

## Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenlemeye İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ebru Bozpolat\* , Fatma Alem\*\*

Makale Geliş Tarihi: 20/07/2022

Makale Kabul Tarihi: 01/11/2022

DOI: 10.35675/befdergi.1145888

### Öz


*Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas ili Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokulda görev yapan 352 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Bolat ve Köroğlu (2020) tarafından geliştirilen “Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği (ODÖDÖ)” kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistik, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Scheffe testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; ODÖDÖ'nün maddelerine ilişkin bilgi, planlama, değerlendirme alt boyutlarında ve ölçeğin tümünde ortaokul öğretmenlerinin “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde; uygulama alt boyutunda ise “çok katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algılarının eğitim düzeyi, okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili eğitim alma durumu, okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili etkinlik düzenleme durumu ve sınıf mevcudu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.*


**Anahtar Kelimeler:** Okul dışı öğrenme, okul dışı öğrenmeyi düzenleme, öğrenme ortamları

## Investigation of Secondary School Teachers' Perceptions on Regulating out-of-School Learning in terms of Various Variables

### Abstract

*The purpose of this research is to examine secondary school teachers' perceptions of regulating out-of-school learning in terms of various variables. In the study, scanning model was preferred. The sample of the research consists of 352 teachers working in a secondary school in the central district of Sivas province in the spring term of the 2020-2021 academic years. The “Out of School Learning Regulation Scale” (OOSLRS), which was developed by Bolat and Köroğlu (2020) was used to collect the research data. In the analysis of data; descriptive statistics, independent groups t-test, one-way analysis of variance, and Scheffe test*

\* Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sivas, Türkiye, [ebozpolat@gmail.com](mailto:ebozpolat@gmail.com) ORCID: 0000-0003-1890-8167 

\*\* Millî Eğitim Bakanlığı, Sivas, Türkiye, [fatmaalem222@gmail.com](mailto:fatmaalem222@gmail.com) ORCID: 0000-0003-0793-7894 

**Kaynak Gösterme:** Bozpolat, E., & Alem, F. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1368-1397.

were used. As a result of the research; in the sub-dimensions of knowledge, planning, and evaluation regarding the items of OOSLRS and in the whole scale, secondary school teachers are at the level of "I agree moderately"; in the application sub-dimension, it was determined that they had a perception of "I agree very much". In the study, it has been determined that there is a significant difference in secondary school teachers' perceptions of regulating out-of-school learning in terms of education level, educational status related to arranging out-of-school learning, organizing activities related to regulating out-of-school learning, and class size. In line with the research results; it has been suggested that more place should be given to activities supporting out-of-school learning and participation in out-of-school learning environments within the curriculum in order to regulate out-of-school learning.

**Keywords:** *Out-of-school learning, regulating out-of-school learning, learning environments*

### Giriş

İnsan davranışlarının geliştirilmesini amaçlayan eğitim, ailede başlayıp hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte aile faktörünün yanı sıra okul unsuru da önemli rollere sahiptir. Okul içerisinde öğrencilere kazandırılması beklenen davranışlar eğitim-öğretim programları ile düzenlenmektedir. Bu bağlamda Gültekin (2020) öğretimi "belli bir amaçla, bir program ve bir plan dâhilinde, bireylere gerekli bilgi, beceri ve olumlu davranış kazandırma, bireylerin yeteneklerini geliştirme, onları yaşama hazırlama etkinlikleri" olarak ifade etmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin hayat boyu öğrenme becerilerini ve davranışlarını geliştirebilmek adına farklı öğrenme modelleriyle birlikte öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bilinmektedir.

Geçmişten günümüze eğitim-öğretim sistemindeki gelişmeler ile birlikte öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde de farklılıklara gidildiği görülmektedir (Saraç, 2017). Bozdoğan (2015, s. 114) günümüz eğitim-öğretim sisteminin "bireylerin kendi ihtiyaçlarını karşılayabilen, bağımsız yaşayabilme becerilerine sahip olan, araştıran, eleştirel düşünebilen ve karşılaştığı bütün problemleri çözmede bilimsel metodu kullanabilen bireyler yetiştirebilmek" amacıyla hazırlandığını dile getirmektedir. Maden (2012) eğitim-öğretim programlarında yer alan bu amaçların ders içinde öğrencilere aktarılması, davranışların kalıcı hale getirilmesi ve yaşama uyarlanabilme noktalarında zorluk yaşandığını vurgulamamaktadır. Bu zorlukların aşılabilmesi adına, birbirinden farklı öğretim yöntem ve teknikleri denenmekte ve yalnızca okul içinde değil aynı zamanda okul dışında da eğitim-öğretim faaliyetleri sürdürülebilmektedir.

Öner ve Öztürk (2019, s. 3) "okul bahçesinden başlayarak yerel coğrafyada yer alan tüm unsurların öğrenme sürecine dâhil edilmesini" okul dışı öğretim olarak ifade etmektedir. Öğrenmelerin okul içerisinde sınırlandırılmayıp okul dışına da aktarılması, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin tercih edilmesine fırsatlar sunmaktadır. Günümüzde kullanılan öğretim programlarındaki kazanımların ders içinde yürütülen etkinlikler ile öğrencilere aktarılması beklenmektedir. Oysaki bu

kazanımların daha kalıcı hale getirilebilmesi için okul dışı öğrenme faaliyetlerine ihtiyaç vardır. Programların zenginleştirilmesi için sınıf dışında yapılan tüm etkinlikler olarak tanımlanan okul dışı öğrenme (Bolat & Köroğlu, 2020), hayat boyu devam eden öğrenme sürecini bünyesinde barındırmaktadır (Öner & Öztürk, 2019). Öğrencilerin okul içerisinde edindikleri kazanımların uygulamaya geçirilmesi aşamasında okul dışı öğrenmeler önemli rol oynamaktadır. James ve Williams (2017) gerçek yaşam bağlamlarının okul dışı öğrenmeler için son derece değerli olduğuna vurgu yapmıştır. Okul dışı öğrenme sürecinde öğrenciler, belirli bir öğretim programına bağlı kalmadan kendi yaşantıları çerçevesinde öğrenme süreçlerini yönlendirebilmektedir.

Okul içinde gerçekleşen sistematik öğrenme faaliyetlerinin gerçek hayattan uzak olduğunu dile getiren Ramey ve Gassert (1997, aktaran Maden, 2012) okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencileri motive ettiğini ve öğrencilerin bu ortamlar sayesinde öğrenmeye karşı istekli olduklarını belirtmişlerdir. Okul dışı öğrenme ortamı; doğada ve yaşanan çevrede eğitim hedefli yapılan etkinlikleri kapsayan ve sınıftakilere göre daha az yapılandırılmış aktiviteleri içeren eğitim ortamı olarak bilinmektedir (Öztürk, 2009, aktaran Çiçek Şentürk & Saraç, 2017). Okul dışı öğrenme ortamlarında uygulanan etkinlikler okul içinde verilen kazanımlar doğrultusunda planlanıp tasarlanabilmektedir. Okul dışı etkinliklerin ve çeşitli okul dışı öğrenme ortamlarındaki deneyimlerin, öğrencilerin okul derslerine olan ilgilerini de olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Uitto vd., 2006). Bu noktada sınıf içerisinde yürütülen etkinlikleri daha anlamlı hale getirebilmek ve eğitim-öğretim faaliyetlerini tamamlamak adına (Çifçi & Dikmenli, 2016) öğretmenin okul dışı öğrenmenin yürütüleceği eğitim ortamına hâkim olması beklenmektedir.

Bolat ve Köroğlu (2020) çocuk parkının, tiyatro salonlarının, müzelerin, botanik bahçelerin, barajların, matematik köylerinin, hayvanat bahçelerinin ve alışveriş merkezlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına dönüştürülebileceğini dile getirmektedir. Benzer şekilde Şimşek (2010, aktaran Maden, 2012, s. 40) de “aile toplantıları, arkadaşlar arası faaliyetler, hobiler, resmi ilişkiler, bir pazar yeri, market, park, kütüphane, sinema, konser alanı vb. yerler, diğer eğlenme ve dinlenme mekânları, televizyon ve radyo programları, internet siteleri, elektronik kitap, dergi, gazeteler aracılığıyla” meydana gelen öğrenmelerin okul dışı öğrenmeler sonucu ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu ortamlar sayesinde öğrenciler sosyalleşebilmekte, okul içinde edindiği bilgiyi günlük hayata uyarlayabilmekte ve kendini toplum içinde rahatlıkla ifade edebilmektedir. Ayrıca çeşitli alanların okul dışı öğrenme alanlarına dönüştürülmesi ile öğrenciler farklı etkinlikler içinde görevlendirilmekte ve “analiz, sentez ve tasarım” gibi beceriler edinerek ortaya yeni ürünler çıkarabilmektedirler (Çifçi & Dikmenli, 2016). Bu konu kapsamında okul dışı öğrenme ortamlarının, öğrencilere sınıflarda kullanılmayacak ya da analiz edilemeyecek teknik, nesne ve materyaller hakkında yeni bilgiler sunabileceği ileri sürülmektedir (Dannwolf vd., 2020). Okul dışı öğrenmede bu tarz beceriler öğrencilere kazandırılırken; öğrenci olgunlaşma düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmaktadır. Bu konu

kapsamında; okul dışı öğrenme ortamlarında yalnızca olgunlaşma faktörüne bağlı öğrenmelerin gerçekleşmediği, aynı zamanda deneyim sonucu öğrenmelerin meydana geldiği de belirtilmektedir (Callanan, Cervantes & Loomis, 2011).

