

Investigation of Secondary School Teachers' Opinions on Out-of-School Learning Practices for Gifted Students

Res.Ass.Sait Burak Yılmaz

Kafkas University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-2916-0855
sait-burak1991@hotmail.com

Assoc.Prof.Dr.Şule Fırat Durdukoca

Kafkas University - Türkiye
ORCID: 0000-0001-8864-3243
drsulefirat@gmail.com

Abstract

The aim of the study is to examine the views of secondary school teachers on out-of-school learning practices of gifted students. Phenomenological approach, one of the qualitative research methods, was used in the study. The research was carried out with the participation of forty-one teachers determined by criterion sampling method. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool. The data obtained in the study were analyzed using content analysis technique. When the results of the research were examined, it was determined that the teachers working in secondary schools were generally in an effort to define the concept of out-of-school learning "in terms of space", and that they had views that emphasized differences in terms of the learning environment that covers different types of learning in the learning process of gifted students and provides multi-faceted academic, social, emotional and cognitive development. While it was determined that the majority of the teachers participating in the research did not plan out-of-school learning activities for their gifted students, the difficulties or prejudices that caused this situation were identified as students' focusing problems, socio-economic characteristics, teachers' lack of sufficient knowledge and equipment, and parents' negative attitudes. The teachers who participated in the study planned out-of-school learning activities for their gifted students, such as competitions, courses, trips, museum visits, and try-and-build workshops, and it was determined that parents had mostly positive attitudes towards out-of-school learning. In the study, it was determined that although the teachers' opinion that the curricula provide the necessary guidance to support the participation of gifted students in out-of-school learning environments, there are different opinions on this issue. Based on the results of the study, it is recommended to use different research methods and designs in future studies, to conduct similar studies with teachers working at different levels of education, and to train secondary school teachers on instructional measures and administrative interventions related to the education of gifted students.

Keywords: Gifted students, Out-of-school learning, Secondary school teachers, Enrichment strategies



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 4, pp. 365-385

Research Article

Received: 2023-06-09

Accepted: 2023-08-26

Suggested Citation

Yılmaz, S.B. & Fırat Durdukoca, Ş. (2023). Investigation of secondary school teachers' opinions on out-of-school learning practices for gifted students, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (4), 365-385. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1312451>

Extended Abstract

Problem: Extracurricular learning environments are one of the important elements of differentiated instruction. In addition to the difficulty of differentiating extracurricular learning environments for each and every student, the adaptations suggested in this process require the development of different strategies for gifted students. Enrichment programs, which are among these strategies, and considering the needs of gifted students in different environments such as rural environments (VanTassel-Baska & Hubbard, 2016), revealing rich learning experiences (Fiddymment, 2014; Roberts, Karnes & Stephens 2005), improving their academic success and meeting their social and emotional needs are emphasized (Emir, 2021; Kulik, 1992; Tirri & Kuusisto, 2013). With the enriched learning environments, the gifted students can have the opportunity to develop their interests while being more motivated to learn (Renzulli, 2000). In the relevant literature, three types of extracurricular learning environments that are most widely accepted for the gifted students are highlighted. These are the summer-winter schools, weekend programs and competitions. Weekend programs are systematic and long-term practices applied on the days when students do not attend formal education. The summer-winter schools, on the other hand, are the practices that include intensified programs covering a shorter period of time (Kulik, 2003). In both practices, the gifted students who have had the opportunity to interact with the experts and professional educators in a discipline can have access the experience of using skills such as high-level thinking skills, creative problem solving, and hypothesis making. In competitions between organizations such as science fairs and Olympics, it is aimed to help the gifted students discover their own potential (Özyaprak, 2020). Similarly, the field trips planned for the gifted students aim to enhance students' cultural and scientific competencies. The activities to be organized during the planned field trips, the reports prepared after the trip and the projects suitable for the students' ability levels and aimed to develop their high-level thinking skills are emphasized (Davis, Rimm & Siegle, 2014).

Extracurricular learning environments provide opportunities for the gifted students to take risks, improve their experiences and abilities, and encourage responsibility-taking at the end of individual and group work. Students become responsible for their extracurricular learning by gaining experience in subjects such as taking risks, forming hypotheses, and reaching results (Pfouts & Schultz, 2003). Gifted students in the learning process; In this sense, providing a positive attitude towards and motivation towards the learning environment is a prerequisite for teaching (Avcı-Doğan & Bal-Sezerel, 2021). The National Association of Gifted Children (NAGC) emphasizes that the learning environments designed for the gifted students should be considered within the scope of 21st century skills. In this sense, it is emphasized that the gifted students acquire individual and social communication skills by developing their multicultural competencies and personal and social responsibilities (NAGC, 2010). Supporting the versatile development of gifted students depends on the effective and systematic implementation extracurricular teaching practices (Freeman, 2012). In this context, in the relevant literature, in addition to the studies in which the views of teachers (Kaur, 2009; Kutlu- Abu, 2019; Miedijensky, 2018; Miller & Gentry, 2010) and students (Choi & Choi, 2012; Hodges, McIntosh & Gentry 2017; Olszewski-Kubilius & Lee, 2004; Perline, 2018) about the extracurricular learning of gifted students were addressed, it was revealed that compilation studies and studies on the inquiry skills and scientific attitudes towards Science course (Shin & Lee, 2012) were conducted. At this point, it is clear that there are a limited number of studies investigating the opinions and experiences of teachers of gifted students in different branches about extracurricular learning environments. With the present study, it is expected to reveal the situations that affect the extracurricular learning of gifted students and direct the educators in educational adaptations to be developed for the gifted students. In this context, teachers have great responsibilities in the planning and implementation of enrichment strategies for the gifted students.

There is a need for the teachers who enable the gifted students to learn intensely, support their development of high-level thinking skills, guide them to keep their motivation and interest at the highest level, and cooperate with the experts in planning and implementing the teaching (Kirişçi, 2020). It is predicted that the teachers teaching in secondary schools have competencies for the extracurricular learning-teaching process that support the multi-faceted development of gifted students, as well as revealing the positive or negative situations encountered in this process will surely contribute to the relevant literature. In this sense, the aim of the present study is to reveal the views and experiences of teachers of the gifted students in different branches about extracurricular learning environments and

establish the use of extracurricular education and learning environments for these students in enriching the teaching-learning process. Therefore, answers were sought for the following sub-objectives:

1. What are the views of secondary school teachers on "extracurricular learning"?
2. What are the views of secondary school teachers about their participation in extracurricular learning activities organized for the gifted students?
3. What are the views of secondary school teachers about the parental attitudes towards the extracurricular learning activities they have organized for their gifted students?
4. What are the views of secondary school teachers about the teaching programs about supporting the participation of gifted students in the extracurricular learning environments?

Method: The present study is a qualitative one and was carried out using the phenomenological approach (phenomenology). The main idea in this design is to try to understand their individual meaning structures and intentions by observing at the relevant phenomenon from the perspectives of individual people (Mayring, 2011/2000 p.110).

The study group of the study consisted of forty-one teachers teaching at a secondary school in the central district of a province located in the Eastern Anatolia Region of Turkey in the fall semester of the 2022-2023 academic year. The criterion sampling method was utilized in the formation of the study group, and it was established that the teachers had at least one gifted student in their classes during their professional life.

The data of the study were collected using a semi-structured interview form developed by the researchers. The process of creating the form initially started by reviewing the relevant literature, the curriculum developed for the secondary education level was examined, and eight draft open-ended questions were generated. In order to establish the content validity of the questions, the views of an educational sciences field expert teaching on extracurricular learning and two teachers teaching at the Science and Art Center (BİLSEM) were consulted. The interview form, which was established to have sufficient content validity, was given its final form.

The data of the study were analyzed by the content analysis technique. In this process, a deductive path was followed; initially, categories were identified by the researchers on the basis of the relevant sub-questions, and subsequently, the words and sentences falling into these categories in the data set examined were reflected in the analysis process as the "code".

Findings: Participant teachers' views on the concept of extracurricular learning were divided into five categories: The category they emphasized the most in their views was "extracurricular learning in terms of the learning environment". Thirteen teachers who conveyed their views within the scope of this category stated that the concept of extracurricular learning referred to all positive or negative learning that took place at school, including the extracurricular environments. Likewise, within the scope of this category, nine teachers explicated the learning that took place in various institutions and organizations such as museums, science centers and libraries, briefly, in non-formal environments, as the concept of extracurricular learning. The second category that teachers emphasized the most with their views on the extracurricular learning was the "extracurricular learning in terms of the type of education it was associated with". Nine of the teachers who articulated their views within the scope of this category stated that extracurricular learning was within the scope of formal education and the other nine stated that it was within the scope of informal education. Eleven of the teachers who stated their views in the category of "in terms of the type of program it was associated with" reported that extracurricular learning was included in the extra program, while three teachers emphasized that this type of learning was implemented within the scope of official programs. Teachers who expressed their views under the category of "in terms of the learning process" uttered their views on the content and contribution of extracurricular learning environments to the learning process. In the category of "in terms of learning outcomes", thirteen teachers who voiced their views conveyed their views on the learning outcomes of the learners as a result of the extracurricular learning process.

It is clear that the views of the teachers participating in the study about the participation of gifted students in educational activities in extracurricular learning environments were positive, and the most emphasized category was the "academic development". In this context, ten teachers who expressed their

views stated that extracurricular learning allowed the learners to learn by doing and experiencing, thus supporting the academic development of learners. Seven teachers who articulated their views within the same category stated that extracurricular learning allowed the learners to gain personal knowledge and experience apart from the acquisitions of the curriculum. In the study, the category of "Affective development" was the second category that teachers emphasized the most with their views. In this sense, the teachers who voiced their views stated that extracurricular learning led to improvement in the affective skills of the learners, increased the interest in the subject to be learned, improved their self-confidence and self-esteem, contributed to the development of positive attitudes towards the lesson, created awareness in the learners, developed the empathic thinking skills, and led to the development of the interests of the learners. It is apparent that the teachers participating in the study stated that extracurricular learning often contributed to the learners in terms of socialization. Within the scope of this code, which was in the category of "social development", teachers reported that extracurricular learning enabled the gifted students to acquire the cultural values of the society through the communication they established with their environment. The teachers who expressed their views within the scope of the "multi-dimensional development" category stated that extracurricular learning supported different development areas of learners such as psychomotor development, personality development, sensory development, provided the learners with self-regulation skills, allowed them to develop as technology-literate individuals and enhanced their psychological resilience. In the "cognitive development" category, the teachers stated that extracurricular learning augmented the cognitive development of learners and improved their high-level thinking skills.

