



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI KULLANIMLARINA
YÖNELİK ÖZ YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Aleyna ERDOĞAN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI KULLANIMLARINA
YÖNELİK ÖZ YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION OF CLASSROOM TEACHERS' SELF-EFFICACY PERCEPTIONS
FOR THEIR USE OF OUT-OF-SCHOOL LEARNING ENVIRONMENTS

Aleyna ERDOĞAN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Aleyna ERDOğAN'ın hazırladığı “Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

İmza

J¼ri Üyesi (Danışman)

İmza

J¼ri Üyesi

İmza

Enstit¼ Yönetim Kurulunun
.../.../.... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Eğitimde yaşanan değişimlerle birlikte öğrenme–öğretme strateji, yöntem ve tekniklerinde farklı gelişmeler yaşanmıştır. Eğitim, sınıflar ve okullarla sınırlı kalmamıştır, eğitim faaliyetlerinin sınıf içi ortamlarla sınırlandırılmaması da okul dışı öğrenmeleri gündeme taşımıştır. Bu çalışmanın amacı, okul dışı öğrenme ortamları kullanımına yönelik görüşler çerçevesinde bu ortamların kullanımına yönelik bir öz yeterlik algısı ölçeği geliştirmek ve sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının hangi düzeyde olduğunu ortaya koymaktır. Araştırma, keşfedici sıralı desenli bir karma yöntemler araştırmasıdır. Araştırmada, önce nitel bir çalışmayla Ankara'nın çeşitli ilçelerinde farklı sosyoekonomik düzeylere sahip okullarda görev yapan toplam dokuz sınıf öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel aşamasında ise bu verilerden yola çıkarak “Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” geliştirilmiştir. Beş faktörden ve 29 maddeden oluşan bu ölçek ile 289 sınıf öğretmeninden veri toplanarak öğretmenlerin öz yeterlik algıları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları kullanımına yönelik öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin bilgi boyutunun öğretmenlerin en yüksek puan ortalamasına, uygulama boyutunun ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Araştırmada, lisansüstü eğitimi olan, üniversitede okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik bir ders alan ve öğretmenlik sürecinde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik eğitim alan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, öğretmen adaylarına üniversitede, öğretmenlere ise farklı hizmet içi eğitimlerle okul dışı öğrenme ortamları ve bu ortamların kullanımlarına yönelik eğitimler verilmesi ve öğretmenlerin bu ortamları etkili kullanabilmeleri amacıyla okul dışı öğrenmenin eğitimin tüm paydaşları tarafından desteklenmesi önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: okul dışı öğrenme, okul dışı öğrenme ortamları, öz yeterlik, öğretmen öz yeterliği, sınıf öğretmenliği.

Abstract

With the changes in education, there have been developments in strategies, methods, and techniques of learning. Today, education is not limited to classrooms and schools. The fact that educational activities are not limited to classroom environments has brought the concept of out-of-school learning environments. The aim of this study is to develop a perceived self-efficacy scale within the framework of views on the use of out-of-school learning environments and to reveal the level of classroom teachers' perceived self-efficacy. The research is exploratory sequential mixed methods research design. Firstly, a qualitative study was carried out to analyze semi-structured interviews with the nine classroom teachers working in schools with varying socioeconomic levels in different Ankara districts. In the quantitative phase of the study, based on these data, a perceived self-efficacy scale was developed. With the developed five factor - 29 item- scale data were collected from 289 classroom teachers and teachers' self-efficacy perceptions were determined. As a result of the study, it was understood that teachers' self-efficacy perceptions towards the use of out-of-school learning environments were at a moderate level. It was seen that the knowledge dimensions of the scale had the highest mean score and the application dimension had the lowest mean score. In the study, it was concluded that the self-efficacy perceptions of teachers who had postgraduate education, took a course on out-of-school learning environments at university and received training on out-of-school learning environments during the teaching process were higher. It was recommended in the study that the different training on out-of-school learning environments and their use in education should be given to teacher candidates at university and to teachers in in-service training and that out-of-school learning should be supported by the stakeholders of education in order for teachers to use these environments effectively.

Keywords: out-of-school learning, out of school learning environments, self-efficacy, teacher self-efficacy, classroom teaching.

Teşekkür

Hayallerimi gerçekleştirmek için çıktığım bu yolda daima bana inanan, zorluklarla karşılaştığım her an “Aleyna, yapabileceğine inanıyorum.” diyen, çalışmamın her aşamasında engin bilgisi ile akademik yolculuğuma eşlik eden sevgili danışmanım Sayın Doç. Dr. Sevinç Gelmez Burakgazi'ye sonsuz bir saygıyla;

Çalışmama verdikleri değerli geri bildirimleri ile akademik yolculuğumda daha çok öğrenmemi sağlayan, bana farklı pencereler açan jüri üyelerim Sayın Prof. Dr. Cennet Engin ve Sayın Prof. Dr. Eda Gürlen'e,

Değerli görüşleri ve geri bildirimleriyle çalışmama katkı sağlayan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Haydar Karaman'a,

Bana inanan ve sonsuz destekleyen canım öğretmenim Dr. Mesude Çelikçi Ermihan'a,

Yaşamım boyunca öğrenme yolculuğuma eşlik etmiş, ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve yüksek lisans süreçlerimde beni destekleyen, bugün tüm benliğimle “Aleyna” olmamı sağlayan tüm öğretmenlerime,

Aldığım her kararın arkasında duran, yapabileceğime tüm kalpleriyle inanan, beni sonsuz destekleyen canım babam İlker Erdoğan, canım annem Çiğdem Erdoğan ve benim minik kardeşim Damla'ma,

Bugün güçlü bir kadın olarak ayaklarım yere sapasağlam basıyorsa en çok da onların sayesinde dediğim en zor günlerimde şefkatlerine sığındığım canım dedem Mehmet Emin Erdoğan ve babaannem Leyyusa Erdoğan'a,

Öğrenme yolculuğuma keyifle eşlik eden, bana kalpten inanan, sürekli beni dinleyen ve kahrımı çeken canım arkadaşlarım, Yıldız Eda Çebi, Dilan Batmaz, Çağla Uluman, Aysun Vural, Havva Paşayığit, Selen Batmaz, Zehra Yılmaz, Ayça Kutluay, Alperen Özlü'ye,

Çalışma hayatımda mızızlıklarımı, şikâyetlerimi dinleyen ve her seferinde “Sen en iyisini yaparsın.” diyen canım çalışma arkadaşlarım Dilan Tanrıverdi, Hamdican Yıldırım, Özge Özbek, Deniz Gökçe Ünalın, Ayşe Yılmaz, Pınar Peder Keleşoğlu'na,

Çalışmama gönüllü olarak katılan tüm meslektaşlarıma,
Kendi yolumu keşfederken içimdeki çocuğa dokunmuş herkese,
En çok da hayatta idealleri uğruna risk almayı başarabilen kişilere,
sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.
Çalışmamın alanyazına bir parça da olsa katkı sunması dileğiyle...

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xii
Bölüm	1
Giriş.....	xiii
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	7
Araştırma Problemi.....	9
Sayıtlılar	10
Sınırlılıklar	10
Tanımlar.....	10
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	12
Öğrenme.....	12
Okul Dışı Öğrenme.....	16
Sınıf Öğretmenliği Programı.....	22
Öz Yeterlik	25
İlgili Çalışmalar.....	28
Bölüm 3 Yöntem.....	36
Araştırmanın Türü	36
Araştırmanın Evreni ve Örnekleme.....	38
Veri Toplama Süreci.....	43
Veri Toplama Araçları.....	44
Verilerin Analizi	62
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	67

Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	105
Kaynaklar.....	108
EK-A: Gönüllü Katılım Formu.....	cxxxiii
EK-B: Gönüllü Katılım Formu.....	cxxxiv
EK C: Okul Dışı Öğrenme Ortamları Görüşme Formu.....	cxxxv
EK-Ç: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	cxxxix
EK-D: Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni.....	cxli
EK-E: Etik Beyanı.....	cxli
EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	cxlii
EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report.....	cxliii
EK-Ğ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	cxliv

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Formal, Non-formal ve İnfomal Öğrenmenin Karşılaştırılması</i>	15
Tablo 2 <i>Görüşme Yapılan Sınıf Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler</i>	40
Tablo 3 <i>Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin (Açımlayıcı Faktör Analizi) Ön Uygulamasında Yer Alan Sınıf Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler</i>	42
Tablo 4 <i>Görüşme Formuna Yönelik Uzman Görüşlerine İlişkin Örnekler</i>	45
Tablo 5 <i>Ölçek Çalışmasına Yönelik Uzman Görüşlerine İlişkin Örnekler</i>	48
Tablo 6 <i>Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Tablosu</i>	53
Tablo 7 <i>Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları</i>	55
Tablo 8 <i>Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin (Doğrulayıcı Faktör Analizi) Nihai Uygulamasında Yer Alan Sınıf Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler</i>	56
Tablo 9 <i>Doğrulayıcı Faktör Analizi t Değerleri Tablosu</i>	58
Tablo 10 <i>Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları</i>	60
Tablo 11 <i>Nitel Verilerden Elde Edilen Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına İlişkin Temalar ve Alt Temalar</i>	67
Tablo 12 <i>Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve Ölçeğin Alt Puanlarına Göre Betimsel İstatistik Tablosu</i>	81
Tablo 13 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz yeterlik Algıları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Bağımsız Gruplar t-Testi Tablosu</i>	82
Tablo 14 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki ANOVA Tablosu</i>	83

Tablo 15 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki LSD Tablosu</i>	84
Tablo 16 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Okul türüne Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz yeterlik Algıları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Bağımsız Gruplar t-Testi Tablosu</i>	85
Tablo 17 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yapılan Okulun Konumuna Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki ANOVA Tablosu</i>	87
Tablo 18 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yapılan Okulun Konumuna Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki LSD Tablosu</i>	87
Tablo 19 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Sosyoekonomik Düzeyine (SED) Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki ANOVA Tablosu</i>	88
Tablo 20 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki LSD Tablosu</i>	89
Tablo 21 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki ANOVA Tablosu</i>	90
Tablo 22 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki LSD Tablosu</i>	91

Tablo 23 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilik Yaşamı Boyunca Okul Dışında Ders, Atölye, Etkinliğe Katılma Durumuna Göre Öz Yeterlik Algıları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Bağımsız Gruplar t-Testi Tablosu</i>	92
Tablo 24 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Üniversitede Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Ders Alma Durumuna Göre Öz Yeterlik Algıları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Bağımsız Gruplar t-Testi Tablosu</i>	94
Tablo 25 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Sürecinde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Öz Yeterlik Algıları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Bağımsız Gruplar t-Testi Tablosu</i>	95

Şekiller Dizini

Şekil 1 Karma Yöntemler Araştırmasının Durumu	36
Şekil 2 Keşfedici Sıralı (Sıralı Nitel-Nicel) Karma Yöntemler Araştırması	38
Şekil 3 Ölçeğin Geliştirilmesine Yönelik İşlemler.....	46
Şekil 4 Nitel Analiz Sonucu Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Dört Tema.....	47
Şekil 5 Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Yamaç Birikinti Grafiği.....	52
Şekil 6 Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standart Faktör Yükleri Grafiği.....	59

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ODÖO: Okul Dışı Öğrenme Ortamları

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

SED: Sosyoekonomik Düzey

SPSS: Statistical Package for the Social Science (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı)

LISREL: Linear Structural Relations (Doğrusal Yapısal İlişkiler)

Bölüm 1

Giriş

Araştırmanın giriş bölümünde, problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan çeşitli kavramların tanımları sunulmuştur.

Problem Durumu

İyi ve akıllı ebeveynler kendi çocukları için neyi istiyorsa, toplumlar da tüm çocuklar için onu istemelidir öyle ki eğitimden daha kıymetli bir şey yoktur (Dewey, 1899 çev. 1929). Toplumlar için zor olan durum, dünyadaki eğitim ve öğrenme sürecini hızla değişen sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler bağlamında nasıl gördüğü ve organize ettiği (European Commission, 2021). Tüm dünya için farklı yollar sunan eğitim, bir yol gösterici olarak toplumsal değişimin yönünü belirleyebilir (Apple, 2017). Bu sebeple eğitim hem toplumsal hem de bireysel düzeyde çağımızı yakalama ve güçlenme çabasına dönüşebilir, aldığımız iyi bir eğitim yaşadığımız problemlerin üstesinden gelmemizi kolaylaştırır ve bizleri üst bilişsel olarak geliştirir (Apple, 2017). Geçmiş yıllardan günümüze kadar gelen yenilikler, değişen yaşam şartlarının ve oluşan yeni toplumların ihtiyaçlarına yanıt vermek amacıyla yapılıyorsa; eğitim programlarında, öğretim stratejileri, yöntemleri, tekniklerinde ve derslerde yapılan yenilikler de öyledir (Dewey, 1899 çev. 1929). Şüphesiz, yaşam boyu devam eden öğrenme süreci sınırlı mekânlara sığamayacak kadar geniştir (Şen, 2019). Varoluşu sosyalliğe dayanan bireylerin yaşamları boyunca pek çok şey öğrendiği düşünülürse öğrenilen bilgilerin okul hayatından uzak tutulması neredeyse imkânsızdır (Yavuz, 2012). Öyleyse sürekli gelişen ve değişen dünyada derslerin, bireylerin gerçek yaşamından unsurlar içermesi ve yaşamla iç içe öğrenmelerin eğitim sistemine dahil edilmesi büyük bir öneme sahiptir (Ütkür, 2019). Yeni nesillerin büyük bir değişime uğramış, 21. yüzyılın çok boyutlu sosyal yapısına uyum sağlama yeteneği, modernleşme bağlamında yetişmiş bireylerin kalitesini gösterir, öyleyse yaşamın kendisini derslerin içeriğine dahil etmek okulların en önemli görevlerinden biri olmalıdır (Kabapınar, 2012). Öğrencilerin

öğrenmelerini kolaylaştırmak ve öğrenmeyi kalıcı hâle getirmeleri için bilgiyi yaşamın içinde görmeleri, yaşamla ilişkilendirebilmeleri, çevrelerine bilimsel bir çerçeveden bakabilmeleri ve kendi öğrenme süreçlerini yöneterek bu süreçte aktif olabilmeleri oldukça önemlidir (Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010). Bu durumda öğrencilerin bilgi edinmesi, yaşam becerilerinin gelişmesi, bilime dair ilgi, tutum, motivasyon gibi birçok farklı yönlerinin gelişmesinde sadece öğretim programlarının ve kitapların yeterli olmasını beklemek gerçekçi bir durum değildir (Şen, 2019). Bu durumun başında okul dışı uygulamaların önemsenmesi ve okul dışı öğrenme ortamlarında önceden planlanan öğrenen merkezli etkinliklerin gerçekleştirilmesi gelir, kazanımlar doğrultusunda yapılacak etkinliklerle yaşam ve okul arasında ilişkiler kurabilmek oldukça önemlidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Eğitimde yaşanan değişimlerle birlikte öğretim stratejileri, yöntemleri ve tekniklerinde de değişimler yaşanmış; eğitim, sınıf içleri ve okullarla sınırlı kalmamıştır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin sınıf içi ortamlar ve okullarla sınırlandırılmaması da “okul dışı öğrenme ortamları” (ODÖO) kavramını gündeme getirmiştir (Laçın Şimşek ve diğerleri, 2011).

2023 Eğitim Vizyonunda, “Temel Eğitim Bölümü” alt başlığında, her çocuğun yakın çevresinden başlayarak yaşadığı bölgenin coğrafyasını ve o bölgenin yemek, folklor, yöresel kıyafet, oyun gibi kültürel özelliklerini bilmesi, doğayı ve kültürü tanıyıp korumak adına aktif uygulayıcı konumunda olması ve üretmeyi benimsemesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB [Millî Eğitim Bakanlığı], 2018). Eğitimin yaşam boyu devam ettiği ve çocuk gelişiminin bütüncül bir şekilde ele alınması gerektiği anlayışıyla eğitim öğretim faaliyetlerinin dersler ile sınırlandırılmayacağı, okulun yaşamdan bir parça olması sebebiyle eğitsel faaliyetlerin ders dışı zamanlarda da devam edeceği belirtilmiştir (MEB, 2018). Temel Eğitim Bölümü’nün “Yenilikçi Uygulamalar” alt başlığında, okulların, yakın çevrelerindeki üniversiteler, müzeler, bilim merkezleri, teknoparklar ve sanat merkezleri gibi farklı öğrenme ortamlarıyla iş birliklerinin arttırılacağı, çocukların yakın çevrelerini tanımaları adına ders dışı etkinliklere ağırlık verileceği, çocukların yaz tatillerinde bölgesel değişim programlarına katılmalarıyla ilgili çeşitli faaliyetler yapılacağı ifadeleri bulunmaktadır (MEB, 2018). MEB

2019 yılında “Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu” nu yayımlayarak okul dışı öğrenmenin önemine ve bu ortamların kullanılması gerektiğine dikkat çekmiştir (MEB, 2019). Bazı il ve ilçe Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından hazırlanan kılavuzlar ile farklı öğrenme ortamları tanıtılmış, öğrenme çıktıları ile sınıf düzeyleri ilişkilendirilmiştir (İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2019; Yenimahalle İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, 2016). 2018 yılında değişiklik yapılan “Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları” içerisinde “Müze Eğitimi” ve “Okul Dışı Öğrenme Ortamları” dersleri seçmeli dersler arasında bulunmaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu’nun [TÜBİTAK] yürüttüğü bazı projelerde (4004, 4005, 2237-A vb.) okul dışı öğrenmeleri destekleyen konu alanları yer almaktadır. Son zamanlarda Yükseköğretimde Öğretmen Yetiştirme Programları, Millî Eğitim Bakanlığı ve TÜBİTAK gibi kurumlar okul dışı öğrenme ortamlarının eğitimde kullanılması gerekliliğini sıklıkla ifade etmiştir (Şen, 2019). Yine Avrupa’da son 15 yılda non-formal (okul dışı) ve informal öğrenmeyi desteklemek ve tanınmasını sağlamak amacıyla farklı girişimler başlatılmıştır. Avrupa Yeterlikler Çerçevesinde, non-formal ve informal öğrenmeleri desteklemenin (Tanımlama, belgeleme, değerlendirme, sertifika süreçleri) oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır (European Commission, 2021). Gelişmiş pek çok ülkede okul dışı kurumlar ile okullar iş birliği içinde çalışmaktadır (Paris ve diğerleri, 1998). Örneğin; İngiltere 2004 yılında ODÖO’nun (okul dışı öğrenme ortamları) kullanımı için milyarlarca yatırım yapmıştır (Braund ve Reiss, 2006). Bunun sebebi eğitimde en etkili öğrenmelerin, öğrencilerin öğrenmelerinde aktif rol oynadığı, yaparak öğrendiği, öğrendiği konuları yaşamla ilişkilendirdiği, sosyal yaşama uyum sağladığı öğrenmeler olmasıdır (Eshach, 2007). Bu öğrenmelerin en etkili uygulanabildiği yöntemlerden biri de okul dışı öğrenme ortamlarıdır (Eshach, 2007). Dierking ve Falk (2000) okul dışı ortamlarda öğrenmeyi; kişiye özgü, bağlamsal, farklı öğrenme stillerini destekleyen, geniş kapsamlı ve uzun bir süreç olarak ifade eder. Öztürk (2009) okul dışı öğrenmeyi, doğada ve yakın çevremizde yer alan farklı mekânlarda, planlanmış etkinliklerle, eş zamanlı öğrenme faaliyetlerini kapsayan bir öğrenme süreci olarak tanımlar. Okul dışı öğrenme üzerine çalışmalar yapan Tsai (2006) okul dışı

öğrenmenin bazı özelliklerinden bahsetmektedir. Bu özelliklere göre; öğrenme sürecinin sınıflarla ve okullarla sınırlı kalma gibi bir zorunluluğu yoktur, öğrenme, okulların dışında pek çok farklı mekânda da gerçekleşebilir. Bireyler, okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklere doğrudan katılabilir. Bu ortamlarda öğrenenler, gerçek nesnelere ve olaylarla soyut öğrenmeleri daha kolay anlayabilir, sınıflarda ezber ifadeleri tekrar etmek yerine nesnelere ve olaylar arasındaki ilişkileri kolaylıkla gözlemleyebilir. ODÖO, araştırma ve inceleme imkânı sağlamasından dolayı bireylerin tüm duyularını kullanmalarına olanak sağlar. Ayrıca ortamın geleneksel sınıflardan farklı oluşu öğrencilere ilgi çekici ve eğlenceli gelebilir, öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonları artabilir (Tsai, 2006). Eğitim öğretim sürecinde yer alan okul dışı ortamlar; bilim merkezleri, bilim kafeler, müzeler, botanik bahçeleri, hayvanat bahçeleri, akvaryumlar, gökleri (planetariumlar), araziler, meteoroloji istasyonları, barajlar, millî parklar, çiftlikler, sanayi kuruluşları, sanal gerçeklik uygulamaları, doğa eğitimleri, sergiler, toplantılar, kongreler, konferanslar, sempozyumlar, doğal ortamlar ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik tüm mekânlar gibi çok çeşitli öğrenme ortamlarını kapsar (Fidan, 2012). Bu ortamlardan farklı olarak sivil toplum kuruluşları, parklar, sağlık merkezleri, gençlik kulüpleri, fabrikalar gibi ortamlar da önceden planlanmış etkinlikler düzenlendiğinde ODÖO olabilmektedir (Türkmen, 2010).

ODÖO, çeşitli konu alanlarında, farklı sayıda gruplar ve öğrencilerle, farklı dersler ve amaçlar için uygulanabilir ancak okul dışı öğrenme etkinlikleri için dört farklı unsura dikkat edilmelidir (Bunting, 2006). Bu unsurlar, aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Bunting, 2006 s.13):

1) Okul dışı öğrenme, öğrenenlerin deneyimlerinin bilgiye dönüştüğü bir süreçtir. Öğrenenler, öğrenme sürecinde öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde önceden planlanmış etkinliklere aktif katılmalıdır.

2) Okul dışı öğrenmelerde, doğal çevre ile öğrenenler arasında anlamlı ilişkiler kurulmalıdır. Birey, doğal çevrenin bir parçasıdır, yaşamının devam etmesi için doğal

çevreye bağımlıdır ve doğa ile pek çok konu alanı arasında benzerlikler vardır. Birey, doğayı gözlemleyerek ya da doğada bir şeyler yaparak çok şey öğrenebilir.

3) Okul dışı öğrenme, araştırmaya, incelemeye ve uygulama yapmaya imkân sağlar.

4) Okul dışı öğrenme, disiplinlerarası yaklaşımıyla farklı dersler ve alanlarla ilişkiler kurmayı kolaylaştırır. Etkili öğrenmelerin genellikle öğrencilerin farklı konu alanları ile ilişkiler kurduğunda ya da konuları deneyimlediklerinde gerçekleşeceğini savunur.

Bu dört unsura dikkat ederek gerçekleştirilen okul dışı öğrenmeler, tüm duyulara hitap ederek tamamlayıcı bir destek olması yönüyle öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimlerini önemli ölçüde destekleyecektir (Griffin, 2004; Sönmez, 2004). ODÖO, öğrencilerin daha çok merak etmesine, sorgulamasına, kendi hızlarında ve çeşitli konu alanlarını deneyimleyerek öğrenmesine de büyük katkıda bulunur (Armağan, 2015). Bu ortamlar, öğrenenlerin ilgilendiği konulara yönelik bir problemi anlama, problemin ne olduğunu açıklama ve çözüm yolları üretme konusunda farklı fırsatlar vererek öğrenenlerin kendilerini gerçekleştirmelerine olanak sağlar (Best ve diğerleri, 2017). ODÖO'da yapılan farklı etkinliklerle bireysel öğrenmeler kadar iş birlikli öğrenmeler de desteklenebilir (Pichler, 1998). Öğrenciler için birçok önemi bulunan ODÖO'da yapılacak derslerin, keşiflerin amacına ulaşabilmesi için "bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme" basamakları oldukça önemlidir (Bozdoğan, 2012; Ertaş ve Parmasızoğlu, 2011). İyi planlanmayan, öğretim programları ile ilişkilendirilmeyen okul dışı öğrenme etkinliklerinde öğrenme ikinci planda kalabilir ve ulaşılmak istenen kazanımlara ulaşılamayabilir (Tal ve diğerleri, 2005). Bu sebeple öğretmenlerin öğrencilere bu ortamları keşfetmeleri için yeterli zaman vermesi ve bu ortamlarda öğretim programlarında yer alan kazanımlarla ilişkili etkinlikler yapması oldukça önemlidir (Çil ve diğerleri, 2015). MEB öğretim programlarında da belirtildiği gibi eğitimin hedeflerinden biri yaşama iç içe öğrenmeler sağlamaktır. Bu sebeple ODÖO, öğrencilerin etkili öğrenmelere ulaşmaları için oldukça önemlidir (Kıyıcı ve Yiğit, 2010). Bu süreçte öğretmenler, ODÖO'da yürütecekleri dersler için istekli, sorumlu ve duyarlı olmalı; öğrencilerde anlamlı ve etkili öğrenmeler oluşturmak için çaba harcamalıdır (Kete ve

Horasan, 2013). çünkü ODÖO'daki öğrenme etkinlikleri, öğrenenlere eşsiz bir öğrenme fırsatı verirken öğretmenlerin de farklı öğrenme stratejilerini keşfetmesine, uygulamasına ve değerlendirmesine olanak tanıyacaktır (Demir ve Çetin, 2022). Bu ortamlarda yapılan etkinliklerle öğrenmede kalıcılığın artması ve yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi için öğretmenler tarafından hazırlanıp kullanılacak olan araç gereçler önemlidir. Hazırlanan çalışma yaprakları ile öğrencilerin öğrenme düzeylerinde artış görülebilmektedir (DeWitt ve Storksdieck, 2008). Alanyazında yapılan çalışmalar, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirdiğini gösterir (Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010; Braund ve Reiss, 2006; Sample McMeeking ve diğerleri, 2016; Sontay ve diğerleri, 2016). Yine alanyazında yer alan çalışmalar, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarının önemine değindiğini, bu ortamlara olumlu baktığını ancak pek tercih etmediklerini gösterir (Carrier, 2009; Moseley ve diğerleri, 2002; Orion ve diğerleri, 1997; Tatar ve Bağrıyanık, 2015). Bu durumun nedenleri ise, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ziyaretler düzenlerken öğrencilerin ani gelişebilecek sağlık durumlarıyla ve farklı güvenlik riskleri ile karşılaşabilecekleri, bu ortamlarda derslerini yürütmek üzere hazırlık yaparken kaynak eksiği yaşamaları, öğretim programlarında bulunan kazanımların zamanında yetişmeyeceğine yönelik endişelenmeleri, öğretmenlerin bu ortamların kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının düşük olması ve bu ortamları kullanırken kaygılanmaları; bu ortamlara ziyaretler düzenlerken idarî, pedagojik anlamda farklı güçlüklerle karşılaşmaları ve kalabalık okullar ve sınıflarla bu ortamlarda öğrenmeyi sağlamanın güçlüğü (Bozdoğan, 2008; Kisiel 2003; Olson ve diğerleri, 2001; Tal ve Morag, 2009), öğretmenlerin bu ortamlarda öğrenmeye yeterince rehberlik edememesi (Saraç, 2017), sınıf yönetimini sağlamanın güçlüğü ve derslerin sınıfta daha verimli işleneceğine olan inançları (Duruk ve diğerleri, 2018), öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan ziyaretler sürecinde aktif rol almamaları ve yapılması gereken etkinlik planlamaları konusunda herhangi bir fikre sahip olmamaları olarak açıklanabilir (Bozdoğan, 2012; Tal, 2004). Var olan eksiklerin tamamlanması amacıyla öğretmenlere uygulamaya dayalı hizmet içi eğitimlerle, aday öğretmenlere ise ODÖO'ya yönelik dersler ve projelerle bu ortamlarda öğrenenler için

öğrenme tasarımının ve öğrenenlere rehberliğin nasıl yapılması gerektiğine dair gerekli bilgilendirmelerin yapılması ve becerilerin kazandırılmasının önemli olduğu ifade edilmektedir (Bozdoğan, 2012; Tatar ve Bağrıyanık, 2012, Türkmen, 2010). Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına verilecek destekler kapsamında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının ortaya konması ve elde edilen veriler dahilinde bir destek planı oluşturulması gerekir (Bozdoğan, 2015). Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ODÖO kullanımlarına yönelik görüşleri alınmış, görüşmeler yoluyla belirlenen çerçeveden yola çıkarak öğretmenlerin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarını ortaya koyan bir ölçek geliştirilmiş ve sınıf öğretmenlerinin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algıları belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarını belirlemeye yöneliktir. Bir karma yöntemler araştırması, keşfedici sıralı desen çalışması olarak kurgulanmış araştırmada, öncelikle nitel bir çalışmayla küçük bir örneklem üzerinde yapılan görüşmelerle veriler elde edilmiş ardından bu verilerden yola çıkarak bir ölçek geliştirilmiş ve sınıf öğretmenlerinden bu doğrultuda veri toplanmıştır. Çalışmanın nitel aşaması Ankara ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiş, ODÖO kullanımına yönelik öz yeterlik algıları ölçeğinin hazırlanmasına dair niteliksel bir keşif oluşturmuştur. Bu ön keşiflerde elde edilen nitel bulgular, büyük bir örnekleme uygulanmış ve değerlendirme ölçütleri geliştirmek için kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasında ise Ankara ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden ölçek yoluyla veri toplanmış ve sınıf öğretmenlerinin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algıları belirlenmiştir.

Alanyazında yer alan çalışmalar, bu ortamların öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerine, öğrenme sürecine karşı olumlu tutum geliştirmelerine, motivasyonlarına ve akademik başarılarına katkı sağladığını söyler. Bu görüşler farklı çalışmalar ile de

desteklenmektedir (Bamberger ve Tal, 2008a; Farmer ve diğerleri, 2007; Jarvis ve Pell, 2005; Randler ve diğerleri, 2012). Öğretmenler okul dışı öğrenme ortamlarının önemini bilmektedir, bu ortamlara olumlu bakmaktadır ancak pek tercih etmemektedir (Carrier, 2009; Moseley ve diğerleri, 2002; Tatar ve Bağrıyanık, 2015). Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin okul dışı öğrenmeye yönelik yeterli bilgileri, becerileri ve deneyimlerinin olmadığını (Güler, 2009; Smith Sebasto ve Smith, 1997; Thomas, 2010) ve yeterlikleri ile ilgili kaygılandıklarını ortaya koymuştur (Bozdoğan, 2015; Simmons, 1998). Bu durumlara bağlı olarak da öğretmenlerin ODÖO'da sınıf yönetimini sağlamakta güçlük yaşadıkları (Karbeyaz ve Kurt, 2020; Thomas, 2010), ODÖO ile öğretim programları arasında ilişkiler kuramadıkları sonucuna ulaşılmıştır (McComas, 2006). Bu doğrultuda okul dışı öğrenmeler önceden planlanmış, programlı ve eğitim faaliyetlerine yönelik deneyimler içermelidir yoksa öğrenme, asıl amacından uzaklaşarak serbest zaman faaliyetlerine dönüşebilir (Bolat ve Köroğlu, 2020). ODÖO'da öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bu ortamlara düzenlenecek ziyaretlerde öğretmenlerin mali kaynaklar bulması gerekebilir. Bu kaynaklara ulaşamayan pek çok öğretmen okul dışı öğrenme sürecinden uzak durmayı tercih etmektedir. Öğretmenler planlama görevleri ve ulaşım, mali kaynaklar gibi durumlar sebebiyle de bu ortamlara gerekli değeri gösterememektedir (Bentsen ve diğerleri, 2010; Füz 2018; Henriksson, 2018; Karbeyaz ve Kurt, 2020; Waite, 2009; Yurtdakal ve Karakaş, 2021). Politika yapıcılar, akademisyenler, program geliştirme uzmanları ve yöneticiler okul dışı öğrenmeyi destekleyebilir ancak öğretmenler bu ortamlarda öğrenme sürecini gerçekleştirmeye alışık olmadığından yetersiz kalabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin ODÖO'da öğrenme sürecini en etkili şekilde gerçekleştirebilmeleri için okul dışı öğrenmeye yönelik alan bilgileri, becerileri ve pedagojik bilgileri desteklenmeli, öğretmenlere bu ortamları kullanabilmeleri için gerekli mali ve idarî destekler sağlanmalıdır (Braund ve Reiss, 2006; Griffin ve Symington, 1997; Henriksson, 2018; Hofstein ve Rosenfeld, 1996; Tal ve Morag, 2009; Yurtdakal ve Karakaş, 2021).

Yapılan araştırmalara göre ODO ile ilgili yapılan çalışmaların birçoğu fen bilimleri (Ertay ve diğerleri, 2011; Sontay ve Karamustafaoğlu, 2017) ve sosyal bilgiler alanlarındadır (Saraç, 2017). Öğretmenlerle yürütülen araştırmaların çoğunluğunda ise sosyal bilgiler öğretmenleri örneklemler olarak belirlenmiştir (Çepni ve Aydın, 2015; Malkoç ve Kaya, 2015; ner, 2015). Bu sebeple ğretim programlarının uygulayıcıları ğretmenlerin, ODO'ya yönelik görüşlerine başvurulması ve ilerleyen zamanlarda görülen eksikliklerin giderilmesine yönelik yapılabilecek hizmet içi eğitim çalışmaları için bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Öğretmenler, ğrenenlerin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını yakından gözlemlediğinden, öğretmenlerin süreçte ihtiyaçlarının neler olduğu ve bu ihtiyaçların nasıl giderilebileceği konusundaki görüşleri program geliştirme sürecine yardımcı olacaktır, bu sebeple çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın okuyucu kitlesi, eğitimin niteliğini önemseyen tüm eğitim paydaşlarını içermektedir.

Araştırma Problemi

Araştırmanın, sınıf ğretmenlerinin ODO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının boyutlarının belirlenmesi ve ğretmenlerin ODO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının belirlenmesi olarak iki temel problemi bulunmaktadır.

Alt Problemler

1. Sınıf ğretmenlerinin ODO kullanımlarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Sınıf ğretmenlerinin ODO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algıları;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Mesleki deneyimlerine,
 - c. Okul türüne,
 - . Okulun konumuna,
 - d. Okulun sosyoekonomik düzeyine (SED),

- e. Lisansüstü eğitim durumlarına,
- f. Öğrencilik hayatları boyunca okul dışında herhangi bir ders, atölye ya da etkinliğe katılmalarına,
- g. Üniversitede okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik bir ders almalarına ve
- ğ. Öğretmenlik sürecinde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik herhangi bir eğitim almalarına bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

Sayıtlılar

Araştırmada öğretmenlerin görüşmedeki sorulara samimi cevaplar vermeleri ve okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik öz yeterlik algısı ölçeğini samimi ve tarafsız cevaplamaları sayıtlıdır.

