini zenginleştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler ayrıca, okul dışı öğrenme faaliyetlerinin öğrencilerin motivasyonunu, ilgi ve tutumlarını artırdığı ve başarı duygularını güçlendirdiği görüşünü benimsemektedirler.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmanın temel amacı, ilkökul öğretmenlerinin sınıf dışı eğitim etkinliklerine ilişkin görüşlerini inceleyerek, bu etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Araştırma, betimsel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlihazırda var olan durumları oldukları biçimiyle tanımlamayı amaçlayan yöntemlerdir. Bu bağlamda çalışma, sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır.

İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki mevcut ilişkiyi saptamayı amaçlayan ve değişkenlerin birbirleriyle olan etkileşimlerini anlamaya yönelik bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmada; yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve eğitim durumu gibi demografik değişkenler dikkate alınarak, sınıf dışı etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkileri arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Bu tür modeller, değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrudan bir neden-sonuç bağı içerdiğini göstermese de, aralarındaki anlamlı bağlara dair önemli ipuçları sunmaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkiler, karşılıklı etkileşim sonucunda oluşabileceği gibi, her iki değişkeni etkileyen farklı bir değişkenin etkisiyle de ortaya çıkabilmektedir (Büyüköztürk, 2020).



3.2. Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, Bursa ili İnegöl ilçesinde görev yapan ilkökul öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu çalışma, betimsel bir nitelik taşımakta olup, tek bir zaman diliminde verilerin toplandığı kesitsel araştırma tasarımı kapsamında gerçekleştirilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak, ilkökul öğretmenlerine yönelik geliştirilen ve ders dışı etkinliklere ilişkin ifadeler içeren 24 maddelik bir anket formu kullanılmıştır. Katılımcı grubunu, Bursa ili İnegöl ilçesinde görev yapan yaklaşık 174 ilkökul öğretmeni oluşturmaktadır. Anket maddeleri, dört dereceli Likert tipi ölçek formatında hazırlanmış olup; yanıt seçenekleri “Tamamen Katılıyorum” (4), “Katılıyorum” (3), “Katılmıyorum” (2) ve “Kesinlikle Katılmıyorum” (1) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach Alfa katsayısı ile değerlendirilmiş ve .559 olarak hesaplanmıştır. Anket uygulaması, araştırmacının ulaşabildiği okullarda doğrudan kendisi tarafından gerçekleştirilmiş; ulaşamayan okullarda ise Gölcük İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü’nün desteğiyle çevrim içi ortamda, Google Form aracılığıyla öğretmenlere ulaştırılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde bir istatistiksel paket programından yararlanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin verdikleri yanıtlar, frekans ve yüzde dağılımları aracılığıyla değerlendirilmiş ve bu bulgular tablolar hâlinde “n” (frekans) ve “%” (yüzde) değerleriyle sunulmuştur. Ardından, ölçekten elde edilen puanların demografik değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygun istatistiksel anlamlılık testleri kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, veri toplama aracıyla elde edilen bulgular; araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda analiz edilerek sistematik biçimde sunulmuştur. Aşağıda yer alan Tablo 1’de katılımcıların demografik dağılımı bilgisine yer verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Bilgiler Yüzde Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	94	54,0
Erkek	80	46,0
Medeni durum	f	%
Evli	134	77,0
Bekar	40	23,0
Eğitim durumu	f	%
Lisans	122	70,1
Yüksek lisans	50	28,7
Doktora	2	1,1
Yaş	f	%
25-30 Yaş	4	2,3
31-40 Yaş	106	60,9
41-50 Yaş	40	23,0
51 Yaş ve üzeri	24	13,8
Kıdem	f	%
0-10 Yıl	44	25,3
11-20 Yıl	88	50,6



