



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINA YÖNELİK SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aysel UĞURLU

Malatya-2022

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINA YÖNELİK SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aysel UĞURLU

Danışman: Prof. Dr. Ramazan SEVER

Malatya-2022

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Ramazan SEVER danışmanlığında yüksek lisans semineri olarak hazırladığım **Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi** başlıklı bu çalışmamın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığını bütün kaynakların hem metin içerisinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterildiğini belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Aysel UĞURLU

ÖNSÖZ

Geleneksel öğretim yöntemleri ile sürdürülen eğitim anlayışından yeni öğrenme ortamlarına, teknoloji ile desteklenmiş sınıflara uzanan çağdaş eğitim anlayışıyla bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerileri destekleyecek öğretim yöntemleri benimsenmeye başlanmıştır. Güncellenen eğitim programlarında eğitimin amacına uygun olarak planlanan ders ortamlarına okul dışı alanların dahil edilmesi önemsenmektedir. Okulların sahip oldukları imkanlar dahilinde okul dışı alanları kullanmaları gerektiği düşünülmektedir. Ancak okul dışı ortamların kullanımının sağladığı birçok fayda olduğu bilirse de kullanımının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda yürütülen araştırmada okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın oluşmasında, gelişmesinde ve sonuçlanmasında desteğini esirgemeyerek, bilgi ve tecrübesini benimle paylaşan, süreç içerisinde beni yönlendiren kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Ramazan SEVER 'e, çalışma sürecinde deneyimleriyle tezime yapıcı eleştiriler sunan ve tezimin gelişmesine değerli görüşleri ve önerileriyle önemli katkıları olan değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Yalçın KARALI 'ya ve Doç. Dr. Aysel DEMİROĞLU' na, ayrıca eğitim-öğretim süreci boyunca derslerimde akademik anlamda ve kişisel gelişimime katkı sağlayan bütün hocalarıma, Karababa İlkokulu'nda görev yapan ve çalışmamın veri toplama aşamasında destek olan tüm öğretmenlere, yüksek lisans sürecinde desteğini esirgemeyen ve bana kattıkları için tüm arkadaşlarıma, her zaman yanımda olan kıymetli aileme, eşime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Aysel UĞURLU

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	ii
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
ÖZET	ix
ABSTRACT	xi
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Problem Cümlesi ve Alt Problemler	3
1.3.Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
1.4.Araştırmanın Sayıltıları	5
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6.Tanımlar	5
BÖLÜM II	7
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1.Kuramsal Bilgiler.....	7
2.1.1. Öğrenme.....	7
2.1.2. Okul Dışı Öğrenme.....	10
2.1.3. Okul Dışı Öğrenmenin Eğitimdeki Yeri ve Önemi	11

2.1.4. Okul Dışı Öğrenmenin Sınırlılıkları ve Çözüm Önerileri	13
2.1.5. Okul Dışı Öğrenme Ortamları.....	14
2.1.5.1. Müzeler.....	15
2.1.5.2. Doğa Eğitimleri.....	16
2.1.5.3. Hayvanat Bahçeleri	17
2.1.5.4. Tarihi Alanlar.....	18
2.1.5.5. Bilim Merkezleri.....	18
2.1.5.6. Milli Parklar	19
2.1.5.7. Resmi Kurumlar	21
2.1.5.8. Sosyal Medya.....	22
2.1.5.9. Diğer Okul Dışı Öğrenme Alanları.....	22
2.1.6. Okul Temelli Alan Gezilerinin Amaçları ve Planlanması	24
2.1.6.1. Okul Temelli Alan Gezilerinin Planlanma Aşamaları	25
2.1.7. Millî Eğitim Bakanlığı İlkokul Öğretim Programlarında Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Yeri	28
2.1.8. Duyuşsal Faktörlerin Öğrenme Ortamında Yeri	31
2.1.9. Kaygının Tanımı ve Kapsamı	32
2.1.10. Kaygının Nedenleri.....	32
2.1.11.Kaygının Türleri	33
2.2.İlgili Araştırmalar.....	34
2.2.1. Uluslararası Araştırmalar	34
2.2.2. Ulusal Araştırmalar.....	38
BÖLÜM III.....	45
YÖNTEM	45
3.1.Araştırmanın Modeli	45
3.2.Araştırmanın Evren ve Örneklemi	46
3.3.Veritoplama Araçları	48
3.4.Verilerin Toplanması ve Uygulama Akışı.....	49
3.5.Verilerin Analizi	50

BÖLÜM IV	52
BULGULAR.....	52
4.1.Nicel Aşamada Elde Edilen Bulgular	52
4.2.Nitel Aşamada Elde Edilen Bulgular	54
BÖLÜM V	67
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	67
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	67
5.3.Öneriler.....	72
KAYNAKÇA.....	74
EKLER	94
EK-1. Okul Dışı Öğrenme Kaygı Değerlendirme Ölçeği	94
EK-2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	97
EK-3. Etik Kurul Onayı	98
EK-4. Araştırma İzni.....	99

ÖZET

OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINA YÖNELİK SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

UĞURLU, Aysel
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ramazan SEVER

Mayıs-2022, XV+99 sayfa

Bu çalışmada okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Karma araştırma yaklaşımı benimsenen çalışmada açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmaya 2021- 2022 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezinde görev yapan 407 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın amacı kapsamında ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen gönüllülük esasına dayalı olarak 10 sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. Nicel aşamada veri toplama aracı olarak kullanılan 25 maddelik ölçeğin ilk bölümünde kişisel bilgiler yer almaktadır. Nitel aşamada veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın alt problemlerine yönelik olarak kullanılan ölçek puanlarından elde edilen veriler betimsel istatistiki yöntemler kullanılarak çözümlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular ise içerik analizi yapılarak irdelenmiştir. Araştırma bulgularından sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik kaygı puanlarının cinsiyet, okul türü ve görev yaptıkları yerleşim yerinin sosyoekonomik özellikleri açısından farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme alanlarını olarak daha çok okulun sosyoekonomik imkânlarına göre belirledikleri görülmektedir. Öğretmenlere göre okul dışı etkinliklerin sınıf içi öğrenmeleri desteklediği, öğrencilerin bilgi düzeyini artırdığı, sorumluluklarını geliştirdiği belirtilmiştir. Okul dışı öğrenme alanlarında öğretmen kaygılarının öğrenci güvenliği, etkinliği planlama ve ekonomik nedenlerden kaynaklı olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak sınıf öğretmenlerinin okul dışı

öğrenme ortamlarına yönelik kaygı düzeylerinin azaltılmasına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul Dışı Öğrenme Ortamı, Sınıf Öğretmeni, Kaygı



ABSTRACT

INVESTIGATION OF ANXIETY LEVELS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' TOWARDS OUT-OF-SCHOOL LEARNING ENVIRONMENTS

UĞURLU, Aysel
M. S., İnönü Üniversity Institute of Educational Sciences
Division Of Primary Education

Advisor: Prof. Dr. Ramazan SEVER

May-2022, XV+99 pages

In the study, it is aimed to examine the anxiety levels of primary school teachers towards out-of-school learning environments. In the study, which adopted a mixed research approach, exploratory sequential design was used. 407 primary school teachers working in Malatya city center participated in the research in the 2021-2022 academic year. Within the scope of the purpose of the study, opinions were received from 10 classroom teachers on the basis of voluntariness determined by the criterion sampling method. Personal information is included in the first part of the 25-item scale, which is used as a data collection tool at the quantitative stage. In the qualitative phase, a semi-structured interview form was used as a data collection tool. The data obtained from the scale scores used for the sub-problems in the research were analyzed using descriptive statistical methods. Open-ended questions in the semi-structured interview form were analyzed by content analysis. From the research findings, it was concluded that the anxiety scores of the primary school teachers towards out-of-school learning activities differ in terms of gender, school type and socioeconomic characteristics of the settlement where they work. It is seen that primary school teachers mostly determine out-of-school learning areas according to the socio-economic opportunities of the school. According to the teachers, it was stated that out-of-school activities support classroom learning, increase students' knowledge level, and improve their responsibilities. It has been concluded that teacher concerns in out-of-school learning areas are caused by student safety, activity planning and economic reasons. Based on the results of the research,

suggestions were made to reduce the anxiety levels of primary school teachers' towards out-of-school learning environments.

Key Words: Out-of-school Learning Environment, Classroom Teacher, Anxiety



TABLolar LİSTESİ

Tablo		Sayfa
1	Nicel Örneklemenin Demografik Özellikleri.....	47
2	Nitel Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.....	47
3	Araştırmada Kullanılan Ölçeğe İlişkin Normal Dağılım Testi.....	50
4	Katılımcıların Kaygı Puanlarına İlişkin Bulgular.....	52
5	Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Kaygılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları.....	52
6	Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Kaygılarının Okul Türü Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları.....	53
7	Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Kaygılarının Görev Yaptıkları Yerleşim Yerinin Sosyoekonomik Açından Betimsel Özellikleri.....	54
8	Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Kaygılarının Görev Yaptıkları Yerleşim Yerinin Sosyoekonomik Özellikleri Değişkenine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	54
9	Okul Dışı Öğrenme Ortamları	55
10	Okul Dışı Öğrenme Alanı Olarak Kullanılan Ortamlar.....	56
11	Okulların Sosyoekonomik Durumuna Göre Kullanılan Okul Dışı Etkinlikler ve Var Olan İmkânların Artırılması.....	57
12	Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Etkinliklere Yönelik Eğitim Alma Durumları ve Yeterlikleri.....	59
13	Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamı Ziyaretinde Etkinliği Planlarken En Büyük Kaygılarına Yönelik Görüşleri.....	61
14	Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Etkinlikler İle İlgili Olumlu Deneyimlerine İlişkin Görüşleri.....	63

15	Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Etkinlikler İle İlgili Olumsuz Deneyimlerine İlişkin Görüşleri.....	64
----	---	----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil		Sayfa
1	Araştırmada kullanılan açıklayıcı sıralı karma desen süreci.....	46



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

ICOM: Milletlerarası Müzeler Konseyi

MTA: Maden Tetkik ve Arama Genel Müdürlüğü

ODTÜ: Orta Doğu Teknik Üniversitesi

IUCN: The World Conservation Union (Dünya Doğayı Koruma Birliği)

AFAD: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

ODÖ-KDÖ: Okul Dışı Öğrenme Kaygı Değerlendirme Ölçeği

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

FEK: Fiziksel Etkinlik Kartları

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Eğitim ve öğretim ortamı olarak bilinen okullar, belirli bir zaman ve mekanda eğitim veren kurumlar olarak tanımlanmaktadır. Okullarda mevcut eğitim programı çerçevesinde belli bir zaman aralığında yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri formal eğitim olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme ise sadece formal olarak okullarla sınırlı kalmayan, hayatımızın her alanında var olan bir eylemdir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesi, bilgilendirilmesi, bilime ve sanata olan ilgi ve tutumlarının geliştirilmesi gibi birçok becerinin kazandırılmasında sadece okullar yeterli değildir (Şen, 2019).Günümüzde okullarda yapılan eğitim-öğretim çalışmaları geleneksel yöntemlerin yerine öğrenci deneyimlerine dayalı olarak, öğrencilerin bireysel ve keşfederek öğrenmelerini destekleyecek nitelikte olmalıdır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin, öğrencilerin keşfederek öğrenmelerine olanak sağlayacak ortamlar oluşturması gerekmektedir (Birinci, 2013). Öğrencilerin, öğrendiği bilgileri kalıcı hale getirmeleri ve kullanabilmeleri için gerçek yaşamla ilişkilendirmeleri önemlidir. Sınıf ortamlarında gerçek yaşam deneyimleri için yeterli alan oluşturulamamaktadır. Bu nedenle sınıf ve okul dışı öğrenme deneyimlerine ihtiyaç vardır (Armağan, 2015).

Bireylerin doğduğu andan itibaren çevreleri ile etkileşimleri sonucu kendiliğinden gerçekleşen öğrenmelere informal öğrenme denilmektedir. Televizyon izlerken, oyun oynarken, ailemizle vakit geçirirken, kitap okurken öğrenilen bilgilerden, hayata uyum sağlamak için edinilen her şey informal öğrenme kapsamına girmektedir. Son yıllarda, hayvanat bahçesi, müze, akvaryum, bilim merkezlerinin eğitim ortamı olarak değerlendirilmesi ile birlikte, öğretim programları ile ilişkilendirilmesi gündeme gelmiştir. Okul dışında, planlı olarak ve öğretim programında yer alan kazanımlara uygun

şekilde bu ortamlarda yapılacak derslerin öğrenmeyi kolaylaştıracağı ve kalıcı aynı zamanda bireysel öğrenmeye de katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Şimşek, 2020).

2023 Eğitim Vizyonu' nda MEB müze, bilim merkezi, akvaryumlar, endüstriyel kuruluşlar, kütüphaneler, tarihi mekan ve ören yerleri gibi alanları okul öncesi, ilkökul, ortaokul programları ile ilişkilendirerek okul dışı öğrenme alanlarının daha etkin kullanılmasını amaçlamaktadır (Avcı ve Gümüş, 2020). İl Milli Eğitim Müdürlükleri'nde yürütölen çalışmalar sonucu oluşturulan okul dışı öğrenme ortamları rehberi ile o ilde bulunan okul dışı öğrenme ortamları tanıtılmış ve sınıf seviyelerine göre dersler ve kazanımlar bu ortamlarla ilişkilendirilmiştir. Aynı zamanda okul dışı öğrenme etkinlikleri TÜBİTAK tarafından da destek görmektedir. Bu etkinliklerin planlanmasının ardından gerekli şartların sağlandığı çalışmalarda öğretmenler projeyi yürüten olarak görev alabilmektedir (Göloğlu Demir ve Çetin, 2021). 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programlarına meslek bilgisi ile ilgili seçmeli derslere Müze Eğitimi ve Okul Dışı Öğrenme Ortamları dersleri eklenmiştir (Yüksek Öğretim Kurumu, 2018).

Okul dışı öğrenme yaklaşımının ortaya çıkmasında öncölük eden isimlerden biri Johann Amos Comenius (1910)'dur. Comenius öğrenmelerinden soyut kavramlar olarak verilmesinden çok öğrencilerin öğrenilecek konu ile etkileşimde olmasını, yaşayarak öğrenmesini savunmuştur. Comenius' un ardından Celestin (1960) ve Freinet' de (1980) okul dışı öğrenme yaklaşımına katkı sağlayacak kavramları alanyazına eklemişlerdir. Bu yaklaşıma göre öğrenme her ortamda gerçekleşir ve öğrenmenin temeli sosyalleşme ve işbirliğine dayanır (Kılıç, 2004). İlkokulda çocukların öğrenmelerine rehberlik eden sınıf öğretmenlerinin, okul dışındaki deneyimlerinde, eğitim yaşantılarında da rolü büyüktür (Tok ve Bozkurt, 2010).

21.yüzyılda eğitim faaliyetleri sonucunda beklenen eğitim çıktıları dikkate alındığında okulların, okul dışı yenilikçi öğrenme ortamları ile desteklenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin öğrenme becerilerini deneyimleyerek, sorgulayarak bireysel öğrenmelerini destekleyecek ortamların formal eğitimle sağlanması güçtür. Bu doğrultuda okul dışı öğrenme alanlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Okul dışı alanlarda öğrencilerin deneyimleyerek, gözlemleyerek öğrenmesi kolaylaşacak ve edindiği bilgiler kalıcı hale gelecektir. Okul dışında yapılan etkinliklerde öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına uygun olarak sunulan ortam motivasyonlarını artırmakla birlikte okul içi eğitimlerini, akademik başarılarını da desteklemektedir. Okul dışı etkinlikler planlanırken güvenlik önlemlerinin alınmış olmasına ihtiyaç vardır. Etkinliğin her aşaması önceden

belirlenmelidir. Öğretmenlerin okul dışı etkinlikleri planlama yeterliliğine sahip olması önemlidir. Okul dışı etkinlikler esnasında sınıf öğretmenleri sadece rehber değil, tüm etkinlik sürecini planlayan konumundadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik deneyimleri, bu yöntemi derslerde kullanımını da etkilemektedir. Sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümü okul dışı öğrenme etkinliklerini faydalı bulmasına rağmen öğrenme yöntemi olarak kullanmakta geri durmaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin edinilen tecrübeler ışığında okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygılarının neler olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır.

1.2.Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Problem Cümlesi:

Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin kaygıları ne düzeydedir?

Alt Problemler:

1. Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin kaygıları;
 - Cinsiyetlerine,
 - Görev yaptıkları okul türüne,
 - Görev yaptıkları yerleşim yerinin sosyoekonomik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygıları ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1.3.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitim, bireyleri bir amaca göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçte bireylerin edindiği değerler, tutumlar, bilgi ve becerilerle kişiliğinde değişimler olur. Çağımızda eğitimin büyük çoğunluğu okullarda verilir. Ancak eğitim sadece okullarda yapılmaz. Bireyin yaşam içinde kendiliğinden oluşan öğrenmelerde kişiliğinin oluşmasında etki eder (Fidan, 2012). Okullarda deneyime dayalı etkinliklerin planlanması, okulların çocukları hayata hazırlayan kurumlar olmasına olanak tanır. Okul sadece içinde soyut derslerin öğretildiği kurum değildir. Gerçek toplum hayatının etkin halidir (Dewey, 2019). Bu sebeple çocuğun okul deneyimlerini gerçek hayatla ilişkilendirebilmesi için diğer tüm derslerde gerçek yaşam becerilerine dayalı etkinliklerin planlanması gerekmektedir. Gerçek hayatla ilintili etkinlikler, okul içerisinde olabileceği gibi, okul

binası dışında, çocukların doğrudan dâhil olacağı, yaparak yaşayarak kalıcı öğrenmelerine olanak sağlayacak şekilde planlanabilir.

Okul dışı öğrenme: okul bahçesi, okul dışındaki diğer alanlarda, kurumlarda öğretim programı ve kazanımları doğrultusunda planlanan eğitim faaliyetleridir. Öğrencilerin duyuşsal, bilişsel, devinişsel bireysel öğrenmelerine katkı sağlar. Okul dışı öğrenmeler her ders ve müfredatı adapte edilebilir. Okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin psiko-sosyal, bilişsel, duyuşsal boyutta gelişimlerini desteklemekle birlikte kalıcı öğrenmelerine olanak verdiğiinden alternatif bir öğrenme yöntemi olarak düşünülmektedir (Kaya, 2021). Bu ortamlarda yapılan öğrenme faaliyetlerinde, öğrencilerin beceri ve ilgileri doğrultusunda seçenekler sunulduğundan öğrencilerin öğrenme süreci formal öğretime göre daha kalıcı ve anlamlıdır (Köseoğlu ve Mercan, 2020). Etkili öğrenmenin hedeflendiği okul dışı öğrenme yöntemi alanyazında birçok tanımı olsa da çoğunlukla informal ve yaygın öğrenme ile karıştırılmaktadır. İnfomal yöntemlerde olduğu gibi öğrenme herhangi bir ortamda kendiliğinden gerçekleşmez. Bu yöntemde öğrenmenin gerçekleşmesi için müfredatta yer alan kazanımlara uygun olarak planlanan okul dışı ortamlarda ders yapılır (Öztürk, 2019). Okul dışı öğrenme ortamları denilince, sınıf dışında bir ortamda yapılan etkinlikler olduğu düşünülür. Etkinliklerin planlanmasında dikkat edilmesi gereken önemli noktalar vardır. Gidilecek ve öğrenme ortamı olarak planlanan yerin müfredat kazanımlarına uygun olarak seçilmesi, izinlerin ve randevuların alınması, gezi öncesi ders planlarının yapılması, ulaşım araçlarının ayarlanması, gezi kuralları ile ilgili bilgilendirme yapılması gibi birçok faktörden bahsedilebilir. Sınıf ortamında tüm eğitim sürecine dahil olan, yöneten sınıf öğretmeni okul dışı öğrenme ortamlarında da sadece rehberlik eden değil, tüm süreci planlayan, içinde bulunan konumda olmalıdır. Yapılan çalışmalardan sınıf öğretmenlerinin okul dışı etkinlikleri az sayıda planladıkları sonucuna ulaşılabilir (Bozdoğan, 2007; Kaya, 2021). Sınıf öğretmenlerinin kaygıları okul dışı etkinliklerden uzak durmasına neden olmaktadır (Üner, 2019). Alan bilgilerinin yetersiz olması ve etkinlik planlamada yaşanan aksaklıklar bu durumun sebebi olarak gösterilmektedir (Orion, Hofstein, Tamir ve Giddings, 1997). Okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, eğitim-öğretim faaliyetlerine katkı sağladığı; değerler, akademik başarı (Çıgırık ve Özkan, 2016; Karakaş Özür ve Şahin, 2017), tutum (Erçetin ve Görgülü, 2018; Öner ve Öztürk, 2019) ve öğrenci, öğretmen görüşlerine odaklanıldığı görülmektedir (Ürey ve Kaymakçı, 2020).

Gerçek yaşam deneyimi sunan okul dışı öğrenme ortamları edinilen bilgilerin kalıcılığının sağlanmasında önemli rol üstlenir. Okul dışı etkinlikler müfredata uygun olarak derslerin kazanımları doğrultusunda planlanan amaçlı etkinliklerdir. Etkinliklerin eğlenmek için gidilen bir gezi olarak düşünülmemesi ve ulaştırılması amaçlanan kazanımları edindirebilmek adına geziler iyi organize edilmelidir. Bu süreçte okul dışı etkinliklerin konu ve kazanımlara uygun şekilde düzenlenmesinde en büyük görev sınıf öğretmenlerindedir. Öğretmenlerin tüm süreci planlaması, gezi esnasında yaşanabilecek olumsuzluklar için önlem alması ve ulaştırılması gereken amaçlar doğrultusunda etkinliği yürütmesi oldukça güçtür. Yenilikçi öğrenme anlayışıyla daha etkin kullanılması amaçlanan okul dışı öğrenme etkinlikleri birçok sınıf öğretmeni tarafından tercih edilmemektedir. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme yöntemi ve etkinliklerini öğrenme sürecine dâhil etmemelerindeki kaygılarının neler olduğunun belirlenmesi önemlidir. Ancak alanyazında sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygı düzeylerine yer veren çalışmalar sınırlıdır. Bu bakımdan da bu çalışma, alana katkı sunması yönünden önemli görülmektedir.

1.4.Araştırmanın Sayıltıları

1. Araştırma gruplarındaki öğretmenlerin ölçme araçlarına verdikleri cevapların onların gerçek görüşlerini yansıttığı kabul edilmiştir.
2. Sınıf öğretmenlerinin görüşme esnasında samimi cevaplar verdiği kabul edilmiştir.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Malatya il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen veriler 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Araştırmada elde edilen veriler araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Eğitim: Bireyin yaşamı boyunca edindiği tecrübelerle dayalı olarak ortaya çıkan bütün bilgi ve becerilerin toplamıdır (Dewey, 1938).

Öğrenme: Davranışta deneyimle meydana gelen, kısmen kalıcı davranış değişikliğidir (Feldman,2013).

Okul Dışı Öğrenme: Eğitim programına uygun olarak planlanan, okul binası dışındaki alan ve kurumlarda yapılan eğitimidir. (Ertaş, Şen ve Parmasızoğlu, 2011).

Kaygı: Kaygı, insanlar arasındaki etkileşimlerden doğan; insanı hem güdüleyen, motive eden hem de başarıya götürürken ket vurucu bir şekilde etkisi açığa çıkan, çok yönlü duygularla birlikte hissedilerek yaşanan bir olgudur (Yalçın, 1998).

Formal eğitim: Okul ve diğer eğitim kurumlarında belirli bir zamana ve mekanda yürütülen yapılandırılmış eğitim ve öğretim çalışmalarıdır (Colley, Hodkinson ve Malcolm, 2002).

İnformal eğitim: Hayatın içinden edinilen tecrübelerle gerçekleşen öğrenme faaliyetlerinin bütünüdür (Gerber, Marek ve Cavallo, 2001).

Özyeterlik: Kişinin bir işi başarmak için gerekli gördüğü ön hazırlığı yapıp amacına ulaşma düzeyi hakkında kendine ait yargısıdır (Bandura, 1977).



BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Kuramsal Bilgiler

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal boyutuna ilişkin alanyazın taraması yapılarak elde edilen bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1. Öğrenme

Sürekli gelişen bir beyne sahip olan insanoğlunun öğrenmesinin bir sınırı yoktur. Öğrenmenin nasıl oluştuğu hala merak konusu olmakla birlikte tarihsel süreç içerisinde farklı kuram ve yaklaşımlarla birçok tanımı yapılmıştır. Ancak bu tanımlamalar birbirinden çok farklı değildir. Schunk (2014), öğrenmeyi bireyin çevresi ile etkileşimi sonrasında ortaya çıkan performans ve bu performansa bağlı kalıcı değişimler olarak tanımlamıştır. Yazar ve Karataş (2011) öğrenmeyi, kavramsal düzenlemeler yapma, alıştırmalara bağlı uygulamalar yapmanın kalıcı etkilerinin yanında sürekli yinelenen yaşantılar sonucu oluşan davranış değişikliği olarak ifade etmişlerdir. Öğrenme tanımlarından yola çıkılarak bireyin kendi yaşantıları veya çevre ile etkileşiminden ortaya çıkması, öğrenenin öğrenme sürecine katılması ve kalıcı izli değişikliklerin oluşması öğrenme için önemlidir. Öğrenme sürecinde bireyin düşünce, tutum ve duyguları değişebilir, bazı davranışların yerine yenileri konabilir veya değişebilir bazen de tamamen unutulup terk edilebilir. Birey öğrenme sürecinde bilişsel edinimlerin yanında, zihinsel ve bedensel becerileri, duyuşsal tepkileri de öğrenebilir. Bu doğrultuda kişinin insanları sevmesi, nefret etmesi, kişilere nasıl davranması gerektiğini de öğrenmesinden bahsedilebilir. Bununla birlikte bireyin yaşantısı boyunca tüm öğrenmelerinin olumlu olmasından bahsetmek mümkün değildir. İyinin yanında kötüyü, doğrunun yanında yanlış da öğrenebilir (Sever, 2021).

Öğrenme, kişinin hayatında meydana gelen kalıcı davranış değişikliği olarak ifade edilse de tam anlamı ile öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenen, öğreten, öğrenme ortamı ve öğrenilen değişkenlerinin bir arada bulunması gerekmektedir (Öztürk, 2019).

Öğrenenin istek, ihtiyaç, duygu ve düşüncelerine hitap eden öğrenme yaşantıları kalıcı davranış değişikliğinde önemli bir etkidir. Bireylerin çevreleri ile olan iletişimleri, tutumları farklı olduğundan bireysel öğrenmeler ortaya çıkmaktadır. Öğrenme sürecinde oluşan davranış değişikliği bireyin isteği ya da çevre ile etkileşimi ile bireysel öğrenmelere bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir.

Öğrenme, yaşantı ürünü kalıcı davranış değişikliği olarak bilinse de öğrenmenin gerçekleşebilmesi için:

- Öğrenme süreci sonrasında mutlak davranış değişikliğinin olması,
- Davranış değişikliğinin yaşantı sonrası oluşması,
- Bu değişikliğin kalıcı olması gerekmektedir (Aküzüm, 2013).

İnsanlar ve tüm canlıların davranışlarında meydana gelen kalıcı izli değişiklikleri öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Öğrenmenin canlı türlerine göre değişkenlik göstermesi merak konusu olurken, öğrenmenin nasıl oluştuğu ve davranış değişikliklerini açıklayabilmek için öğrenme ilkelerinin tanımlanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Öğrenmenin oluşumu, hızı, öğrenmeye etki eden değişkenlerinin bilinmesi gibi öğrenme ilkelerinden birçok kişi faydalanabilir. Bu bağlamda çocuğunun öğrenme eksiklerini gidermek isteyen anne-baba, sınıfta etkili ve kalıcı öğrenmeler sağlamak isteyen öğretmenler, yetiştirdiği ürünü pazarlamak isteyen üretici vs. öğrenme ilkelerinden faydalanan bireyler olarak sıralanabilir (Senemoğlu, 2012).

Zihnin süreç içinde yeniden yapılanması şeklinde tanımlanan öğrenme formal öğrenme, informal öğrenme olarak sınıflandırılmaktadır (Maarschlak, 1988).