Sınırlılıklar

Araştırma, görüşmelere 2021-2022, ölçek çalışmasına ise 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde görev yapan ve gönüllü olarak çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Çalışma, araştırma kapsamında geliştirilmiş ölçek ile toplanan veriler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Çalışmanın çerçevesini oluşturan kavramların tanımları aşağıdaki gibidir:

Okul Dışı Öğrenme: Önceden yapılması gereken bir planlama ile sınıflar ve okullar dışında yürütülen öğrenme-öğretme sürecine okul dışı öğrenme denir (Laçın Şimşek, 2011).

Okul Dışı Öğrenme Ortamı: Öğretim programlarında yer alan konu ve kazanımları ilişkilendirerek öğrencilerin yakın çevrelerini coğrafi yapısını, kültürel özelliklerini, sanatsal ve ekonomik faaliyetlerini keşfetmelerine, bitki ve hayvan türlerini, yöresel özelliklerini, yöresel kıyafetlerini, oyun ve folklorunu tanımasına; derslerle birlikte ya da ders dışı

etkinliklerle öğrenme süreçlerinde aktif rol aldıkları, eğitsel faaliyetlerin gerçekleştirildiği ortamlardır (MEB, 2019).

Öz Yeterlik: Kişilerin belli bir performansı gösterebilmek ya da karşısına çıkan güçlüklerle baş edebilmek için gerekli davranışları ve etkinlikleri ne ölçüde iyi yapıp yapmadıkları hakkında kendilerine yönelik oluşturdukları yargılardır (Bandura, 1997). Öz yeterlik bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarına yönelik algılarını işaret etmektedir.

Öğretmen Öz Yeterliği: Öğretmenlerin, öğrenme-öğretme süreçlerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için sahip olmaları gereken davranışları ne kadar iyi gösterebildiklerine olan inançlarıdır (Aston, 1984).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Öğrenme

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişi gördüğümüz dünyada gün geçtikçe daha fazla sayıda eğitim uzmanı, 21. yüzyıl için eğitim ve öğrenme sürecini yeniden gözden geçirmemiz gerektiğini vurgulamaktadır (Mattila ve Silander, 2015; Resnick, 2017). Mattila ve Silander'e (2015) göre; öğrenmenin odak noktası öğretimden, öğretmenden ve ders kitaplarından; öğrenen merkezli, öğrenme süreci odaklı ve bireyselleştirilmiş bir öğrenmeye doğru dönüştüğü için değişimin merkezinde öğrenenler yer almaktadır.

Öğrenme, bireyin yaşantılarında bilinçli ve farklı öğrenme yöntemleri kullanarak etrafında yer alan uyarılardan bilgi edindiği ve var olan bilgileriyle yeni öğrendiği bilgileri bütünleştirerek kalıcı davranışlar oluşturduğu bir süreçtir (Kıroğlu ve Elma, 2010). Öğrenme, öğrenenlerin var olan bilgi ve deneyimlerine yeni bilgi ve deneyimler eklemesiyle birikimli bir şekilde ilerler (Aydın, 2019). Öğrenme konusunda pek çok tanım ve teori geliştirilmiştir, tek bir tanım ya da teori ile öğrenmeyi açıklamak mümkün değildir, öğrenme ve öğrenme tasarımı oldukça karmaşık bir olgudur (Agarkar ve Brock, 2017). Yaşamın her anında bizimle birlikte olan öğrenme, özellikle de bilgiye ulaşmanın oldukça kolaylaştığı günümüzde kesintisiz devam etmektedir (Laçın Şimşek, 2011).

Yaşamın içinde rastgele öğrenmenin inisiyatifine bırakılamayacak kadar önemli olan öğrenme, okullarda planlanmış etkinlikler yoluyla yürütülmektedir fakat 21. yüzyıl becerilerine odaklandığımızda kalıcı ve etkili öğrenmeler sağlamak için okul dışı öğrenme ortamlarının da etkin kullanılması beklenmektedir (Tösten, 2020). Okulların durumu geçmişten günümüze kadar her dönemde tartışılmalıdır; okulların yeterliği, kazanımlara ulaşmak için uygunluğu, okullarla gerçek yaşam arasındaki ilişki tartışma konularından yalnızca birkaç tanesidir (Tösten, 2020). Okul dışı öğrenmenin kuramsal temeline bakıldığında bu öğrenmelerin okullara yapılan eleştiriler doğrultusunda geliştiği görülür

(Tösten, 2020). Sanayi toplumlarının ortaya çıkmasıyla önem kazanan okul kültürü, bazı bilim insanları ve pedagoglar tarafından eleştirilmiştir. 18. yüzyılda Jean-Jacques Rousseau tarafından yazılan “Emile ya da Eğitim Üzerine” adlı eser bu durum için ilk örnek sayılsa da (Gündüz, 2006). okul dışı öğrenmenin kökenlerinin Antik Yunan’da Platon ve Aristoteles tarafından atıldığı düşünülür (Şimşek ve Kaymakçı, 2015). ancak bazı kaynaklarda okul dışı öğrenmenin kökeninin İyonyalı doğa filozoflarına dayandığı da görülmektedir (Yazıcı ve Çobanoğlu, 2017). Ivan Illich’in Okulsuz Toplum ve John Dewey’in Okul ve Toplum adlı eserlerinde öne çıkan kaygılar da okul dışı öğrenmenin önemini göstermektedir (Sözer, 2015). Bu nedenlerle, geçmişten günümüze kadar okulları protesto eden farklı alternatif okul uygulamaları da ortaya çıkmıştır. Türkiye’de bir dönem uygulanan “Köy Enstitüleri” de bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Tösten, 2020).

Eshach (2006) okul içi ve okul dışı öğrenmeler olarak öğrenmeyi iki gruba ayırmakta, okul içi öğrenmelerde formal öğrenmeden, okul dışı öğrenmelerde informal ve non-formal öğrenmeden bahsetmektedir.

Formal Öğrenme Formal öğrenme, formal eğitim sürecinde okullarda ya da belirli kurslarda bir plan dâhilinde ilerleyen, bireyin kazandığı bilgiler, tutumlar ve becerilerin tümüdür (Şimşek, 2011). Bu öğrenme süreci, informal öğrenme sürecinden farklı olarak planlı, önceden belirlenmiş amaçlara hizmet eden, önceden tasarlanmış ve profesyonel kişilerle profesyonel şekilde uygulanabilme özelliği olan bir süreç olarak tanımlanabilir (Şeker, 2017). Bu sürecin sürdürülebilmesi için öğretim programları; kazanımları, konuların işleniş sırasını, ders tasarımını, kullanılması planlanan araç-gereçleri ve ölçme değerlendirmeyi içine alan yazılı bir kaynak olmuştur (Demirel, 2019). Bu doğrultuda okullarda ve açılan belirli kurslardaki amaç, bireyleri ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen kazanımlara ulaştırmaktır (Sağlamer Yazgan, 2013).

İnformal Öğrenme İnformal öğrenme, okulun dışında kalan yaşamda kendiliğinden oluşan ve yaşam durumlarından kaynaklı öğrenmeleri ifade etmektedir. Bu durumda ev ve okul arasında tamamlayıcı bir görev üstlenmesi nedeniyle de oldukça önemlidir

(McNaughton ve diğeri, 2022). Bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olan, her an her yerde plansız, yaşam boyu devam eden ve kendiliğinden gerçekleşen öğrenmeler informaldır. İnfomal öğrenmeler ev, sokak, tiyatro, sinema, park, teneffüs saatleri gibi farklı yerlerde ve farklı sosyal ilişkiler içerisinde gerçekleşebilir (Senemoğlu, 2011). İnfomal öğrenmeler, yazılı amaçları olmayan, tesadüfi, öğrenmenin genellikle model alma ve gözlem yoluyla gerçekleştiği ve örtük programla ilgili olan öğrenmelerdir (Şeker, 2017).

Non-formal Öğrenme Formal öğrenme ve infomal öğrenmenin kesiştiği noktada non-formal (okul dışı) öğrenme bulunmaktadır (Eshach, 2007). Non-formal öğrenme, formal öğrenmenin gerçekleştiği okullar dışında planlanmış etkinliklerden oluşan bir öğrenme sürecidir (Bilir, 2007). Non-formal öğrenmenin özellikleri düşünüldüğünde okul dışı öğrenmeler, non-formal öğrenmenin içinde yer almaktadır (Tösten, 2020). Non-formal öğrenmeler, geleneksel formal öğrenmelerden farklılık göstermektedir çünkü bu öğrenmelerde öğrenenlerden verilen bilgileri tekrar etmesi ve ezberlemesi değil; uygulama, çözümlenme ve değerlendirme gibi daha üst bilişsel basamakları yerine getirmesi beklenmektedir (Eshach, 2007). Non-formal öğrenme süreçlerinde bilişsel bir ilerleme kaydedilmesine bile öğrencilerin farklı alanlara yönelik ilgi ve motivasyonları artacağından bu öğrenmeler bireyler için oldukça önemlidir (Rennie ve McClafferty, 1996). Non-formal öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yararları, Çoklu Zekâ Kuramı'ndaki farklı zekâ alanlarını desteklemesi ile öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına nasıl yanıt verilebileceğini göstermektedir (Rennie ve McClafferty, 1996). Bu ortamlar, öğrenmede yaşanan engellere ve farklı tercihlere sahip bireylerin öğrenmeye katılma ihtimalini artırarak farklı zekâ alanlarına da desteklemektedir (Eshach, 2007).

Bu öğrenme türleri ve aralarındaki farklar Tablo1'de gösterilmiştir.

Tablo 1*Formal, Non-formal ve İnfomal Öğrenmenin Karşılaştırılması*

Formal Öğrenme	Non-formal Öğrenme	İnfomal Öğrenme
Çoğunlukla okulda ve sınıflarda	Okul dışı ortamlarda	Bütün ortamlarda
Öğrenme motivasyonu genelde dışsaldır.	Öğrenme motivasyonu dışsal ya da içsel olabilir, ama genellikle içseldir.	Öğrenme motivasyonu temelde içseldir.
Yapılandırılmış	Yapılandırılmış	Yapılandırılmamış
Zorunlu	Genellikle gönüllü	Gönüllü
Öğretmen liderliğinde	Rehber ya da öğretmen eşliğinde	Genelde öğrenenin öncülüğünde
Öğrenmeler değerlendirilir.	Öğrenme değerlendirilebilir ya da değerlendirilmeyebilir.	Öğrenme değerlendirilmez.
Ardışıktır.	Genelde ardışık değildir.	Ardışık değildir.
Genellikle önceden planlanmıştır.	Genellikle önceden planlanmıştır.	Kendiliğinden gerçekleşir.

Not: Eshach'den (2007) uyarlanmıştır.

Okul Dışı Öğrenme

Okul dışı öğrenme, okul içi (formal) ve okul dışı öğrenmeleri bir arada buluşturan, okulun dışında, öğretim programlarına uygun, önceden planlanmış etkinliklerle, kalıcı öğrenmeler sağlayan öğrenme çeşididir (Bozdoğan, 2018). Benzer şekilde Rumjaun (2017) da okul dışı öğrenmeyi, daha az yapılandırılmış ve öğrencilere öz denetim sağlayan planlanmış bir süreç olarak ifade eder. Okul dışı öğrenmeler, farklı öğrenme yöntem ve teknikleri ele alınarak önceden belirlenmiş bir plan ile sistemli ilerleyen, formal öğrenme ortamları olan sınıf içleri ve okulların dışında çeşitli etkinliklerle gerçekleştirilen öğrenmelerdir (Erten, 2016). Okul dışı öğrenmeler planlı etkinliklerle, müzeler, bilim merkezleri, botanik bahçeleri, millî parklar, sanat merkezleri, gökevleri gibi çeşitli okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşebilir (Erten, 2016). Okul dışı öğrenmeler gerçekleşirken müzeler, bilim merkezleri, planetaryumlar, sanat merkezleri, tiyatro gibi informal öğrenme ortamları formal öğrenme amacına hizmet eder ve okul dışı öğrenmeler gerçekleşir (Ertaş, 2012).

Okul dışı öğrenmeler, disiplinlerarası yaklaşımıyla farklı alanlarla farklı ilişkiler kurabilir. Örneğin, bir oyun parkında işlenen oyun ve fiziki etkinlikler dersinde fen bilimleri dersinden hareket çeşitleri konusu ile bir müzede işlenen sosyal bilgiler dersinde ise Türkçe dersinden konuşma kazanımları ile çeşitli ilişkiler kurulabilir. Bu noktada önemli olan öğrenme öğretme sürecimizde uygun kazanımlarla uygun ortamları ilişkilendirebilmektir (Şen, 2019).

Bu ortamların kullanımında ve kullanımı için yapılan planlanmalarda İçerik-Yöntem-Ortam (İYO) ilişkisine dikkat edilerek düzenlemeler yapılması önerilmektedir. Bu doğrultuda, içerikte “Ne?” yöntemde “Nasıl?” ve ortamda “Nerede?” sorularının yanıtlarına uygun planlamaların yapılması gerekmektedir (Şen, 2019). Bir okul dışı öğrenme ortamına keşifler/ziyaretler düzenleyecek bir sınıf öğretmenin izlemesi gereken ilk adım bu ortamlarla ilgili bilgi sahibi olmak ve karar vermektir. Karar verme durumunda öğretmen; ilgili dersin kazanımıyla ilişkilendirebileceği bir okul dışı öğrenme ortamı seçmelidir (Laçın

Şimşek, 2011; Tay, 2020). Devamında okul dışı öğrenme ortamları için bir planlama yapmalı, öğrenme etkinliklerini ve öğrenme etkinliklerine uygun ölçme ve değerlendirmeyi hazırlamalıdır (Laçin Şimşek, 2011; Tay, 2020).

Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Araştırmacılar, okul dışı öğrenme ortamlarının bilim merkezleri, bilim kafeler, botanik bahçeleri, hayvanat bahçeleri, müzeler, millî parklar, gökevleri, gözlemevleri, akvaryumlar, ormanlar, çeşitli açık alanlar, sanayi kuruluşları, barajlar, parklar, oyun alanları, hastaneler gibi çok çeşitli ortamlar olabileceğini açıklar, bu ortamlar, farklı derslerin öğretim programlarında yer alan uygun kazanımlarla ilişkilendirilebilir (Cooper, 2011; Ertaş ve diğerleri, 2011; Oktay ve diğerleri, 2021; Şentürk, 2015; Şimşek, 2011). Bahsedilen ODÖO bireylere yaşam becerileri kazandırmak, öğrenilenleri gerçek yaşamla ilişkilendirmek ve öğrenenlerin ilgi ve meraklarını canlı tutmak için önemlidir (Balkan Kıyıcı ve diğerleri, 2014). ODÖO, öğrenenlerin öğrenme potansiyellerini üst düzeye çıkarır, motivasyonlarını yükseltir, öğrenme sürecine karşı olumlu tutum geliştirir ve yaşamın içinden öğrenme fırsatları sunarak öğrenenlere farklı beceriler kazandırır (Schneiderhan Opel ve Bogner, 2021). Worth (2010), ODÖO'nun çocuklarda geliştirdiği farklı becerileri ifade etmiştir. Çocuklar, etkili öğrenmeler için farklı etkinliklerle iyi kurgulanmış bir okul dışı öğrenme ortamında keşifler yapabilecekleri düşündürücü sorular sorabilir, gözlem yaparak çıkarımlarda bulunabilir, farklı materyalleri keşfedebilir, bu materyalleri tanıyıp sınıflandırabilir, problem çözebilir ve iş birlikli çalışmalarda başarı gösterebilirler (Worth, 2010).

MEB Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu'na göre; ODÖO, “Devlete ait tüm müzeler ile tescilli özel müzeler, kamu kurumlarına ait bilim ve sanat merkezleri, Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından belirlenmiş tarihî ve kültürel alanlar, kamu kurumlarına ait kütüphaneler ile edebiyat müze kütüphaneleri, doğal sit alanları ve ören yerleri, teknoparklar, ziyarete açık endüstriyel kuruluşlar, üniversiteler, millî, tematik park ve bahçelerden oluşur” (MEB, 2019, s. 4).

Müzeler. Müzeler; öğrenenlerin gelişimini temel alan, duyular ve duygular ile öğrenmeye olanak sağlayan, yaşam boyu öğrenmeyi gözetken kuruluşlardır (Çakır İlhan, 2019). Demirel (2019) müzeleri doğanın ve insanların oluşturduğu objeleri saklayan, toplumların kültürel özelliklerinin kuşaktan kuşağa aktarılmasında geçmişten günümüze tarihe tanıklık eden öğrenme ortamları olarak tanımlar. Müzeler, toplumun her kesimine hitap eder ve geçmişten geleceğe pek çok kültürel zenginlik barındırır (Sontay ve diğerleri, 2016). Müzelerde öğrenmenin temel ilkeleri, gözlemlenmek, yapmak, dokunmak, farklı duyuları kullanmak ve eğlenerek öğrenmektir (Çakır İlhan, 2019). Okullar, öğretim programları çerçevesinde uygun kazanımlar için öğrencilerin öğrenmesi amacıyla önceden planlanmış etkinliklerle çeşitli müze ziyaretleri düzenleyebilir (Tezcan Akmehmet ve Ödekan, 2016). Müzelerde öğrencilere, farklı deneyimler kazanma, objelerle etkileşim hâlinde öğrenmeyi sağlama ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, gelişim ve hazırbulunuşlukları göz önüne alınarak gerçek yaşam becerileri kazandırılması amaçlanmaktadır (Çakır İlhan, 2019; Özer ve Yıldırım, 2019).

Bilim Merkezleri. Bilim ve toplumu buluşturan bilim merkezleri, bilimi tüm ziyaretçilere tanıtmak ve sevdirmek amacıyla kurulmuş, her yaştan ve kültürden öğrenenlerin düşünme, sorgulama, keşfetme becerilerini destekleyen ortamlardır (Bozdoğan, 2019). Bu ortamlarda yapılan deneysel ve uygulamalı etkinlikler, öğrenenlerin merak etmesine, sorgulamasına ve eğlenerek öğrenmelerine imkân sağlamaktadır (Bozdoğan, 2007, 2012). Bu ortamlar, öğrenenlerin kendi yaptıklarından yola çıkarak bilgiyi kalıcı hâle dönüştürdükleri, detaylandırdıkları, keşfetme heyecanı yaşadıkları ortamlardır (Weitze, 2003). Bilim merkezlerinde öğrenenler tüm duyuları ile aktiftir; gözlemler, dokunur, oyunlar oynar, deneyler yapar, kendi tasarımlarını oluştururlar (Bozdoğan, 2011). Öyleyse bilim merkezleri etkili ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için zengin ve farklı fırsatlar sunar (Laçın Şimşek, 2011). Öğrenenlerin gerçek yaşamla ilişkiler kurarak etkili ve kalıcı öğrenmelerini sağlayan bilim merkezleri, bilime karşı olumlu tutum geliştirmeyi, eleştirel düşünmeyi, sorgulamayı ve analiz becerisinin gelişimini desteklemektedir (Ertaş Kılıç ve

Şen, 2014). Türkiye’de yer alan ilk bilim merkezi, dünyada kurulan bilim merkezlerine bakıldığında oldukça geç kurulmuş olsa da 1993 yılında Ankara Büyükşehir Belediyesi’nin desteği ile “Feza Gürsey Bilim Merkezi” olarak kurulmuştur (Bozdoğan ve Yalçın, 2006). Feza Gürsey Bilim Merkezi, 10 yıl boyunca tek bilim merkezi olarak hizmet vermiş, sonrasında TÜBİTAK ve diğer kurum, kuruluşların desteği ile bilim merkezlerinin sayısı çoğalmıştır. TÜBİTAK 2023 hedeflerinde, ilk olarak tüm büyükşehirlerde, ikinci olarak da tüm illerde bilim merkezleri kurulması amaçlanmaktadır (Öner ve Öztürk, 2019).

Doğa Eğitimleri. Etkili öğrenmeler gerçek yaşamdan izler sunan ortamlarda gerçekleşir, öğrenenler doğal ortamlar ile etkileşime girerek doğayı deneyimler ve yaparak öğrenebilir (Güler, 2009). Doğada yapılan eğitimler; doğa, doğal çevre, insan ve doğal çevre etkileşimi gibi olaylarla ilgili neden-sonuç ilişkilerini görmeye yardımcı olmaktadır (Torun, 2021). Doğa eğitimleri ile çevreye duyarlı, çevreyi koruma konusunda olumlu davranışlar ve tutumlar geliştiren, öğrenmelerinde aktif rol alan bireylerin yetişmesi, sosyalleşmesi, kendini gerçekleştirme ve çevre bilinci oluşturmaları önemlidir (Küçük ve Yıldırım, 2021; Torun, 2021). Öğrenenlerin doğa eğitimleri ile öğrendiklerini gerçek yaşamlarında kullanarak karşılaştığı problemlere çözüm yolları üretmesi ve kendi kararlarını alabilmesi sağlanır (Palmborg ve Kuru, 2000). Okul dışı alanlar olan bahçeler, araziler, parklar ve doğal ortamlar öğrenenler için kalıcı ve etkili öğrenme fırsatları sunar (Caner, 2019). Öğrenenlerin doğal ortamlarda planlanmış, düzenli ve sürekli olarak tekrarladığı davranışlar, davranış ediniminde ve yaşamla ve iç içe öğrenmelerde oldukça etkilidir (Çelik ve diğerleri, 2013).

Gökevlere (Planetaryumlar). Gökevlere, genellikle büyük kubbe biçiminde tasarlanmış, bilinen tüm gök cisimlerinin hareketlerini, neden oldukları değişimleri ve olayları özel projektörlerle yansıtan özel yapılardır (Şentürk, 2021). Öğrenenlere farklı gök olaylarının simülasyonunu kısa bir zamanda izleme olanağı sağlayan, üç boyutlu filmlerin ve animasyonların bulunduğu eğlenceli ve öğrenmeyi sağlayan merkezlerdir (Şentürk, 2021). Gökevlere, sınıflarda anlaşılması zor olan bir konunun anlaşılmasını kolaylaştırmasıyla, bilimsel konularda sistematik birçok bilginin sunulmasıyla eğitimin

kalitesini ve eğitimden alınan verimi arttırmaya yardımcıdır (Ertaş ve Şen, 2011). Birçok gökevi, programlarında genellikle gökbilim eğitime ağırlık verse de (Lantz, 2011). araştırmacılar yaratıcı bir öğretmenin, öğrencilerine bilim tarihinden sanata kadar pek çok alanla ilgili bilgiyi öğrenmelerine rehberlik ederken görevlerinden yararlanabileceğini göstermektedir (Ertaş ve Şen, 2011).

Millî Parklar. Millî parklar, bilimsel, eğitsel ve güzellik açısından millî ve milletlerarası nadir bulunan doğal ve kültürel kaynakları saklama, dinlenme ve turizm bölümlerini barındıran büyük doğal parklardır (Millî Parklar Kanunu, 1983). Araştırmalar ve keşifler yapan kişiler, doğal alanların sunduğu jeolojik, biyolojik, arkeolojik ve tarihî zenginliklerle ilgili ilginç ve anlaşılır gerçekleri sunmak amacıyla millî parklara ihtiyaç duymuştur (Brockman, 1978). Böylelikle öğrenenlere çevrebilim temelli ve bütünsel bir eğitsel alan sağlamak ve öğrenenlerin disiplinlerarası düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Öztura, 2010). Millî parklar, gözleme ve deneyimlemeye olanak sağlayan doğa sevgisi ve çevre bilincinin kazandırılmasında ekolojik temelli eğitimlerin gerçekleştirilebileceği alanlardır (Özdemir, 2007). Bireylerin; sorumluluk kazanmalarında, çevre bilinci ve farkındalığının artırılmasında, eleştirel düşünme, problem çözme gibi farklı becerilerin gelişmesinde, farklı bakış açılarının kazanılmasında millî parklarda yapılacak iyi planlanmış etkinliklerin önemli rolü bulunmaktadır (Ertaş Kılıç, 2019).

İlkokul Öğretim Programlarında Okul Dışı Öğrenme Ortamları

MEB, 2018 yılında yeniliğe gittiği ilkökul öğretim programlarında eğitime ait değerleri topluma kazandırmak amacıyla öğretim programlarını da içine alan eğitim programlarını kullandığını ifade etmiştir. Eğitim programlarının; öğretim programları, farklı öğrenme-öğretme ortamları, eğitim materyalleri, ders dışı etkinlikler, eğitim mevzuatı gibi eğitimi oluşturan tüm unsurlardan oluştuğunu belirtmiştir.

MEB, ilkökul hayat bilgisi dersi öğretim programında (MEB, 2018) derslerde okul dışı uygulamalar yapmaya özen gösterilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Özellikle ilgili kazanımlarda müze gezileri, doğa eğitimleri, resmî kurum ve kuruluşlarla özel kurum ve

kuruluşları tanıma gibi çeşitli ODÖO'ya ziyaretlerin düzenlenmesi ve bu ortamlarda önceden planlanan öğrenci merkezli etkinliklerin gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda ODÖO'da öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimlerinin ve bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir.

Fen bilimleri dersi öğretim programında (MEB, 2018) "Benimsenen Strateji ve Yöntemler" başlığı altında öğretmenlerden öğrencilere anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlamak amacıyla sınıfta ve okul dışı ortamlarda araştırmayı ve sorgulamayı teşvik eden öğretim stratejilerini kullanmaları istenmiştir. Bu bağlamda ODÖO'dan yararlanılması gerektiği ifade edilmiştir.

Türkçe dersi öğretim programında (MEB, 2019) derslerde kullanılan öğrenme stratejilerinin ve etkinliklerin öğrencilerin ön koşul öğrenmelerine yönelik, yanlış öğrenmeleri düzelter, ilgi çekici, sınıfta ve okul dışında anlamlı uygulamalar yapmaya uygun olması gerektiği belirtilmiştir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında (MEB, 2018) öğrencilere, sosyal bilimlerle ilgilenen bilim insanlarının kullandığı bilimsel yöntemlerin hissettirilmesi, öğrencilerin gerçek yaşama dair problemler ve çelişkili durumlarla karşılaşması ve sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünceler yürütmeleri sağlanması gerektiğinden bahsedilmektedir. Sosyal bilgiler öğretiminde ODÖO'dan okul bahçesi, resmî daireler, fabrikalar, sergiler, arkeolojik kazı alanları, atölyeler, müzelere ve tarihî yerlerden yararlanılması gerektiği belirtilmiştir.

Görsel sanatlar dersi öğretim programında (MEB, 2018) "G.2.1.7. Görsel sanat çalışmasını oluşturmak için gözleme dayalı çizimler yapar." kazanımına ve "Okul bahçesinden, sınıftaki bir nesneden, çiçekten, oyuncaklarından vb. yola çıkarak çizim yapmaları üzerinde durulur." kazanım açıklamasına yer verilmiştir.

Müzik dersi öğretim programında (MEB, 2018) öğrencilerin yakın çevresinde (sınıf, okul, mahalle vb.) düzenlenen müzik etkinliklerine dinleyici veya görevli olarak katılmalarının önemi vurgulanmıştır.

Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programında (MEB, 2018), öğrencilerin sınıf dışında oyunlar oynaması, doğada gerçekleştirilen oyun ve fizikî etkinliklere katılması ve etkin katılım gerektiren açık alan oyunlarından yararlanılması gerektiği belirtilmiştir.

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında (MEB, 2018) öğrencilerin kazanımların uygunluğuna göre ve imkânlar doğrultusunda dinî, tarihî ve kültürel mekânları yerinde tanımalarına fırsat verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Trafik dersi öğretim programında (MEB, 2018) kazanımların öğretiminde okul dışı etkinliklere önem verilmesi ve trafik ve ilk yardım uygulamalarının imkânlar doğrultusunda çocuk trafik eğitim parklarında veya okul bahçesinde oluşturulacak bir trafik ortamında öğretilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir.

İlkokul matematik ve yabancı dil (İngilizce) programlarında ODÖO ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

Sınıf Öğretmenliği Programı

İlkokul öğretmenliği veya diğer bir ismi ile sınıf öğretmenliği, Selçuklu ve Osmanlı Devletleri zamanında sıbyan mekteplerinde ders veren öğretmenlerin eğitimi ile başlamış, günümüzde ise üniversitelerde lisans düzeyinde verilen eğitimlerle sürdürülmektedir (Küçükler, 2016). Sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesine ilişkin çalışmalar incelendiğinde ilk adımın Osmanlı Devleti Dönemi'nde atıldığı görülmektedir. Fatih Sultan Mehmet, medreselerde öğretmen olacak kişiler için farklı bir medrese programının uygulanmasını istemiştir. Bu programın içerisinde bugünkü isimleri ile "Tartışma Kuralları" ve "Öğretim Yöntemleri" şeklinde çevirilebilecek olan "Adab-ı Mübahase" ve "Usul-i Tedris" gibi dersler yer almaktadır (Küçükler, 2016).

Cumhuriyetten önce öğretmen ihtiyacını karşılayan ilk öğretmen okulları, cumhuriyetten sonra da geçirdiği değişimlerle öğretmen ihtiyacını karşılamaya devam etmiştir (Doğan, 2020). 1924-1925 eğitim öğretim yılında "Dârümuallimîn" ismi "Muallim Mektebi", 1935'lerden sonra ise "Öğretmen Okulu" olarak değişmiştir. Uzun yıllar boyunca

öğretmen okullarının sayıları çok ancak öğrenci sayıları azdır. Bu durumda öğretimi iyileştirmek amacıyla okulların sayılarını azaltıp öğretmen niteliği arttırılmaya çalışılmıştır (Üstüner, 2004). Öğretmen okullarının öğretim süresi 1932-1933 eğitim öğretim yılında altı yıla çıkarılmış, ortaokul programlarının birebir uygulandığı ilk üç yılı ilk dönem, son üç yılı da öğretmenlik uygulamaları olarak devam etmiştir. Birkaç yıl sonra ilk öğretmen okullarının ortaokul bölümü kaldırılmış ve diğer ortaokullardan öğrenci alınmaya başlanmıştır (Üstüner, 2004). Cumhuriyet Dönemi'ne baktığımızda öğretmenlikle ilgili yapılan en büyük gelişmenin öğretmenliğin yasal bir meslek hâline getirilmesi olduğu söylenebilir (Eşme, 2001). Bununla birlikte Türkiye'de 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı yasa ile ilkokul öğretmeni yetiştirmek amacıyla uzun denemeler sonucunda 1940 yılında beş yıl eğitim veren köy enstitülerini kurulmuştur. 1948 yılına kadar yurdun çeşitli bölgelerinde 21 köy enstitüsü açılmıştır (Doğan, 2020). Köy enstitüleri ve lise düzeyinde üç yıl eğitim veren okullar öğretmen ihtiyacını karşılamış ve öğretmen yetiştirmenin iki farklı dalı olmuştur. 1946 yılından sonra yapılan düzenlemeler ile köy enstitülerinin kendine özgü yapıları değiştirilmiş ve köy enstitüleri 1954 yılında tamamen kapatılmıştır. 1970-1971 yılında ilk öğretmen okullarının süreleri bir yıl arttırılmış, ilk öğretmen okullarından mezun olanlar lise mezunlarına denk sayılmıştır (Doğan, 2020). Bu adım sınıf öğretmeni yetiştirmeyi yükseköğretime taşımak için önemli bir adım olarak düşünülebilir. 1973 yılında 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde öğretmenliğin tanımı yapılmış, öğretmenlik lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde birbirine yatay ve dikey geçiş imkânı verecek şekilde düzenlenmiştir. 1974-1975 eğitim öğretim yılında sınıf öğretmeni yetiştirmek amacıyla 2 yıllık "Eğitim Enstitüleri" açılmıştır (Akyüz, 2016). 1975-1980 yılları arasında bu okullar öğretim elemanı eksikliği, düşük puanlı öğrenci alımı ve bazı siyasi sebeplerle olması gereken programın dışına çıkarak hızlandırılmış bir eğitim programı uygulamak durumunda kalmış ve öğretmen yetiştirmede istenen verim sağlanamamıştır. 1986 yılında Anadolu Üniversitesi açık öğretim programı kapsamında "Eğitim ön lisans programı" açılmıştır. 1989-1990 yıllarında eğitim süresi dört yıla çıkarılmış, 1992 yılında "eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği" bölümü hâline getirilmiştir (Fer, 2021). YÖK'ün 1997 yılında aldığı 97.39.2761 sayılı kararı ile sınıf

öğretmenliği ilköğretim bölümü çatısı altına girmiştir. Sınıf öğretmenliği, YÖK'ün 28.02.2017 tarihinde aldığı bir karar ile sınıf eğitimi adını alarak ilköğretim bölümü yerine okul öncesi eğitimi ile birlikte “temel eğitim bölümü” altında yerini almıştır. YÖK'ün 2018 yılında yeniliğe gidilen sınıf öğretmenliği lisans programlarındaki zorunlu dersler;

Birinci yarıyılıda “Eğitime Giriş, Eğitim Sosyolojisi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1, Yabancı Dil 1, Türk Dili 1, Bilişim Teknolojileri, İlkokulda Temel Matematik, Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği”

İkinci yarıyılıda “Eğitim Psikolojisi, Eğitim Felsefesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2, Yabancı Dil 2, Türk Dili 2, Çevre Eğitimi, İlkokulda Temel Fen Bilimleri, Türk Tarihi ve Kültürü”

Üçüncü yarıyılıda “Öğretim Teknolojileri, Türk Eğitim Tarihi, İlkokulda Drama, Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları, İlkokuma ve Yazma Öğretimi”

Dördüncü yarıyılıda “Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitimde Araştırma Yöntemleri, Toplum Hizmet Uygulamaları, Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi, Türkçe Öğretimi”

Beşinci yarıyılıda “Sınıf Yönetimi, Eğitimde Ahlak ve Etik, Hayat Bilgisi Öğretimi, Matematik Öğretimi 1, Fen Öğretimi”

Altıncı yarıyılıda “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Matematik Öğretimi 2, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi”

Yedinci yarıyılıda “Öğretmenlik Uygulaması I, Özel Eğitim ve Kaynaştırma, Müzik Öğretimi, İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi”

Sekizinci yarıyılıda ise “Öğretmenlik Uygulaması II, Okullarda Rehberlik, Karakter ve Değer Eğitimi, Görsel Sanatlar Öğretimi”dir (YÖK, 2018).