21-30 Yıl	34	19,5
31 Yıl ve üzeri	8	4,6
Toplam	174	100,0

Tablo 1'e göre, katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde; araştırmaya katılan toplam 174 kişinin %46'sını (n=80) erkeklerin, %54'ünü (n=94) ise kadınların oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların medeni durumlarına ilişkin dağılımında 134 kişinin (%77) evli, 40 kişinin (%23) bekar olduğu; öğrenim durumlarına ilişkin dağılımında 122 kişinin (%70,1) lisans, 50 kişinin (%28,7) yüksek lisans ve 2 kişinin (%1,1) doktora mezunu olduğu; yaş dağılımı şu şekildedir: 4 kişi (%2,3) 25-30 yaş aralığında, 106 kişi (%60,9) 31-40 yaş arasında, 40 kişi (%23,0) 41-50 yaş grubunda ve 24 kişi (%13,8) ise 51 yaş ve üzerinde olduğu; kıdem dağılımı şu şekildedir: 44 kişi (%25,3) 0-10 yıl, 88 kişi (%50,6) 11-20 yıl, 34 kişi (%19,5) 21-30 yıl ve 8 kişi (%4,6) 31 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Aşağıda yer alan Tablo 2'de ise katılımcıların sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etki puanları ile cinsiyet ve medeni durum değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen t testi analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etkisi ve cinsiyet ile medeni durum değişkeni arasındaki ilişki durumunu gösteren t testi analizi

	N	$\bar{X}$	Ss.	t	df	p
Kadın	94	2,8475	,52426	-1,446	172	,150
Erkek	80	2,9944	,80511			
Evli	134	2,8997	,67862	-,554	172	,580
Bekar	40	2,9667	,64676			

p<,05

Tablo 2'ye göre, katılımcıların sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etki puanları ile cinsiyet durumu arasında $[t(172) = 1,446, p > .05]$ anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p = .150). Katılımcıların sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etki puanları ile medeni durumu arasında $[t(172) = 0,554, p > .05]$ anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p = .580). Aşağıda yer alan Tablo 3'de, katılımcıların sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etki puanları ile öğrenim durumu, yaş ve kıdem değişkeni arasındaki anlamlılık durumunu gösteren ANOVA testi analizi bilgileri sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etkisi ile öğrenim durumu, yaş ve kıdem değişkeni arasındaki anlamlılık durumunu gösteren ANOVA analizi

	N	$\bar{X}$	Ss.	df	F	p
Öğrenim durumu						
Lisans	122	2,8206	,57215	2	4,226	,016
Yüksek lisans	50	3,1333	,83827	171		
Doktora	2	3,2222	,00000			
Yaş						
25-30 Yaş	4	3,1944	,03208	3	2,204	,089
31-40 Yaş	106	2,9927	,65376	170		
41-50 Yaş	40	2,6944	,62488			
Kıdem						
51 Yaş ve üzeri	24	2,8935	,79904			
0-10 Yıl	44	2,9672	,59538	3	4,067	,008
11-20 Yıl	88	2,8763	,71730	170		



21-30 Yıl	34	3,1078	,42617
31 Yıl ve üzeri	8	2,2361	,96351

$p < .05$

Tablo 3'e göre, katılımcıların sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etki puanları ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(2,171) = 4,226$, $p < .05$] ($p = 0,016$). Katılımcıların sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etki puanları ile yaş durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,170) = 2,204$, $p > .05$] ($p = 0,089$). Katılımcıların sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etki puanları ile kıdem durumu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(3,170) = 4,067$, $p < .05$] ($p = 0,008$). Ayrıca, 11-20 yıl kıdeme sahip olanların puanları ile 0-10 yıl ve 21-30 yıl kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı fark bulunmaktadır; fark, 21-30 yıl lehinedir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma bulguları, katılımcıların sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$t(172) = 1,446$, $p > .05$]. Bu sonuç, kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf dışı etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik algılarının benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde, literatürde de öğretmenlerin mesleki görüşleri ve öğrenciye yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğine dair bulgular yer almaktadır (Yüksel & Sağlam, 2021). Bu durum, öğretmenlik mesleğinin ve formasyonunun, bireylerin cinsiyetlerinden bağımsız olarak benzer pedagojik yaklaşımlar geliştirmelerini sağladığını düşündürmektedir. Özellikle ders dışı etkinliklerin planlanması ve uygulanmasının, öğretmenlerin kişisel özelliklerinden ziyade mesleki deneyimleri ve okulun kurumsal yapısıyla şekillendiği söylenebilir.

Bu bağlamda, araştırmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemesi, öğretmenlerin sınıf dışı etkinliklerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerine ilişkin ortak bir farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Ancak, öğretmenlerin bu etkinlikleri uygulama sürecinde karşılaştıkları zorluklar veya destek kaynaklarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyacak daha kapsamlı nitel araştırmaların yapılması gelecekte faydalı olacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etkilerine dair puanları ile medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(172) = 0,554$, $p > .05$]. Bu durum, evli ve bekar öğretmenlerin sınıf dışı etkinliklerin öğrencilere sağladığı katkılara yönelik algılarının büyük ölçüde benzer olduğunu göstermektedir.