Teknoloji ve endüstrinin gelişimi ile toplumun ihtiyaçları değişmiş, karmaşıklaşan süreci yönetmek için eski dönemlerde uygulanan ustalık-çıraklık eğitimi yeterli olmamaya başlamıştır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin kurumsallaşması ile modern okul kavramı ortaya çıkmıştır. Modern okullarla birlikte eğitim, bir alanda uzmanlaşmış kişiler tarafından, belli bir sistem çerçevesinde, devlet gözetiminde verilmeye başlanmıştır (Eskicumalı, 2005). Bireylere belli bir süre içerisinde, belli hedefler doğrultusunda birtakım bilgi ve becerilerin planlı olarak kazandırılmaya çalışılması formal öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. Formal öğrenmede amaçlar ve süreç sonunda edilmesi istenen kazanımlar bellidir (Lâçin Şimşek, 2020).

Önceden hazırlanarak amaçları belirlenmiş programa göre planlı ve kontrollü olarak yürütülen formal öğrenme, örgün ve yaygın olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Örgün eğitim, MEB'in belirlediği amaçlar doğrultusunda, belli yaştaki bireylere okullarda verilen eğitimidir. Örgün eğitim okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim kurumlarında yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerini kapsamaktadır. Yaygın eğitim ise herhangi bir eğitim kademesinde bulunan ya da bir şekilde ayrılmış bireylerin eğitim sürecine dâhil etmek için kişinin ihtiyacı göre verilen eğitimidir. Hizmetiçi eğitimler, kurslar yaygın eğitim faaliyetlerine örnek gösterilebilir (Fidan, 2012). Yaygın eğitim de örgün eğitim de olduğu gibi belli plan ve program çerçevesinde bireylerin yeteneklerini geliştirmeye, eksiklerini gidermeyi amaçlar ancak yaş sınırlaması olmadan, ön koşulsuz yaşam boyu devam edebilen esnek bir yapıya sahiptir.

Öğrenme yaşantılarının büyük bir bölümü okullarda gerçekleşse de bireylerin öğrenmelerini yalnız okul ile sınırlandırmak doğru bir yaklaşım değildir (Uçar, 2019). Öğrenme sadece okullarda bir program dâhilinde eğitimciler aracılığı ile gerçekleşen bir süreç olsaydı, bu kriterlerin dışında kalan tüm öğrenmeler yok sayılmış olurdu. Çocukların zamanlarının yaklaşık %85'inin okul dışında geçtiği göz önüne alındığında, çocuğun ailesinden, internetten, çevresinden, ziyaret ettiği ortamdan vb. edindiği birçok öğrenme yaşantısından bahsedilebilir (Eshach, 2007).

Örgün ve yaygın eğitimin sunduğu müfredatın dışında gerçekleşen tüm öğrenmelere informal öğrenme denilmektedir. İnfomal öğrenmelerde öngörülen bir müfredat, kurumsal olarak yetkili öğretmenlerden söz edilemez. İnfomal öğrenmede bireyin kendi kendine öğrenmesi, tesadüfi öğrenme ve sosyal ortamda edinilen öğrenme yaşantıları (örtük öğrenme) ile ortaya çıkan değerler, tutumlar, beceriler vb. meydana gelen davranış değişikliklerinden söz edilebilir (Schugurensky, 2000).

Sınıf içi formal öğrenmeleri destekleyen informal öğrenmede, öğrenme ortamı sadece sınıflar değildir. Öğrenme ortamını sınıf dışında hayatın içinden zengin ortamlara taşıyan informal öğrenme yaşantılarıyla birey gerçek nesne, olgu ve olaylarla direk etkileşim içinde bulunur. Öğrendiklerini günlük yaşamında kullanma fırsatı bulan bireylerin merak ve motivasyon duyguları artar (Pedretti, 1997). Bununla birlikte bireyin karşılaştığı gerçek yaşantılar sonucunda kendi kendine edindiği deneyimlerle bireysel hızına uygun öğrenmeler gerçekleşir. İnfomal öğrenme hayat boyu herhangi bir müfredata dahil olmadan, istemli veya istemsiz olarak ortaya çıkar.

Okul iklimi, okul personellerinin okul ile ilgili düşüncelerini yansıtmaktadır. Bu durumda formal ve informal ilişkiler, liderlik davranışları okul iklimini etkilemektedir.

Okul idaresi, öğretmenler, yardımcı çalışanların tutumu planlanacak etkinliklerin türü üzerinde de etkili olabilmektedir. Özellikle okul dışında planlanacak informal öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi için okul çalışanlarına önemli sorumluluklar düşmektedir (Ceylan, 2021). Planlanacak bu etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin elde ettikleri deneyimler yaşantılarına uzun süre etki etmektedir.

2.1.2. Okul Dışı Öğrenme

Öğrenme unsurlarından, içinde bulunulan dış koşullar olarak nitelendirilen öğrenme ortamı, farklı fiziksel mekânlar ve öğretim materyalleri kullanılarak istendik davranışların gerçekleştirildiği alanlar olarak tanımlanır (Taşçı ve Soran, 2008). Eğitim programının genel amaçları dikkate alınarak, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak öğrenme ortamlarının okul ve sınıf içi alanların yanında, okul dışı ortamları da içerecek şekilde kapsamı genişletilmiştir. Okul dışı öğrenme alanları sınıf ve okul dışındaki tüm öğrenme ortamlarının yanında sanal mekânları da içine almaktadır (Erten, 2016). Okul kültürünün oluşmasıyla birlikte okul dışı öğrenme kavramı ortaya çıkmış ve gelişmeye başlamıştır. 18. Yüzyılda Jean Jacques Rousseau, Pestalozzi ve 19.yüzyılda John Dewey gibi eğitimciler okul dışında yapılan eğitime vurgu yapsa da ilk olarak bu fikrin ortaya çıkması doğa felsefecisi Platon ve Aristo tarafından olduğu söylenebilir (Şimşek ve Kaymakçı, 2015).

Okul dışı öğrenme alanları, okul binası dışında okul kurallarının geçerli olduğu ortamlardır. Burada öğrenciler sınıfta olduğundan daha fazla hareket alanına sahiptir. Yapılan etkinliklerin hedeflenen kazanımlarına ulaşırken öğrenciler daha fazla öğrenme sorumluluğu alır (Salmi, 1993). Okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinin özellikleri :

- Okul dışında kalan kurum, kişi ve alanları kapsar.
- Okul dışı ortamlarda yapılan etkinlikler, müfredata uygun kazanımlar dikkate alınarak planlanır.
- Okul dışı etkinliklerin sistemli olması ve öğrencilerin yaşamlarına uygunluğu önemlidir.
- Öğrenme yöntemleri çeşitlendirilerek, öğrencilerin bireysel öğrenmelerine olanak tanır.
- Öğrencilerin öğretmenleri ile sınıf ortamı dışında sosyal ilişkilerinin gelişimine katkı sağlar (Şimşek ve Kaymakçı, 2015).

Okul dışı öğrenme, uzman eğitici ve öğretmenler tarafından yürütülen, rehberlik edilen günlük hayatı formal öğrenmelere dahil eden öğretim faaliyetlerinin tamamını içeren bir sistemdir. Öğrencilerin bu süreçte neyi, nasıl öğrendiklerine yanıt aranır (Lakin, 2006; Stocklmayer ve Gilbert, 2003). Okul dışı alanlar bireylerin kendi öğrenme hızlarına göre deneme-yanılma yöntemi ile hedeflenen kazanıma kendi gayretleri ile ulaşmasının sağlandığı öğrenme ortamlarıdır (Braund ve Reiss, 2004). Öğrencilerin bu ortamlarda edindiği deneyimler derslere olan ilgi ve motivasyonlarını artırır, tutumlarını olumlu yönde etkiler, öğrenilen bilgi ve becerilerin kalıcı olmasını destekler (Laçın Şimşek, 2011). Okul dışı öğrenme, formal eğitimin verildiği sınıf ortamlarını daha eğlenceli hale getirirken, aynı zamanda öğrencilerin farklı zekâ türlerini kullanmasına olanak tanıyıp kalıcı öğrenmelerine katkı sağlar. Bununla birlikte öğrenciler arasındaki sosyal iletişimin gelişmesinde de etkisi bulunmaktadır (Akgül ve Arabacı, 2020).

Worth (2010), okul dışı öğrenme ortamlarının çocuklarda geliştirdiği becerileri aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

- Keşifleri sonrasında soru sorma becerileri gelişir.
- Gözlem yaparak çıkarımlarda bulunabilirler.
- Okul binasında yer almayan materyalleri keşfederler.
- Materyalleri tanıyıp sınıflandırabilirler.
- Problem çözme yetenekleri gelişir.
- Grup çalışmalarında başarı gösterirler.

Formal öğrenmeler okulda, öğretmenler tarafından yürütülen planlı ve programlı eğitim yaşantılarıdır. İnfomal öğrenme ise herhangi bir plana bağlı olmadan bireyin ailesinde, çevresinde, sosyal medyada vb. ortamlarda olağan süreçte ortaya çıkan davranış değişiklikleridir. Okul dışı öğrenmeler ise formal eğitim için kullanılan informal öğrenme ortamlarıdır (Ertaş, 2012). Okul dışı ortamlar, öğrencilerin bireysel ve grup olarak edindiği bilgileri kalıcı hale gelmesine etki eder. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri gelişir. Akademik başarının yanında öğrenciler arasındaki sosyal ilişkilerin gelişimine de katkı sağlar.

2.1.3. Okul Dışı Öğrenmenin Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Bireysel, toplumsal gelişim ve iyileşme eğitim ile olanaklıdır. Her birey için temel eğitim vazgeçilmez bir haktır. Temel eğitim, belirli bir sürede bireylerin uygulamada tamamlaması gereken eğitimidir. İlköğretim, eğitimin ilk basamağı olduğundan bireylerin

yaşantısında önemli bir aşamadır. İlköğretim programında yer alan dersleri bilgilerle doldurmak yerine temel yaşam becerilerini, bilgi ve davranışlarını kazandırmak önemlidir. Okulda ve okul dışında yapılan derslerde öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirecek içerikler sunulmalıdır. Formal eğitimde sınıf ortamı ile sınırlandırılan ders içeriklerine bakıldığında daha çok bilgi ağırlıklı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaşam boyu ihtiyacı olan becerileri kazandırmada ve evrensel bilincin oluşmasında sınıf odaklı ders içerikleri yetersiz kalabilmektedir (Köse, 2003). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 9. Maddesi gereğince Eğitimin Sürekliliği ilkesine göre “Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.” şeklinde düzenlenmiştir. Günümüzde bilgiye hızlı ve kolay ulaşım, eğitimin yer ve zamana bağımlı olma durumunu yüksek oranda azaltmıştır. Okul dışında yürütülen eğitim, insanların farklı öğretim alanları sunarak eğitimin sürekliliğini sağlamaktadır (Demirhan, 1998). Okul dışında yapılan etkinliklerin öğrenci açısından fiziksel ve mental sağlıkları, konsantrasyonları aynı zamanda akademik başarılarının gelişimi gibi kazanımlarını geliştirir (Hagen, 2013).

İnsanoğlunun doğal dünyayı anlamak, anlamlandırmak için çevre ile etkileşimi sonrasında edindiği tecrübeler ve bilgi birikimlerinin ortaya çıkmasına neden olur. Birey bu tecrübe ve bilgiler ile yaşadığı eski durumlar ve yaşanmakta olan yeni olaylar arasında bağ kurarak kişisel öğrenme deneyimleri kazanır. Öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerine olanak tanıyan okul dışı öğrenme ortamları, ilk elden direkt olarak olayları gözlemlene ve deneyim kazanmalarına fırsat sunar. Okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin derse olan tutum, ilgi ve meraklarının artmasını sağlar. Bunun yanında soyut bilgilerin somutlaştırılması, gerçek hayatla bağ kurma ortamı sağlanarak tam ve anlamlı öğrenmeyi tecrübe etmesini, öğrenme sürecinin kontrolünü almasını öğrenciye bırakır (Yavuz Topaloğlu, 2016).

MEB 2023 Vizyonu Yenilikçi Uygulamalar imkân sağlayacak şekilde Temel Eğitim Politikalarına yer vermiştir. Okul ve ders dışı etkinlikler kapsamında öğrencilerin yaşadıkları bölgenin coğrafyası, kültür ve sanatı ile birlikte hayvancılık ve bitki çeşitleri, üretim faaliyetlerinin yanında bölgeye ait yemek, folklor ve oyun kültürünün formal eğitimle bütünleşik ders dışı etkinliklerle öğrenmelerine imkân verilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sosyal girişimcilikleri desteklenerek bireysel ve

toplumsal sorunlarını çözmeye ve yaşam boyu öğrenmeleri becerilerinin geliştirilmesi spor kulüpleri ve okulların işbirliği ile öğrencilerin yetenekli oldukları spor dallarına göre yönlendirilmesi hedeflenmektedir. Eğitim vizyonunun diğer amaçlarından biri de müze, sanat-bilim merkezi, üniversite gibi kurumların okullarla işbirliğinin artırılmasıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2021).

Sönmez (2014), Eğitim Felsefesi adlı kitabında okulun sadece formal eğitimin verildiği dört duvardan oluşan kurumlar değil, yaşamın içindeki dinamikleri destekleyen bir yapı olduğundan söz eder. Okul çatısı altında öğretmenler, öğrenciler ve velilerle okul dışı ortamlarda yapılan etkinliklerle iletişim halindedir. Bu bağlamda kazanımlara uygun olarak sosyal hayatın devam ettiği her yer bir okul dışı öğrenme alanıdır. Öğrencilerin bireysel, yaparak-yaşayarak kalıcı izli öğrenmelerine fırsat tanıyan bu ortamlar, bilişsel, duyuşsal, sosyal becerilerinin gelişmesine de destek olur.

2.1.4. Okul Dışı Öğrenmenin Sınırlılıkları ve Çözüm Önerileri

Okul dışı öğrenme ortamlarında olumlu öğrenme deneyimlerinin yanında etkinliklerin planlanmasında, yürütülmesinde ve değerlendirilmesinde çeşitli olumsuzluklar ortaya çıkabilir. Okul dışı öğrenme ortamlarının sınırlılıkları sıralandığında aşağıdaki durumlardan bahsedilebilir.

- Okul dışı etkinlik sürecinde edinilen bilgilerin değerlendirilmesi sınıf ortamlarına göre daha esnek bir yapıdadır. Okul tarafından eğitim amaçlı düzenlenen, öğrencilere eğitim materyallerini doğrudan gözlemlene ve inceleme fırsatı sunan okul dışı öğrenme etkinlikleri, akademik başarılarına da olumlu katkı sağlar (Hofstein ve Rosenfelt, 1996).
- Okul dışı etkinlikler, öğrenciler ve ebeveynleri tarafından eğlenecek geziler olarak düşünülebilir. Yapılan etkinliğin amacının dışına çıkıp, gidilen ortamı eğlence merkezi olarak gördüklerinden konuyu, kazanımı göz ardı edebilirler. Bu nedenle belirlenen amaç doğrultusunda öğrencileri sıkmadan denge kurularak yeni tecrübeler edinmesine, keşfetmesine olanak tanınmalıdır (Laçın Şimşek, 2019).
- Öğrenme ortamı öğrenciler için yeni ve tecrübe edilmemiş olduğundan onları tedirgin edebilir. Bu sebeple öğretmenin etkinlik öncesinde öğrenme ortamını ziyaret etmesi ve öğrencileri bilgilendirmesi faydalı olacaktır. Ayrıca ortamın fiziki özelliklerinin bilinmesi öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda da kolaylık sağlayacaktır (Türkmen, 2010).

- Okul dışı etkinliklerin planlanması ve uygulanması zaman alıcı ve maliyetlidir. Yapılacak etkinliğin süresi, yeme içme ve giriş ücretleri gibi giderler hesaplanmalıdır. Bu bilgiler izin işlemleri sırasında idareye, veliye, öğrencilere bildirilmelidir. Yaşanabilecek herhangi bir olumsuzluğun önüne geçmek ve öğrencilerin motivasyonlarını düşürmeden öğrenme ortamları oluşturmak için bu hususlara dikkat edilmelidir (Ata, 2002).
- Etkinlik öncesinde kullanılacak aracın bilgileri, etkinlik alanı, öğrenci bilgileri izin işlemleri için resmi kurumlara, velilere bildirilmesi etkinliğin planlanmasında zaman alan bir süreçtir. Bu durumda öğretmen izin işlemlerinde okul idaresinden, okul aile birliğinden yardım alabilir (Aydemir ve Toker Gökçe, 2016).
- Etkinlik sırasında rehber olmayışı ve öğretmenin birden çok alanda rol almaya çalışması, öğrencilerin güvenliği açısından da olumsuz durumlara neden olabilir. Öğrenci sayısının fazla olması da okul dışı etkinlikleri sınırlandırmaktadır. Öğrencilerin güvenliklerinde yaşanan sorunlarda daha çok öğrenci kaynaklı olduğu söylenebilir. Bu durumun önüne geçmek için etkinlik öncesinde gerekli bilgilendirme yapılmalı ayrıca rehberlik amaçlı okul idaresi ve velilerden destek alınmalıdır (Soysal, 2019).

Etkinliğin öncesi, sonrası ve etkinlik esnasında yapılması gereken iş ve işlemler oldukça uzun ve zaman alıcıdır. Öğrenci sayısı, rehber eksikliği, bürokratik işlemler öğretmenlerin okul dışı etkinlik yapmalarının önünde sınırlılık olarak görülebilir. Okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan ders dışı etkinliklerin olumlu yanlarının, sınırlılıklarının önüne geçebilmesi ve daha çok kullanılmasına özendirilmesi amacıyla öğretmenlere düşen sorumlulukların azaltılması, rehberlik hususunda destek olunması önerilebilir.

2.1.5. Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Eğitim, yaşanan çağın gereklerine göre sürekli değişim göstermektedir. Geleneksel eğitim anlayışı giderek karmaşıklaşan küresel dünyanın ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kaldığından, eğitimde yani yöntemlere, arayışlara gidilmiştir. Bu bağlamda toplumun gereksinimlerine cevap verebilmek için sürdürülebilir bir eğitim anlayışı benimsenerek 21. Yüzyılda yenilikçi teknolojinin sınıflarda kullanıldığı ve okul dışı alanların öğrenme ortamlarına dâhil edildiği bir şekle dönüşmüştür.

Okul dışı öğrenme ortamları tarihi mekânlar, bilim merkezleri, müzeler, doğal alanlar, kurum ve kuruluşlar, okul bahçesi, çok amaçlı salonlar, kütüphane, sinema gibi alanlardır. Okul dışı alanlarda yapılan etkinliklerde toplumsal yaşam ile ilişki kurulmaya çalışılır. Öğrencilere doğal ortamlarda direk gözlem yapma ve öğrenme deneyimi edinme fırsatı tanınır. Okul dışı olarak kullanılan öğrenme ortamlarına ilişkin bilgiler alt başlıklar halinde detaylandırılmaya çalışılmıştır (Metin Göksu ve Sömen, 2020) .

2.1.5.1. Müzeler

Müzeler, bireyin yaşadığı yerin özelliklerine tanıklık eden yapılarla ilgili araştırma yapan, toplayan, ulaştığı bulguları koruyan ve paylaşan, kazanç amacı gütmeyen eğitim ve beğeni amaçlı sergileyen halka açık toplumun gelişimine hizmet eden kurumlardır (ICOM, 2007). Ziyaretçilerin farklı amaçlara göre belirli saat aralıklarında planladıkları ziyaretlerinde sergilenen koleksiyonların türü, bilim dalları, hizmet ettikleri kitle, hizmet sundukları alana ve müze metodolojisine göre farklı şekillerde gruplandırılmaktadır (Alpagut, 2002).

Müzelerin halka yönelik eğitim amaçlı kurulmaları Fransa' da başlayan Aydınlanma Dönemi'yle halkın bu yönde oluşturdukları toplum yapısına bağlı olarak ortaya çıkan Fransız İhtilali ardından halka hizmet vermeleri ile başlamıştır.19. yüzyılda eğitim sistemlerinin sorgulanmaya başlaması öğrenmede araştırma yaparak birincil kaynaklardan öğrenmenin önemine dikkat çekilmiştir. Bu durum okul ve müze ilişkisinin gelişmesini ve daha çok kullanılmasını sağlamıştır. Bireyin edilgen durumda sadece bilginin aktarılacak eğitim yapıldığı anlayıştan öğrencinin yaparak, araştırarak, analiz ederek kendisinin ulaştığı bilgilerin ve yaşantıların önem kazanmasıyla okulların müzeler ve diğer okul dışı öğrenme alanlarına gitmelerine sebep olmuştur. Öğrencilerin kendilerinin direk bilgiye ulaşımı için farklı ders ve konularda müze ile ilintili olduğu düşünüldüğünde müze ziyaretleri düzenlenmektedir (Tezcan Akmehtmet ve Ödekan, 2006).

Etkin bir öğrenme alanı olan müzeler, uygun öğrenme yöntemleri kullanıldığında öğrencilerin tüm duyularına hitap edecek, özel yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayacak, bireysel farklılıklarını destekleyecek ve akademik başarılarını artıracak alanlar olarak düzenlenebilir. Birden fazla öğrenme etkinliği yapmak için müzelerde gerekli olanaklar mevcuttur. Bireysel veya grup şeklinde öğrenciler ilgi alanlarına göre farklı alanlarda çalışabilir. Oluşan sosyal ortamlarda öğrenciler birbiriyle kolay etkileşim

kurarak bilgi alışverişini hızlı sağlayabilirler. Öğrencilerin motivasyonlarının artması ile öğrenme daha hızlı gerçekleşir. Bu nedenle aktif öğrenme yaşantıları, yaratıcı eğitim ortamları sağlayan müzelerin eğitimde kullanımı önemli görülmektedir (Adıgüzel ve Başbuğ, 2019).

Türkiye’ de eğitim amaçlı müzecilik, 1980 yılında müze atölye çalışmalarıyla İstanbul Resim ve Heykel Müzesi Derneği’nin çalışmalarıyla başlatılmıştır. 1982 yılında 1. Milli Kültür Şurası’nda müzede eğitimin önemi vurgulanmış ve çocuklar için müzelerde onlara uygun bölümler açılması önerilmiştir. 1990 yılında Antalya ve 1995 yılında İstanbul Arkeoloji Müzelerinde çocukların eğlenirken öğrenmeleri, tarihi yaşamalarına yönelik müze eğitimi amaçlı bölümler kurulmuştur. 2002’de müze müdürlüğüne bağlı bir birim olarak Anadolu Medeniyetleri Müzesi’nde Eğitim Birimi kurulmuştur. Ankara’da MTA Doğa Tarihi Müzesi (2003), Ankara Üniversitesi Oyuncak Müzesi (1990), ODTÜ Bilim ve Teknoloji Müzesi (2005), Feza Gürsey Bilim Merkezi (1993) gibi çeşitli müzeler, müze eğitimi yapan kurumlardır. Müzeler son yıllarda ziyaretçilere etkili öğrenme ortamı sağlayarak yükselmeye başlayan değerlerdir (Çıldır, 2014).

2.1.5.2. Doğa Eğitimleri

Çevre bilincinin, sadece okullarda verilen formal eğitimle geliştirilmesi yeterli olamamaktadır. Doğanın, çevrenin dilinin öğrenilmesi olarak tanımlanan doğa eğitimi, doğada yapılan tüm çalışmaları içine alan informal öğrenme ortamları da sunar. Bu durumda doğa eğitimi okul içinde ve dışında yapılan eğitim faaliyetlerini bir arada kullanılması ile gerçekleşir (Ozaner, 2004).

Yapılan doğa eğitimleri ile bireyler doğayla etkileşimde bulunarak özümser. Doğa ile insanların doğrudan etkileşimi çevreye olan ilgi ve tutumlarını olumlu etkiler, bilgi ve yeteneklerini doğal ortamda gelişimini destekler, aynı zamanda istendik davranışların kazandırılmasına rehberlik eder. Bu eğitimler sayesinde çevre konusunda daha bilinçli bireyler yetiştirebilmektedir (Erten, 2004).

Bireylerin doğa eğitimleri ile doğal ortamda yaparak yaşayarak öğrenmeleri ve öğrendiklerini günlük hayatlarında kullanarak karşılaştığı problemlere çözüm yolları üretip kendi kararlarını kendisinin alması sağlanır. Bu durumda çocukların hem tutumları, davranışları, değerleri hem de bilgi düzeyleri karar vermelerinde belirleyici olmaktadır (Palmberg ve Kuru, 2000).

Planlı ve amaçlı olarak gerçekleştirilen doğa eğitimleri, öğrencilerin doğada yaşanan durumları doğal ortamında gözlemleyebilmesi, insanların doğa ile etkileşimi sonrasında ortaya çıkan olayları anlamlandırması bakımından da önemlidir (Meydan, 2015). Yeni eğitim anlayışı ile öğrencilerin öğrenme deneyimi edinmeleri, çevrelerinde yaşanan durumları anlamlandırabilmeleri için sınıf içerisinde verilen bilgilerin doğa eğitimleri ile somut yaşantılarla desteklenmesi gerektiği ifade edilebilir.

2.1.5.3. Hayvanat Bahçeleri

Dünyadaki hızlı değişim ile ekolojik dengelerde değişmeye başlamış ve birçok yeni durum ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte azalan veya yok olan hayvan, bitki türleri insanlar için önemlidir. İnsanlar tarih boyunca nesli tükenmek üzere olan canlı türlerini her zaman korumak ve sergilemek istemişlerdir (Yılmaz ve Özbilen, 2011). Hayvanat bahçeleri evcil ve vahşi hayvanların bir arada bulunduğu müze çeşidi olarak tanımlanabilmektedir. Müzelerden farklı olarak canlı varlıkları içinde barındıran hayvanat bahçeleri, belirli bir plana göre düzenlenen alanlara yerleştirilen hayvanların sergilenmesi ile insanların hayvanlarla etkileşimini sağlamak, bilgi ve tutumlarında değişiklikler meydana getirmek gibi çeşitli hedefler barındıran ortamlardır (Coşar Can, 2019).

Hayvanat bahçelerinin kuruluşundaki amaç rekreasyon, koruma, eğitim ve araştırmadır. Bu amaçlardan en geleneksel olanı rekreasyon en az önem verilen boyut olarak kabul görmektedir (Reade ve Waran, 1996). İnsanlar, hayvanların doğal yaşam alanlarına uygun hazırlanan hayvanat bahçelerinde eğlenirken aynı zamanda istedik veya rastgele, hayvanlar hakkında birçok bilgi edinmektedirler (Yılmaz, 2007). Böylelikle hayvanat bahçelerinde ziyaretçilerin hayvanları sevip, değer vermeleri aynı zamanda bilgi edinmeleri amaçlanmıştır. Rekreasyon ve eğitimin yanı sıra yanlış uygulamalar ve bilinçsiz davranışlar sonucu doğal yaşam alanlarını kaybetmiş hayvan türlerinin korunmasını da hayvanat bahçeleri üstlenmektedir. Doğal yaşam alanı sunulan bu ortamlarda tükenmekte olan hayvan neslinin yaşamı ve üremesi için imkân sağlanmaktadır. Bu amaçla yürütülen birçok proje çalışması da mevcuttur (Ülgen ve Tekin, 2000).

Hayvanat bahçeleri, öğrencilerin hayvanları doğal alanlarında tanımları, onların davranışlarını keşfetmeleri, nasıl beslendiklerini gözlemlemeleri, eğlenirken aynı zamanda öğrenmeleri ortam sağlayan, gün geçtikçe eğitimdeki önemi artan okul dışı

öğrenme ortamlarıdır (Sontay, vd., 2016). Planlı, eğitim programlarında yer alan kazanımlara uygun olarak tasarlanan hayvanat bahçesi ziyaretleri öğrencilerin formal öğrenmelerini desteklemesinin yanında öğrendiği bilgileri kullanarak yeni öğrenme deneyimleri edinmelerini sağlayabilir.

2.1.5.4. Tarihi Alanlar

Geçmişte insanların kullanmak ya da eser bırakmak amacıyla ortaya çıkan eserlerin ve yaşanan olayların geçtiği yerler tarihi alanlardır. Tarihi dokusu bozulmamış yerler, camii, medrese, kervansaray, han, çeşme, evler gibi alanların yanı sıra tarihi öneme sahip savaşların geçtiği alanlarda tarihi mekanlar olabilir (Ata, 2002).

Tarihi alanlar içinde buldukları mekanlar, tasarımları ve materyaller ile o döneme özgü bir atmosfer oluştururlar. Tarihi mekanlarda yer alan yapılar, toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel yapısının özelliklerini taşır. Öğrenciler geçmişten günümüze kalan tarihi mekânları, birincil kaynakları inceleyerek, analiz ederek geçmiş günümüz ile kıyaslayabilir ve karşılaştığı problemlere çözümler sunabilir (Çuha, 2006).

Geçmişte yaşayan toplumların sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel gelişmelerinden günümüze ışık tutan tarihi mekânlar sınıflarda tarih öğretiminde soyut bilgi ve becerilerin öğretilmesinde de etkili olmaktadır. Ülkemiz, çağlar boyunca birçok medeniyet yaşadığı tarihi alanlara sahiptir. Öğrencilerin çevre bilinci gelişmiş, üretken, etkin bireyler olması için bu tarihi alanlar konu ve kazanıma uygun olarak okul dışı öğrenme etkinliklerinde kullanılmalıdır.

Son yıllarda uygulamaya konan eğitim ve öğretim programlarında yer alan tarihi alanlara yönelik konu ve kazanımların öğretimde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin tarihi alanları daha çok kullanmaları, eğitim sürecinin bir parçası haline getirmeleri önemlidir (Öner, 2015). Yapılandırmacı yaklaşımla desteklenen öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin amacı, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak bilgiyi araştıran, sorgulayan, veri toplayan ve sonuç çıkaran aynı zamanda elde ettiği bilgi ve becerileri kullanarak tarihi alanlarda etkileşim içinde oldukları öğretim süreçlerini hayata geçirmektir.

2.1.5.5. Bilim Merkezleri

Bilim ve insanı buluşturan bilim merkezleri, her yaştan ve kültürden bireylerin düşünme, sorgulama, keşfetme becerilerini serbest kılan aynı zamanda bilime toplumsal bir duruş kazandıran ortamlardır (Karadeniz, 2009). Modern bilim merkezleri 20.

yüzyılda da ortaya çıkmaya başlamıştır. Ancak bilim merkezlerinin temellerinin 17. yüzyıla dayandığı söylenebilir. İlk bilim müzesi Francis Bacon'un 1683 yılında kurduğu Ashmolean Müzesi kabul edilmektedir. Bacon, mekaniğin ve bilimin önemini, sanat ve bilim evrenini bir araya getirerek, bilim adamlarına saygı göstererek ortaya koymayı amaçlamıştır. 1903'te Münih'te Oscar Von Müller'in öncülüğünde kurulan Deutsches Müzesi, ziyaret eden insanların sergilenen eserleri deneyebildiği, dokunabildiği etkileşimli ortamlar sunduğundan modern bilim merkezlerinin öncülerinden biri olduğu yönünde kabul görmektedir (Bozdoğan, 2007).

Bireylerin öğrenme ve merak güduları ile her zaman yeni şeyler keşfetme ve açıklama yapma istekleri aynı zamanda akıllarına takılan soruları araştırarak bilgiye ulaşmaları bilimin gelişimine ortam hazırlamaktadır. Ulaşılan bilgileri diğer insanlarla paylaşma istekleri sonucunda, bireyler sözlü veya yazılı çeşitli araçlar kullanarak bilgilerini sergileyebilmektedirler. Bilim merkezlerinde yer alan sergiler insanlara bilgi aktarımının yanında merak ve sorgulama isteği de doğurmaktadır (Doldur, 2019).

Öğrencilerin günlük yaşamla bağlantı kurarak, kalıcı ve anlamlı öğrenmelerine olanak tanıyan bilim merkezleri, bilime karşı olumlu tutum geliştirmelerine destek olmaktadır. Bilim merkezleri sayesinde öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama, analiz etme becerilerini geliştir ve bilgileri kalıcı olarak öğrenirler (Öztürk, 2014; Ertaş Kılıç ve Şen, 2014). Bu durumda sınıf ortamında yapılan dersler, bilim merkezlerinde oluşturulan eğitim ortamları kadar zengin içeriğe, somut materyallere sahip olmadığından öğrencilerin öğrenmelerine yeteri kadar katkı sağlamadığı düşünülebilir.

Türkiye'de ilk bilim merkezi dünyada kurulan bilim merkezleri düşünüldüğünde biraz geç kalınmış olsa da 1993 yılında Ankara'da Feza Gürsey Bilim Merkezi Ankara Büyükşehir Belediyesi'nin desteği ile kurulmuştur (Bozdoğan ve Yalçın, 2006). On yıl boyunca tek bilim merkezi olarak hizmet vermiş, daha sonrasında TÜBİTAK ve diğer kurum ve kuruluşların desteği ile bilim merkezlerinin sayıları günden güne artmıştır. TÜBİTAK 2023 hedeflerinde, ilk olarak tüm büyükşehirlerde, ikinci olarak tüm illerde '4003 Bilim Merkezi Kurulması Destek Programı' bünyesinde bilim merkezi kurulması amaçlanmaktadır (Öner ve Öztürk, 2019).

2.1.5.6. Milli Parklar

Milli parklar, bir bölgeye ait canlı türlerini, bitki örtüsünü, doğal yapısını muhafaza etmek amacıyla devlet tarafından koruma altına alınan alanlardır. Bitki ve

hayvan türlerinin yok olan yaşam alanları ile birlikte nesillerinin tehlikeye girmesine önlem olarak kurulan milli parklar, var olan bitki ve hayvan türlerini, doğal güzellikleri koruyup gelecek kuşaklara aktarmayı hedeflemektedir (Kervankıran ve Eryılmaz, 2014). Dünyada milli parkların kurulmasındaki amaç yine doğayı ve doğada var olan güzellikleri bugünden yarına koruyup sonraki nesillere taşımaktır (Blanco, 2002).

Doğal kaynakların insanlar tarafından bilinçsiz kullanılmasının sonucunda doğal denge bozulmuş doğayı, insanları ve tüm canlıları tehdit eden olumsuz durumlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu olumsuz durumu ortadan kaldırmak ve tehlike altında olan türleri, doğal güzellikleri korumak amaçlı milli park fikri ortaya atılmış, ilk olarak 1872 yılında Yellowstone Milli Parkı Amerika'da kurulmuştur (Yücel ve Babuş, 2005). UNESCO tarafından milli parkların kurumsallaşması, doğal dengenin korunması ve gerekli önlemlerin hızlıca alınabilmesi, alınan önlemleri dünya üzerinde tüm ülkelere tartışılıp geliştirilmesi için IUCN (The World Conservation Union) kurulmuştur (Varnacı Uzun, 2011).

Dünyada 1870'li yıllarda milli parklar kurulmaya başlanmasına rağmen Türkiye'de 1950'li yıllara kadar sadece bir fikir olarak kalmıştır. 1956 yılına gelindiğinde ise hukuksal temelleri atılmıştır. İlk olarak Yozgat Çamlığı Milli Parkı 05.02.1958 tarihinde milli park olarak koruma altına alınmıştır. Gün geçtikçe Türkiye'nin her bölgesinde milli parkların sayısı artmış, milli park sayımız 46'ya ulaşmıştır (T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı Doğa Koruma ve Milli Parklar Genel Müdürlüğü, 2021).

Milli parklarda koruma altına alınmış canlı türleri yanı sıra eğlence ve turizm amaçlı etkinliklere de yer verilmektedir. Bununla birlikte milli parklar, öğrencilerin okullarda edindiği bilgileri somut yaşantılarla desteklemek, üstüne yeni bilgiler eklemek, gözlem yoluyla edindiği bilgileri doğrulamaları için fırsatlar sunan okul dışı öğrenme alanlarıdır (Yavuz, 2012).

İlk ve ortaöğretim kademlerine yönelik hazırlanan yeni öğretim programlarında çevre bilincinin yeteri düzeyde geliştirilmesi amacı ile çevre eğitiminin bir parçası olan milli park eğitimine ilişkin bilgilerin çok sığ kaldığı görülmektedir. Öğrencilerin milli parkları 'şehir parkı' veya 'piknik alanı' olarak algılamamaları öğrencilerde tarih ve kültür temelli milli park değerlerinin sürdürülebilir olması için eğitim programlarında daha fazla yer verilmesi gerekmektedir (Yaşar ve Şeremet, 2008).

Birebir deneyimleme imkânı sunan milli parklarda öğrencilerle yapılan etkinlikler, bilişsel süreç becerilerini kullanmasına, aynı zamanda karşılaştığı problemleri çözmesine fırsatlar sunar. Öğrenciler burada yaparak yaşayarak, doğrudan gözlemleyerek edindiği bilgileri ve tüm öğrenme sürecini şekillendirebilirler.

2.1.5.7. Resmi Kurumlar

Resmi kurum, devlet ile halk arasında, halkın ihtiyaçlarını gidermek ve hizmet vermek, sorunlarına çözüm üretmek amacıyla devlet eliyle kurulmuş kurumlardır. Kuruluş amacı topluma hizmet, toplumsal yaşamı kolaylaştırmak için çözüm üreten resmi kurumları insanlar mal ve hizmet almak için ziyaret ederler. Öğrencilerin yaşadıkları toplumda yer alan resmi kurumların işleyişi, hiyerarşisi, yapısı gibi konularda bilgi sahibi olması muhtarlık, kaymakamlık, belediye başkanlığı, AFAD gibi kurumların okul dışı etkinlikler planlanarak ziyaret edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin etkin, üretken, katılımcı vatandaşlar olarak yetişmeleri için resmi kurumların bireye ve topluma olan faydalarını, devletin yapısını öğrenmeleri gerekmektedir. Resmi kurumlara yapılan okul dışı etkinliklerle aynı zamanda öğrenciler devletin örgütsel yapısını somut yaşantılarla öğrenerek, bu yapıyı korumak için gerekli gayreti gösterecek vatandaşlar olarak yetişmiş olurlar (Keçe, 2015).

Genel olarak okul dışı etkinlik olarak resmi kurumlara yapılan ziyaretlerin öğrencilere kazanımları şu şekilde sıralanabilir:

- Topluma faydalı birer vatandaş olma bilinci kazanırlar.
- Okul dışında farklı öğrenme ortamları sunar.
- Resmi kurumların iş ve işlemleri ile ilgili bilgi edinirler.
- Devlet olgusunu ne anlama geldiğini kavrarlar.
- Toplumdaki örgütsel yapıyı fark ederler.
- Okul dışı öğrenme yaşantıları ile grup olarak demokratik ilişkiler geliştirirler.
- Öğrencilerin girişimcilik, sosyal katılım, politik katılım becerileri gelişir.
- Toplumsal işleyişin nasıl olduğunu somut olarak deneyimlemiş olurlar.
- Resmi kurumlarda çalışan personelin yerine kendilerini koyarak empati becerileri gelişir.
- Gözlem yapma, sorgulama ve problem çözme becerileri gelişir (Checkly, 2008).

Öğrenciler resmi kurumların hayatlarını kolaylaştıracak hizmetler sunduğunun farkına vardıklarında bu kurumları tanımak ve hizmet almak isteyecek ve bu durum onların sosyal, kültürel ve çevresel katılımcılığını destekleyecektir.

2.1.5.8. Sosyal Medya

Teknoloji ve yeni medya alanında yaşanan gelişmeler uzmanların görüşüne göre önümüzdeki yıllarda da hızla devam edecektir. Bireylerin sosyal medyada, internette geçirdikleri sürenin her geçen gün artması bu görüşü destekler niteliktedir. Bu gelişmelerin en büyük etkilerinden biri de artık hiç kimsenin seyirci kalamamasıdır. Yaşanan bu gelişmelerin eğitimi etkilemesi kaçınılmaz olduğundan öğretmenlerin sorumlulukları da artmaktadır.

Okulu, sınıf ortamını medya ortamına taşımak, günümüz gençliğinin yol ayrımında bizden ayrılarak tercih ettiği dijital yola ulaşmak için gerekli olan ilk adımdır. Sınıfta öğrencilerimizle bir arada olmamız gerçeği önemli olmakla birlikte dijital ortamdaki ayrılığımızı gidermek için verdiğimiz uğraş da hem öğrencilerimize hem de bize ciddi faydalar sağlar. Bunun için de medya araçlarını kullanmayı iyi öğrenmek ve meslektaşlarımızla sosyal medya grupları gibi ortamlarda işbirliği yapmamız gerekmektedir (Altun, 2015).

Okullar, hızla gelişen elektronik iletişim araçları ve teknolojik ürünlerin öğrenciler üzerinde olan etkisi ile karşı karşıyadır (Özsoy, 2005). Okul dışı ortamlarda faydalanılan elektronik araçların okullarda verilen eğitimle rekabet içinde olduğu, sosyal medyanın da öğrencilerin etkisi altına alan özellikler içerdiğine dikkat çekilmiştir (Kaya, 2021). Ayrıca uzaktan eğitim ile dijital ortamlara taşınan eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrenciler için faydalı, öğretmenler için verimli geçen bir süreç olması için dijital araçların, medyanın kullanımının iyi bilinmesi faydalı olabilir. Sınıflarda akranlarının gerisinde kalan öğrencileri bireysel çalışmalarla destekleyebilmek için de teknoloji etkili bir öğretim aracı olarak kullanılabilir.

2.1.5.9. Diğer Okul Dışı Öğrenme Alanları

Sınıf bazında ders içeriklerine göre konu ve kazanımlara uygun etkinlikleri içeren, öğretim programının dışında kalan kulüp, özel günler, gezi, rehberlik çalışmaları, kurslar, kültürel çalışmalar gibi okul ve okul dışında yapılan tüm etkinlikleri içeren program türü eğitim programıdır. Eğitim programı öğretim programında yer alan tüm kazanımların yanında, yer almayan eğitim-öğretim faaliyetlerini de içerir (Demirel, 2005). Öğretim

programını dışında kalan etkinlikler MEB tarafından Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği ile düzenlenmiştir. Etkinlikler yönetmelikte ana hatları ile belirlenmiş içeriği, uygulaması öğretmenlere ve okullara bırakılmıştır. Eğitim programında toplum hizmeti, öğrenci kulübü, sanal müze ve turlar, sanal ortam laboratuvarları, uzaktan öğretim, okul bahçeleri, yarışma, gezi, tiyatro, spor, münazara, jeopark, botanik bahçeleri gibi ders ve okul dışı etkinlikler sayılabilir.

Okul dışı etkinliklerden biri olan toplum hizmeti çalışmalarını öğrencilerin bilgi düzeyi ve yaşlarına uygun olarak planlanan, toplum ve çevre sorunlarına çözüm üretmek amacıyla yapılan her türlü çalışmayı kapsamaktadır. Öğrencilerin toplum sorunlarına duyarlı ve çözüm üreten bireyler olarak yetiştirilmeleri için kurum ve kuruluşlarla işbirliği içerisinde yapılan toplum hizmeti çalışmalarına katılımlarına önem verilmektedir (MEB, 2008). Okul dışında belirli bir plan dahilinde yapılan her türlü çalışma sosyal etkinlik olarak adlandırılmaktadır. Bu etkinliklerden sosyal kulüpler kapsamında yapılan toplum hizmeti çalışmalarının öğrencilerin sorumluluk alması, sosyalleşmesi, çevreye karşı duyarlı davranması gibi becerileri edinmeleri bakımından önemlidir (Gömleksiz ve Kılınç, 2015).

Bilişim teknolojilerinin gelişmesi ile okul dışı öğrenme etkinlikleri çeşitlenmektedir. Teknolojinin getirdiği kaynaklardan faydalanılarak müze ziyaretleri dijital ortamlara taşınmıştır. Sınırsız ziyaretçi kapasitesine sahip bu müzelerde uzaktan erişim, zaman ve mekan sınırlaması olmadan yapılan ziyaretler güvenli ve ekonomiktir (Yücel, 2012). Sanal laboratuvarların kullanımı da bilişim sistemlerinin gelişimi ile hız kazanmış (Dönel Akgün, vd., 2018), imkanları kısıtlı okullarda kullanımının öğrenme üzerinde olumlu etkisi olduğu gözlemlenmiştir.

Jeolojik bakımdan zengin oluşumlara sahip ülkemizde jeomorfolojik kavramların edinilmesini ve korunmasını amaç edinen jeoparkların sayılarının artması ve doğa eğitimlerinde kullanılması milli değerlerimizin korunması açısından gerekliliktir (Gümüş, 2019).

Farklı bitki türlerini araştırma, sergileme ve korumayı amaç edinen öğrencilere ve halka bitki türlerini tanıtarak eğiten ve bu türler üzerinde bilimsel çalışmalar yapan kurumlar botanik bahçeler olarak adlandırılmaktadır. Botanik bahçeleri, toplumların genel kültür yapısına göre değişiklik gösterse de genel kullanımı aynıdır. Çocukları

doğaya yaklaştırmak ve doğayı korumaları bakımından bu alanların ziyaret edilmesi gereklidir (Müminoğlu, vd., 2018).

Çeşitli nedenlerle yapılamayan okul dışı etkinliklere alternatif olarak en çok kullanılan öğrenme alanı okul bahçeleridir. Öğrencilerin gerçek, somut nesnelere etkileşimini sağlayan bu ortamlar doğrudan yaşam deneyimleri elde etme ve öğrendiklerini uygulama imkanı sunar (Altan ve Ünalı Eser, 2021).

Öğrencinin okul ve derslere karşı tutumunu geliştiren etkinliklerle, öğrencinin öğrenmeye yönelik bir amacının oluşması, ilgisinin artması, öğrenebileceğine ilişkin özgüveninin gelişmesi öğrenme etkinliğini sürdürmesine ortam hazırlamaktadır. Bu sayede kalıcı öğrenme düzeyi yükselmektedir (Oral, 2007).

Okul dışı öğrenme etkinliklerine ilişkin alanyazında birçok sınıflandırma yapılmaktadır. İlgili çalışmada da yapılan sınıflandırmanın dışında kalan okul dışı etkinlikler diğer okul dışı öğrenme alanları başlığı altında verilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını aldığı, öğrendikleri bilgileri somut yaşantılarda kullandıkları, düşünme becerilerinin geliştiği, problemlere çözüm yolu üretebildikleri okul dışı öğrenme alanları aynı zamanda öğrencilerin sosyal ilişkilerini de geliştirmektedir. İşlevsel ve etkili aktif öğrenme yaşantılarının kalıcılığı bakımından okul dışı öğrenme etkinliklerine daha fazla yer verilmesi önemli görülebilir.

2.1.6. Okul Temelli Alan Gezilerinin Amaçları ve Planlanması

Geleneksel eğitim, sınıf içerisinde yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri ile yürütülmeye devam etmekle birlikte günümüzde eğitim programlarında yapılan güncellemeler, çağın gerektiği yenilikler, ortaya çıkan öğrenci ihtiyaçları ile öğrenme-öğretme süreçleri değişmeye başlamıştır. Okullarda verilen eğitimi yaşama yaklaştırmak, öğrencilerin okul dışında geçirdiği zamanı da eğitim-öğretim faaliyetlerine dâhil etmek için okul dışı eğitim etkinliklerinin önemi göz ardı edilmemelidir. Okul dışı eğitim etkinlikleri macera eğitimi, açık hava etkinlikleri, koruyucu eğitim, tecrübeye dayalı eğitim ve alan eğitimi gibi farklı şekillerde ifade edilmektedir. Tüm dünyada okul dışı eğitim okullarda yapılan genel eğitimin bir parçası olarak görülmektedir (Morag ve Tal, 2012). Akademik bilginin somut eğitim ortamlarında beceriye dönüşmesi için 2023 Vizyonu belgesinde okul dışı öğrenme etkinliklerinin önemsendiği müze, tarihi ve kültürel alanlar, bilim-sanat merkezlerinin kullanımına yönelik kazanımların öğretim programlarında yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018).

Okul dışı öğrenme etkinliklerinin ayrılmaz bir parçası olan alan gezileri, öğrencilerin aktif katıldıkları, yaşamın içinden okul ortamı ile bağ kurarak tecrübe ettikleri öğrenme deneyimleri sunar (Demir, 2007). Alan gezileri okullar tarafından eğitim maksadı ile belirlenen ortamlara düzenlenen interaktif gezilerdir (Morag ve Tal, 2012). Öğrencilerin doğrudan katılımlarını, yaparak yaşayarak öğrenmelerini ve canlılar arasındaki etkileşimi doğal yaşam alanlarında gözleme imkân sağlayan mekânlardır (Can, 2019). Çocuklar okul dışı alan gezileriyle yaşadıklarını yaptıkları doğal gözlemlerle anlamlandırmayı öğrenirler. Sınıf ortamında yapılması mümkün olmayan veya fırsat bulunamayan etkinliklerin, okul dışı alanlarda tecrübe edilerek, önceden öğrendiği bilgilerle ilişkilendirme imkânı sağlanır. Öğrencilerin sınıf içerisinde kazandığı geçmiş deneyimleri ile bağ kurmaları önemlidir (Lei, 2010).

Alan gezilerinde amaç bir yeri eğlenme amaçlı ziyaret etmek değil, doğal ortamda önceden öğrendiği bilgiler ışığında yeni bilgiler edinmek ve görerek öğrendiklerini anlamlandırmaktır. Sınıf dışında öğrenme imkânı sunan alan gezileri, öğrencilere sınıf ortamında öğrendiği bilgileri sorgulama ve keşfetme, aynı zamanda hayatla ilişkilendirmeleri için farkındalık sağlar (Wita, 2017). MEB 2008 yılında yayınladığı 1. Sınıftan 8. Sınıfa kadar tüm kademelerde Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler derslerinin öğretim programlarında müze ve kültürel varlıkların ziyaret edilerek, etkinlikler yapılması ve değerlendirilmesi kazanımlarına yer verilmiştir. Bu kazanımlarla amaçlanan müze, kültürel varlıklar, doğal ortamlar ile eğitim arasında bir ilişki kurmak olduğu ifade edilmiştir (Bozdoğan, 2007).

Okul dışı alan gezilerini planlı bir şekilde yürütmek kolay değildir. Bu bağlamda okul dışı gezilerinde gezi öncesi, gezi sırası ve gezi sonrasında yapılacaklara ilişkin planlama ve hazırlıklar gezi ile ilgili farkındalık oluşması ve amacına ulaşması açısından önemlidir. Yapılacak okul dışı alan gezilerine ilişkin planlama çalışmaları aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

2.1.6.1. Okul Temelli Alan Gezilerinin Planlanma Aşamaları

Okul temelli alan gezileri; geziden önce yapılacak çalışmalar, gezi esnasında yapılacak çalışmalar, geziden sonra yapılacak çalışmalar şeklinde sıralanabilir (Şen, 2019).

➤ Okul Temelli Alan Gezilerinden Önce Yapılacak Çalışmalar

1. Eğitimsel Hazırlıklar: Amaç planlanacak geziyi eğitim müfredatına uygun olarak hazırlamak ve gezi alanında yapılacaklar ile ilgili öğrencilere ön bilgilendirme yapmaktır. Bu aşamada öğretmen tarafından ziyaret edilecek alan gezi öncesi incelenmeli varsa rehber ile iletişime geçilmelidir. Gezi sınıf içerisinde işlenen ders programına uygun, ziyaret edilen ortamda programda yer alan kazanımları destekleyen somut yaşantıları içeren bir planlama yapılmalıdır.

Öğrencilere gezinin neden yapıldığı, amacı önceden anlatılmalı ve gidilecek ortamda uyulması gereken kurallar ve nasıl davranılması gerektiği ile ilgili bilgi verilmelidir. Öğrencilerin dikkatini canlı tutmak ve odaklanmaları gereken araçların farkında olmaları için gezinin hangi dersin hangi kazanımına uygun olarak planlandığı gezi öncesi ayrıntılı olarak ifade edilmelidir.

Gezi alanı ile ilgili tanıtıcı, en fazla dört sayfadan oluşan broşürler hazırlanmalıdır. İçerisinde gezilecek alana ait plan, sergi salonlarının isimleri, uyulması gereken kurallar gibi başlıklar yer almalıdır. Öğrencilerin ziyaret edilen alan ile ilgili ön bilgileri sorulup, kendilerine gezi ile ilgili çalışma kâğıdı hazırlamaları istenebilir (Laçın Şimşek, 2011).

2.Bürokratik İşlemler ve Ulaşım: Gezi öncesi öğretmenin velilerden geziye katılım için izin dilekçesi, okul idaresinden, il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinden gerekli izinleri alarak ders saatleri içinde planlama yapılmalıdır. Ziyaret edilecek gezi alanı ile önceden iletişim kurulup bilgilendirme yapılması gerekmektedir. Bu başlık altında yapılacak işlemler aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

1.Ulaşım araçları

2.Gezi güzergâhı

3.Hareket saati

4.Gezinin süresi

5.Öğrenci sayısı

6.Gezi ücreti gibi işlemler gezi öncesi izlenmesi gereken bürokratik adımlardır.

Ziyaret edilecek sınıf dışı etkinlik alan idaresine geziye katılacak öğrenci sayısı, gezinin saati ile ilgili bilgilendirme yapılmalıdır. Aksi durumda gezi esnasında yaşanan aksaklıklar öğrencilerin dikkatinin dağılmasına, öğrenme ortamının oluşmamasına neden olabilmektedir (Bülbül, 2018).

3.Yeme İçme ve Barınma: Ziyaret edilecek alan şehir dışında ve gezi süresi bir günden fazla ise gezi öncesi yeme-içme ve barınma ile ilgili gerekli planlamalar yapılmalıdır (Laçin Şimşek, 2011).

➤ Okul Temelli Alan Gezileri Esnasında Yapılacak Çalışmalar

1.Rehber İhtiyacı: Gezi esnasında gereken rehber ihtiyacı karşılanmalıdır. Rehber gezi alanında gerekli bilgilendirme, tanıtım ve yönlendirmeleri yapar. Öğrenciler ortamda var olan materyalleri inceleme, aktif katılımları ile deneme yanılma yolu ile keşfederek öğrenmelerine imkân sağlar. Öğrenci merak ettiği bilgilere kendi tecrübeleri ile ulaşmalıdır.

2. Öğrencilerin Aktif Katılımı: Öğrencilerin yapılan sergi ve etkinliklere aktif katılımı çalışma yaprakları, planlanan eğlenceli etkinliklerle, öğrenci süreçten kopmadan, öğrenciye çok fazla sorumluluk yüklenmeden sağlanmalıdır. Öğrencilere sorulacak yönlendirici açık uçlu sorularla dikkatlerinin dağılması önlenmelidir.

3. Öğretmen ve Rehberlerin Tutumu: Gezi esnasında öğretmen ve rehberlerin tutumu öğrencilerin derse olan ve öğrenme ortamına olan ilgisini etkilemektedir. Alan gezileri süresince öğrencilere serbest zamanlar tanınarak etkinlikler sırasında ortaya koyduğu beceri ve davranışları gözlemlenebilir.

4. Öğrenci Sorumluluğu: Öğrencilere gezi esnasında fazla sorumluluk yüklenmesi motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Öğrencilerin ortamda sosyal etkileşimde bulunmaları önemlidir (Bozdoğan, 2018).

➤ Okul Temelli Alan Gezilerinden Sonra Yapılacak Çalışmalar

Okul temelli alan gezileri tamamlandıktan sonra yapılması gereken çalışmalar:

1.Öğrencilerin edindiği bilgileri ölçmek amaçlı başarı testi uygulanabilir.

2. Öğrencilerin gezi ile ilgili tecrübe ettikleri durumları arkadaşları ile sınıf ortamında paylaşımları sağlanmalıdır. Bu sayede eksik veya gözlerinden kaçan durumları fark etmeleri ve gidermeleri sağlanır.

3. Sınıfta oluşturulan tartışma ortamında öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerini kullanarak öğrendikleri yanlış, eksik bilgileri fark etmeleri sağlanır.

4. Gezi ile ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri için öğrencilere resim çizmeleri veya metin yazmaları istenebilir.

5. Gezi sırasında yaşanan aksaklıklar belirlenerek ileride planlanacak gezilerde benzer durumlar yaşanmaması için gerekli önlemler alınabilir.
6. Gezi boyunca çekilen fotoğraf ve yapılan etkinlikler okul panolarında sergilenabilir.
7. Gezi ile ilgili anne ve babalar bilgilendirilerek öğrencilerin okul ve derslere olan tutumlarına olumlu anlamda destek olmaları, yüreklendirmeleri istenebilir (Bozdoğan, 2018).

Gezi öncesi ve sonrasında planlaması gereken adımlar okul dışı öğrenme alanlarında yapılan etkinliklerin amacına ulaşması açısından oldukça önemlidir. Gezi öncesinde uygun ortam hazırlanması etkinliğin doğru planlaması, öğrenciler için uygun öğrenme ortamı sunması, ön öğrenmeleri ile bağlantı kurmasına ve kalıcı öğrenmelerine destek olur. Gezi sonrasında değerlendirme çalışmalarının doğru yapılması gezinin verimliliği ile ilgili ipuçları vermesi açısından önemlidir.