Meslek bilgisi seçmeli dersleri arasında ise “Okul Dışı Öğrenme Ortamları, Açık ve Uzaktan Öğrenme, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Eğitim Hukuku, Eğitim

Antropolojisi, Eğitim Tarihi, Eğitimde Drama, Eğitimde Program Dışı Etkinlikler, Eğitimde Program Geliştirme, Eğitimde Proje Hazırlama, Eleştirel ve Analitik Düşünme, Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi, Kapsayıcı Eğitim, Karşılaştırmalı Eğitim, Mikro Öğretim, Öğrenme Güçlüğü ,Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama, Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim, Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme” yer almaktadır (YÖK, 2018).

Öz Yeterlik

Albert Bandura'nın öğrenme ve model alma (başkalarını gözlemleme) ilkeleri ile pek çok kavram ve öğrenme sürecini açıkladığı Sosyal Bilişsel Kuramı'nda bulunan önemli kavramlardan biri de öz yeterliktir. Öz yeterlik, kişilerin belli bir performansı gösterebilmek ya da karşılarına çıkan güçlüklerle baş edebilmek için gereken davranışları ve etkinlikleri ne ölçüde iyi yaptıkları hakkında kendilerine yönelik oluşturdukları yargılardır (Bandura, 1997). Öyleyse öz yeterlik, bireylerin ileride karşılaşılabileceği zorlukların üstesinden gelirken ne derece başarılı olabilecekleriyle ilgili kendileri hakkındaki yargıları, inançlarıdır (Kaya, 2007). Öz yeterlik, kişilerin belirli bir işi veya etkinliği başarılı bir şekilde bitirebilmeleriyle ilgili algıları olarak da açıklanmaktadır (Senemoğlu, 2009). Öz yeterlik, içinde bulunulan durumlar, imkânlar ve şartlara göre farklılıklar gösterebilir (Zimmerman, 2000). Bireylerin öz yeterliği ne kadar yüksekse, güçlüklerle uğraşma ve güçlüklerin üstesinden gelme becerileri de o kadar yüksek olmaktadır (Moore ve Cha-Jan Chang 2009). Kendinden ve yeteneklerinden şüphelenen bireyler, yapamayacaklarına inandıkları görevlerden kaçarlar. Öz yeterliği yüksek olan bireyler ise yaşamlarını daha az stresle ve karşılarına çıkan problemleri daha rahat çözerek geçirirler. Çünkü öz yeterliğin yüksek olması kişinin kendisiyle ilgili olumlu ve olumsuz yönlerini bilmesi ve davranışlarını bu duruma göre düzenlemesi ile ilgilidir (Bandura, 1997). Öz yeterlik, bireylerin kendi performanslarına yönelik oluşturdukları inanç yargıları olduğundan öz yeterlik algısı, bireylerin gerçek performansları ya da gerçek durumlarını yansıtmaz. Bireyler, herhangi bir durumda performanslarını iyi buluyor olabilir ancak gerçekte sergilediği performansı o durum için iyi ve yeterli olmayabilir (Leithwood, 2007). Bu durumun tam zıttı durumlar da karşımıza çıkabilir. Her daim mükemmeliyetçi

olan bireyler kendi performanslarını iyi bulmayabilir ancak bu bireylerin sergilediği performans o durum için iyi ve yeterli olabilir. Bu nedenle öz yeterliğin bireylerin algısı ile oluştuğu ve bireylerin ortaya koyduğu performans ile tamamen tutarlı olamayacağı söylenebilir (Leithwood, 2007).

Öz Yeterlik Algısıyla İlgili Süreçler

Bilişsel Süreçler.

Bireylerin öz yeterlik algılarının yüksek ya da düşük olması bilişsel süreçlerden etkilenir. Bilişsel süreçlerin etkili ve doğru yönetilmesi de öz yeterliği doğrudan etkisi altına almaktadır (Bandura, 1982). Bireyler belirledikleri hedefleri, bilişsel süreçlerini olumlu yönde besleyerek gerçekleştirebilir, bu durum onları başarıya ulaştırabilir; tam tersi bir durumda ise bireyler bir işi yapamayacağına inanır ve bireylerin öz yeterlik algısı düşebilir, başarısız olacağına inanan bireyler ise yapacağı işi gerçekten de başarısızlıkla sonuçlandırabilir (Bandura, 1994).

Motivasyonel (Güdüsel) Süreçler.

Bireylerin, motivasyonlarını yüksek tutmaları, kendilerine dair olumlu tutum geliştirmeleri öz yeterlik algılarını doğrudan etkilemektedir (Bandura, 1994). Motivasyonel süreçler, bilişsel süreçlerle karşılıklı bir ilişki içindedir. Motivasyonel süreçler, bireylerin var olan güçlükler karşısında davranışlarını etkileyerek bireylerin ortaya koyacağı performansını da etkilemektedir (Bandura, 1995).

Duyuşsal Süreçler.

Bireylerin karşılaştığı problemlere rağmen kendi yeteneklerinin farkında olarak yetersizlik duygusuna kapılmamaları duyuşsal süreçlerle ilgilidir. Yüksek öz yeterliği olan bireyler güçlükler karşısında özgüvenli bir şekilde süreci yürütürken düşük öz yeterliği olan bireyler ise güçlüklerle başa çıkabilme noktasında kendilerini yetersiz görebilmektedir (Bandura, 1993).

Seçim Süreci.

Bireyler farklı seçimler yaparken yapabileceklerine inandıkları ve iyi bir performans ortaya koyabilecekleri durumları seçmeye yakın davranırlar (Bandura, 1994). Bu durum, öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin “yapabileceğim” dediği zor hedefler seçmesini, öz yeterlik algısı düşük olan bireylerin ise zoru “yapamam” diyerek kolay, basit hedefleri seçmesini yakından etkilemektedir (Kavrayıcı ve Bayrak, 2016).

Öz Yeterlik Algısının Kaynakları

Öz yeterlik algısının kaynakları dörde ayrılmaktadır (Bandura, 1977). Bu kaynaklar; ustalık kazandırıcı deneyimler, sosyal modeller, sosyal etki (sözel ikna) ve fizyolojik ve duygusal durumlardır. Ustalık kazandırıcı deneyimler, bireyin yaşadıkları yeni öğrenme yaşantıları ile ilişki içerisindedir, yaşanan olumlu durumlar ve başarılar öz yeterliği güçlendirirken olumsuz durumlar ve başarısızlıklar öz yeterlik algısını düşürmektedir. Bireyler, öncesinde hiçbir problemle karşılaşmadan başarılar elde ettiyse sonrasında karşılayacağı benzer durumlarda da başarılı olacağı düşüncesini benimser (Bandura, 1982). Sosyal modeller de bireyler yapacakları pek çok şeyi farklı kişilerin deneyimlerinden yararlanarak yapar, kendi durumu ve farklı kişilerin durumlarını karşılaştırır, bireyleri gözlemleyerek kendi yeterlikleriyle ilgili bir algı oluşturur (Bandura, 1982). Gözlemler sonucu yapılan model almada başarılı durumlar gözlenirse öz yeterlik algısı artarken başarısız durumların gözlenmesiyle öz yeterlik algısı azalır (Bandura, 1982). Sosyal etki (sözel ikna), bireylerin sahip olduğu yeterliklere ilişkin farklı kişilerin değerlendirmelerde bulunmasıdır. Bireyler, öz yeterlik algılarını geliştirirken çevreden duyduğu iletilere de kayıtsız kalamaz (Bandura, 1977). Bir konuda yapılan olumlu değerlendirmeler bireylerin öz yeterlik algısını artırırken olumsuz değerlendirmeler öz yeterlik algısını düşürebilir (Kurbanoglu, 2004). Bireyin içinde bulunduğu fizyolojik ve duygusal durumlar doğrudan bireyin performansına etki edeceğinden öz yeterlik algısını etkiler (Bandura, 1994). Bu durumda hem bedenen hem de duygusal anlamda iyi olma hâli, istenen performansın ortaya konma olasılığını büyük ölçüde arttıracaktır (Bıkmaz, 2013).

İlgili Çalışmalar

Eğitimde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanımına Yönelik Ulusal Çalışmalar

Temmuz 2020-Aralık 2022 tarih aralığında YÖK Tez veri tabanı, ULAKBİM, ERIC, Google Scholar, ResearchGate gibi veri tabanları ve indekslerden “Okul dışı öğrenme”, “Okul dışı öğrenme ortamları”, “Sınıf dışı eğitim” gibi anahtar kelimeler ile yapılan aramalar sonucunda aşağıda ayrıntılarına değinilen çalışmalara ulaşılmıştır. Çalışmalar ulusal ve uluslararası çalışmalar olarak ayrı bölümlerde sunulmuştur. Alanyazın incelendiğinde okul dışı öğrenme için “dışarıda öğrenme”, “non-formal öğrenme”, “sınıf dışı öğrenme”, “okul dışı etkinlikler”, “serbest seçim öğrenme”, “otantik öğrenme” gibi farklı kullanımlar da bulunmaktadır (Eshach, 2007; Kazina ve Swayze, 2009; Koosimilea, 2004).

Sözer (2015), okul dışı ortamlarda gerçekleşen aktif öğrenmeleri incelediği doktora araştırmasında, ülkede yer alan farklı ilkokullarda sınıf içi öğrenmelerin destekleyicisi olan okul dışı öğrenmeleri, alanyazında yapılan araştırma sonuçlarına bağlı olarak meta-sentez yöntemi ile değerlendirmiştir. Araştırmaya ait verilere, 2004-2014 yılları arasında yazılmış 61 lisansüstü tezi inceleyerek ulaşmıştır. Lisansüstü tezlerin örneklemelerine bakıldığında çalışmalara toplam 3077 öğretmenin, 6080 öğrencinin katıldığını görmüştür. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin ve öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen öğrenmeleri etkili bulduklarına, bu öğrenmelerin öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediğine ve okul dışı öğrenmelerin sahip olduğu bazı sınırlılıklara karşın öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimleri üzerinde oldukça etkili olduğu sonuçlarına ulaştığını belirtmiştir.

Şentürk (2015), bilim merkezlerine yapılan gezilerde öğretmenlerin bakış açıları, rolleri ve düşüncelerini inceleyen bir doktora çalışması yürütmüştür. ODTÜ Bilim Merkezi randevu listesinden seçilen öğretmenlerle çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma bir karma yöntemler araştırması olup araştırmada önce öğretmenlerin okul dışı öğrenme

ortamlarına düzenledikleri gezilere karşı bakış açıları tarama yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Ardından öğretmenlerin ODTÜ Bilim Merkezi'ne düzenledikleri geziler esnasında üstlendikleri roller ve bu geziyle ilgili düşünceleri durum çalışması ile incelenmiştir. Veriler anket, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin pek çoğu, gezilerde öğrencilerinin etkili öğrenme deneyimleri yaşayabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin bilim merkezine düzenledikleri geziler esnasında farklı rollere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu roller öğretmenlerin, "yönetici, bilgi sağlayıcı, bilgi arayıcı, kaydedici, katılımcı" gibi rolleri üstlendiklerini ortaya koymuştur.

Erten ve Taşçı (2016), fen bilimleri dersinde kullanılabilecek ODÖO etkinliklerinin geliştirilmesi ve bu etkinliklerin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini nasıl etkilediğini inceleyen çalışmalarını 2014-2015 eğitim öğretim yılında Erzincan'da beşinci sınıfta okuyan 56 ortaokul öğrencisi ile yürütmüştür. Araştırmada, deney grubunda yer alan öğrencilerin öğrenmesi bir hobi bahçesinde istasyon tekniği ile gerçekleştirilirken kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğrenmeleri var olan öğretim programına uygun bir şekilde sınıfta gerçekleştirilmiştir. Veriler öğrencilerden bilgi yaprağı, gözlem ve görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bilimsel beceri düzeylerinin deney grubunda yer alan öğrencilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Çalışmada okul dışı öğrenme ortamlarının ziyaret edilmesinin önündeki engeller için belediye gibi yerel imkânların okullara destek olması gerektiği de belirtilmiştir.

Bozdoğan (2016) çalışmasında, ODÖO'ya gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançlarına yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın ilk aşamasında alanyazın taraması yaparak 45 maddelik bir taslak öz yeterlik inancı ölçeği hazırlamıştır. 2013-2014 eğitim öğretim yılında Giresun Üniversitesi'ndeki 358 öğretmen adayıyla yapılan ön uygulama ile ölçek 39 maddeye düşürülmüş, faktör analizi yapıldığında ise ölçekten dokuz madde daha çıkarılarak 30 maddeden oluşan "Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz Yeterlik İnancı Ölçeği" geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin farklı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmasıyla öğretmenlerin okul dışı

ortamlara gezi düzenleme öz yeterlik inançlarının belirlenmesi ve öğretmenlerin bu konu hakkında bilgi sahibi olmaları, farkındalık kazanmaları beklenmektedir.

Bakioğlu (2017), beşinci sınıf fen bilimleri “Vücudumuz Bilmecesini Çözelim” ünitesinin bir ODÖO’da öğrenildiğinde öğrenciler üzerinde ne kadar etkili olabileceğini incelediği doktora çalışmasında, bu üniteye uygulanabilecek okul dışı öğrenme etkinlikleriyle ilgili bilgiler sunmayı amaçlamıştır. Çalışma grubu, beşinci sınıfta okuyan 31 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu, “Vücudumuz Bilmecesini Çözelim Ünitesi Başarı Testi” ve “İlköğretim Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda, bu ortamların kalıcı ve etkili öğrenmeler sağladığı, öğrencilerin bu ortamlarda mutlu olduğu ve sosyal becerilerinin geliştiği ve öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarında öğrendiklerini gerçek yaşamda kullanabilecekleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Öztürk (2019), sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeye yönelik görüşlerini aldığı çalışmasında, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Niğde ilinde, 12 ortaokulda bulunan 24 sosyal bilgiler öğretmeni ile sosyal bilgiler dersi ve okul dışı öğrenme ortamlarının ilişkisiyle ilgili öğretmen görüşlerini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada ilk önce okul dışı öğrenme kavramının ne olduğu, bu kavramın neyi içerdiği ve okul dışı öğrenmenin farklı öğrenme şekilleriyle ilişkisini incelenmiştir. Araştırma nitel bir çalışma olup veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sosyal bilgiler dersi için okul dışı öğrenmeyle ilgili öğretmenlerin görüşlerine başvurmak ve çalışmada okul dışı öğrenmenin kalıcılığını arttırmak amacıyla, sosyal bilgiler dersinde hangi etkinliklerin kullanılabileceği ile ilgili farklı sorulara yer verilmiştir. Çalışmanın sonucunda, okul dışı öğrenmenin içeriği ile ilgili görüşler, bu tür öğrenmelerin okul ve yaşam bağlamında toplumu etkilediği, bireylerin sosyalleştiği ve yurttaşlık bilinci kazandığı bir öğrenme süreci olarak ele alınmaktadır. Öğretmenler, sosyal bilgiler dersi için çeşitli okul dışı öğrenme ortamlarını bildiklerini ve bu öğrenmelerin öğrencilerin istekli ve eğlenceli bir şekilde öğrenmeleri için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, sosyal bilgiler

dersinde bu ortamların kullanılmasının öğrenmeyi olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmişlerdir.

Karbeyaz ve Karamustafaoğlu (2021) çalışmalarında ODÖO'yu eğitsel amaçlarla derslerinde kullanan sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada veriler, bu ortamları derslerinde kullanan sekiz sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, sınıf öğretmenleri okul dışı öğrenme ile ilgili bir eğitim almadıklarını fakat etkinlikleri planlarken gerekli izin süreçlerini yönettiklerini, öğrencilerin yaparak öğrenmelerine imkân sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu ortamların önemini bildiğini ancak gerekli izinler, güvenlik sorunları ve mali sıkıntılar sebebiyle güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çalışmada, farklı uzman görüşlerinin alınması ve ODÖO'da eğitsel faaliyetlere daha çok yer verilmesi önerilmektedir.

Göloğlu Demir ve Çetin (2021) "Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz-yeterlik İnançları Ölçeğinin Geliştirilmesi" adlı çalışmalarında, 332 öğretmenden veri toplamışlardır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile ortaya çıkarılmış, açımlayıcı faktör analizi varyansı 61.01 olarak hesaplanmış ve 29 maddelik dört faktörden oluşan bir ölçek ortaya çıkmıştır. Covid 19 salgını sebebiyle ikinci kez veri toplamaya çıkılamamış, var olan veriler üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve bileşik güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değeri kabul edilir bir değer olarak bulunmuştur. Araştırmanın sonunda geçerlik ve güvenirliği uygun ölçümler veren 29 madde ve dört faktörden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir.

Yurtdakal ve Karakaş (2021) sınıf öğretmenlerinin ODÖO'ya gezi düzenleyebilme öz yeterliklerini belirlemeye ve görüşlerini almaya yönelik yapılan karma yöntemler araştırmalarında tarama ve olgubilim yöntemleri ile veriler toplamışlardır. Çalışmada gönüllü 138 sınıf öğretmenine öz yeterlik ölçeği uygulanmış ve gönüllü 20 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ortalama puanları 3,97 olarak hesaplanmış ve yükseğe yakın bulunmuştur. Bu durumda sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına geziler düzenleyebilme

konusunda istekli ve kendilerine inandıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmenler, geziler düzenlerken veli ve idarenin desteğini alamaması, izin süreçleri ve sosyoekonomik durumların kendileri için zorluklar oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, ilkokullarda öğrencilere anlamlı ve etkili öğrenmeler sağlamak için okul dışı öğrenme ortamlarında dersler düzenlenmesini ve sınıf öğretmenlerinin bu gezilerin düzenlenmesinde sorumluluk almalarını önermektedir.

Pekin ve Bozdoğan (2021) çalışmalarında ortaokul öğretmenlerinin okul dışı çevrelere gezi düzenlenmeye ilişkin öz yeterliklerini incelemişlerdir. Çalışmalarının örneklemini 117 erkek ve 91 kadın, toplam 208 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplanan öğretmenler; fen bilimleri, sosyal bilgiler, matematik ve Türkçe alanlarında görev yapmaktadır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin ODÖO'na gezi düzenleme konusunda kendilerini yeterli gördüklerine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterlik puanları; eğitim durumlarına göre (lisans, yüksek lisans, doktora) farklılık gösterirken cinsiyet, branş, mesleki deneyim, ODÖO'na gezi düzenleme sıklığına göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, ODÖO olarak en sık okul bahçesini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, bir gezi düzenleyeceklerinde okul idaresi, veli ve kurumlardan izin alma, öğrenciler için güvenlik önlemlerini sağlama ve gezi bitiminde öğrencilerden geziyle ilgili geri bildirimler alma durumlarında sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Demir ve Çetin (2022) öğretmenlerin okul dışı öğrenme etkinliklerine ilişkin öz yeterlik inançlarını belirlemek için 308 öğretmenden "Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği"ni kullanarak veri toplamışlardır. Bu çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete, mesleki deneyime, eğitim durumlarına, mezun olunan fakülte ve bölüme göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda cinsiyetin öğretmenlerin öz yeterlik inançlarında belirleyici bir faktör olmadığı, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre 21 yıl ve üzeri öğretmenlik deneyimi olan öğretmenlerin de mesleki deneyimi daha az

olan öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterlik inançlarına sahip oldukları görülmüştür. Matematik ve fen bilimleri eğitimi bölümü mezunlarının sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerine göre daha düşük öz yeterlik inançlarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar, lisansüstü çalışmaların teşvik edilmesini, deneyimli öğretmenlerle iş birliği içinde olmayı, okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili engelleri ortadan kaldırmak için uğraşmayı ve okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik öz yeterliliklerini arttırmaları için öğretmenlerin desteklenmesini önermiştir.

Eğitimde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanımına Yönelik Uluslararası Çalışmalar

Rios ve Brewer (2014), “Outdoor Education And Science Achievement” adlı çalışmada, ODÖO'nun ve açık havada bilim öğrenmenin fen bilimleri dersine sağladığı akademik başarıyı incelemiş ve ilkokul öğretmenlerinin kullanabileceği ODÖO ile ilgili farklı etkinlikler hazırlamışlardır. Çalışmanın sonucunda, ODÖO'da ve açık havada yapılan fen bilimleri derslerinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını, öğrencilerde çevrelerine yönelik olumlu davranışlar geliştirdiğini tespit etmiş ve bu tür çalışmalarda öğrencilerin derse katılımlarının daha çok olacağını belirtmiştir.

Sturm and Bogner (2016), “Learning at Workstations in Two Different Environments: A Museum and a Classroom” adlı çalışmada bir sınıfta gerçekleşen öğrenmeler ile bir doğal bilim müzesinde gerçekleşen öğrenmelerin, öğrenci motivasyonuna etkisini araştırmışlardır. Yarı deneysel tasarıma 190 ortaokul öğrencisi katılmış, öğrenciler bir ön test ve son test uygulanarak değerlendirilmiştir. Bunun yanında öğrencilere “İçsel Motivasyon Envanteri” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrenmeyi doğal bilim müzesinde gerçekleştiren öğrencilerin sınıfta öğrenen öğrencilere göre öğrenme düzeylerinde ve motivasyonlarında bir artış olduğu tespit edilmiştir. Doğal bilim müzesinde öğrenmeyi gerçekleştiren öğrenci grubunun, sınıfta öğrenen öğrenci grubuna göre daha çok öğrendiği ve içsel motivasyonlarının arttığı belirlenmiştir.

Füz (2018), Macaristan'daki ilkokullarda, okul dışı öğrenmelerin uygulanması ve uygulama önündeki güçlükleri içeren bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada Macaristan'daki ilkokulların okul dışı öğrenme alanlarını nasıl kullandıklarını araştırmıştır. Çalışma grubunu 69 okul müdürü, 112 öğretmen, 4680 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, çevrim içi anket ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını mali sebepler ve bu ortamları öğretim programı ile ilişkilendirmede yaşadıkları güçlükler sebebiyle çok sık kullanmadıkları tespit edilmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin ODÖO'da eğlenerek öğrendiklerini ve bu ortamları daha sık kullanmanın gerekliliğini vurgulamıştır.

Henriksson (2018), çalışmasında ilkokul öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde okul dışı öğrenmeye yönelik algılarını inceleyen bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada ilkokul öğretmenlerinin fen bilimleri derslerinde ODÖO'yu kullanırken hangi durumlara dikkat etmeleri gerektiğini incelemiştir. Çalışmadaki veriler, on beş ilkokul öğretmeniyle yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öğretmenler, somut materyallerle çalışmak ve okul dışı öğrenme ortamlarında daha çok öğrenme deneyimleri düzenlemek istediğini belirtmiştir. Bu durumun gerçekleşmesi için de az sayılı öğrenci gruplarıyla yapılacak etkinliklerin daha verimli olacağını ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenler çocukların ilgilerini arttırmada, bu ortamların önemli olduğunu ve bu ortamların kullanılmasındaki engelin daha çok malî kaynaklar olduğunu belirtmişlerdir.

Clarke Vivier ve Lee (2018) çalışmalarında ODÖO'ya ilişkin öğretmenlerin planlama ve uygulama sürecindeki deneyimlerini ve bu ortamlarda gerçekleşen öğrenme sürecinin etkilediği durumları belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar, çalışmalarında veri toplamak üzere 7000 öğretmene e-posta yoluyla bir anket göndermişlerdir. Yalnızca 309 öğretmen anketi yanıtlayarak e-posta ile dönüşte bulunmuştur. Çalışmanın sonucunda ODÖO'nun öğrencileri sosyalleştirdiği, öğrenmeyi farklı bir hâle getirmesiyle öğrencilerin derse olan ilgilerini ve motivasyonlarını arttırdığı belirtilmiştir. Öğretmenler, ODÖO'ya düzenlenecek ziyaretlerin planlanmasında ulaşım, mali kaynaklar, okul idaresinin ve

velilerin desteği, öğrencilerin ilgisi, öğretim programlarının ve ODÖO'nun ilişkilendirilmesi gibi konularda güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ve veliler, ODÖO'yu zaman kaybı olarak görmekte öğrencilerden derslerde bekledikleri başarıları ve sınav beklentileri karşılamadığından bu ortamları kullanmayı istememektedir. Velilerin ve okul idaresinin ODÖO'ya düzenlenecek ziyaretlerin planlanması ve uygulanmasına destek olmamaları öğretmenlerin ODÖO'ya ziyaretler düzenleme noktasında kaygılanmalarına sebep olmaktadır. Araştırmada ODÖO'nun kullanılmasının önündeki zorlukları çözecek yöntemlerin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde ODÖO ile ilgili pek çok çalışmaya rastlanmış ancak araştırmaların genellikle fen bilimleri ve sosyal bilgiler alanlarında yoğunlaştığı görülmüştür (Armağan, 2015; Bozdoğan, 2018; Gül ve Yorulmaz, 2016; Öztürk, 2019). Mevcut bilgimize göre, alanyazında sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarına yönelik görüşlerine başvuru ve öğretmen görüşleri çerçevesinde okul dışı öğrenme ortamları kullanımına yönelik öz yeterlik algıları ölçeği geliştirip öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

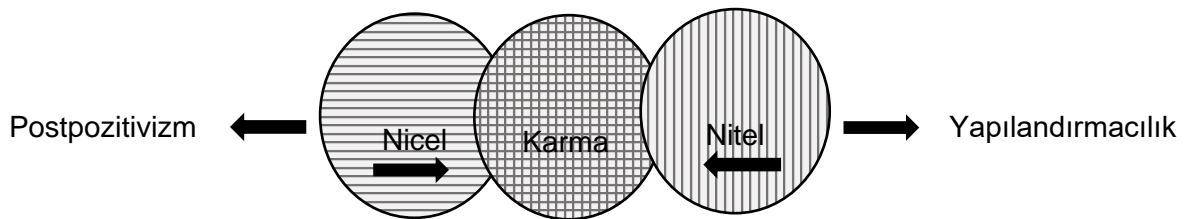
Bölüm 3

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları kullanımına yönelik öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte ele alındığı bir karma yöntemler araştırması olarak kurgulanmıştır. Karma yöntemler araştırması, 1980-1990'lı yıllarda farklı ülkelerde yapılan çalışmalar ile ortaya çıkmıştır ancak daha önceki yıllarda nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte ele alındığı çalışmalar da mevcuttur, örneğin; 1959 yılında Campbell ve Fisk'in çalışması farklı araştırma yöntemlerini birlikte kullanmaları yönünde araştırmacıları etkilemiştir (Creswell, 2017). Karma yöntemler araştırması, bir çalışmada araştırmacının her iki veri türünü felsefik ve teorik (kuramsal) bakış açılarıyla şekillendirip toplamasını, analiz etmesini ve ortaya çıkan analiz sonuçlarını birleştirmesini (entegrasyon) içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Creswell ve Plano Clark, 2018).

Şekil 1

Karma Yöntemler Araştırmasının Durumu



Not: Creswell ve Plano Clark (2018), Toraman'dan (2021) alınmıştır.

Araştırmanın Türü

Karma yöntemler araştırmaları, nitel araştırmanın felsefik temeli olan yapılandırmacılık ve nicel araştırmanın felsefik temeli olan postpozitivizmin arasında bulunmaktadır (Toraman, 2021). Karma yöntemler araştırmasının nitel ve nicel

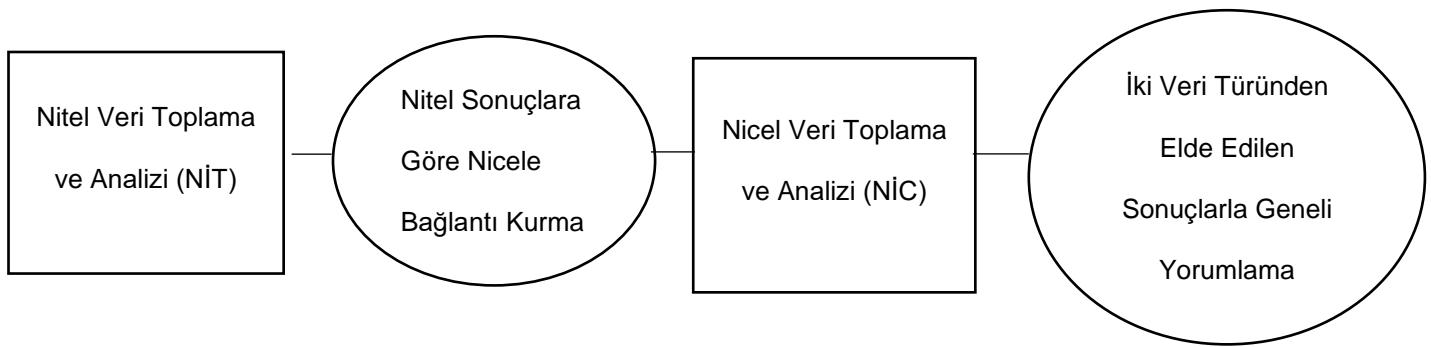
yöntemlerden farklı üçüncü bir yöntem olarak kabul edilmesinin sebebi yalnızca nitel ya da yalnızca nicel yöntemlerle toplanmış verilerin analizinden daha fazlasını söylüyor olmasıdır (Creswell ve Plano Clark, 2018). Karma yöntemlerde araştırmacılar, her iki veri türünü de titizlikle toplar, analiz eder; topladığı nitel ve nicel verileri, birini ötekine içine alarak ya da sırayla birini ötekine üzerine kurarak bütünleştirmek kaydıyla karıştırır, araştırmanın yapısına göre veri türlerinden birine ya da her ikisine birlikte öncelik verir, çalışmasını felsefik ve kuramsal bakış açılarıyla şekillendirip bir çerçeveye içine alır (Creswell ve Plano Clark, 2014). Creswell ve Plano Clark (2018) bu durumu “bir artı bir ikiye değil üçe eşittir.” olarak belirtir, bu durumda nitel ve nicel analiz sonuçlarının entegrasyonu oldukça önemlidir. Aynı zamanda karma yöntemler, araştırma sonuçlarının netliğe kavuşmasında nitel ve nicel yöntemlerin tek başına yetersiz kaldığı durumlarda, araştırmayı bir bütün olarak ortaya koyar, daha güçlü kanıtlarla zengin veriler sunar (Creswell ve Plano Clark, 2014). Dünyada yaşanan olgu ve olaylar karmaşıktır, bunun yanında dünyada yaşayan bireyler de sosyal yapısı gereği karmaşıktır, öyleyse bireyleri çok boyutlu süreçlerle inceleyebilmemiz gerekir, bu durumda sosyal bilimlerde de problemlerin anlaşılmasında farklı yöntemler bir arada kullanılmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu görüşten yola çıkarak farklı araştırma yöntemlerinin aynı araştırma içerisinde birlikte kullanılması her bir veri grubunun eksiklerini önemli ölçüde kapatacaktır (Mason, 2006).

Karma yöntemler araştırmasının üstünlüğü; nitel ve nicel çalışmaların tek başına uygulanmasında görülebilecek yetersizliklerin ortadan kalkması ile daha güçlü kanıtlar ve zengin veriler elde edilmesi iken sınırlılıkları; zor bir süreç olması, diğer araştırmalara göre daha fazla zaman harcanması ve araştırmacıların çoklu yöntemler ve yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olmak durumunda olmasıdır (Johnson ve Christensen, 2008). Karma yöntemler araştırması, karmaşık araştırma sorularını ele almak için büyük bir potansiyele sahip olsa da zor bir araştırma yaklaşımıdır çünkü araştırmacılar, yöntem kombinasyonlarını anlamlı ve savunulabilir sonuçlar üretmelerine izin verecek şekilde makul ve yaratıcı bir şekilde tasarlamalı ve uygulamalıdır (Plano Clark, 2019).

Bu bağlamda çalışmada keşfedici sıralı karma yöntemler deseni kullanılmıştır. Keşfedici sıralı karma yöntemler, araştırmacının nitel verileri keşfederek başladığı ardından nitel bölümde elde ettiği sonuçları nicel araştırmada kullandığı sıralı ilerleyen araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu desende nitel yöntemle elde edilen veriler, nicel yöntemde geliştirilecek veri toplama araçları için bir ön keşif sunmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2014).

Şekil 2

Keşfedici Sıralı (Sıralı Nitel-Nicel) Karma Yöntemler Araştırması



Not: Plano Clark ve Ivankova'dan (2016) uyarlanmıştır.

Şekil 2'de verilen basamaklar izlenerek çalışmanın alt problemlerine yanıt aranmıştır. Araştırmada ilk önce alanyazın taraması yapılmış ardından konuyla ilgili ayrıntılı bilgiler toplayabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizi ile sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları kullanımına yönelik görüşleri incelenmiş, alınan görüşler doğrultusunda nicel veri toplama aracı olan bir ölçek geliştirilmiş ve nicel veriler "Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" ile toplanarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntemleri için farklı araştırma grupları belirlenmiştir. Bilimsel araştırmaların temel amacı ulaşılan sonuçların evrene genellenebilmesidir (Karasar, 2016). Ancak nitel araştırmalar, genellemeyi temel amaç olarak görmez, nitel araştırmalar fenomenler ile yapılır ve bir durumun ya da olayın

derinlemesine çalışılması ve önceden ortaya çıkmamış ilişkilerin anlaşılması daha önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmanın evrenini, Ankara ilindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okulları ve özel okullarda görev yapan ilköğretim sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın nitel ve nicel verileri için evrenden seçilen örneklem ve katılımcılar farklı örneklem seçim yöntemleri ile belirlenmiştir.

Çalışmanın ilk aşaması olan yarı yapılandırılmış görüşmelerde Ankara ilinde devlet okulları ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin seçimi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklemin seçilme amacı genellemeler yapmanın aksine çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortaklıkların olup olmadığına bakmak ve durumun farklı noktalarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmadaki çeşitlilik okulların sosyoekonomik düzeyi (SED) olacaktır, bu bağlamda SED'e (sosyoekonomik düzey) göre okulları belirlemek ve sınıf öğretmenlerini seçmek amacıyla MEB'e başvurulmuştur. Covid 19 salgını sebebiyle Ankara il Millî Eğitim Müdürlüğü ile telefon üzerinden iletişime geçilmiş; her bir alt, orta ve üst SED için rastgele üçer tane okul belirlenmiştir. Belirlenen dokuz farklı okulla iletişime geçilmiş ve her bir okuldaki gönüllü olan bir sınıf öğretmeni ile görüşmeler yürütülmüştür. Bu çalışma için farklı SED'e sahip okullarda çalışan öğretmenlerin ODÖO'ya yönelik görüşleri ve ihtiyaçlarının birbirinden farklı olabileceği düşünülmüştür çünkü öğretim programlarının öğretmenler tarafından nasıl uygulandığı ve okulların öğretim programlarını uygulamaya ne denli uygun olduğu konularında, SED değişkeninin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Apple, 2006; Artiles ve diğerleri, 1993; Hanson, 1997 ve Smith Gregory, Sobel, 2010).