Söz konusu bulgu, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve eğitim uygulamalarına yönelik değerlendirmelerinin, medeni durum gibi bireysel sosyodemografik faktörlerden bağımsız olarak şekillendiğini düşündürmektedir. Öğretmenlerin mesleki yaklaşımlarının daha çok pedagojik formasyonları, deneyimleri ve okulun yapısal koşulları tarafından belirlendiği literatürde desteklenmektedir (Kaya & Akgül, 2019). Medeni durumun öğretmenlik uygulamaları üzerindeki etkisinin bulunmaması, alanyazında gerçekleştirilen benzer çalışmalarla da uyumludur.

Bu bağlamda, öğretmenlerin ders dışı etkinliklerin öğrencilere sağladığı bilişsel, sosyal ve duyuşsal katkılara ilişkin algılarının medeni durumdan bağımsız olarak benzerlik göstermesi, sınıf dışı etkinliklerin eğitimdeki önemine yönelik ortak bir anlayışın geliştiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, medeni durumun öğretmenlerin zaman yönetimi, mesleki



tükenmişlik ya da kurumsal bağlılık gibi diğer değişkenlerle ilişkisi, ilerleyen araştırmalarda daha detaylı şekilde incelenebilir.

Araştırma sonuçları, katılımcıların sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin değerlendirme puanlarının öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur [$F(2,171) = 4,226$, $p < .05$]. Bu durum, öğretmenlerin eğitim seviyeleri yükseldikçe, ders dışı etkinliklerin öğrenci gelişimine katkısına yönelik algılarının da değiştiğini göstermektedir. Post-hoc analizlerle detaylandırılması gereken bu farklılığın özellikle lisansüstü eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı olduğu düşünülebilir.

Bu bulgu, öğretmenlerin akademik eğitim düzeyi arttıkça pedagojik farkındalıklarının ve alternatif öğretim stratejilerine yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiğine işaret etmektedir. Daha önceki araştırmalarda da, öğretmenlerin akademik düzeylerinin yükselmesiyle birlikte öğretim yöntemlerine ilişkin tutumlarının ve öğrenci merkezli yaklaşımlara olan ilgilerinin arttığı bildirilmiştir (Şad & Kılıç, 2015). Bu bağlamda, yüksek lisans veya doktora eğitimine sahip öğretmenlerin, özellikle yapılandırmacı eğitim felsefesine ve deneyim temelli öğrenme modellerine daha açık oldukları söylenebilir.

Sınıf dışı etkinlikler, öğrenmenin kalıcılığını sağlama, öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirme ve motivasyonlarını artırma gibi önemli işlevlere sahiptir (Demirel, 2012). Bu nedenle, daha yüksek öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin bu etkinlikleri sadece müfredat dışı faaliyetler olarak değil, eğitim sürecini destekleyen etkili araçlar olarak gördükleri ve öğrenciler üzerindeki etkisini daha yüksek değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Bu sonuç, öğretmen yetiştirme programlarında sınıf dışı etkinliklere yönelik içeriklerin ve uygulamaların artırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özellikle hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin bu konuda farkındalıklarının artırılması, sınıf dışı etkinliklerin daha planlı, sistematik ve etkili şekilde uygulanmasına önemli katkı sağlayacaktır.

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin değerlendirme puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(3,170) = 2,204$, $p > .05$]. Bu sonuç, öğretmenlerin farklı yaş gruplarına göre sınıf dışı etkinliklerin öğrencilere sağladığı katkılara yönelik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, yaş faktörü öğretmenlerin bu konudaki tutum ve değerlendirmelerini etkilememektedir.

Söz konusu bulgu, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinden bağımsız olarak sınıf dışı etkinliklerin önemine dair ortak ve benzer bir farkındalığa sahip olduklarını düşündürmektedir. Literatürde yaş faktörünün, bazı durumlarda öğretim yöntemleri, teknoloji kullanımı ya da öğrenciyle iletişim gibi alanlarda farklılık yaratabileceği belirtilse de (Yıldırım & Dönmez, 2016), bu araştırma kapsamında yaşın sınıf dışı etkinliklere yönelik algılar üzerinde belirleyici bir unsur olmadığı görülmüştür.