Günümüz toplumunda doğal dünyaya erişebilirliğin düşük olması, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklarla baş etme kapasitelerini azalttığı bilinmektedir (Collado, Corraliza & Bethelmy, 2017). Bu bağlamda okul dışı öğrenme ortamlarında doğa ile iç içe olunması öğrencilerin karşılaşılan problemlere çözüm odaklı yaklaşımlarına fırsat sunmaktadır. Bu noktada Maden (2012) okul dışı öğrenme ile öğrencilerin deneyim yoluyla kendi özellikleri ve becerileri doğrultusunda öğrenmeyi gerçekleştirebildiğini dile getirmektedir. Okul dışı öğrenme etkinliklerinin; öğrencilerin akademik başarısından daha çok, okul özsaygısı ve okula bağlılık gibi özellikleri üzerinde de etkili olduğu bilinmektedir (Dotterer, McHale & Crouter, 2007). Ayrıca okul dışı öğrenme ile öğrenci gerçek yaşam ile bağlantı kurarak ön bilgilerini yapılandırıp anlamlandırma fırsatı elde etmektedir (Kubat, 2018). Benzer bir şekilde yapılan bir araştırma sonucunda, okul dışı öğrenme etkinliklerinden saha gezileri ile öğrencilerin daha üretken oldukları ve bu geziler sayesinde daha iyi öğrendikleri tespit edilmiştir (Hansen, Kortbek & Grønbaek, 2010). Okul dışı öğrenmelerin belirtilen olumlu yönlerinin yanı sıra bir takım dezavantajlarının olduğu da bilinmektedir. Bolat ve Köroğlu (2020, s. 1649) okul dışı öğrenmenin düzenlenmesinde risklerin bulunduğunu ve bu nedenle pek çok öğretmenin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye istekli olmadığını dile getirmektedir. Öğretmenleri bu faaliyetten uzak tutan sebepler arasında “ekonomik, kaynak, ulaşım ve planlama görevleri” yer almaktadır (Bentsen vd., 2010; Füz, 2018). Bu sebeplere ek olarak, öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin bilgi sahibi olmaması da okul dışı öğretim sürecini zora sokmaktadır.

Öğrencilerin uyku dışı zamanlarının % 85'nin okul dışında geçtiği göz önünde bulundurulduğunda (Medrich vd., 1982, aktaran Eshach, 2007) öğrenmelerin çoğunun okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşmesi beklenmektedir. Bu ortamlarda düzenlenen öğrenmelerin “planlı, amaçlı ve öğrencilerin ihtiyaçlarına” uygun olması (Çifçi & Dikmenli, 2016, s. 365) hususunda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Okul dışı öğrenme etkinliklerinin planlanmasında öğretmen eğitimlerine saha gezisi gibi okul dışı öğrenme etkinliklerinin eklenmesinin, öğretmenlere yol gösterici etkiye sahip olabileceği dile getirilmektedir (Clarke Vivier & Lee, 2018). Öğrencilerin okul dışı deneyimleri hakkında sınırlı bilgi ve anlayışa sahip öğretmenler, öğrencilerin okul içi ve okul dışı deneyimleri arasında bağlantı kurma noktasında etkili olamayacaklardır (Tran, 2011). Zengin içeriklerle dolu olan okul dışı öğrenme ortamları, ancak öğretmenlerin düzenlemesiyle daha da anlamlı hale gelmektedir. Bu nedenle okul dışı öğrenmeyi düzenleme konusunda, öğretmenlerin konuya hâkim olması ve süreci etkili bir biçimde yürütmesi beklenmektedir. Okul dışı öğrenmeyi gerçekleştirirken öğretmenlerin yalnızca bazı alanlara odaklandığı görülmektedir. Bu konu kapsamında alanyazın incelendiğinde, çoğunlukla fen bilimleri alanında okul dışı öğrenmelerin etkili olduğu ve öğretmenler tarafından

tercih edildiği görülmektedir (Ay, Anagün & Demir,2015; Avan vd., 2019; Batman, 2020; Braund & Reiss, 2006; Çiçek Şentürk & Saraç, 2017; Dabney vd., 2012; Gürsoy Ataman, 2018; Henriksson, 2018; Ocak & Korkmaz, 2018; Oktay, Üner & Şen, 2021; Sarioğlan & Küçüközer, 2017; Tatar & Bağrıyanık, 2012). Bunun yanında öğretmenlerin coğrafya ve sosyal bilimler alanlarında da okul dışı öğrenmeleri düzenlenmeye başladıkları göze çarpmaktadır (Çifçi & Dikmenli, 2016; Öner, 2015; Öner & Öztürk, 2019). Oysa okul içi öğrenme ortamlarında verilen eğitimlerin zenginleştirilip daha da kalıcı hâle getirebilmesi için okul dışı öğrenmelere farklı branşlarda da yer verilmesi önemli bir husustur. Bu araştırma ile ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenler incelenmesinin; eğitim ortamlarının iyileştirilmesinde etkin rol alan öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi planlama, uygulama ve değerlendirmeye ilişkin algılarını ortaya koyma açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Sivas İli Merkez İlçesinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenleme ölçeği (ODÖDÖ) alt boyutları olan bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirmeye yönelik algı düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin ODÖDÖ ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri çeşitli değişkenler (cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü, okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili eğitim alma durumu, okul dışı öğrenme etkinlikleri düzenleyip düzenlememe, mesleki kıdem, sınıf mevcudu) açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

### **Yöntem**

Bu başlık altında; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin toplanması ile verilerin analizi bilgilerine yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, mevcut durum olduğu şekliyle betimlenmek istendiğinden tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli; diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde çalışan, bir duruma ya da konuya dair katılımcıların fikir, beceri, tutum gibi özelliklerini ortaya çıkarmayı hedefleyen araştırma modelidir (Büyükoztürk vd., 2020).

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas ili Merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan 1428 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas ili Merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan 352 öğretmenden oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde; küme örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Küme örneklemede; çalışılması planlanan evrende kendiliğinden doğal bir şekilde ya da yapay olarak meydana gelmiş, kendi içerisinde benzerlik gösteren değişik grupların olması durumunda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

Örneklem büyüklüğünün hesaplanması, araştırma sonuçlarının evrene genellenmesine yarayan temel öğelerden biridir (Ural & Kılıç, 2018). Bu bağlamda, örneklemin hesaplanmasında  $n_0 = [(t \times S) / d]^2$  formülünden yararlanılmış (Büyüköztürk vd., 2020) ve hesaplama sonucunda Sivas ili Merkez İlçesinde çalışan 1428 ortaokul öğretmeninden oluşan evren için % 95 güven düzeyi ile 303 kişiye ulaşılması gerektiği belirlenmiştir. Araştırma kapsamında, gönüllü 352 ortaokul öğretmenine ulaşılarak % 95 güven düzeyi için yeterli örneklem büyüklüğü sağlanmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerinin kişisel bilgilerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.  
*Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler*