It is observed that only nine of the teachers participating in the study stated that they planned extracurricular learning activities for their gifted students. Two of the teachers stated that they directed their students to the try-and-do workshops carried out in the Youth Center opened within the body of the Ministry of Youth and Sports in the province where they taught, that a teacher contributed to the opening of a support training room in the school and that they implemented the activities carried out in this room within the scope of extracurricular learning activities. It was found that they considered the chess course, intelligence games and painting activities they carried out within the scope of the action plan as out-of-school learning activities. In addition, it was found that six of the nine teachers who stated that they carried out extracurricular learning activities for their gifted students reported that they received help from the school administration and BİLSEM in the organization of these activities. Thirty-two of the participating teachers stated that they did not organize extracurricular learning activities for their gifted students during their professional life, while four teachers explained that they had various prejudices as the reason for this particular state of affairs. The teachers stated that they did not plan extracurricular learning activities, yet because of the prejudices that their students might have problems focusing in extracurricular environments, negative attitudes of parents towards extracurricular learning, and the socio-economic characteristics of the students were not known. In this sense, one teacher also stated that he never learned in extracurricular learning environments during his learning life, and therefore he could not make an estimation about what he might encounter in the extracurricular learning process.

It was found that thirty-four of the participating teachers had positive views on the parental attitudes about extracurricular learning. In this sense, five of the teachers who expressed their opinions stated that parents believed in the importance of extracurricular education, five of them observed that this education supported the development of their children in different areas, and three of them stated that parents with gifted children were in search of their own efforts to develop these abilities. Three of the teachers who expressed their opinions in the category of "negative attitude" stated that the parents did not believe in the importance of extracurricular education, two of them were worried that there might be security problems in extracurricular environments, and two of them were that each parent did not have the financial capacity to support the learning process of their gifted child in extracurricular learning environments. It is obvious that the three participating teachers had an indecisive attitude towards the subject. Within the scope of this category, two of the teachers stated that the parents' attitudes towards the participation of their gifted children in extracurricular learning environments differed according to their child-rearing styles, and one teacher emphasized that parents' interest in extracurricular learning might decrease over time.

Most of the participating teachers acknowledged that the teaching programs they implemented in the classroom environment provided sufficient guidance to support the participation of gifted students in extracurricular learning environments. Six of the teachers with this view suggested adding examples of extracurricular activities to their curriculum, while five of them suggested adding individualized plans for gifted students in addition to their curriculum. Six of the twelve teachers, who stated that the programs did not provide the necessary guidance, suggested that the program objectives and contents should be revised in a way that would provide extracurricular learning, therefore they criticized the programs in terms of learning outcomes and content. Three teachers who conveyed their opinions within the scope of this theme suggested that a separate activity suggestion book should be created for support training rooms for the gifted students.

Suggestions: Based on the findings of the study, the following recommendations can be developed:

- The present study was structured with a qualitative design. The use of different research methods and designs can be considered in future studies planned on similar topics.
- This study was carried out based on the views of secondary school teachers in the extracurricular learning process of the gifted students. Conducting future studies with the teachers teaching at different education levels will contribute to the relevant field as well.
- Based on the results of the present study, training can be offered to the teachers teaching in secondary schools on the instructional measures and administrative interventions regarding the education of gifted students.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Dışı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Arş.Gör.Sait Burak Yılmaz

Kafkas Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0002-2916-0855

sait-burak1991@hotmail.com

Doç.Dr.Şule Fırat Durdukoca

Kafkas Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0001-8864-3243

drsulefirat@gmail.com

Özet

Araştırmanın amacı özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğrenme uygulamalarına yönelik ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Araştırma, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen kırk bir öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde ortaokulda görev yapan öğretmenlerin; genel anlamda okul dışı öğrenme kavramını "mekân açısından" tanımlama gayreti içinde oldukları, özel yetenekli öğrencilerin öğrenme sürecinde farklı öğrenme türlerini kapsayan, çok yönlü akademik, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi sağlayan öğrenme ortamı açısından farklılıkları ön plana çıkartan görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun özel yetenekli öğrencileri için okul dışı öğrenme faaliyetleri planlamadığı belirlenirken bu duruma neden olan zorluklar ya da önyargılar olarak öğrencilerin; odaklanma problemleri, sosyo-ekonomik özellikleri, öğretmenlerin yeterli bilgi ve donanımına sahip olmamaları, ebeveynlerin olumsuz tutumları olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler özel yetenekli öğrencileri için okul dışı öğrenme faaliyetleri kapsamında; yarışmalar, kurslar, geziler, müze ziyaretleri, dene-yap atölyelerine katılımlarına yönelik etkinlikler planladıkları belirlenirken okul dışı öğrenme konusunda ebeveynlerin büyük çoğunlukla olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına katılımlarını destekleme konusunda öğretim programlarının gerekli rehberliği ağırlıklı olarak sağladığı görüşü ortaya çıksa da bu konuda farklı görüşler olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak; bundan sonraki yapılacak çalışmalarda farklı araştırma yöntem ve desenlerinin kullanılması, farklı öğrenim kademelerinde görev yapan öğretmenler ile benzer konuda çalışmalar yapılması, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin öğretimsel önlemler ve yönetsel müdahaleler konusunda eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel Yetenekliler, Okul Dışı Öğrenme, Ortaokul Öğretmenleri, Zenginleştirme Stratejileri



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 4, ss. 365-385

Araştırma Makalesi

370

Gönderim: 2023-06-09

Kabul: 2023-08-26

Önerilen Atıf

Yılmaz, S.B. ve Fırat Durdukoca, Ş. (2023). Özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğrenme uygulamalarına yönelik ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (4), 365-385. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1312451>

GİRİŞ

Toplumsal anlamda çağın gerektirdiği nitelikli insan profilinin ortaya çıkmasında okullar önemli bir yere sahiptir. Okullar aracılığıyla yürütülen formal eğitim, bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda hatırı sayılır bir değişim, dönüşüm, gelişim süreci içerisine girmiştir. Özellikle öğretme-öğrenme sürecinde birey temelli bütüncül bir bakış açısı ile yeni eğitsel yaklaşımlar ortaya çıkmış, bireylerin görev ve sorumlulukları; bilginin araştırılması, üretilmesi ve yeniden yapılandırılması şeklinde yapılandırılmıştır. Bireylerin yaşadığımız çağın gerektirdiği bu görev ve sorumlulukları yerine getirebilmelerinde formal eğitim tek başına yetersiz kalmakta, formal olduğu kadar informal eğitime ve her ikisinin ortak noktada bulunduğu non-formal eğitimin etkilerine de ihtiyaç duyulmaktadır.

Non-formal eğitim; formal eğitimin yürütüldüğü alanlar dışında kalan, planlı eğitsel faaliyetlerin gerçekleştirildiği süreçlerdir (Esnach, 2007; Tal ve Morag, 2009). Toprakçı (2017), bu kavramı, okulun yönetsel yetkisinin dışında olan derslikler olarak isimlendirmektedir. Non-formal eğitim kapsamında yapılandırılan okul dışı öğrenme (Dib, 1988), öğretim programlarına bağlı olarak gerçekleşen öğrenmeleri kolaylaştırmak ve zenginleştirmek için okul dışı mekânların kullanımı (Donaldson ve Goering, 1970, s.2) şeklinde tanımlanmaktadır. Müzeler, hastaneler, botanik bahçeleri, planetarium, etkileşimli sergiler, sanayi tesisleri, bilim merkezleri gibi mekanlar ve dijital ortamlar okul dışı öğrenme ortamlarına örnek gösterilebilir (Eshach, 2007; Kisiel, 2003; Şen, 2019; Tal, 2012). Bu kapsamda ele alınan müzeler; öğrencilere kendi deneyimlerine ve kişisel farklılıklarına dayalı olarak tarihsel duygudaşlık ve koleksiyonları eleştirel bakış açısıyla inceleme imkanı sunarken (Aktaş, Yılmaz ve İbrahimoglu, 2021), bilimsel alan gezilerinin ise öğrencilerin sınıf ortamında öğrendikleri bilgileri daha kalıcı hale getirme, bilimsel bilgilerini arttırarak yeni öğrenme deneyimleri için üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir (Behrendt ve Franklin, 2014). Ayrıca okul dışı öğrenme ortamı olarak eğitsel işlevi ile ön plana çıkan botanik bahçeleri; öğrencilerin farklı bitki ve hayvan türlerinin yaşam alanlarını yakından tanıdığı, okullarda öğrendiği bilgileri yaparak yaşayarak deneyimlediği yerler olarak gösterilmektedir (Karaşah ve Sarı, 2019). Bu ortamlar geleneksel ortamlara göre daha demokratik, esnek ve öğrenci merkezli öğretimi ön planda tutan özellikleri barındırmaktadır (Erten ve Taşçı, 2016; Özyay-Köse ve Gül, 2019). Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenme; bireyseldir, bağlamsal olarak yapılandırılan ve zaman alan bir süreç olarak nitelendirilir (Falk ve Dierking, 2000). Nundy (1999) okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel gelişiminin etkileşimi olduğunu, bu etkileşimin de genel öğrenme üzerinde olumlu etki yarattığını belirtmiştir. Hem okul içi hem de okul dışı ortamlar, öğrencilere benzersiz öğrenme fırsatları sağladığından, öğrencilerin bu iki ortamda edinilen bilgiler arasında bağlantı kurma becerisi, öğrenenlerin öğrenme çıktılarıyla ilişkili önemli bir faktördür (Tran, 2011). Öğrenciler okul dışı öğrenme ortamlarında doğal öğretim materyalleri ile etkileşime girerek yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı yakalayabilirler (French, 2007). Ayrıca öğrencilerde merak uyandıran ve ilgilerini çeken okul dışı öğrenme ortamları; öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutum ve ilgilerinin olumlu yönde gelişmesine katkı sağlarken aynı zamanda gündelik yaşam becerilerine yönelik yeni deneyimler kazanmalarını ve problem çözme becerilerinin de gelişmesini destekler (Melber ve Abraham, 1999). Bu süreçte öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarından en üst seviyede yararlanmalarını etkileyen çeşitli değişkenler bulunmaktadır. Özellikle süreç sonunda ortaya çıkması beklenen uzun süreli etki, öğrenmenin ne şekilde geliştirileceğinin belirlenmesi, öğretmen yeterlikleri ve öğretmenlerin tutumu bu değişkenler arasında gösterilebilir (Anderson, Kisiel ve Storksdiack, 2006). Öğretmenlerin okul dışı öğrenme sürecinde gerekli yeterliklere, becerilere ve olumlu tutuma sahip olması bu bakımdan önemli görülmektedir.