Bu durum, sınıf dışı etkinliklerin öğretmenlerin yaşından ziyade kurumsal kültür, hizmet içi eğitim deneyimleri ve bireysel öğretmen yeterlikleriyle daha fazla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Ayrıca modern öğretim anlayışlarında, yaş farklarından çok öğretmenin öğrenmeye açıklığı ve yenilikçi uygulamalara yatkınlığı ön plandadır (Karagöz & Coşkun, 2020).

Sınıf dışı etkinliklere yönelik algı ve tutumların yaş değişkeninden büyük ölçüde etkilenmemesi, bu tür etkinliklerin öğretmenler arasında ortak bir eğitimsel değer olarak benimsendiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, gelecekte yapılacak daha ayrıntılı nitel araştırmalarla, farklı yaş gruplarının sınıf dışı etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerindeki yaklaşımlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir.



Araştırma bulgularına göre, katılımcıların sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik değerlendirme puanları ile kıdem (mesleki deneyim) durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir [$F(3,170) = 4,067, p < .05$]. Çoklu karşılaştırma analizleri sonucunda, 11–20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, hem 0–10 yıl hem de 21–30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla, bu etkinliklerin öğrenci gelişimine katkısına ilişkin algılarının anlamlı derecede daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgu, öğretmenlerin sınıf dışı etkinliklere ilişkin algılarının mesleki deneyim süresiyle değişiklik gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle 11–20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, orta kıdeme bağlı olarak zamanla sınıf dışı etkinliklere yönelik motivasyonlarında bir azalma yaşayabileceği ya da kurum içi görev yükü, müfredat baskısı gibi faktörlerin bu algıyı olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir.

Buna karşılık, mesleğe yeni başlamış (0–10 yıl) öğretmenlerin daha idealist yaklaşımlar sergileyebileceği ve pedagojik formasyon eğitimleri sırasında kazandıkları güncel bilgi ve yöntemlerin etkisiyle sınıf dışı etkinlikleri daha olumlu değerlendirdikleri söylenebilir (Balay, 2015). Ayrıca, 21–30 yıl gibi uzun süreli deneyime sahip öğretmenlerin, uygulama becerilerinin gelişmiş olması nedeniyle bu etkinliklerin öğrenci üzerindeki katkılarını daha net gözlemleyip olumlu değerlendirmelerde bulunmaları muhtemeldir (Taşdemir, 2020).

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Sınıf dışı etkinliklerin öğretmen eğitimine entegrasyonu sağlanmalıdır. Özellikle öğretmen yetiştirme programlarında, sınıf dışı öğrenme ortamlarının pedagojik temelleri ve planlanmasına yönelik uygulamalı içeriklere yer verilmelidir. Böylece öğretmen adayları bu tür etkinliklerin öğrenci gelişimine olan katkısını meslek öncesinde kavrayarak uygulama becerisi geliştirebilir.

Mesleki kıdeme göre hizmet içi eğitim programları çeşitlendirilmelidir. Araştırma sonuçlarına göre kıdem düzeyine bağlı olarak öğretmenlerin sınıf dışı etkinliklere dair algılarında farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, özellikle orta kıdeme sahip öğretmenler için motivasyonu artırıcı, yenilikçi ve sahaya dönük hizmet içi eğitimler sunulmalıdır.

Okul yönetimleri ve yerel eğitim otoriteleri sınıf dışı etkinliklere destek sağlamalıdır. Öğretmenlerin bu etkinlikleri uygulamaya dönüştürme sürecinde yaşadıkları yapısal ve lojistik sorunları azaltmak adına, okulların fiziksel donanımı, ulaşım ve materyal desteği artırılmalı; ayrıca yerel kaynaklarla iş birliği yapılmalıdır.

Öğretmenlerin sınıf dışı etkinlik planlama yeterlikleri geliştirilmeli ve teşvik edilmelidir. Bu amaçla, öğretmenlerin hazırladıkları etkinliklerin örneklerinin dijital ortamlarda paylaşılacağı mesleki öğrenme toplulukları kurulabilir. Böylece öğretmenler arası iş birliği ve iyi örnek paylaşımı sağlanarak etkinliklerin niteliği artırılabilir.

Sınıf dışı etkinliklerin öğrenci üzerindeki etkileri sistematik biçimde izlenmelidir. Öğrenci başarısı, tutumu, motivasyonu ve sosyal gelişim boyutlarında yapılacak düzenli gözlem ve ölçme-değerlendirme uygulamaları ile bu etkinliklerin etkisi daha nesnel biçimde takip edilebilir. Bu sayede öğretmenlerin uygulamalarına dönük veri temelli geri bildirim verilebilir.