Örneklemin yeterli olması araştırmalarda önemli bir etkidir, Patton (2014) nitel araştırmalarda örnekleme belirlemek için kesin, net kuralların olmadığını ifade eder ve örneklem büyüklüğünün neyi bilmek istediğimize, araştırmamızın amacına, araştırmamız için neyin kullanışlı olacağına ve var olan vaktimiz ve kaynaklarla ne yapacağımıza göre

değişebileceğini belirtir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin ODÖO kullanımlarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla MEB'e başvurulmuş, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile iletişime geçilerek devlet okullarından alt SED'de çalışan üç, orta SED'de çalışan üç, üst SED'de çalışan iki sınıf öğretmeni ve özel bir okulda üst SED'de çalışan bir sınıf öğretmeni ile görüşülmüş, salgın şartları sebebiyle toplamda dokuz sınıf öğretmeni ile Zoom platformu aracılığıyla görüşmeler yürütülmüştür. Bu bağlamda çalışmanın amacı doğrultusunda verinin genişliğine (kişi sayısı) değil, derinliğine odaklanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Öğretmen katılımcılar için nitel veri bölümünde kısaltmalar (Ö1, Ö2, Ö3,...) kullanılmıştır.

Tablo 2

Görüşme Yapılan Sınıf Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler	Grup	N
Cinsiyet	Kadın	7
	Erkek	2
Eğitim Durumu	Lisans	6
	Yüksek Lisans	3
	Doktora	0
Görev Yapılan Okul	Devlet	8
	Özel	1
Mesleki Deneyim	0-5 yıl	2
	6-10 yıl	1
	11-15 yıl	2
	16-20 yıl	1
	21 yıl ve üzeri	3
Görev Yapılan Okulun Konumu	İl	3
	İlçe	4
	Köy	2
Öğrenci Profili	Alt	3
	Orta	3
	Yüksek	3
Öğretmenlerin, öğrencilik hayatları boyunca okul dışında ders, atölye ya da etkinliğe katılma durumu	Hayır	5
	Evet	4
Öğretmenlerin, üniversitede okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ders alma durumu	Hayır	8
	Evet	1

Öğretmenlerin, öğretmenlik sürecinde okul dışı Hayır	7
öğrenmeye yönelik eğitim alma durumu Evet	2
Toplam	9

Çalışmanın ikinci aşamasında öz yeterlik algısı ölçeğinin uygulandığı sınıf öğretmenleri, salgın şartları ve araştırmacının imkânları doğrultusunda Ankara'nın çeşitli ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yolu ile belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu örnekleme türüyle araştırmacı çalışma koşullarını göz önüne alarak ulaşılması kolay olan durumu seçmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" ile ön uygulamada 271 nihai uygulamada 293 olmak üzere toplamda 564 sınıf öğretmeninden Google Form aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Araştırmanın evreninde, MEB 2022-2023 eğitim öğretim yılı istatistiklerine göre Ankara ilinde devlet okulları ve özel okullarda çalışan 19.562 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Örneklem büyüklüğü çalışmalar için önemli olup alanyazında bu konu hakkında pek çok farklı düşünce görülmüştür. Winter ve diğerleri (2009) açımlayıcı faktör analizinde (AFA) kabul edilebilecek sınırın en az 50 katılımcıdan oluşması gerektiğini söyler. Farklı değişkenleri ölçmek için gereken katılımcılar "3÷1 , 5÷1" gibi oranlarla belirlenebilir (Pett ve diğerleri, 2003; Tabachnick ve Fidell, 2014). Bununla birlikte Tabachnick ve Fidell (2014) çok iyi örneklem büyüklüğünün 300 olduğunu belirtirken, Comrey ve Lee (1973) 200 örnekleme yeterli bulmuş, 500 örneklemin ise ideal olduğunu ifade etmiştir.

Ön uygulama esnasında araştırmanın örneklemine ulaşmak amacıyla Ankara'nın çeşitli ilçelerinde görev yapan 271 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır.

Tablo 3

Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin (Açımlayıcı Faktör Analizi) Ön Uygulamasında Yer Alan Sınıf Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Grup	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	146	53,9
	Erkek	125	46,1
Eğitim Durumu	Lisans	171	63,1
	Yüksek Lisans	84	31
	Doktora	16	5,9
Görev Yapılan Okul	Devlet	121	44,6
	Özel	150	55,4
Mesleki Deneyim	0-5 yıl	62	22,9
	6-10 yıl	74	27,3
	11-15 yıl	69	25,5
	16-20 yıl	23	8,5
	21 yıl ve üzeri	43	15,9
Görev Yapılan Okulun Konumu	İl	177	65,3
	İlçe	87	32,1
	Köy	7	2,6
Öğrenci Profili	Alt	42	15,5
	Orta	117	43,2
	Yüksek	112	41,3
Öğretmenlerin, öğrencilik hayatları boyunca okul dışında ders, atölye ya da etkinliğe katılma durumu	Hayır	102	37,6
	Evet	169	62,4
Öğretmenlerin, üniversitede okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ders alma durumu	Hayır	251	92,6
	Evet	20	7,4
Öğretmenlerin, öğretmenlik sürecinde okul dışı öğrenmeye yönelik eğitim alma durumu	Hayır	244	90
	Evet	27	10
Toplam		271	100

Veri Toplama Süreci

Veri toplamaya başlamadan önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon izni için başvuru yapılmış ve sonucunda 09.02.2021 tarihinde Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından araştırmaya onay verilmiştir. Sonrasında, araştırmayı Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okulları ve özel okullarda yürütebilmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı araştırma iznine başvurulmuş ve 24.03.2021 tarihinde ise MEB izni onaylanmıştır. Araştırma etik izinlerinin alınmasının ardından EK-Ç ve EK-D'de yer verildiği üzere araştırmacının veri toplama bölümüne geçilmiştir.

Keşfedici sıralı karma yöntemlere göre, araştırmacı elde ettiği nitel ve nicel verileri ayrı ayrı analiz eder ve ilk keşifte elde edilen nitel bulguları araştırmacının nicel kısmında daha detaylı çalışma yapmak için kullanır. Bu durum araştırmacının nitel verileri analiz ederken dikkat etmesi ve araştırmayı hangi bulguların üzerine inşa edeceğini belirlemesi gerektiği anlamına gelir (Creswell, 2017). Bu durumda ilk adımda keşfedici, ikinci adımda ölçek geliştirme, üçüncü adımda örnekleme ölçme aracını uygulama ve sonuçlarını analiz etme işlemleri sırasıyla takip edilmiştir (Creswell, 2017).

Bu çalışmada öncelikle sınıf öğretmenlerinin ODÖO kullanımlarına yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak belirlenmiştir. Görüşme formu, betimsel analiz tekniği ile “transkript, uygun bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeve kapsamında verileri işleme ve raporlama” basamakları izlenerek analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Analiz sonuçlarından “Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”ni geliştirmek üzere yararlanılmıştır (Creswell, 2017). Analiz sonuçlarından yola çıkarak geliştirilen ölçek, sınıf öğretmenlerinin ODÖO ile ilgili öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek verileri, SPSS ve LISREL programları kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmanın, sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik öz yeterlik algılarını ortaya koyan ve bu ortamlarda yürütülecek eğitsel faaliyetler ile ilgili hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasına yardımcı olacak bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada ilk olarak sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarına yönelik görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu, ikinci olarak öğretmenlerden alınan görüşlerden yararlanarak öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ortaya koymak amacıyla geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Görüşme formu ve ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu. Görüşmeler, nitel araştırmalarda araştırmacının sözel yollarla veri topladığı bir süreçtir. Görüşmeler, uygulanan kurallara göre “yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış” olarak üç ayrı başlıkta toplanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yapılandırılmış görüşmelerde kişilere yöneltilecek sorular belli iken yapılandırılmamış görüşmelerde kişilere konuşmanın gidişatına bakılarak sorular yöneltilir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise iki uç noktanın ortada buluşmasıyla belli soruların önceden belirlenmesi ve konuşmada gerekli görülen yerlerde ek soruların yöneltmesi demektir (Gay ve diğerleri, 2006). Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile Zoom platformu aracılığıyla dokuz sınıf öğretmenin ODÖO'ya yönelik görüşleri alınmıştır. Görüşme formu, alanyazın taraması ve araştırmacının deneyimleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşme formunda, 24 soru yer almaktadır, bu sorulardan 12 tanesi demografik bilgileri belirlemeye yönelik iken kalan 12 soru ise farklı alt sorularıyla birlikte öğretmen görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Hazırlanan bu form, Türkiye'nin farklı üniversitelerinde okul dışı öğrenme ile ilgili çalışmalar yapan Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü'nde görevli profesörlere (Hacettepe Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi) ve yüksek lisans çalışmasında okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili çalışmış Ankara'da görev yapan bir müze yetkilisine gönderilmiştir. Görüşme formu, dört uzman görüşüne sunulmuş, yapılan yorumlar doğrultusunda bazı sorular düzenlenmiş ve forma bir sonda sorusu eklenmiştir (Tablo 4). Hazırlanan sorular farklı okullarda çalışan dört sınıf öğretmenine okunarak öğretmenlerden

sorulara yönelik görüşleri alınmıştır. Görüşme formunun son hâli araştırmacı ve danışmanı tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formu, EK-C'de sunulmuştur.

Tablo 4

Görüşme Formuna Yönelik Uzman Görüşlerine İlişkin Örnekler

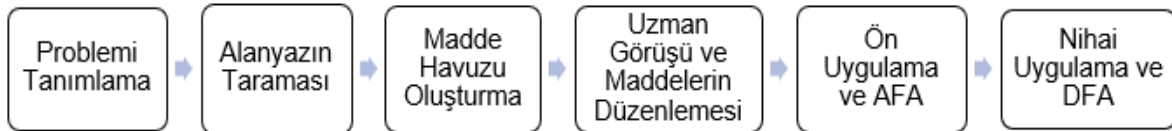
Uzman	Madde Havuzu	Uzman Önerisi	Maddenin Düzenlenmiş Hâli
Uzman 1	İlkokul öğretim programını en son ne zaman incelediniz? Sizce öğretim programlarını incelemek önemli midir?	Aslında bilmek zorunda ancak 3. soru için soruyorsunuz sanırım, o anlamda kalabilir.	Madde uzman tarafından uygun bulundu.
Uzman 2	İlkokul öğretim programını en son ne zaman incelediniz? Sizce öğretim programlarını incelemek önemli midir?	Cevabı evet-hayır olan sorulardan ziyade niçin nasıl gibi soruların yanıtlarını alacağımız sorular olursa daha derinlemesine bilgi sağlayabiliriz.	İlkokul öğretim programını en son ne zaman incelediniz? Sizce öğretim programlarını incelemek niçin önemlidir/değildir?
Uzman 3	Öğrencilik hayatınız boyunca (İlköğretim, ortaöğretim, üniversite) okul dışı öğrenme ortamlarında herhangi bir derse katıldınız mı? Kısaca bahseder misiniz?	Öğrencilik hayatınız boyunca (İlköğretim, ortaöğretim, üniversite) okul dışı öğrenme ortamlarında herhangi bir <u>ders/atölye/etkinlik</u> katıldınız mı?	Öğrencilik hayatınız boyunca (İlköğretim, ortaöğretim, üniversite) okul dışı öğrenme ortamlarında herhangi bir ders, atölye ya da etkinliğe katıldınız mı? Kısaca bahseder misiniz?
Uzman 4	Sizce okul dışı öğrenme ortamlarının güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?	Ayrı ayrı soralım. Güçlü /zayıf	Sizce okul dışı öğrenme ortamlarının güçlü yönleri nelerdir? Sizce okul dışı öğrenme ortamlarının zayıf yönleri nelerdir?

Ölçek. Belirli bir psikolojik yapıyı ölçmek için geliştirilen o psikolojik özelliğe ilişkin toplam puan elde edilen bir ölçme aracıdır (Metin, 2014). Çalışmada görüşme formundan elde edilen verilerden yararlanarak araştırmacı tarafından bir ölçek geliştirilmiş ve

öğretmenlerin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algıları ölçek kullanarak belirlenmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecine yönelik adımlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Şekil 3

Ölçeğin Geliştirilmesine Yönelik İşlemler



Ölçeğin Geliştirilmesi.

“Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” öğretmenlerin demografik bilgilerini içeren sorulardan ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla hazırlanmış maddelerden oluşmaktadır.

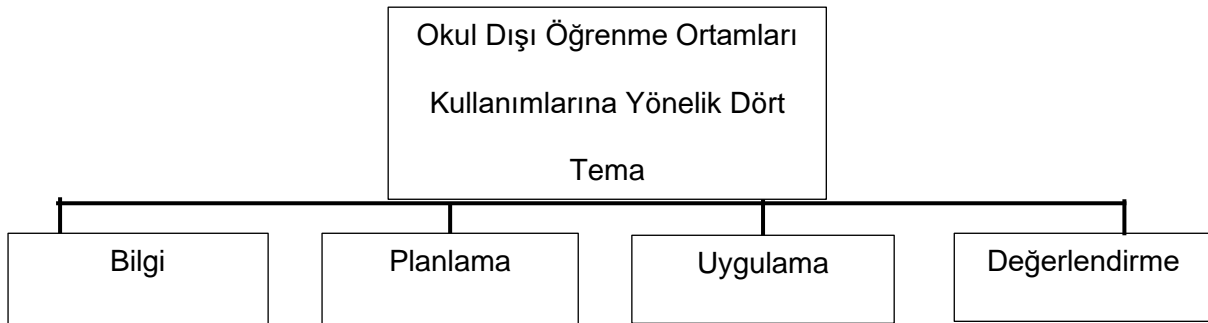
1) Ölçülecek yapının açık bir şekilde belirlenmesi. Bu aşamada ilk önce okul dışı öğrenme, okul dışı öğrenme ortamları, okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ölçek çalışmaları ve okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik öz yeterlik algısı çalışmaları alan yazın taraması ile incelenmiştir. Öğretmenlerin ODÖO kullanımlarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yürütülmüş, görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda dört boyutlu bir yapı ortaya çıkmış, çıkan bu dört boyutlu yapı ile araştırmaya devam edilmiştir.

Nitel verilerin analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin ODÖO kullanımlarına yönelik görüşleri dört tema altında incelenmiştir.

Bu temalar Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4

Nitel Analiz Sonucu Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Dört Tema



Nitel verilerin analizi sonucunda “(1) Bilgi, (2) Planlama, (3) Uygulama, (4) Değerlendirme” temaları ortaya çıkmıştır.

2) Madde havuzunun oluşturulması. DeVellis (2014) bir madde havuzu oluşturulurken ne kadar fazla sayıda madde yazılırsa ölçeğin amacına uygun maddeler seçilirken o ölçüde titiz olunabileceğini ifade eder. Bu bağlamda yapılan araştırma ve incelemeler doğrultusunda öz yeterlik algısı ölçeği için 62 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçekteki tüm maddeler, öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ve neyi yapıp yapamayacaklarını sorgulamaları amacıyla olumlu fiiller kullanarak yazılmıştır. Bu maddeler araştırmacı ve danışmanı tarafından incelenerek uzman görüşü almadan önce 48 maddeye düşürülmüştür.

3) Ölçüm şeklinin belirlenmesi. Sınıf öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla hazırlanan ölçme aracı beşli likert tipinde (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum) derecelendirilmiştir.

4) Madde havuzu için uzman görüşü alınması. Uzman görüşlerinin alınması ölçeğin kapsam geçerliğini arttırmaktadır (DeVellis, 2014). Madde havuzu için Türkiye'nin farklı üniversitelerinde (Sakarya Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi) Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü'nde okul dışı öğrenmeyle ilgili çalışmalar yapan dört profesör bir doçent olmak üzere toplam beş uzman görüşüne

başvurulmuştur. Görüşlerine başvuru uzmanlardan maddeleri “Uygun, Revizyonla Kullanılması Uygun, Uygun Değil” seçenekleriyle değerlendirmeleri ve her bir madde ile ilgili eklemek istedikleri görüşleri varsa ilgili boş alana görüşlerini belirtmeleri rica edilmiştir (Tablo 5). Uzmanlardan gelen görüşler sonucunda ölçek farklı okullarda görev yapan iki sınıf öğretmeni ile paylaşılmış, öğretmenlerin ölçeğe yönelik görüşleri de alınmıştır. Araştırmacı ve danışman tarafından yapılan son düzenlemelerle 48 maddelik taslak ölçekte bulunan bazı maddeler çıkarılmış ve taslak ölçek 42 madde hâline getirilerek ön uygulama için hazırlanmıştır.

Tablo 5

Ölçek Çalışmasına Yönelik Uzman Görüşlerine İlişkin Örnekler

Uzman	Madde Havuzu	Uzman Önerisi	Maddenin Düzenlenmiş Hâli
Uzman 1	Öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına katılımını önemsemeyen/ kabul etmeyen okul idaresini ikna edebilirim.	Kabul etmeyen yerine uygun görmeyen diyebiliriz.	Öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına katılımını önemsemeyen/ uygun görmeyen okul idaresini ikna edebilirim.
Uzman 2	Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanırken müze yetkilileri/rehberlerden destek alabilirim.	“...müze yetkilileri..” ifadesi yönlendirici ve kapsam daraltıcı olmuş. Sadece “yetkili” daha uygun.	Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanırken yetkililer/rehberlerden destek alabilirim.
Uzman 3	Okul dışı öğrenme ortamlarında öğretimi gerçekleştirirken sürece aktif katılabilirim.	Aktif katılım ifadesi yerine “rehberlik ederim.” kullanılması amaca daha uygun olabilir.	Okul dışı öğrenme ortamlarında öğretimi gerçekleştirirken öğrencilere rehberlik edebilirim.
Uzman 4	Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrencilere farklı sorular sorabilirim.	Farklı sorulardan ziyade ortamda keşifler yapabilecekleri “düşündürücü sorular” şeklinde ifade edilebilir.	Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrencilere keşifler yapabilecekleri düşündürücü sorular sorabilirim.

Uzman 5	İlkokul düzeyinde farklı dersler için okul dışı öğrenme ortamlarını kullanabilirim.	Bu soruya benzer soru soruldu, gerek olmadığı kanaatindeyim.	(Madde çıkarıldı.)
---------	---	--	--------------------

Uzman görüşleri sonucunda hazırlanan ölçek, beşli likert tipinde olup 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk bölümünde cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumu, görev yapılan okulun türü, konumu ve SED gibi demografik bilgileri toplamayı amaçlayan soruların yanında katılımcıların ODÖO'ya yönelik bir gezi, atölye veya etkinliğe katılıp katılmadıkları, bu ortamlara yönelik bir ders veya eğitim alıp almadıkları ile ilgili sorular da ölçekte yer almaktadır.

Hazırlanan ölçek uygulanmadan önce dil bilgisi ve imla kontrolü için bir Türkçe öğretmenine gönderilmiş ve inceleme sonucunda verilen önerilerle gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Ölçeğin ön uygulaması için giriş bölümünde çalışmadan kısaca bahsedilmiştir. Ölçeğin giriş bölümünde yer alan açıklamada maddelerin kesin, net bir doğru cevabı olmadığı ve katılımcılara kendi görüşlerini yansıtan en uygun yanıtı işaretlemeleri gerektiği ifade edilmiştir. Bu şekilde ölçekte var olan maddelerle katılımcıların ODÖO kullarımlarına yönelik öz yeterlik algılarını belirtmeleri amaçlanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik kanıtlarının sağlanması amacıyla gerçekleştirilen ön uygulamaya, Ankara'nın çeşitli ilçelerinde görev yapan 271 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın nicel aşaması için ön uygulama sonucunda toplanan veriler aracılığıyla ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenirlik kanıtları, ölçeğin faktör yapısı ve ortaya çıkan faktör yapısının doğrulanması amacıyla Hacettepe Üniversitesi Yazılım Deposu tarafından sağlanan IBM® SPSS 26® programından yararlanılmıştır.

Çalışmada geçerlik için öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile ölçeğin faktör yapısı ortaya çıkarılmış ardından doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile AFA sonucunda ortaya çıkan yapının doğrulanması amaçlanmıştır.

Faktör analizi için ön uygulamada veri toplanan 271 öğretmenin alanyazında yeterli örneklem büyüklüğünde olduğu ifade edilmiştir (Comrey ve Lee, 1973; Kline, 1994; MacCallum ve diğerleri, 1999; Winter ve diğerleri, 2009).

Faktör analizi için bir diğer sayıltı, verilerin uç değerlerden arındırılmasıdır. Çalışmanın ön uygulamasında toplanan veriler için uç değer olup olmadığı kontrol edilmiştir. Uç değer için maddelerin z değerleri ve mahalanobis uzaklıkları incelenmiştir. Maddelerin z değerleri ± 3.30 aralığında elde edilmiştir. Ayrıca mahalanobis uzaklıklarından hesaplanan standart normal dağılıma ilişkin p olasılık değerlerinin hiçbiri 0.001'den küçük değildir. Dolayısıyla toplanan veriler için uç değer bulunmamıştır.

Ölçekte yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem birbiriyle ilişkili çok fazla sayıda değişkenlerde daha az sayıda gizil (örtük) yapı oluşturmayı hedefleyen çok değişkenli bir istatistik yöntemidir (Henson ve Roberts, 2006). Bu çalışmada temel bileşenler analizi (TBA) faktör çıkartma yöntemi olarak kullanılmış olup döndürme yöntemi için de varimaks yöntemi kullanılmıştır. Faktör çıkartma yöntemleri arasında elde edilen faktör sayısı bakımından pek belirgin farkların olmadığı, faktör yüklerinin düşük (0.30) olduğu durumlarda yöntemlerin birbirinden farklılaşabileceği ifade edilmiştir (Karaman ve diğerleri, 2017). Dolayısıyla bu çalışmada da varyansı en çok açıklayan ve oldukça sık kullanılan bir yöntem olan temel bileşenler analizi kullanılmıştır.

AFA için ilk kriter örneklem yeterliğini gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ile verinin faktör analizi için uygunluğunu gösteren Bartlett Küresellik Testi'dir. KMO değeri 0.60'dan büyük ise örneklem yeterli olup, Bartlett Küresellik Testi istatistiksel olarak anlamlı ise veri matrisi AFA için uygundur (Kaiser, 1974; Thompson, 2004). Değerler, sıfır ya da sıfıra yakın olduğunda korelasyon dağılımı düzensiz olacağından bu değerlerle ilgili bir yorum yapılması

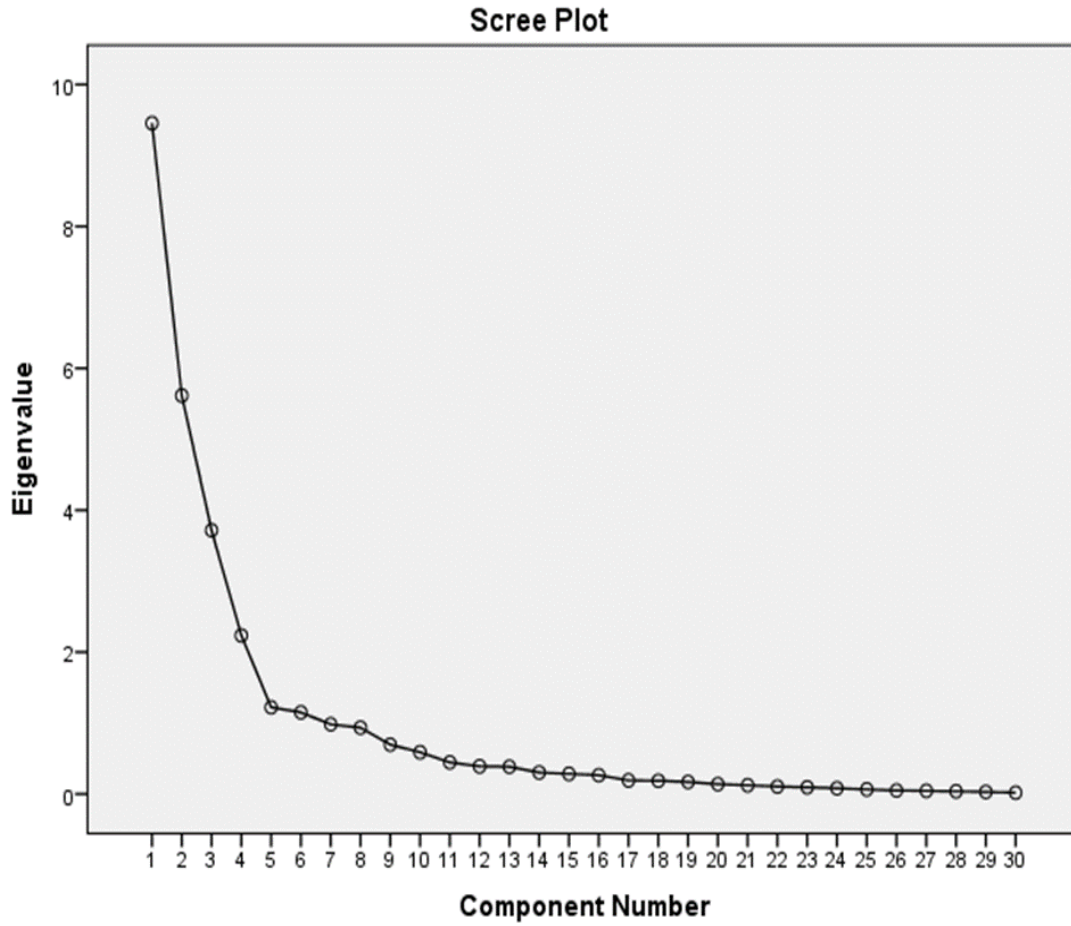
güçtür. KMO değerinin 0.50'den az olması durumunda ise faktör analizinin sürdürüleemeyeceği yorumu yapılır (Çokluk ve diğerleri, 2012; Field, 2018).

Bu çalışmada KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0.824 olarak belirlenmiş ve bu değerin faktör analizinde "değerli" olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kaiser ve Rice, 1974). Barlett Küresellik Testi ($\chi^2=9595,890$, $sd=435$, $p<.001$) sonucu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla örneklem yeterli olup veri de faktör analizi için uygundur.

AFA'da bir diğer önemli konu ise faktör sayısına karar vermektir. Alanyazında faktör sayısına karar vermek amacıyla yaygın olarak kullanılan yöntemler bulunmaktadır. Kaiser (1974) tarafından önerilen 1'den büyük olan öz değerin bir faktör ya da bir boyut belirtmesi ve yamaç birikinti grafiğinde kesme noktasının üzerindeki noktaların bir boyut belirtmesi en sık kullanılan iki yöntemdir (Fabrigar ve diğerleri, 1999; Kline, 1994; Velicer ve Jackson, 1990). Maddelerin hangi faktörlerde yer aldığı ise faktör yüklerine bakılarak incelenir. Faktör yüklerinin en az 0.40, birden fazla faktöre yük veren durumlarda faktör yükleri arasındaki farkın en az 0.10 olması ve kararlı bir faktörde en az üç maddenin bulunması gerekmektedir (Fabrigar ve diğerleri, 1999; Stevens, 2002).

Şekil 5

Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Yamaç Birikinti Grafiği



Yamaç birikinti grafiği (Şekil 5) incelendiğinde grafiğin beşinci noktadan sonra düzleşmeye başladığı görülmektedir. Bu sebeple ölçeğin beş faktörlü bir yapıda olduğu söylenebilir.

Tablo 6

Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Tablosu

	Planlama	Uygulama	Yetkinlik	Bilgi	Değerlendirme
oz13	0,897				
oz11	0,89				
oz12	0,881				
oz15	0,856				
oz16	0,797				
oz7	0,77				
oz18	0,764				
oz19		0,902			
oz23		0,897			
oz20		0,896			
oz24		0,726			
oz9		0,689			
oz30			0,883		
oz27			0,866		
oz31			0,829		
oz29			0,762		
oz32			0,622		
oz28			0,546		
oz1				0,91	
oz3				0,892	
oz2				0,883	
oz4				0,617	
oz34					0,785
oz38					0,757
oz41					0,637
oz35					0,617
oz33					0,606
oz39					0,557
oz37					0,508
<u>Öz Değer</u>	9,308	5,549	3,714	2,231	1,209
Açıklanan Varyans	32,098	19,133	12,806	7,693	4,169
Toplam Varyans	32,098	51,232	64,037	71,73	75,899
Boyutlar Güvenirlik	0,96	0,906	0,876	0,904	0,834
Tüm Ölçek Güvenirlik	0,907				

Ön uygulamanın başında “Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”nde 42 madde yer almaktadır ancak AFA sonucunda 13 madde (5, 6, 8, 10, 14, 17, 21, 22, 25, 26, 36, 40, 42) birden fazla faktöre farkın 0.10’den daha az olacak şekilde yük vermesi, bazı maddelerin bu boyutlardan hiçbirine yük vermemesi ya da negatif yük vermesi sebebiyle çıkarılmış, 29 maddelik ve beş faktörlü yapıya ilişkin AFA sonucu elde edilmiştir. Beş faktörlü yapı için belirlenmiş öz değerler 9.308-1.209 arasında olup 1’den yüksektir. Beş faktör toplam varyansın %75.9’unu açıklamaktadır. Açıklanan varyansın yüksek olması ölçeğin ilgili kavramı ne kadar iyi ölçtüğünü gösterir ayrıca sosyal bilimlerde açıklanan varyansın ilgili kavramın 2+3’ünü açıklaması yüksek bir değer olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Elde edilen bu yapıya göre açıklanan varyans yüksektir.

Her bir madde ve faktör yükleri arasındaki ilişki incelendiğinde tüm faktör yükleri 0.40’dan yüksek olup her faktörde en az üç madde yer almaktadır. Bilgi boyutundaki maddeler (1, 2, 3, 4) olup faktör yükleri 0.91-0.617 arasında elde edilmiştir. Planlama boyutundaki maddeler (7, 11, 12, 13, 15, 16, 18) olup faktör yükleri 0.897-0.764 arasında elde edilmiştir. Uygulama boyutundaki maddeler (9, 19, 20, 23, 24) olup faktör yükleri 0.902-0.689 arasında elde edilmiştir. Yetkinlik boyutundaki maddeler (27, 28, 29, 30, 31, 32) olup faktör yükleri 0.883-0.546 arasında elde edilmiştir. Son olarak değerlendirme boyutundaki maddeler (33, 34, 35, 37, 38, 39, 41) olup faktör yükleri 0.785-0.508 arasında elde edilmiştir.

Güvenirlilik Analizi. Güvenirlilik, Cronbach alfa ile incelenmiş olup sonuçlara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7*Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları*

Faktörler	Madde Sayısı	α
Bilgi	4	0.904
Planlama	7	0.96
Uygulama	5	0.906
Yetkinlik	6	0.876
Değerlendirme	7	0.834
Ölçek Toplamı	29	0.907

Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı tüm ölçek için .907 olarak hesaplanmıştır. Bulunan bu değer ölçek bulgularının tutarlı şekilde yansıtıldığını göstermektedir ve alanyazında belirtilen .70 değerinin üzerindedir (Field, 2018; Kline, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2014).

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

AFA sonucunda elde edilen beş faktörlü yapının doğrulanması ve hazırlanan ölçeğin yapı geçerliğiyle ilgili kanıtlarının sunulması amacıyla Ankara'nın çeşitli ilçelerinde görev yapan 293 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır.

Tablo 8

Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin (Doğrulayıcı Faktör Analizi) Nihai Uygulamasında Yer Alan Sınıf Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Grup	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	187	64
	Erkek	106	36
Eğitim Durumu	Lisans	178	60,9
	Yüksek Lisans	85	29,1
	Doktora	30	10
Görev Yapılan Okul	Devlet	157	53,6
	Özel	136	46,4
Mesleki Deneyim	0-5 yıl	68	23,5
	6-10 yıl	58	19,7
	11-15 yıl	76	26
	16-20 yıl	31	10,4
	21 yıl ve üzeri	60	20,4
Görev Yapılan Okulun Konumu	İl	158	54,7
	İlçe	112	38,1
	Köy	23	7,3
Öğrenci Profili	Alt	59	19,7
	Orta	114	39,1
	Yüksek	119	41,2
Öğretmenlerin, öğrencilik hayatları boyunca okul dışında ders, atölye, etkinliğe katılma durumu	Hayır	123	41,9
	Evet	170	58,1
Öğretmenlerin, üniversitede okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ders alma durumu	Hayır	273	93,8
	Evet	20	6,2
Öğretmenlerin, öğretmenlik sürecinde okul dışı öğrenmeye yönelik eğitim alma durumu	Hayır	266	91,3
	Evet	27	8,7
Toplam		293	100

AFA ile elde edilen öz yeterlik algısı ölçeğine ilişkin beş faktörlü yapının doğrulanması amacıyla DFA yapılarak yapı geçerliği test edilmiş ve DFA için LISREL 8.80 programı kullanılmıştır.

Tabachnick ve Fidell (2013) z standart değerlerinin ± 3.30 aralığının dışında olduğunda uç değer olabileceğini belirtmiştir ve bu bağlamda dört kişi veri analizine dahil edilmemiş, DFA 289 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Veri sayısı ($N > 50$) olduğu için ölçek puanlarının normal dağılım özelliği ise çarpıklık ve basıklık değerlerine göre incelenmiştir. George ve Mallery (2010) bu değerlerin ± 2 arasında yer aldığı sürece sürekli olan puanların normallik varsayımını sağladığını belirtmiştir. İstatiksel analizlerde gruplara göre karşılaştırmada puan dağılımı normal ve veri sayısı da gruplarda yeterli sayıda ($N > 25$) olduğu için parametrik yöntemler kullanılmıştır. İki kategoriye sahip bağımsız değişkenlerin öz yeterlik ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-Testi yöntemi, ikiden fazla kategoriye sahip bağımsız değişkenlerin öz yeterlik ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analiz (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. ANOVA sonucunda fark elde edildiğinde farkın kaynağı LSD çoklu karşılaştırma yöntemi ile karşılaştırılmıştır. İstatiksel analizler için $p < .05$ düzeyinde karşılaştırma yapılmıştır.