Okul dışı öğrenme ortamları farklılaştırılmış öğretimin önemli unsurlarından biridir. Her öğrenciye göre okul dışı öğrenme ortamlarının farklılaştırılmasının zor olmasının yanında; bu süreçte önerilen uyarlamalar özel yetenekli öğrenciler için daha farklı stratejiler geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu stratejiler arasında yer alan zenginleştirme programları ile özel yetenekli öğrencilerin kırsal ortamlar gibi farklı ortamlardaki ihtiyaçları dikkate alınarak (Van-Tassel-Baska ve Hubbard, 2016) zengin öğrenme deneyimlerinin ortaya çıkarılması (Fiddymont, 2014; Roberts, Karnes ve Stephens, 2005), akademik başarılarının arttırılması, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması ön plana çıkmaktadır (Emir, 2021; Kulik, 1992; Tirri ve Kuusisto, 2013). Zenginleştirilmiş öğrenme ortamları ile birlikte özel yetenekli öğrenciler öğrenmeye yönelik daha fazla motive olurken aynı zamanda ilgi alanlarını geliştirme fırsatına da sahip olabilirler (Renzulli, 2000). Alanyazında özel yeteneklilere yönelik en yaygın şekilde kabul edilen üç tür okul dışı öğrenme ortamı vurgulanmaktadır. Bunlar; yaz-kış okulları, hafta sonu programları ve

yarışmalardır. Hafta sonu programları öğrencilerin örgün eğitime devam etmedikleri günlerde uygulanan sistematik ve uzun süreçli uygulamalardır. Yaz-kış okulları ise daha kısa süreyi kapsayan yoğunlaştırılmış programları içeren uygulamalardır (Kulik, 2003). Her iki uygulamada da bir disiplin alanındaki uzmanlarla ve profesyonel eğitimcilerle birlikte etkileşime girme olanağı bulan özel yetenekliler; üst düzey düşünme becerileri, yaratıcı problem çözme, hipotez kurma gibi becerileri daha iyi kullanma deneyimine erişebilirler. Bilim fuarları ve olimpiyatlar gibi organizasyonlar arasında yer alan yarışmalarda ise özel yetenekli öğrencilerin kendi potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olması amaçlanmaktadır (Özyaprak, 2020). Benzer şekilde özel yetenekli öğrenciler için planlanan saha gezilerinde öğrencilerin kültürel ve bilimsel alanlarda yeterliklerinin geliştirilmesi hedeflenir. Planan saha gezilerinde yapılacak etkinliklerin; gezi sonrasında hazırlanan raporların ve projelerin öğrencilerin yetenek düzeylerine uygun ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olması ön plandadır (Davis, Rimm ve Siegle, 2014).

Okul dışı öğrenme ortamları, özel yetenekli öğrencilere risk alma, deneyimlerini ve yeteneklerini geliştirme fırsatları sunmasının yanında bireysel ve grupla çalışma sonunda sorumluluk almayı da teşvik eder. Öğrenciler; risk alma, hipotez kurma ve sonuca ulaşma gibi konularda deneyim kazanarak okul dışı öğrenmelerinden sorumlu hale gelir (Pfouts ve Schultz, 2003). Öğrenme sürecinde özel yetenekli öğrencilerin; öğrenme ortamına yönelik olumlu tutum geliştirmesini ve güdülenmesini sağlamak bu anlamda öğretimin ön koşuludur (Avcı-Doğan ve Bal-Sezerel, 2021). Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği (NAGC) özel yeteneklilere yönelik olarak yapılandırılan öğrenme ortamlarının 21. yüzyıl becerileri kapsamında ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin çok kültürlülüğe yönelik yeterlilikleri ile kişisel ve sosyal sorumlulukları geliştirilerek bireysel ve toplumsal iletişim becerilerinin kazandırılması ön plana alınmaktadır (NAGC, 2010). Özel yetenekli öğrencilerin çok yönlü gelişimlerinin desteklenmesi; okul dışı öğretim uygulamalarının etkili ve sistemli şekilde uygulanmasına bağlıdır (Freeman, 2012). Bu bağlamda alanyazında özel yeteneklilerin okul dışı öğrenmelerine yönelik; öğretmen (Kaur, 2009; Kutlu- Abu, 2019; Miedijensky, 2018; Miller ve Gentry, 2010) ve öğrenci (Choi ve Choi, 2012; Hodges, McIntosh ve Gentry, 2017; Olszewski-Kubilius ve Lee, 2004; Perline, 2018) görüşlerinin ele alındığı çalışmaların yanı sıra; derleme çalışmaları (Pfouts ve Schultz, 2003), STEM eğitimi (Özçelik ve Akgündüz, 2018) ile Fen Bilimlerine yönelik sorgulama becerileri ve bilimsel tutumlarına (Shin ve Lee, 2012) ilişkin araştırmalar yapıldığı belirlenmiştir. Bu noktada ortaokul düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin farklı branşlardaki öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüş ve deneyimlerinin incelendiği sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışma ile özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğrenmelerini etkileyen durumların ortaya çıkarılması, özel yeteneklilere yönelik geliştirilecek eğitimsel uyarlamalar konusunda eğitimcilere yol gösterici olması beklenmektedir. Bu bağlamda özel yeteneklilere yönelik zenginleştirme stratejilerinin planlanmasında ve uygulanmasında öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin derinlemesine öğrenmesini sağlayan, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerini destekleyen, motivasyonlarını ve ilgilerini en üst düzeyde tutmalarına rehberlik eden, öğretimi planlama ve uygulama konusunda uzmanlarla işbirliği yapabilen öğretmenlere ihtiyaç vardır (Kirişçi, 2020). Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin çoklu yönlü gelişimini destekleyen okul dışı öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterliklere sahip olmasının yanı sıra bu süreçte karşılaşılan olumlu ya da olumsuz durumların ortaya çıkarılmasının alanyazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu bakımdan yapılacak çalışma ile özel yetenekli öğrencilerin farklı branşlardaki öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri ve deneyimlerinin ortaya çıkarılarak bu öğrenciler için öğretim-öğrenme sürecini zenginleştirmede okul dışı eğitim ve öğrenme ortamlarından yararlanma durumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıda yer alan alt amaçlara yanıtlar aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin “okul dışı öğrenmeye” yönelik görüşleri nelerdir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencileri için düzenledikleri okul dışı öğrenme faaliyetlerine katılımlarına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencileri için düzenledikleri okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik ebeveyn tutumları hakkında görüşleri nelerdir?
4. Ortaokul öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına katılımlarını destekleme konusunda öğretim programlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli:

Araştırma nitel bir çalışma olup fenomenolojik yaklaşım (olgu bilim) kullanılarak yürütülmüştür. Fenomenoloji en genel şekli ile “olayların varlığını inceleme ve tanımlama yöntemi” (Baş ve Akturan, 2013, s.83) olarak tanımlanmaktadır. Bu desendeki ana düşünce tek tek insanların bakış açılarından ilgili fenomene (olguya) bakarak onların bireysel anlam yapılarını, niyetlerini anlamaya çalışmaktır (Mayring, 2011/2000 s.110). Fenomenolojik yaklaşım bireylerin yaşam deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını incelemek, bireylerin yaşantıları sonunda ortaya çıkan olguları nasıl deneyimlediklerini keşfetmek amacıyla kullanılan nitel araştırma desendir (Swanborn, 2010). Araştırmacılar fenomenolojik yaklaşıma konu olan olgu üzerine birey ya da grupların olguyu nasıl deneyimlediklerini, nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkaracak görüşme soruları belirlenir ve veriler bu sorular üzerinden toplanır (Ceylan-Çapar ve Ceylan, 2022). Bu araştırma kapsamında “özel yetenekli öğrenciler için düzenlenen okul dışı öğrenme uygulamaları” olgusuna yönelik öğretmenlerle görüşmeler yapılarak, özel yetenekli öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde okul dışı eğitiminin yeri, önemi ve öğretmenlerin bu eğitim türünden yararlanma durumlarına yönelik düşünce ve deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlandığından fenomenolojik yaklaşım tercih edilmiştir.

2. Araştırmanın Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Türkiye’nin Doğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan bir ilin merkez ilçesinde ortaokul kademesinde görev yapan 41 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış, öğretmenlerin mesleki yaşantıları süresince sınıflarında en az bir özel yetenekli öğrenci bulunması ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çalışma grubuna ait öğretmenlerin cinsiyetleri ile branşlarına ait bilgiler Çizelge 1’de yer almaktadır.

Çizelge 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	22	54,6
	Erkek	19	45,4
Branşlar	Türkçe	9	23,0
	Sosyal Bilgiler	7	17,9
	Matematik	5	12,8
	Fen Bilimleri	5	12,8
	İngilizce	4	10,2
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	3	7,6
	Müzik	2	5,1
	Görsel Sanatlar	1	2,5
	Teknoloji Tasarım	1	2,5
	Bilişim Teknolojileri	1	2,5
	Robotik Kodlama	1	2,5
Öğrenim Durumu	Lisans	34	82,9
	Lisansüstü	7	17,1

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin; % 83’ü (n=34) lisans mezunudur, yaklaşık %54’ü (n=22) kadın olup, %32’sinin kıdem derecesi 1-5 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Katılımcı 15 öğretmenin mesleki yaşantısı süresince sınıflarında 1’de fazla özel yetenekli öğrenci olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin branşları ise şöyledir: Robotik kodlama (n=1), Türkçe (n=9), fen bilimleri (n=5), İngilizce (n=4), din kültürü ve ahlak bilgisi (n=3), sosyal bilgiler (n=7), ilköğretim matematik (n=5), müzik (n=2), teknoloji tasarım (n=1), görsel sanatlar (n=1), bilişim teknolojileri (n=1).

3. Veri Toplama Araçları:

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Formun oluşturulması sürecine literatür taraması yapılarak başlanmış, orta öğretim kademesi için geliştirilen öğretim programları incelenmiş, 8 adet taslak açık uçlu soru oluşturulmuştur. Soruların kapsam geçerliğini belirlemek için okul dışı öğrenme üzerinde çalışan bir eğitim bilimleri alan uzmanının ve Bilim Sanat Merkezi’nde (BİLSEM) görev yapan iki öğretmenin

görüşüne başvurulmuştur. Yeterli kapsam geçerliğine sahip olduğu belirlenen görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme formunda yer alan sorular şöyledir: (1)“Okul dışı öğrenme” kavramını kısaca açıklayınız. (2) Özel yetenekli öğrencilerinizin okul dışı öğrenme ortamlarında eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım sağlamaları hakkında düşünceleriniz nelerdir? (3) Mesleki yaşantınızda özel yetenekli öğrencileriniz için okul dışı öğrenme faaliyetleri planladınız mı? Cevabınız “evet” ise hangi tür etkinlikler planladınız? (4) Özel yetenekli öğrencilerinizin okul dışı öğrenme ortamlarına katılma sürecinde herhangi bir kamu ya da özel kurum-kuruluştan, yöneticilerden destek aldınız mı? Cevabınız “evet” ise destek türünü ve destekleyen kuruluşu belirtiniz. (5) Özel yetenekli öğrencilerinizin okul dışı öğrenme ortamlarına katılma sürecinde herhangi bir zorluklarla karşılaştınız mı? (6) Özel yetenekli öğrencilerinizin okul dışı öğrenme ortamlarına katılma sürecinde ebeveynlerin tutumları hakkında görüşleriniz nelerdir? (7) Öğretim programınız kazanımlara ulaşmak amacıyla okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı konusunda gerekli rehberliği sağlamakta mıdır? (8) Özel yetenekli öğrencilerinizin okul dışı öğrenme ortamlarına katılımlarını destekleme konusunda öğretim programlarında (kazanım ve içerik açısından) sizce ne tür düzenlemeler yapılmalıdır?

4. Verilerin Analizi, Geçerlik ve Güvenirlilik:

Araştırmanın verileri içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Bu süreçte tümdengelimci bir yol takip edilmiş, öncelikli olarak ilgili alt sorular bazında araştırmacılar tarafından kategoriler belirlenmiş, daha sonra incelenen veri setinde, bu kategoriler içerisine giren kelimeler, cümleler “kod” olarak analiz sürecine yansıtılmıştır.