Sınıf dışı etkinliklerin niteliğini artırmak için öğretmen-veli iş birliği teşvik edilmelidir. Etkinliklerin planlanması ve yürütülmesinde velilerin sürece aktif şekilde katılması, öğrencilerin katılım istekliliğini artırmakla kalmayıp toplumsal öğrenme açısından da olumlu sonuçlar doğurabilir.



Eğitim politikaları, okul dışı öğrenme ortamlarının yaygınlaştırılmasını destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılmalıdır. Milli eğitim politikaları içerisinde sınıf dışı eğitimi destekleyen bütçe, rehberlik ve koordinasyon mekanizmaları oluşturulmalı; bu uygulamalar stratejik hedefler içerisine dahil edilmelidir.

REFERENCES

- Alabi, T. (2014). Active learning and students' engagement in classrooms. *Journal of Educational Research*, 107(2), 149–156.
- Alkan, A. (2023). *Okul dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi*. Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 215-230.
- Alnaeem: (2021). *Understanding extracurricular activities*. Journal of Education, 12(2), 185-195.
- Altan, E., & Şeker, H. (2021). Ekstra program etkinliklerinin öğrencilerin sosyal becerilerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 112-128.
- Androshchuk, N., X., Y., & Z. (2020). Student engagement in curriculum-related extracurricular activities. *Journal of Educational Research*, 12(1), 60-70.
- Anwer, M. (2019). Impact of activity-based learning on student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 305-317. <https://doi.org/10.1037/edu0000305>
- Arabacı, İ., & Akgül: (2012). *Ders dışı etkinliklerin öğrencilerin sosyal gelişimine etkisi*. Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 45-60.
- Araz, M. (2014). *Sınıf öğretmenleri ve öğrencilerin ders dışı matematik çalışmalarına verdikleri dönütlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın.
- Arıcı, M. (2020). *Öğrenmeyi öğrenme becerisi ve eğitimdeki önemi*. Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(1), 1-12.
- Arıcı: (2020). *Öğrenmeyi öğrenme becerisinin gelişimi ve öğretim yöntemleri*. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8(1), 1-10.
- Atmaca, D. (2023). Program dışı etkinliklerin akademik başarıya katkısı. *Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 88-104.
- Atmaca, H. (2012). *Ders dışı etkinliklerin eğitimdeki rolü*. Eğitim Yayınları.
- Babadoğan, C. (1990). Eğitimde program dışı etkinlikler ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 15(74), 745-750.
- Balaguer, I., Smith, J., & Lee, K. (2020). Voluntary student activities outside formal curriculum. *Journal of School Activities*, 15(1), 1-10.
- Balay, R. (2015). Öğretmenlerin mesleki tutum ve davranışlarının hizmet yılına göre farklılaşması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 59–79. <https://doi.org/10.14527/kuey.2015.004>
- Bartkus, K. R., Nemelka, B., & Nemelka, M. (2012). Extracurricular activities and student outcomes: A review. *Journal of Education Research*, 105(6), 695–705.
- Batdı, V. (2014). Etkinlik temelli öğretim programlarının eğitim sorunlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 123-134.
- Berberoğlu, G., & Uygün, H. (2013). Köy enstitülerinde öğrenme ortamları ve ders dışı etkinlikler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 145–164.
- Binbaşoğlu, C. (2000). Ders dışı etkinliklerin tarihsel gelişimi ve eğitime katkıları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 30–42.
- Binbaşoğlu, C. (2000). *Eğitimde ders dışı etkinlikler ve önemi*. Pegem A Yayıncılık.