DFA çıktısında ilk olarak madde ve boyutlar arasındaki faktör yüklerinin anlamlı olması gerekir. Maddelerden elde edilen faktör yüklerinin t değerine bakılır ve maddeler sonsuz serbestlik derecesindeki %95 güven aralığındaki t değeri olan 1.96 değeri ile karşılaştırılır. Faktör yükleri ± 1.96 aralığı dışındaysa faktör yükleri anlamlı olacaktır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Tablo 9*Doğrulayıcı Faktör Analizi t Değerleri Tablosu*

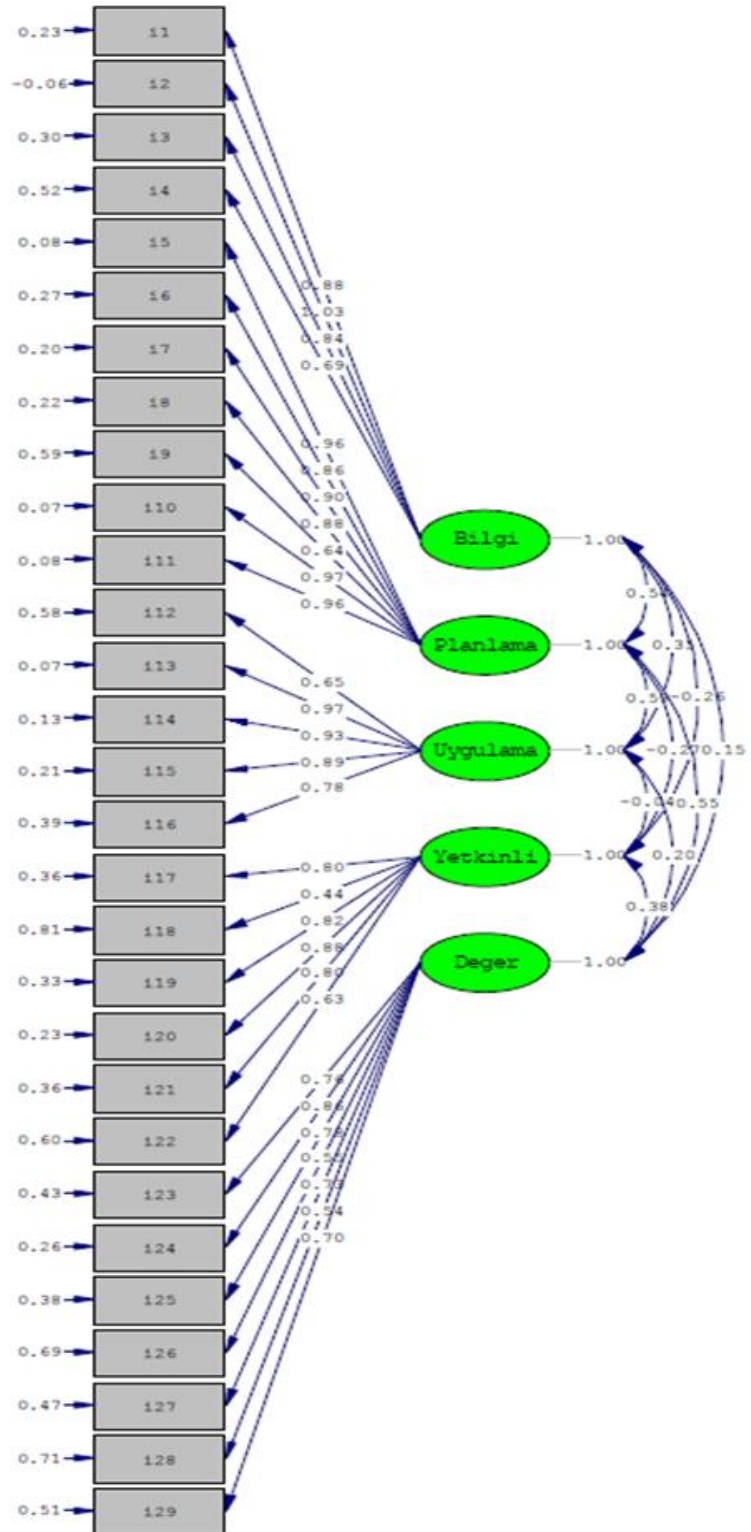
Eski Madde Numarası	Yeni Madde Numarası	t değeri	Eski Madde Numarası	Yeni Madde Numarası	t değeri
oz1	i1	19,04*	oz24	i16	15,65*
oz2	i2	25,32*	oz27	i17	15,96*
oz3	i3	17,74*	oz28	i18	7,55*
oz4	i4	13,74*	oz29	i19	16,47*
oz7	i5	22*	oz30	i20	18,39*
oz11	i6	18,18*	oz31	i21	15,98*
oz12	i7	19,57*	oz32	i22	11,49*
oz13	i8	19,01*	oz33	i23	14,65*
oz15	i9	12,16*	oz34	i24	17,71*
oz16	i10	22,42*	oz35	i25	15,46*
oz18	i11	22,11*	oz37	i26	9,79*
oz9	i12	12,28*	oz38	i27	13,85*
oz19	i13	22,24*	oz39	i28	9,53*
oz20	i14	20,87*	oz41	i29	13,15*
oz23	i15	19,3*			

*t>1.96

AFA'daki madde sıraları doğrulayıcı faktör analizinde modelin grafiğinde binişiklik olmaması için yeniden numaralandırılmış ve tablo 9'da eski ve yeni madde numaralarının eşleşmiş hâlleri ile t değerleri gösterilmiştir. Tüm maddelerin t değerleri 1.96'dan büyük olduğu için sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır.

Şekil 6

Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standart Faktör Yükleri Grafiği



Her bir boyut için faktör yükleri incelendiğinde 0.50 ve üzerinde faktör yükleri elde edilmiştir dolayısıyla AFA ile benzer ve güçlü yapıda bir sonuç elde edildiği söylenebilir. Faktör yükleri anlamlı olduğundan model doğrulanması için gerekli olan model veri uyumlarının incelenmesi gerekir. Model veri uyumu, test edilen model için bilgi veren istatistiklerdir (Schumacker ve Lomax, 2015). Alanyazında çok sayıda model veri uyum indeksleri yer alır. Bu çalışmada genel olarak yapı geçerliğini incelemeye sıklıkla kullanılan model veri uyumlarına yer verilmiştir. Alanyazında geçen başlıca uyumluluk indeksleri ki-kare serbestlik derecesi oranı, tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (RMSEA), Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi (CFI), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Normleştirilmiş Uyum İndeksi (NFI), Tucker Lewis İndeksi (TLI), Artan Uyum İndeksi (IFI) ve Standartlaştırılmış Kök Artık Kareler Ortalaması (SRMR) uyum indeksleridir (Bollen, 1989; Kline, 1998).

Tablo 10

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

İndeks	Mükemmel Uyum	İyi Uyum	Araştırma Bulgusu	Sonuç
2x/sd	0 - 3	3 - 5	4,13	İyi Uyum
RMSEA	.00≤RMSEA≤.05	.00≤RMSEA≤.05	0.088	İyi Uyum
CFI	.95≤ CFI ≤1.00	.90≤ CFI < .95	0.91	İyi Uyum
NFI	.95≤ NFI ≤1.00	.90≤ NFI <.95	0.90	İyi Uyum
TLI	.95≤ TLI ≤1.00	.90≤ TLI <.95	0.901	İyi Uyum
IFI	.95≤ IFI ≤1.00	.90≤ IFI <.95	0.91	İyi Uyum
SRMR	.00≤SRMR≤.05	.00≤SRMR≤.05	0.082	İyi Uyum

Tüm model veri uyum değerlerine göre “iyi uyum” elde edilmiştir. Ki-kare ve serbestlik derecesi oranınının 3’ten küçük olması mükemmel uyumu gösterirken 3-5 arasında olması ise iyi uyumu belirtir. Bu oran 5’ten büyük ise model veri uyumu zayıftır (Kline, 2011). Bu çalışmada bu oran (1515,7/367) 4.13 olarak elde edilmiştir. Diğer önemli uyum indeksi olan RMSEA değeri 0.05’ten küçük ise mükemmel uyum, 0.05-0.10 arasındaysa iyi uyumu göstermektedir (Hoe, 2008; Schmacker ve Lomax, 2015). RMSEA değeri ise 0.088 olarak elde edilmiştir. AFA sonucunda beş faktörlü olarak elde edilen ve DFA ile doğrulanması hedeflenen “Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”ne ilişkin yapı geçerliği sağlanmıştır ve 29 maddeli, beş faktörlü yapı doğrulanmıştır ($X^2/sd=4,13$, RMSEA=.088, CFI=.91, NFI=.90, TLI=0.908 IFI=.91, SRMR= .082).

Uzman görüşleri ile kapsam geçerliği sağlanan toplam 29 madde ve beş faktörden oluşan ölçek toplam varyansın %61,01’ini açıklamaktadır. AFA sonucunda ölçeğin beş faktörlü bir yapıda olduğu ortaya çıkmıştır. Bu beş faktör sırasıyla “Bilgi, Planlama, Uygulama, Yetkinlik, Değerlendirme” olarak isimlendirilmiştir. DFA sonucunda ölçeğin beş faktörlü yapısına ait uyum indekslerinin “iyi uyum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. AFA ve DFA sonuçları “Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”nin yapı geçerliğini sağladığını da göstermektedir.

“Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”nden elde edilen ölçümlerin güvenilirliği, Cronbach Alpha ile ortaya koyulmuştur. Ölçümlerin güvenilirliği beş faktör ve ölçek geneli için .834 ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. İlgili literatürde .70 ve üzeri değer ölçümlerin “güvenilir” olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2019; Field, 2018; Kline, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2014). Geliştirilen ölçeğin ODÖO kullanımına yönelik öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirlemede geçerli ve güvenilir sonuçlar veren bir ölçme aracı olduğu ortaya çıkmıştır. “Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”, Bozdoğan (2016) tarafından geliştirilen Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinden öğretmenlerin ODÖO kullanımlarını ele alması noktasında farklılık

göstermektedir. Geliştirilen ölçek Bolat ve Köroğlu (2020) tarafından geliştirilen “Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği” ile alt boyut isimleri “Bilgi, Planlama, Uygulama, Değerlendirme” benzerlik göstermektedir. Geliştirilen ölçekte farklı olarak “Yetkinlik” alt boyutu bulunmaktadır. Araştırmada geliştirilen ölçek Albert Bandura’ya ait öz yeterlik kuramsal temeline dayanmaktadır.

Verilerin Analizi

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada nitel veriler Ankara’nın çeşitli ilçelerinde farklı SED okullarda görev yapan dokuz sınıf öğretmenin katılımı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

Nitel veri analizinde verilerin betimlenmesi ve temaların ortaya çıkışı oldukça önemlidir. Bununla birlikte araştırmacının yaptığı yorumların ve belirlenen temaların anlamlı bir şekilde ilişkilendirilmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel verilerin analizinde kullanılan betimsel analiz tekniğinde, bireylerin görüşlerini doğru ve çarpıcı bir biçimde aktarmak için doğrudan alıntılara fazlasıyla başvurulur. Betimsel analizin amacı, bulguları düzenli ve yorumlanmış bir şekilde sunabilmektir. Bu sebeple betimsel analiz, “bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması”nı içeren adımlardan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu çalışma için toplanan nitel veriler, belirli temalar (Bilgi, Planlama, Uygulama, Değerlendirme) altında düzenlenmiştir. Belirlenen temalar, araştırmacı ve danışmanı tarafından incelenerek son hâle getirilmiştir.

Nicel Verilerin Analizi

“Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”nin geliştirilmesine yönelik toplanan nitel ve nicel veriler ile verilerin analiziyle ilgili bilgiler “Veri Toplama Araçları” bölümünde anlatılmıştır.

Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği 29 maddeden ve beş faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Hacettepe Üniversitesi Yazılım Deposu'ndan edinilen IBM SPSS Statistics 26 yazılımı ve LISREL 8.80 programı nicel verilerin analizinde kullanılmıştır. Kullanılması gereken analizleri seçmek amacıyla parametrik ve non-parametrik analizlerden hangilerinin kullanılacağına yönelik durumlar belirlenmiştir. Parametrik testlerin kullanımın ön koşulu olan normal dağılım, bu veri setinde sağlanmıştır. Bu durumda nicel verilerin analizi için "betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA)" kullanılmıştır. Ölçeğin demografik bilgiler (Tablo 3) bölümü için ortalama ve frekans değerlerine bakılmıştır. Analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular $*p < .05$ anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Analiz sonucunda çıkan p değeri 0,05'ten küçükse istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve verinin heterojen bir yapıda olduğu; p değeri 0,05'ten büyükse istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ve verinin homojen bir yapıda olduğu ifade edilmektedir (Dinçer, 2014).

Geçerlik ve Güvenirlik

Creswell ve Plano Clark (2015) karma yöntemler araştırmaları iki veri türünden oluştuğundan kullanılan iki yöntem için de geçerliğine bakılmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda araştırmacının nitel ve nicel aşamalarına yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ayrı bölümlerde sunulmuştur.

Nitel Boyuta İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalar için geçerlik, araştırmacının belli durumlarda bulguların doğruluğunu sağlamak amacıyla yaptığı kontrolleri içerir, nitel çalışmalarda güvenilirlik ise farklı araştırmacılar tarafından araştırmacının yaklaşımının tutarlılığının sağlanmasıdır (Gibbs, 2007).

Araştırmacının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla "inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik" için çalışmalar yapılmıştır (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili çalışmalara ilgili alanyazın

taranarak ulaşılmıştır. Çalışmayla ilgili bilgi birikimi “Araştırmacının Rolü” bölümünde ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Çalışmanın geçerliğini sağlamak amacıyla, görüşme soruları için oluşturulan form dört uzman görüşüne sunulmuş, geri bildirimlere göre düzenlenmiştir (Tablo 4). Görüşme formu dört sınıf öğretmenine okunmuş, öğretmenlerin soruları doğru anlayıp anlamadığı üzerine öğretmenlerle konuşulmuş, iki sınıf öğretmeni ile pilot görüşmeler yürütülmüş ve görüşme formuna danışman ile birlikte son hâli verilmiştir. Görüşmelerin bitiminde öğretmen yanıtları yazılı hâle getirilmiş ve öğretmenlerden yanıtlarını incelemeleri istenmiştir. Böylelikle katılımcı teyidi sağlanmış, (Yıldırım ve Şimşek, 2018). iki öğretmenin eklemek ya da çıkarmak istedikleri yanıtlar düzenlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla katılımcılardan izin alınarak Zoom üzerinden yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış ve kayıtlar yazılı hâle getirilerek veri analizi uygulanmıştır. Veri toplanan öğretmenlere ait doğrudan alıntılar verilmiş ve yorumlar bu alıntılar üzerinden sunulmuştur. Araştırmanın güvenilirliği için çalışma, benzer gruplarla tekrarlanabilmeli buradan hareketle benzer sonuçlara ulaşmak mümkün olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu sebeple çalışmada görüşme sorularına açık bir şekilde yer verilmiştir. Bununla birlikte, güvenilirliği sağlamak için bir diğer yol olarak çalışmanın belli aşamalarında yapılanlara yönelik kontroller açık bir şekilde yapılmış ve okuyucuya tüm aşamalarda güvenilirliğe yönelik bilgiler sağlamaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Nicel Boyuta İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik

Fraenkel ve Wallen (2006) geçerliği, araştırmacının bir veri toplama aracı kullanarak sunduğu verilerini dayandırdığı çıkarımlarının uygunluğu, anlamlılığı, doğruluğu ve kullanışlılığı anlamına gelir. Geçerliğe ait deliller üçe ayrılır. Kapsam geçerliğiyle ilgili deliller, kullanılan ölçme aracının içeriği, ölçülmek istenen yapıya uygunluğu ve ölçme aracını ne kadar temsil ettiğiyle ilgilidir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Ölçütle ilgili geçerlik delilleri ise ölçme aracıyla tespit edilmiş sonuçlar ile farklı ölçme araçlarıyla tespit edilen sonuçların arasında yer alan ilişkiler bağlamında bulunmaktadır. Yapıyla ilgili geçerlik delilleri için bir

ölçme aracı ile toplanan verilerin, ölçmeyi amaçladığı yapıyı ne kadar iyi açıkladığına bakılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012).

Bu doğrultuda ilk önce alanyazın taraması yapılmış, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin ve öz yeterlik algılarının araştırıldığı çalışmalar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda hazırlanan taslak ölçeğin geçerliğine bakmak amacıyla farklı uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri sonucunda ölçekten bazı maddeler çıkarılmış, bazı maddeler ise düzenlenmiştir (Tablo 6). Ölçeğin ismi, amacı ve içeriği ölçeğin baş kısmına açık bir şekilde yazılmıştır. Böylelikle araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek maddelerini doğru anlamaları amaçlanmıştır. Ölçek maddelerinin açık ve anlaşılır olup olmadığını kontrol etmek amacıyla ölçek üzerine iki öğretmen ile konuşulmuş ve açık olmayan maddeler üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Ön uygulama çalışmasında elde edilen verilere AFA analizi, nihai uygulama sonucu elde edilen verilere ise DFA analizi yapılmış ve ölçeğin yapı geçerliğine karar verilmiştir.

Güvenirlik, ölçme aracından elde edilen puanların tutarlı sonuçlar vermesi olarak belirtilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Ölçeğin güvenilirlik çalışması için de Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Araştırmacının Rolü

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, bir karma yöntemler araştırması olarak kurgulanmıştır. Çalışmada araştırmacının rolü, çalışmanın başındaki kişisel değer, kabul ve yanlılığın tanımlanması gerekmektedir (Locke ve diğerleri, 1987).

2019 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'ndan mezun oldum. 2022 Temmuz ayına kadar MEB'e bağlı özel okullarda sınıf öğretmeni olarak görev yaptım. 2022 Temmuz ayından itibaren MEB'e bağlı bir özel okulda eğitimde program geliştirme uzmanı olarak çalışmaktayım.

Sınıf öğretmenliği mezunu olmam, sınıf öğretmenliğinde üç yıllık deneyiminin olması, sekiz aydır eğitimde program geliştirme uzmanı olarak çalışıyor olmam; MEB öğretim programlarını yakından takip etmemi ve ODÖO ile ilgili bilgilere sahip olmamı sağlamıştır. Ayrıca üç yıllık öğretmenlik deneyimimde öğrencilerim için farklı ODÖO'da öğrenme-öğretme süreçleri gerçekleştirdim. Lisans döneminde “okul dışı öğrenme ortamları” seçmeli dersini aldım. Lisans ve yüksek lisans sürecindeki algılarım, bahsettiğim kişisel deneyimlerim ile şekillenmiştir. Çalışmamdaki her bir çabam, nesnelliği sağlamak amacıyla olsa da var olan yanlılıklar, verilere bakış açımı şekillendirmiştir. Okul dışı öğrenmeye yönelik elde etmiş olduğum bilgiler ve deneyimler doğrultusunda nesnel yorumlamalar yapmaya çalıştım.

Patton (2014) daha çok nitel araştırmalarda olsa da araştırmacının çalışılan kişiler ve durumlarla doğrudan bağlantı kurmasının ve araştırmacının kişisel deneyimlerinin fenomenin anlaşılmasında önemli olduğunu söyler. Bu doğrultuda nitel ve nicel veri toplama sürecim dışında ODÖO'da kazanımların uygulanışı, öğretmenlerin bu ortamlara yönelik öz yeterlik algıları, görüşme ve ölçek maddelerinin anlaşılması için uygulama yapılan okullar dışında görev yapan sınıf öğretmenleri ile fikir alışverişlerinde bulundum. Alanyazında açık olduğunu hissettiğim bu noktada süreci etkili yürütmek adına, ulusal ve uluslararası düzeyde okul dışı öğrenmeye yönelik farklı çalışmalarını inceledim.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarına yönelik öz yeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve ulaşılan bulgular alanyazında yer alan benzer ve farklı araştırma sonuçları ile sunulmuştur.

Nitel Bulgular

“Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarına yönelik görüşleri nelerdir?” alt problemine ilişkin sorular, dokuz sınıf öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiş verilerin incelenmesi sonucunda elde edilmiştir. Verilerin analizinde “betimsel analiz” kullanılmıştır. Öğretmen yanıtlarının dört tema etrafında şekillendiği görülmüştür. Bu temalar (1) Bilgi, (2) Planlama, (3) Uygulama ve (4) Değerlendirme olarak belirlenmiştir.

Tablo 11

Nitel Verilerden Elde Edilen Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına İlişkin Temalar ve Alt Temalar

Bilgi	Planlama	Uygulama	Değerlendirme
<ul style="list-style-type: none"> Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Özellikleri 	<ul style="list-style-type: none"> İzin Alma Süreci 	<ul style="list-style-type: none"> Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Bir Dersi Etkinliği Yürütme 	<ul style="list-style-type: none"> Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Dersi/Etkinliği Değerlendirme
<ul style="list-style-type: none"> Çeşitli Okul Dışı Öğrenme Ortamları Farkındalık İlkokul Öğretim Programları 	<ul style="list-style-type: none"> Hazırlık 	<ul style="list-style-type: none"> Öğretim Yöntem ve Teknikleri Deneyimler 	<ul style="list-style-type: none"> Etkili Geri Bildirim

Tablo 11’de öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler dört tema altında toplanmış ve her temaya ait alt temalar sunulmuştur. Birinci tema bilgi, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili sahip oldukları bilgiyi; ikinci tema planlama, okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmadan önce yapılan hazırlıkları; üçüncü tema uygulama, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarını; dördüncü tema değerlendirme ise öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları kullanımı sonrasında yaptıkları değerlendirme çalışmalarını içermektedir. Bilgi teması altında “ODÖO’nun özellikleri, çeşitli ODÖO, farkındalık, ilkökul öğretim programları” kategorileri; Planlama teması altında “İzin alma süreci ve hazırlıklar” kategorileri; uygulama teması altında “okul dışı öğrenme ortamlarında bir dersi/etkinliği yürütme, öğretmen rolü, öğretim yöntem ve teknikleri, deneyimler” kategorileri ve değerlendirme alt teması altında “Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen dersi/etkinliği değerlendirme ve etkili geri bildirim” kategorileri bulunmaktadır.

Yapılan görüşmelerde ilk olarak öğretmenlere demografik bilgilerini içeren sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde ODÖO kullanımlarına yönelik görüşlerinde cinsiyete bağlı bir farklılık görülmediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre ODÖO kullanımlarına yönelik görüşlerinde çok büyük farklar olmadığı ancak 0-5 yıl mesleki deneyime sahip iki öğretmenin (Ö₃ ve Ö₈) bu ortamların önemini, bu ortamları kullanmanın gerekliliğini daha çok vurguladığı ve bu ortamları kullanmaya daha olumlu baktığı söylenebilir. Bu duruma ek olarak öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda ODÖO’yu önemseyen ve bu ortamların kullanımını destekleyen okul yöneticilerinin olmasının öğretmenlerin bakış açılarını etkilediği de görülmüştür. Örneğin Ö₃ ve Ö₇’nin görev yaptıkları okullarda okul yöneticilerinin ODÖO kullanımını desteklemesi ile öğretmenlerin bakış açılarında bir fark oluşturduğu, Ö₃ ve Ö₇’nin idarenin de desteğiyle bu ortamlarda gerçekleştirecekleri öğrenmelere daha olumlu baktıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yüksek lisans yapan ya da yapmakta olan öğretmenlerin ODÖO kullanımlarına yönelik görüşleri yapmayan öğretmenlere göre farklılıklar göstermektedir. Yüksek lisans

yapan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre ODÖO'nun önemini, bu ortamların güçlü ve zayıf yönlerini, bu ortamlarda nasıl bir öğrenme-öğretme süreci gerçekleştireceklerini ve kullanacakları öğretim yöntem ve tekniklerini daha ayrıntılı bir şekilde açıkladıkları; bu ortamlara düzenleyecekleri ziyaretler öncesinde daha çok bilgi kaynağına ulaştıkları ve bu ortamlarda yapılacak öğrenmeler sonrasında değerlendirme yapmanın gerekliliği ve etkili geri bildirimler vermenin önemi üzerinde durdukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin devlet okulu ya da özel okulda görev yapmasına bağlı olarak ODÖO kullanımlarına yönelik görüşlerinin farklılık göstermediği ancak SED değişkenine bağlı olarak görüşlerinde farklılıklar görüldüğü incelenmiştir. Görüşme yapılan tüm öğretmenlerin ODÖO'nun önemini belirttiği ancak üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerin alt ve orta SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre mali kaynaklar, ulaşım, izin süreçleri, idare ve veli desteği gibi durumlarda çok fazla sorun yaşamadıkları bu sebeple ODÖO'na ziyaretler düzenlerken daha az kaygılandıkları ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun konumuna bağlı olarak ODÖO kullanımlarına yönelik görüşlerinin farklılık gösterdiği, il ve ilçedeki okullarda görev yapan öğretmenlerin köyde görev yapan öğretmenlere göre ODÖO'yu öğrenme-öğretme süreçlerinde daha çok kullandıkları ve bu ortamlara daha kolay ulaştıkları görülmüştür. Köyde görev yapan öğretmenler, mali kaynaklar ve ulaşım sıkıntısı sebepleriyle okulun bahçesinde ve köyde uygun alanlarda ODÖO'yu kullanmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Çalışmada öğrencilik hayatları boyunca okul dışında bir ders, atölye ya da etkinliğe katılan öğretmenler, katılmayan öğretmenlerden farklı olarak bu ortamlarda gerçekleşen öğrenmelerin kalıcı öğrenmeyi sağladığına değinmişlerdir. Üniversitede ODÖO'ya yönelik ders alan ya da öğretmenlik sürecinde ODÖO ile ilgili eğitim alan öğretmenler, bu ortamları kullanırken öğretim programlarında yer alan kazanımlarla ilişkilendirmelerin yapılmasını, bu ortamlarda öğretmenin rehber konumunda olması ve öğrencilerin öğrenmelerinde aktif rol alması gerektiğini, öğrenme süreci tamamlandığında bir değerlendirme yapılması ve

değerlendirme sonuçlarına göre geri bildirimler verilmesinin önemini ayrıntılı bir şekilde anlatmıştır.

Bilgi

Bilgi teması altında okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu tema altında dört kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler, “Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Özellikleri, Çeşitli Okul Dışı Öğrenme Ortamları, Farkındalık, İlkokul Öğretim Programları” dır.

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Özellikleri.

Öğretmenlere, ODÖO hakkında neler bildikleri sorulduğunda “okul dışı” sözcüklerinden hareketle “Okul dışında gerçekleşen öğrenmelerdir.” yanıtını verdikleri görülmektedir.

Ö₈ ... Yaşamımız boyunca bilgi edindiğimiz, öğrendiğimiz ortamlar. Bilgi sana doğrudan sunulmuyor, sen ona gidiyorsun, yaparak öğreniyorsun. Durum böyle olunca kalıcı öğrenmeler oluşuyor. ...

Ö₆ ... Zaman alan ancak öğrenmede kalıcılığı arttıran ortamlardır. Öğrencilerin ilgisini çekiyor, nasıl desem farklı ortamlar her zaman iyidir. Standart kalıplar ve sınıflar öğrencileri öğrenmenin içine çekemiyor her zaman. Somut materyallerle bir şeyler yapmak o öğrenmeyi yaşamak farklı bir duygu. ...

Ö₃ ... Bu ortamlar eğlenceli, kalıcı öğrenmeler sağlıyor diyebilirim. Bizim okul müdürümüz çok önem verir yaparak öğrenmeye. Okul bahçemizde kümesimiz var, sebzeler diktiğimiz bir bahçemiz var. Ekip, biçiyoruz, hayvanlarımızı besliyoruz. Turşu yapmıştık mesela öğrencilerimizle. Salgından önce belli aralıklarla geziler düzenledik, salgın bitince eminim gezilerimiz devam edecektir. ...

Çeşitli Okul Dışı Öğrenme Ortamları.

Öğretmenlere ODÖO'nun neler olabileceği sorulduğunda dokuz öğretmenden yedisi (Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₅, Ö₇, Ö₈, Ö₉) ilk olarak “müzeler” yanıtını vermiştir.

Ö₃ ... Okul dışı öğrenme ortamları deyince aklıma ilk gelen müzeler oluyor. Ne bileyim belki de en çok müzeleri bildiğimden. Ben Ankara'yı çok gezip görmedim aslında bu durum benim eksikliğim olabilir. Zümredeki öğretmenler söylüyor, ben de onlardan öğreniyorum genellikle.

Ö₇, Müzeler olur, hayvanat bahçesi olur, bilim merkezleri olur. Mesela Ali Kuşçu Gök Bilim Merkezi vardı Mamak tarafında, o geldi şu an aklıma. Ben de severim gezip görmeyi, kendim gezip gördüklerimle öğrendim bilgilerimi de. ...

Ö₂, Müzeler, akvaryumlar, bilim merkezleri, okulun dışında olan her yer... Okul bahçeleri de dahil olabilir sanırım, adı okul bahçesi ama okulun dışında diyebiliriz belki, açık havada sonuçta. Biz genelde zümre öğretmenlerimizle araştırıyoruz böyle yerleri ya da gezip gören öğretmen arkadaşlar önerilerde bulunuyor. ...

Yalnızca iki sınıf öğretmeni (Ö₂, Ö₉) okul bahçesinin de bir ODÖO olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerden gelen yanıtlar genellikle “müzeler, tiyatrolar, hayvanat bahçeleri, bilim merkezleri” etrafında şekillenmiştir. Öğretmenlere bu ortamları nereden, hangi kaynaklardan öğrendikleri sorulduğunda ise genellikle meslektaşlarından ve kendilerinin ziyaret ettikleri ortamlardan öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Farkındalık.

Öğretmenlerin ODÖO'nun güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olduğu ve bu ortamlarda kendilerini zorlayan ve motive eden durumları belirttikleri görülmüştür.

Ö₁ ... ODÖO'nun güçlü yönleri kalıcı öğrenmeler sağlaması olabilir. Zayıf yönleri ise kesinlikle kalabalık sınıflarla birlikte bu ortamlarda dersleri yürütmenin zor olması. Öğrencilerim küçük, ortamdaki riskleri de sürekli düşünmek zorundayım. ... Beni bu ortamlarda motive eden tek şey öğrencilerimin mutluluğu ancak maddi koşullar, ulaşımın nasıl olacağı, izin alma süreçleri bizleri zorluyor...

Ö₄ ... Güçlü yönleri düşünürsem farklı ortamlarda yapılan ilgi çekici ve eğlenceli dersler diyebilirim. Zayıf yönü ise kesinlikle her istediğimizde uygulayamıyor oluşumuz. Birçok prosedür var halletmemiz gereken. Bir de yetiştirmemiz gereken konular var, yetiştirme telaşına düşünce bir de yıllık planın gerisinde kalınca ne yapacağımı şaşırıyorum. Durum böyle olunca sınıfta devam ediyorum. ... Bu ortamlarda derslerimi yürütmeye öğrencilerim motive edebilir beni. Onların ilgi ve istekleri, konuları öğrenmiş olmaları beni çok mutlu eder ancak MEB'in ekonomik koşullar için bir çare bulması ve izin süreçlerini kolaylaştırma yoluna gitmesi gerekir bence. ...

Ö₉, Güçlü yönleri çoktur eminim, ben de isterim öğrencilerim tüm imkânlardan yararlansın ancak o ortamlarda sınıf yönetimini sağlamak oldukça yoruyor insanı. Çok fazla uyaran var, her öğrencim farklı yönlere dağılıyor, kimi acıkıyor, kimi susuyor. Biraz da gerçekçi olmak lazım, ben de bu durumlarla uğraşmaktan çok aktif bir rol üstlenemiyorum. Genellikle yetkilileri dinlemekle yetiniyoruz. Ben herhangi bir eğitim almadım ODÖO'nda farklı öğrenmeler gerçekleştirebilmek için alsaydım mesleki gelişimime katkısı olurdu eminim. Belki de bir eğitim almamış olmak da zorluyor beni. Bir de maddi koşullar, izinler, derken ne yapacağımızı bilemiyoruz. Kolaylaştırıcı bir şeyler olsa. ...

Altı öğretmen (Ö₁, Ö₂, Ö₄, Ö₆, Ö₇, Ö₈) bu ortamlarda kendilerini motive eden şeyler için "öğrencilerim" demiştir. Öğretmenlerden beşi (Ö₁, Ö₂, Ö₅, Ö₆, Ö₇, Ö₉) ise ODÖO'da kendilerini zorlayan şeyler için "Mali kaynaklar, ulaşım ve sınıf yönetimi" yanıtlarını vermiştir.

İlkokul Öğretim Programları.

Yapılan görüşmelerde bazı öğretmenler ilkökul öğretim programlarını incelemenin önemli olduğunu ve incelediklerini, bazı öğretmenler programları incelemenin önemli olabileceğini ancak incelemeyi pek tercih etmedikleri bazı öğretmenler ise programları incelemeye ihtiyaç duymadıklarını belirtmiştir. Görüşme yapılan iki öğretmen (Ö₂, Ö₆) düzenli olarak öğretim programlarını incelediğini ifade ederken iki öğretmen (Ö₁, Ö₈) her yılın başında yıllık plan yaparken öğretim programlarını incelediğini, beş öğretmen (Ö₃, Ö₄, Ö₅, Ö₇, Ö₈, Ö₉) ise neredeyse yıllardır öğretim programlarını incelemediklerini belirtmiştir. Düzenli olarak öğretim programlarını inceleyen iki öğretmen (Ö₂, Ö₆) dışında kalan altı öğretmen, öğretim programlarındaki kazanımlar yerine ders kitaplarında yer alan konularla bu ortamları ilişkilendirdiklerini bazen de yalnızca eğlence, gezme amaçlı bu ortamlara ziyaretler düzenlediklerini ifade etmişlerdir.

Ö₂ ...Öğretim programlarını düzenli olarak inceliyorum, iyi ya da kötü bizlere yol gösterici bir kaynak. Öğretim programlarının ODÖO ile ilgili bazı sınırlılıklar bulduğunu söyleyebilirim. Kazanımlar farklı ODÖO ile ilişkilendirilmek üzere daha uygun şekillerde yazılabilir ya da kazanım açıklamaları için alternatif oluşturacak açıklamalar yapılabilir, öğretim programları bizlere bu ortamlarda yürütülen derslerden örnek ders planları, etkinlikler, materyaller sunabilir. Bu ortamları etkili kullanmanın oldukça önemli olduğunu biliyorum ve elimden geldiğince kullanmaya çalışıyorum ancak ODÖO'nun öğretim programlarıyla daha çok desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum. ...

Ö₈ İncelemek elbette önemlidir ancak en son yılın başında incelemiştim yıllık planları yaparken. Genelde ders kitaplarından takip ediyorum süreci. İncelesem de çok büyük bir değişim olur mu sanmıyorum. Bazen de bu ortamları dinlenme, gezme, ilgi çekme amaçlı kullanmak gerektiğini düşünüyorum. ...

Ö₅ İncelemek önemli mi önemsiz mi tartışılır ama çok uzun zaman oldu, öğrencilik yıllarımda incelemiştim en son öğretim programlarını. Öğretim

programlarında yapılan değişiklikler sosyal medya hesaplarında bile paylaşılıyor artık varsa bir değişiklik açıp oradan bile okuyabiliyoruz. Konuları biliyorum, bir müzeye, bilim merkezine gideceksek o ortamla şu konu arasında bağlantılar kurabilirim diyorum. ...

Planlama

Planlama teması altında okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu tema altında iki kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler, "İzin Alma Süreci ve Hazırlık" tır.

İzin Alma Süreci.