Veri analizinin iç geçerliğini arttırmak için uzman görüşüne başvurulmuş, okul dışı öğrenme konusunda genel bilgiye sahip ve nitel veri analizi konusunda deneyimli bir uzmandan araştırmanın veri analizi sürecini incelemesi istenmiş, alınan dönüt ve düzeltmelerle analiz sonlandırılmıştır. Araştırmanın dış geçerliğinin artması için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış, çalışma grubunu oluşturacak olan öğretmenlerin araştırmaya dâhil edilme kriteri açıklanmış, katılımcıların demografik özellikleri hakkında ayrıntılı bilgiler sunulmuştur. Araştırmanın veri analizinin güvenilirliğini sağlamak için; gelecekte ilgili konu kapsamında yapılacak olan çalışmalara yol göstermesi açısından çalışmanın nasıl tasarlandığı, veri toplama süreci ve analizinin nasıl yürütüldüğü detaylı olarak belirtilmiş, bulgular katılımcıların görüşlerinden örneklerle - her öğretmene bir kod (Ö) ve sıra numarası verilerek- sunulmuştur.

BULGULAR

1. Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenmeye Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın ilk alt problemi olan “Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik veri analizi sonuçları Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2. Katılımcı öğretmenlerin “okul dışı öğrenmeye” yönelik görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Öğrenme ortamı açısından	Her yerde öğrenme	13
	Non-formal öğrenme ortamlarında öğrenme	9
	Okul dışında öğrenme	6
Öğrenme süreci açısından	Yaparak yaşayarak öğrenme	3
	Paydaşların katılımı	3
	Öğrenci merkezli eğitim	2
	Materyal kullanarak öğrenme	1
Öğrenme çıktısı açısından	Çok yönlü gelişim	7
	Akademik ve sosyal başarı	3
	Yaşama yakınlık	2
	Bilişim teknolojilerinin bilinçli kullanımı	1
İlişkili olduğu eğitim türü açısından	Formal eğitim	9
	İnformal eğitim	9
İlişkili olduğu program türü açısından	Öğretim Programı	3
	Ekstra program	11

Çizelge 2 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okul dışı öğrenmeye yönelik görüşlerinin 5 kategoriye ayrıldığı, öğretmenlerin görüşleriyle en fazla vurgu yaptıkları kategorinin ise “*öğrenme ortamı açısından okul dışı öğrenme*” (f=28) kategorisi olduğu belirlenmiştir. Bu kategori kapsamında görüş açıklayan 13 öğretmen, okul dışı öğrenme kavramının okulda sınıf dışı ortamlar da dâhil olmak üzere her yerde gerçekleşen olumlu veya olumsuz tüm öğrenmeleri ifade ettiğini belirtmiştir. Örneğin Ö4: “...zaman ve mekân kavramının dışında istendik veya istenmedik tüm davranışların bir arada olduğu öğrenme ortamıdır.” ve Ö17: “Teneffüste, çarşıda, mahallede öğrenilen her şey.” şeklindeki görüşleriyle okul dışı öğrenme kavramını, öğrenmenin gerçekleştiği mekân açısından açıklamaya çalışmış, bu yolla gerçekleşen öğrenmelerin mekân açısından her yerde gerçekleşebileceğini vurgulamışlardır. Bu kategori kapsamında 9 öğretmen müzeler, bilim merkezleri, kütüphaneler gibi çeşitli kurum ve kuruluşlarda kısaca non-formal ortamlarda gerçekleşen öğrenmeleri okul dışı öğrenme kavramının karşılığı olarak açıklamıştır. Örneğin Ö29: “Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilebileceği kurum ve kuruluşlarda (sanat merkezleri, müzeler, bilim merkezleri, kütüphaneler) öğrenmenin gerçekleşmesine denir.” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Katılımcı 6 öğretmen ise okul dışı öğrenmenin resmi eğitim kurumlarının dışındaki her ortamda çeşitli faaliyetler yoluyla gerçekleşen öğrenmeleri ifade ettiğini belirtmiştir. Bu kapsamda bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir: Ö33: “Okul dışı bir ortamda etkinliklerle öğrenme.”; Ö35: “Okul dışında kalan her türlü öğrenme ortamında edinilen bilgi, tecrübe, kazanım.”.

Çizelge 2’ye göre okul dışı öğrenmeye yönelik öğretmenlerin görüşleriyle en fazla vurgu yaptıkları ikinci kategori “ilişkili olduğu eğitim türü açısından okul dışı öğrenme” kategorisidir. Bu kategori kapsamında görüş açıklayan (n=18) öğretmenlerin %50’si (n=9) okul dışı öğrenmenin formal eğitim, %50’si ise informal eğitim kapsamında olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö12: “Müfredatta yer alan kazanımların... planlı, programlı bir şekilde okul dışında öğrenilmesi” şeklindeki açıklamasıyla okul dışı öğrenmenin amaçlarının öğrenenlerin öğretim programlarının kazanımlarına ulaşmalarını sağlamak olduğunu belirtmiş, dolayısıyla formal eğitim ile ilişkilendirmiştir. Ancak Ö21: “...aile bireylerinden, çevrelerindeki arkadaşlardan, komşularından öğrendiği bilgilerdir.” şeklindeki açıklamasıyla okul dışı ortamlarda öğrenmenin programlı bir öğrenme süreci kapsamında gerçekleştirilmediğini ifade etmiş, dolayısıyla informal eğitim ile ilişki kurmuştur.

“ilişkili olduğu program türü açısından” kategorisinde görüş açıklayan öğretmenlerden 11’i okul dışı öğrenmelerin ekstra program kapsamında yer aldığını belirtmiş, 3 öğretmen ise bu tür öğrenmelerin resmi programlar dâhilinde gerçekleştirildiğini görüşünü vurgulamıştır. Örneğin; Ö7: “...öğrencilere dersler dışında öğrenme fırsatları sunar. Sanat ve spor etkinlikleri, tatil kampları, çalışma grupları gibi faaliyetlere katılması şeklinde düşünülebilir...” diyerek okul dışı öğrenmelerin ekstra program kapsamındaki planlanmış deneyimler yoluyla gerçekleşen öğrenmeleri içerdiğini belirtmiştir. Ö14: “Müfredatta yer alan kazanımların okul dışında çeşitli etkinliklerle öğrenilmesi” şeklindeki görüşü ile okul dışı öğrenmelerin öğretim programlarının kazanımları doğrultusunda gerçekleştirildiğini ve bu programlar aracılığıyla gerçekleşen planlanmış deneyimler yoluyla öğrenmenin sağlanmasına vurgu yaptığını ifade etmiştir.

“Öğrenme süreci açısından” kategorisi kapsamında görüş açıklayan öğretmenler okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenme sürecinin içeriğine ve sürece katkılarına dönük görüşlerini belirtmişlerdir. “Öğrenme çıktısı açısından” kategorisinde ise görüş açıklayan 13 öğretmen, okul dışı öğrenme sürecinin sonucunda öğrenenlerin kazanımlarına yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir: Ö2: “Çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesi”; Ö11: “...kazanımların öğrenci, öğretmen ve öğrencinin ailesiyle birlikte planlı, programlı bir şekilde okul dışında da çeşitli etkinliklerle öğrenilmesi”; Ö20: “Öğrenilen bilgilerin kullanımı”.

2. Ortaokul Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Öğrencileri İçin Düzenledikleri Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Katılımlarına Yönelik Görüşleri:

Aşağıda sunulan Çizelge 3 ve Çizelge 4’te araştırmanın “Ortaokul öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencileri için düzenledikleri okul dışı öğrenme faaliyetlerine katılımlarına yönelik görüşleri nasıldır?” alt problemine yönelik veri analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3. Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerinin okul dışı öğrenme faaliyetlerine katılımlarına yönelik görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Frekans
Çok yönlü gelişim	Yetenek geliştirme	5
	Gelişimi destekleme	4
	Öz-düzenleme becerisini geliştirme	3
	Kendini gerçekleştirme	1
	Duyusal gelişim	1
	Teknolojik okuryazarlık kazanma	1
	Psikomotor becerilerde gelişim	1
	Psikolojik sağlamlığı artırma	1
Akademik gelişim	Yaparak yaşayarak öğrenme	10
	Bilgi birikimini arttırma	7
	Yaşama yakınlık	5
	Deneyimsel öğrenme	4
	Disiplinlerarası ilişkilendirme	4
	Akademik başarı	2
	Araştırma becerisinde gelişim	1
Sosyal Gelişim	Sosyalleşme	16
	Kendini ifade etme	2
Duyuşsal Gelişim	Duyuşsal becerilerde gelişim	8
	Öğrenilecek konuya ilgiyi arttırma	6
	Özgüven gelişimi	3
	Farkındalık gelişimi	2
	Derse yönelik olumlu tutum kazanma	2
	Motivasyon artışı	2
	Özsaygı da artış	1
	İlgi alanlarını genişletme	1
	Empati kurma becerisinde gelişim	1
Bilişsel gelişim	Bilişsel becerilerde gelişim	6
	Üst düzey düşünme becerilerinde gelişim	5
	Üstbilişsel farkındalık kazanma	1

Çizelge 3 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerinin okul dışı öğrenme ortamlarında eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım sağlamaları hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğu, en fazla vurgu yapılan kategorinin ise "akademik gelişim" (f=36) olduğu görülmektedir. Bu kapsamda görüş açıklayan 10 öğretmen, okul dışı öğrenmenin öğrenenlerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân tanıdığını dolayısıyla öğrenenlerin akademik gelişimlerini desteklediğini belirtmiştir. Örneğin Ö27: "Okul dışı uygulamalar, daha çok gezi, gözlem, yaparak yaşayarak öğrenme olanağı sunduğundan öğrenci için bu ortamlar akademik başarıyı arttırması açısından daha faydalıdır." şeklinde görüş belirtmiştir. Aynı kategori kapsamında görüş açıklayan 7 öğretmen ise okul dışı öğrenmenin öğrenenlerin öğretim programlarının kazanımları dışında kişisel bilgi ve tecrübe edinmelerine olanak sağladığını belirtmiştir. Örneğin Ö40: "...okul dışı ortamlarda sosyalleşebilir, bilgi birikimlerini arttırabilirler." ; Ö25: "...Öğretmen ödevlendirme yapmasa bile çocuk öğrenme ortamını oluşturabilir, kendi öğrenme potansiyelinin farkına varan çocuk akademik alanlarda daha fazla aktifleşir." şeklindeki görüşleriyle okul dışı öğrenmenin kişisel bilgi ve tecrübe artışına ve dolayısıyla akademik gelişime destek olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar okul dışı öğrenmenin öğrenenlerin; okul ortamında edindikleri teorik bilgileri yaşama aktarım kullanmalarına/uygulamalarına imkân tanıdığını (yaşama yakınlık), deneyim geçirerek öğrenmelerine yol açtığını, disiplinler arası ilişki kurmalarını kolaylaştırdığını, akademik başarıyı attırdığını, araştırma becerilerini geliştirdiğini de görüşlerinde belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir: Ö33: "Okulda öğrenilen bilgilerin gerçek hayatla ilgili olması açısından önemlidir." ; Ö31: "Çok faydalı buluyorum. Özellikle ortaokul aşamasındaki çocukların uygulamalı öğrenmelerinden dolayı kalıcı öğrenmelerini olumlu ve doğru orantılı olarak etkiliyor." ; Ö29: "öğrencilerinayrı dersleri bir araya getirmesi ve öğrendiklerini hayatta uygulaması açısından önemlidir."