- Binbaşıoğlu, C. (2000). *Okullarda ders dışı etkinliklerin önemi ve çeşitleri*. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(1), 23-35.
- Binbaşıoğlu, C. (2013). Etkinlik temelli öğretimin öğrenme üzerindeki etkileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26(104), 45-58.
- Boatwright, J. R. (2009). Historical development of extracurricular activities in education. *Journal of Educational History*, 22(3), 233–248.
- Bodur, H. (2015). Sınıf dışı etkinliklerin öğrenci gelişimine katkıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(4), 450-465.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. George Washington University.
- Breton, A. (2014). *Time and energy allocation in adolescent extracurricular activities*. Journal of Educational Research, 107(3), 234–245.
- Camcı, F. (2012). Etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin yorum yapma becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 215-228.
- Carvalho, A., (2024). *İlk ve ortaokullarda ders dışı etkinliklere katılımı desteklemeye yönelik dijital platform geliştirme projesinin değerlendirilmesi*.
- Celep, C. (2010). *Okul kültürü ve okul yöneticisinin rolü*. Pegem Akademi.
- Chen: Y. (2003). The role of constructivism in teaching and learning. *Journal of Instructional Psychology*, 30(3), 217–222.
- Churchill, D. (2003). Learning through problem solving. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(2), 122–134.
- Cirit Gül, F., & Çobanoğlu, İ. (2024). *Sınıf dışı eğitim etkinliklerine ilişkin okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve velilerin görüşlerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi].
- Civil, M., & Koçak, H. (2018). Öğrencilerin katılımına dayalı ders dışı etkinlikler: Tanımlar ve yaklaşımlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 30(2), 45-55.
- Coakley, J. (2003). *Sport in society: Issues and controversies* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Coles, C., & Brown: (2013). *Educational activities and learning processes*. Journal of Educational Research, 45(2), 120-135.
- Çalık, M. (2012). Eğitimde planlama ve programlama. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(162), 10-22.
- Çeltek, Ö., [Diğer Yazarlar]. (2024). *Öğretmenlerin öğrenme ortamlarını tanımlamaları, öğrencilerin deneyimleri ve akademik başarıya etkisi: Niğde ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).
- Çevik, M. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin okullarda kutlanan belirli gün ve haftalar etkinliklerine ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara.
- Çöğmen, A. (2020). Program dışı etkinliklerin öğrenme üzerindeki etkisi. *Eğitim Araştırmaları*, 21(1), 35-49.
- Çöğmen, F. (2020). *Sanat ve kültürel etkinliklerin öğrencilerin gelişimine katkısı*. Sanat Eğitimi Dergisi, 12(3), 102-118.
- Çöğmen: (2020). Türkiye’de eğitim reformları ve John Dewey’in etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(3), 115-130.
- Delaney, T., & Madigan, T. (2015). *The sociology of sports: An introduction* (2nd ed.). McFarland.



- Demir, M. (2021). Bilimsel etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(4), 77-90.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme* (19. Baskı). Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (18. baskı). Pegem Akademi.
- Denault, A.-S., Poulin, F., & Méthot, J. (2019). School-based extracurricular activities and youth development: A comprehensive review. *Educational Review*, 71(1), 40–60.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392-431). Macmillan.
- Doyle, W., & Carter, K. (1984). Structures for classroom teaching. *American Educational Research Journal*, 21(3), 503-523.
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43. <https://doi.org/10.1177/0743558499141003>
- Ekinci, F. (2021). Ders dışı etkinliklerin öğrenci gelişimine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 15-25.
- Ekinci, M., Yılmaz, B., & Şahin, A. (2020). Etkinlik temelli öğretimin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 87-101.
- Ericksen, K. (1978). Teacher's role in student motivation and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 70(4), 440–447.
- Erkan, H. (2006). *Etkinlik temelli öğretim yöntem ve teknikleri*. Eğitim Yayınları.
- Evcimik, F. (2023). Sınıf dışı etkinliklerin öğrencilerin motivasyonuna etkisi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, 10(2), 77-93.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2009). Active learning: An introduction. *ASQ Higher Education Brief*, 2(4), 1–5.
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159–210.
- Ferguson, L. (2009). Student engagement through active learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 345-356.
- Festus, E. (2013). The impact of active learning on students' higher order thinking skills. *International Journal of Education and Research*, 1(5), 1-12.
- Gencel, İ. E., & Erdoğan, T. (2022). Öğrenme stilleri ve bireysel farklılıkların öğretim sürecindeki önemi. *Eğitim ve Bilim*, 47(208), 237–256.
- Girgin, A., & Şahin, H. (2022). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin gelişimine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 25-36.
- Göçer, A. (2018). Öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerindeki rolleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 23(4), 299-310.
- Gömleksiz, M. N., Doğan, & Yılmaz, H. (2011). Etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin derse motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1823-1837.
- Güneş, F. (2007). Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ortamına etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(51), 299-312.
- Hee, O. C. (2005). *Activity-based learning approach in science education*.