Yapılan görüşmelerde öğretmenler ODÖO'ya ziyaretler düzenlemek amacıyla okul idaresinden ve velilerden izin alırken sıkıntılar yaşadıklarını ve kaygılandıklarını ifade etmişlerdir..

Ö₃ ...Salgından önceki zamanlardı, yılın başında zümre öğretmenleriyle çocukları hangi gezilere götürsek diye düşünürdük. Planlamalar yapar okul idaresinin onayına sunardık. Okul idaresi genellikle onaylardı ki ulaşımın zorluğu, izin almak, gidilecek yer ile iletişime geçmek hepsi bir yük gibi gelebilirdi herkese. Velileri ikna etmek de öyle. Maddi koşulları olmayan öğrencilerimize yardımcı olsak da çocuğumun başına bir şey gelir diyerek göndermek istemeyen velilerimiz de olurdu. Kimilerini ikna eder, kimilerini edemezdik. Okul saati içinde sınıfta bırakacağımız çocuklarımız için üzülürdük. ...

Ö₄ İzin alma süreçleri, kâğıt prosedürleri zor geliyor tabii. Haydi, gidelim deyince gidemiyoruz. Bir sürü izin işleri, gidilecek ortamla iletişime geçmek, hazırlıklar yapmak gerekiyor. Böyle olunca okul idaresi de çok sıcak bakmıyor, idareyi ikna etmek de güçleşiyor. ...

Ö₈ Okul idaresi ve velilerden izin alma süreçleri bizleri yıpratıyor. Bazen onlardan destek alabiliyoruz ancak bazen de bizim için işleri zorlaştırabiliyorlar. Özellikle okul idaresini ikna etmek daha zor oluyor. Anlatıyoruz, farklı ortamları

gezip görmek öğrencilere iyi gelir, bu ortamlarda öğrenmek ilgilerini artırır diyoruz. ... İzin süreçleri bizler için nasıl kolaylaşır bilmiyorum. Belki de tüm okullar için bir rutin içinde devam edilir, her ay bir yere gidilir mesela. Böylece okul idaresi iznine gerek kalmayabilir. Ulaşım ve maddi koşullar sağlandığı sürece velileri ikna etmek de kolaylaşabilir. ...

İki öğretmen (Ö₃ ve Ö₇) okul idaresinin bu ortamlara düzenlenecek ziyaretleri oldukça desteklediğini söylerken altı öğretmen (Ö₁, Ö₂, Ö₄, Ö₅, Ö₆, Ö₈, Ö₉) okul idaresinin bu ortamlara düzenlenecek ziyaretlere çok da sıcak bakmadığını, güvenlik problemleri ve küçük yaş grubuyla çalışmanın verdiği risklerle ilgili kaygılandıklarını, geziye gidemeyecek öğrencilerin velilerini ikna etmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Velilerden bazılarının güvenlik sorunları bazılarının ise maddi koşullar sebebiyle öğrencilerini bu ortamlara göndermek istemediklerini belirtmişlerdir

Hazırlık.

Öğretmenlerden üçü (Ö₃, Ö₆, Ö₈) ODÖO'ya ziyaretler gerçekleştirmeden önce bir hazırlık yaptığını, beş öğretmen (Ö₁, Ö₂, Ö₄, Ö₅, Ö₇, Ö₉) ise yalnızca gidecekleri ortamda neler olduğunu ve öğrencilerin ne öğreneceklerini araştırdıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin hiçbiri bu ortamlarda yürütecekleri dersler için "Ders öncesi, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirmeyi" ele alan kapsamlı bir ders planı hazırlamadığını belirtmiş yalnızca üç öğretmen (Ö₃, Ö₆, Ö₈) gidilecek ODÖO'da uygulanabilecek bir etkinlik varsa ona yönelik çalışma yaprakları hazırladıklarını belirtmiştir. Öğretmenler, ODÖO'ya ziyaretler düzenlemeden önce genellikle "Genel Ağ" üzerinden ve meslektaşlarından bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte üç öğretmen (Ö₃, Ö₆, Ö₈) kaynak kitaplardan araştırmalar yaptığını, bir öğretmen (Ö₈) de çevresinde gördüğü ODÖO'ya yönelik afiş ve broşürleri incelediğini belirtmiştir.

Ö₈ ...ODÖO'ya gitmeden önce belli hazırlıklar, planlamalar yapıyorum.

Ben daha önce o ODÖO'ya gitmediysem genellikle internet üzerinden araştırmalar yapıyorum, öğrencilerim bu ortamda ne öğrenecek önce onu belirliyorum. Bu

öğrenmeleri desteklemek için farklı neler yapabilirim diye düşünüyorum. ... Yalan söyleyemem bir ders planı hazırlamıyorum ama bir ajandam var, notlar alıyorum, süreci kafamda tasarlıyorum. İhtiyacımız varsa çalışma yaprakları da tasarlıyorum. ...Hazırlık sürecimde çevrem sayesinde haberdar olduğum, bildiğim bir afiş, broşür karşıma çıkarsa inceliyorum ya da farklı kitaplardan da yararlanıyorum.

Ö₄, ODÖO'yu ziyaret etmeden önce gideceğimiz ortamı bilmiyorsa araştırp bakıyorum ya da daha önce bu ortama gitmiş öğretmen arkadaşlarıma soruyorum nasıl bir ortam, bu ortamda neler var diye. Kafamda oturtmaya çalışıyorum çocuklar hangi konuda bir şeyler öğrenebilir bu ortamda. Her zaman onu da zorlamıyorum, bazen amacımız yalnızca eğlenmek olabiliyor. ... Açıkçası bir ders planı ya da etkinlik kâğıdı hazırlamıyorum, o ortamda bir yetkili, rehber varsa onun yönlendirmeleri ve benim anlatacaklarımla süreci şekillendiriyorum.

Uygulama

Uygulama teması altında okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu tema altında üç kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler, “Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Bir Dersi/Etkinliği Yürütme, Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Deneyimler” dir.

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Bir Dersi/Etkinliği Yürütme.

Öğretmenler, yapılan görüşmelerde ODÖO'da bir ders ya da etkinlik yürütürken genellikle aktif olmadıklarını, öğrencilerin eğer var ise yetkililer ve görevlilerden bilgi edindiklerini belirtmişlerdir.

Ö₁, ODÖO'da genellikle bilen kişilerden öğrenmeyi tercih ediyorum, elbette ara ara minik sorular sorduğum ya da sürece katkıda bulunduğum oluyor ancak öğrencilerin de uzman kişiden dinleyerek öğrenmelerini istiyorum. Bu sebeple bu ortamlarda çok aktif olduğum söylenemez. Ben de süreçte öğrencilerle

ilgileniyorum, onların ihtiyaçlarını karşılamaya, küçük oldukları için de onları koruyup kollamaya uğraşıyorum. ...

Ö₆, ODÖO'da aktif olmaya çalışıyorum ancak bazen sınıf yönetimini sağlamakta güçlük çekiyorum. Genellikle görevlilerin verdiği bilgileri dinliyorum ya da görevliler öğrencilerle bir şeyler yaparak öğreniyorlarsa ben de onları dikkatle izliyorum, sorular sormaya çalışıyorum. Çalışma bitiminde öğrencilerimle yapabileceğim bir çalışma var ise yapıyorum ya da onlara aktarabilecek yeni bilgilerim var ise paylaşıyorum. ODÖO'da görevliler yok ise aktif bir rol üstlenerek elimden geldiğince süreci yönlendirmeye çalışıyorum. En azından öğrencilerim ortamı gezerken farklı sorularla düşüncelerini sağlıyorum. ...

Ö₇ ...ODÖO'ya hazırlıklar yaparak gittiğimden keyifli geçiyor benim için süreç. Aktif bir rol üstlenmeye çalışıyorum hem ben öğreniyorum hem de öğrencilerim öğreniyor. Farklı sorular soruyorum, bazen çalışma yaprakları ya da etkinlikler hazırlıyorum. Kimi zaman sınıf yönetimi zorlu geçse de eğlenceli ve ilgi çekici etkinlikler hazırladığımda öğrenciler hem o ortamlarda öğreniyor, etkinliklere istekle katılıyor hem de benim için sınıf yönetimini sağlamak bir parça da olsa kolaylaşıyor.

Öğretmenlerden üçü (Ö₅, Ö₇, Ö₉) bu ortamlarda aktif bir rol üstlenmediğini ancak öğrenci ihtiyaçları ile ilgilenebildiklerini, üçü (Ö₁, Ö₂, Ö₄) yetkili ve görevlilerle iş birliği içinde olduğunu ancak onların bilgilendirmelerini dinleyerek nadir de olsa onların anlatımlarından sonra çeşitli etkinlikler ya da bilgilendirmeler yaptıklarını, en çok da sınıf yönetimini sağlamaya çalışmak için uğraştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden üçü (Ö₃, Ö₆, Ö₈) ise bu ortamlarda aktif bir rol üstlenmeye çalıştıklarını, bu ortamlara hazırlık yaparak geldiklerini ancak bazı durumlarda sınıf yönetimini sağlamakta güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ODÖO'da en çok yaparak öğrenme, soru-yanıt, canlandırma, deney yapma, gerçek yaşamla bağ kurma yöntem ve tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Ö₅, ODÖO'da en çok soru-yanıt kullandığımı söyleyebilirim. Öğrenciler geziyor, görüyor, farklı şeyler öğreniyor. Biz ya da görevliler de sorduğumuz sorularla öğrencilerin düşüncelerini sağlıyoruz. Bazen de bu ortamlarda öğrenciler bir şeyler yapıyor, mesela deney gibi. En çok bu yöntemler oluyor. Yaptıkları etkinliklerle de günlük yaşamlarıyla ilişkiler kurmaya çalışıyorlar ...

Ö₈, ODÖO'da çocuklar en çok yaparak öğreniyor. Etkinlikler, deneyler pek çok şey. Bu etkinlikleri yaparken öğrencileri sorularla destekliyoruz. Bazen de bir müzede ya da farklı uygun ortamlarda canlandırmalar yapmaya çalışıyoruz. Elimizden geldiğince öğrencilerin aktif olmasını sağlıyoruz. Bu ortamlarda öğrencilerin kendi yaşamlarıyla ilişkiler kurmasını bekliyoruz.

Deneyimler.

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı ODÖO'da edindikleri deneyimleri meslektaşlarıyla paylaştıklarını dile getirmişlerdir.

Ö₉, ODÖO'da edindiğim bilgileri ve deneyimleri meslektaşlarımla, çevremdeki kişilerle, ailemle paylaşıyorum. Paylaştıkça güzel, birbirimize pek çok şey öğretmiş oluyoruz. Öğretmen arkadaşlarımla da öyle, yol gösteriyoruz birbirimize öğretiyor, birbirimizden öğreniyoruz. ...

Değerlendirme

Değerlendirme teması altında okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu tema altında iki kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler, "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Bir Dersi/Etkinliği Değerlendirme, Etkili Geri Bildirim" dir.

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Bir Dersi/Etkinliği Değerlendirme.

Öğretmenler, yapılan görüşmelerde ODÖO'ya düzenledikleri ziyaretleri tamamladıklarında öğrencilere ne öğrendiklerini sorduklarını ve bu ortamlarda öğrendikleriyle ilgili konuşma ortamları yarattıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler genellikle ziyaretler tamamlandığında, okula döndüğünde öğrenme sürecini değerlendirdiklerini de belirtmişlerdir. Yalnızca iki öğretmen (Ö₅ ve Ö₈) ziyaret tamamlandığında ilgili ODÖO'da ya da ulaşım hâlinde sorduğu sorularla bir değerlendirme yürütmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Öğretmenler ODÖO'ya gerçekleştirdikleri ziyaretler/keşifler sonrasında değerlendirme için en fazla soru-yanıt tekniğini ve çalışma yapraklarını kullandıklarını ifade etmiş, dört öğretmen (Ö₁, Ö₂, Ö₅, Ö₈) afiş ve broşür çalışmaları yaptırdığını, iki öğretmen ise (Ö₇ ve Ö₉) değerlendirme amaçlı genellikle resim çizdirdiklerini belirtmiştir.

Ö₅ ... ODÖO'da gezimizi tamamladıysak öğrencilerle servisi bekleyene kadar öğrendiklerimizi konuşuyoruz, bazen serviste bile konuşmalarımız devam ediyor. Okula döndüğümüzde de genellikle sığağı sığağına öğrenilenlerle ilgili afiş, broşür çalışmaları yaptırıyorum ya da sınıfça öğrendiklerimizi konuşup tartışıyoruz. ...

Ö₁ ...*Ben her zaman okula döndüğümde değerlendirme çalışmalarımı yapıyorum. O süreçte öğrenciler kendi aralarında konuşuyor, bilgi paylaşımı yapıyorlar. Sınıfa geldiğimizde birbirimize sorular sorup yanıtlar vererek ilerliyoruz. Herkes en ilgisini çeken nesneyi ya da yeni öğrendiği, şaşırdığı, keyif aldığı bir bilgiyi paylaşıyor. Bazı önemli konularla ilgili afiş çalışmaları da yapıyoruz.*

Ö₇, *Sınıfa döndüğümüzde genellikle yeni öğrendiklerimizle ilgili bilgi paylaşımında bulunuyor ve resimler çiziyoruz. Öğrenciler gittikleri ODÖO'da gördükleri ilginç şeyleri çiziyor, ilginç nesnelere ya da durumlar üzerinden de bilgi paylaşımı yapıyorlar. Böylece kendilerini daha rahat ifade ediyorlar. Ben de aralarda sorduğum sorularla onları düşünmeye sevk ediyorum. ...*

Etkili Geri Bildirim.

Öğretmenler ODÖO'da gerçekleştirilen bir dersi ya da etkinliği değerlendirirken öğrencilere geri bildirimler verdiklerini ve bu geri bildirimlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilere sordukları farklı sorularla onları araştırmaya sevk ettiklerini (Ö₁, Ö₆), öğrencilerin sorularına direkt yanıt vermediklerini (Ö₃, Ö₆, Ö₇, Ö₉) merak edilen soruları öğrencilerin araştırmalarını (Ö₂, Ö₃, Ö₅, Ö₈) ya da arkadaşlarına sormalarını istediklerini (Ö₄) ifade etmişlerdir.

Ö₆ ...Öğrencileri araştırmaya teşvik etmek için farklı ve merak uyandırıcı sorular sormaya çalışıyorum. Sorularına da direkt yanıt vermiyorum, siz araştırın bakalım bizlere de anlatın, öğretin diyorum. Hoşlarına gidiyor ben de bilmediğimi söyleyince, öğretmenim size öğretmek için öğrendik ya da araştırdık diyorlar.

Ö₄, ODÖO'da edinilen bilgiler kıymetli olduğundan öğrencilere geri bildirim verirken oldukça dikkatli davranmaya çalışıyorum. Kavram yanlışlığı oluşturmamak için gayret ediyorum, bilmediğim şeyleri araştırıyorum anlatmak için. Bazen bilsem de arkadaşlarınıza da sorun bakalım diyorum, sınıftaki fikirleri alıyorum. Akran öğrenme iyi oluyor böyle durumlarda. ...

Dokuz sınıf öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizi, "Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" nin geliştirilmesinde madde havuzunun oluşmasını sağlamış ve niteliksel bir keşif oluşturmuştur. Ölçek maddeleri nitel verilerin analizinde elde edilen dört tema göz önünde bulundurularak yazılmış olsa da nicel verilerin analizi sonucunda beş faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Ölçekte "Bilgi, Planlama, Uygulama ve Değerlendirme" boyutlarından farklı olarak "Yetkinlik" boyutu da yer almaktadır. Yetkinlik, bir işte yetkin olma, o işi yapabilecek tüm bilgi ve becerilere sahip olma durumu olarak açıklanabilir. Ölçek maddelerinde yer alan "ODÖO'nda öğrenci motivasyonunu yükseltmek, ODÖO'da öğrencilere keşifler yapabilecekleri düşündürücü sorular sormak" vb. maddeler, yetkinlik boyutu altında yer almaktadır. Öğretmenin bu ortamlarda uygulamanın bir adım ötesine

geçerek bu eylemleri gerçekleştirmek için ODÖO'ya yönelik bilgi ve becerilere tam anlamıyla hâkim olması gerekmektedir.

Nicel Bulgular

Bu bölümde “Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ile toplanan verinin bulgularına yer verilmiştir. Tablo 13'te ölçeğe ve alt boyutlara ilişkin öğretmenlerin elde ettiği ortalama puanların betimsel istatistikleri sunulmuştur.

Tablo 12

Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve Ölçeğin Alt Puanlarına Göre Betimsel İstatistik Tablosu

Ölçek	n	En Küçük	En Büyük	Ort.	ss	Çarpıklık	Basıklık
Öz Yeterlik	289	2	5	3.65	0.54	-0.185	-0.191
Bilgi	289	1.5	5	4.28	0.89	-1.804	1.313
Planlama	289	2	5	3.73	1.11	0.032	-1.613
Uygulama	289	1	5	2.94	0.74	-1.292	1.21
Yetkinlik	289	1.67	5	3.60	0.63	-0.181	0.151
Değerlendirme	289	1.57	5	3.74	0.76	0.044	-0.804

“Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” puanları, maddelerin ortalaması alınarak elde edilmiş olup 2 ile 5 arasındadır. Öğretmenlerin öz yeterlik algısı ortalaması 3.65 ve standart sapması ise 0.54'tür. Bu sonucun ölçek için orta düzeyde bir puan olduğu söylenebilir. Ölçeğin çarpıklık ve basıklık

değeri ± 2 arasındadır ve öz yeterlik algısı toplam ölçek puanı normaldir. Ölçekte bilgi boyutuna ait ortalama puan 4.28'dir ve puanın iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin planlama boyutuna ait ortalama puan, 3.73, yetkinlik boyutuna ait ortalama puan 3.60, değerlendirme boyutuna yönelik ortalama puan ise 3.74'tür. Bu puanların orta düzey puanlar olduğu söylenebilir. Ölçeğin uygulama boyutuna ait ortalama puanı 2.94'tür, bu puanın ise orta düzeye yakın bir puan olduğu söylenebilir. Gruplara göre karşılaştırmada hem puanlar sürekli olduğu hem de veri sayısı her grupta yeterli sayıda ($N>25$) olduğundan parametrik yöntemler kullanılmıştır (Pallant, 2007).

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyete göre incelenmesi

Öğretmenlerin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız gruplar t-Testi uygulanmıştır.

Tablo 13

Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz yeterlik Algıları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Bağımsız Gruplar t-Testi Tablosu

Ölçek Puanları	Kadın		Erkek		$t_{(287)}$	p
	X	ss	X	ss		
Öz Yeterlik	3.64	0.57	3.66	0.5	-0.396	0.692
Bilgi	4.29	0.82	4.27	0.98	0.354	0.723
Planlama	3.68	1.1	3.81	1.13	-1.328	0.185
Uygulama	2.97	0.76	2.89	0.7	1.271	0.204
Yetkinlik	3.64	0.65	3.54	0.58	1.757	0.079

Değerlendirme	3.7	0.79	3.8	0.7	-1.6	0.110
---------------	-----	------	-----	-----	------	-------

***p<.05**

Cinsiyete göre öğretmenlerin öz yeterlik algılarına yönelik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{(287)}=-0.396$, $p>.05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algıları puan ortalaması benzerdir.

Cinsiyete göre öğretmenlerin öz yeterlik algısı ölçeği bilgi ($t_{(287)}=0.354$), planlama ($t_{(287)}=-1.328$), uygulama ($t_{(287)}=1.271$), yetkinlik ($t_{(287)}=1.757$) ve değerlendirme ($t_{(287)}=-1.6$) alt boyutlarına ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının mesleki deneyime göre incelenmesi

Öğretmenlerin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının mesleki deneyime göre olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla puanlar tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemiyle karşılaştırılmıştır.

Tablo 14

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki ANOVA Tablosu

Ölçek Puanları	0-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 yıl		21 yıl üzeri		F(4.284)
	X	ss	X	ss	X	ss	X	ss	X	ss	
Öz Yeterlik	3.61	0.57	3.68	0.50	3.61	0.51	3.60	0.48	3.72	0.64	0.976
Bilgi	4.20	0.95	4.20	1.00	4.45	0.76	4.28	0.83	4.27	0.84	1.824
Planlama	3.71	1.08	3.87	1.10	3.63	1.10	3.61	1.13	3.80	1.17	1.031

Uygulama	2.96	0.80	2.95	0.70	2.96	0.69	2.90	0.82	2.89	0.75	0.231
Yetkinlik	3.53	0.72	3.57	0.51	3.59	0.58	3.62	0.59	3.73	0.70	1.658
Değerlendirme	3.71	0.70	3.81	0.75	3.60	0.74	3.68	0.71	3.92	0.84	3.102*

* $p < .05$; **LSD

Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre öz yeterlik algıları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F_{(4,284)}=0.976$, $p > .05$). Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algıları puanları benzerdir.

Mesleki deneyim süresine göre öğretmenlerin öz yeterlik algısı ölçeği bilgi ($F_{(4,555)}=1.824$), planlama ($F_{(4,284)}=1.031$), uygulama ($F_{(4,284)}=0.231$) ve yetkinlik ($F_{(4,284)}=1.618$) alt boyutlarına ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ancak mesleki deneyim süresine göre öğretmenlerin öz yeterlik algısı ölçeği değerlendirme alt boyutuna ilişkin puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(4,284)}=3.102$). Öz yeterlik algısı ölçeği değerlendirme alt boyutu için anlamlı farkın hangi mesleki deneyim gruplarında olduğu çoklu karşılaştırma yöntemlerinden LSD yöntemi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 15

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki LSD Tablosu

Grup(i)	Grup(ii)	p
	6-10 yıl	0.265
0-5 yıl	11-15 yıl	0.231
	16-20 yıl	0.836
	21 yıl ve üzeri	0.037
	11-15 yıl	0.019
6-10 yıl	16-20 yıl	0.291

	21 yıl ve üzeri	0.295
	16-20 yıl	0.489
11-15 yıl	21 yıl ve üzeri	0.001
16-20 yıl	21 yıl ve üzeri	0.067

21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin öz yeterlik algısı ölçeği değerlendirme alt boyut puanları 0-5 yıl ve 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlerden daha yüksektir. Ayrıca 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin öz yeterlik algısı ölçeği değerlendirme alt boyut puanları 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlerden daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının okul türüne göre incelenmesi

Öğretmenlerin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız gruplar t-Testi uygulanmıştır.

Tablo 16

Sınıf Öğretmenlerinin Okul türüne Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz yeterlik Algıları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Bağımsız Gruplar t-Testi Tablosu

Ölçek Puanları	Devlet		Özel		t ₍₂₈₇₎	p
	X	ss	X	ss		
Öz Yeterlik	3.64	0.57	3.66	0.51	-0.483	0.629
Bilgi	4.27	0.83	4.29	0.94	-0.26	0.795
Planlama	3.66	1.11	3.80	1.11	-1.481	0.139
Uygulama	2.97	0.77	2.92	0.70	0.763	0.446
Yetkinlik	3.67	0.66	3.53	0.59	2.754	0.006

Değerlendirme 3.69 0.80 3.79 0.71 -1.565 0.118

***p<.05; **LSD**

Okul türüne göre öğretmenlerin öz yeterlik algılarına yönelik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($t_{(287)}=-0.483$, $p>.05$). Devlet okulu ya da özel okulda çalışan öğretmenlerin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algıları puan ortalaması benzerdir.

Okul türüne göre öğretmenlerin öz yeterlik algısı ölçeği yetkinlik alt boyutuna ilişkin puanlar arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir ($t_{(287)}=2.754$). Devlet okulunda çalışan öğretmenlerin yetkinlik boyutu puan ortalaması özel okulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Okul türüne göre öğretmenlerin öz yeterlik algısı ölçeği bilgi ($t_{(287)}=-0.26$), planlama ($t_{(287)}=-1.461$) uygulama ($t_{(287)}=0.763$), ve değerlendirme ($t_{(287)}=-1.565$) alt boyutlarına ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının görev yaptıkları okulun konumuna göre (il, ilçe, köy) incelenmesi

Öğretmenlerin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının görev yaptıkları okulun konumuna göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla puanlar tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemiyle karşılaştırılmıştır.

Tablo 17

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yapılan Okulun Konumuna Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki ANOVA Tablosu

Ölçek Puanları	İl		İlçe		Köy		F(2.286)
	X	ss	X	ss	X	ss	
Öz Yeterlik	3.70	0.54	3.57	0.55	3.63	0.50	3.424*

Bilgi	4.30	0.89	4.22	0.92	4.54	0.55	1.699
Planlama	3.81	1.11	3.60	1.11	3.77	1.17	2.361
Uygulama	2.98	0.72	2.87	0.78	2.97	0.65	1.494
Yetkinlik	3.64	0.61	3.53	0.66	3.54	0.58	2.104
Değerlendirme	3.78	0.75	3.70	0.76	3.54	0.78	1.863

***p<.05**

Görev yapılan okulun konumuna göre öğretmenlerin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algıları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir ($F_{(2,286)}=3.424$, $p<.05$). Görev yapılan okulun konumuna göre öğretmenlerin öz yeterlik algısı ölçeği bilgi ($F_{(2,286)}=1.699$), planlama ($F_{(2,286)}=2.361$), uygulama ($F_{(2,286)}=1.494$), yetkinlik ($F_{(2,286)}=2.104$) ve değerlendirme ($F_{(2,286)}=1.863$) alt boyutlarına ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Öz yeterlik algısı genel ölçek puanı için anlamlı farkın hangi okul konumu gruplarında olduğu çoklu karşılaştırma yöntemlerinden LSD yöntemi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 18

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yapılan Okulun Konumuna Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki LSD Tablosu

Grup(i)	Grup(ii)	p
İl	İlçe	0.009
	Köy	0.567
İlçe	Köy	0.546

LSD çoklu karşılaştırma sonucuna göre il ve ilçede görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algıları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<.05$). İlde görev

yapan öğretmenlerin öz yeterlik algıları puan ortalaması ilçede görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının görev yaptıkları okulun SED'ine göre incelenmesi

Öğretmenlerin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının görev yaptıkları okulun SED'ine göre göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla puanlar tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemiyle karşılaştırılmıştır.

Tablo 19

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Sosyoekonomik Düzeyine (SED) Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki ANOVA Tablosu

Ölçek Puanları	Alt		Orta		Yüksek		F(2,286)
	X	ss	X	ss	X	ss	
Öz Yeterlik	3.45	0.55	3.59	0.54	3.79	0.51	15.719*
Bilgi	4.28	0.85	4.21	0.96	4.36	0.83	1.615
Planlama	3.40	1.10	3.64	1.12	3.97	1.06	10.998*
Uygulama	2.81	0.85	2.88	0.78	3.06	0.63	5.166*
Yetkinlik	3.56	0.67	3.57	0.62	3.65	0.62	1.362
Değerlendirme	3.42	0.72	3.72	0.74	3.91	0.74	15.462*

****p<.05; **LSD***

Görev yapılan okullardaki SED'e göre öğretmenlerin öz yeterlik algıları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir ($F_{(2,286)}=15.719$). Ayrıca görev yapılan okullardaki SED'e göre öğretmenlerin öz yeterlik algısı ölçeği planlama ($F_{(2,286)}=10.998$), uygulama ($F_{(2,286)}=5.166$) ve değerlendirme ($F_{(2,286)}=15.462$) alt boyutlarına

ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öz yeterlik algısı ölçeği puanı ile anlamlı fark çıkan alt boyut puanları için farkın hangi SED'lerde olduğu çoklu karşılaştırma yöntemlerinden LSD yöntemi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 20

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Sosyoekonomik Düzeyine (SED) Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki LSD Tablosu

Grup(i)	Grup(ii)	Öz Yeterlik	Planlama	Uygulama	Değerlendirme
		p	p	p	p
Alt	Orta	0.032	0.063	0.435	0.001
	Üst	.000	.000	0.006	.000
Orta	Üst	.000	0.001	0.01	0.006

LSD çoklu karşılaştırma sonucuna göre tüm SED'ler arasında öğretmen öz yeterlik algısı puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .05$). Üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algıları toplam puanı, alt ve orta SED'e sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Ayrıca orta SED okullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algısı toplam puanı, alt SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algısı ölçeği planlama ve uygulama alt boyut puan ortalaması, alt SED okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Son olarak üst sosyoekonomik düzeylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algısı ölçeği değerlendirme alt boyut puan ortalaması, alt ve orta SED'e sahip okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Orta SED okullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algısı ölçeği değerlendirme alt boyut puan ortalaması, alt SED okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının eğitim durumlarına göre incelenmesi

Öğretmenlerin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının eğitim durumlarına göre göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla puanlar tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemiyle karşılaştırılmıştır.

Tablo 21

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki ANOVA Tablosu

Ölçek Puanları	Lisans		Yüksek Lisans		Doktora		F _(2,286)
	X	ss	X	ss	X	ss	
Öz Yeterlik	3,44	0,50	4,00	0,43	3,92	0,41	85,132*
Bilgi	4,10	1,01	4,60	0,50	4,52	0,61	20,74*
Planlama	3,36	1,05	4,35	0,93	4,32	0,98	62,232*
Uygulama	2,82	0,89	3,15	0,28	3,14	0,27	13,796*
Yetkinlik	3,53	0,62	3,73	0,61	3,62	0,68	5,971*
Değerlendirme	3,52	0,67	4,14	0,73	3,97	0,82	47,77*

***p<.05;**LSD**

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öz yeterlik algıları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir ($F_{(2,286)}=85.132$, $p<.05$). Hangi eğitim durumları arasında öz yeterlik algıları puanlarına göre fark olduğu çoklu karşılaştırma (post-hoc) yöntemlerinden LSD ile karşılaştırılmış ve anlamlı fark çıkan ikililer gösterilmiştir.

Tablo 22

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki LSD Tablosu

Grup(i)	Grup(ii)	Öz Yeterlik	Bilgi	Planlama	Uygulama	Yetkinlik	Değerlendirme
		p	p	p	p	p	p
Lisans	Yüksek - Lisans	.000	.000	.000	.000	0.001	.000
	Doktora	.000	0.002	.000	0.004	0.364	.000
Yüksek Lisans	Doktora	0.312	0.606	0.895	0.972	0.284	0.147

Buna göre lisans eğitim düzeyindeki öğretmenler ile yüksek lisans ve doktora eğitim düzeyindeki öğretmenlerin öz yeterlik algıları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p < .05$) ve lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin öz yeterlik algıları puan ortalaması lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlere göre daha yüksektir.

Lisans eğitim düzeyindeki öğretmenler ile yüksek lisans ve doktora eğitim düzeyindeki öğretmenlerin öz yeterlik algısı ölçeği bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$) ve lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyut puan ortalaması, lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerden daha yüksektir. Ayrıca lisans eğitim düzeyindeki öğretmenler ile yüksek lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin öz yeterlik algısı ölçeği yetkinlik alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p < .05$) ve yüksek lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin yetkinlik alt boyut ortalaması daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının öğrencilik yaşamları boyunca okul dışında herhangi bir ders, atölye ya da etkinliğe katılmalarına bağlı olarak incelenmesi

Öğretmenlerin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının öğrencilik yaşamları boyunca okul dışında herhangi bir ders, atölye ya da etkinliğe katılmalarına bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız gruplar t-Testi uygulanmıştır.

Tablo 23

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilik Yaşamı Boyunca Okul Dışında Ders, Atölye, Etkinliğe Katılma Durumuna Göre Öz Yeterlik Algıları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Bağımsız Gruplar t-Testi Tablosu

Ölçek Puanları	Hayır		Evet		$t_{(287)}$	p
	X	ss	X	ss		
Öz Yeterlik	3.44	0.49	3.79	0.53	-7.766	.000
Bilgi	4.19	0.97	4.34	0.83	-1.993	0.047
Planlama	3.42	1.11	3.94	1.07	-5.51	.000
Uygulama	2.76	0.82	3.06	0.66	-4.751	.000
Yetkinlik	3.46	0.60	3.69	0.63	-4.289	.000
Değerlendirme	3.49	0.68	3.91	0.76	-6.691	.000

****p<.05***

Öğretmenlerin, öğrencilik yaşamları boyunca okul dışında herhangi bir ders, atölye ya da etkinliğe katılma durumlarına göre ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algıları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir ($t_{(287)}=-7.766$, $p<.05$). Öğrencilik yaşamı boyunca okul dışında bir ders, atölye ya da etkinliğe katılan

öğretmenlerin öz yeterlik algıları puan ortalaması katılmayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğrencilik yaşamları boyunca okul dışında herhangi bir ders, atölye ya da etkinliğe katılma durumlarına göre öğretmenlerin öz yeterlik algısı ölçeği bilgi ($t_{(287)}=1.993$), planlama ($t_{(287)}=-5.51$), uygulama ($t_{(287)}=4.751$), yetkinlik ($t_{(287)}=-4.289$) ve değerlendirme ($t_{(287)}=-6.691$) alt boyutlarına ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilik yaşamları boyunca okul dışında herhangi bir ders, atölye ya da etkinliğe katılan öğretmenlerin öz yeterlik algısı ölçeği bilgi, planlama, uygulama, yetkinlik ve değerlendirme boyut ortalamaları katılmayan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının üniversitede okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik bir ders almalarına bağlı olarak incelenmesi

Öğretmenlerin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının üniversitede okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik bir ders almalarına bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız gruplar t-Testi uygulanmıştır.

Tablo 24

Sınıf Öğretmenlerinin Üniversitede Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Ders Alma Durumuna Göre Öz Yeterlik Algıları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Bağımsız Gruplar t-Testi Tablosu

Ölçek Puanları	Hayır		Evet		$t_{(287)}$	p
	X	ss	X	ss		
Öz Yeterlik	3.62	0.53	4.06	0.58	-5.017	.000
Bilgi	4.27	0.90	4.51	0.76	-1.605	0.109
Planlama	3.70	1.11	4.25	1.01	-2.965	0.003
Uygulama	2.92	0.74	3.21	0.72	-2.294	0.022

Yetkinlik	3.57	0.61	3.96	0.73	-3.708	.000
Değerlendirme	3.70	0.74	4.33	0.72	-5.092	.000

***p<.05**

Öğretmenlerin üniversitede okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ders alma durumuna göre öz yeterlik algıları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir ($t_{(287)}=-5.017$, $p<.05$). Üniversitede okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ders alan öğretmenlerin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algıları puan ortalaması üniversitede okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ders almayan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Üniversitede okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ders alma durumuna göre öğretmenlerin öz yeterlik algısı ölçeği planlama ($t_{(287)}=-2.965$), uygulama ($t_{(287)}=-2.294$), yetkinlik ($t_{(287)}=-3.708$) ve değerlendirme ($t_{(287)}=-5.092$) alt boyutlarına ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Üniversitede okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ders alan öğretmenlerin öz yeterlik algısı ölçeği planlama, uygulama, yetkinlik ve değerlendirme boyut ortalamaları ders almayan öğretmenlere göre daha yüksektir ancak üniversitede okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ders alma durumuna göre öğretmenlerin öz yeterlik algısı ölçeği bilgi alt boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{(287)}=-1.605$, $p>.05$).