"Duyuşsal gelişim" kategorisi öğretmenlerin görüşleriyle en fazla vurgu yaptıkları ikinci kategoridir. Bu kapsamda görüş açıklayan öğretmenler okul dışı öğrenmenin; öğrenenlerin duyuşsal becerilerinde gelişime yol açtığını, öğrenilecek konuya olan ilgiyi arttırdığını, özgüven ve özsaygıyı geliştirdiğini, derse yönelik olumlu tutumların gelişmesine katkı sağladığını, öğrenenlerde farkındalık oluşturduğunu, empatik düşünme becerisini geliştirdiğini, öğrenenlerin ilgi alanlarının gelişmesine yol açtığını belirtmişlerdir. Bu kapsamda Ö7: "...okul dışı öğrenme ortamları bilişsel, duyuşsal, sosyal-duygusal gelişimleri için önemli. Duyuşsal açıdan özgüvenlerini arttırmalarına, kendilerine değer kazandırmalarına

yardımcı olur. Empati becerilerini arttırmalarına olanak sağlar.”; Ö23: “Öğrencilerimin özgüvenlerinin daha yüksek olduğunu gördüm. Dersin konusuna daha fazla ilgi gösterdiklerini, çevrelerine karşı daha duyarlı olduklarını gözlemledim...” şeklindeki görüşleriyle okul dışı öğrenmenin öğrenenlerin duyuşsal gelişimlerini desteklediğini ifade etmişlerdir.

Çizelge 3 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okul dışı öğrenmenin öğrenenlere sıklıkla sosyalleşme açısından katkı sağladığını ifade ettikleri görülmektedir. “Sosyal gelişim” kategorisinde yer alan bu kod kapsamında öğretmenler okul dışı öğrenmenin özel yetenekli öğrencilerin çevreleriyle kurdukları iletişim yoluyla toplumun kültürel değerlerini edindiklerini ifade etmektedirler. Ayrıca bu kategori kapsamında görüş açıklayan 2 öğretmen ise sosyalleşmenin yanı sıra öğrenenlerin okul dışı öğrenme yoluyla kendilerini ifade etme becerilerinin geliştiğini de belirtmiştir. Örneğin Ö30: “...sosyalleşirler, kendilerini insanlara ifade etme fırsatı bulurlar” diyerek özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına katılımının sosyal gelişime olan etkilerini vurgulamıştır.

“Çok yönlü gelişim” kategorisi kapsamında görüş açıklayan öğretmenler (f= 17) okul dışı öğrenmenin öğrenenlerin psikomotor gelişim, kişilik gelişimi, duyuşsal gelişim gibi farklı gelişim alanlarını desteklediğini, öğrenenlere öz düzenleme becerisi kazandırdığını, teknoloji okuryazarı birey olarak gelişmelerine fırsat tanıdığını ve psikolojik sağlamlıklarını arttırdığını belirtmişlerdir. Burada dikkat çeken görüşlerden biri okul dışı öğrenmenin psikolojik sağlamlılık üzerine olumlu etkisi olduğunu belirten Ö13’ün görüşüdür. Ö13: “...özel yetenekli öğrenciler duyuşsal olarak hassas oldukları ve mükemmeliyetçileri yapıları olduğu için çok çabuk üzülebiliyorlar ancak okul dışı ortamlarda kendilerini çabuk toparlıyorlar.” şeklindeki görüşüyle okul dışı öğrenme ortamlarının özel yetenekli öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarını arttırdığını belirtmiştir. “Bilişsel gelişim” kategorisinde ise öğretmenler okul dışı öğrenmenin öğrenenlerin bilişsel gelişimlerini arttırdığını (f=6), üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini (f=5) belirtmişlerdir. Konuya ilişkin Ö4: “Okul dışı öğrenme özel yetenekli öğrenciler için hayatın içinden öğrenme ortamı oluşturduğu için olaylara daha gerçekçi çözümler üretmelerini sağlayarak zihinsel gelişime katkı sağlar.” diyerek görüşünü açıklamıştır.

Çizelge 4. Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencileri için okul dışı öğrenme faaliyetleri planlama durumları, bu süreçte yardım aldıkları kurum-kuruluşlar ve yaşadıkları zorluklar/önyargılar

Planlama	f	Etkinlikler	f	Yardım alınan kurumlar	f	Yaşanan zorluklar/önyargılar	f
Okul dışı öğrenme faaliyetleri planladım	9	Destek eğitim odasında yürütülen çalışmalar	1	Okul yönetimi	3	İlgi alanına katkı sağladığı için zorluk yaşanmadı.	1
		Satranç Kursu	1			Keyifli ve öğretici olduğu için zorluk yaşanmadı.	1
		Zekâ oyunları	1			Eğlenerek öğrenme fırsatı sunduğu için zorluk yaşanmadı.	1
		Resim çalışmaları	1			Mesleki doyum sağladığı için zorluk yaşanmadı .	1
		Kütüphane gezisi	1			Gezi mekânları okula yakın olduğu için zorluk yaşanmadı.	1
		Matematik olimpiyat sınıfı	1	Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)	3		
		Müzik yarışmaları	1				
		Kurslar	1				
		Yabancı dil etkinlikleri	1				
		Müze gezisi	1				
		Bilim sergisi gezisi	1				
		Sanal müze gezisi	1				
		Doğa gezisi	1				
		Dene-yap atölyeleri	2				
Okul dışı öğrenme faaliyetleri planlamadım	32					Öğrencilerin odaklanma problemleri önyargısı	1
						Öğretmenlerin yeterli bilgi ve donanımına sahip olmamaları önyargısı	1
						Velilerin olumsuz tutumu önyargısı	1
						Öğrencilerin sosyo ekonomik özellikleri önyargısı	1

Çizelge 4 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerden sadece 9'unun özel yetenekli öğrencileri için okul dışı öğrenme faaliyetleri planladıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerden 2'sinin görev yaptıkları ilde Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın bünyesinde açılan Gençlik Merkezi'nde yürütülen dene-yap atölyelerine öğrencilerini yönlendirdikleri, 1 öğretmenin okul içerisinde destek eğitim odasının açılmasına katkı sağladıklarını ve bu odada yürütülen etkinlikleri okul dışı öğrenme faaliyetleri kapsamında gerçekleştirdiklerini, okul içerisinde okul eylem planı kapsamında yürüttükleri satranç kursunu, zekâ oyunlarını ve resim çalışmalarını okul dışı öğrenme faaliyetleri olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler okul dışı öğrenme faaliyetleri kapsamında; kütüphane (f=1), müze (f=1), doğa (f=1) ve bilim sergisi (f=1) gezisi yaptıklarını, sınıf içerisinde sanal gezi uygulaması yürüttüklerini (f=1), bazı öğrencilerini müzik yarışmalarına yönlendirdiklerini (f=1), öğrencilerini yetenekleri doğrultusunda çeşitli kurslara yönlendirdiklerini (f=1) ifade etmişlerdir. Katılımcı 1 öğretmen ise okul içerisinde matematik olimpiyatları sınıfı oluşturduğunu ve faaliyetin okul dışı öğrenme faaliyetlerine örnek olabileceğini belirtmiştir.

Çizelge 4, özel yetenekli öğrencileri için okul dışı öğrenme faaliyetleri yürüttüklerini ifade eden 9 öğretmenden 6'sının bu faaliyetlerin düzenlenmesinde okul yönetiminden ve BİLSEM'den yardım aldıklarını ifade ettiklerini göstermektedir. Örneğin Ö18: *"Öğrencilerim içerisinde sesleri güzel olan öğrencilerimin müzik yarışmalarına katılmalarını sağladım. Yine yetenekli öğrencilerimi yetenekleri doğrultusunda kurslara yönlendirdim. Ses yarışmalarında okul idaresinden destek aldım."* şeklinde görüşünü belirtirken Ö14: *"...matematiğe ilgili olan çocuklarla özel matematik olimpiyat sınıfı kurup onları gerekli etkinlik ve materyallerle geliştirdim. Çalıştığım kurumdan destek aldım, kurum gerekli tüm materyalleri ve mekânı sağladı."* diyerek yürüttüğü okul dışı öğrenme faaliyeti ve bu kapsamda okul yönetiminden aldığı desteği açıklamıştır. Ayrıca Tablo 3'e göre öğretmenden 5'i bu faaliyetler sürecinde herhangi bir zorluk yaşamadıklarını belirtmişler, bu duruma gerekçe olarak; yürüttükleri faaliyetin özel yetenekli öğrencilerinin ilgi alanları doğrultusunda olmasını, öğrenme sürecinin öğrenenler açısından keyifli, eğlenceli ve öğretici olmasını, faaliyetlerin mesleki doyum kazandırmasını ve gezi mekânlarının okula yakınlığını belirtmişlerdir. Bu kapsamda görüş açıklayan Ö14: *"Son derece keyifli ve öğretici süreçler yaşadım. Öğretmenlik hayatımda öğretmenliği en güçlü hissettiğim zamanlarım oldu."* diyerek olumlu görüşünü açıklamıştır.

Çizelge 4'e göre katılımcı öğretmenlerden 32'si mesleki yaşantıları süresince özel yetenekli öğrencileri için okul dışı öğrenme faaliyeti düzenlemediklerini belirtmiş, 4 öğretmen ise bu duruma gerekçe olarak çeşitli önyargılarının olduğunu açıklamışlardır. Öğretmenler; okul dışı ortamlarda öğrencilerinin odaklanma problemi yaşayabilecekleri, velilerin okul dışı öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlarının oluşabileceği ve öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerinin bilinmemesi önyargıları nedeniyle henüz okul dışı öğrenme faaliyetleri planlamadıklarını belirtmişlerdir. Bu kapsam da 1 öğretmen de öğrenim yaşantısı sürecinde hiç okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenme gerçekleştirmediğini dolayısıyla okul dışı öğrenme sürecinde nelerle karşılaşabileceğine yönelik bir kestirimde bulunamadığını gerekçe göstermiştir.

Çizelge 3 ve 4' ten elde edilen bulgular, katılımcı öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerinin öğrenme süreçlerinin zenginleştirilmesinde okul dışı öğrenmenin yerine ve önemine inandıklarını, okul dışı öğrenmenin öğrenenlerin başta akademik olmak üzere pek çok alanda gelişme kaydetmelerine katkı sağladığını düşündüklerini; ancak bu düşüncelerini uygulamaya yansıtmadıklarını, hatta 5 katılımcı öğretmenin okul dışı öğrenme faaliyetleri düzenleme konusunda önyargılarının olduğunu göstermektedir.

3. Ortaokul Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Öğrencileri İçin Düzenledikleri Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Ebeveyn Tutumlarına İlişkin Görüşleri:

Çizelge 5'te araştırmanın "Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencileri için düzenledikleri okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik ebeveyn tutumları hakkında görüşleri nelerdir?" alt problemi doğrultusunda toplanan verilerin analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 5. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme konusunda ebeveyn tutumlarına ilişkin görüşleri

Tutumlar	f	Görüşler	f
Olumlu tutum	34	Ebeveynlerin okul dışı eğitim önemine inanmaları	5
		Ebeveynlerin "özel yetenek" hakkındaki farkındalıkları	3
		Ebeveynlerin çocuklarında gözlemledikleri olumlu gelişim özellikleri	5
Olumsuz tutum	4	Ebeveynlerin okul dışı eğitim önemine inanmamaları	3
		Ebeveynlerin güvenlik endişeleri	2
		Ekonomik nedenler	2
Kararsız tutum	3	Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları	2
		Okul dışı öğrenmeye yönelik ebeveyn ilgisinin zamanla azalması	1

Çizelge 5 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerden 34'ünün okul dışı öğrenme konusunda ebeveyn tutumlarına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda görüş açıklayan öğretmenlerden 5'i ebeveynlerin okul dışı eğitimin önemine inandıklarını, 5'i bu eğitimin çocuklarının farklı alanlarda gelişimlerini desteklediklerini gözlemlediklerini, 3'ü de özel yetenekli çocukları olan ebeveynlerin bu yeteneklerin gelişimi konusunda kendilerinin arayış içinde olup çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö13: *"Ebeveynler öğrencilerinin özel bir yeteneği olması durumunda öğrenciden daha fazla istekli şekilde çocuğun yeteneğini geliştirecek alanlar aramaya çalışıyorlar. Bulundukları şehrin tüm sosyo-kültürel etkinlik olanaklarını araştırıp öğrencilerin ona göre eğitimlerini daha planlı şekilde destekliyorlar"* diyerek ebeveynlerin süreçteki çabalarını vurgulamıştır.

"Olumsuz tutum" kategorisinde görüş açıklayan öğretmenlerden 3'ü bu duruma gerekçe olarak ebeveynlerin okul dışı eğitim önemine inanmamalarını, 2'si ebeveynlerin okul dışı ortamlarda güvenlik sorunun oluşabileceği endişesi taşıdığını, 2'si ise her ebeveynin özel yetenekli çocuğunun okul dışı öğrenme ortamlarındaki öğrenme sürecini destekleyecek maddi yeterliklerinin olmadığını gerekçe göstermektedir. Bu kapsamda Ö2: *"...izin konusunda güvenliği sağlayamama korkusu nedeniyle sıkıntı çıkarıyorlar..."* ; Ö29: *"...Tabi ülkemizde en büyük problem ekonomik nedenlerden dolayı bu etkinliklere katılım olumsuzluk göstermektedir."* diyerek görüş belirtmişlerdir.

Çizelge 5 incelendiğinde katılımcı 3 öğretmenin konuya ilişkin kararsız tutum içinde oldukları görülmektedir. Bu kategori kapsamında öğretmenlerden 2'si ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzlarına göre özel yetenekli çocuklarının okul dışı öğrenme ortamlarına katılımlarına ilişkin tutumlarının farklılık gösterdiğini belirtmiş, 1 öğretmen ebeveynlerin okul dışı öğrenmeye yönelik ilgilerinin zamanla azabildiğini vurgulamıştır. Örneğin Ö35: *"veliden veliye değişebiliyor. Korumacı velilerden izin almak zor olurken katılımcı velilerimizin daha istekli oldukları görülüyor..."* diyerek konuya ilişkin ebeveyn tutumlarının ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzlarına göre değiştiğini, bu belirsizliğin de kendi görüşlerine yansıdığını belirtmiştir.

4. Ortaokul Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Katılımlarını Destekleme Konusunda Öğretim Programlarına İlişkin Görüşleri:

Çizelge 6'da araştırmanın "Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına katılımlarını destekleme konusunda öğretim programlarına ilişkin görüşleri nelerdir?" alt problemine yönelik veri analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 6. Öğretmenlerin öğretim programlarının rehberliğine ilişkin görüş ve önerileri

Görüşler	f	Öneriler	f
Program gerekli rehberliği sağlamaktadır.	18	Okul dışı etkinlik örnekleri eklenmeli	6
		Özel yetenekli öğrenciler için bireyselleştirilmiş planlar eklenmeli	5
		Ürün oluşturmaya yönelik kazanımlar eklenmeli	1
		Dezavantajlı öğrencilerin okul dışı öğrenme sürecine katılımları sağlanmalı	1
		Özel yeteneklilere yönelik okullar açılmalı ve öğretim programları geliştirilmeli	1
		Programa okul dışı öğrenme sürecine yönelik ölçme-değerlendirilme bilgi ve örnekleri eklenmeli	1
Program gerekli rehberliği sağlamamaktadır.	12	Program kazanım ve içerikleri öğrenmeyi okul dışına taşıyacak şekilde revize edilmeli	6
		Destek eğitim odası etkinlik örnekleri geliştirilmeli	3
		Programlar zenginleştirilmiş öğrenme ortamları içerecek şekilde revize edilmeli	3
		Destek eğitim odasında okul dışı etkinliklerin yürütülmesine yönelik adımlar atılmalı	1
Program kısmen rehberlik sağlamaktadır.	10	Okullara bütçelere sağlanmalı	1
		Ünitelere göre farklılaşmaktadır.	1
		Hizmet içi öğretmen eğitimleri artırılmalı	1

Çizelge 6' ya göre katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu (f=18) sınıf ortamında uyguladıkları öğretim programlarının özel yetenekli öğrencilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına katılımlarını destekleme konusunda yeterli rehberliği sağladığını belirtmişlerdir. Bu görüşe sahip öğretmenlerden 6'sı öğretim programlarına okul dışı etkinlik örneklerinin eklenmesi önerisinde bulunurken 5'i öğretim programlarına özel yetenekli öğrenciler için ek olarak bireyselleştirilmiş planlar eklenmesi önerisinde bulunmuştur. Programların gerekli rehberliği sağlamadığı yönünde görüş belirten 12 öğretmenden %50'si (n=6) ise program kazanımlarını ve içeriklerini okul dışı öğrenmeleri sağlayacak şekilde revize edilmesi gerektiği önerisinde bulunmuş, dolayısıyla programları kazanım ve içerik yönünden eleştirmişlerdir. Bu tema kapsamında görüş açıklayan 3 öğretmen özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odaları için düzenlemiş ayrı bir etkinlik öneri kitabının oluşturulması gerektiği önerisinde bulunmuştur.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada katılımcı ortaokul öğretmenlerinin genel olarak okul dışı öğrenme kavramını "mekân açısından" tanımlama gayreti içinde oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenler sıklıkla okul dışı öğrenme kavramını non-formal ve informal öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğrenmeleri kapsadığını belirtirken bazı öğretmenler ise okulda sınıf dışı ortamlar da dâhil olmak üzere her yerde gerçekleşen olumlu veya olumsuz tüm öğrenmeleri ifade ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bazıları okul dışı öğrenmenin okullarda uygulanan resmi öğretim programlarında yer almayan ancak bu programları destekleyen sanatsal, kültürel, sportif ve bilimsel etkinlikler ile birlikte öğrenenlerin önemli kazanımlar elde ettiğine yönelik görüşlerinin ortaya çıktığı belirlenmiştir. Elde edilen bu kazanımların öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğrenmelerinde çok yönlü gelişim bakımından; yetenek gelişimi, gelişimi destekleme ve öz düzenlemeli öğrenme, akademik gelişim açısından; bilgi birikimini arttırma ve yaparak yaşayarak öğrenme, sosyal gelişim açısından; sosyalleşme, duygusal gelişim açısından; duyuşsal becerilerin gelişimi, bilişsel gelişim açısından ise; üst düzey düşünme becerilerindeki gelişimin ön planda olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin öğrenme sürecinde farklı öğrenme türlerini kapsayan, çok yönlü akademik, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi sağlayan öğrenme ortamı açısından farklılıkları ön plana çıkartan görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Özel yetenekli öğrencilerin ergenlik döneminde bilim, matematik, sanat, liderlik gibi alanlarda zorlu okul dışı faaliyetlere katılmalarının meslek seçimlerini etkilediği ve yaratıcı başarılarını olumlu yönde geliştirdiği belirtilmiştir (Milgram, 2003). Bu süreçte okul dışı ortamlarda yeni ve farklı deneyimler edinen öğrencilerin (Pereira, Peters ve Gentry, 2010) öğrenmeye yönelik motivasyonları da artabilir (Subotnik, Edmiston, Cook ve Ross, 2010). Özel yeteneklilerin öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini inceleyen Miedijensky (2018) özel yetenekli öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme sürecini destekleyen okul dışı ortamların; bilişsel, duyuşsal ve duygusal açıdan öğrencileri destekler nitelikte olduğunu rapor etmiştir. Benzer şekilde Tolppanen ve Aksela (2013) okul dışı öğrenmelerin özel yetenekli öğrencilerin hem sosyal etkileşimlerini hem de akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Özel yetenekli öğrencilere yönelik olarak yapılandırılan eğitim ortamlarını tanımlayan Maker, Zimmerman, Alhusaini ve Pease (2015); öğrenci merkezli ve öğrenci özerkliğini geliştiren farklı kaynakları barındıran ortamları ön plana çıkarırken Hong, Greene ve Hartzell (2011) ise, özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin öğrencilerin farklı deneyimler yaşamalarına olanak sağlayan koşulları oluşturmasının önemine dikkat çekmiştir. Bu sonuçlar araştırmaya katılan öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğrenme kavramına yönelik geliştirdikleri farklı bakış açılarını destekler niteliktedir.