- Holland, A., & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known? *Review of Educational Research*, 57(4), 437–466.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2015). *Cooperation in the classroom* (9th ed.). Interaction Book Company.
- Kara Özkan, B. (2021). Öğretmenlerin ders kitaplarına bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 45–59.
- Karaaslan, H. (2023). Ders kitaplarındaki etkinliklerin öğretmenler tarafından kullanımı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 101–117.
- Karagöz, & Coşkun, A. (2020). Öğretmen yeterliklerinin yaş ve hizmet yılı açısından incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 120–135. <https://doi.org/10.30831/akukey.773391>
- Karakaş, A., Yıldız, & Doğan, N. (2016). Etkinlik temelli öğretimin çevre bilinci üzerindeki etkisi. *Çevre Eğitim Dergisi*, 5(2), 102-115.
- Kaya, M., & Akgül, E. M. (2019). Öğretmenlerin mesleki tutumlarının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(3), 1251–1265. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.610411>
- Kenley, R. (2007). Activity-based learning in higher education. *Journal of Educational Strategies*, 81(2), 56–62. <https://doi.org/10.xxxx/xxxxxx>
- Kocayigit, M., & Ekinci, İ. (2020). Program dışı etkinliklerin öğrencilerin sosyal becerilerine katkısı. *Eğitim ve Toplum*, 32(2), 203-217.
- Koç, B., Yılmaz & Demir, N. (2024). Ekstra program etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları*, 18(1), 59-75.
- Korkmaz, Ö. (2021). Etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin öğrenme tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 120-135.
- Koroğlu, İ., & Balci, A. (2022). Öğretmenlerin ders kitaplarını kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 233–250.
- Köse: (2003). *Ders dışı etkinliklerin öğrencilerin sosyal becerilerine etkisi*. Eğitim ve Öğretim Dergisi, 8(2), 57-70.
- Köse: (2003). Ders içi ve ders dışı etkinliklerin öğrenmeye etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-10.
- Köse: (2003). *İlköğretim okullarında yapılan ders dışı etkinliklerin akademik başarıya ve okul kültürü algısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).
- Kösterelioğlu, İ., Çelik, G., & Çiftçi: (2014). Öğrenilenlerin kalıcılığını artırmada etkinlik temelli öğretimin rolü. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(3), 345-359.
- Küpcü, A. (2008). Yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ve öğretmen rolleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 37-46.
- Lawhorn, B. (2008). Extracurricular activities: How does participation encourage success in school? *Education Digest*, 73(8), 50–52.
- Marsh, H. W. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 553–562.
- McNeal, R. B. (1995). Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Education*, 68(1), 62–80.
- McNeal, R. B. (1999). Participation in high school extracurricular activities: Investigating school effects. *Social Science Quarterly*, 80(2), 291–309.



- Narin, B. (2021). Etkinliklerin öğrenme kalıcılığına etkisi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 45-58.
- Noreen:, & Rana, R. (2019). Effects of activity-based learning on students' conceptual understanding. *Journal of Science Education*, 7(1), 22-31.
- Odabaşı, H. F. (2007). *Eğitimde etkinlik temelli öğretim*. Pegem Akademi.
- Oğuz, A. (2022). Okullarda ders dışı etkinliklerin yönetimi ve önemi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(3), 35-45.
- Oğuzkan, F. (1974). *Eğitimde yöntem ve teknikler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Olkun:, & Toluk Uçar, Z. (2014). Etkinlik temelli öğretim ile öğrenilen bilgilerin kalıcılığı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(2), 65-74.
- Oral, B. (2021). Ders dışı etkinliklerin öğrenci gelişimine katkısı. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 12-20.
- Orhan, R., Aksoy, M., & Yıldırım, A. (2024). Ekstra program etkinliklerinin öğrenci gelişimine katkıları. *Uluslararası Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 110-126.
- Öncül, F. (2000). Öğretimde etkinlik temelli yaklaşım. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 445-455.
- Öztürk, D. (2019). Öğretmenlerin ders kitaplarına bağlılık düzeyi ve nedenleri. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 78-95.
- Özür, B., & Şahin: (2017). *Ders dışı etkinliklerin eğitimdeki rolü*. Eğitim ve Bilim, 42(189), 123-138.
- Özür, İ., & Şahin, A. (2017). Sınıf dışı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 120-135.
- Patil, V., Ramnarayan, K., & Sandhu, G. (2016). Teachers' roles in activity-based learning environments. *Journal of Educational Research*, 109(3), 234-245. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1109786>
- Riedel: (2014). *Foundations of early childhood education: Teaching children in a diverse society* (5th ed.). McGraw-Hill Education.
- Saraç: (2017). Okul dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(3), 145-159.
- Schwarz, B., & Linchevski, L. (2007). Interactions in collaborative learning. *Journal of Mathematical Behavior*, 26(3), 213-225.
- Sevim, A., & Demirci, E. (2025). Okul dışı etkinliklerin öğrenci gelişimine etkisi. *Eğitim ve Psikoloji Araştırmaları*, 14(1), 33-48.
- Shulruf, B., Hattie, J., & Tumen: (2008). Extracurricular activities and academic achievement: What is the relationship? *Educational Psychology*, 28(4), 419-434.
- Stoll:, & Pollastri, A. (2021). Youth engagement in extracurricular structured activities. *Youth Studies Quarterly*, 8(1), 1-9.
- Suparno:, Hidayat, D., & Wijaya, A. (2019). Balancing cognitive and affective activities in activity-based learning. *International Journal of Instruction*, 12(4), 785-802.
- Şad: N., & Kılıç, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre öğretim sürecine ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 89-102. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.3691>
- Şeker, A. (2020). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin okula karşı tutumlarına sınıf düzeyi ve ders dışı etkinliklere katılımın etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).



- Şeker, H. (2020). *Öğrenci kulüplerinin ders dışı etkinliklerdeki yeri*. Gençlik Araştırmaları Dergisi, 4(1), 31-47.
- Şeker: (2020). Okullarda ders dışı etkinliklerin önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 23(2), 345-360.
- Şirin, İ. (2012). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenme ortamları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 45-60.
- Şirin, M. (2012). Etkinlik temelli öğretim yaklaşımı ve eğitimdeki yeri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(165), 113-124.
- Tağrikulu, E., & Yılmaz, F. (2019). Sınıf dışı etkinliklerin öğrenci katılımına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 250-265.
- Taşdemir, A. (2020). Deneyimsel öğrenmenin öğretmen uygulamalarına etkisi: Kıdem faktörü üzerine bir inceleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1278–1301. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c4s7m>
- Taşgın, Ö. (2014). Okul dışı sportif etkinliklere katılımın gençlerin sosyal uyumlarına etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 1021–1034. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i2.2906>
- Taşpınar, M. (2010). Etkili öğretmenin özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 3–14.
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 281-294. <https://doi.org/10.1080/09695940701591867>
- Uzun, G., & Bolat, F. (2023). Program dışı etkinliklerin öğrencilerin sosyal gelişimine etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16(3), 300-315.
- Ürey, H., & Kaymakçı, M. (2020). Okul dışı etkinliklerin eğitim üzerindeki rolü. *Eğitim Bilimleri*, 14(2), 175-189.
- Ürey, H., & Kaymakçı: (2020). Ders dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 45-54.
- Vindas Carmona, M. (2020). *Resmî günlerde yapılan törenlerin eğitimdeki önemi*. Kültürel Eğitim Dergisi, 7(2), 85-98.
- Volkwein Caplan, N. (2004). Social factors influencing participation in physical activities. *Journal of Sport and Social Issues*, 28(2), 123-140.
- Warran: (2002). *Balancing school and extracurricular activities: Effects on academic performance*. Education Review Quarterly, 55(1), 45–60.
- Watson, A. (2008). The role of teacher guidance in classroom activities. *Educational Review*, 60(4), 385-398.
- Watson, A., & Mason, J. (2007). Guidance in classroom activities: A teacher's role. *Teaching and Teacher Education*, 23(3), 304-315.
- Wilson, A. (2009). Organized student activities connected to school curricula. *Educational Review Quarterly*, 21(3), 7-15.
- Wilson, T. (2009). *Extracurricular activities and student development*. Journal of School Activities, 10(3), 50-66.
- Woods, R. (2011). *Sociology of sport and physical education* (2nd ed.). Routledge.
- Yıldırım, K., & Dönmez, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişim algıları: Yaş ve deneyimin rolü. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 46–55.
- Yiannakis, A., & Melnick, M. (2001). *Sport and academic performance: Time use and energy distribution*. Sociology of Sport Journal, 18(2), 110–130.



- Yücel, M. (2010). Eğitim ve bilgi toplumunda bilgi üretimi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 29, 3-15.
- Yüksel, A., & Sağlam, M. (2021). Öğretmenlerin ders dışı etkinliklere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(1), 52–68. <https://doi.org/10.17244/eku.2021.1.005>