2.1.7. Millî Eğitim Bakanlığı İlkokul Öğretim Programlarında Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Yeri

MEB 2018 yılında güncellediği ilkokul öğretim programlarında bulunan ‘Değerlerimiz’ alt başlığında okul dışı öğrenme etkinlikleri ile ilgili olarak: “Eğitim sistemi değerleri kazandırma amacı çerçevesindeki işlevini, öğretim programlarını da kapsayan eğitim programıyla yerine getirir. “Eğitim programı” öğretim programları, öğrenme öğretme ortamları, eğitim araç gereçleri, ders dışı etkinlikler, mevzuat gibi eğitim sisteminin tüm unsurları göz önünde bulundurularak oluşturulur.” ifadelerine yer vermiştir. Bu bağlamda tüm ilkokul öğretim programlarında yer alan okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik ifade ve kazanımlar ders bazında özetlenmeye çalışılmıştır.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018b) ‘Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Uygulanırken Öğretmenlerin Dikkat Etmesi Gereken Hususlar’ başlığı altında ‘Dersin işlenişinde okul içi ve okul dışı uygulamalar yapmaya özen gösterilmelidir. Özellikle ilgili kazanımlarda sözlü tarih, yerel tarih, müze gezileri, doğa eğitimi, resmî kurum ve kuruluşlarla özel kurum ve kuruluşları tanıma gibi okul dışı uygulamalar önemslenmelidir. Bu doğrultuda önceden planlanan öğrenci merkezli etkinlikler gerçekleştirilmelidir.’ ve ‘Okul içi ve okul dışı uygulamalarda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel gelişimleri ile bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.’ ifadelerine yer verilmiştir.

3. sınıf Hayat Bilgisi dersi programında “HB.3.5.1. Yakın çevresinde bulunan yönetim birimlerini ve yöneticilerini tanır. Muhtarlık, belediye başkanlığı, kaymakamlık ve valilik gibi yönetim birimlerine gezi yapmaya özen gösterilir.” kazanımına yer verilmiştir.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018g) ‘Benimsenen Strateji ve Yöntemler’ başlığı altında “Öğrenciyi temel alan öğrenme ortamlarında (problem, proje, argümantasyon, iş birliğine dayalı öğrenme vb.) derslerin yürütülmesi öngörülmüştür. Öğrencilerin bilgiyi anlamlı ve kalıcı olarak öğrenebilmeleri için sınıf/okul içi ve okul dışı öğrenme ortamları, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine göre tasarlanır. Bu bağlamda informal öğrenme ortamlarından da (okul bahçesi, bilim merkezleri, müzeler, planetaryumlar, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, doğal ortamlar vb.) faydalanılır.” ifadelerine yer verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) ‘Öğrenme Öğretme Yaklaşımı’ başlığı altında “Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik etmelidir.” ifadelerine yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018a) ‘Değerlerimiz’ başlığı altında “Eğitim programı; öğretim programları, öğrenme öğretme ortamları, eğitim araç gereçleri, ders dışı etkinlikler, mevzuat gibi eğitim sisteminin tüm unsurları göz önünde bulundurularak oluşturulur.” şeklinde ifade edilmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının ‘Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar’ başlığı altında, “Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler” anlayışlarına önem verilmelidir. Öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacının, tarihçinin vb.) kullandıkları bilimsel yöntemler sezdirilmelidir. Okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrenciler sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünceleri sağlanmalıdır. Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmaya önem verilmelidir. Bu çalışmalar okulun yakın çevresinden (okul bahçesi gibi) pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.) yönelik olabilir. Ayrıca uygun konularda sözlü tarih

ve yerel tarih çalışmaları da yapılmalıdır.” , “Son yıllarda dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlar (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir.” ifadeleri yer almaktadır.

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018f) “G.2.1.7. Görsel sanat çalışmasını oluşturmak için gözleme dayalı çizimler yapar. Okul bahçesinden, sınıftaki bir nesneden, çiçekten, oyuncaklarından vb. yola çıkarak çizim yapmaları üzerinde durulur.” kazanımına yer verilmiştir.

Müzik Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018h),

1. “Mü.1.D.2. Çevresindeki müzik etkinliklerine katılır. Öğrencilerin, çevresinde (sınıf, okul, ev, mahalle vb.) düzenlenen müzik etkinliklerine dinleyici veya görevli olarak katılımlarının önemi vurgulanır. Öğrencilerin okul ve ev dışındaki çevrelerde yapılan etkinliklere veli eşliğinde katılmaları sağlanmalıdır.” ;

2. “Mü.1.A.5. Çevresinde kullanılan çalgıları tanır. Sınıfında, okulunda, konser etkinliklerinde ve evinde kullanılan çalgıların (saz/bağlama, kaval, ut, davul, zurna, kemençe, flüt, kaşık, zil vb.) isimleri ve ses tınıları vurgulanır.” ;

3. “Mü.2.D.4. Çevresindeki müzik etkinliklerine katılır. Öğrencilerin çevresinde düzenlenen müzik etkinliklerine dinleyici veya görevli olarak katılmalarının önemi vurgulanır.” ;

4. “ Mü.4.D.5. Çevresindeki müzik etkinliklerine katılır. Öğrencilerin, çevresinde (sınıf, okul, ev, mahalle vb.) düzenlenen müzik etkinliklerine dinleyici veya görevli olarak katılımları konusunda yönlendirmeler yapılır. Daha sonra bu etkinliklerde edindikleri deneyim ve izlenimleri arkadaşları ile paylaşmaları istenir. Öğrencilerin okul ve ev dışındaki çevrelerde yapılan etkinliklere veli eşliğinde katılmaları sağlanmalıdır.” kazanımlarına yer verilmiştir.

Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018c),

“BO.1.2.1.2. Sınıf dışında oyunlar oynar. Sınıf dışında (okul bahçesi vb.) gerçekleştirilen tüm etkinliklerden yararlanılabilir.”,

“BO.2.2.2.10. Doğada oyun ve fiziki etkinliklere katılırken çevreye duyarlılık gösterir. Doğada (okul bahçesi vb.) gerçekleştirilen tüm etkinliklerden yararlanılmalıdır.”,

“BO.4.2.1.1. Okul dışında oyun ve fiziki etkinliklere düzenli olarak katılır.” “Etkin Katılım-Açık Alan Oyunları” FEK’lerinden yararlanılabilir.” kazanımlarına yer verilmiştir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018d) ‘Programın Uygulanmasına/Kitap Yazımına İlişkin İlke ve Açıklamalar’ başlığı altında “Ünite ve konuların özelliğine göre hedeflenen kazanımların gerçekleşmesi için çevre şartları ve imkânları elverdiği ölçüde öğrencilerin dinî, tarihî ve kültürel mekânları yerinde tanımaları sağlanır.” ifadesi yer almaktadır.

4.sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda “4.5.2. Temiz ve düzenli olmaya özen gösterir. Ev, okul ve çevre temizliğinin yanı sıra öğrencilerin öz bakım becerilerini geliştirecek; yemek öncesi ve sonrası el ve ağız temizliği, beden, giysi temizliği gibi konular üzerinde durulur.” kazanımına yer verilmiştir.

Trafik Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018e) ‘Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programı’nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar’ başlığı altında “Kazanımların öğretiminde okul içi veya okul dışı etkinliklere önem verilmelidir. Trafik ve ilk yardım uygulamaları imkân varsa çocuk trafik eğitim parkında veya okulda oluşturulacak bir trafik ortamında yapılmalıdır.” ifadesine yer verilmiştir.

2.1.8. Duyuşsal Faktörlerin Öğrenme Ortamında Yeri

Öğrenme bireyin davranışlarında bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlarda ortaya çıkan değişimlerdir. Tutum, motivasyon, kaygı duyuşsal alanı, zihinsel ve düşünme beceriler bilişsel alanı oluşturmaktadır. Öğrenme ortamlarında ortaya çıkan sorunlar genel olarak bilişsel faktörler çerçevesinde değerlendirilmekte ve çözüm önerilerinin de bilişsel boyutta geliştirildiği göze çarpmaktadır (Nozoğlu, 2020). Bilişsel faktörlerin yanı sıra duyuşsal faktörler de öğrenme ortamlarında bireylerin akademik başarılarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bireylerin istendik davranışı kazanabilmesi için ulaşılması istenen kazanımlara ilgili olması bunun yanında hedeflenen kazanımlara ilişkin olumsuz bir tutum içerisinde olmaması önemlidir (Berber ver Sarı, 2010).

2.1.9. Kaygının Tanımı ve Kapsamı

Kaygı, alanyazında pek çok araştırmacı tarafından tanımlanmış kapsamlı ve önemli bir kavramdır. Türk Dil Kurumu (2019), kaygıyı genelde hoşla gidilmeyen durumlar olma ihtimaline karşı ortaya çıkan nedeni belli olmayan gerilim, gerginlik hissi olarak ifade edilmektedir. Bireyi tehdit eden bir durum olduğunda, tehlikeyi kontrol altına alamadığında egoyu etkisi altına alan duygu kaygıdır (Geçtan, 2013). Sezilen tehlikeli bir durum karşısında ortaya çıkan güçsüzlük duygusu da kaygı olarak tanımlanmaktadır (Hamamcı ve Hamamcı, 2015).

Kaygı 19. yüzyıl sonlarına doğru Sigmund Freud tarafından, nedenleri araştırılarak insanların yaşadığı psikolojik bir durum olarak tanımlanmış ve zihinsel çatışmalar sonucu ortaya çıkan duygular şeklinde ifade edilmiştir. Bir tehlike anında ortaya çıkan tedirginlik duygusu kaygı olarak tanımlanırken en çok korku hissi ile karıştırıldığı görülmektedir. Korku hissinde kaynak olan durum insan veya olay belli iken kaygı da kaynak belli değildir (Budak, 2000). Korku daha kısa süren bir durum iken, kaygı durumu uzun süre devam edebilir. Kişi bir olay karşısında geçici fiziksel bir duyguya kapılırsa korku, bu duyguya düşüncelerini de eklerse kaygı durumu ortaya çıkar. Korku duygusu nesnel bir duygu iken kaygı daha çok öznedir (Özer, 2008). Kişinin gelecekte neler yaşayacağını kestirememesi, düşündükleri ile yaptıklarının çelişmesi veya içinde yaşadığı rutin durumların, ortamın değişmesi kaygının ortaya çıkmasında etkilidir (Cüceloğlu, 1991).

Kaygı genel anlamda olumsuz bir duygu olarak düşünülse de faydalı yönleri de bulunmaktadır. Kişinin içinde bulunduğu durumda bir tehdit algılaması sonrasında kendisini huzursuz hissetmesi kaygının olumsuz bir duygu olduğunu gösterse de bunun yanında kişinin kaygı anında içsel bir güçle uyarılarak başarı ve mutluluğa götüren, kişiliğinin oluşumuna destek olan durumlarda kaygının olumlu taraflarından da söz etmek mümkündür (Ersevimi, 2005). Kaygının eğitim-öğretim çalışmaları üzerinde de olumlu etkilerinden söz edilebilir. Öğrencilerin ders başarılarının düşmemesi veya sınavlarda istedikleri sonucu elde etmek için kaygı duyarak çalışmaları kaygının olumlu sonuçları olarak görülebilir.

2.1.10. Kaygının Nedenleri

Kişiden kişiye farklılık gösteren kaygı durumunu tek bir nedene bağlamak mümkün değildir. Bazı bireyler uzun süre stres yaratan bir durum sonrasında, bazı

bireyler ise hayatlarına gelecek ile ilgili bir yön veremediklerinde kaygı duyabilirler. Bununla birlikte kişilerin geçmiş yaşantılarında onları kaygılandıran durumları tekrar yaşama ihtimali de kaygı duyulmasına neden olmaktadır (Cüceloğlu, 1996).

İnsanların kendilerini güvende, huzurlu hissetmedikleri anlar kaygı duymalarına sebep olmaktadır. Ancak bu kişilerin kültürüne, yaşadıkları toplum yapısına göre değişkenlik gösterebilmektedir. Cüceloğlu (1999), kaygının nedenlerini şöyle açıklamaktadır.

1. Desteğin Çekilmesi: Bireyin yaşantısını sürdürdüğü, tanıdığı insanlarla bir arada bulunduğu ortamdaki hiç bilmediği bir yere gitmesi, tanımadığı insanların olduğu bir ortamda bulunması aşına olduğu durumun dışına çıktığından bireyde kaygının oluşmasına neden olmaktadır.
2. Olumsuz Sonucu Beklemek: Bireylerin sonucu muhtemelen olumsuz olacak bir durumun gerçekleşme ihtimaline karşı duyduğu kaygıdır.
3. İç Çelişki: Bireylerin önemli olduğunu düşündüğü, inandığı fikirlerin aksine davranışta bulunmaları sonrasında duydukları kaygıdır.
4. Belirsizlik: Bireyin gelecekteki yaşantısında ne yaşayacağını, ne ile karşılaşacağını bilmemesi durumunda hissettiği kaygı durumudur.

Kaygının ortaya çıkışında günlük hayatta karşılaşılan tehdit edici durumlar, ebeveynlerin çocuklarına karşı sergilediği çelişkili davranışlar, gereğinden fazla koruyucu tutumlar etkili olabilmektedir. Belirsiz durumlar, bireyin beklenti içinde olması, iç çelişki, olumsuz yaşantılar da kaygıya neden olmaktadır (Yelkenci, 2009). Bireyin yaşantısında çevresinde olan kişilerin kaygılı davranışları, onların da kaygı duymalarına ortam hazırlayabilir.

2.1.11.Kaygının Türleri

Bireyin yaşamında farklı etkileri olan kaygının, genel anlamda bazı belirtilerinin ortak olduğu düşünülse de karşılaşılan durum veya kişinin sahip olduğu özelliklere göre kaygının ortaya çıkma durumu değişkenlik gösterebilmektedir (Yılmaz, vd., 2014).

Kaygı türlerini üç başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar:

1. Normal ve Patolojik Kaygı: Normal kaygı, bireyin yaşamında hissettiği olağan duygu durumudur. Kaygının düzeyi çevre koşullarının özellikleri, hissedilen tehlikenin büyüklüğüne bağlıdır. Kaygı veren durum ortadan kalktığında kaygı düzeyi de giderek

azalmaya başlar. Patolojik kaygı, kişinin yaşamı boyunca ortaya çıkan normal kaygı durumlarının, bireyde erişkin dönemde de herhangi bir nedene bağlı olmadan ortaya çıkmasıdır. Bir nedene bağlı olmadan ortaya çıkması kaygı durumunun altında yatan sebeplerin patolojik olduğunu düşündürmektedir (Mevlüt ve Varol, 2004).

2. Durumluk ve Sürekli Kaygı: Spielberger (1972), kaygıyı gerginlik yaratan durumun oluşturduğu üzüntü, stres gibi hoş gitmeyen gözlenebilir duygusal tepkiler olarak tanımlamıştır. Spielberger' a göre durumluk ve sürekli olmak üzere iki tür kaygı vardır. Durumluk kaygı, bireysel korku ve gerilim duygularına sebebiyet veren geçici durumlar olarak tanımlanmaktadır. Durumluk kaygının yoğunlaşması ve sürekli hale gelmesi sonucu ortaya çıkan, bireyin hissettiği göreceli kaygı ise sürekli kaygı olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 1997).

3. Gerçeklik, Nevrotik ve Suçluluk Kaygısı: Kaygının psikolojide ilk olarak tanımını yapan Freud kaygıyı üç başlık olarak ele almıştır. Gerçeklik kaygısı en kolay anlaşılır, korku duygusu ile benzer olarak hissedilen kaygı türüdür. Gerçeklik kaygısının ortaya çıkmasında, çevrede tehdit edici gerçek bir durumun varlığı söz konusudur. Bireyin yaşamını sürdürme durumunun tehlikede olduğu olaylardan doğar (Kaçar, 2015).

Nevrotik kaygı, bireyin içgüdüsel olarak tehlikeli isteklere karşı koyamaması durumunda, dürtüleriyle hareket ederek sonucunun bir cezaya sebep olacağı davranışta bulunma kaygısıdır. Nedensiz, zararsız bir duruma karşı ortaya çıkan aşırı bir tepki olarak ortaya çıkan mantık dışı bir kaygı türüdür (Geçtan, 2018).

Suçluluk kaygısı, bireyin süper egosu gelişmiş ise ahlaki değer ve kurallara aykırı davranışlarda bulunduğu veya düşündüğünde ortaya çıkan suçluluk durumudur (Geçtan, 2018).

2.2.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alanyazında yer alan okul dışı öğrenme alanları ile bağlantılı ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Uluslararası Araştırmalar

Pendergast ve Robinson (2020) ortaöğretimde eğitim alan öğrencilerin müzik dersine yönelik ilgi ve öğrenme ortamlarını incelemeye yönelik yaptığı çalışmada, veri toplama grubunu müzik eğitimi alan ve almayan 827 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerden 369' u okulda müzik eğitimi alan, 254'ü okul dışı müzik eğitimine katılan,

204'ü ise herhangi bir müzik eğitimi almayan öğrencilerdir. Araştırmanın sonucunda müzik eğitimini okul ve okul dışında alan öğrencilerin müzik dersine olan ilgilerinin, müzik eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Füz (2018) Macaristan' da okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan çalışmalar ve uygulama engelleri ile ilgili ilköğretim okullarında yaptığı araştırmanın veri toplama grubunu 4680 öğrenci, 69 okul müdürü, 112 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler çevrimiçi olarak anketlerle elde edilmiştir. Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılma sıklığı gibi durumların araştırıldığı çalışmada, ekonomik nedenler ve müfredata uygun planlama yapılmakta zorlanıldığından bu ortamların az kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Clarke Vivier ve Lee (2018) okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik eğitimcilerin planlama, uygulama deneyimlerini ve etkinlik sürecini etkileyen durumları belirlemeyi amaçlayan çalışmalarında, veri toplamak amacıyla 7000 öğretmene mail yolu ile ulaşmışlardır. Ancak sadece 309 öğretmen anket soruları cevaplayarak tamamlamıştır. Veri analizi ile bulgulardan ulaşılan sonuçlara göre, öğretmenlerin eğitim seviyeleri ile okul dışı etkinlikleri kullanma sıklıkları arasında öğretmenlerin etkinlikleri düzenleme oranı iki ve üzeri sayıda olduğundan farklılaşma olmadığı görülmektedir. Okul dışı etkinliklerin öğrencilerin sosyal ilişkilerini geliştirdiği, öğrenme alanlarını çeşitlendirdiğinden derse olan ilgi ve motivasyonlarına katkı sağladığı ifade edilmiştir. Ancak etkinliklerin planlanmasında sosyoekonomik, ulaşım, okul idaresinin desteği, veli katkısı, öğrenci ilgisi, müfredata uygunluk gibi konularda zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin velilerin sınav, ders başarısı gibi beklentilerini karşılamadığından okul dışı etkinlikleri desteklememektedirler. Velilerin ve okul idaresinin etkinliklerin planlanması ve desteklenmesi durumunda isteksiz olmaları öğretmenlerin etkinlikleri planlama konusunda endişe duymalarına, kaygılanmalarına neden olmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul dışı alanların kullanılmasının önündeki zorlukları çözüme ulaştıracak yöntemler, tutumlar geliştirilmesi önemlidir.

Henriksson (2018) öğretmenlerin okul dışı öğrenme algıları ile ilgili fen alanında çalışma yapmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin fen öğretiminde okul dışı etkinlikleri kullanırken dikkat etmesi gerekenler üzerinde durmuştur. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrencilerin derse olan ilgisini artırmak amaçlı yapılacak etkinliklerde küçük gruplar halinde yapılacak etkinliklerin daha verimli olabileceği belirtilmiştir.

Gafoor (2017) ortaöğretim öğrencilerinin okul dışı öğrenme yöntemlerini, fen grubu derslerine olan ilgilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda cinsiyetin öğrencilerin derslere olan ilgileri üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul dışı öğrenme yöntemleri göz önüne alındığında kız öğrencilerin biyoloji ve kimya, erkek öğrencilerin ise fizik dersine ilgili olduğu görülmektedir. Araştırmacı kız ve erkek öğrencilerin ortak ilgi alanlarına yönelik kullanılacak yöntem ve ortamların öğretimde etkili olabileceğini önermektedir.

Sim (2015) çalışmasında üç farklı okul dışı öğrenme ortamında yapılan etkinliklerle ilkökul öğrencilerinin bu ortamlarda edindikleri öğrenme deneyimlerinin tanımlanması ve anlaşılmasını amaçlamaktadır. 8 ve 9 yaşlarında 240 öğrenci ile yürütülen etkinlikte karma yöntem kullanılmıştır. Gezi sonrası ön ve son test etkinliklerinin yanı sıra gezi sırasında kaydedilen video, yapılan görüşmeler ve öğrenci çizimleri de veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada ziyaret edilen alanlar öğrencilerin gözlem, keşfetme, okuma becerilerinin gelişmesine ve motivasyonlarının artmasına kaynak olmuştur.

Gillette (2013) 5.sınıfta öğrenim gören 28 öğrenci ile deney ve kontrol gruplu olarak yaptığı çalışmada planetaryumun öğrenme üzerindeki etkisini araştırmıştır. Taşınabilir planetaryum ile yapılan etkinlikler, öğrencilerin aktif olarak katılımını sağladığından yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Yapılan araştırmanın sonunda, deney grubunun lehine bulgular elde edilmiş ve planetaryum ile planlanan etkinliklerin öğrenmeye katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Clegg ve diğerleri (2011) öğrencilerin bilimle ilgilenen ve bu süreçle meşgul olan bireyler olarak yetiştirmek ve bilimin günlük hayata etkilerini, kullanımı fark ettirebilmek için 2007-2008 eğitim- öğretim yılında dokuz ay süresince 15-20 ortaöğretim öğrencisine haftada bir gün okul sonrası eğitimler verilmiştir. Öğrencilerin bilimsel süreçleri günlük yaşantıları ile ilişkilendirmeleri için yemek yapma yöntemleri ile ilgili okul dışı etkinlikler planlanmıştır. İşbirlikçi öğrenmenin de sürece etkisi gözlenmiştir. Bu çalışmada okul dışı öğrenmelerin öğrencilerin ilgi ve hedeflerini yönlendirmede etkili olduğu işbirlikçi bilimsel katılıma teşvik etmede önemli rol oynadığı söylenebilir.

Davidson ve diğerleri (2010) okul dışı ortamlar ile ilgili 11-12 yaş grubunda bulunan çocukların görüşlerine yer vermişlerdir. Yapılan gezinin amacı öğrencileri okuldaki öğrenmelerine motive edip etmediğidir. Yeni Zelanda' da iki ayrı okulun

katıldığı çalışma da bir okuldaki öğretmen öğrencileri hayvanat bahçesine gezi ve eğlenme amacıyla götürmüşlerdir. Diğer okuldaki öğretmen formal yolla edinilen bilgilerle bağlantı kurarak hayvanat bahçesinin okul dışı öğrenme ortamı olarak ziyaret etmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin tutumlarında farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Okul dışı etkinliklerin öğrencilerin okulda öğrendiklerini pekiştirmesi, kalıcılığını artırması, öğrenmelerinin sorumluluklarını almaları, sosyalleşmeye olanak sağlaması gibi olumlu etkilerinden bahsetmek mümkündür.

Blair (2009) öğretmenlerin sıklıkla kullandığı deneysel okul bahçeciliği etkinlik alanlarında öğrencilerin öğrenme davranışları ve başarı düzeylerini bütüncül yaklaşımla incelemeyi amaçladığı çalışmada, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin tutumlarının ilköğretim bahçeciliğine etkisini de belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma boyunca alanyazın taraması ile ulaşılan ortak kazanımlar ilköğretim bahçeciliği öğrencilerin okula karşı tutumlarını ve öğrenme motivasyonlarını artırmakta, aynı zamanda okul-toplum ilişkisini güçlendirerek çevre ve doğayı keşfetme, duyarlı davranmaya teşvik etmekte, bununla birlikte sınıf içerisinde öğrendiği bilgileri uygulama imkânı vermektedir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul bahçeciliği etkinliklerinde etkisinin araştırıldığı boyutta öğretmen ile okul yöneticilerin tecrübelerinin önemli rol oynadığı bu nedenle hizmet içi eğitimlerle okul bahçeciliği alanında deneyim ve bilgilerini artırmaya yönelik çalışmaların planlanması gerektiği önerilmiştir.

Miglietta ve diğerleri (2008) yapmış oldukları çalışmada 9-18 yaş arasında 537 öğrenci ile biyoloji müzesi gezisi yapılmış ve uygulanan anket çalışması ile öğrenmenin kalıcılığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre genelde sonuçlar olumlu olsa da, öğrenmelerde aşamalı azalma olduğu söylenebilir. Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında farklı öğrenme davranışları gözlenmiştir.

Tal ve Steiner (2006) okul yöneticileri, öğretmen ve müze görevlilerinin okul dışı eğitim alanında yapılan etkinliklere yönelik algıları, gezi öncesi, gezi anı ve sonrasındaki iletişimlerini incelenmiştir. 144 ilköğretimde görev yapan öğretmen ile okul yöneticisi, 25 müze eğitimcisinin katıldığı çalışmada ilköğretim birinci kademe görev yapan öğretmenlerin müze personeline güvenerek gezi için gerekli hazırlıkları ikinci kademe görevli öğretmenler kadar yerine getirmedikleri gözlenmiştir. Müze eğitimcileri daha çok aktif olan öğretmenlerle çalışmak istemişlerse de etkinlikler sırasında daha çok okul yöneticileri ile iletişimde olduklarını ifade etmişlerdir. Müze eğitiminin eğitim-öğretim

çalışmalarına fayda sağladığı belirtilmiş ve eğitim öncesi okul dışı etkinlikler için gerekli hazırlıkların yapılması önerilmiştir.

2.2.2. Ulusal Araştırmalar

Kaya (2021) Rize ili merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin okul dışı etkinlikler ile ilgili görüşleri ve bu etkinlikleri kullanma sıklıklarının saptamaya yönelik yaptığı çalışmada karma yöntemli araştırma yaklaşımı kullanmıştır. 169 sınıf öğretmenine uygulanan anket çalışması sonucunda elde edilen bulgularda öğretmenlerin, öğrencilerin kalıcı bilgiler edinmesinde, öğretmen öğrenci arası iletişimde alternatif bir ortam yaratması yönünde okul dışı etkinliklerin daha fazla planlanması gerektiği yönünde görüşlere ulaşılmıştır.

Yaşar Çetin (2021) okul dışı öğrenme ile ilgili öğretmen, veli, öğrenci ve okul yöneticilerinin görüşlerini aldığı çalışmada açık uçlu sorularak, verilere online olarak ulaşılmıştır. Okul dışı öğrenmenin faydaları, zorlukları, süreci, alınan sorumluluklar ile ilgili görüşler temalar oluşturularak sunulmuştur.

Karbeyaz ve Karamustafaoğlu (2021) çalışmalarında okul dışı öğrenme alanlarını eğitim-öğretim çalışmalarında kullanan sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada okul dışı öğrenme ortamını kullanan sekiz sınıf öğretmeni ile görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlara göre sınıf öğretmenleri okul dışı öğrenme etkinlikleri ile ilgili bir eğitim almadıklarını ancak etkinlikleri planlarken gerekli izinleri aldıklarını, öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenmelerine ortam sunduklarını ifade etmişlerdir. Okul dışı öğrenme etkinlikleri, öğrenciler için etkili öğrenme ortamları olmakla birlikte etkinlikler sürecinde alınması gereken izinler, güvenlik ve ekonomik boyutta sınıf öğretmenleri zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çalışmada okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik seminer çalışmalarının yapılması, uzman görüşleri alınarak okul dışı öğrenme alanlarına eğitim-öğretim çalışmalarında daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Göloğlu Demir ve Çetin (2021) Okul Dışı Öğrenme (ODÖ) Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz-yeterlik İnançları Ölçeğinin Geliştirilmesi isimli araştırmalarında, veri toplama grubu 332 öğretmen oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği Açımlayıcı ve Doğrulayıcı faktör analizleri ile saptanmış, AFA varyansı 61.01 hesaplanmış ve 29 maddelik dört faktörden oluşan ölçek ortaya çıkmıştır. Cronbach Alpha değeri kabul

edilir bir değer olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın sonunda geçerlilik ve güvenirliği uygun ölçümler veren bir lek geliştirilmiştir.

Yurtdakal ve Karakaş (2021) sınıf ğretmenlerinin okul dışı etkinlikleri yürütebilme öz yeterliklerini ve görüşlerini almaya yönelik yapılan çalışmada tarama ve olgu bilim yöntemleri ile veriler toplanmıştır. 138 sınıf öğretmenine zyeterlik lği uygulanmış, gönüllü 20 sınıf ğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre, sınıf ğretmenlerinin okul dışı etkinlikleri öğrenmeye olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Ancak etkinlikleri düzenlerken veli desteği alamamak, izinler için izlenecek prosedür, sosyoekonomik durumların dezavantaj olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin etkinlikleri düzenleme öz yeterliklerinin 3,97 yüksek düzeye yakın bir sonuç çıkması okul dışı etkinlikleri düzenleme konusunda kendilerine inandıklarını, istekli olduklarını göstermektedir, şeklinde yorumlanabilir.

Demirtaş ve Akkocaoğlu ayır (2021) alışmalarında TÜBİTAK Yenilikçi Eğitim Uygulamaları Destekleme Programı bünyesinde gerçekleştirdikleri sınıf ğretmenlerinin sınıf dışı etkinlikleri planlama ve yürütme becerilerini, bilgilerini artırmalarını amaçlamışlardır. Çalışmada Ankara'da görev yapan 28 sınıf ğretmeni ile 10 gün boyunca altı sınıf dışı eğitim alanı ziyaret edilerek sınıf dışı etkinliklerin özelliklerini görerek, yaşayarak, kuramsal temellerle desteklenerek öğrenmeleri amaçlanmıştır. Projenin tamamlanmasının ardından beş sınıf ğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Sınıf ğretmenlerinin görüşlerinden ulaşılan bilgilere göre, sınıf dışı etkinliklerin planlanması ve uygulanmasına yönelik bilgi ve becerilerinin arttığı, etkinliklerin yapılması ile ilgili öz-yeterlik inançlarının geliştiği, motivasyonlarının arttığı belirtilebilir.

Ertuğrul ve Karamustafaoğlu (2020) eğitim-ğretim çalışmalarında pasif konumdan yaparak, sorgulayarak öğrenme etkinliklerine dâhil olan öğrenciler için gerekli olan okul dışı öğrenme alanlarına yönelik sınıf ğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, Kayseri Bilim Merkezi'nde etkinlik yapan 14 sınıf ğretmeni ile fenomolojik yöntemle veri toplamışlardır. İçerik analizi ile zmlenen verilere göre sınıf ğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamı denilince yalnızca müze, bilim merkezi gibi alanlardan bahsettikleri, bu alanları ğretim etkinlikleri yapmanın dışında daha çok keyifli vakit geçirmek ve yeni deneyimler kazanmak amacı ile ziyaret ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bolat ve Köroğlu (2020) çalışmalarında okul dışı öğrenme alanlarının öğretmenler tarafından fark edilmeleri ve alana yönelik temel bilgileri verirken kullanabilecekleri Okul Dışı Ortamları Düzenleme Ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlardır. Okul Dışı Ortamları Düzenleme Ölçeği 340 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler ışığında faktör analizleri ve güvenilirlik analizi yapılarak dört faktörlü 29 soruluk Okul Dışı Ortamları Düzenleme Ölçeği geliştirilmiştir.

Karbeyaz ve Kurt (2020) 3.sınıf Doğada Hayat ünitesinde okul dışı öğrenme etkinliklerinin planlanmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında betimsel tarama yöntemini kullanarak, belirlenen ölçütlere göre 10 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul dışı öğrenme etkinliklerinin planlanmasında öğrencilerin ekonomik durumlarının, kontrollerinin okul dışı etkinliklerde dezavantaj oluşturduğu, öğretmenlerin etkinlikleri planlama aşamasında yeterli donanıma sahip olmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerine okul dışı öğrenme etkinliklerinin planlaması gezi öncesi, esnası ve sonrasında yapılacak çalışmalar ile ilgili eğitimler verilmesi önerilmiştir.

Avcı (2019) sınıf dışı eğitim etkinliklerinin sosyal bilgiler dersinin öğretiminde kullanımının öğrencilerin tutum, başarı ve bilgilerin kalıcılığına etkisini ölçmeyi amaçladığı çalışmasında, ön test- son test deneysel desen kullanmıştır. 4. Sınıf öğrencileri ile İnsanlar, Yerler ve Çevreler konusunda 6 hafta süresince deney grubuna sınıf dışı eğitim etkinlikleri ile ders işlenmiş, kontrol grubu ise sınıf ortamında normal öğretime devam etmiştir. Uygulama sonrasında akademik başarı testi, tutum ölçeği, kalıcılık testi ve görüşme yöntemleri ile veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında başarı, derse karşı tutum, öğrenilen bilgilerin kalıcılığı deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bu durum sınıf dışı öğretim etkinliklerinin sosyal bilgiler dersi öğretimine, kalıcılığına olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir.

Ürey ve Kaymakçı (2019) Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Okul Dışı Öğrenme Ortamları ve Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri isimli çalışmalarında, 312 sınıf öğretmenin okul dışı öğrenme ortamları ve yapılan uygulamalar ile ilgili görüşlerini öğrenmektir. Tarama yönteminin kullanıldığı çalışmada veri analizinde içerik ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme alanlarını

kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Etkinliklerin daha çok doğa eğitim etkinlikleri ile çevre eğitimi ve duyarlılığına yönelik olarak planlandığı belirtilmiştir. Okul dışı etkinliklerin yapılmaması hususunda yönetim, öğretmen, veli, öğrenci, yerel durumlardan kaynaklı nedenlerin olduğu ifade edilmiştir.

Can Coşar (2019) okul dışı öğrenme ortamlarının dördüncü sınıf fen bilimleri dersi ‘Canlılar ve Yaşam’ konusunun işlenmesinde çevre ve geri dönüşüm kazanımlarının öğretilmesine ve öğrencilerin tutumlarına etkisi araştırılmıştır. 58 ilkokul öğrencisi ile yürütülen çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubu ile önceden planlanan okul dışı ortamlar ziyaret edilmiş, kontrol grubu ile sınıf ortamında ders yapılmıştır. Okul dışı ortamlarda yapılan öğretimin öğrencilerin geri dönüşüm ve çevre ile ilgili tutumlarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Üner (2019) öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklere yönelik kaygı düzeylerini inceleyen bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 301 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme aşamasında araştırmacının geliştirdiği 12 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 16 öğretmenle görüşme yapılarak ulaşılan veriler sonrasında alanyazın taraması yapılmış, 25 soruluk Okul Dışı Öğrenme Kaygı Değerlendirme Ölçeği uzman görüşü ve faktör analizi yapılarak geliştirilmiştir.

Balçın ve Yavuz Topaloğlu (2019) çalışmalarında okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik yaptıkları gezilerle ilkokul çocuklarının bilim ve mühendisliğe algılarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli’nin Gölcük ilçesinde bir ilkokulda öğrenim gören 27 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada yakınsayan paralel desen ve veri toplama aracı olarak ‘Mühendislere ve Bilim İnsanlarına Yönelik Algı Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yapılan analizlerde cinsiyet değişkenine göre farklılaşma olduğu ve erkek öğrencilerin lehine, bilim ve mühendisliğe yönelik algılarının kız öğrencilere göre yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Kaptan ve Beldağ (2019) sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili görüşlerini belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında, görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. 2017-2018 eğitim öğreti yılında devlet üniversitesinde eğitim alan 51 kadın, 28 erkek toplam 79 gönüllü öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır. Öğretmen adayları okul dışı öğrenme alanlarını öğrencilerin yaparak yaşayarak, yaşamla ilişkilendirerek

etkili öğrenmelerine ortam hazırlayan okul dışında müze, tarihi yerler, resmi kurumlar olarak ifade etmişlerdir.

Ok (2018) Konya Bilim Merkezi'nde yapılan atölye çalışmalarının ilk ve ortaokul öğrencileri tarafından değerlendirilmesini amaçladığı çalışmada, çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 23 farklı devlet okulunda eğitim alan 507 ilkököl, 155 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Atölye etkinlikleri sonrasında uygulanan Atölye Çalışmalarını Değerlendirme Ölçeği (AÇDÖ) ile ulaşılan sonuçlara göre öğrencilerin atölye çalışmalarıyla ilgili olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Benzer etkinliklerin planlanmasının öğrencilerin akademik başarılarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Görecek Baybars (2017) sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili görüşlerini araştırdığı çalışmada 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 55 sınıf öğretmeni adayı ile 9 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanarak veri toplamıştır. Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili tam bilgi sahibi olmadıkları ve informal öğrenme olarak tanımladıkları belirtilmiştir. Okul dışı öğrenme etkinliklerinin avantajları ve dezavantajlarına yönelik görüş belirten öğretmen adayları göreve başladıklarında bu ortamları kullanacaklarını ifade etmişlerdir.

Saraç (2017) 2007-2016 yılları arasında okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik yapılan ulusal çalışmaları içerik analizi yöntemini kullanarak incelemiştir. Araştırmada ulaşılan 133 çalışmanın 14'ü doktora tezi, 43'ü yüksek lisans tezi, 76'sı ise makalelerden oluşmaktadır. Araştırmaya göre okul dışı öğrenme ortamları ile yapılan çalışmaların sayısının her geçen yıl arttığı söylenebilir. Daha çok Fen bilimleri alanında makale çalışmalarına rastlanmıştır. Çalışmalarda doğa gezilerinin, müze-bilim merkezi ziyaretlerinin ön plana çıktığı, nicel boyutta tarama yöntemi ile ulaşılan sonuçların sayısının fazla olduğu gözlenmiştir. Genellikle okul dışı ortamlara yönelik çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin evreni oluşturduğu söylenebilir. Bu çalışmalarda likert tipi ölçek, tutum ölçekleri ve başarı testleri ile öğrencilerin okul dışı ortamlara olan ilgileri, ders başarılarına olan etkileri ölçülmüştür.

Bozdoğan (2016) çalışmada okul dışı alanlara eğitim-öğretim amacı ile gezi düzenleme öz-yeterlik inançlarına yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. İlk aşamada alanyazın taraması yapılarak 45 maddelik taslak ölçek hazırlanmıştır. 2013-2014 Giresun Üniversitesi'nde öğrenim gören 358 öğretmen adayıyla yapılan uygulama sonrasında ölçek 39 maddeye düşürülmüş, faktör analizi yapıldığında ise ölçekten 9

madde daha çıkarılarak 30 maddeden oluşan Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnancı ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin ilkökul ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere uygulanarak, okul dışı alanlarda etkinlik düzenleme öz-yeterliklerinin konusunda bilgi sahibi olmalarının mesleki gelişimlerine katkı sağlaması beklenmektedir.

Armağan (2015) 2013-2014 eğitim-öğretim yılı İzmir ilinde ilkökul dördüncü sınıf ‘Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım’ ünitesi çerçevesinde yaptığı çalışmada bir okul dışı öğrenme modeli tasarlayarak altı hafta boyunca okul dışı etkinlikler planlanmıştır. Yedinci hafta ise uygulama sonrası öğrenci ve veli görüşleri alınmıştır. Ayrıca etkinlik kağıtları, performans değerlendirme formları, öğrenci günlükleri de verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Araştırmada okul dışı etkinliklerin fen öğretimine olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldızhan (2015) okul dışı eğitimin gereksinimlerini, uygulamada yaşanan sorunların belirlemek amaçlı yaptığı çalışmada öğretmen görüşlerini saptamak için anket ve görüşme formu geliştirerek uygulamıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin %55’ i okul dışı eğitim etkinliklerine ihtiyaç olduğu, %62,3’ ü ise gerek görülmediği yönünde görüş belirtmiştir.

Ay ve diğerleri (2015) sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri ile ilgili yaptıkları çalışmada veri toplama aracı olarak açık uçlu soru formu kullanmışlardır. Araştırmanın veri toplama grubunu 37 sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada okul dışı öğrenme ile ilgili algı, fen programındaki yeri, öğretmen boyutu şeklinde temalar ortaya çıkmıştır. Okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin öğrenme sürecini yapılandırmalarına olanak tanırken, bu ortamlarda yapılacak eğitimin planlanması, öğrencilerin kontrol ve denetimlerinin zorluğu gibi dezavantajlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sözer (2015) çalışmasında sınıf içi öğrenmelere destek olan okul dışı etkinliklere yönelik 2004-2014 yılları arasında yapılmış 61 yüksek lisans tezinden ulaştığı bulgulara göre okul dışı etkinliklerin mevcut durumunu meta-sentez yöntemiyle ele almaktadır. Araştırma soruları kapsamında tezlerdeki verilerden elde edilen bulgular nicel ve nitel yöntemlerle kodlanarak temalar oluşturulmuştur. Sentez temalardan edinilen bulgular birleştirilerek meta-sentez bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulardan öğrencilerin sınıf içerisinde öğrenilen bilgileri gerçek yaşama aktarabilmesinde, bununla birlikte

sosyal, bilişsel ve duyuşsal becerilerinin gelişiminde okul dışı öğrenme etkinliklerinin katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karademir (2013) çalışmasında ulaşmak istediği planlanmış davranış teorisi aracılığıyla 236 sınıf öğretmeni ve fen teknoloji öğretmenin ile 2991 sınıf öğretmeni ve fen bilgisi öğretmeni adayının okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik amaçlarını belirlemektir. Araştırmada veriler ilişkisel tarama ve görüşme yoluyla toplanmış, nicel ve nitel veriler birleştirilerek değerlendirme yapılmıştır. Öğretmen adaylarının okul dışı etkinliklere yönelik amaçlarını öğrenim gördükleri bölgeler arasındaki değişkenlere göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin amaçlarını etkileyen durumlar ise daha çok bireylerin ve kurumların beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



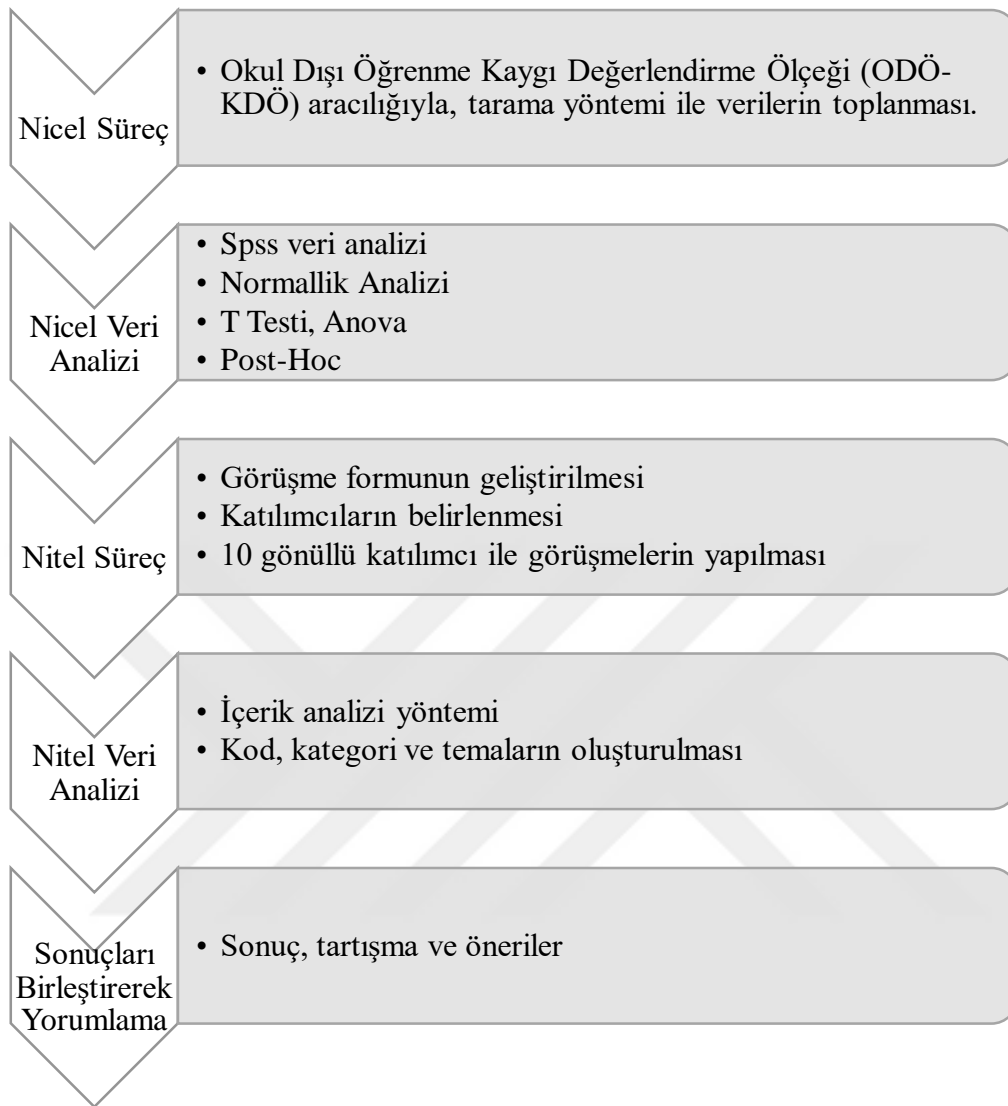
BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın katılımcıları, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi kısımları yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin kaygı düzeylerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada karma araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmanın genişliği ve derinliğini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından, nitel ve nicel yaklaşım bileşenlerinin birlikte kullanılmasıdır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Araştırmanın nicel verileri toplama aşamasında kesitsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Kesitsel tarama modeli, mevcut olan bir durumu, tutumları var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, belirli bir sürede, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır (Creswell, 2012). Sonraki aşamada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen nitel veriler, nicel verileri destekleyecek şekilde açıklanmıştır. Araştırmada verilerin toplanma sırası ve analizine uygun olarak açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır (Creswell ve Clark, 2020). Önce nicel veriler toplanır ve analiz edilir, sonrasında elde edilen nitel verilerle nicel bulgular yorumlanmaya çalışılır. İlk aşamada elde edilen nicel bulgular, nitel boyuta katılan katılımcılara yöneltilecek sorular hakkında ipuçları verir. Bu desenin amacı nicel bulgulara dayalı açıklamaları nitel sonuçlarla anlamaya çalışmaktır (Tutar ve Erdem, 2020). Ivankova, Creswell ve Stick (2006), açıklayıcı sıralı karma desenin, nicel verilerin daha ayrıntılı bir şekilde ortaya konmasını kolaylaştıran bir model olduğunu ifade etmektedirler. Araştırma yaklaşımı olarak sıralı desenlerde nitel veriler, nicel verileri açıklamak ve detaylandırmak amacıyla kullanılmaktadır (Teddlie ve Tashakkori, 2016 ; Creswell, 2020). Araştırma kapsamında yürütülen açıklayıcı sıralı karma desen tasarımı Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırmada kullanılan açıklayıcı sıralı karma desen süreci (Türksoy, 2019)

Şekil 1’de araştırmanın tasarımı yer almaktadır. Araştırmada çalışma grubuna ODÖ-KDÖ ölçeği ile tarama yapılarak nicel veriler toplanmıştır. Sonrasında nicel bulguları desteklemek ve derinleştirmek için gönüllü öğretmenlerle görüşme yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Elde edilen nicel ve nitel bulgular tümevarımsal olarak yorumlanmıştır.

3.2.Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Karma desendeki araştırmanın evrenini Malatya il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel örneklemini, Malatya il merkezinde görev yapan 407 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nicel örnekleme ilişkin özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Nicel Örneklemin Demografik Özellikleri

Demografik Bilgiler	Kategoriler	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	215	52.8
	Erkek	192	47.2
Okul Türü	Devlet Okulu	322	79.1
	Özel Okul	85	20.9
Sosyoekonomik Durum	İyi	112	27.5
	Orta	164	40.3
	Düşük	131	32.2
Toplam		407	

Araştırmanın nicel örneklemini Tablo 1’ de özellikleri incelendiğinde, örneklemin 215’i kadın, 192’si erkektir. Okul türleri bakımından devlet okulunda görev yapan 322, özel okulda görev yapan 85 sınıf öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Okulların sosyoekonomik çevreleri değişkenine bakıldığında iyi sosyoekonomik duruma sahip okullarda görev yapan 112, orta düzeyde sosyoekonomik duruma sahip okullarda görev yapan 164, düşük sosyoekonomik duruma sahip okullarda görev yapan 131 sınıf öğretmeni örneklemini oluşturmaktadır.

Çalışmanın nicel verilerin toplandığı 1862 sınıf öğretmenin yer aldığı araştırma evreninden örneklem belirlemede karma yöntemlerde kullanımı önerilen seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfi örneklemede her örneklemin seçilme olasılığı aynıdır. Bir örneklemin seçimi diğerini etkilememektedir. . Basit tesadüfi örneklemede ilk adım evrenin belirlenmesi sırasında ise örneklem büyüklüğüne ulaşınca kadar ilgili birimden seçime devam edilir (Büyüköztürk, vd., 2020). Araştırma örneklemini belirli özelliklere göre evreni temsil edecek şekilde seçilmelidir (Ekiz, 2020).

Araştırmanın nitel çalışma grubunu ise yarı yapılandırılmış görüşme formuna gönüllü olarak yanıt vermiş 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel çalışma grubuna ilişkin özellikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Nitel Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Bilgiler	Kategoriler	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	5	50
	Erkek	5	50
Okul Türü	Devlet Okulu	6	60
	Özel Okul	4	40
Sosyoekonomik Durum	İyi	5	50
	Orta	2	20
	Düşük	3	30

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 10 sınıf öğretmenin 5'i kadın, 5'inin erkek olduğu görülmektedir. Devlet okullarında görev yapan 6, özel okulda görev yapan öğretmen sayısı 4 olmakla birlikte okul çevrelerinin sosyoekonomik durumları açısından bakıldığında iyi düzeye sahip 5, orta düzeye sahip 2, düşük düzeye sahip 3 sınıf öğretmeni görüşmeye gönüllü olarak katılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerimizin isimleri yerine Ö1, Ö2, vb. şeklinde kodlamalar yapılarak gizlilik esas alınmıştır.

Nitel verilerin toplandığı 10 sınıf öğretmeninden oluşan çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların çalışılmasına ölçüt örnekleme denir. Ölçüt, araştırmacı tarafından oluşturulacağı gibi önceden hazırlanmış ölçütler listesi de kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2014). Ölçüt örnekleme yönteminde kullanılan ölçüt, Malatya il merkezindeki devlet ve özel okullarında görev yapan ve okul dışı öğrenme ortamlarında etkinlikler düzenleyen sınıf öğretmenleri şeklindedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel verileri toplamak için kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde sınıf öğretmenlerinin bireysel ve çalıştıkları kurum ile ilgili bilgilere yönelik üç soru içeren kişisel bilgi formu yer almaktadır. Kişisel bilgi formunda sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, görev yaptıkları okul türü ve görev yaptıkları yerleşim yerinin sosyoekonomik özelliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yerinin sosyoekonomik düzeyi belirlenirken çalışmalarda farklı yöntemler izlenmiştir. Linnansaari-Rajalin ve diğerleri (2015) ailelerin ortalama gelir düzeyleri ve işsizlik oranını dikkate alarak sosyoekonomik durumu belirlemişlerdir. Ağırdağ ve diğerleri (2012) öğrencilerin ifadelerini temel alarak ebeveynlerinin yaptıkları işin statüsüne dayalı olarak okulların bulunduğu çevrelerin sosyoekonomik düzeyini belirlemişlerdir. Yıldırım (2018), okulların bulunduğu yerleşim yerinin sosyoekonomik özellikleri öğretmenlerin ifadelerine dayalı olarak belirlemiştir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yerinin sosyoekonomik özellikleri eğitim verdikleri sınıflarda yer alan öğrenci sayılarının fazlalığı dikkate alınarak öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin ebeveynlerinin sosyal yaşantıları, çalışma durumu, gelir

düzeıı, eğıtım durumları dikkate alınarak yerleşim yerinin sosyoekonomik özellikleri iyi, orta ve düşük olarak öğretmenlerin algılarına göre belirlenmiştir.

Nicel veri toplama aracının ikinci bölümünde Üner (2019) tarafından geliştirilen Okul Dışı Öğrenme Kaygı Değerlendirme Ölçeği (ODÖ-KDÖ) kullanılmıştır (Ek-1). 25 maddeden oluşan ölçek tek boyutludur. Okul Dışı Öğrenme Kaygı Değerlendirme Ölçeğinde Çok Kaygılıdır (5 puan), Kaygılıdır (4 puan), Kısmen Kaygılıdır (3 puan), Kaygılandırmaz (2 Puan) ve Hiç Kaygılandırmaz (1 puan) olmak üzere puanlandırma yapılmıştır. Okul Dışı Öğrenme Kaygı Değerlendirme Ölçeğinde kaygı düzeyleri Çok Kaygılıdır (105.01-125 puan), Kaygılıdır (85.01-105), Kısmen Kaygılıdır (65.01-85 puan), Kaygılandırmaz (45.01-65 puan) ve Hiç Kaygılandırmaz (45-25 puan) puan aralığındadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25 iken en yüksek puan 125'tir. Alınan puan arttıkça kaygının arttığı şeklinde yorumlanabilir. Doğrulayıcı faktör analizine (DFA) göre ölçeğin geneline ait Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kullanılan ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2016).

Nitel bulgular için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliği, alanyazın taraması yapıldıktan sonra, Sınıf Öğretmenliği alanında görev yapan iki alan uzmanından ve Türkçe Öğretmenliği Programında görev yapan iki alan uzmanından görüşler alınarak sağlanmaya çalışılmıştır (Ek-2). Yapılan araştırmanın güvenilirliği, katılan bireylerin doğrulaması ve elde edilen sonuçların inandırıcı olması ile de açıklanmaktadır (Başkale, 2016). Bununla birlikte güvenilirlik için Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılmış [Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)] ve sonuç .94 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a göre güvenilirlik sonucunun .70 üstü çıkması veri toplama aracının güvenilir olduğunu göstermektedir. Veri toplama aracının güvenilirliği .94 olarak hesaplandığından güvenilir olduğu görülmektedir.

3.4.Verilerin Toplanması ve Uygulama Akışı

Bu araştırmada veri toplama aşamasının ilk basamağında 25 maddelik Okul Dışı Öğrenme Kaygı Değerlendirme Ölçeği sınıf öğretmeni yeter sayısına göre çoğaltılarak, sınıf öğretmenleri tarafından etik ve gizlilik esasına uygun olarak doldurulması sağlanmıştır. Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerekli

izinler alındıktan sonra gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmacı tarafından 10 sınıf öğretmeni ile yüz yüze veya online uygulamalar üzerinden yapılmıştır.

Araştırmada yapılan çalışmalar aşağıda belirtilen şekilde gerçekteşirilmıştir:

1. Alanyazın taraması yapılması,
2. Araştırma konusunun belirlenmesi,
3. Ölçme araçlarının belirlenmesi,
4. Kullanılacak ölçme aracı için izin alınması ve yarı yapılandırılmış görüşme formu taslağının oluşturulması,
5. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uzman görüşüne sunulması,
6. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna son halinin verilmesi,
7. Araştırmanın yapılabilmesi için Milli Eğitim Müdürlüğünden izin istenmesi,
8. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygılarını belirlemeye yönelik ODÖ-KDÖ ölçeğinin ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması,
9. ODÖ-KDÖ ölçeği ile elde edilen verilerin analiz edilmesi,
10. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerin analiz edilmesi,
11. Veri sonuçlarının raporlaştırılması.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmada nicel yaklaşımla elde edilen veriler istatistiki paket programında çözümlenerek ve analizler tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Betimsel istatistikle veri toplama grubunun özellikleri belirlenerek, nicel analiz ile standart sapma, ortalama frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 3

Araştırmada Kullanılan Ölçeğe İlişkin Kolmogorov Smirnov Normal Dağılım Testi

Uygulanan ODÖ-KDÖ Ölçeği	Kolmogorov-Smirnov	df	p
	.981	.407	.200

Elde edilen verilerin $p > 0.05$ şartı sağlandığından normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan “Okul Dışı Öğrenme Kaygı Değerlendirme Ölçeği” puanları normal dağılım gösterdiğinden parametrik testlerden Bağımsız Örneklemlili T-Testi ve Tek Yönlü ANOVA testleri kullanılmıştır. ANOVA testi

sonrasında farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc karşılaştırma testleri kullanılmıştır (Bursal, 2019).

Araştırmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Görüşme sırasında yapılan ses kayıtları yazılı hale getirilip, kodlar oluşturulmuştur.

Verilerin içerik analizi:

1. Verilerin kodlanması
2. Temaların seçilmesi
3. Tema ve kodların düzenlenmesi
4. Elde edilen verilerin yorumlanması şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

İçerik analizi ile araştırmanın alt problemlerine uygun olarak temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar uzman görüşlerine sunulmuş son şekli verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırma sürecinde öncelikle nicel veriler toplanmış, devamında sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen nitel bulgulara yer verilmiştir.

4.1.Nicel Aşamada Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın problem cümlesi ‘Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin kaygıları ne düzeydedir?’ şeklindedir.

Çalışmada katılımcı puanlarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Kaygı Puanlarına İlişkin Bulgular

Kaygı Puanları	N	\bar{x}	S	Min.	Max.
	407	73.92	14.42	25.00	123.00

Tablo 4’te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan 407 sınıf öğretmeni arasında ODÖ-KDÖ ölçeğinden alınan en düşük puan 25 olurken, alınan en yüksek puan 123 olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme kaygı değerlendirme ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 73.92 olarak bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin kaygı değerlendirme ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 65.01-85 aralığında olduğundan kaygıları ‘Kısmen Kaygılıdır’ düzeyindedir.

Araştırmada ‘Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin kaygıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aramak için Bağımsız Örneklem T-Testi ’ne başvurulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Kaygılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Kadın	215	2.89	0.58	405	2.19	0.02
Erkek	192	3.01	0.56			

Tablo 5’te araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygılarının cinsiyet değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, anlamlı olarak

farklılaşmaktadır ($t:2.19$, $p<0.05$). Kadın öğretmenlerin kaygı puanlarının ortalamaları $\bar{x}=2.89$, erkek öğretmenlerin kaygı puanlarının ortalamaları $\bar{x}=3.01$ olarak hesaplanmıştır. Kadın sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygı düzeylerinin anlamlı olarak daha düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmada ‘Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin kaygıları görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aramak için Bağımsız Örneklemeler T-Testi’ne başvurulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Kaygılarının Okul Türü Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

Okul Türü	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Devlet Okulu	322	3.03	0.55	405	5.79	0.00
Özel Okul	85	2.64	0.55			

Tablo 6’da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygılarının görev yaptıkları okul türü değişkenine göre dağılımları incelendiğinde anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t:5.79$, $p<0.05$). Devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin kaygı puanlarının ortalamaları $\bar{x}=3.03$, özel okulda görev yapan öğretmenlerin kaygı puanlarının ortalamaları $\bar{x}=2.64$ olarak hesaplanmıştır. Özel okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygı düzeyleri anlamlı olarak daha düşüktür.

Araştırmada ‘Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin kaygıları görev yaptıkları yerleşim yerinin sosyoekonomik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?’ araştırma sorusuna yanıt aramak için Tek Yönlü ANOVA Testi’ne başvurulmuştur.

Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin kaygıları görev yaptıkları yerleşim yerinin sosyoekonomik özellikleri “İyi, Orta, Düşük” şeklinde kategorilendirilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yerinin sosyoekonomik özellikleri değişkeninin betimsel özelliklerine ilişkin ifadeler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Kaygılarının Görev Yaptıkları Yerleşim Yerinin Sosyoekonomik Açısından Betimsel Özellikleri

Sosyoekonomik Özellikler	N	\bar{x}	SS
İyi	112	2.71	0.64
Orta	164	3.04	0.55
Düşük	131	3.05	0.47

Tablo 7’de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygılarının görev yaptıkları yerleşim yerinin sosyoekonomik özellikleri değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, iyi sosyoekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin kaygı puanlarının ortalamaları $\bar{x}=2.71$, orta sosyoekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin kaygı puanlarının ortalamaları $\bar{x}= 3.04$, düşük sosyoekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin kaygı puanlarının ortalamaları $\bar{x}=3.05$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 8’de gruplar arası ortalama kaygı puanları arasındaki farklılaşmayı ortaya koymak için ANOVA testi sunulmuştur.

Tablo 8

Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Kaygılarının Görev Yaptıkları Yerleşim Yerinin Sosyoekonomik Özellikleri Değişkenine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	9.191	2	4.596	14.734	0.00	İ-O, İ-D
Gruplarıçi	126.008	404	0.312			
Toplam	135.200	406				

*İ: İyi, O: Orta, D:Düşük

Tablo 8’de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kaygıları görev yaptıkları yerleşim yerinin sosyoekonomik özellikleri değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, istatistiki olarak anlamlı farklılaşmaktadır ($F_{2,404}=14.734$, $p<.05$). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post-hoc testinin sonuçlarına göre, iyi sosyoekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}=2.71$), orta ($\bar{x}=3.04$) ve düşük ($\bar{x}=3.01$) sosyoekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre kaygı puanlarının anlamlı olarak düşük olduğu görülmektedir.

4.2.Nitel Aşamada Elde Edilen Bulgular

Nitel bölümün araştırma sorusu ‘Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygıları ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?’ şeklindedir. Araştırma sorusu

doğrultusunda araştırmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler tema, kategori, kod başlıkları altında tablolaştırılmıştır.

Okul dışı öğrenme alanları okul bahçesi, okul çevresindeki yaşam alanları, müze, bilim merkezi, hayvanat bahçesi, tiyatro, sanal ortamlar vb. sınıf ve okul dışında kazanımlara uygun olarak etkinlik yapılan tüm ortamlar olarak sıralanabilir.

Sınıf Öğretmenlerine sorulan ‘Okul dışı öğrenme ortamları nelerdir?’ sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 9’da kategorilendirilerek verilmiştir.

Tablo 9
Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Tema	Kategoriler	Kodlar	Sınıf Öğretmenleri	f	%	
Okul Dışı Öğrenme Alanları	Açık Alanlar	Okul Bahçesi	Ö1,Ö5	2	5.4	
		Hayvanat Bahçesi	Ö2,Ö3,Ö10	3	8.1	
		Parklar	Ö2,Ö5,Ö3,Ö8,Ö9,Ö10	6	16.2	
		Doğa	Ö4,Ö9	2	5.4	
		Botanik Bahçesi	Ö5,Ö7,Ö10	3	8.1	
	Tarihi Alanlar	Müzeler	Ö2,Ö3,Ö5,Ö8,Ö10	6	16.2	
		Kervansaraylar	Ö2	1	2.7	
		Atatürk Evi	Ö6	1	2.7	
	Resmi Kurumlar	Kurumlar	Ö4,Ö7	2	5.4	
		Kütüphane	Ö6	1	2.7	
		Sağlık Ocağı	Ö7	1	2.7	
		Bilim ve Sanat Merkezleri	Bilim Merkezleri	Ö7,Ö8,Ö10	3	8.1
			Tiyatro	Ö8	1	2.7
	Masal Okulu		Ö9	1	2.7	
	Sanal	Eba	Ö9	1	2.7	
		Sanal Müze	Ö9,Ö5,Ö8	3	8.1	
				Toplam	37	100

Tablo 9 incelediğinde okul dışı öğrenme ortamları olarak sınıf öğretmenleri en çok parklar ve müzeler (f=6) olarak görüş belirtmişlerdir. En az vurgulanan okul dışı öğrenme ortamları ise kervansaraylar, Atatürk Evi, kütüphane, tiyatro, sağlık ocağı, masal okulu ve Eba (f=1) şeklindedir. Sınıf Öğretmenlerinin bazılarında ait görüşler aşağıda belirtilmiştir:

Sınıfın dışında, hatta ben buna okul bahçesini bile dahil ederim yani okul dışı öğrenme olarak yani okul deyince insanın aklına özellikle çocukların aklına sınıf ortamı geliyor. Sınıfın dışında yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri bence okul dışı öğrenme ortamı olarak kabul görür diye düşünüyorum. (Ö1)

Ö1 kodlu öğretmen, sınıf dışında her alanın, okul bahçesinin de okul dışı öğrenme alanı olduğunu ifade etmiştir.

Parklar, okul bahçesi onun dışında müzeler, tiyatro, sanal müze, bilim merkezleri olabilir. İlimize göre değişebilir. (Ö8)

Ö8 kodlu öğretmenin görüşüne göre bulunan ilin şartlarına bağlı olmakla birlikte müzeler, tiyatro, bilim merkezleri okul dışı öğrenme alanı olarak belirtilmiştir.

Benim aklıma ilk öğrencilerin deneyim kazanabileceği okul dışı öğrenme ortamları geliyor. Bilim sanat merkezi, müzeler, botanik bahçeler, hayvanat bahçeleri, milli parklar gibi bölgeler geliyor. (Ö10)

Ö10 kodlu öğretmen, öğrencilerin deneyim kazanabileceği bilim sanat merkezi, müzeler, botanik bahçeler, hayvanat bahçeleri, milli parkları okul dışı öğrenme alanı olarak belirtmiştir.

Sınıf Öğretmenlerine sorulan ‘Okul dışı öğrenme alanı olarak kullandığınız ortamlar nelerdir?’ sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Okul Dışı Öğrenme Alanı Olarak Kullanılan Ortamlar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Sınıf Öğretmenleri	f	%
Okul Dışı Öğrenme Alanları	Açık Alanlar	Okul Bahçesi	Ö1,Ö6,Ö8	3	11.5
		H. Bahçesi	Ö2,Ö6,Ö10	3	11.5
		H. Barınağı	Ö10	1	3.9
		Doğa	Ö1,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7	5	19.2
	Tarihi Alanlar	Müzeler	Ö2,Ö3,Ö5,Ö8,Ö10	5	19.2
Sanat	Kurumlar	Resmi	Ö4,Ö5,Ö7,Ö9	4	15.3
		Kurumlar	Ö2,Ö7	2	7.7
		Sağlık Ocağı	Ö3	1	3.9
		Atık Tesisi	Ö6	1	3.9
		Fabrika			
	Sinema	Ö1	1	3.9	
		Toplam		26	100

Tablo 10 incelediğinde okul dışı öğrenme alanı olarak kullandıkları ortamlara ilişkin sınıf öğretmenleri en çok doğa, kurumlar ve müzeler (f=5) olarak görüş belirtmişlerdir. En az okul dışı öğrenme alanı olarak kullandıkları ortamlar ise atık tesisi, hayvan barınağı, fabrika, sinema (f=1) şeklindedir. Sınıf Öğretmenlerinin bazılarında ait görüşler aşağıda belirtilmiştir:

Gezerek, gözlem yaparak, dersin planına göre gezilecek yer önce planlanır. Ona göre gidilecek yer ayarlanır. Orda yaşayarak, görerek, inceleyerek öğrenme

oluşur. Atık çöp tesisine gitmiştik, enerji üretilen. Ünite plan neyse ona göre bir gezi düzenlenir. (Ö3)

Ö3 kodlu öğretmen etkinlik öncesi yapılan planlamaya bağlı kalınarak okul dışı etkinlik planladıklarını ve atık çöp tesisine gittiklerini ifade etmiştir.

Sınıfımız Tema vakfı üyesi, Tema Vakfı programlarına şimdi Milli Eğitim 'de dahil oldu, beraber yürütüyoruz. Örneğin bitkileri inceleme, toprağı inceleme, toprakta yetişenlerle alakalı projelerimiz var. Geçen yılda yaptık, bu sene de yapacağız. (Ö4)

Ö4 kodlu öğretmen okullarının Tema Vakfı üyesi olduklarını ve bu bağlamda okul dışı etkinlik planladıklarını ve projelerini yürüttüklerini söylemiştir.

Genel olarak öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde okul dışı öğrenme alanları denildiğinde verdikleri cevaplar doğal ve tarihi alanlar, kurumlar, bilim sanat merkezleri şeklinde olmakla birlikte, aynı zamanda yaptıkları etkinliklerde de benzer ortamları kullandıkları görülmektedir.

Okulların sosyoekonomik imkânları okul dışı öğrenme etkinliklerinin planlamasında, etkinliklerin türünde belirleyici olabilmektedir.

Sınıf Öğretmenlerine sorulan 'Görev yaptığımız okulun sosyoekonomik olanaklarını göz önüne aldığımızda yapılabilecek okul dışı öğrenme etkinlikleri neler olabilir ve var olan olanaklar nasıl artırılabilir?' sorusuna yönelik elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırma Tema, Kategori ve Kod, Frekans şeklinde Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11
Okulların Sosyoekonomik Durumuna Göre Kullanılan Okul Dışı Etkinlikler ve Var Olan İmkânların Artırılması

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)
Sosyoekonomik Duruma Uygun Etkinlik Önerileri	İyi	Doğal Ortamlar, Bilim Merkezleri, Eğitici Eğitim Alanları, Eğlence Merkezleri	5
	Orta	Kitap Fuarı, Tarihi Yerler, Doğa Yürüyüşü	2
	Düşük	Yakın ve Ekonomik Ortamlar, Müze,	3

Tiyatro

	İyi	Hayırseverler, Okul Servisleri	5
İmkânların Artırılması	Orta	Belediyeler	2
	Düşük	Belediyeler	3

Tablo 11’de araştırma sorusuna uygun olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri *Sosyoekonomik Duruma Uygun Etkinlik Önerileri ve İmkânların Artırılması* şeklinde iki tema altında toplanmıştır. Her iki temada “İyi (f=5), Orta (f=2), Düşük (f=3)” şeklinde kategorilendirilmiştir. İyi sosyoekonomik duruma sahip okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri eğitici eğitim alanları, bilim merkezleri, eğlence merkezleri ve doğal ortamlarda okul servisleri ve hayırseverlerin desteği ile etkinlikleri planladıklarını ifade etmişlerdir. Orta sosyoekonomik duruma sahip okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri daha çok kitap fuarı, tarihi yerler ve doğa yürüyüşü etkinlikleri planladıklarını ve belediyeden destek aldıklarını söylemişlerdir. Düşük sosyoekonomik duruma sahip okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri belediyenin düzenlediği müze gezileri ve tiyatro gösterilerine katıldıklarını ve diğer etkinlikleri de yakın ve ekonomik ortamlar olacak şekilde planladıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Yakın yerlerde etkinlikler yapabiliyoruz, okulumuzun sosyoekonomik düzeyi çok yüksek olmadığı için. Bunları da belediyenin Milli Eğitim’in katkıları ile yapabiliyoruz. Tesis edilen araçlarla aldığımız izinlerle tiyatro, müzeye, tarihi yerlere gitme imkânı bulabiliyoruz. Okul idaresi de yardımcı oluyor. (Ö2)

Ö2 kodlu öğretmenin görüşü dikkate alındığında, var olan sosyoekonomik imkânlar sınırlı ve düşük olduğundan okul dışı etkinliklerin daha ekonomik ve okulun yakın çevresinde yer alan alanlarda yapılabilecek etkinlikler olarak planlandığı söylenebilir.

Bulduğum okul çok iyi imkânlarla sahiptir diyemem. Neler yapıyor isterseniz ilk önce onlardan bahsedeyim. Tarihi yerlere geziler düzenlenebiliyor. Daha öncesinden kitap fuarı da olabilir. Bunun dışında çok fazla etkinlik yapılmıyor. Çocukların daha fazla yararlanabileceği etkinlikler doğa yürüyüşü yapılabilir. Belediyeden de araç istenebilir. (Ö8)

Ö8 kodlu öğretmenin görüşünden okulun imkânlarının orta düzeyde olduğu tarihi yerlere, kitap fuarlarına gezi düzenlendiği ve bu etkinliklerin planlanmasında belediyeden destek alındığı sonucuna ulaşılabılır.

Okulumuz ortanın üstü düzeyde ekonomik duruma sahip ve etkinlikleri destekliyor. Mesela geçen yıl atılganlık eğitimi vermiştik, manavları ziyaret ettik ve sabah hemen kapıda hazırdu. (Ö6)

Ö6 kodlu öğretmen okulun orta üstü yani iyi imkânlarla sahip olduğu, okul servislerinin ek hizmeti ile eğitici eğitimler planladıklarını ve bu etkinlik kapsamında atılganlık eğitimi verdiklerini belirtmişlerdir.

Genel olarak, Tablo 11 incelendiğinde farklı sosyoekonomik duruma sahip okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin okul dışı ortamlara yönelik planladıkları etkinliklerde okulların sosyoekonomik özelliklerinin etkili olduğu; iyi sosyoekonomik düzeye sahip okullarda okulun imkânları ile etkinlikler yürütülürken, düşük ve orta sosyoekonomik düzeye sahip okullarda daha çok belediyeden destek alınarak etkinlik planlandığı görülmektedir.

Okul dışı etkinliklerin planlanmasında öğretmenlerin almış olduğu hizmet içi eğitimler, etkinlikleri yürütebilecek beceri ve donanıma sahip olmaları bu etkinliklere yönelik kaygılarına, görüşlerine etki etmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik aldıkları eğitim ve yeterliklerini irdelemek için yöneltilen ‘Okul dışı öğrenme etkinlikleri ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı ve bu etkinlikleri yürütebilecek beceri ve donanıma sahip misiniz?’ sorularından elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırma Tema, Kategori ve Kod, Frekans şeklinde Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12
Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Etkinliklere Yönelik Eğitim Alma Durumları ve Yeterlikleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans(f)
Okul Dışı Etkinliklere Yönelik Eğitim	Eğitim Alanlar	Müze Eğitimi,	2
		Doğa Yürüyüşü	1
Okul Dışı Etkinlikleri Yürütebilme Yeterliği	Eğitim Almayanlar	Eğitici Eğitmeni	8
		Herhangi bir eğitim alınmaması	
Okul Dışı Etkinlikleri Yürütebilme Yeterliği	Etkinliği planlama, yürütme becerisine sahip olma	Evet	10
		Hayır	

Tablo 12’de Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Etkinliklere Yönelik Eğitim Alma Durumları ve Yeterlikleri bulgusuna ilişkin *Okul Dışı Etkinliklere Yönelik Eğitim ve Okul Dışı Etkinlikleri Yürütebilme Yeterliği* iki tema oluşturulmuştur. Oluşturulan *Okul Dışı Etkinliklere Yönelik Eğitim* teması Eğitim Alanlar (f=2) ve Eğitim Almayanlar (f=8) şeklinde kategorilendirilmiş; eğitim alanlar müze (f=2) ve doğa yürüyüşü eğitici eğitimlerini (f=1) almışlardır. *Okul Dışı Etkinlikleri Yürütebilme Yeterliği* teması Etkinliği planlama, yürütme becerisine sahip olma şeklinde kategorilendirilerek Evet (f=10) ve Hayır şeklinde kodlanmıştır.

Okul Dışı Etkinliklere Yönelik Eğitim temasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Evet bir eğitim aldım. Doğa yürüyüşü eğitici eğitmeniyim. Ben eğitimi aldıktan sonra pandemi dönemi girdi, pek bir etkinlik yapamadık. Okulun açık olduğu dönemde okul dışında yürüyüş yapmıştık sadece. (Ö7)

Ö7 kodlu öğretmen Doğa Yürüyüşü Eğitici Eğitmeni olduğunu ancak eğitimini tamamladıktan sonra pandemi şartları sebebi ile çok fazla etkinlik yapamadıklarını belirtmiştir.

Okul Dışı Etkinlikleri Yürütebilme Yeterliği temasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri:

Çocuklarla çalıştığımız için onları tanıyoruz ve öğrenci tiplerini ezberliyorsunuz. Hangi öğrencinin ne tepki vereceğini ezberlemiş oluyorsunuz. Bundan dolayı bu ortamlarda etkinlikleri yürütmek için bir eğitime gerek olduğunu düşünmüyorum, kendim yapabileceğimi düşünüyorum. (Ö5)

Ö5 kodlu öğretmen öğrencilerle iç içe olduklarından onları tanıdıklarını ve tepkilerini önceden öngörebildiklerini, etkinlikleri yürütebilecek beceriye sahip olduklarını, bununla birlikte okul dışı etkinliklerin planlanmasında bir eğitime ihtiyaç duymadığını belirtmişlerdir.

Tablo 12’de genel olarak baktığımızda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerimizin ikisinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik eğitim aldığı, sekiz sınıf öğretmenin herhangi bir eğitim almadığı görülmektedir. Okul dışı etkinlikleri yürütebilme becerisi temasında tüm sınıf öğretmenleri okul dışı etkinlikleri yürütebilecek beceriye sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Okul dışı öğrenme etkinlikler sadece öğrencileri alıp farklı bir ortama götürmek demek değildir. İzinler ve gidilecek ortamlardan randevu alınması, ulaşım, programa uygun ders planı hazırlama gibi iş ve işlemler ile birlikte, öğretmenlerin öğrencilere gözetmenlik etmenin yanında her ortamda rehber de olmalıdır. Bu sebeple öğretmenler sorumlulukları arttığından okul dışı öğrenme etkinliklerini planlarken kaygı duymaktadırlar.

Sınıf Öğretmenlerinin kaygılarını ve nedenlerini araştırmaya yönelik sorulan ‘Bir okul dışı öğrenme ortamı ziyaretinde etkinliği planlarken kaygılarınız nelerdir? Nedenleri ile birlikte açıklayınız.’ sorularından elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırma Tema, Kategori ve Kod, Frekans şeklinde Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamı Ziyaretinde Etkinliği Planlarken En Büyük Kaygılarına Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans(f)
Okul Dışı Etkinliklere Yönelik Kaygılar	Kaygı Nedenleri	Güvenlik	9
		Ekonomik	5
		Planlama	4
		Sınıf Mevcudu	1
	Kaygılanmama Durumu	Herhangi bir kaygı duyulmaması	1

Tablo 13’de Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Etkinliklere Yönelik Kaygıları bulgusuna ilişkin *Okul Dışı Etkinliklere Yönelik Kaygılar* şeklinde tema oluşturulmuştur. Oluşturulan *Okul Dışı Etkinliklere Yönelik Kaygıları* teması ‘Kaygı Nedenleri ve Kaygılanmama Durumu’ olarak kategorilendirilmiştir. Sınıf Öğretmenleri Güvenlik (f=9), Ekonomik (f=5), Planlama (f=4), Sınıf Mevcudu (f=1) hususunda kaygılandıklarını, bir öğretmenimiz ise herhangi bir kaygı duymadığını ve etkinliği planladığı şekilde yürüttüğünü belirtmiştir.

Okul Dışı Etkinliklere Yönelik Kaygı temasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri aşağıdaki gibidir:

En büyük kaygım okul idaresi tarafından bu planın iptal edilmesi veya kabul edilmemesi, onun dışında orda çocuklara bir zarar gelmesinden endişe ederim. O korku çok olur üstümde. (Ö9)

Ö9 kodlu öğretmen planlamada okul idaresi hususunda ve öğrencilerin güvenliklerine yönelik kaygı duyduğunu belirtmiştir.

En büyük kaygım öğrencilerimden birini kaybetmek. O yüzden zaten hep mevcuttan yakınıyorum. Ben isterim ki geziye götürdüğüm grubumu, sınıfımı gözüm hepsini aynı anda görsün. Dağılsınlar istemem, kontrolüm altında olsunlar isterim. Herkesin çocuğu kıymetli ve onlar bana emanet edilmiş, benim en büyük kaygım bu. Bu kaygımdan dolayı uygun elverişli ortam oluşturamıyorum. (Ö1)

Ö1 kodlu öğretmen sınıf mevcudu fazla olduğundan öğrencilerin kontrolünde zorlandığını ve güvenlikleri konusunda kaygı duyduğunu ifade etmiştir.

Şöyle ilkokul öğretmeni olduğumuz için en büyük kaygım çocukların başlarına bir şey gelebilir. O yaştaki çocuklar kendilerini koruma becerilerine sahip olmadıkları için kaybolabiliyorlar veya başlarına bir kaza getirebiliyorlar. Söz dinleyebilecek durumda olmadıklarından, sözünüzü dinlemeyip farklı şeyler yapabiliyorlar. Etkinlikleri yaparken de veli izin belgelerini hazırlayıp, imzalatıyorum. Varsa sınıf annesi veya iki veli yanıma alarak veli gözetiminde yapmaya çalışıyorum bunları ki herhangi bir kazaya sebebiyet vermeyelim. (Ö10)

Ö10 kodlu öğretmen öğrencilerin yaşları küçük olduğundan güvenlikleri hususunda sorun yaşayabileceğini bu sebeple veli desteği aldığını belirtmiştir.

Genel olarak Tablo 13'e bakıldığında okul dışı öğrenme ortamlarında düzenlenen etkinliklerde sınıf öğretmenleri en çok öğrencilerin güvenliği konusunda kaygılandıklarını ve ek olarak ekonomik durumlar, etkinliğin planlanma sürecinin de onları kaygılandıklarını görüşmelerde belirtmişlerdir. Bir sınıf öğretmeni ise okul dışı etkinliklere yönelik bir kaygı duymadığı ve planladığı şekilde etkinlikleri yürüttüğünü ifade etmiştir.

Okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin öğrenme sorumluluğu edindikleri, grup ve bireysel çalışmalar ile sosyal ilişkilerinin geliştiği alanlardır. Etkinlik sürecinde tecrübe edilen olumlu durumlar öğrencilerin bilişsel, duyuşsal aynı zamanda kalıcı öğrenmelerine olanak sağlar.

Sınıf Öğretmenlerinin kaygılarını ve nedenlerini araştırmaya yönelik sorulan 'Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik etkinlikler ile ilgili olumlu deneyimlerinizi açıkla mısınız?' görüşme sorusundan elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırma Tema, Kategori ve Kod, Frekans şeklinde Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Etkinlikler İle İlgili Olumlu Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans(f)
Okul Dışı Etkinliklere Yönelik Olumlu Deneyimler	Öğrenme	Kalıcı Öğrenme	10
		Bilgi Düzeyinin Artması	7
		Derse Olan İlginin Artması	7
	Duyuşsal Beceriler	Sorumluluk	10
		Sosyal İlişki	3
		Özgüven	1

Tablo 14'te Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Etkinliklere Yönelik Kaygıları bulgusuna ilişkin *Okul Dışı Etkinliklere Yönelik Olumlu Deneyimler* şeklinde tema oluşturulmuştur. Oluşturulan *Okul Dışı Etkinliklere Yönelik Olumlu Deneyimler* teması Öğrenme ve Duyuşsal Beceriler olarak kategorilendirilmiştir. Öğrenme kategorisinde sınıf öğretmenlerimiz Kalıcı Öğrenme (f=10), Bilgi Düzeyinin Artması (f=5), Derse Olan İlginin Artması (f=7) hususunda olumlu deneyimlerden; Duyuşsal Beceriler kategorisinde ise Sorumluluk (f=10), Sosyal İlişki (f=3), Özgüven (f=1) becerileri boyutunda olumlu deneyimlerden söz etmişlerdir.

Okul Dışı Etkinliklere Yönelik Olumlu Deneyimler temasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Şu anda öğrencilerimizle bitki yetiştirme projemiz var. Tema Vakfı'na iyeliğimizden dolayı. Çok bir başarı sağladık onda. Kuş yuvası projemiz vardı, su kabağundan yaptık. Her öğrenci en az iki tane olmak üzere kuş yuvası yaptı. Pınarbaşı'nda çeşitli ağaçlara yerleştirdik. Hem başarılı olduk, hem çok güzel değerlendirmeler aldık. Böyle bir çalışmamız oldu. (Ö4)

Bir kere çocuklar için unutulmaz bir anı oluyor. Ben bile ilkokula beşinci sınıftayken şehir merkezinde sulu bir yere pikniğe gitmiştik. Ne zaman oradan geçsem aklıma gelir. Çocuklar içinde unutulmaz oluyor, yaparak yaşayarak öğreniyorlar. Çocuklar sorumluluk alıyor, aktif oluyorlar. (Ö7)

Öncelikle çocuklar sosyal olarak birbirlerine çok yakınlaşıyorlar. Beraber bir şey yapıyor olmak, paylaşıyor olmak, okul dışında bir arada toplu hareket etmek onları olumlu etkiliyor, duygusal yapılarını da çok etkiliyor. Sonrasında da

birbirlerine yakınlaştıkları, anlaştıkları ve birbirlerine olan hoşgörülerinin arttığını düşünüyorum, çocukların. (Ö9)

Ö4 ve Ö7 kodlu öğretmenlerimizin görüşlerinden, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerinden, sorumluluk aldıklarından, edinilen deneyimlerden kalıcı öğrenme sağlandığından ve başarı elde ettiklerinden bahsedilebilir. Ö9 kodlu öğretmenimiz ise, okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin sosyal gelişimlerine, duyuşsal yapılarına olumlu yönde etki ettiğini belirtmiştir.

Tablo 14'e bakıldığında sınıf öğretmenleri okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik olumlu deneyimlerini öğrencilerin derse olan ilgileri ile birlikte bilgi düzeylerinin artması, daha çok yaparak yaşayarak kalıcı öğrenmeleri olarak ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin etkinlik sürecinde arkadaşları ile sosyal ilişkilerinin gelişmesi, sorumluluk almaları okul dışı etkinliklerin olumlu duyuşsal becerileri olarak belirttikleri görülmektedir.

Okul dışı öğrenme etkinlikleri öğretmenlerin, öğrencilerin sorumluluklarını alarak yürüttükleri etkinliklerdir. Etkinlik öncesinde velilerden izin alınsa da öğretmenler öğrenci güvenlikleri hususunda kaygı duyarlar. Bunun yanı sıra yapılan etkinliğin amacına ulaşması, öğrencilerin yapılan etkinlik sonrasında ilgili kazanımlar ile ilgili öğrenmelerinin sağlanması da öğretmenleri kaygılandırabilir.

Sınıf Öğretmenlerinin kaygılarını ve nedenlerini araştırmaya yönelik sorulan 'Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik etkinlikler ile ilgili olumsuz deneyimlerinizi açıklar mısınız?' görüşme sorusundan elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırma Tema, Kategori ve Kod, Frekans şeklinde Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Etkinlikler İle İlgili Olumsuz Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans(f)
Okul Dışı Etkinliklere Yönelik Olumsuz Deneyimler	Öğrenme	Amacına Ulaşamamış Öğrenme	3
		Öğrenci Sayısı	4
Okul Dışı Etkinliklere Yönelik Olumsuz Deneyimler	Güvenlik	Öğrencinin Yaşı	4
		Rehber Sayısı	4
		Öğrenme Ortamı	2
		Öğrenci İhtiyaçları	2

Olumsuz Deneyim Yaşanmaması	Herhangi bir olumsuz deneyim yaşanmaması	4
-----------------------------------	--	---

Tablo 15'te Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Etkinliklere Yönelik Kaygıları bulgusuna ilişkin *Okul Dışı Etkinliklere Yönelik Olumsuz Deneyimler* şeklinde tema oluşturulmuştur. Oluşturulan *Okul Dışı Etkinliklere Yönelik Olumlu Deneyimler* teması Öğrenme, Güvenlik ve Olumsuz Deneyim Yaşanmaması olarak kategorilendirilmiştir. Öğrenme kategorisinde sınıf öğretmenlerimiz Amacına Ulaşamamış Öğrenme (f=3) hususunda olumsuz deneyimlerden söz ederken; Güvenlik kategorisinde öğretmenlerimizin en fazla Öğrenci Sayısı, Öğrencinin Yaşı, Rehber Sayısı (f=4), en az ise Öğrenme Ortamı, Öğrenci İhtiyaçları (f=2) bağlamında olumsuz deneyimler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerimiz (f=4) herhangi bir olumsuz deneyim yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Okul Dışı Etkinliklere Yönelik Olumsuz Deneyimler temasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Bizim şöyle öğretmen sayımız fazla ve öğrenci sayımız az olduğundan öğrencileri toparlamamız kolay olabiliyor. Ben yalnız olsam ilkökul 3. ve 4. Sınıf olsa zorlamaz ama 1. ve 2. Sınıflar zorlayabilir. Mesela 1 ve 2. Sınıflarla yaptığımız sinema etkinliğinde ihtiyaçlarını karşılamakta zorlandılar. Sürekli lavabom geldi, susadım dediler. Belki 3,4 olsa bunları kendileri halledebilirdi. Bu durum etkinliğin amacına ulaşmasının biraz etkiledi. (Ö6)

Ö6 kodlu öğretmenin görüşünden öğrencilerin yaşlarının küçük olması nedeniyle ihtiyaçlarını karşılamakta zorlandıklarından bahsedilebilir. Öğretmenimiz bu durumun kazanımlarının edinilmesine, dersin amacına ulaşmasına etki ettiğini belirtmiştir.

Orduzuda çocukları bir mesire yerine götürdük. Nasıl ama okulun hepsi geliyor. Sayarak bindiriyoruz, indiriyoruz. Pikniği yaptık bitirdik. Akşam aman eksik olmasın diye çocukları bindirdik tam okula geldik, bir tane fazla çıkmadı mı? Başka orada bir ailenin çocuğu da gelmiş, otobüse binmiş. Eksik çıkmasın derken, fazla çıkardık. İşte hayatta öyle şeyler oluyor. Okul müdürümüz arabasıyla kazasız belasız teslim etti aileye. (Ö3)

Ö3 kodlu öğretmen, tüm okul öğrencileri ile yürüttükleri bir okul dışı etkinlikte öğrenci sayısı fazla olduğundan, bölgede yaşayan bir öğrencinin de dönüş otobüsüne bindiğini,

öğrencileri tek tek saydıklarında fark edip okul müdürü aracılığı ile ailesine teslim ettiklerini ifade etmiştir.

Herhangi bir olumsuz deneyim yaşamadım. Çocuklarla iletişimim çok iyidir. Problemlerim vardı ama müdür yardımcısı da bize katıldı. Bir sorun olmadı. (Ö5)

Ö5 kodlu öğretmen idarenin desteği ile yürüttüğü okul dışı etkinliği herhangi bir olumsuz deneyim yaşamadan tamamladıklarından söz etmiştir.

Genel olarak Tablo 15 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okul dışı etkinliklere yönelik öğrencilerin yaşı, sayıları ve rehber sayısının az olmasından hususunda olumsuz deneyimler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan etkinlikler sonrasında amacına ulaşamamış öğrenmelerde olumsuz deneyim olarak belirtilmiştir. Görüşme sürecinde dört öğretmenimiz olumsuz bir deneyim yaşamadıklarını söylemişlerdir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Okul dışı öğrenme alanları bireyin öğrenme motivasyonuna etki eden, sosyalleşmesine katkı sağlayan, derse karşı tutumunu geliştiren alanlar olarak ifade edilmektedir (Ramey-Gassert, 1997). Okul dışında kalan planlı öğrenme etkinlikleri, okul dışındaki öğrenme mekânlarında yapılan çalışmalarla ancak mümkün olabilmektedir.

Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesinin en iyi yöntemlerinden olan okul dışı öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesinde öğretmenlerin sorumluluklarının fazla olması ve bu süreçte karşılaştıkları zorluklar etkinliklerin planlanmasının önünde engel oluşturabilmektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme yöntemlerine yönelik kaygı düzeyleri karma araştırma yaklaşımında tespit edilmeye çalışılmıştır. Verilerin değerlendirilmesiyle elde edilen bulgular benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve buradan elde edilen sonuçlara dayalı olarak gelecekte bu alanda yapılacak olan çalışmalara yol göstereceği düşünülen bazı önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme etkinliklerine ilişkin çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve ulaşılan bulgular alanyazında benzer araştırma sonuçları ile tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ODÖ-KDÖ ölçeğinden alınan en düşük puan 25 olurken, alınan en yüksek puan 123 olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme kaygı değerlendirme ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 73.92 olarak bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin kaygı değerlendirme ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 65.01-85 aralığında olduğundan kaygıları ‘Kısmen Kaygılıdır’ düzeyindedir. Araştırmada görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı hizmet içi eğitim almamalarına karşın okul dışı öğrenme etkinliklerini düzenleme konusunda kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Alanyazın taraması sonrasında benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalarda okul dışı öğrenme alanlarına yapılan gezilerin planlanmasında öğretmenlerin yeteri düzeyde bilgiye, beceriye, düzenlenecek geziye

ilişkin yeterliğe sahip olması gerekli görüldüğü ifade edilmiştir (Bozdoğan, 2012; Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Öğretmenlerin okul dışı alanlara yönelik gezi düzenleme sıklıkları bu konuda öz yeterliliklerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu durumun öğretmenlerin öz yeterliliklerinin artmasının gezi esnasında edindikleri tecrübelerden kaynaklandığı düşünülmektedir (Temel ve Kölemen, 2012). Pekin ve Bozdoğan (2021) çalışmalarında öğretmenlerin okul dışı ortamlara gezi düzenleme yeterliklerine ilişkin hizmetiçi eğitimler almamalarına karşın yüksek çıkmasının nedeni olarak eğitim fakültesinden mezun olmalarının etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının neler olduğuna ilişkin görüşlerine bakıldığında daha çok müze ve parkları daha sonrasında botanik bahçesi, bilim merkezleri, sanal müze ve hayvanat bahçelerini belirtmişlerdir. Öner (2015), tarihi alanlar ve müzelere gezi gözlem amacı ile planlı olmasa da en az bir gezi yapmış olduğumuzdan müzelerin ilk akla gelen okul dışı öğrenme alanı olabileceğini ifade etmiştir. Aynı zamanda müzelerin eğitici, eğlenceli öğrenme alanları olmakla birlikte derste öğrenilen bilgileri pekiştirilmesine de katkı sağlaması daha sık ziyaret edilmesini etkilemektedir (Akay, 2019; Türkmen, 2018). Ocak ve Korkmaz (2018), çalışmalarında öğretmenlerin daha çok öğrencilerin meslekleri öğrenmelerini ve eğlenmelerini sağlayan oyun parkı, tiyatro, üretim atölyeleri gibi okul temelli gezi alanlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bilgilerin kalıcılığının sağlanması, anlamlandırılması, öğrencilerde ilgi ve merak uyandırması ve öğrenmeyi kolaylaştırması açısından tercih edilen okul dışı öğrenme ortamlarından biride bilim merkezleridir. Bilim merkezleri öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine ortam hazırlamaktadır (Bozdoğan, 2008). Ocak ve Korkmaz da (2018), çalışmalarında ders kazanımları ile ilişkilendirilen hayvanat bahçesi, botanik bahçesi, bilim merkezleri ve geri dönüşüm fabrikaları gibi okul dışı öğrenme alanlarının fen bilimleri öğretmenleri tarafından daha çok tercih edildiğini ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik olarak kalıcı öğrenme sağladığı, öğrencilerin bilgi düzeyi ve derse olan ilgilerini artırdığı aynı zamanda sorumluluk bilinci geliştirdiği şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin çevrelerinde var olan alanlarla, okullarda formal eğitimle edindikleri kazanımlar arasında bağ kurmalarını sağlayan okul dışı etkinlikler bilgilerin somutlaştırılmasında, kullanımında ve kalıcı hale gelmesinde önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Eshach (2007), yaptığı araştırmada okul dışı öğrenme etkinlikleri öğrencilerin derslere olan ilgi ve

motivasyonlarını artırarak öğrenmede istekli olmalarına ve yaparak yaşayarak kalıcı öğrenme deneyimleri edinmelerine ortam hazırladığını ifade etmiştir. Nitekim Kubat (2018), çalışmasında sınıf ortamının dışında alışılmadık farklı bir ortamda yapılan öğrenme etkinlikleri öğrencilerin derse olan ilgisini, tutumunu etkilediğini ve motivasyonlarını artırdığını belirtmiştir. Birden fazla duyuya hitap eden okul dışı öğrenme etkinlikleri öğrencilerin örgün eğitim ortamlarında edindiği bilgileri pekiştirmesi ve somutlaştırmasına olanak tanımaktadır (Kaptan ve Beldağ, 2019). Bu bağlamda Topçu (2017), okul dışı etkinliklerle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının amaçlarını destekleyen, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını aldığı, kendi istek ve çabaları ile eğlenerek kalıcı bir şekilde öğrendikleri bilgileri kullanma alanı sunulan ortamlar oluşturulduğunu dile getirmektedir. Öğretmenlerin rehber olduğu okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin işbirlikli ve bireysel öğrenmelerine fırsat tanınması, farklı öğrenme alanları sunarak istek ve motivasyonlarını artırmasının olumlu etkisinden bahsedilebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygı düzeyleri incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Erkek öğretmenlerin kaygı puanlarının ortalaması ($\bar{x}=3.01$) kadın öğretmenlere ($\bar{x}=2.89$) göre daha yüksektir. Ürey ve Kaymakçı (2020) sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmaları ve etkinlikleri planlama hususunda kadın öğretmenlerin daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Caner (2019) araştırma sonucuna göre kadın öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarının sürdürülebilir çevre eğitime yönelik tutumlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bu durum kadın öğretmenlerin okul dışı ve çevreye yönelik etkinliklerde daha hassas ve duyarlı yaklaştıkları ve olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir (Caro, vd., 1994). Kaya (2021) sınıf öğretmenlerinin okul dışı etkinlikleri kullanımına yönelik görüşleri ile ilgili yaptığı çalışmasında kadın öğretmenlerin okul dışı etkinlikleri planlama sıklıklarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu şeklinde benzer bir sonuca ulaşmıştır. Ancak Duman (2022) çalışmasında okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik algıları ile ilgili olarak etkinlikleri uygulama ve sonrasında yapılan değerlendirmeler ile ilgili olarak erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul dışı etkinlikleri düzenleme yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarından kadın öğretmenlerin okul dışında yapılan etkinlikler hususunda olumlu

tutumuna sahip olduklarından kaygılarının düşük olduğu düşünülmektedir. Araştırmada okul dışı öğrenme ortamı olarak erkek öğretmenler daha çok doğal alanları kadın öğretmenler müze ve kurumları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yurtdakal ve Karakaş (2021), çalışmalarında araştırma sonucu ile benzer olarak sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme alanları olarak daha çok park, doğa gezileri ve müzeleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu alanların öğretmenler tarafından tercih edilmesinin nedenleri öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun, yaşadığı bölgeye yakın, kolay ulaşılabilir ve günübirlik ziyaret edilebilir olması şeklinde ifade etmişlerdir. Saraç (2017), 2007- 2016 yılları arasında okul dışı öğrenme alanlarına ilişkin Türkiye’de yapılan araştırmaları incelediği çalışmada müze, bilim merkezi, doğa etkinliklerinin daha çok kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygı puanlarının görev yaptıkları okul türü değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($p < 0.05$). Okulların sahip olduğu imkanlar okul dışı etkinliklerin türünü, sıklığını bununla birlikte öğretmenlerin etkinlikleri planlama hususunda kaygılarını etkilediği düşünülmektedir. Araştırma sonucunu destekler nitelikte Dalkıran ve diğerleri (2004), çalışmalarında özel okullar ulaşım aracı, tesis, yardımcı personel bakımından daha fazla olanağa sahip olduğundan ders dışı etkinlikleri aylık ve yıllık olarak planlayabilmektedirler ifadelerine yer vermişlerdir. Bununla birlikte sınıf dışı ortamlardan yararlanma ve etkili kullanabilmek için bu alanların fiziki şartlarının eğitim-öğretimi zenginleştirecek şekilde tasarlanması gerekmektedir. Nitekim devlet okullarında fiziki alan (Yılmaz ve Tepebaş, 2011) ve araç gereç donanımı (Kuş ve Çelikkaya, 2010) bakımından yetersiz olması okul dışı etkinliklerin önünde önemli engeller olarak görülmektedir. Ayrıca okul idaresi, veli ve öğretmenlerin iş birliği içinde olmaları, bunun yanında sınıf mevcutlarının azaltılması devlet okullarının sınıf dışı etkinlikleri kullanmaları yönünde fayda sağlayacaktır (Malkoç, 2014; Polat, 2006).

Okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik sınıf öğretmenlerinin kaygıları görev yaptıkları yerleşim yerinin sosyoekonomik özellikleri bakımından incelendiğinde anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0.05$). Sosyoekonomik düzeyi iyi olarak belirlenen okullarda görev yapan öğretmenlerin kaygı puanlarının ortalaması, orta ve düşük düzeyde olan okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük çıkmıştır. Okul iklimlerinin fiziki, sosyoekonomik açıdan değişkenlik göstermesi, sınıf dışında yapılabilecek faaliyetler üzerinde belirleyici olabileceği düşünülmektedir. Okul dışı

etkinliklerin planlanmasının önündeki en büyük engel okullarda etkinlik alanlarının ve sosyoekonomik imkanların yetersiz olmasıdır. Bu durum ders dışı faaliyetlerin etkililiğini belirlemektedir (Gündoğdu, vd., 2011; Ulucan, vd., 2010). Yaşar Çetin (2021), öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerinin farklı sosyoekonomik düzeylerde olmasının okul dışı öğrenme alanlarının seçiminde etkili olabileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda Çengelci (2013) düşük sosyoekonomik düzeye sahip yerleşim yerlerinde yakın çevre, medya, aile okul dışı öğrenme alanı olarak kabul edildiğini belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun sosyoekonomik imkanları göz önüne alındığında planlayabilecekleri etkinliklere ilişkin, iyi sosyoekonomik duruma sahip okullarda bilim merkezleri, eğitici eğitim alanları, eğlence merkezleri ve doğal ortamları okulun kendi imkanlarının yanında hayırseverlerin desteğini alarak planladıkları görülmektedir. Orta düzeyde sosyoekonomik duruma sahip okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri kitap fuarı, tarihi yerler, doğa yürüyüşü etkinliklerini belediyenin desteği ile planladıklarını ifade etmişlerdir. Düşük düzeyde sosyoekonomik duruma sahip okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin belediyenin desteği ile müze, tiyatro etkinliklerini planladıklarını, yaptıkları diğer etkinlikleri yakın ve ekonomik olacak şekilde düzenledikleri görülmektedir. Okulların sosyoekonomik düzeylerinin de farklı olmasının yanında zaman yetersizliği, müfredatın yoğunluğu ve güvenlik endişesi okul dışı öğrenme alanlarının seçiminde etkili olmaktadır (Bayburtlu, 2020; Demir, 2007; Kılıç, 2018). Yine araştırma sonucunda ulaşılan bulguları destekleyecek nitelikte Stearns ve Glennie (2010), okulların ve bulunduğu yerleşim yerinin sunduğu maddi ve fiziksel şartlar sınıf dışı etkinliklerin kalitesini ve çeşitliliğini etkilediği belirlemişlerdir. Benzer olarak Aslan ve diğerleri (2016), fiziksel ve ekonomik olarak okulların sahip olduğu koşullar okul dışı etkinliklerin seçimi konusunda öğretmenleri kısıtladığını belirtmişlerdir.

Araştırmada sınıf öğretmenleri okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik en büyük kaygılarının öğrenci güvenliği, daha sonrasında sırası ile ekonomik nedenler ve etkinliğin planlaması olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Nitekim Thomas (2010), çalışmasında öğretmenlerin okul dışı etkinlikleri yönetme bilgi ve becerilerinin eksikliği, etkinlik sırasında rehber olmayışı öğrencilerin denetimi ve güvenliği açısından olumsuz sonuçlar doğurabileceğini belirtmiştir. Atmaca (2012), çalışmasında planlama ve güvenlik önlemleri ile ilgili olarak okul dışı alanlarda yapılan etkinliklerde başarının sağlanması, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için sadece gezi düzenlenecek alana ilişkin planlama değil, güvenlik açısından da gezi öncesi hazırlıkların yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Gezi

öncesi risk oluşturabilecek durumlar belirlenerek, gerekli önlemlerin alınması ve risk faktörünün en aza indirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçları ile benzer olarak Aslan ve diğerleri (2016), gezi esnasında okul yönetimi tarafından gerekli destek verilmeyen öğretmenler güvenlik amacı ile daha çok okul bahçesi ve okul çevresi alanlara yönelik etkinlikler planladıklarını belirtmişlerdir. Okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerde öğrenci sağlığı ve güvenliği hususunda öğretmenler ve yöneticilerin tutumu önemli rol oynamaktadır (Karakütük, vd., 2017; Melber, 2008). Demir (2007) ve Kılıç (2018), öğretmenlerin okul dışı alanlarını güvenlik kaygılarının yanında maddi yetersizlik, kısıtlı zaman, gezinin planlanması ve izinler, öğretim programının yoğunluğu gibi gerekçelerle çok sık kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Ekonomik sıkıntılar, planlama sürecinde ortaya çıkan engeller, ulaşım okul dışı etkinliklerin yapılmasını zorlaştıran durumlardandır (Ay, vd., 2015; Karbeyaz ve Kurt, 2020; Tatar ve Bağrıyanık, 2012; Türkmen, 2015). Okul dışı etkinlik alanlarına amaçlı olarak düzenlenen gezilerde öğrencilerin sayılarının fazla olması, temel ihtiyaçlarını kendi başlarına karşılayamamaları etkinliğin amacına ulaşmasını engellemektedir. Öğretmenlerin gezi öncesinde gerekli planlamaları yapmaları etkinliğin başarıya ulaşması için yeterli olmayabilir. Pekin (2021), okul idaresinin etkinlik esnasında öğretmene destek sağlamaması, gidilen ortamda rehber olmayışı veya eksik olması öğretmenlerin sorumluluğunu artıracığından gezinin başarıya ulaşmasını etkileyebileceğini ifade etmiştir. Aynı zamanda Tatar ve Bağrıyanık (2012) okul dışı öğrenme ortamlarında öğrencilerin dikkatlerini dağıtabilecek bir çok uyarının olması olumsuz durumlara neden olabileceği gibi hedeflenen kazanımlara ulaşılmasını engelleyebileceği belirtilmiştir.

5.3.Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde bazı öneriler getirilebilir;

- Okul dışı etkinlikleri planlamada öğretmenlerin kaygılarının ‘Kısmen Kaygılandırır’ düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu durumun nedenleri araştırılarak okul dışı etkinlikleri düzenleme konusunda öğretmenlere eğitimler verilerek kaygıları azaltılabilir.
- Okul türü değişkenine göre devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin okul dışı etkinlikleri planlamada daha kaygılı oldukları belirlenmiştir. Bu açıdan sınıf öğretmenlerinin kaygılarını azaltmak ve daha fazla etkinlik planlamalarını sağlamak için özel okulların devlet okullarına kardeş okul olarak destek vermesi önerilebilir.

- Öğretmenlerin okul dışı etkinlikler sırasında çok fazla sorumluluk aldıklarından etkinlik öncesinde, etkinlik sırasında ve sonrasında veli ve okul yönetiminin desteğine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Velilerin ve okul yönetiminin öğretmenlere okul dışı etkinlikleri planlamada yeterli desteği vermeleri konusunda bilinçlendirilmesi sınıf öğretmenlerinin kaygılarının azalmasında etkili olabileceği düşünülebilir.
- Sosyoekonomik düzeyi farklı olan okullarda planlanan okul dışı etkinliklerin şartlara uygun olarak belirlendiği belirlenmiştir. Bu bağlamda sosyoekonomik düzeyi düşük olan okullarda fırsat eşitliğini sağlayabilmek için Milli Eğitim Müdürlükleri, belediyeler ve diğer kurumlar tarafından verilen destek artırılabilir.
- Okul dışı etkinlikler sırasında sınıf öğretmenleri daha çok okul bahçesi ve çevresinde etkinlikler planladıklarını ifade etmişlerdir. Bu açıdan okulların var olan fiziksel şartları ve bahçeleri okul dışı etkinlikleri destekleyecek şekilde düzenlenebilir.
- Sınıf öğretmenleri okul dışı etkinliklerin sayıları artırılarak öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmelerine, sosyal, davranışsal becerilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu açıdan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal açıdan öğrenmelerine destek vermek amacı ile okul dışı etkinliklerin sayıları artırılabilir.
- Okul dışı etkinliklere yönelik sınıf öğretmenlerinin etkinlik sırasında rehber personel desteğine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kaygılarını azaltmak için yapılacak etkinlikler öncesinde kurumlar ile gerekli görüşmeler yapılarak, etkinlik sırasında öğrencilere rehberlik edecek personeller bilgilendirilerek rehber desteği sağlanabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik gerekli olan izinleri alırken zorlandıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda izin sürecinin kolaylaştırabilmesi için kurumlar ile planlamalar yapılabilir.
- Araştırmada sınıf öğretmenlerinin okul dışı etkinliklere yönelik kaygı düzeyleri incelenmiştir. Yapılan araştırmadan farklı örneklem gruplarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygıları üzerinde etkisi olan değişkenler çeşitlendirilerek daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. ve Başbuğ, S. (2019). Müzede yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarılarına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 1-32.
- Ağırdağ, O., Houtte, M.V. & Avermaet, P.V. (2012). Why does the ethnic and socio-economic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futility and futility culture. *European Sociological Review*, 28(3), 366-378.
- Altan, M. & Ünalı Eser, Ü. (2021). Use of non-classroom learning environments in geography education: garden-based education, *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)*, 1(2), 78-93.
- Akay, F. (2019). *Kelebeğin yaşam döngüsünün mobil araçlarla informal ortamda öğrenilmesi: kelekler vadisi örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akgül, G. D. ve Arabacı, S. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 276-291.
- Aküzüm, C.(2013). Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı. Sever, R. ve Koçoğlu, E.(Ed.), *Eğitim ve Teknoloji İle İlgili Temel Kavramlar*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Alpagut, A. M. (2002). *Çevre için eğitimde müzelerin ve müzeciliğin rolü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altun, A. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde sosyal medya. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss 379-407). Ankara: Pegem.
- Armağan, B.(2015). *İlkokul dördüncü sınıf fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları: bir eylem araştırması*, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Aslan, O., Büyükkaynak, E. ve Ok. Z. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43-60.
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihî mekanlarla tarih öğretimi :tarih öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atmaca, S. (2012). *Derslik dışı fen etkinlikleri ve bu etkinliklere dayalı öğretimin öğretmen adayları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, G. (2019). *Sınıf dışı eğitimin ilkökul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, başarı ve hatırd tutma düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Avcı, G. ve Gümüş, N. (2020). *2023 eğitim vizyonu ve okul dışı eğitim*. Ankara 2. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi, Ankara.
- Ay, Y., Anagün,Ş. ve Demir,M.(2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* ,(10)15, 103-118.
- Aydemir, İ. ve Toker Gökçe, A. (2016). *Okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri*. International Ejer Congress 2016, 630-638.
- Balçın, M. D. ve Yavuz Topaloğlu, M. (2019). Okul dışı öğrenme ortamlarında ilkökul öğrencilerinin mühendislere ve bilim insanlarına yönelik algılarının incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 157-170.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğü, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi (DEUHFED)* 2016, 9(1), 23-28.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının türkçe dersi ünitelendirilmiş yıllık planlarına yansımaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 3835-3852.

- Berber, N.C. ve Sarı, M. (2010). Kavramsal Değişime Dayalı Öğretim Stratejilerinin Fizik Dersine Yönelik Bazı Duyuşsal Özelliklerin Gelişimine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45-64.
- Birinci, O.(2013). *İlkokul 3. Sınıf hayat bilgisi dersine yönelik geliştirilen doğa eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin doğa algılarına etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi), Recep Tayyip Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Blair, D. (2009). The child in the garden: an evaluative review of the benefits of school gardening. *Journal of Environmental Education*, 40(2), 15-38.
- Blanco N.C.P. (2002). An educational strategy for the environment in the national park system of venezuela. *Environmental Education Research*, 8(4), 463-473.
- Bolat, Y. ve Köroğlu, 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). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozdoğan, A. E. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirmesi: Feza Gürsey Bilim Merkezi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 19-41.
- 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.
- Bozdoğan, A. E. (2018). Okul dışında fen eğitimi. A. Tekbozbıyık ve G. Çakmakçı (Ed), *Fen bilimleri öğretimi ve STEM etkinlikleri içinde*, 369-391. Ankara: Nobel.

- Braund M. & Reiss M. (2004). The Nature of Learning Science Outside the Classroom. In M. Braund & M. Reiss (Eds.), *Learning Science Outside the Classroom*, 1-12, London: RoutledgeFalmer, UK.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. (1.baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Bursal, M. (2019). *Psikoloji sözlüğü*. (2.baskı). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bülbül, M.(2018). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: hidroelektrik santrali gezisi örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi), Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(4), 453-464.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (30. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Caner,Ö.(2019). *Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarında sürdürülebilir çevre eğitime yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Caro, T. M., Pelkey, N. & Grigione, M. (1994). Effects of conservation biology education on attitudes toward nature. *Conservation Biology*, (8)1, 846-852.
- Ceylan, S. (2021). Okul dışı eğitim bağlamında sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan etkinliklerin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi), Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Checkly, K.(2008). *Priorities in practice: the essentials of social studies, grades k-9*, Virginia:Association for Supervision and Curriculum Development.
- Clarke Vivier, S., & 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.
- Clegg, T., Gardner, C., & Kolodner, J. (2011). Technology for supporting learners in out-of-school learning environments. In Spada, H., Stahl, G., Miyake, N., & Law, N. (Eds.), *Connecting Computer-Supported Collaborative Learning to Policy and*

- Practice: CSCL2011 Conference Proceedings. Volume I- Long Papers (pp. 248-255). Hong Kong, China: International Society of the Learning Sciences.*
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2002). *Non-formal learning: Mapping the conceptual terrain. A Consultation Report (Leeds: University of Leeds).*
- Coşar Can, N.,S.(2019). *Geri dönüşüm ve çevreye etkileri konusunda okul dışı öğrenme ortamları etkilerinin ilkokul öğrencilerinde farklı değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi),* Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Creswell, J.W. & Clark, V.L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi.*(Çev.Y. Dede, S.B. Demir) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. Boston: Pearson.*
- Cüceloğlu, D. (1991,1996, 1999). *İnsan ve davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi.*
- Çalışkan, H., ve Çerkez, S. (2012). Sosyal bilgiler derslerindeki müzeyle eğitim uygulamalarının öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 162-173.
- Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1823-1841.
- Çıgırık, E. ve Özkan, M. (2016). Bilim Merkezi'nde yürütülen öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin Fen Bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi ve motivasyon düzeyleriyle ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 279-301.
- Çıldır, Z.(2014). Türkiye'de bir eğitim ortamı olarak müzelerin kullanımına ilişkin eğitimciler tarafından hazırlanan raporlar. *Folklor ve Edebiyat Dergisi*, 20(79),179-188.
- Çulha, B. (2006). *Tarihsel mekânlarda keşfederek öğrenme yoluyla sosyal bilgiler öğretimine yönelik öğrenci görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),* Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dalkıran, O., Altıntaş, A., Gündüz, N., Sunay, H. ve Akgül, M. (2004). Ankara ili devlet-özel ilk ve orta öğretim okullarındaki beden eğitimi öğretmenlerinin ders dışı

etkinliklerinde kapalı spor alanlarının etkin kullanımı üzerine görüşleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 109-118.

Davidson, S.K., Passmore, C., & Anderson, D.(2010). Learning on zoo field trips: The interaction of the agendas and practices of students, teachers, and zoo educators. *Science Education*, 94(1).

Demir, M. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerileriyle ilgili yeterliklerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demir, M. K. (2007). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde gözlem gezisi yöntemini uygulama durumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 323-341.

Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirhan, G. (1998). *Önderlik, güvenlik ve çevre koruma bütünlüğü içinde doğa sporları eğitimi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi I. Doğa Sporları ve Bilim Sempozyumu.

Demirtaş, S. ve Akkocaoğlu Çayır, N. (2021). Sınıf öğretmenlerinin sınıf dışı eğitim etkinlikleri projesine yönelik deneyimleri üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 46 (208), 1-30.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.

Dewey, J. (2019). *Okul ve toplum* (Çev. Başman, H., A.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doldur, M.(2019). *Bilim merkezinde gerçekleştirilen fen bilimleri dersinin öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik algılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi), Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.

Dönel Akgül, G., Geçikli, E. Konan, F. ve Konan, E. (2018). Fen eğitiminde sanal laboratuvar kullanımı hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *Kesit Akademi Dergisi*, 4(14), 61-74

Duman, M. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erçetin, Ş. Ş. ve Görgülü, D. (2018). Bilim merkezlerini ziyaret eden 6.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Konya bilim merkezi örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 122-13.
- Ersevimi, İ. (2005). *Freud ve psikanaliz 'in temel ilkeleri*. (3.baskı). İstanbul: Assos Yayınları.
- Ertaş, H., Şen, A. İ. ve Parmaksızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi [EFMED]*, 5(2), 178-198.
- Ertaş, H.(2012). *Okul dışı etkinliklerle desteklenen eleştirel düşünme öğretiminin, eleştirel düşünme eğilimine ve fizik dersine yönelik tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır?. *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65-66.
- Erten, Z.(2016). *Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi), Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Ertuğrul, A. ve Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Kayseri Bilim Merkezi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 9 (2), 107-116.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190.
- Eskicumalı, A. (2005). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Y. Özden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (4.Baskı.), s. 2-31. Ankara: Pegem Akademi.

- Feldman, R. S. (2013). *Understanding psychology*. United States of America: Mcgraw-Hill International Edition.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. 1-18. Ankara: Pegem Akademi.
- Füz, N. (2018). Out-of-school learning in Hungarian primary education: Practice and Barriers. *Journal of Experiential Education*, (41) 3, 277-294.
- Gafoor, K. A. (2017). Influence of out-of-school experiences and learning styles on interest in biology, chemistry and physics among higher secondary boys and girls in Kerala. *Two Day National Conference on Quality Education in Present Educational Scenario*, 53(9), 1689-1699.
- Geçtan, E. (2013). *Psikodinamik psikiyatri ve normaldışı davranışlar*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gerber, B.L., Marek, E.A., & Cavallo, A.M.L. (2001). Development of an informal learning opportunities assay. *International Journal of Science Education*, 23(6), 569-583.
- Gillette, S.(2013). *The effects of seductive details in an inflatable planetarium*. Doctoral Dissertation, Walden University, Proquest Dissertations Publishing.
- Göloğlu Demir, C.,Çetin, F.(2021). Okul dışı öğrenme faaliyetlerine (odöf) yönelik öğretmen tutum ölçeği geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56(2) , 895-910.
- 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.
- Gömlüksiz, M., N. ve Kılınc, H., H. (2015). Ortaokullarda sosyal kulüp etkinlikleri kapsamında yapılan toplum hizmeti çalışmalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, (10)3, 495-512.
- Görececk Baybars, M. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Social Science Studies*, (9)5, 218-229.
- Gümüş, E. (2019) UNESCO Jeoparkları ve Jeomorfoloji / Unesco Jeoparks and Geomorphology. *Jeomorfolojik Araştırmalar Dergisi / Journal of Geomorphological Researches*, (3), 17-27

- Gündoğan, A.(2020). İlkokul öğrencilerinin gözünden hayat bilgisi dersi, *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1),31-53.
- Gündoğdu, C., Karataş, Ö. ve Nacar, E. (2011). Ders dışı etkinliklerin uygulamalarında okul müdürlerinin sorunları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 65-72.
- Hagen, C. (2013). Why students enjoy integrated outdoor mathematics activities. That's the question. *Universiteit Utrecht Nederland: to be published in Children Youth Environments*.
- Hamamcı, Z. ve Hamamcı, E. (2015). Yabancı dil öğretiminde kaygı üzerine bir alan yazın taraması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 374-383.
- 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. & Rosenfeld, S. (1996). Bridging the gap between formal and informal science learning. *Studies in Science Education*, 28,87–112.
- ICOM Uluslararası Müzeler Konseyi. (2007). *According to the ICOM Statutes*. Adopted During the 21st General Conference in Vienna, Austria, in 2007.(<http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>).
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W. & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods*, 18(1),3-20.
- Johnson, R. B.& Christensen, L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kaçar, M. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının üst biliş farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Kadıoğlu M. (2008). *Modern, bütünleşik afet yönetimi temel ilkeleri*. Kadıoğlu M., Özdamar E.(Ed.), Afet Zararlarını Azaltmanın Temel İlkeleri. Ankara: JICA Türkiye Ofisi Yayınları.

- Kaptan, Y., S. ve Beldağ, A. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenmeye ilişkin farkındalıklarının incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (30)13, 347-366.
- Karademir, E. (2013). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karadeniz, C. (2009). *Dünyada çocuk müzeleri ile bilim, teknoloji ve kesif merkezlerinin incelenmesi ve Türkiye için bir çocuk müzesi modeli oluşturulması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karakaş Özür, N. ve Şahin, S. (2017). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversite Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 324-347.
- Karakütük, K., Özdoğan Özbal, E. ve Sağlam, A. (2017). Okul yönetiminde okul güvenliğini sağlamak için yapılan uygulamalar konusunda öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1214-1232.
- Karbeyaz, A. ve Kurt, M. (2020). Hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 79-93
- Karbeyaz, A. ve Karamustafaoğlu, O. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretime katkısı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, 29.
- Kaya, Z. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokulda okul dışı öğrenme etkinliklerinin kullanılmasına yönelik görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Recep Tayyip Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, Rize.
- Keçe, M. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde resmi kurumlar. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss 283-301). Ankara: Pegem A.

- Kervankıran, İ. ve Eryılmaz, A.G. (2014). Isparta il milli parklarının rekreasyonel faaliyetlerde kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 81-110.
- Kılıç, E. (2004). Durumlu öğrenme kuramının eğitimdeki yeri ve önemi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 307-320.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenilirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders (JMOOD)*,6(1),47-8.
- Kılıç, A. (2018). *Hayat bilgisi dersi, "dün, bugün, yarın" temasında sözlü ve yerel tarih etkinliklerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Köse, E. (2003). *İlköğretim düzeyinde ders dışı etkinliklerin akademik başarıya ve okul kültürünü algılamaya etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Köseoğlu, P. ve Mercan, G.(2020). Biyoloji öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (2), 30-45.
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48),111-135.
- Kuş, Z. ve Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretimi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(2), 69-91.
- Laçın Şimşek, C.(2011). *Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi, fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*. (1. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Laçın Şimşek, C. (2019). Bilim merkezleri ve sınıf gezileri. Köseoğlu, F. (Ed.), *Okul duvarlarının ötesine öğrenme yolculuğu içinde* (265-285). Ankara: Nobel.
- Laçın Şimşek, C. (2020). Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi. C. Laçın-Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* (2.Baskı.), s. 1-17. Ankara: Pegem Akademi.
- Lakin, L. (2006). Science Beyond the Classroom. *Journal of Biological Education*, 40 (2), 88-90.

- Linnansaari-Rajalin, T., Kivimaki, M., Ervasti, J., Pentti, J. Vahtera, J.& Virtanen, M. (2015). School neighbourhood socio-economic status and teachers' work commitment in Finland: Longitudinal survey with register linkage. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(2), 131-149.
- Maarschalk, J. (1988). Scientific literacy and informal science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 25(2),135– 146.
- Malkoç, S. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanılma durumları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. New York: Sage.
- MEB. (2008). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği.
- MEB. (2021, 27 Aralık). MEB 2023 Vizyonu.
- MEB. (2018a). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018b). Hayat bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2, ve 3. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018c). Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı (ilkokul 1,2,3 ve 4. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018d). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 4 ve ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018e). Trafik güvenliği dersi öğretim programı (ilkokul 4. sınıf). Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018f). Görsel sanatlar dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018g). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018h). Müzik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.

- MEB. (2018ı). Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- Melber, L. M. (2008). Informal learning and field trips: engaging students in standards-based experiences across the K-5 curriculum. *Corwin Press*.
- Metin Göksu, M. ve Sömen, T.(2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının geliştirilmesi. Küçüköğlü, A., Kaya, H., İ.(Ed.), *Kuramdan uygulamaya okul dışı öğrenme ortamları*(1.Baskı.), s. 88. Ankara: Pegem Akademi.
- Mevlüt, K. ve Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 31-63.
- Meydan, A. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde doğa eğitimi. A.Şimşek ve S. Kaymakçı, (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s.259-282). Ankara: Pegem Akademi.
- Miglietta, A. M., Belmonte, G. & Boero, F., (2008). A summative evaluation of science learning: a case study of the marine biology museum pietro parenzan. (South East Italy)", *Visitor Studies*, 11(2),213–219.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2. Edition). Sage Publications.
- Morag, O., & Tal, T. (2012). Assessing Learning in the Outdoors with the Field Trip in Natural Environments (FINE) Framework, *International Journal of Science Education*, 34(5), 745-777.
- Nozoğlu, F. (2020). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik dersine yönelik kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve fizik kaygısı ile başa çıkma yaklaşımları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ocak, İ. ve Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4(1), 18-38.

- Ok, Z. (2018). *Konya bilim merkezinde gerçekleştirilen atölye çalışmalarının ilkokul ve ortaokul öğrencileri tarafından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Oral, B. (2007). Öğretimde verimlilik. öğretim ilke ve yöntemleri. (Ed. Şeref Tan). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Orion, N., Hofstein, A., Tamir, P., & Giddings, G. J. (1997). Development and validation of an instrument for assessing the learning environment of outdoor science activities. *Science Education*, 81(2), 161-171.
- Ozener, F.S. (2004, Ekim). *Türkiye’de okul dışı çevre eğitimi ne durumda? Neler yapılmalı?*. V.Ulusal Ekoloji ve Çevre Kongresi, Bolu. 67-98.
- Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ‘okul dışı tarih öğretimi’ ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4 (1), 89-121.
- 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.
- Özer, K. (2008). *Kaygı: sınıma duygusuyla bas edebilme*. (4.baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Özsoy, O. (2005). *Etkin öğrenci, etkin öğretmen, etkin eğitim*. (4.Baskı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Öztürk, A. (2014). *Mevlana toplum ve bilim merkezi öğretim programlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ve bilime yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Öztürk, A.(2019). *Okul dışı öğrenmeye ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Palmberg, I.E., & Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *The Journal of Environmental Education*, 31(4), 32-36.
- Pedretti, E. (1997). Septic Tank Crisis: A Case Study of Science, Technology and Society Education in an Elementary. School. *International Journal of Science Education*, 19(10), 1211-1230.

- Pekin, M. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı çevreler gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: Tokat ili örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
- 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.
- Pendergast,S.,& Robinson,N.R. (2020). Secondary students' preferences for various learning conditions and music courses:A comparison of school music, out-of-school music, and nonmusic participants. *Journal of Research in Music Education*, 1-22.
- Polat, F. (2006). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları sorunlar*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Ramey-Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom. *The Elementary School Journal*, 97(4), 433-450.
- Reade L.,S. & Waran N.,K. (1996). The modern zoo: how do people perceive zoo animals?. *Applied Animal Behaviour Science, Issue*, 47, 109 – 118.
- Salmi H (1993). *Science centre education: Motivation and learning in informal education*. Unpublished dissertattion. University of Helsinki, Department of Teacher Education, Helsinki.
- Saraç, H.(2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: içerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*,(3)2,60-81.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Sever, R. (2021). *Sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili temel kavramlar*. Sever, R. (Ed.). Sosyal bilgiler eğitiminde kavram öğretimi (s.1-20). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning:towards a conceptualization of the field. *The Research Network on New Approaches to Lifelong Learning*, 14.

- Schunk, D. H. (2014). *Learning theories an educational perspetive*. Nobel Akademik Yayınları.
- Sim, G. (2015). *Learning about biodiversity: investigating children's learning at a museum, environment centre and a live animal show*. Unpublished doctoral dissertation. UCL.
- 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.
- Soysal, E.(2019). *Okul dışı öğrenme ortamlarının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik ilgi, tutum ve motivasyonlarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, V. (2014). *Eğitim felsefesi* (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, Y. (2015). *Sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı aktif öğrenmeler: bir meta-sentez çalışması*. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Stocklmayer S. & Gilbert, J. (2003). *Informal chemical education in international handbook of science education*. Part one. Netherlands: By Kluwer Academic Publishers.
- Şen, A.İ. (2019). Okul dışı öğrenme nedir?. Şen, A.İ. (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (2015). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Amacı ve Kapsamı. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi*. ss 1-10. Ankara: Pegem.
- Tal, T., & Steiner, L. (2006). Patterns of teacher-museum staff relationships: School visits to the educational centre of a science museum. *Canadian Journal of Math, Science & Technology Education*, 6(1), 25-46.
- Taşçı, G.ve Soran, H. (2008). Hücre Bölünmesi Konusunda Çoklu Ortam Uygulamalarının Kavrama ve Uygulama Düzeyinde Öğrenme Başarısına Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 233 – 243.

- Taşoğlu, M.(2010). *Coğrafya öğretiminde okul dışı etkinliklerin öğrencinin akademik başarısına etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tatar, N. ve Bağrıyanık, K. B. (2012). Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Tay, B. ve Uçuş Güldalı, ř. (2017). *Hayat bilgisi öğretiminde okul dışı öğrenme çevreleri*. Tay, B. (Ed.), Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı, Doğa Koruma ve Milli Parklar Genel Müdürlüğü (2021). Türkiye'nin milli parkları.
- Teddle, C. & Tashakkori, A. (2016). Karma yöntem araştırmalarının temelleri, (Çev.Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temel F. ve Kölemen E.B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerin alan gezisi düzenlemeye ilişkin öz- yeterlilik inançlarının incelenmesi. *International Primary Educational Research Journal*, 5(1), 46-58.
- Tezcan Akmehmet, K., ve Ödekan, A. (2006). Müze eğitiminin tarihsel gelişimi. *İTÜ dergisi/B Sosyal Bilimler*, 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.
- Türk Dil Kurumu. (2021, 8 Ağustos). Türkçe Sözlük. www.tdk.gov.tr.
- Türksoy, E. (2019). *Artırılmış gerçeklik ve çevirim içi materyallerle bütünleştirilen öğretim yöntemlerinin, fen dersindeki başarı ve kalıcılığa etkisi: Karma desen*. Doktora Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Tok, H. ve Bozkurt, A.(2010). Sınıf öğretmenlerinin 1. 2. 3. sınıflar için ayrı ve 4. 5. sınıflar için ayrı yetiştirilmeleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,(9)2,759-778.
- Topçu, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: öğretmen adayları ile fenomenolojik bir çalışma. *International Education Studies*, (7)10,1-27.

- Turan, İ.ve Kartal, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetler konusu ile ilgili kavram yanılgıları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*,13(3),67-81.
- Tutar, H. ve Erdem, A.,T.(2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve spss uygulamaları*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türkmen, H. (2010).İnformal (sınıf dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,3(39),46-59.
- Türkmen, H. (2015). Primary teachers point of view about science teaching in outdoor learning environments. *The Journal of European Education*, 5(2), 47-55.
- Uçar, S. (2019). Girişimcilik eğitimi ve okul dışı öğrenme ortamları. Köseoğlu, F. (Ed.), *Okul duvarlarının ötesine öğrenme yolculuğu içinde* (s.45-63). Ankara, Nobel.
- Ulucan, M., Ünsever Yaprak, K. ve Kırnık, D. (2010). *Öğrencilerin kulüp çalışmalarına ilişkin tutumları*. IX. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 574-582.
- Üner, S. (2019).*Fen grubu öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygı düzeyi değerlendirme ölçeği çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ürey, M. ve Kaymakçı, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(227), s.7-32.
- Varnacı Uzun, F. (2011). Milli parklar. C. Laçın-Şimşek (Editör), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* (1.Baskı), s. 117-131. Ankara: PegemA.
- Wita, S. (2017). *Field trip-based assessment to assess student's values in science teaching and learning*. International Conference on Science Education.
- Worth K. (2010). *Science in early childhood classrooms: content and process*. Collected Papersfrom the SEED (STEM in Early Education and Development) Conference May 2010, University of Northern Iowa, Cedar Falls, Iowa, USA. Published Fall 2010.

- Yalçın, S.B. (1998). *Genel lise öğrencileri ile meslek lisesi öğrencilerinin gelecek kaygılarının karşılaştırılması*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Konya.
- Yaşar, O. ve Şeremet, M. (2008). Türkiye’de milli park eğitimi ve milli park eğitimine ilişkin bir araştırma: Gelibolu Yarımadası Tarih Milli Parkı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 910-941.
- Yaşar Çetin, B. (2021). *Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okul dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, M. (2012). *Fen eğitiminde hayvanat bahçelerinin kullanımının akademik başarı ve kaygıya etkisi ve öğretmen-öğrenci görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yavuz Topaloğlu, M. (2016). *Sosyobilimsel konulara dayalı okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve karar verme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yazar, T. ve Karataş, K. (2018). Öğrenme – Öğretme Kuram ve Yaklaşımları ile İlgili Temel Kavramlar. Oral, B. (Ed.), *Öğrenme ve Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (s. 3-30). Ankara: Pegem Akademi.
- Yelkenci, İ. (2009). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin depresyon ile anksiyete düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, K. (2018). Sosyoekonomik yapının okulun kültürel boyutlarıyla ilişkisinde öğretmen niteliklerinin rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 31-53.
- Yıldırım, H., İ.(2020). The effect of using out-of-school learning environments in science teaching on motivation for learning scienc. *Participatory Educational Research (PER)*,7(1), 143-161.
- Yıldızhan, Y.,H. (2015). *Okul dışı eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve toplumun beklentisi(Ankara ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

- Yılmaz, K. ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1),157-177.
- Yılmaz, İ.A., Dursun, S., Güngör Güzeler, E. ve Pektaş, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerinin belirlenmesi: bir örnek çalışma. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, Aralık, 16-26.
- YÖK (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*.
- Yurtdakal, K. ve Karakaş, H. (2021). Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına gezi düzenleyebilme öz yeterlilikleri. *HAYEF: Journal of Education*, 18(2), 295-322.
- Yücel, M. ve Babuş, D. (2005). Doğa korumanın tarihçesi ve Türkiye’deki gelişmeler. *Doğu Akdeniz Ormancılık Araştırma Müdürlüğü DOA Dergisi*, 11, 151-175.
- Yücel, D. (2012). *Yeni Medya Sanatı ve Yeni Müze*. İstanbul Kültür Üniversitesi.

EKLER**EK-1. Okul Dışı Öğrenme Kaygı Değerlendirme Ölçeği****I. KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Değerli Öğretmenim,

Bu çalışmanın amacı, “Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Kaygıları” ile ilgili olarak veri toplamak amacıyla görüş ve önerilerinizi almaktır. Ulaşılan veriler sadece bu çalışmada kullanılacaktır. Vereceğiniz yanıtlar bizim için çok kıymetlidir.

Size uygun kutucuğa işaretleme (x) yapınız.

Aysel UĞURLU

İnönü Üniversitesi Sınıf Eğitimi Y.L. Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1.Cinsiyetiniz?

Kadın Erkek

2. Görev yaptığınız okul türü hangisidir?

Devlet Okulu Özel Okul

3.Görev yaptığınız yerleşim yerinin sosyoekonomik özellikleri nasıldır?

İyi Orta Düşük

II. OKUL DIŞI ÖĞRENME KAYGI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Ölçekte her bir maddede yer alan dijital okuryazarlık davranışlarını sütunlardaki ifadeden okuyunuz ve kendinize uygun seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen ölçekteki tüm maddeleri işaretleyiniz.

		Hiç kaygılandırmaz	Kaygılandırmaz	Kısmen kaygılandırır	Kaygılandırır	Çok kaygılandırır
		1	2	3	4	5
1.	Gidilecek yolun uzaklığı					
2.	Ulaşım için araç ayarlamak					
3.	Ulaşım güvenliğini sağlamak					
4.	Etkinlikte işleyeceğim dersi planlamak					
5.	Veliden izin alma işlemleri					
6.	Öğrencilere etkinlikle ilgili verdiğim bilgi ve uyarıların yeterince dikkate alınmaması					
7.	Öğrencilerin yapılacak etkinlik konusunda istekli olmamaları					
8.	Etkinlik grubunda kontrol etmekte zorlanacağım öğrencilerin olması					
9.	Öğrenci sayısının fazla olması					
10.	Etkinlik esnasında rehber o lmaması					
11.	Etkinlik esnasında rehberlik etmek					
12.	Rehberin yeterince ilgilenmemesi					
13.	Öğrencilerin ortamda güvenliğini sağlamak					
14.	Öğrencilerin ortama sadece eğlence odaklı bakmaları					

		Hiç kaygılandırmaz	Kaygılandırmaz	Kısmen kaygılandırır	Kaygılandırır	Çok kaygılandırır
		1	2	3	4	5
15	Öğrencinin başına olumsuz bir şey gelmesi durumunda veli ile yaşanılacak durumlar					
16	Öğrencilerin ilgisini <u>çekmemesi</u>					
17	Etkinlikleri planlanan şekilde <u>yapamamak</u>					
18	Sınıfta olduğum kadar rahat <u>olamamak</u>					
19	Öğrencilerin etraftaki diğer uyaranlarla dikkatlerinin dağılması					
20	Ortamla ilgilenmekten dolayı öğrencileri <u>gözlemlememek</u>					
21	Öğrencileri etkinlik sonrası toparlamak					
22	Değerlendirme yöntemine karar vermek					
23	Değerlendirme sorularını hazırlamak					
24	Etkinlik sonrası öğrencileri sınıfta ders işlemeye adapte etmek					
25	Öğrencilerle etkinlik sonrası sınıf içi tartışma yapmak					

EK-2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Tarih ve Saat:

Değerli Öğretmenim,

Bu çalışmanın amacı, “Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Kaygıları” ile ilgili olarak veri toplamak amacıyla görüş ve önerilerinizi almaktır. Vereceğiniz yanıtlar bizim için çok kıymetlidir. Görüşmemiz yaklaşık 20 dakika sürecektir. Görüşmemiz sırasında zamanı etkili kullanabilmek ve sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutabilmek için ses kaydı almak istiyorum. Görüşmemizde elde edilen veriler yalnızca bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

Araştırmacı:

Aysel UĞURLU

Tel:

Görüşme tarihi:

e-posta:

İmza:

Görüşülen:

KİŞİSEL BİLGİLER

1.Cinsiyetiniz?

Kadın Erkek

2. Görev yaptığınız okul türü hangisidir?

Devlet Okulu Özel Okul

3.Görev yaptığınız yerleşim yerinin sosyoekonomik özellikleri nasıldır?

İyi Orta Düşük

GÖRÜŞME SORULARI

- Okul dışı öğrenme ortamları nerelerdir? Okul dışı öğrenme alanı olarak kullandığımız ortamlar nelerdir?
- Görev yaptığınız okulun sosyoekonomik olanaklarını göz önüne aldığınızda yapılabilecek okul dışı öğrenme etkinlikleri neler olabilir ve var olan olanaklar nasıl artırılabilir?
- Okul dışı öğrenme etkinlikleri ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı ve bu etkinlikleri yürütebilecek beceri ve donanıma sahip misiniz?
- Bir okul dışı öğrenme ortamı ziyaretinde etkinliği planlarken en büyük kaygınız nedir?
- Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik etkinlikler ile ilgili olumlu deneyimlerinizi açıklar mısınız?
- Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik etkinlikler ile ilgili olumsuz deneyimlerinizi açıklar mısınız?

EK-3. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/09/2021-E.90683

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE ETİK KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu		
Oturum Tarihi : 24.09.2021	Oturum Sayısı : 18	Karar Sayısı : 2021/18-14
Etik Açından Uygun		
Çalışma Adı	Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi	
Araştırmacılar	Prof.Dr. Ramazan SEVER (Yürütücü) Yüksekisans Öğrencisi Aysel UĞURLU (Yardımcı Araştırmacı)	
<p>Başkan Kurul Üyesi Prof.Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Başkan Yardımcısı Kurul Üyesi Prof.Dr. Mustafa ARSLAN Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR Kurul Üyesi Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK Kurul Üyesi Prof.Dr. Nesrin SİS Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet ÜSTÜNER Kurul Üyesi Prof.Dr. Lütfiye ÖZDEMİR Sekreter Hatice CİHAN Sekreter Pınar ÖZBAY</p>		

E-İmzalıdır.
Etik Kurul Başkanı
Hüseyin Suphi ERDEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=3837&eD=BSLLKY8JA7&eS=90683> adresinden yapılabilir.

EK-4. Araştırma İzni



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34259660-605.01-36038072
Konu : Uygulama İzin Onayı
(Aysel UĞURLU)

02.11.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Genelgesi.

İnönü Üniversitesi Rektörlüğü'nün 30/09/2021 tarih ve 92732 sayılı yazılarında; Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Aysel UĞURLU'un yürütmekte olduğu "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasının ilimiz Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki tüm resmi ve özel ilkokullarda uygulanması talep edilmektedir.

Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 01/11/2021 tarihinde yapılan toplantıda; İlgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili kurum müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi kaydıyla, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının araştırmasının bitimi tarihinden itibaren 30 gün içerisinde araştırma sonuçlarını Müdürlüğümüze bildirmesi şartı ile anket uygulaması yapmasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Vahap ARIKAN
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
Battal KANBAY
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/mob-obys>

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta :

Uyvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kop Adresi : mob@is01.kop.tr

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evnksorgu.meb.gov.tr> adresinden f5fa-e8a5-3c61-bfb1-56f7 koda ile teyit edilebilir.