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının öğretmenlik sürecinde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik herhangi bir eğitim almalarına bağlı olarak incelenmesi

Öğretmenlerin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının öğretmenlik sürecinde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik herhangi bir eğitim almalarına bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız gruplar t-Testi uygulanmıştır.

Tablo 25

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Sürecinde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Öz Yeterlik Algıları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Bağımsız Gruplar t-Testi Tablosu

Ölçek Puanları	Hayır		Evet		$t_{(287)}$	p
	X	ss	X	ss		
Öz Yeterlik	3.61	0.53	4.00	0.52	-4.991	.000
Bilgi	4.26	0.92	4.51	0.49	-1.972	0.049
Planlama	3.69	1.12	4.20	0.96	-3.175	0.002
Uygulama	2.91	0.75	3.27	0.45	-3.357	0.001
Yetkinlik	3.56	0.61	3.95	0.70	-4.31	.000
Değerlendirme	3.71	0.74	4.06	0.82	-3.252	0.001

***p<.05**

Öğretmenlerin, öğretmenlikleri sürecinde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik eğitim alma durumuna göre öz yeterlik algıları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir ($t_{(287)}=-4.991$, $p<.05$). Öğretmenlik sürecinde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik eğitim alan öğretmenlerin öz yeterlik algıları puan ortalaması, eğitim almayan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmenlik sürecinde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik eğitim alma durumuna göre öğretmenlerin öz yeterlik algısı ölçeği bilgi ($t_{(287)}=1.972$), planlama ($t_{(287)}=-3.175$), uygulama ($t_{(287)}=-3.357$), yetkinlik ($t_{(287)}=-4.31$) ve değerlendirme ($t_{(287)}=-3.252$) alt boyutlarına ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlik sürecinde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik eğitim alan öğretmenlerin öz yeterlik algısı ölçeği bilgi, planlama, uygulama, yetkinlik ve değerlendirme boyut ortalamaları, ders almayan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algıları ortalama puanları farklı değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Ortalama puanların cinsiyete göre bir farklılık göstermediği, mesleki deneyime göre yalnızca değerlendirme boyutunda farklılık gösterdiği, okul türüne göre yalnızca yetkinlik boyutunda farklılık gösterdiği ve okulun bulunduğu konuma, okulun SED'ine, öğretmenlerin eğitim durumlarına, öğrencilik hayatları boyunca okul dışında herhangi bir ders, atölye ya da etkinliğe katılmalarına, üniversitede ODÖO'ya yönelik bir ders almalarına ve öğretmenlik sürecinde ODÖO'ya yönelik eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir.

21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin değerlendirme alt boyut puanının 0-5 yıl ve 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu ayrıca 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin değerlendirme alt boyut puanının 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Okul türüne öğretmenlerin ortalama puanları benzer olup öğretmenlerin öz yeterlik algısı ölçeği yetkinlik alt boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuş, devlet okulunda çalışan öğretmenlerin yetkinlik boyutu puan ortalamasının özel okulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okulun bulunduğu konuma göre ise ilde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algıları puan ortalamasının ilçede ve köyde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algıları puan ortalaması alt ve orta SED'e sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Ayrıca orta SED okullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algıları puan ortalaması da alt SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin öz yeterlik algıları puan ortalaması, lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğrencilik yaşamları boyunca okul dışında herhangi bir ders, atölye ya da etkinliğe katılan öğretmenlerin öz yeterlik algısı puan ortalamaları katılmayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Üniversitede ODÖO'ya yönelik ders alan öğretmenlerin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algıları puan ortalaması üniversitede ODÖO'ya yönelik ders almayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlik sürecinde

ODÖO'ya yönelik eğitim alan öğretmenlerin öz yeterlik algıları puan ortalaması, eğitim almayan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Yorumlar ve Tartışma

ODÖO, öğrencilere yaşam becerileri kazandırmak, öğrenilenleri gerçek yaşamla ilişkilendirmek ve öğrenenlerin ilgi ve meraklarını canlı tutmak için oldukça önemlidir (Balkan Kıyıcı ve diğerleri, 2014). Bu doğrultuda yürütülen çalışmada öğretmenlerin ODÖO kullanımlarına yönelik görüşleri incelenmiş, bir öz yeterlik algısı ölçeği geliştirilmiş ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ODÖO kullanımlarına yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlere ODÖO denildiğinde akıllarına ilk olarak “müzelerin” geldiği görülmektedir. Öner (2015), öğretmenlerin müzelere planlı olmasa bile gezi amaçlı en az bir kez ziyarette bulunmaları ve müzelere diğer ODÖO'ya göre daha alışkın olmaları sebebiyle bu ortamların akla gelen ilk ortamlar olabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenler ODÖO'dan bahsederken genellikle müzeler, hayvanat bahçeleri, bilim merkezleri yanıtlarını vermiş yalnızca iki öğretmen okul bahçelerinin de bir ODÖO olabileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin ODÖO'yu tam olarak bilmedikleri söylenebilir. Öğretmenler görüşlerinde ODÖO'nun kalıcı ve etkili öğrenmeler sağladığını, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Eshach (2007), çalışmasında okul dışı öğrenmelerin öğrencilerin derslere olan ilgilerini ve motivasyonlarını arttırarak kalıcı öğrenmeler sağladığını ve Kubat (2018), sınıfın dışında farklı bir ortamda yapılan öğrenmelerin öğrencilerin derse olan ilgisini ve tutumunu etkileyerek motivasyonlarını arttırdığını belirtmiştir. Elde edilen sonuçlar alanyazında bulunan birçok çalışma ile benzerlik göstermektedir. (Dierking ve Falk, 2003; Kaplan, 2012; Armağan, 2015; Sontay ve diğerleri 2016; Kiriktaş ve Eslek, 2017; Topçu, 2017; Çebi, 2018; Yıldırım, 2018; Altan ve diğerleri, 2019; Can, 2019).

Öğretmenlerle yürütülen görüşmelerde ODÖO'nun kullanılmasındaki engellerin maddi koşulların yetersizliği, izin süreçleri, planlamada yapılan eksiklikler, ulaşım gibi

durumlar olduğu ifade edilmiştir. Bu görüş alanyazında yer alan pek çok çalışma ile benzerlik göstermektedir (Bentsen ve diğerleri, 2010; Füz 2018; Gündoğdu ve diğerleri 2011; Henriksson, 2018; Karbeyaz ve Kurt, 2020; Uitto ve diğerleri, 2006; Waite, 2009; Yurtdakal ve Karakaş, 2021). Öğretmenler, okulların SED'lerinin farklı olmasıyla birlikte maddi koşulların, öğretim programlarının yoğunluğunun, çeşitli risklerin ve güvenlik durumlarının okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımını etkilediğini belirtmiştir. Çalışmanın sonucunda ulaşılan bulguları destekleyen nitelikte okulların SED'leri, maddi koşulları ve fiziksel şartlarının ODÖO'nun kalitesini ve çeşitliliğini etkilediği belirtilmektedir (Aslan ve diğerleri, 2016; Bayburtlu, 2020; Kılıç, 2018; Stearns ve Glennie, 2010). Mali koşullar, izin süreçleri, ulaşımın sağlanması, planlama sürecindeki eksiklikler ODÖO'nun kullanılmasını zorlaştıran durumlardandır (Karbeyaz ve Kurt, 2020; Türkmen, 2015). Yine yapılan görüşmelerde ODÖO'na düzenlenen ziyaretlerin kalabalık sınıflarla yapılması, öğrencilerin küçük yaş grubu olması sebebiyle temel ihtiyaçlarını karşılayamamaları ve bu ortamlarda çok fazla uyarının yer almasının bu ortamların kullanımını zorlaştıran durumlar arasında olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Pekin ve Bozdoğan (2021), okul idaresinin ODÖO'yu kullanmaları için öğretmenlere destek sağlamaması, öğretmenlerin bu ortamlarda öğrencilere rehber olmamasının ziyaretlerin öğrenme amacına ulaşmayıp boş zaman faaliyetlerine dönüşmesine sebep olabileceğini ifade etmiştir. Bu ortamlarda öğrencilerin dikkatlerini dağıtabilecek pek çok uyarının yer alması olumsuz durumlara sebep olabileceği gibi ilgili kazanımların öğrenilmesini de engelleyebilir (Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, ODÖO'yu kullanırken yaşanan sorunların çoğu planlama ve uygulama aşamalarında ortaya çıkmaktadır. Planlama sürecinde mali kaynak sağlamak, izin alma süreçleri ve okul idaresinin desteğini almak oldukça önemliyken uygulama sürecinde sınıf yönetimini sağlamak ve öğretmenin ODÖO'da üstlendiği rolün oldukça önemli olduğu görülmüştür. Ocak ve Korkmaz (2018) çalışmasında, öğretmenlerin ODÖO'yu kullanmaya olumsuz bakmasının sebebinin ortamlarda oluşabilecek güvenlik sorunları, maddi koşullar ve sınıfların kalabalık olmasından kaynaklı sınıf yönetiminin güçlüğü olarak belirtmiştir. Benzer bir şekilde Ay ve diğerleri (2015), Malkoç ve Kaya (2015),

Tatar ve Bağrıyanık (2012) çalışmalarında ODÖO'nun zayıf yönlerini sınıf yönetimi, güvenlik, ulaşım, zaman ve mali koşullar olarak belirtmiştir. ODÖO'ya düzenlenen ziyaretlerde gerekli izinlerinin alınmasının sorunlara sebep olduğu da farklı bir çalışmada ifade edilmiştir (Karbeyaz ve Kurt, 2020). Okul yöneticileri ile yapılan bir çalışmada ise ODÖO'ya düzenlenen ziyaretlerde maddi zorlukların ortaya çıktığı belirtilmiş ve bu durumun sonucunda okul idaresi, öğretmen ve veli arasında sorunlar yaşandığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin bu ortamlarda öz bakım becerileri konusunda sorunlar yaşadıkları ve izin alma süreçleri ile resmî işlemlerin zaman aldığı belirtilmiştir (Gökçe ve Aydemir, 2016). Alanyazında ODÖO için izin alma süreçlerinin önemli olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Doğan, 2022; Soylu ve Karamustafaoğlu, 2020). Alanyazında önceden planlanan okul dışı öğrenme uygulamalarının öğrencilerin bilgi, davranış ve tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Ballantyne ve Packer, 2009; Kete ve Horasan, 2013; Yavuz ve Kıyıcı, 2012).

Öğretmenlerden birkaçı ilkökul öğretim programlarında okul dışı öğrenmelere değinildiğini ancak öğretim programlarında ODÖO'ya daha çok yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler ilkökul öğretim programlarında okul dışı öğrenmeler yer alsa da sadece teoride kaldığını, programlarda ODÖO ve kazanım ilişkilendirmeleri, açıklamaları, örnek ders planları, çalışma yaprakları vb. olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Alanyazında ODÖO'nun kazanımlarla ilişkilendirilmesinin bu ortamlarda daha etkili sonuçlar alınmasını sağladığı ifade edilmiştir (Tal ve diğerleri, 2005). Genel olarak öğretmenler öğretim programlarında okul dışı uygulamaların önerildiğini bilseler de öğretim programlarını incelemediklerini belirtmişlerdir. Tatar ve Bağrıyanık (2012), Malkoç ve Kaya (2015), Topçu (2017), Karakaş ve diğerleri (2017) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu durumda öğretmenlerin program okuryazarlığı konusunda eksiklikleri olduğu söylenebilir. Öğretmenlere lisans eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik verilecek dersler ve yapılacak uygulamalar ile karşılaşabilecekleri zorlukları daha rahat aşabilmelerine ve öz yeterliklerinin artmasına yardımcı olunabilir (Topçu, 2017).

Öğretmenlerin çoğu ODÖO'da aktif bir rol üstlenmediklerini, öğrencilerin genellikle görevlilerin bilgilendirmeleriyle ya da görevlilerle yaparak öğrendiklerini belirtmiştir. Bu durumda öğretmenlerin ODÖO'da bir dersi/etkinliği nasıl yürüteceğini bilmediğini ya da bu ortamları eğlence amaçlı, boş zaman faaliyetleri olarak gördükleri söylenebilir. Öğretmenler, uygulama aşamasında kendilerini en çok zorlayan durumun sınıf yönetimi olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Thomas (2010) çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetiminde sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki sorunlarının öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini söylemek mümkündür (Sürücü ve Ünal, 2018). Öğretmenler bu ortamlarda en çok soru-yanıt tekniğini kullandıklarını belirtirken canlandırma, deney, yaparak öğrenmelerin de bu ortamlarda kullanıldığını ifade etmişlerdir. Bu noktada öğretmenlere farklı öğrenme yöntem ve teknikleri konusunda eğitimler verilebilir, öğretmenlerin hem sınıflarında hem de ODÖO'nda yaptıkları uygulamalarda farklı yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanabilir. Tüm olumsuzlukların aksine öğretmenler, ziyaretler düzenledikleri ODÖO hakkında araştırmalar yaptıklarını ve bu ortamlara hazırlıklı gittiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğu değerlendirme aşaması için çalışma yaprakları, resim çizme, afiş, broşür hazırlama gibi ölçme araçlarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Benzer olarak alanyazında da bahsedilen ölçme araçlarının okul dışı öğrenme faaliyetlerini değerlendirme aşamasında kullanılan çalışmalara rastlanmıştır (Cheeseman ve Wright, 2018; Erten, 2016; Küçük ve Yıldırım, 2021; Moseley ve diğerleri 2020; Porter, 2018; Yolcu ve Karamustafaoğlu, 2021). Öğretmenler, değerlendirme aşamasında geri bildirimler verirken öğrencileri aktif kılmaya ve meraklandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarına yönelik öz yeterlik algıları ortalama puanı 3,65 olarak hesaplanmıştır. Bu sonucun orta düzeyde bir puan olduğu söylenebilir. Yurtdakal ve Karakaş (2021), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin okul dışı ortamlara gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançları ortalama puanını 3,97 olarak tespit etmiş ve bu değer yüksek düzeye yakın olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algıları orta düzeyde olsa da öğretmenlerin bazı

maddelere verdikleri yanıtlarla ODÖO kullanımlarına yönelik bilgi, planlama, uygulama, yetkinlik ve değerlendirme boyutlarında yetersiz kaldıkları ifade edilebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algıları ortalama puanları farklı değişkenlere göre karşılaştırılmıştır.

Sontay ve Karamustafaoğlu (2017) çalışmalarında fen bilimleri öğretmenlerinin gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterlik inanç puanlarının mesleki deneyime ve okulun bulunduğu konuma göre farklılık gösterdiğine ancak cinsiyete göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Öner (2015) ise çalışmasında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ODÖO'na geziler düzenlemeye karşı daha istekli olduklarını belirtmiştir. Literatür incelendiğinde, çalışmadan elde edilen bulgulara benzer olarak öğretmenlerin öz yeterliklerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği birçok araştırma bulunmaktadır (Demir ve Çetin, 2022; Endler ve diğerleri, 2001; Uysal ve Kösemen, 2013; Ülper ve Bağcı, 2012; Yalmanlı ve Aydın, 2014; Yıldırım ve İlhan, 2010). Bu bulguya karşıt olarak öğretmenlerin öz yeterliklerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği çalışmalar da bulunmaktadır (Aypay, 2010; Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna daha sık rastlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algıları mesleki deneyime bağlı olarak yalnızca ölçeğin değerlendirme boyutunda farklılık göstermiştir. Genel olarak farklı mesleki deneyimlere sahip öğretmenlerin öz yeterlik algısı ortalama puanları birbirine benzer çıkmış olup bu sonucun mesleki deneyimin öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde pek de etkili olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde Pas ve diğerleri (2012) ve Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu (2008) yaptıkları çalışmalarda mesleki deneyimin öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulguya karşıt olarak Ürey ve Kaymakçı (2020) araştırmasında ODÖO için mesleki deneyimin önemli olduğunu 1-5 yıl arası mesleki deneyimi olan öğretmenlerin ODÖO'yu kullanmadıklarını belirtmiştir. Yapılan görüşmelerde ise 1-5 yıl arası deneyime sahip iki öğretmenin (Ö₃ ve Ö₈) diğer mesleki deneyimlere sahip öğretmenlere göre

ODÖO'nun önemine daha çok değindikleri ve ODÖO'yu kullanmaya daha istekli oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algıları görev yaptıkları okul türüne göre ölçeğin genelinde anlamlı bir fark görülmemiş, yalnızca ölçeğin yetkinlik boyutunda farklılık görülmüştür. Çalışmada devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin, özel okulda görev yapan öğretmenlere göre yetkinlik boyutu puan ortalamaları daha yüksektir. Demir (2007) sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersinde ODÖO'yu kullanma konusunda devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine kıyasla daha fazla maddi sıkıntılar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu doğrultuda farklı araştırmalar için farklı okul türlerinde farklı sonuçlar elde edilebileceği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algıları ortalama puanları görev yaptıkları okulun konumu ve SED'ine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. İlde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algıları puan ortalamaları ilçede görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algıları toplam puanı, alt ve orta SED'e sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Ayrıca orta SED okullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algısı toplam puanı, alt SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların SED'i arttıkça ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının yükseldiği söylenebilir. Nitekim köylerde ve ilçelerde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının düşük olmasına ulaşım ve maddi koşulların yetersizliği sebep olabilir (Çepni ve Aydın, 2015; Taner ve Dikmenli, 2016; Türkmen, 2015). Koosimile (2004) araştırmasında, SED'in ODÖO'nun kullanılmasında önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Benzer olarak Çengelci (2013), alt ve orta SED bölgelerde görev yapan öğretmenlerin ODÖO'ya ziyaretler düzenleyebilme konusunda sahip oldukları olumsuz maddi koşullara, zorlanılan resmî işlemlere ve veli desteğinin alınmaması gibi bazı

sorunlara değinmiştir. Bu doğrultuda bu sorunlar, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının düşük olmasında etkilidir denilebilir.

Öğretmenlerin eğitim durumları ile ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algıları puan ortalamaları karşılaştırıldığında lisansüstü eğitimi olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları puan ortalamalarının, olmayan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Aslan (2021), Ürey ve Kaymakçı (2020), Sontay ve Karamustafaoğlu (2017) yaptıkları çalışmada lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin öz yeterlikleri puan ortalamalarının lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgulara karşıt olarak Bezzekçi (2020) tarafından yapılan araştırmada ise eğitim durumları değişkeni açısından ODÖO kullanımları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterliklerinin eğitim durumlarına göre farklılaştığı bulgusuna daha sık rastlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algıları puan ortalamaları öğrencilik yaşamları boyunca okul dışında herhangi bir ders, atölye ya da etkinliğe katılmalarına, üniversitede ODÖO'na yönelik bir ders almalarına, öğretmenlik süreçlerinde ODÖO'ya yönelik bir eğitim almalarına bağlı olarak ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında ders, atölye etkinliğe katılan ve eğitim alan öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Benzer olarak Aslan (2021) tarafından öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ODÖO'ya dair algılarının incelendiği araştırmada, ODÖO ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin bu ortamlara yönelik algılarının almayan öğretmenlere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda ODÖO ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin ODÖO'yu daha çok bildikleri ve öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgulara karşıt olarak Bezzekçi (2020) tarafından yapılan çalışmada eğitim yöneticilerinin ODÖO ile ilgili eğitim almalarına bağlı olarak ODÖO'ya ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Okul dışı öğrenmeye ilişkin öğretim programlarının ele alındığı bir çalışmada öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlere

mentorluk uygulamasının getirilmesinin okul dışı öğrenme faaliyetlerinin uygulanmasına yardımcı olacağından bahsedilmiştir (Çiğdemoğlu ve diğerleri, 2019).

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde ulaşılan bulgulara yönelik sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına ilişkin sonuç ve öneriler araştırma odağındaki temel sorular çerçevesinde oluşturulan alt problemlere göre sunulmuştur.

Çalışmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarının öğretmenlerin mesleki deneyimleri, görev yaptıkları okul türü, okulun konumu, okulun SED'i, eğitim durumları, öğrencilik yaşamları boyunca okul dışında bir ders, atölye ya da etkinliğe katılmaları, üniversitede ODÖO'ya yönelik bir ders almaları ve öğretmenlik süreçlerinde ODÖO'ya yönelik bir eğitim almalarına bağlı olarak değişkenlik gösterdiği görülmektedir.

Bu çalışmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik bilgi sahibi oldukları ancak bu bilginin istenilir düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenler ODÖO'nun önemini bilse de maddi koşulların yetersizliği, ulaşım, güvenlik sorunları, izin alma süreçleri, resmî işlemler, sınıf yönetimi, öğretim programlarında ODÖO'ya yönelik açıklayıcı ve yönlendirici bilgilerin olmaması gibi problemlere sahip olduğundan öğretmenlerin ODÖO'na öğrenme öğretme süreçlerinde yer vermeye pek de istekli olmadıkları söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmenler, eğitim ve öğretmenlik süreçlerinde ODÖO'ya yönelik bir ders almadıkları için ODÖO'yu nasıl kullanacakları konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip değillerdir. Oysa son yıllarda uygulamaya koyulan eğitim anlayışları ve yeniliğe gidilen MEB öğretim programları, derslerin yalnızca sınıflarda yapılmasının yeterli olmayacağını açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Öğretmenlik alanları incelendiğinde, sınıf öğretmenliği alanının diğer alanlara göre daha özel bir alan olduğu, öğrencilerin temel gelişim süreçlerinde, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerini geliştirmede ve öğrencileri temel kazanımlara ulaştırmada stratejik bir rol üstlendiği belirtilmektedir (Eraslan, 2008).

Bu sebeple öğretmenlerin ODÖO'yu tanınması, ilkokul öğretim programları ile bu ortamları ilişkilendirebilmesiyle bu bağlamda öğretim programı okuryazarlıklarının gelişmesi ve bu ortamları önceden yaptıkları planlamalar doğrultusunda etkili kullanabilmeleri oldukça önemlidir. Çalışmanın sonuçları, ilkokul öğretim programlarında okul dışı öğrenmeye ve bu öğrenmelerin gerçekleştiği ortamlara daha fazla önem verilmesi gerektiğini de ifade etmektedir. Alanyazında yer alan çalışmalar bu çalışmadaki sınıf öğretmenlerinin görüşlerini destekler niteliktedir. Bir önceki bölümde tartışılan sorunlar, sınıf öğretmenlerinin ODÖO kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarını etkileyeceğinden ölçek maddelerine verilen yanıtlarda da kendini hissettirmiştir.

Bu çalışma ile öğretim programlarını hazırlayan uzmanlara, ODÖO ile ilgili çalışmalar yapacak araştırmacılara, kısacası eğitimin içinde yer alan tüm paydaşlara ODÖO kullanımlarına yönelik mevcut durumu belirtmek ve ODÖO ile ilgili farkındalık kazandırmak amaçlanmıştır. Bu çalışma, mevcut durumu ortaya koyduğundan geliştirilecek yeni öğretim programlarına rehberlik edebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışma sonucunda geliştirilen “Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak geliştirilmiş olup farklı okullarda ya da bölgelerde görev yapan öğretmenler için uygulanabilir bir yapıdadır. “Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” farklı yeterliğe ve branşa sahip öğretmenlere uygulanmak istenirse araştırmacılara tekrar geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılması önerilmektedir.

ODÖO üzerine çalışacak araştırmacılar, var olan öğretim programlarında ODÖO'na ilişkin eksiklikleri tespit ederek ODÖO'nun kullanımı üzerine çeşitli türde materyaller ve etkinlikler geliştirebilirler.

Öğretim programlarının yazımında görev alan uzmanlara, yeni öğretim programlarını oluştururken programlarda ODÖO'ya daha çok yer vermeleri ve kazanımlarla uygun ODÖO'yu ilişkilendirmeleri önerilmektedir. Gerekirse öğretim programlarında

öğretmenlere yol göstermek amacıyla ODÖO ile ilgili ders planları, çalışma yaprakları, ölçme araçları ve çeşitli eğitim materyallerine yer verilebilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

İlkokulda ve farklı öğretim kademelerinde öğrencilere anlamlı ve etkili öğrenmeler sağlamak ve öğrenilenleri kalıcı hâle getirmek için farklı ODÖO'da öğrenme süreçlerinin yürütülmesi önerilmektedir. Öğretmenler, bu noktada oldukça stratejik ve önemli bir rol üstlenmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin ODÖO'ya ziyaretler düzenlemede gerekli sorumlulukları almaları beklenmektedir. Öğretmenler, ziyaretlerde oluşabilecek problemleri tahmin ederek önlemler almalı ve aniden gelişen problemler için alternatif planlara sahip olmalı, problemleri çözebilmelidir. Bu doğrultuda öğretmenlerden problem çözme becerisine sahip olmaları da beklenmektedir. MEB'in (2019) yayımlanmış olduğu ODÖO Kılavuzu ve buna bağlı olarak İl Millî Eğitim Müdürlüklerinin hazırlanmış olduğu ODÖO kılavuzlarının incelenmesi, öğretmenlerin ODÖO kullanımlarına yönelik bilgilerini arttırabilir ve bir farkındalık oluşturabilir. Sınıf öğretmenlerinin ODÖO ile ilişkili TÜBİTAK 2237 - Bilimsel Eğitim Etkinliklerini Destekleme, 4004 – Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları, 4005 - Yenilikçi Eğitim Uygulamalarını Destekleme programlarına katılmalarının teşvik edilmesi önerilmektedir. ODÖO, öğretmen eğitimi programlarında seçmeli ders olarak yer almaktadır, bunun yanı sıra öğretmen eğitimi programlarında ilişkili ders içeriklerine disiplinlerarası bir yaklaşım ile bütüncül bir şekilde de yer verilebilir. Bu derslerde öğrencilerle birlikte farklı ODÖO'ya gidilerek bu ortamları nasıl etkili kullanmaları gerektiği anlatılabilir ve öğretmenlere ODÖO'ya yönelik uygulamalı hizmet içi eğitimler sağlanabilir. Bununla birlikte MEB'in SED'i düşük okullara ODÖO'nı kullanabilmeleri için fırsatlar sağlaması, ulaşım ve maddi destekler sağlaması önerilmektedir.

Öğretmenlik bölümlerinde farklı derslerin öğretiminde ODÖO'dan nasıl yararlanılması gerektiğine uygulamalı etkinlikler ile öğretim derslerinin (Hayat Bilgisi Öğretimi, Matematik Öğretimi vb.) içeriğinde yer verilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- 2023 Eğitim Vizyonu (2018). 2023 Eğitim Versiyonu. Erişim Tarihi 10 Eylül 2022.
<https://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik/23>
- Agarkar, S., Brock, R. (2017). Learning theories in science education. In K. S. Taber, B. Akpan (Ed.), *Science education: An international course companion*. Sense Publishers, 31, 93-105. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-749-8_7
- Akyüz, Y (2016). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altschuld, J. W. ve Eastmond, J. N. (2010). *Needs assessment: phase 1, getting started*. Sage.
- Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve iktidar* (Çev. E. Bulut). Kalkeodon Yayınevi.
- Apple, M. W. (2017). *Eğitim Toplumunu Değiştirebilir Mi?* (Çev. Ş. Çınkır). Anı Yayıncılık.
- Arı, A. (2014). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar*. Eğitim Yayınevi.
- Armağan, B. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Artiles, Alfredo J, Barreto, Ramona M., McClafferty, K. (1993). Pathways to teacher learning in multicultural contexts. *Remedial and Special Education*, 19(2).
<https://doi.org/10.1177/074193259801900203>
- Aslan, Ö. (2021). *Okul dışı öğrenme ortamları düzenlemeye yönelik eğitim yöneticileri ve öğretmen algıları*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aston, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
<https://doi.org/10.1177/002248718403500507>

- Ay, Y., Anagün, Ş. S. ve Demir, Z. M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 103-118.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8702>
- Aydın, M. (2019). “Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm” konusunun okul dışı öğrenme ortamları ile desteklenmesinin 7. sınıf öğrencilerinin çevre tutumuna etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeğinin (göyö) Türkçe’ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Bakioğlu, B. (2017). 5. sınıf vücudumuz bilmecesini çözelim ünitesinin okul dışı öğrenme ortamı destekli öğretiminin etkililiği (Doktora Tezi). Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Balkan Kıyıcı, F. ve Atabek Yiğit, E. (2010). Sınıf duvarlarının ötesinde fen eğitimi: rüzgâr santraline teknik gezi. *International Online Journal of Education Sciences*, 2(1). 225-243.
- Balkan Kıyıcı, F., Atabek Yiğit, E. ve Selcen Darçın, E. (2014). Doğa eğitimi ile öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişimin ve görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 17-27.
- Ballantyne, R. ve Packer, J. (2009). Introducing a fifth pedagogy: Experience-based strategies for facilitating learning in natural environments. *Environmental Education Research*, 15(2), 243-262.
- Bamberger, Y. ve Tal, T. (2008a). An experience for the lifelong journey: The long-term effect of a class visit to a science center. *Visitor Studies*, 11(2), 198–212.
<https://doi.org/10.1080/10645570802355760>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood cliffs. Printice Hall.

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychological association*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A., (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning, *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopaedia of human behaviour*. (4), 71-81. Academic Press.
- Bandura, A., 1995. Self –efficacy in changing societies. Albert Bandura (Ed.), *Exercise of personal and collective efficacy in changing society* içinde (s. 25-49). Cambridge University Press.
- Bandura. A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bentsen, P., Jensen, F. S., Mygind, E. ve Randrup, T. B. (2010). The extent and dissemination of udeskole in Danish schools. *Urban Forestry & Urban Greening*, 9, 235-243. <https://doi:10.1016/j.ufug.2010.02.001>
- Best, M., Dickinson, C., Hugstad-Vaa Leer, H., Courtney ve Molly, K. (2017). The impact of implementing core curriculum in an outdoor classroom on primary-aged students' academic achievement, Masters of Arts in Education Action Research Papers.
- Bezzekçi, S. (2020). *Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin eğitim yöneticilerinin algıları, (Merkezefendi ve Sarayköy ilçe örneği)*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Bıkmaz, F. H., 2013. Öz yeterlik inançları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Eds.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (s.291-310). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Bilgin, K. U., Akay, A., Koyuncu, H. E. ve Hasar, E. Ç. (2007). *Yerel yönetimde hizmetiçi eğitim*. Tepav Yayınları.

- Bilir, M. (2007). Non-formal education implementations in Turkey: Issues and latest challenges. *International Journal of Lifelong Education*, 26(6), 621-633. <https://doi.org/10.1080/02601370701711307>
- Bolat, Y. ve Koroğlu, M. (2020). Out-of-school learning and scale of regulating out-of-school learning: Validity and reliability study. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1630-1663.
- Bozdoğan, A.E. ve Yalçın, N. (2006). Bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin fene karşı ilgi düzeylerinin değişmesine ve akademik başarısına etkisi: Enerji parkı. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(7), 95-114.
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Role and importance of science and technology museum in education* (Unpublished doctoral dissertation). Gazi University, Enstitute of Educational Science. Ankara, Turkey.
- Bozdoğan, A. E. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirilmesi: Feza Gürsoy bilim merkezi örneği. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 19-41.
- Bozdoğan, A. E. (2011). Müzeler. Canan Laçın Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* içinde (s.25-49). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bozdoğan, A. E. (2012). Eğitim amaçlı gezilerin planlanmasına ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının uygulamaları: Altı farklı alan gezisinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1050-1072.
- Bozdoğan, A. E. (2016). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi (Journal of Theoretical Educational Science)*, 9(1), 111-129. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.9475>
- Bozdoğan, A. E. (2018). Okul dışında fen eğitimi. A. Tekbozbıyık ve G. Çakmakçı (Ed.), *Fen bilimleri öğretimi ve STEM etkinlikleri* içinde, (s. 369-391). Nobel Yayıncılık.

- Bozdoğan, A. E. (2019). *Bilim Merkezleri*. Şen A. İ. (Ed.), Okul Dışı Öğrenme Ortamları (1. Baskı, s. 48-68). Pegem Akademi.
- Braund, M. ve Reiss, M. J. (2006). Towards a more authentic science curriculum: The contribution of out of school learning. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1373-1388. <https://doi.org/10.1080/09500690500498419>
- Brockman, C.F. (1978). Park naturalist and the evolution of national park servicei Interpretion through World War II. *Journal of Forest History*, 22, 24-43
- Bunting, C.J. (2006). *Interdisciplinary teaching through outdoor education*. United States, Champaign: Human Kinetics Division.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13.Baskı.). Pegem Akademi Yayınları.
- Canbulat, T. (2018). Comparative study of Turkey and Germany life science teaching programs. *Educational Research and Review*, 13(13). 526-533. Doi: 10.5897/ERR2018.3520
- Caner, Ö. (2019). *Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarında sürdürülebilir çevre eğitime yönelik tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2),35-48.
- Cheeseman, A. ve Wright, T. (2018). Examining environmental learning experiences at an earth education summer camp. *Environmental Education Research*, 25(3), 375-387.
- Clarke Vivier, S. ve Lee, J. C. (2018). Because life doesn't just happen in a classroom: elementary and middle school teacher perspectives on the benefits of and obstacles to, out-of-school learning. *Issues in Teacher Education*, 27(2), 55-72.

- Colardyn, D. ve Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states. *European Journal of Education*, 39(1), 69-89. Doi: 10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x
- Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (1973). *A First Course in Factor Analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cooper, S. (2011). An exploration of the potential for mathematical experiences in informal learning environments. *Visitor Studies*, 14(1), 48–65. <https://doi.org/10.1080/10645578.2011.557628>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem araştırmaları* (Çev. S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir). Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çakır İlhan, A. (2019). *Müzeler*. Şen A. İ. (Ed.), *Okul Dışı Öğrenme Ortamları* (1. Baskı, s. 22-39). Pegem Akademi.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1823-1841.
- Çelik, M., Bayer, S., Arık-Akyüz, B., Kahrıman-Öztürk, D., Fındık-Tanrıbuyurdu, E., Ergül, A., Güler, T., ... Haktanır, K. (2013). *Minik tema eğitim programı 2013 öğretmen rehberi*. TEMA Vakfı Yayınları.