Araştırmada katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun özel yetenekli öğrencileri için okul dışı öğrenme faaliyetleri planlamadığı belirlenmiştir. Az sayıda öğretmen bu duruma neden olan zorluklar ya da önyargıları öğrencilerin; odaklanma problemleri, sosyo-ekonomik özellikleri, öğretmenlerin yeterli bilgi ve donanımına sahip olmamaları, ebeveynlerin olumsuz tutumları olarak belirtmişlerdir. Ek olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunda okul dışı öğrenmeye yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesindeki zorlukların ya da önyargıların oluşmasında okul yönetimlerinden kaynaklanan bir durum olmadığı, genel anlamda öğrencilerin ve ebeveynlerin dışında öğretmen yeterliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumu destekleyen araştırmada Çiçek ve Saraç (2017) öğretmenlerin; öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, aile ile işbirliğinin kurulamaması, akademik açıdan yetersizlikler gibi nedenlerden dolayı okul dışı öğrenme konusunda olumsuzluklar yaşadığını ortaya koyarken Kutlu-Abu (2019) ise özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğretim uygulamalarının planlamasında

öğretmenlerden, ebeveynlerden ve okul yöneticilerinden kaynaklanan engeller olduğunu belirlemiştir. Okul dışı öğrenme sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları farklı türden zorlukların ya da ön yargıların araştırma sonuçlarındaki farklılıklara neden olabileceği söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul dışı öğretim faaliyetleri konusunda akademik açıdan kendilerini yeterli görmemelerinin nedenleri olarak ise aldıkları lisans düzeyindeki eğitimler ile hizmet öncesi eğitimlerin etkisi olabilir. Bu konuda öğretmen yetiştirme programlarında okul dışı öğrenmeye yönelik eğitimlerin daha fazla olması gerektiğini belirten [Anderson ve diğerleri \(2006\)](#), öğretmenlerin pedagojik farkındalığa ve bilgiye ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bir diğeri bazı öğretmenlerin özel yetenekli öğrencileri için okul dışı öğrenme faaliyetleri kapsamında; yarışmalar, kurslar, geziler, müze ziyaretleri, dene-yap atölyelerine katılımlarına yönelik etkinlikler planladıkları yönündeki görüşleridir. Bu faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde herhangi bir zorluk ya da önyargılı durumla karşılaşmadığı aynı zamanda okul yönetimleri ile BİLSEM'lerden destek alındığı yönünde görüşler de belirtilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin okul dışı öğrenme uygulamaları kapsamında ön plana aldıkları dene-yap atölyelerinde önceden belirlenen kriterlere dayalı olarak seçilen öğrencilerin belirli alanlarda eğitimler almalarını amaçlanmaktadır. Deneyap atölyelerindeki eğitimlerinde öğrencilerin; problem çözme, etkili iletişim becerisi, üst düzey düşünme becerileri ile girişimcilik alanlarında farklı becerilere sahip olmaları hedeflenmektedir ([Deneyap Türkiye, 2020](#)). Deneyap atölyelerine yönlendirilen özel yetenekli öğrencilerin elde ettikleri kazanımları belirleyen [Küreci ve Bulunuz \(2020\)](#) süreçte özel yetenekli öğrencilerin; sorgulama, üst düzey düşünme ve ürün tasarlama becerilerinin geliştiğini rapor etmiştir. Benzer şekilde okul dışı öğrenme ortamlarına katılan öğrencilerin; problem çözme, empati ve güven, yüksek öz saygı, sivil konular hakkında daha fazla farkındalık ve yerel topluluklarla çalışma konusunda daha güçlü bağlılık geliştirdikleri belirlenmiştir ([Lee, Olszewski-Kubilius, Donahue ve Weimbolt, 2007](#)). Özel yetenekli öğrencilerin ilgileri ile öğrenme profillerine uygun olarak var olan entelektüel yeteneklerini geliştiren öğrenme ortamlarına yönlendirilmelerinin sağlanması bu bakımdan araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin okul dışı öğrenme konusunda ebeveyn tutumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde büyük çoğunlukla olumlu tutuma sahip oldukları yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu konuda görüşlerini ifade eden öğretmenler; ebeveynlerin okul dışı öğrenme ortamlarının özel yetenekli öğrencilerde olumlu gelişim sağladığı, özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanlarına yönelik farkındalığı geliştirici etkisini ön plana aldıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynler çocuklarının yaşadıkları dünyayı gözlemlemesinde, keşfetmesinde ve yeniden anlamlandırmalarında kritik rol oynamaktadır ([Zucker, Montroy, Master, Assel, McCallum ve Yeomans-Maldonado, 2021](#)). Okul dışı programlar ebeveynlerin başarı beklentileri üzerindeki etkileri yoluyla özel yetenekli öğrencileri dolaylı olarak etkileyebilir ([Kitano, 2003; Olszewski-Kubilius ve Lee, 2004a](#)). Özel yetenekli öğrencilerin ebeveyn destekli okul dışı öğrenme ortamlarına katılımlarının okul temelli programlar kadar etkili olduğunu belirten [Horvat, Weininger ve Lareau \(2003\)](#), öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına katılımının ebeveynlerin sosyal ağlarını ve bağlantılarını geliştirdiğini, bunun da ebeveynlerin çocukları için uygun eğitim kaynakları ve ek fırsatlar elde etmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar bu durumu destekler niteliktedir. Ayrıca yapılan araştırmada öğretmenlerin okul dışı öğrenme konusunda ebeveynlerin geliştirdikleri olumsuz tutumlarda; ekonomik nedenler, güvenlik endişeleri ile okul dışı öğrenmeye yönelik endişeler olduğu belirlenmiştir. Okul dışı öğrenmeye yönelik ebeveynlerde oluşan kaygı ve korku, öğrencilerin bu etkinliklere katılımlarını azaltan önemli unsurlardandır ([Dillon, Rickinson, Teamey, Morris, Choi, Sanders ve Benefield, 2006](#)). Benzer şekilde [Olszewski-Kubilius, Corwith ve Calvert \(2015\)](#) özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğrenmelerini etkileyen; barınma, ulaşım, yemek ücretleri, ek materyal ücretleri gibi giderlerin ebeveyn tutumlarını etkilediğini belirtirken [Friedman \(1994\)](#) da düşük gelirli ebeveynlerin; ekonomik nedenler ve okul personeli ile etkili iletişim kuramamalarından dolayı kendilerini okullardan uzaklaştırdıklarını ileri sürmüştür. Bu durum öğrenci ilgisini ve seçimine dayalı olarak yapılandırılan zenginleştirme faaliyetleri düşük gelirli ailelerin çocuklarının yetenek gelişimini etkileyebilir ([Miller ve Gentry, 2010](#)). Bu bakımdan özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin okul dışı öğrenme konusundaki görüşlerinin çeşitli etmenlere bağlı olarak farklılık gösterdiği söylenebilir. Özel yetenekli öğrencilere yönelik okul dışı öğrenme etkinliklerinin planlanmasında eğitimcilerin öğrenciye görelilik ilkesinin yanı sıra ebeveynlerin bakış açılarının, sosyo-ekonomik düzeylerinin ve tutumlarının göz önünde bulundurulmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına katılımlarını destekleme konusunda öğretim programlarının gerekli rehberliği ağırlıklı olarak sağladığı görüşü ortaya çıksa da kısmen sağladığı ve sağlamadığı konusunda da görüşler ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu görüşler; öğretim programlarına okul dışı etkinlik örneklerin eklenmesi, programda yer alan kazanım ve içeriklerin öğrenmeyi okul dışına taşıyacak şekilde yeniden düzenlenmesi ile özel yetenekli öğrenciler için bireyselleştirilmiş planlar eklenmesine yönelik düzenlemeler yapılmasına ilişkin olarak belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı branşlardan olmaları okul dışı öğrenmeye yönelik uygulamalarda farklılıklar ortaya çıkmasına neden olabilir. Öğretim programlarında okul dışı öğrenmeye yönelik kazanımlar, etkinlik örnekleri ya da yönlendirmeler farklı şekilde yer alabilir. Bu durum öğretmenlerin farklı görüşlere sahip olmasını etkileyebilir. Alanyazında farklı branşlardaki öğretmenler ile yapılan araştırmalarda; sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim programlarında okul dışı öğrenmeye yönelik etkinliklerin yeterli sayıda yer aldığı (Torun ve Yıldırım, 2022), öğretim programında daha fazla yer verilmesi gerektiği (Seyhan, 2020); fen bilgisi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeye ilişkin etkinliklerinin sınırlı sayıda yer aldığı (Oktay, Üner ve Şen 2021) kazanım sayısının öğretim programlarında arttırılması (Kubat, 2018) gerektiği belirlenmiştir. Bu bağlamda okul dışı öğrenmeye yönelik öğretim programlarındaki içerik, kazanımlar ve yönlendiricilerin öğretmenlerin bu disiplin alanlarındaki farkındalıkları ile zenginleştirme stratejilerini kullanma yeterliklerini ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerden beklenen bu yeterliklerin öğretim programları ile okul dışı öğrenme uygulamaları arasında bağlantı kurabilmelerini destekler nitelikte olmasıdır (Esnach, 2007). Bunun yanı sıra öğretim programlarında okul dışı öğrenmeye yönelik kazanım, etkinlikler ya da açıklamaların yer alıp almamasına yönelik yapılan araştırmalarda ise Yazıcı, Ertürk ve Kulaca (2022) ortaokul sosyal bilgiler öğretim programında okul dışı öğrenmeye yönelik kazanımların yer aldığını ancak bu kazanımların bazılarında uygulamaya yönelik açıklamaların yer almadığını saptamıştır. Öğretmenlerin okul dışı uygulamalara yönelik öğretim programlarında doğrudan yer almayan unsurlar konusunda yeterliklerin ve farkındalıklarının geliştirilmesi özel yetenekli öğrencilere yönelik yapılacak eğitimsel uyarlamalar için de önemli olduğu söylenebilir.

Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ilin merkez ilçesinde ortaokul kademesinde görev yapan 41 öğretmen ile sınırlıdır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öneriler şöyle belirtilebilir:

- Araştırma nitel desen ile yapılandırılmıştır. Bundan sonraki benzer konularda yapılması planlanan araştırmalarda farklı araştırma yöntem ve desenlerin kullanılması düşünülebilir.
- Araştırma özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğrenme sürecinde ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bundan sonraki çalışmaların farklı öğrenim kademelerinde görev yapan öğretmenler ile yapılması alana katkı sağlayacaktır.
- Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin öğretimsel önlemler ve yönetsel müdahaleler konusunda eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aktaş, V., Yılmaz, A., & İbrahimoglu Z. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal müze kullanımına yönelik tutumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1294-1313. <https://doi.org/10.24315/tred.806159>
- Akturan, U., & Baş, T. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri, Nvivo ile nitel veri analizi, örnekleme, analiz, yorum*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Anderson, D., Kisiel, J., & Storksdieck, M. (2006). Understanding teachers' perspectives on fieldstrips: Discovering common ground in three countries. *Curator: The Museum Journal*, 49(3), 365-386. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2006.tb00229.x>
- Avcı-Doğan, G., & Bal-Sezerel, B. (2021). Özel yeteneklilerin eğitiminde öğretim programı farklılaştırması. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Edt.), *Öğrenme gücü ve özel yetenek* içinde (s.198-214). Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, T., & Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Nvivo ile nitel veri analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235-245. doi:10.12973/ijese.2014.213a

- Ceylan-Çapar, M., & Ceylan, M. (2022). durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması . *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , AÜSBD Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Özel sayısı, 295-312. DOI: 10.18037/ausbd.1227359
- Choi, Y., & Choi, K. (2012). Science experience's type and meaning of Korean middle school-science gifted students in parent.school.out-of-school institution. *Journal of The Korean Association For Science Education*, 32(10), 1580–1598. <https://doi.org/10.14697/JKASE.2012.32.10.1580>
- Çiçek, Ö., & Saraç, E. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 504-522. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59420/853396>
- Davis, G. A., Rimm, S., & Siegle, D. (2014). *Education of the gifted and talented*. Pearson. https://libgen.rocks/ads.php?md5=BC453774D20D44AD608A395EDCC985BB#google_vignette
- Deneyap Türkiye. (2020). *Deneyap Türkiye*. Retrieved from <https://www.deneyapturkiye.org>
- Dib, C. Z. (1988). Formal, non-formal and informal education: Concepts/applicability. *AIP Conference Proceedings*, 173, 300-315. <https://doi.org/10.1063/1.37526>
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107-111. <https://doi.org/10.4324/9781315730486-22>
- Donaldson, G. W., & Goering, O. H. (1970). *Outdoor education: A Synthesis*. Retrieved form: <https://eric.ed.gov/?id=ED037286>
- Emir, S. (2021). *Üstün zekalı ve yetenekliler için program farklılaştırma*. Ankara: Vize Akademi Yayıncılık.
- Erten, Z., & Taşçı, G. (2016). Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 638-657. <http://dx.doi.org/10.17556/jef.41328>
- Esnach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Rowman & Littlefield: AltaMira Press.
- Fiddymont, G. E. (2014). Implementing enrichment cluster in elementary schools: Lessons learned. *Gifted Child Quarterly*, 58, 287-296. Doi: 10.11770016986214547635
- Freeman, M. (2012). Kurt Hahn: Inspirational, visionary, outdoor and experiential educator. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 41(4), 563–565. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2012.680924>
- French, A. N. (2007). *Informal science education at Science City* (Order No. 3261060). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304859610). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/informal-science-education-at-city/docview/304859610/se-2>
- Friedman, R. C. (1994). Upstream helping for low-income families of gifted students: Challenges and opportunities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5, 321–338. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s1532768xjepc0504_3
- Hodges, J., McIntosh, J., & Gentry, M. (2017). The Effect of an out-of-school enrichment program on the academic achievement of high-potential students from low-income families. *Journal of Advanced Academics*, 28(3), 204–224. <https://doi.org/10.1177/1932202X17715304>
- Hong, E., Greene, M., & Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classrooms and in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 55, 250-264. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0016986211418107>
- Horvat, E. M., Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40,319–351. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/00028312040002319>
- Karaşah, B., & Sarı, D. (2019). Çocuklar için dış mekân eğitim ortamı olarak botanik bahçeleri 'Nezahat Gökyiğit botanik bahçesi örneği'. M. Abdullayeva (Edt.), 2. *Uluslararası 19 Mayıs Yenilikçi Bilimsel Yaklaşımlar Kongresi tam metin kitabı* içinde (s. 709-718).Samsun: Farabi Yayınevi.
- Kaur, J. (2009). *Out of school support for gifted and talented learners* (Unpublished doctoral dissertation). Oxford University Research Archive, Oxford, England.
- Kirişçi, N. (2020). Zenginleştirme stratejileri. U. Sak (Edt.), *Üstün yeteneklilerin eğitiminde modeller ve stratejiler* içinde (s. 68-90). Ankara: Pegem Akademi.
- Kisiel, J. F. (2003). Teachers, museums and worksheets: A Closerlook at a learning experience. *Journal of Science Teacher Education*, 14(1), 3-21. <https://www.jstor.org/stable/43156305>

- Kitano, M. K. (2003). Gifted potential and poverty: A call for extraordinary action. *Journal for the Education of the Gifted*, 26, 292–303. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787899.pdf>
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 111-135. <http://dx.doi.org/10.21764/maeuefd.429575>
- Kulik, J. A. (1992). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives*. The University of Connecticut: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Kulik, J. A. (2003). *Effects of using instructional technology in elementary and secondary schools: What controlled evaluation studies say*. Arlington: SRI International.
- Kutlu-Abu, N. (2019). Üstün yetenekli çocuklara yönelik okul dışı öğretim uygulamaları hakkında öğretmen algıları. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)*, 4(2), 144-165. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jrinen/issue/51520/617358>
- Küreci, S., & Bulunuz, M. (2020). *Bilim ve Sanat Merkezinde deneyap atölyeleri: Bir eylem araştırması*. <https://avesis.uludag.edu.tr/yayin/ee9ee494-8908-45c3-9c26-6ada3732b0fb/bilim-ve-sanat-merkezinde-bilsem-deneyap-atolyeleri-bir-eylem-arastirmasi>
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., Donahue, R., & Weimbolt, K. (2007). The effects of a service-learning program on the development of civic attitudes and behaviors among academically talented adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(2), 165–197. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ781805.pdf>
- Maker, J., Zimmerman, R., Alhusaini A., & Pease, R. (2015). Real engagement in active problem solving (REAPS): an evidence-based model that meets content, process, product, and learning environment principles recommended for gifted students. *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education*, 19(1), 1-24. Available at: www.giftedchildren.org.nz/apex.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş: Nitel düşünce için bir rehber* (A.Gümüş ve M. S. Durgun, Çev.) BilgeSu yayınları. (Orijinal Yayın Tarihi 2000)
- Melber, L.H., & Abraham, L.M. (1999). Beyond the classroom: Linking with informal education. *Science Activities*, 36, 3-4. <https://doi.org/10.1080/00368129909601027>
- Miedijensky, S. (2018). Learning environment for the gifted—What do outstanding teachers of the gifted think? *Gifted Education International*, 34(3), 222–244. <https://doi.org/10.1177/0261429417754204>
- Milgram, R. M. (2003). Challenging out of school activities as a predictor of creative accomplishments in art, drama, dance, and social leadership. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 305–315. <https://doi.org/10.1080/00313830308599>
- Miller, R., & Gentry, M. (2010). Developing talents among high-potential students from low-income families in an out-of-school enrichment program. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 594–627. <https://doi.org/10.1177/1932202X1002100403>
- NAGC standards. (2010). *Pre-K-grade 12 gifted programing standards*. Available at: <http://www.nagc.org/sites/default/files/standards/K12%20programming%20standardspdf>
- Nundy, S. (1999). The fieldwork effect: The role and impact of field work in the upper primary school. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 8, 190–198. <https://doi.org/10.1080/10382049908667608>
- Oktay, Ö., Üner, S., & Şen, D. A. (2021). Fen bilimleri, fizik, kimya, biyoloji öğretim programları ile ders kitaplarının okul dışı öğrenme yönünden incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 671-710. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/61832/838914>
- Olszewski-Kubilius, P., Corwith, S., & Calvert, E. (2015). Serving rural gifted students through supplemental and out-of-school programming. In T. Stambaugh & S. M. Wood (Eds.), *Serving gifted students in rural settings* (pp. 244-261). Prufrock Press Inc. <https://libgen.rocks/ads.php?md5=476200F68EB257E57C6122FDE5B2AA28>
- Olszewski-Kubilius, P., & Lee, S. Y. (2004). The Role of participation in in-school and outside-of-school activities in the talent development of gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15(3), 107–123. <https://doi.org/10.4219/jsge-2004-454>
- Olszewski-Kubilius, P., & Lee, S. Y. (2004a). Gifted adolescents' talent development through distance learning. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(1), 7–35. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ682784.pdf>
- Özay-Köse, E., & Gül, Ş. (2019). Botanik bahçelerine yönelik tutum ölçeği: Güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Ormanlık Araştırması Dergisi*, 6(2), 108-118. <https://doi.org/10.17568/ogmoad.518630>
- Özçelik, A., & Akgündüz, D. (2018). Üstün/özel yetenekli öğrencilerle yapılan okul dışı STEM eğitiminin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 334-351. <http://doi:10.24315/trkefd.331579>

- Özyaprak, M. (2020). Okul dışı eğitim programları ve fırsatları. U.Sak (Ed.), *Üstün yeteneklilerin eğitiminde modeller ve stratejiler* içinde (s.151-197). Ankara: Pegem Akademi.
- Pereira, N., Peters, S., & Gentry, M. (2010). The My class activities instrument as used in Saturday enrichment program evaluation. *Journal of Advanced Academics*, 21, 568-593. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ906115.pdf>
- Perline, K. (2018). *A review of out-of-school programs for gifted students* [Doctoral dissertation, Miami University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=miami1532950492037513
- Pfouts, B.R., & Schultz, R.A. (2003). The benefits of outdoor learning centers for young gifted learners. *Gifted Child Today*, 26(1), 56-63. <https://doi.org/10.4219/gct-2003-91>
- Renzulli, J. S. (2000). The identification and development of giftedness as a paradigm for school reform. *Journal of Science Education and Technology*, 9(2), 95-114. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1009429218821>
- Roberts, J. L., Karnes, F. A., & Stephens, K.R. (2005). *Enrichment opportunities for gifted learners*. Routledge: Prufrock Press.
- Seyhan, A. (2020). Öğretmen adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenmenin etkililiği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(3), 27-51. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkjes/issue/57942/670483>
- Shin, M. R., & Lee, Y. S. (2012). The effects of the science camp program on science process skills and scientific attitudes for the elementary scientific gifted students. *Journal of Gifted/Talented Education*, 22(4), 967-983. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1381688>
- Subotnik, R. F., Edmiston, A. M., Cook, L., & Ross, M. D. (2010). Mentoring for talent development, creativity, social skills, and insider knowledge: The APA Catalyst Program. *Journal of Advanced Academics*, 21, 714-739. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ906119.pdf>
- Swanborn, P. (2010). *Case study research: What, Why and How?* California: Sage Publications.
- Şen, A. İ. (2019). Okul dışı öğrenme nedir? A.İ.Şen (Edt.), *Okul dışı öğrenme ortamları* (ss.2-18) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Tal, T. (2012). Out-of-school: Learning experiences, teaching and students' learning. In Fraser, B., Tobin, K., McRobbie, C. (Eds.), *Second international handbook of science education*. (pp.1109-1122). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_73
- Tal, T., & Morag, O. (2009). Reflective practice as a means for preparing to teach outdoors in an ecological garden. *Journal of Science Teacher Education*, 20, 245-262. <https://doi.org/10.1007/s10972-009-9131-1>
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 84-96. <https://doi.org/10.1177/0162353212468066>
- Tolppanen, S., & Aksela, M. (2013). Important social and academic interactions in supporting gifted youth in non-formal education. *LUMAT: International Journal of Math, Science and Technology Education*, 1(3), 279-298. <https://doi.org/10.31129/lumat.v1i3.1106>
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Torun, Ü., & Yıldırım, T. (2022). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeye yönelik farkındalıkları, bilişsel yapıları ve uygulama durumları üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(18), 222-249. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1081125>
- Tran, N. A. (2011). The Relationship between students' connections to out of school experiences and factors associated with science learning. *International Journal of Science Education*, 33(12), 1625-1651. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.516030>
- VanTassel-Baska, J. & Hubbard, G. (2016). Classroom-based strategies for advanced learners in rural settings. *Journal of Advanced Academics*, 27, 285-310. <https://doi.org/10.1177/1932202X16657645>
- Yazıcı, H., Ertürk, A., & Kulaca, İ. (2022). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımların okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu bağlamında değerlendirilmesi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 1-27. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1995941>
- Zucker, T., Montroy, J., Master, A., Assel, M., McCallum, C., & Yeomans-Maldonado, G. (2021). Expectancy-value theory & preschool parental involvement in informal STEM Learning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 76, 1-37. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101320>