- Çepni, O. ve Aydın, F. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı okul ortamlarına ilişkin görüşleri, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 39, 317-335.
<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3061>
- Çiğdemöğlu, C., Tekeli, A. ve Köseoğlu, F. (2019). Okul-dışı öğrenmeye yönelik öğretmen mesleki gelişim programından mentorlük desteği alan öğretmenlerin öğrencilerine yansıyan etkileri-Bir örnek olay çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2311-2330. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3521>
- Çil, E., Maccario, N. ve Yanmaz, D. (2015). *Promoting students'acquisition of science concepts from museums via worksheets and visual arts activities*. Paper presented at the International Conference for the European Science Education Research Association, Helsinki, Finland.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demir, M. K. (2007). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde gözlem gezisi yöntemini uygulama durumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 323-343.
- Demir, E. ve Çetin, F. (2022). Teachers' self-efficacy beliefs regarding out-of-school learning activities. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 12(1), 147-166. Doi: 10.31704/ijocis.2022.007
- Demirel, Ö. (2019). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Dewey, J. (2015). *Okul ve Toplum* (4. Baskı) (Çev. A. H. Başman). Pegem Akademi Yayıncılık.
- DeWitt, J. ve Storcksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197.
<https://doi.org/10.1080/10645570802355562>

- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, A. (2020). Geçmişten günümüze sınıf eğitimi ve dönüşüm süreci. Erpay, İ. ve Çakır M. (Ed.) *Eğitim ve sosyal yönleriyle değişim çağı* (1. Baskı, s. 13-26). Astana Yayınları.
- Doğan, G. N. (2022). *Hayat bilgisi dersinde sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançları ve okul dışı öğrenme ile ilgili değerlendirmeleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırşehir.
- Duruk, Ü., Akgün, A., Yılmaz, N., Özün, S., Aykut, N. ve Tekin, S. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarındaki deneyimlerine ilişkin görüşleri. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 315-332.
- Endler, N. S., Speer, R. L., Johnson, R. M., ve Flett, G. L. (2001). General self-efficacy and control in relation to anxiety and cognitive performance. *Social Spring*, 20(1), 36-52.
- Eraslan, A. (2008). Japanese Lesson Study: Can it work in Turkey? *Education and Science*, 33(149), 62-67.
- Ertaş, H. (2012). *Okul dışı etkinliklerle desteklenen eleştirel düşünme öğretiminin, eleştirel düşünme eğilimine ve fizik dersine yönelik tutuma etkisi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertaş, H., Şen, A. İ. ve Parmasızoğlu, A. (2011). The effects of out-of school scientific activities on 9th grade students' relating the unit of energy to daily life. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(2), 178-198.
- Ertaş Kılıç, H. ve Şen, A. İ. (2011). Planetaryum. Şimşek, C. L. (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*. (2. Baskı, s. 85-102). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ertaş Kılıç, H., ve Şen, A. İ. (2014). Okul dışı öğrenme etkinliklerine ve eleştirel düşünmeye dayalı fizik öğretiminin öğrenci tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi [TEDMEM]*, (39)176, 13-30. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3635>

- Ertaş Kılıç, H. (2019). Milli parklar. Şen, A. İ. (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* (2. Baskı, s.187-214). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erten, Z. (2016). *Fen dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Erten, Z. ve Taşçı, G. (2016). Developing activities of out of the school learning environments for science classes and analysing their effects on students' scientific process skills. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 638-657. Doi: 10.17556/jef.41328
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school Learning: Formal, non-formal and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171-190.
- European Commission (2020). *Prospective report on the future of non-formal and informal learning: towards lifelong and life-wide learning ecosystems*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Erişim Tarihi 15 Mayıs 2022. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/315b8756-1352-11eb-9a54-01aa75ed71a1>
- Falk, J. H. ve Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. AltaMira Press.
- Farmer, J., Knapp, D. ve Benton, G. M. (2007). An elementary school environmental education field trip: Long-term effects on ecological and environmental knowledge and attitude development. *The Journal of Environmental Education*, 38(3), 33–42. <https://doi.org/10.3200/JOEE.38.3.33-42>
- Fer, S. (2015). *Öğretim tasarımı*. Anı Yayıncılık.
- Fer, S. (2021). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Field, A. (2018). *Discovering statistics using SPSS for Windows*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Fowler, F. J. (2009). *Survey research methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Füz, N. (2018). Out-of-School Learning in Hungarian Primary Education: Practice and Barriers. *Journal of Experiential Education*, 41(3), 277-294. <https://doi.org/10.1177/1053825918758342>
- Gay, L.R., Mills, G.E. ve Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. (Eight Edition). Pearson.
- Gibbs, G. R. (2007). Analyzing qualitative data. In U. Flick (Ed.), *The Sage qualitative research kit*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K. ve Woolfolk-Hoy A. (2004). Collective efficacy: The eoretical development, empirical evidence and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3-13.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor Analysis*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Göloğlu Demir, C. ve Çetin, F.(2021). Okul dışı öğrenme (ODÖ) faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançları ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1) , 613-634. <https://doi.org/10.37217/tebd.901426>
- Griffin, J. (2004). Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups. *Science Education*, 88(1), 59-70. <https://doi.org/10.1002/sce.20018>
- Griffin, J. ve Symington, D. (1997). Moving from task-oriented to learning-oriented strategies on school excursions to museums. *Science Education*, 81, 763–779. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199711\)81:6<763::AID-SCE11>3.0.CO;2-](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199711)81:6<763::AID-SCE11>3.0.CO;2-)

- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 146-151.
- Güleryüz, H. (2008). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Programı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hanson, M. (1997). Field research methodology for the study of Latin American Ministries of Education. *International Review of Education*, 27, 247-270.
- Henriksson, A. C. (2018). Primary school teachers' perceptions of out of school learning within science education. *International Journal on Math, Science and Technology Education*, 6(2), 9-26.
- Hofstein, A. ve Rosenfeld, S. (1996). Bridging the gap between formal and informal science learning. *Studies in Science Education*, 28(1), 87–112.
<https://doi.org/10.1080/03057269608560085>
- Iwai, T., Kondo, K., Lim, D., Ray, G., Shimizu, H. ve Brown, J. (1999). Japanese language needs analysis 1998-1999 (NFLRC NetWork #13). Honolulu: University of Hawai, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, (2019). *Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu*. Millî Eğitim Basımevi.
- Jarvis, T. ve Pell, A. (2005). Factors influencing elementary school children's attitudes toward science before, during, and after a visit to the UK National Space Centre. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 53–83.
<https://doi.org/10.1002/tea.20045>
- Johnson, R. B. ve Christensen, L. B. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches* (3. Baskı). Thousand Oaks: Sage.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Kaiser, H. F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35(4), 401-415.
<https://doi.org/10.1007/BF02291817>
- Kaiser, H. F. ve Rice, J. (1974). Little jiffy, mark iv. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111-117. <https://doi.org/10.1177/001316447403400115>
- Kan, A. Ü. (2007). *Yeni İlköğretim programında öngörülen temel becerileri kazanmada beşinci sınıf sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinin etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karaağaçlı, M. (2011). *Öğretimde Kuramlar ve Yaklaşımlar*. Sage.
- Karakaş Özür, N. ve Şahin, S. (2017). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 324-347.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar, ilkeler, teknikler* (31. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Karbeyaz, A. ve Karamustafaoğlu, O. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretime katkısı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, 29.
- Kavrayıcı, C. ve Bayrak Ç. (2016). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 623-658.
<http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.70805>
- Kaya, A. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kazina, D. ve Swayze, N. (2009). Bridging the gap: Integrating indigenous knowledge and science in a non-formal environmental learning program. *Green Teacher*, 86, 25-28.
- Kete, R. ve Horasan, Y. (2013). Öğretmen adaylarının uygulamalı (Doğa merkezli) biyoloji derslerinde verimlilikleri. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı II*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Kıroğlu, K. ve Elma, C. (Eds.). 2010. *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kisiel, J. (2003). Teachers, museums and worksheets: A closer look at learning experience. *Journal of Science Teacher Education*, 14, 3–21. <https://doi.org/10.1023/A:1022991222494>
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. New York: Routledge.
- Koosimilea, A. T. (2004). Out-of-school experiences in science classes: Problems issues and challenges in Botswana. *International Journal of Science Education*, 26(4), 483-496. <https://doi.org/10.1080/0950069032000097415>
- Kösterelioğlu, İ. (2012). *Sosyal Bilgiler ders programının ögelerini değerlendirilmesi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaç analizi* (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kurbanoğlu, S.S. (2004). Öz-Yeterlik İnanı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152. <https://doi.org/10.15612/BD.2004.484>
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri . *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, (48) , 111-135 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/39596/429575>
- Küçük, A. ve Yıldırım, N. (2021). Doğa eğitimi ve doğa okulları. şen, A. İ. (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* (2. Baskı, s. 246-271). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Küçük, A. ve Yıldırım, N. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarında işlenen insan ve evre ünitesinin akademik başarı üzerindeki etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 9(2), 205-264.
- Küçükler, O. Z. (2016). Osmanlı Devleti'nde eğitimde modernleşme ve encümen-i daniş (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Laçın Şimşek, C., (Ed.) Şen, A. İ., Bozdoğan, A. E., Balkan Kıyıcı, F., Varnacı Uzun, F., Nuhoğlu, H., Keleş, Ö. (2011). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Leithwood, K. (2007). What we know about educational leadership. J.M. Burger, C. Webber ve P. Knick. (Eds.) *Intelligent Leadership*, Springer, 41–66.
- Lewandowski, K.H.L. (2005). *A study of the relationship of the teachers' self-efficacy and the impact of leadership and professional development* (Unpublished doctoral dissertation). Indian University of Pennsylvania.
- Locke, L. F., Spirduso, W. W. ve Silverman, S. J. (2013). *Proposals that work: A guide for planning dissertations and grant proposals* (6. baskı.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S. ve Hong, S. (1999). *Sample size in factor analysis*. *Psychological Methods*, 84-99. Doi:10.1037/1082-989X.4.1.84
- Malkoç, S. ve Kaya, E. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanılma durumları, *İlköğretim Online*, 14(3), 1079-1095. <https://doi.org/10.17051/io.2015.40410>
- Marshall, K. (2004). Let's clarify the way we use the word "Curriculum." *Education Week*, 24 (1), 43.
- Mason, J. (2006). Mixed methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6(1), 9-25. <https://doi.org/10.1177/1468794106058866>
- McNaughton, S., Zhu, T., Rosedale, N., Jesson, R., Oldehaver, J. ve Williamson, R. (2022). In school and out-of-school digital use and the development of children's self-regulation and social skills. *British Journal of Educational Psychology*, 92(1), 236-257. <https://doi.org/10.1111/bjep.12447>
- McComas, W. F. (2006). Science teaching beyond the classroom: The role and nature of informal learning environments. *The Science Teacher*, 72(10), 26-30.

Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB] (2018). *Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB] (2018). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB] (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB] (2018). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB] (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB] (2018). *Müzik dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB] (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB] (2018). *Trafik Güvenliği dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB] (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB] (2019). *Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu*. Millî Eğitim Basımevi.

Millî Parklar Kanunu, (1983, 9 Ağustos). *Resmî Gazete*, (Sayı: 18132).
Http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2873.pdf

Moore, T. ve Cha-Jan Chang (2009). Self-efficacy, overconfidence and the negative effect on subsequent performance: A field study. *Information & Management* 46, 69–76.
<https://doi.org/10.1016/j.im.2008.11.006>

Moseley, C., Reinke, K. ve Bookout, V. (2002). The effect of teaching outdoor environmental education on preservice teachers' attitudes toward self-efficacy and outcome expectancy. *The Journal of Environmental Education*, 34(1), 9-15.
<https://doi.org/10.1080/00958960209603476>

- Moseley, C., Summerford, H., Paschke, M., Parks, C. ve Utley, J. (2020). Road to collaboration: Experiential learning theory as a frame work for environmental education program development. *Applied Environmental Education& Communication*, 19(3), 238-258.
- Ocak, G. ve Beydoğan, Ö. (2003). *İlköğretim okulları 3. sınıf hayat bilgisi dersi içerik standartlarının öğretmen görüşlerine göre bazı değişkenler açısından yeterlilik düzeyi (Standart Belirleme Erzurum Örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ocak, İ. ve Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 4(1), 18- 38.
- Oktay, Ö., Üner, S. ve Şen, A. İ. (2021). Fen bilimleri, fizik, kimya, biyoloji öğretim programları ile ders kitaplarının okul dışı öğrenme açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 671-710.
- Olson, J. K., Cox-Petersen, A. M. ve McComas, W. F. (2001). The inclusion of informal environments in science teacher preparation. *Journal of Science Teacher Education*, 12, 155–173. <https://doi.org/10.1023/A:1016715127697>
- Orion, N., Hofstein, A., Tamir, P. ve Giddings, G. J. (1997) Development and validation of an instrument for assessing the learning environment of outdoor science activities. *Science Education*, 81, 161-171. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199704\)81:2<161::AID-SCE3>3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199704)81:2<161::AID-SCE3>3.0.CO;2-D)
- O'Sullivan, M. (2000). Needs assessment for INSET for unquali. Ed primary teachers in Namibia: an effective model. *A Journal of Comparative and International Education*, 30, 211-232. <https://doi.org/10.1080/713657454>

- Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(1), 89-121.
<https://doi.org/10.17494/ogusbd.555135>
- Öner, G. ve Öztürk, M. (2019). Okul dışı öğrenme ve öğretim mekânları olarak bilim merkezleri: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyimi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1-27.
- Özdemir, O. (2007). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: "Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim". *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 23-39.
- Özer, M. ve Yıldırım, A. (2019). Okul öncesi dönemde müze ile eğitim: Öğretmenler ne biliyor? Ne yapıyor? *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 396-430. <https://doi.org/10.18039/ajesi.577246>
- Öztura, E. (2010). *Truva Tarihî Millî Parkı, Kaz Dağı Millî Parkı ve Spil Dağı Millî Parkı ziyaretçilerinin Türkiye'de millî park kavramı ve eğitimi üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Öztürk, A. (2019). *Okul dışı öğrenmeye ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Öztürk, Ş. (2009). Okulda eğitimle bütünleştirilmiş mekân dışı eğitim. *Millî Eğitim Dergisi*, 181, 131-144.
- Öztürk, T. ve Kalafatçı, Ö. (2016). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programının uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 58-74.
- Palmberg, I.E. ve Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *The Journal of Environmental Education*, 31(4), 32-36.
<https://doi.org/10.1080/00958960009598649>

- Paris, S. G., Yambor, K. M. ve Packard, B. W. (1998). A museum-school-university partnership for enhancing students' interest and learning in science. *The Elementary School Journal*, 98(3), 267-288. <https://doi.org/10.1086/461894>
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P. ve Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher-and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of school psychology*, 50(1), 129-145.
- Patrick, P., Mathews, C. ve Tunnicliffe, S.D. (2013). Using a field trip inventory to if listening to elementary school students' conversations, while on a zoo field trip, enhances preservice teachers' abilities to plan zoo field trips. *International Journal of Science Education*, 35(15), 2645-2669. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.620035>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pekin, M. ve Bozdoğan, A.E. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı çevrelere gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: Tokat ili örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(17), 114-133.
- Pett, M. A., Lackey, N. R. ve Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis the use of factor analysis for instrument development in health care research*. Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412984898>
- Plano Clark, V. L. ve Ivankova, N. V. (2016). *Mixed methods research: A guide to the field*. Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483398341>
- Porter, K. A. (2018). *Developing ecological identities in high school students through a place-based science elective*. California StateUniversity, LongBeach.
- Randler, C., Kummer, B. ve Wilhelm, C. (2012). Adolescent learning in the zoo: Embedding a non-formal learning environment to teach formal aspects of vertebrate biology. *J Sci Educ Technol*, 21, 384–391. Doi:10.1007/s10956-011-9331-2

- Rennie, L. J. ve McClafferty, T. P. (1996). Science centres and science learning. *Studies in Science Education*, 13, 521-531. <https://doi.org/10.1080/03057269608560078>
- Richerich, R. (1980). *Definition of language needs and types of adults*. In J. Trimm, Richerich, J. Van Ek. ve D. Wilkins (Eds.), *Systems development in adult language learning*. Strasbourg: Council of Europe, Oxford: Pergamon.
- Rios J.M ve Brewer, J. (2014). Outdoor education and science achievement. *Applied Environmental Education & Communication*, 13(4), 234-240. <https://doi.org/10.1080/1533015X.2015.975084>
- Rumjaun, A. B. (2017). Educational visits and science education. In: Taber K.S., Akpan B. (eds.) *Science Education* (s. 417-429). Sense Publishers.
- Sağlamer Yazgan, B. (2013). *Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin araştırma- sorgulama becerilerine ve çevreye karşı tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: içerik analizi çalışması, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırma Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Schneiderhan-Opel, J., ve Bogner, F. X. (2021). The effect of environmental values on German primary school students’ knowledge on water supply. *Water*, 13, 702. <https://doi.org/10.3390/w13050702>
- Senemoğlu, N., Demirel, M., Yağcı, E. ve Üstündağ, T., 2009. “Elementary school teachers self efficacy beliefs: A Turkish Case”, *Humanity Social Sciences Journal*, 4(2), 164-171.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Silverman, D. (2018). Nitel verileri yorumlama (E. Dinç Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Simmons, D. (1998) Using natural settings for environmental education: Perceived benefits and barriers. *Journal of Environmental Education*, 29 (3), 23–31. <https://doi.org/10.1080/00958969809599115>
- Smith Gregory A., Sobel, D. (2010). *Place- and community-based education in schools*. New York: Routledge.
- Smith-Sebasto, N. J. ve Smith, T. L. (1997). Environmental education in Illinois and Wisconsin: A tale of two states. *Journal of Environmental Education*, 28(4), 26-36. <https://doi.org/10.1080/00958964.1997.9942833>
- Sontay, G., Tutar, M. ve Karamustafaoğlu, O. (2016). “Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi” hakkında öğrenci görüşleri: planetaryum gezisi”. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)*, 1(1), 1–24.
- Sontay, G. ve Karamustafaoğlu, O. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin gezi düzenlemeye ilişkin öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 863-879.
- Soylu, Ü. İ. ve Karamustafaoğlu, O. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarında materyal destekli fen öğretimi gerçekleştirilmiş ulusal akademik çalışmaların incelenmesi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 203-226.
- Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Sözer, Y. (2015). *Sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı aktif öğrenmeler: Bir meta-sentez çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Strauss, L. C. ve Terenzini, P. T. (2007). The effects of students' in- and out-of-class experiences on their analytical and group skills: A study of engineering education. *Research in Higher Education*, 48(8), 967-992. <http://dx.doi.org/10.1007/s11162-007-9057-4>

- Sturm, H. ve Bogner, F.X. (2016). Learning at workstations in two different environments: A museum and a classroom. *Studies In Educational Evaluation*, 36(1-2), 14-19. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2010.09.002>
- Şeker, H. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kavramlar-yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
- Şen, A. İ. (2019). *Okul dışı öğrenme ortamları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şentürk, E. (2009). *The effect of science centres on students' attitudes towards science* (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi, Ankara.
- Şentürk, E. (2021). Gökevlere (Planetaryumlar). Şen, A. İ. (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* (2. Baskı, s. 92-112). Pegem Akademi.
- Şimşek, C. L. (2011). Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi. C. L. Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* (s. 1-25). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2014). Using multivariate statistics: International edition (6 bs.). Boston: Pearson.
- Tal, R. T. (2004). Using a field trip as a guide for conceptual understanding in environmental education: A case study of a pre-service teacher's research. *Chemical Education Research and Practice*, 5, 127–142.
- Tal, T. ve 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>
- Tal, R., Bamberger, Y. ve Morag, O. (2005). Guided school visits to natural history museums in Israel: teachers' roles. *Science Education*, 89(6), 920-935. <https://doi.org/10.1002/sce.20070>

- Taner, Ç. ve Dikmenli, Y. (2016). Coğrafya öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretimine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 363-382.
- Tashakkori A. ve Teddlie C. (Eds). (2010). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.
- Tatar, N., ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Tezcan Akmehmet, K. ve Ödekan, A. (2006). Müze eğitiminin tarihsel gelişimi. *İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 47-58.
- Thomas, G. (2010). Facilitator, teacher, or leader? Managing conflicting roles in outdoor education. *Journal of Experiential Education*, 32(3), 239-254. <https://doi.org/10.1177/105382590903200305>
- Thompson, B. ve Daniel, L. G. (1996). Factor analytic evidence for the construct validity of scores: A historical overview and some guidelines. *Educational and Psychological Measurement*, 56(2), 197-208. <https://doi.org/10.1177/0013164496056002001>
- Topçu, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: Öğretmen adayları ile fenomenolojik bir çalışma. *International Education Studies*, 10(7), 1-27.
- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29.
- Torun Ü. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeye yönelik görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Tösten, R. (2020). Okul dışı eğitim ve öğrenme. Adnan Küçüköğlü, Halil İbrahim Kaya (Eds.), *Kuramdan uygulamaya okul dışı öğrenme ortamları* içinde (s.1-22). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
<https://doi.org/10.3102/00346543068002>
- Türkmen, H. (2010). İnfomal (sınıf-dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 46-49.
- Uysal, İ. ve Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217-226.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 1115-1131.
- Ürey, M. ve Kaymakçı, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(227), 7-32.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82.
- Ütkür, N. (2019). The case for examination of different methods used in life sciences and social studies courses. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(4). 866-877.
- Waite, S. (2009). Outdoor learning for children aged 2-11: Perceived barriers, potential solutions. Paper presented at the Fourth International Outdoor Education Research Conference, Victoria, Australia.
- Winter, J. C., Dodou, D. ve Wieringa, P. A. (2009). Exploratory factor analysis with small sample sizes. *Multivariate Behavioral Research*, 44(2), 147-181.
<https://doi.org/10.1080/00273170902794206>

- Worth K. (2010). *Science in early childhood classrooms: content and process*. Collected Papers from the SEED (STEM in Early Education and Development) Conference May 2010, University of Northern Iowa, Cedar Falls, Iowa, USA.
- Yalmanlı, S. G. ve Aydın, S. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Kafkas Üniversitesi, e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 60-66.
- Yavuz, M. (2012). *Fen eğitiminde hayvanat bahçelerinin kullanımının akademik başarı ve kaygıya etkisi ve öğretmen-öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yazıcı, T. ve Çobanoğlu, E. O. (2017). Türkiye’de sınıf dışı eğitim ve tarihsel kökenleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(9), 385-401.
- Yenimahalle İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, (2016). *Okulum Ankara öğretmenler için Ankara rehberi*. Berikan Matbaacılık.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(45), 88-104.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yılmaz, K. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Yılmaz, M. (2014). *Eğitimin psikolojik temelleri*. C. Celep (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. Anı Yayıncılık.
- Yolcu, H. ve Karamustafaoğlu, O. (2021). Konya bilim merkezine yapılan bir sanal gezintinin bilimsel etkisi hakkında öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1925-1983.

YÖK (2018). *Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. YÖK Yayınları.

Yurtdakal, K. ve Karakaş, H. (2021). Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına gezi düzenleyebilme öz yeterlilikleri. *HAYEF: Journal of Education*, 18(2), 295- 322.

<https://doi.org/10.5152/hayef.2021.20032>

Zimmerman, Barry J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.101>

EK-A: Gönüllü Katılım Formu

Gönüllü Katılım Formu (Görüşme)

.../.../.....

Sevgili Meslektaşım,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda Doç. Dr. Sevinç Gelmez Burakgazi'nin danışmanlığında yürüttüğüm tez çalışmam kapsamında sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarını incelemekteyim.

Çalışmam, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon izni ile yürütülmektedir. Araştırmada yer almak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmanın ilk bölümünde, 2021–2022 eğitim öğretim yılında ilkökul düzeyinde öğretmenlik yapmakta olan sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılacaktır. Görüşmeler yaklaşık 30-40 dakika sürecektir ve izniniz dâhilinde bahsettiğiniz ayrıntıları sonradan unutmamak adına ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Araştırmanın ikinci bölümünde ise görüşmelerden elde edilecek verilerin analizi ile bir ölçek geliştirilecek ve bu ölçek ile sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları kullanımına yönelik öz yeterlik algıları incelenecektir. Herhangi bir nedenden dolayı rahatsız hissetmeniz durumunda ses kaydının durdurulmasını ve tekrar başlatılmasını talep edebilirsiniz. Ölçek uygulamasında ise uygulamaya son verebilirsiniz. Vereceğiniz bilgiler tamamen gizli tutulacaktır ve isminiz hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Gerek uygulama esnasında gerekse uygulamadan sonra kendinizi herhangi bir nedenden dolayı rahatsız hissetmeniz hâlinde soruları yanıtlamaya son verebilir ve/veya istediğiniz zaman çalışmadan ayrılabilirsiniz. Görüşme sonunda verdiğiniz bilgilerden rahatsızlık duymanız hâlinde yapılan kayıtların tümü şahsınıza teslim edilecektir. Çalışmanın sonucunu öğrenmek istemeniz hâlinde bizlerle iletişime geçebilirsiniz. Değerli katılımınız, gönüllüğünüz ve katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Yukarıda bahsedilen çalışmaya gönüllü olarak katılıyorum. Herhangi bir nedenden dolayı kendimi rahatsız hissetmem durumunda çalışmayı istediğim noktada bırakıp ayrılabileceğimi biliyorum. Uygulama esnasında paylaştığım bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Öğretmen:

Adı, Soyadı:

Adres:

Tel:

E-posta:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı:

Adı, Soyadı:

Adres:

Tel:

E-posta:

İmza:

Araştırmacı:

Adı, Soyadı:

Adres:

Tel:

E-posta:

İmza:

EK-B: Gönüllü Katılım Formu

Gönüllü Katılım Formu (Ölçek Çalışması)

.../.../.....

Sevgili Meslektaşım,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda Doç. Dr. Sevinç Gelmez Burakgazi'nin danışmanlığında yürüttüğüm tez çalışmam kapsamında sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarına yönelik öz yeterlik algılarını araştırmaktayım.

Araştırmam, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon izni ile yürütülmektedir. Araştırmada yer almak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılmayı kabul ederseniz size araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek uygulanacaktır. Uygulama, yaklaşık 10 dakika sürecektir. Ölçekteki maddeler sizin okul dışı öğrenme ortamları kullanımına yönelik öz yeterlik algılarınızı belirlemek amacıyla yazılmıştır ve maddelerin kesin bir doğru cevabı yoktur. Sizden, "Kesinlikle Katılıyorum" ile "Kesinlikle Katılmıyorum" arasındaki seçeneklerden durumunuzu/görüşünüzü yansıtan en uygun seçeneği samimiyetle cevaplamanız beklenmektedir. Uygulama kapsamında vereceğiniz cevaplar yalnızca araştırmacılar tarafından değerlendirilecek olup isminiz hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Veriler toplu olarak değerlendirilecek ve yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bir grubu ya da bireyi özel olarak hedef alacak, kişisel rahatsızlık verecek sorular ölçekte yer almamaktadır ancak gerek uygulama esnasında gerek uygulamadan sonra kendinizi herhangi bir nedenden dolayı rahatsız hissetmeniz durumunda soruları yanıtlamaya son verebilir ve/veya istediğiniz zaman çalışmadan ayrılabilirsiniz. Çalışma hakkında daha detaylı bilgi edinmek ve çalışmanın sonucunu öğrenmek istemeniz hâlinde bizlerle iletişime geçebilirsiniz.

Değerli katılımınız, gönüllülüğünüz ve katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Yukarıda bahsedilen çalışmaya gönüllü olarak katılıyorum. Herhangi bir nedenden dolayı kendimi rahatsız hissetmem durumunda çalışmayı istediğim noktada bırakıp ayrılabileceğimi biliyorum. Uygulama esnasında paylaştığım bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Sorumlu Araştırmacı:

Adı, Soyadı: Doç. Dr. Sevinç Gelmez Burakgazi

Kurum: Hacettepe Üniversitesi

E-posta:

Araştırmacı:

Adı, Soyadı: Aleyna Erdoğan

Kurum: Hacettepe Üniversitesi

E-Posta:

EK-C: Okul Dışı Öğrenme Ortamları Görüşme Formu

Bölüm I Demografik Bilgiler

1. Cinsiyet	Kadın (...) Erkek (...)
2. Yaşınız	
3. Eğitim Durumunuz	Lisans (...) Yüksek Lisans (...) Doktora (...)
4. Lisans Mezuniyet Alanınız	
5. Mesleki Deneyiminiz (Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?)	
6. Sınıf Mevcudunuz	
7. Öğrenci profiliniz nedir? (Sosyo-ekonomik durum, veli eğitim düzeyi, öğrencilerin derslere karşı ilgisi, başarısı vb.)	
8. Öğrencilik hayatınız boyunca (İlköğretim, ortaöğretim, üniversite) okul dışı öğrenme ortamlarında herhangi bir ders, atölye ya da etkinliğe katıldınız mı? Kısaca bahseder misiniz?	
9. Üniversite eğitiminiz boyunca okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik herhangi bir ders aldınız mı? Yanıtınız evet ise açıklar mısınız?	
10. Öğretmenlik sürecinizde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik herhangi bir eğitim aldınız mı? Yanıtınız evet ise açıklar mısınız?	

Bölüm II Görüşme Soruları

1. Okul dışı öğrenme ortamları hakkında neler biliyorsunuz?

1.1. Okul dışı öğrenme ortamları neler olabilir?

1.2. Bu bilgilerinizi nereden/hangi kaynaklar aracılığı ile öğrendiniz?

2. İlkokul öğretim programını en son ne zaman incelediniz? Sizce öğretim programlarını incelemek niçin önemlidir/değildir?

3. İlkokul öğretim programındaki kazanımlar ile okul dışı öğrenme ortamlarının ilişkilendirilmesine yönelik düşünceleriniz nelerdir/neler biliyorsunuz?

3.1. İlkokul öğretim programının okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına uygun olup olmadığına yönelik düşünceleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?

4. İlkokul düzeyinde farklı dersler için okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanılmasına yönelik görüş ve düşünceleriniz nelerdir?

5. Bulduğunuz çevrede yer alan okul dışı öğrenme ortamlarından nasıl haberdar oluyorsunuz?

6. Derslerinizde okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanıyor musunuz? Nasıl? Açıklar mısınız? Yanıtınız evet ise,

6.1. Bu süreçte okul idaresinden nasıl bir destek alıyorsunuz?

6.2. Bu süreçte velilerden nasıl bir destek alıyorsunuz?

6.3. Bu süreçte müze yetkilileri ve rehberlerden nasıl bir destek alıyorsunuz?

6.4. Okul dışı öğrenme ortamlarını eğitim amaçlı kullanmak üzere belirlerken neleri dikkate alırsınız?

6.5. Okul dışı öğrenme ortamlarını eğitim amaçlı kullanırken yararlandığınız kaynaklar nelerdir? (Müze, bilim merkezi vb. web sayfaları, akademik yayınlar, blog, forum vb.)

6.6. Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmadan önce nasıl bir planlama yapıyorsunuz? Nelere dikkat ediyorsunuz? (Pedagoji, Öğrenciler, Öğretim Programı, Etkinlik Kâğıtları, İdare, Veli, Ulaşım, Müze Yetkilileri vb.)

6.7. Planlama sürecinde kendinizi yeterli görüyor musunuz? Bu süreçte herhangi bir zorluk yaşıyor musunuz? Açıklar mısınız?

6.8. Okul dışı öğrenme ortamlarını eğitim amaçlı kullanmak üzere yaptığınız planlarda en sık kullandığınız öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir?

6.9. Eğitim amaçlı okul dışı öğrenme ortamlarını kullanırken, süreçte neler yapıyorsunuz? Bu süreçte rolünüz nedir? (Sürece aktif katılım, çocukları tamamen gezi rehberine bırakırım vb.)

6.10. Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı esnasında hangi zorluklarla karşılaşılıyorsunuz?

6.11. Eğitim amaçlı okul dışı öğrenme ortamlarında öğretimi gerçekleştirdikten sonra neler yapıyorsunuz?

6.12. Sonda Sorusu: Öğretimi değerlendirme konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz? Süreçte herhangi bir zorluk yaşıyor musunuz? Nasıl, açıklar mısınız?

7. Sizce okul dışı öğrenme ortamlarının güçlü yönleri nelerdir?

8. Sizce okul dışı öğrenme ortamlarının zayıf yönleri nelerdir?

9. Okul dışı öğrenme ortamları kullanımına yönelik sizi motive eden şeyler nelerdir?

10. Okul dışı öğrenme ortamları kullanımına yönelik sizi zorlayan şeyler nelerdir?

11. Öğretmenlere okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik nasıl bir hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?

11.1. Siz böyle bir hizmet içi eğitim programına katılır mısınız? Niçin?

12. Görüşme sırasında gözden kaçırdığımız aklımıza gelmeyen ancak sizin önemli olduğunu düşündüğünüz başka bir ayrıntı var mıdır?

Katılımınız için çok teşekkür ederim.

EK-Ç: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00001451546
Konu : Aleyna ERDOĞAN Hk

16.02.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 01.02.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001427589 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi **Aleyna ERDOĞAN**'ın **Dr. Öğr. Üyesi Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ** sorumluluğunda yürüttüğü "**Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **09 Şubat 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: CA4EE242-8CA2-4BDB-AE99-5592F9B98D58

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Memur

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: .

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-D: Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-22991769
Konu : Araştırma İzni

24.03.2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 11.03.2021 tarihli ve 0001493893 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Aleyna ERDOĞAN'ın "**Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi**" konulu çalışması kapsamında İlimiz Çankaya, Yenimahalle, Mamak, Keçiören ve Etimesgut İlçelerine bağlı ilkokullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama Araçları

Dağıtım:
Gereği:
Hacettepe Üniversitesi

Bilgi:
Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Mamak, Etimesgut
İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle/ANKARA Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: D. KARAGÜZEL Unvan : Memur

Telefon No : 0 (312) 306 89 07

E-Posta: istatistik06@meb.gov.tr

İnternet Adresi: www.meb.gov.tr

Faks: _____

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0ff0-35d9-366c-ba13-173f koda ile teyit edilebilir.

EK-E: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

16/03/2023

(İmza)

Aleyna ERDOĞAN

EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

08/03/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kullanımlarına Yönelik Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
08/03/2023	160	246985	16/01/2023	%15	2031946212

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Aleyna Erdoğan

Öğrenci No.: N19138852

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

İmza

Programı: Eğitim Programları ve Öğretim

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Doç. Dr. Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ)

EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report

08/03/2023

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Curriculum and Instruction

Thesis Title: An Investigation of Classroom Teachers' Self-Efficacy Perceptions for Their Use of Out-of-School Learning Environments

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
08/03/2023	160	246985	16/01/2023	%15	2031946212

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Aleyna Erdoğan

Student No.: N19138852

Department: Educational Sciences

Program: Curriculum and Instruction

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

(Assoc. Prof. Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ)

EK-Ğ: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

16/03/2023

(imza)

Aleyna ERDOĞAN

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir