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	193	54.8
	Erkek	159	45.2
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	285	81.0
	Diğer Fakülteler	67	19.0
Eğitim Düzeyi	Lisans	300	85.2
	Lisansüstü	52	14.8
Okul Türü	Ortaokul	306	86.9
	İmam Hatip Ortaokulu	46	13.1
Okul Dışı Öğrenme ile İlgili Hizmet İçi Eğitim	Evet	59	16.8
Alma Durumu	Hayır	293	83.2
Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme ile İlgili Etkinlik Düzenleme Durumu	Evet	131	37.2
	Hayır	221	62.8
Mesleki Kıdem	0-5 yıl arası	128	36.4
	6-10 yıl arası	115	32.7
	11-15 yıl arası	51	14.5
	16-20 yıl arası	25	7.1
	21 yıl ve üzeri	33	9.4
Sınıf Mevcudu	6-10 arası	23	6.5
	11-15 arası	30	8.5
	16-20 arası	106	30.1
	21-25 arası	86	24.4
Toplam	26 ve üzeri	107	30.4
		352	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin % 54.8'i kadın, % 45.2'si erkektir. Ortaokul öğretmenlerinin % 81.0'ı eğitim fakültesi, %19.0'ı ise diğer fakülte mezunu iken; % 85.2'si lisans mezunu, % 14.8'i ise lisansüstü mezundur. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin % 86.9'unun ortaokulda, % 13.1'inin ise imam hatip ortaokulunda görev yapmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin % 16.8'inin okul dışı öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim aldığı, % 83.2'sinin ise hizmet içi eğitim almadığı; % 37.2'sinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin etkinlik düzenledikleri, % 62.8'inin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin etkinlik düzenlemedikleri görülmektedir. Ortaokul öğretmenlerinin % 36.4'ü 0-5 yıl arası, % 32.7'si 6-10 yıl arası, % 14.5'i 11-15 yıl arası, % 7.1'i 16-20 yıl arası, % 9.4'ü 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ortalama sınıf mevcutlarına bakıldığında ise % 6.5'inin 6-10 arası, % 8.5'inin 11-15 arası, % 30.1'inin 16-20 arası, % 24.4'ünün 21-25 arası ve % 30.4'ünün 26 ve üzeri öğrenciye sahip olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerini toplamak amacıyla iki bölümden oluşan form kullanılmıştır. Formun birinci bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin sorulara yer verilirken, ikinci bölümünde Bolat ve Köroğlu (2020) tarafından geliştirilen “Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği (ODÖDÖ)” yer almıştır. ODOÖDÖ; “bilgi”, “planlama”, “uygulama” ve “değerlendirme” olmak üzere 4 alt boyuttan ve 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri beşli Likert tipine uygun olacak şekilde “hiç katılmıyorum=1”, “az katılıyorum=2”, “orta düzeyde katılıyorum=3”, “çok katılıyorum=4” ve “tamamen katılıyorum=5” şeklinde derecelendirilmiştir. Bolat ve Köroğlu (2020) tarafından geliştirilen ölçeğin DFA sonuçları incelendiğinde, uyum indekslerinin yeterli seviyede olduğu görülmüştür ( $X_2=496.34$ ;  $p<.05$ ;  $sd=366$ ;  $X_2/sd=2135.62$ ;  $RMSEA=.127$ ;  $SRMR=.058$ ;  $NFI=.95$ ;  $NNFI=.95$ ;  $CFI=.96$ ;  $IFI=.96$ ;  $RFI=.94$ ). Ölçeğin faktör yükleri incelendiğinde; bilgi alt boyutu için faktör yükleri .57 ile .77 arasında, planlama alt boyutu için .60 ile .72 arasında, uygulama alt boyutu için .54 ile .61 arasında ve değerlendirme alt boyutu için .53 ile .66 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları (cronbach alfa) ise bilgi alt boyutu için .86, planlama alt boyutu için .81, uygulama alt boyut için .73 ve değerlendirme alt boyut için .77 ve ölçeğin tümü için .87 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler çerçevesinde, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde, SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. ODÖDÖ'nün maddelerine ilişkin analizde betimsel istatistiklerden (aritmetik ortalama ve standart sapma), verilerin değişkenler açısından karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinden faydalanılmıştır. Verilerin analizinde kabul edilen anlamlılık düzeyi .05'tir.

Osborne ve Overbay (2004) uç değerlerin istatistiksel analizler üzerinde etkilerinin olabileceğini ileri sürmektedir. Bu nedenle analiz öncesinde uç değer analizi yapılmış, 13 uç değer silinmiş ve veri analizi 352 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Uç değer analizinin yapılmasının ardından verilerin normal dağılım gösterdiği gözlenmiştir. Verilerin analizinde, normal dağılıma uygunluk ve varyansların homojenliği varsayımları sağlandığında, parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testlerinden yararlanılmaktadır (Tanrıverdi, 2019). Bu bağlamda cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü, okul dışı öğrenme ile ilgili eğitim alma durumu ve okul dışı öğrenme ile ilgili etkinlik düzenleme durumu değişkenlerinde normal dağılım sağlandığından bağımsız gruplar t testinden faydalanılmıştır. Üç veya daha fazla grubun ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmek adına kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde de varyansların homojenliği sağlanması dikkate alınmaktadır (Tanrıverdi, 2019). Varyansların homojenlik varsayım durumuna göre post hoc (çoklu karşılaştırma testi) testinden yararlanılmaktadır (Turgut, 2014). Bu noktada mesleki kıdem ve sınıf mevcudu değişkenleri için ANOVA analizi yapılmış, anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi kullanılmıştır.

### Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, öncelikle ODÖDÖ'nün alt boyutları olan bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarının maddelerine ilişkin bulgulara, daha sonra ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının sırasıyla belirlenen değişkenler (cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü, okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili eğitim alma durumu, okul dışı öğrenme etkinlikleri düzenleyip düzenlememe, mesleki kıdem, sınıf mevcudu) açısından incelenmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### ODÖDÖ'nün Alt Boyutlarının Maddelerine İlişkin Bulgular

ODÖDÖ'nün alt boyutlarının maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçlarına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.

*ODÖDÖ'nün Alt Boyutlarının Maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları*

Alt Boyut	No	Maddeler	$\bar{X}$	ss
Bilgi Boyutu	1.	Okul dışı öğrenme hakkında bilgi sahibiyim.	3.02	1.00
	2.	Okul dışı öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibiyim.	3.03	.97
	3.	Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitsel değerini bilirim.	3.49	1.00
	4.	Okul dışı öğrenme ortamlarının anlamlı öğrenme üzerindeki etkisini bilirim.	3.60	1.01
	5.	Okul dışı öğrenme için kullanılacak araç-gereç bilgisine sahibim.	3.08	1.00



	6.	Okul dışı öğrenme ortamlarının sosyal beceri öğretimindeki önemini bilirim.	3.55	1.00
	7.	Okul dışı öğrenmenin gerekliliği hakkında bilgi sahibiyim.	3.44	1.04
	8.	Okul dışı öğrenme ile ilgili gerekli yasal mevzuat hakkında bilgi sahibiyim.	2.53	1.05
	Toplam		3.16	.84
Planlama Boyutu	9.	Bir okul dışı öğrenme planlayabilirim.	3.05	1.04
	10.	Uygun okul dışı öğrenme ortamlarını seçebilirim.	3.22	1.02
	11.	Okul dışı öğrenme ortamlarını organize edebilirim.	3.17	1.06
	12.	Okul dışı öğrenme ortamlarını sosyal beceri öğretimine uygun olarak düzenlerim.	3.20	1.02
	13.	Okul dışı öğrenmeyi konu/ders alanının hedefleriyle ilişkilendirebilirim.	3.41	.99
	14.	Okul dışı öğrenme için kullanılacak araç-gereçleri seçebilirim.	3.26	1.00
	15.	Okul dışı öğrenme süreciyle ilgili yeni öğrenci davranışları planlayabilirim.	3.11	.97
	16.	Okul dışı öğrenme ile ilgili gerekli yasal mevzuatı planlayabilirim.	2.59	1.06
	Toplam		3.12	.89
Uygulama Boyutu	17.	Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanarak anlamlı öğrenmeyi sağlayabilirim.	3.39	.97
	18.	Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciye gerekli olan sosyal beceriyi gerçekleştirebilirim.	3.40	.91
	19.	Okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan planlamayı uygulayabilirim.	3.52	.91
	20.	Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanarak konu/ders alanı hedeflerini gerçekleştirebilirim	3.46	.91
	21.	Okul dışı öğrenme için gerekli araç-gereçleri kullanabilirim.	3.49	.96
	22.	Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciye kazandırılacak eğitimsel davranışı gerçekleştirebilirim.	3.47	.93
	Toplam		3.46	.84
Değerlendirme Boyutu	23.	Okul dışı öğrenme için yapılan planlamanın başarısı düzeyini belirleyebilirim.	3.35	.95
	24.	Okul dışı öğrenmenin öğrenciye kazandırdığı sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyini belirleyebilirim.	3.37	.93
	25.	Okul dışı öğrenmede gerçekleşmeyen hedef davranışı(lar) tespit edebilirim.	3.37	.95
	26.	Okul dışı öğrenme ortamında kullanılan araç-gerecin katkısını belirleyebilirim.	3.36	.96
	27.	Okul dışı öğrenme ortamının eğitim hedefine katkısını değerlendirebilirim.	3.43	.96
	28.	Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciye kazandırılacak eğitimsel davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol edebilirim.	3.45	.93
	29.	Okul dışı öğrenme ile ilgili uygun ölçme ve değerlendirme yapabilirim.	3.31	.99
	Toplam		3.38	.87
	Ölçek Toplam		3.29	.80

Tablo 2 incelendiğinde; ortaokul öğretmenleri tarafından bilgi alt boyutunda yer alan “Okul dışı öğrenme hakkında bilgi sahibiyim” ( $\bar{X} = 3.02$ ), “Okul dışı öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibiyim” ( $\bar{X} = 3.03$ ) ve “Okul dışı öğrenme için kullanılacak araç-gereç bilgisine sahibim” ( $\bar{X} = 3.08$ ) maddelerinin **“orta düzeyde katılıyorum”** düzeyinde; “Okul dışı öğrenme ile ilgili gerekli yasal mevzuat hakkında bilgi sahibiyim” ( $\bar{X} = 2.53$ ) maddesinin **“az katılıyorum”** düzeyinde; “Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitsel değerini bilirim” ( $\bar{X} = 3.49$ ), “Okul dışı öğrenme ortamlarının anlamlı öğrenme üzerindeki etkisini bilirim” ( $\bar{X} = 3.60$ ), “Okul dışı

öğrenme ortamlarının sosyal beceri öğretimindeki önemini bilirim” ( $\bar{X} = 3.55$ ) ve “Okul dışı öğrenmenin gerekliliği hakkında bilgi sahibiyim” ( $\bar{X} = 3.44$ ) maddelerinin **“çok katılıyorum”** düzeyinde benimsendiği görülmektedir. Buna göre, ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin okul dışında yer alan ortamlar ve okul dışı öğrenmede kullanılabilecek araç gereçler hakkında orta düzeyde fikre sahip oldukları görülürken okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin yasal mevzuat hakkında az katılıyorum düzeyinde bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Bunun yanında okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin eğitsel değerlere dair bilgilerin ortaokul öğretmenleri tarafından bilindiği göze çarpmaktadır. Okul dışı öğrenme ortamlarında anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebileceği, bu öğrenmelerin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede katkı sağlayacağı farkında olan ortaokul öğretmenleri, okul dışı öğrenmenin gerekli olduğu görüşündedir. Ayrıca bilgi alt boyutuna ilişkin toplam aritmetik ortalama ( $\bar{X} = 3.16$ ) incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemede bilgi boyutuna ilişkin algılarının **“orta düzeyde katılıyorum”** düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemede bilgi boyutuna dair orta düzeyde bilgiye sahip olduklarını ve genellikle bilgi boyutu kapsamında olumlu görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

ODÖDÖ’nün planlama alt boyutuna bakıldığında; ortaokul öğretmenleri tarafından “Bir okul dışı öğrenme planlayabilirim” ( $\bar{X} = 3.05$ ), “Uygun okul dışı öğrenme ortamlarını seçebilirim” ( $\bar{X} = 3.22$ ), “Okul dışı öğrenme ortamlarını organize edebilirim” ( $\bar{X} = 3.17$ ), “Okul dışı öğrenme ortamlarını sosyal beceri öğretimine uygun olarak düzenlerim” ( $\bar{X} = 3.20$ ), “Okul dışı öğrenme için kullanılacak araç-gereçleri seçebilirim” ( $\bar{X} = 3.26$ ) ve “Okul dışı öğrenme süreciyle ilgili yeni öğrenci davranışları planlayabilirim” ( $\bar{X} = 3.11$ ) maddelerinin **“orta düzeyde katılıyorum”** düzeyinde; “Okul dışı öğrenmeyi konu/ders alanının hedefleriyle ilişkilendirebilirim” ( $\bar{X} = 3.41$ ) maddesinin **“çok katılıyorum”** düzeyinde; “Okul dışı öğrenme ile ilgili gerekli yasal mevzuatı planlayabilirim” ( $\bar{X} = 2.59$ ) maddesinin **“az katılıyorum”** düzeyinde benimsendiği görülmektedir. Planlama alt boyutuna ilişkin toplam aritmetik ortalama ( $\bar{X} = 3.12$ ) incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemede planlama alt boyutuna ilişkin algılarının **“orta düzeyde katılıyorum”** düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

ODÖDÖ’nün uygulama alt boyutuna bakıldığında; ortaokul öğretmenleri tarafından “Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanarak anlamlı öğrenmeyi sağlayabilirim” ( $\bar{X} = 3.39$ ) ve “Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciye gerekli olan sosyal beceriyi gerçekleştirebilirim.” ( $\bar{X} = 3.40$ ) maddelerinin **“orta düzeyde katılıyorum”** düzeyinde; “Okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan planlamayı uygulayabilirim.” ( $\bar{X} = 3.52$ ), “Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanarak konu/ders alanı hedeflerini gerçekleştirebilirim” ( $\bar{X} = 3.46$ ), Okul dışı öğrenme için gerekli araç-gereçleri kullanabilirim” ( $\bar{X} = 3.49$ ) ve “Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciye kazandırılacak eğitimsel davranışı gerçekleştirebilirim” ( $\bar{X} = 3.47$ ) maddelerinin ise **“çok katılıyorum”** düzeyinde benimsendiği görülmektedir. Uygulama alt boyutuna

ilişkin toplam aritmetik ortalama ( $\bar{X} = 3.46$ ) incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemede uygulama alt boyutuna ilişkin algılarının “**çok katılıyorum**” düzeyinde olduğu belirlenmiştir

ODÖDÖ’nün değerlendirme alt boyutu incelendiğinde; ortaokul öğretmenleri tarafından “Okul dışı öğrenme için yapılan planlamanın başarısı düzeyini belirleyebilirim” ( $\bar{X}=3.35$ ), “Okul dışı öğrenmenin öğrenciyi kazandırdığı sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyini belirleyebilirim” ( $\bar{X}=3.37$ ), “Okul dışı öğrenmede gerçekleşmeyen hedef davranış(lar) tespit edebilirim” ( $\bar{X}=3.37$ ), “Okul dışı öğrenme ortamında kullanılan araç-gerecin katkısını belirleyebilirim” ( $\bar{X} = 3.36$ ) ve “Okul dışı öğrenme ile ilgili uygun ölçme ve değerlendirme yapabilirim” ( $\bar{X}=3.31$ ) maddelerinin “**orta düzeyde katılıyorum**” düzeyinde; “Okul dışı öğrenme ortamının eğitim hedefine katkısını değerlendirebilirim” ( $\bar{X}=3.43$ ) ve “Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciyi kazandırılacak eğitimsel davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol edebilirim” ( $\bar{X}=3.45$ ) maddelerinin ise “**çok katılıyorum**” düzeyinde benimsendiği görülmektedir. Ayrıca değerlendirme alt boyutuna ilişkin toplam aritmetik ortalama ( $\bar{X} = 3.38$ ) incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenleme değerlendirme alt boyutuna ilişkin algılarının “**orta düzeyde katılıyorum**” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Son olarak, ODÖDÖ’ye ilişkin toplam aritmetik ortalama ( $\bar{X}=3.29$ ) incelendiğinde ise ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algılarının “**orta düzeyde katılıyorum**” düzeyinde olduğu görülmektedir.

### Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin ODÖDÖ’ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarına Ait Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin ODÖDÖ’ye ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3.

#### Cinsiyet Değişkenine Göre ODÖDÖ Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Cinsiyet				Levene testi				
	Kadın (n: 193)		Erkek (n: 159)		F	p	sd	t	p
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss					
Bilgi	3.25	.81	3.18	.81	1.355	.245	350	.831	.410
Planlama	3.13	.88	3.12	.91	.658	.418	350	.041	.968
Uygulama	3.51	.81	3.38	.88	2.274	.132	350	1.537	.125
Değerlendirme	3.44	.85	3.30	.89	.686	.408	350	1.455	.147
Ölçeğin tümü	3.31	.77	3.23	.84	1.858	.174	350	.967	.334

Tablo 3 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [Bilgi alt boyutu için  $t_{(350)}=.831$ , planlama alt boyutu için  $t_{(350)}=.041$ , uygulama alt boyutu için

$t_{(350)}= 1.537$ , değerlendirme alt boyutu için  $t_{(350)}=1.455$ , ölçeğin tümü için  $t_{(350)}=.967$ ;  $p>.05$ ]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin ODÖDÖ alt boyutlarından bilgi ve planlama boyutunda “orta düzeyde katılıyorum”, uygulama ve değerlendirme boyutlarında “çok katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları; erkek öğretmenlerin ise ölçeğin tüm alt boyutlarında “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Ölçeğin tümüne ilişkin toplam aritmetik ortalamalara bakıldığında ise kadın ve erkek öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları görülmektedir.

### Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin ODÖDÖ’ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algularına Ait Bulgular

Mezun olunan fakülte değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin ODÖDÖ’ye ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçlarına ait bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4.

*Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre ODÖDÖ’ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları*

Ölçek ve alt boyutları	Mezun olunan fakülte				Levene testi		sd	t	p
	Eğitim fakültesi (n: 285)		Diğer fakülteler (n: 67)		F	p			
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss					
Bilgi	3.22	.83	3.17	.87	1.051	.306	350	.585	.559
Planlama	3.14	.88	3.08	.95	1.452	.229	350	.573	.567
Uygulama	3.47	.84	3.41	.85	.112	.738	350	.431	.666
Değerlendirme	3.39	.87	3.38	.89	.268	.605	350	.062	.951
Ölçeğin tümü	3.29	.80	3.24	.82	.410	.522	350	.454	.650

Tablo 4 incelendiğinde, mezun olunan fakülte değişkenine göre ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir [Bilgi boyutu için  $t_{(350)}=.585$ , planlama boyutu için  $t_{(350)}=.573$ , uygulama boyutu için  $t_{(350)}=.431$ , değerlendirme boyutu için  $t_{(350)}=.062$ , ölçeğin tümü için  $t_{(350)}=.454$ ;  $p>.05$ ]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, hem eğitim fakültesi mezunu hem de diğer fakülte mezunu olan öğretmenlerin bilgi, planlama ve değerlendirme alt boyutlarında ve ölçeğin tümünde “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde, uygulama alt boyutunda ise “çok katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları görülmektedir.

### Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin ODÖDÖ’ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algularına Ait Bulgular

Eğitim düzeyi değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin ODÖDÖ’ye ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5.  
Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ODÖDÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Eğitim düzeyi				Levene testi		sd	t	p
	Lisans (n: 300)		Yüksek lisans (n: 52)		F	p			
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss					
Bilgi	3.19	.83	3.38	.89	.378	.539	350	-1.481	.139
Planlama	3.09	.88	3.31	.92	.099	.754	350	-1.671	.096
Uygulama	3.42	.84	3.65	.83	.573	.450	350	-1.842	.066
Değerlendirme	3.34	.87	3.60	.84	.091	.763	350	-2.000	.046*
Ölçeğin tümü	3.25	.80	3.48	.82	.004	.949	350	-1.865	.072

\*p <.05

Tablo 5 incelendiğinde; eğitim düzeyi değişkenine göre değerlendirme alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [ $t_{(350)}=-2.000$ ;  $p<.05$ ]. Değerlendirme alt boyutu için aritmetik ortalamalara bakıldığında, lisans mezunu olan öğretmenlerin “orta düzeyde katılıyorum”, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin “çok katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları görülmektedir. Eğitim düzeyi değişkenine göre bilgi, planlama, uygulama alt boyutlarında ve ölçeğin tümünde ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [Bilgi alt boyutu için  $t_{(350)}=-1.481$ , planlama alt boyutu için  $t_{(350)}=-1.671$ , uygulama alt boyutu için  $t_{(350)}=-1.842$ , ölçeğin tümü için  $t_{(350)}=-1.865$ ;  $p>.05$ ]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında ise lisans mezunu olan öğretmenlerin bilgi, planlama alt boyutlarında ve ölçeğin tümünde “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde, uygulama alt boyutunda “çok katılıyorum” düzeyinde; yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ise bilgi ve planlama alt boyutlarında “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde; uygulama alt boyutunda ve ölçeğin tümünde “çok katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları görülmektedir. Genel olarak bulgular incelendiğinde, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenlemede lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha iyi düzeyde algıya sahip olduğu söylenebilir.

### Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre ODÖDÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Görev yapılan okul türü değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin ODÖDÖ'ye ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6.  
Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre ODÖDÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Görev yapılan okul türü				Levene testi		sd	t	p
	Ortaokul (n: 306)		İmam hatip ortaokulu (n: 46)		F	p			
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss					
Bilgi	3.23	.83	3.13	.93	.163	.687	350	.791	.429
Planlama	3.14	.88	3.06	.96	.423	.516	350	.571	.568
Uygulama	3.46	.83	3.45	.91	.591	.443	350	.054	.957
Değerlendirme	3.38	.87	3.38	.89	.011	.918	350	.001	.999
Ölçeğin tümü	3.29	.79	3.23	.86	.127	.722	350	.415	.679

Tablo 6 incelendiğinde; görev yapılan okul türü değişkenine göre ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir [Bilgi alt boyutu için  $t_{(350)}=.791$ , planlama alt boyutu için  $t_{(350)}=.571$ , uygulama alt boyutu için  $t_{(350)}=.054$ , değerlendirme alt boyutu için  $t_{(350)}=.001$ , ölçeğin tümü için  $t_{(350)}=.415$ ;  $p>.05$ ]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde; bilgi, planlama ve değerlendirme alt boyutları için hem ortaokulda hem de imam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde; uygulama alt boyutunda ise “çok katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları görülmektedir. Ölçeğin tümü için ise hem ortaokulda hem de imam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algılarının “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

### Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme ile İlgili Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre ODÖDÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili eğitim alma durumu değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin ODÖDÖ'ye ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7.  
Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme İle İlgili Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre ODÖDÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili eğitim alma durumu				Levene testi		sd	t	p
	Evet (n: 59)		Hayır (n: 293)		F	p			
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss					
Bilgi	3.78	.68	3.10	.82	4.338	.038	350	6.717	.000*
Planlama	3.72	.73	3.00	.87	4.989	.026	350	6.580	.000*
Uygulama	3.97	.60	3.35	.85	22.105	.000	350	6.684	.000*
Değerlendirme	3.91	.66	3.27	.87	12.584	.000	350	6.379	.000*
Ölçeğin tümü	3.83	.61	3.16	.79	10.903	.001	350	6.096	.000*

\* $p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde; okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili eğitim alma durumu değişkenine göre ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili eğitim alan öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [Bilgi alt boyutu için  $t_{(350)}=6.717$ , planlama alt boyutu için  $t_{(350)}=6.580$ , uygulama alt boyutu için  $t_{(350)}=6.684$ , değerlendirme  $t_{(350)}=6.379$ , ölçeğin tümü için  $t_{(350)}=6.096$ ;  $p<.05$ ]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin “**çok katılıyorum**” düzeyinde, okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili eğitim almayan öğretmenlerin “**orta düzeyde katılıyorum**” düzeyinde algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin eğitim alan öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algılarının daha iyi düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme ile İlgili Etkinlik Düzenleme Durumu Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin ODÖDÖ’ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarına Ait Bulgular

Okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili etkinlik düzenleme durumu değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin ODÖDÖ’ye ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8.

*Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme İle İlgili Etkinlik Düzenleme Durumu Değişkenine Göre ODÖDÖ Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları*

Ölçek ve alt boyutları	Okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili etkinlik düzenleme durumu				Levene testi				
	Evet (n: 131)		Hayır (n: 221)		F	p	sd	t	p
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss					
Bilgi	3.67	.73	2.95	.79	1.691	.194	350	8.367	.000*
Planlama	3.64	.78	2.81	.80	.869	.352	350	9.439	.000*
Uygulama	3.80	.77	3.25	.82	4.850	.028	350	6.160	.000*
Değerlendirme	3.72	.80	3.17	.85	2.975	.085	350	5.985	.000*
Ölçeğin tümü	3.70	.74	3.03	.74	.459	.498	350	8.227	.000*

\* $p < .05$

Tablo 8 incelendiğinde; okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili etkinlik düzenleme durumu değişkenine göre ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili etkinlik düzenleyen öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [Bilgi alt boyutu için  $t_{(350)}=8.367$ , planlama alt boyutu için  $t_{(350)}=9.439$ , uygulama alt boyutu için  $t_{(350)}=6.160$ , değerlendirme  $t_{(350)}=5.985$ , ölçeğin tümü için  $t_{(350)}=8.227$ ;  $p<.05$ ]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde; ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili etkinlik düzenleyen öğretmenlerin “**çok katılıyorum**” düzeyinde, okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili herhangi bir etkinlik düzenlemeyen öğretmenlerin “**orta düzeyde katılıyorum**” düzeyinde algıya sahip oldukları

görülmektedir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili etkinlik düzenleyen öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algılarının daha olumlu düzeyde olduğu söylenebilir.

### Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin ODÖDÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarına Ait Bulgular

Mesleki kıdem değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin ODÖDÖ'ye ve alt boyutlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9.

*Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ODÖDÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

Ölçek ve alt boyutları	Mesleki kıdem	n	$\bar{X}$	ss	Varyans kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Bilgi	0-5 yıl arası (1)	128	3.21	.73						
	6-10 yıl arası (2)	115	3.21	.88						
	11-15 yıl arası (3)	51	3.20	.90	Gruplar arası	2.025	4	.506	.717	.580
	16-20 yıl arası (4)	25	3.43	.86	Gruplar içi	244.809	347	.706		
	21 yıl ve üzeri (5)	33	3.06	.99	Toplam	246.834	351			
	Levene	2.170	p=0.72							
Planlama	0-5 yıl arası (1)	128	3.11	.76						
	6-10 yıl arası (2)	115	3.10	.95						
	11-15 yıl arası (3)	51	3.13	.92	Gruplar arası	3.547	4	.887	1.117	.348
	16-20 yıl arası (4)	25	3.47	1.00	Gruplar içi	275.327	347	.793		
	21 yıl ve üzeri (5)	33	2.99	1.00	Toplam	278.873	351			
	Levene	2.010	p=0.93							
Uygulama	0-5 yıl arası (1)	128	3.49	.74						
	6-10 yıl arası (2)	115	3.45	.91						
	11-15 yıl arası (3)	51	3.38	.88	Gruplar arası	2.168	4	.542	.759	.553
	16-20 yıl arası (4)	25	3.64	.80	Gruplar içi	247.801	347	.714		
	21 yıl ve üzeri (5)	33	2.30	.97	Toplam	249.969	351			
	Levene	2.655	p=.033							
Değerlendirme	0-5 yıl arası (1)	128	3.40	.79						
	6-10 yıl arası (2)	115	3.34	.93						
	11-15 yıl arası (3)	51	3.32	.83	Gruplar arası	2.181	4	.545	.713	.584
	16-20 yıl arası (4)	25	3.62	.97	Gruplar içi	265.405	347	.765		
	21 yıl ve üzeri (5)	33	3.29	.97	Toplam	267.586	351			
	Levene	1.787	p=.131							
Ölçeğin tümü	0-5 yıl arası (1)	128	3.30	.70						
	6-10 yıl arası (2)	115	3.27	.86						
	11-15 yıl arası (3)	51	3.24	.83	Gruplar arası	2.296	4	.574	.889	.470
	16-20 yıl arası (4)	25	3.53	.81	Gruplar içi	223.962	347	.645		
	21 yıl ve üzeri (5)	33	3.14	.92	Toplam	226.258	351			
	Levene	1.894	p=.111							



Tablo 9 incelendiğinde, mesleki kıdem düzeyi değişkenine göre ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [Bilgi alt boyutu için  $F_{4,347}=7.17$ , planlama alt boyutu için  $F_{4,347}=1.117$ , uygulama alt boyutu için  $F_{4,347}=7.59$ , değerlendirme alt boyutu için  $F_{4,347}=7.13$ , ölçeğin tümü için  $F_{4,347}=8.89$ ;  $p > .05$ ]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, bilgi ve planlama alt boyutlarında 0-5 yıl arası, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde, 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin “çok katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları görülmektedir. Uygulama alt boyutu incelendiğinde; 0-5 yıl arası, 6-10 yıl arası ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin “çok katılıyorum” düzeyinde; 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde; 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin “az katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları görülmektedir. Uygulama alt boyutunda 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye yönelik algılarının az katılıyorum düzeyinde olmasının sebebinin okul dışı öğrenme eğitiminin son zamanlarda yaygınlık kazanmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Ölçeğin tümünde ve değerlendirme alt boyutunda aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise 0-5 yıl arası, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde, 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise “çok katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları görülmektedir.

### Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin ODÖDÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarına Ait Bulgular

Sınıf mevcudu değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin ODÖDÖ'ye ve alt boyutlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10.

#### Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre ODÖDÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Bilgi	6-10 arası (1)	23	3.44	.86	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	3.363 221.051 246.834	4 347 351	.841 .637	1.198	.088	
	11-15 arası (2)	30	3.19	.78							
	16-20 arası (3)	106	3.25	.86							
	21-25 arası (4)	86	3.28	.83							
	26 ve üzeri (5)	107	3.10	.83							
	Levene	.102	p=.982								
Planlama	6-10 arası (1)	23	3.40	.86	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	8.314 270.559 278.969	4 347 351	2.079 .780	2.666	.032*	4-5
	11-15 arası (2)	30	3.20	.78							
	16-20 arası (3)	106	3.15	.89							
	21-25 arası (4)	86	3.26	.89							
	26 ve üzeri (5)	107	2.92	.90							
	Levene	.343	p=.849								

Uygulama	6-10 arası (1)	23	3.69	.79	Gruplar arası	5.729	4	1.432	2.035	.089
	11-15 arası (2)	30	3.67	.68						
	16-20 arası (3)	106	3.46	.86						
	21-25 arası (4)	86	3.52	.76						
	26 ve üzeri (5)	107	3.29	.93						
	Levene	2.555	p=.039							
Değerlendirme	6-10 arası (1)	23	3.70	.82	Gruplar arası	5.698	4	1.425	1.887	.112
	11-15 arası (2)	30	3.56	.77						
	16-20 arası (3)	106	3.37	.91						
	21-25 arası (4)	86	3.42	.76						
	26 ve üzeri (5)	107	3.24	.94						
	Levene	2.043	p=.088							
Ölçeğin tümü	6-10 arası (1)	23	3.55	.80	Gruplar arası	5.207	4	1.302	2.043	.088
	11-15 arası (2)	30	3.38	.69						
	16-20 arası (3)	106	3.30	.82						
	21-25 arası (4)	86	3.36	.76						
	26 ve üzeri (5)	107	3.28	.83						
	Levene	.793	p=.530							

\*p<.05

Tablo 10 incelendiğinde, planlama alt boyutunda sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $F_{4-347}=2.666$ ;  $p<.05$ ]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; 6-10 arası, 11-15 arası, 16-20 arası, 21-25 arası ve 26 ve üzeri sınıf mevcudu olan öğretmenlerin “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları görülmektedir. Yapılan Scheffe testi sonucunda, planlama alt boyutunda gruplar arası farklılığın 21-25 sınıf mevcudu olan öğretmenler ile 26 ve üzeri sınıf mevcudu olan öğretmenler arasında 21-25 sınıf mevcudu olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Sınıf mevcudu değişkenine göre bilgi, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında ve ölçeğin tümünde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [Bilgi boyutu için  $F_{4-347}=1.198$ , uygulama boyutu için  $F_{4-347}=2.035$ , değerlendirme alt boyutu için  $F_{4-347}=1.887$ , ölçeğin tümü için  $F_{4-347}=2.043$ ;  $p>.05$ ]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde; bilgi alt boyutu için 6-10 arası sınıf mevcudu olan öğretmenlerin “çok katılıyorum” düzeyinde; 11-15 arası, 16-20 arası, 21-25 arası, 26 ve üzeri sınıf mevcudu olan öğretmenlerin ise “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde algıya olduğu belirlenmiştir. Uygulama alt boyutu aritmetik ortalamalarına bakıldığında; 6-10 arası, 11-15 arası, 16-20 arası ve 21-25 arası sınıf mevcudu olan öğretmenlerin “çok katılıyorum” düzeyinde, 26 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenlerin ise “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları görülmektedir. Değerlendirme alt boyutu için aritmetik ortalamalar incelendiğinde; 6-10 arası, 11-15 arası ve 21-25 arası sınıf mevcudu olan öğretmenlerin “çok katılıyorum” düzeyinde; 16-20 arası ile 26 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde algıya sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin tümüne ait aritmetik ortalamalara bakıldığında ise 6-10 arası sınıf mevcudu olan öğretmenlerin “çok katılıyorum” düzeyinde; 11-15 arası, 16-20 arası, 21-25 arası ile 26 ve üzeri sınıf mevcudu olan öğretmenlerin ise “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde algıya sahip olduğu görülmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu başlık altında; öncelikle ODÖDÖ'nün alt boyutları olan bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarının maddelerine ilişkin sonuçlara, daha sonra ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının sırasıyla belirlenen değişkenler (cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü, okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili eğitim alma durumu, okul dışı öğrenme etkinlikleri düzenleyip düzenlememe, mesleki kıdem, sınıf mevcudu) açısından incelenmesine ilişkin sonuçlara yer verilmiş ve elde edilen sonuçlar alanyazında yer alan araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırmada ODÖDÖ'nün maddelerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; bilgi, planlama, değerlendirme alt boyutlarında ve ölçeğin tümünde ortaokul öğretmenlerinin “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde; uygulama alt boyutunda ise “çok katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuca göre ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemede uygulama alt boyutuna daha hâkim oldukları ve uygulamaya ilişkin algılarının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ustabulut (2021) tarafından yapılan araştırmada bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında Türkçe öğretmeni adaylarının “çok katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları bilinmektedir. Benzer şekilde Aslan (2021) tarafından yürütülen araştırmada, okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin algılarının tüm alt boyutlarda ve ölçeğin tümünde “orta düzeyde katılıyorum” yönünde olduğu tespit edilmiştir. ODÖDÖ kullanılan bu araştırmalarda öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve idarecilerin okul dışı öğrenmeye karşı olumlu yönde algıya sahip oldukları söylenebilir. James ve Williams (2017) tarafından yapılan araştırmada okul dışı öğrenme etkinliklerinin planlanması konusunda öğrencilerin problemleri kendi başlarına ve ekiple çözerek, güven duygusunun aşılmasında okul dışı eğitimin etkili bir şekilde planlamasının önemi üzerinde durulmaktadır. Öte yandan fen bilgisi öğretiminde sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada, sınıf öğretmenleri bilginin şekillendirilmesinde ve anlamlandırılmasında fen bilimleri programlarıyla uyuşan okul dışı öğrenmelerin etkili olduğunu dile getirmişlerdir (Ay vd., 2015). Okul içinde ve okul dışında fen bilgisi öğrenimi hakkında yapılan bir araştırmada ise öğrenciler çevrenin fen bilgisi öğreniminin gerçekleşmesinde ve öğrenmenin iyileştirilmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir (Vedder Weiss & Fortus, 2013). Smith (2005) tarafından yapılan bir araştırmada, erken dönemlerde fen öğretimi ve öğreniminde okul dışı deneyimlere yer verilmesinin yol gösterici bilgilerin şekillenmesinde etkili olduğu vurgulanmıştır. Bu noktada Stavrona ve Urhahne (2010) tarafından yürütülen çalışmada, özellikle ergenlik döneminde öğrencilerin bilim ve teknoloji müzelerine yönelik olumlu tutuma sahip olmalarının önemli olduğu belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer sonuç ise cinsiyet değişkenine göre okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin ortaokul öğretmenlerinin algı düzeyleridir. Araştırmada ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenler arasında

istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin ODÖDÖ alt boyutlarından bilgi ve planlama boyutlarında “orta düzeyde katılıyorum”, uygulama ve değerlendirme boyutlarında “çok katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları; erkek öğretmenlerin ise ölçeğin tüm alt boyutlarında “orta düzeyde katılıyorum” algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Ölçeğin tümünde ise kadın ve erkek öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ışığında, kadın öğretmenlerin uygulama ve değerlendirme alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin daha iyi oldu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, benzer şekilde Aslan (2021) tarafından yapılan çalışmada da okul yöneticileri ve öğretmenlerin; Bezzekçi (2020) tarafından yapılan çalışmada ise okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda, kadın ve erkek okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkında sahip oldukları algının benzer olduğu söylenebilir. Bulguların aksine, Öner (2015) tarafından sosyal bilgiler öğretmenleri ile yürütülen çalışmada ise çalışmaya dâhil olan öğretmenlerden kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih öğretiminde okul dışı etkinlikleri daha fazla gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Demir (2007)’in sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde gözlem gezisi yöntemini uygulama durumlarının incelendiği çalışmada erkek sınıf öğretmenlerinin kadın sınıf öğretmenlerine kıyasla daha fazla gezi düzenledikleri tespit edilmiştir.

Bu araştırma çerçevesinde elde edilen bir diğer sonuç ise ortaokul öğretmenlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algıları ile ilgilidir. Çalışmada, mezun olunan fakülte değişkenine göre ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Tatar ve Bağrıyanık (2012) tarafından fen ve teknoloji öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmada da mezun olunan fakülte değişkenine göre öğretmenlerin okul dışı eğitime dair algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer sonuç ise eğitim düzeyi değişkenine dair ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algılarıdır. ODÖDÖ bilgi, planlama, uygulama alt boyutlarında ve ölçeğin tümünde eğitim düzeyi değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Değerlendirme alt boyutunda ise eğitim düzeyi değişkenine göre yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak ODÖDÖ’nün değerlendirme alt boyutunda lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Araştırma sonucuna paralel şekilde Aslan (2021) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına dair algıları arasında lisansüstü eğitim mezunları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, lisansüstü eğitim mezunu

öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ve okul dışı öğrenmeye ilişkin algılarının olumlu yönde olduğu söylenebilir. Bu sonuçların aksine Bezzekçi (2020) tarafından yapılan araştırmada ise eğitim düzeyi değişkeni açısından okul dışı öğrenme ortamları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öte yandan Ürey ve Kaymakçı (2020) tarafından yapılan araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumları eğitim düzeyi değişkeni açısından incelenmiş ve doktora düzeyi, yüksek lisans düzeyi ve lisans düzeyi öğretmen grupları arasında farklılığın doktora düzeyinde mezun olan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada ulaşılan bir başka sonuç ise görev yapılan okul türü değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algılarıdır. Görev yapılan okul türü (ortaokul ve imam hatip ortaokulu) değişkenine göre ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda, ilgili konuda okul türü değişkeni olarak özel okul ve devlet okulunda çalışan öğretmen görüşlerinin karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmıştır. Demir (2007) sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersinde gözlem gezisi yöntemini kullanma konusunda özel okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin devlet okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerine kıyasla daha fazla maddi sıkıntı yaşadıkları dile getirilmiştir. Bu durum farklı okul türlerinde farklı sonuçlar elde edilebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç da okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili eğitim alma durumu değişkenine göre ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili eğitim alan öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Aslan (2021) tarafından öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına dair algılarının incelendiği araştırmada, konu ile ilgili eğitim alan ve almayan öğretmenler arasında eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu neticesinde okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin konuya daha hâkim oldukları ve algı düzeylerinin daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuçlarına aksine Bezzekçi (2020) tarafından yapılan araştırmada eğitim yöneticilerinin okul dışı eğitim ortamları ile ilgili eğitim alma değişkeni ve okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ürey ve Kaymakçı (2020) tarafından yürütülen araştırmada, okul dışı öğrenme mekânları hakkında eğitim alan sınıf öğretmenleri ve eğitim almamış sınıf öğretmenleri arasında eğitim alan öğretmenlerin okul dışı öğrenme mekânlarını daha çok kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Seyhan (2020) tarafından yapılan araştırmada okul dışı öğrenme etkinliklerinin etkili olabilmesi adına öğretmenlerin ve idarecilerin okul dışı öğrenme konusunda bilgilendirilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Okul dışı öğrenmeye ilişkin öğretmen eğitim programlarının ele alındığı araştırmada ise öğretmenlere verilen mesleki gelişim eğitimlerine mentorlük uygulamasının getirilmesi ile okul dışı öğrenme etkinliklerinin sürdürülebilirliğinde etkili olabileceği dile getirilmiştir (Çiğdemoğlu, Tekeli & Köseoğlu, 2019).

Mevcut araştırma elde edilen bir diğer sonuç, okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili etkinlik düzenleme durumu değişkenine göre ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili etkinlik düzenleyen öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğudur. Füz (2018) tarafından yapılan araştırma kapsamında okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin öğretmenlerin ve müdürlerin görüşleri alınmış ve araştırmaya katılan öğretmen ve müdürlerin okul dışı öğrenme etkinliklerini düzenleme konusuna oldukça istekli oldukları tespit edilmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte, Öner (2015) sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretmenlerin okul dışı etkinlikleri düzenleme durumlarını ele aldığı araştırmasında, öğretmenlerin % 58'inin okul dışı etkinliklere yer verdiğini; % 23'ünün okul dışı etkinliklerde bulunmadığını ve % 19'unun ise okul dışı etkinliklere kısmen başvurduğunu dile getirmiştir. Ürey ve Kaymakçı (2020) tarafından yapılan benzer bir araştırmada hayat bilgisi dersi kapsamında sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme mekânlarını kullanma durumları ele alınmış ve katılan öğretmenlerden % 69'unun okul dışı öğrenme mekânlarını kullandığı, % 31'inin ise okul dışı öğrenme mekânlarına ders kapsamında yer vermediği belirlenmiştir. Tosun (2015) tarafından yapılan araştırmada hayat bilgisi dersi içerisinde yapılan müze uygulamaları ele alınmış ve araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu müze uygulamasını yılda en az 1 kez gerçekleştirdiklerini dile getirmiştir. Öte yandan Maden (2012) tarafından yapılan araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin büyük bir kısmı öğrencilerin gezip gördükleri yerler hakkında yazı yazma veya öğrencilere kütüphane alışkanlığı kazandırılması için araştırma ödevleri verme gibi okul dışı faaliyetleri her zaman tercih ettiklerini belirtmiştir. Coğrafya dersi kapsamında ise okullar tarafından düzenlenen okul dışı öğrenme etkinlik sayısı ile bu okulların bulunduğu bölgede yer alan açık hava eğitim tesislerinin mevcudiyeti arasında önemli bir bağlantının olduğu; bu eğitim tesislerinin okul dışı öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesinde belirleyici role sahip oldukları belirtilmiştir (Taylor, Power & Rees, 2010).

Araştırma çerçevesinde elde edilen bir başka sonuç, ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye dair algı düzeyleridir. Araştırmada, mesleki kıdem düzeyi değişkenine göre ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Bezzekçi (2020)'nin çalışmasında eğitim yöneticilerinin algılarında mesleki kıdem düzeyi değişkeni ve okul dışı öğrenme ortamları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçların aksine, Ürey ve Kaymakçı (2020) tarafından yapılan araştırmada mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan tecrübeli öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını çoğunlukla kullandıkları, mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin ise okul dışı öğrenme ortamlarını yaygın biçimde kullanmadıklarını sonucuna ulaşılmıştır. Demir (2007) tarafından yürütülen çalışmada sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersinde gözlem gezisi yöntemini kullanma durumları ele alınmış ve 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin gözlem gezisi yöntemini uygularken en az düzeyde güvenlik problemi yaşadıkları, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ise yüksek

düzeyde güvenlik problemi yaşadıkları tespit edilmiştir. Yokuş (2020)'un çalışmasında okul dışı öğrenmeyi düzenlemede öğretmenin profesyonellik düzeyinin önemli olduğu ve okul dışı öğrenme tecrübelerini edinmede öğretmenin profesyonellik düzeyinin kolaylaştırıcı role sahip olduğu tespit edilmiştir.

Son olarak mevcut araştırmada ulaşılan sonuç, ortaokul öğretmenlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algı düzeyleridir. Araştırmada sınıf mevcudu değişkenine göre okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin ortaokul öğretmenlerinin algılarında planlama alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu, diğer alt boyutlarda ve ölçeğin tümünde ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Planlama alt boyutunda 21-25 arası ile 26 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenler arasında 21-25 arasında sınıf mevcudu olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu araştırmanın aksine Öner (2015) tarih öğretiminde okul dışı etkinliklerin k nedenlerini incelemiş ve sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda okul dışı etkinliklere az yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Ürey ve Kaymakçı (2020) sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarının tercih edilmeme sebeplerinden birinin sınıf mevcudlarının kalabalık olması görüşünde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Soylu ve Karamustafaoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmada da okul dışı öğrenme ortamlarına düzenlenen gezilerde sınıf mevcudunun fazla olması planlanan etkinliklerin aksamasına ve maliyetin karşılanmasında zorluklara sebep olabileceği tespit edilmiştir. Selanik Ay ve Erbasan, (2016) tarafından yapılan araştırmada da sınıf mevcudlarının kalabalık olmasının okul dışı öğrenmeyi zorlaştırdığı dile getirilmiştir. Karademir (2013) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde okul dışı öğrenme etkinliklerini düzenleme durumu ele alınmış ve birçok öğretmen sınıf mevcudlarının kalabalık olmasından dolayı ileri yıllarda okul dışı öğrenme etkinliklerini düzenlemeye ilişkin olumlu görüşe sahip olmadıklarını dile getirmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin öğretim kademelerinde okul dışı öğrenmeyi destekleyici etkinliklere ve okul dışı eğitim ortamlarına katılıma program dâhilinde daha fazla yer verilmelidir.
2. Araştırma sonucunda, eğitim düzeyi değişkenine göre okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin ortaokul öğretmenlerinin algılarında lisansüstü mezun olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Lisans mezunu olan öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algılarının yeterli düzeyde olmasına katkı sağlayacak etmenlerin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
3. Araştırma kapsamında okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin öğretmenlerin eğitim alma durumları ele alınmış ve eğitim alan öğretmenler

lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin gerekli konferanslar, seminerler ya da hizmet içi eğitimler ile öğretmenlerin bu konu hakkında bilgilendirilmesi sağlanmalıdır.

4. Alanyazında okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin daha çok öğretmen görüş ve algılarına yönelik araştırmaların olduğu, öğrenci görüşlerinin sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Okul dışı öğrenmeye ilişkin öğrenci görüşlerini kapsayan araştırmaların yapılması ve sonuçların karşılaştırılması alana katkı sağlayacaktır.
5. Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algıları incelenmiştir. Farklı örneklem grupları ve öğretim kademeleri ile çalışmalar yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.
6. Okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin nicel, nitel ve karma araştırma yöntemleri kullanılarak daha detaylı araştırmalar yapılmalı ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılmalıdır.

### Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur, tüm etik kurallara uymuşlardır ve çalışmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.

### Kaynakça

- Aslan, Ö. (2021). *Okul dışı öğrenme ortamları düzenlemeye yönelik eğitim yöneticileri ve öğretmen algıları*. (Tezsiz yüksek lisans projesi). Denizli, Pamukkale Üniversitesi. <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11499/38541/%c3%96zcan%20ASLAN%20Proje?sequence=1&isAllowed=y> adresinden 20 Kasım 2021 tarihinde alındı.
- Avan, Ç., Gülgün, C., Yılmaz, A., & Doğanay, K. (2019). STEM eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları: Kastamonu bilim kampı. *Journal of STEAM Education*, 2(1), 39-51.
- Ay, Y., Anagün, Ş. S., & Demir, Z. M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 103-118. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8702>
- Batman, D. (2020). Fizik öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 59-79.
- Bentsen, P., Jensen, F. S., Mygind, E., & Randrup, T. B. (2010). The extent and dissemination of udeskole in Danish schools. *Urban Forestry & Urban Greening*, 9(3), 235-243.



- Bezzekçi, S. (2020). *Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin eğitim yöneticilerinin algıları, (Merkezefendi ve Sarayköy ilçe örneği)*. (Tezsiz yüksek lisans projesi). Denizli, Pamukkale Üniversitesi. <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/handle/11499/35082> adresinden 20 Kasım 2021 tarihinde alındı.
- Bolat, Y., & Koroğlu, M. (2020). Out-of-school learning and scale of regulating out-of-school learning: validity and reliability study. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1630-1663. doi:10.35826/ijetsar.258
- Bozdoğan, A. E. (2015). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(1), 111-129. doi: <http://dx.doi.org/10.5578/keg.9475>
- Braund, M., & Reiss, M. (2006). Towards a more authentic science curriculum: the contribution of out-of-school learning. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1373–1388. doi:10.1080/09500690500498419
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Callanan, M., Cervantes, C., & Loomis, M. (2011). Informal learning. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 2(6), 646-655. <https://doi.org/10.1002/wcs.143>
- 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(3), 55-72.
- Collado, S., Corraliza, J. A., & Bethelmy, L. (2017). Effects of nearby nature on urban children's stress. *Asian Journal of Environment-Behaviour Studies*, 2(3), 37-46. doi:10.21834/aje-bs.v2i3.186
- Çiçek Şentürk, Ö., & Saraç, E. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 504-522. doi:10.29299/kefad.2017.18.3.027
- Çiççi, T., & Dikmenli, Y. (2016). Coğrafya öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretimine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 363-382.
- Çiğdemoğlu, C., Tekeli, A., & Köseoğlu, F. (2019). Okul-dışı öğrenmeye yönelik öğretmen mesleki gelişim programından mentorlük desteği alan öğretmenin öğrencilerine yansıyan etkileri-Bir örnek olay çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2311-2330. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3521>
- Dabney, K. P., Tai, R. H., Almarode, J. T., Miller-Friedmann, J. L., Sonnert, G., Sadler, P. M., & Hazari, Z. (2012). Out-of-school time science activities and their association with career interest in STEM. *International Journal of Science Education, Part B*, 2(1), 63-79. doi: 10.1080/21548455.2011.629455
- Dannwolf, L., Matusch, T., Keller, J., Redlich, R., & Siegmund, A. (2020). Bringing earth observation to classrooms—the importance of out-of-school learning places and e-learning. *Remote Sensing*, 12(19), 3117. <https://doi.org/10.3390/rs12193117>
- Demir, M. K. (2007). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde gözlem gezisi yöntemini uygulama durumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 323-343.

- Dotterer, A. M., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2007). Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(4), 391-401. doi: 10.1007/s10964-006-9161-3
- 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.
- Füz, N. (2018). Out-of-school learning in Hungarian primary education: Practice and barriers. *Journal of ExperFveddeiential Education*, 41(3), 277-294. <https://doi.org/10.1177/1053825918758342>
- Gültekin, M. (2020). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral ve T. Yazar (Ed.). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (s. 2-37). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürsoy Ataman, G. (2018). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 623-649 doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13225>
- Hansen, F. A., Kortbek, K. J., & Grønbaek, K. (2010, 1-3 December). Mobile urban drama for multimedia-based out-of-school learning. In *Proceedings of the 9th International Conference on Mobile and Ubiquitous Multimedia* (s. 1-10), Limassol, Cyprus. <https://doi.org/10.1145/1899475.1899492>
- Henriksson, A. C. (2018). Primary school teachers' perceptions of out of school learning within science education. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 6(2), 9-26. doi: <https://doi.org/10.31129/LUMAT.6.2.313>
- James, J. K., & Williams, T. (2017). School-based experiential outdoor education: A neglected necessity. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 58-71. doi: 10.1177/1053825916676190
- Karademir, E. (2013). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi*. (Doktora tezi), Ankara, Hacettepe Üniversitesi.
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 111-135.
- Maden, S. (2012). Temel dil becerilerinin eğitimi açısından ders dışı (informal) etkinliklere yönelik öğretmen ve öğrenci tercihleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 36-55.
- Ocak, İ., & Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 4(1), 18-38.
- Oktay, Ö., Üner, S., & şen, A. (2021). Fen bilimleri, fizik, kimya, biyoloji öğretim programları ile ders kitaplarının okul dışı öğrenme yönünden incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 671-710.
- Osborne, J. W., & Overbay, A. (2004). The power of outliers (and why researchers should always check for them). *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 9(1), 1-8. doi: <https://doi.org/10.7275/qf69-7k43>

- Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 'okul dışı tarih öğretimi'ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish History Education Journal*, 4(1), 89-121. <https://doi.org/10.17497/tuhed.185618>
- Öner, G., & Öztürk, M. (2019). Okul dışı öğrenme ve öğretim mekânları olarak bilim merkezleri: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyimi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1109-1135. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.555135>
- 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.
- Sarıoğlan, A. B., & Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Selanik Ay, T., & Erbasan, Ö. (2016). Views of classroom teachers about the use of out of school learning environments. *Journal of Education and Future*, 10, 35-50.
- Seyhan, A. (2020). Öğretmen adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenmenin etkililiği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(3), 27-51.
- Smith, L. K. (2005). The impact of early life history on teachers' beliefs: in-school and out-of-school experiences as learners and knowers of science. *Teachers and teaching*, 11(1), 5-36.
- Soylu, Ü. İ., & Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı ortamlarda öğretim deneyimi olan fen bilimleri öğretmenlerinin bu ortamlara yönelik görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(3), 174-196. <https://doi.org/10.47714/uebt.799642>
- Stavrova, O., & Urhahne, D. (2010). Modification of a school programme in the deutsches museum to enhance students' attitudes and understanding. *International Journal of Science Education*, 32(17), 2291-2310. doi:10.1080/09500690903471583
- Tanrıverdi, E. (2019). *Parametrik olmayan testler: Teori ve uygulama* (Yüksek lisans tezi), Malatya, İnönü Üniversitesi.
- Tatar, N., & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Taylor, C., Power, S., & Rees, G. (2010). Out-of-school learning: The uneven distribution of school provision and local authority support. *British Educational Research Journal*, 36(6), 1017-1036. <https://doi.org/10.1080/01411920903342046>
- Tosun, H. B. (2015). *Hayat bilgisi dersinde gerçekleştirilen müze uygulamaları*. (Yüksek lisans tezi). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Tran, N. A. (2011). The relationship between students' connections to out-of-school experiences and factors associated with science learning. *International Journal of Science Education*, 33(12), 1625-1651. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.516030>
- Turgut, Y. (2014). Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: Nicel ve nitel. A. Tanrıoğen (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 193-247). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Uitto, A., Juuti, K., Lavonen, J., & Meisalo, V. (2006). Students' interest in biology and their out-of-school experiences. *Journal of Biological Education*, 40(3), 124-129. doi:10.1080/00219266.2006.9656029
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2018). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ustabulut, M. Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili görüşleri. *Mavi Atlas*, 9(1), 232-249. <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.859615>
- Ürey, M., & Kaymakçı, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 7-32.
- Vedder-Weiss, D., & Fortus, D. (2013). School, teacher, peers, and parents' goals emphases and adolescents' motivation to learn science in and out of school. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(8), 952-988. <https://doi.org/10.1002/tea.21103>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yokuş, G. (2020). Integrating outdoor school learning into formal curriculum: designing outdoor learning experiences and developing outdoor learning framework for pre-service teachers. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1330-1388.

### Extended Abstract

The purpose of this research is to examine secondary school teachers' perceptions of regulating out-of-school learning in terms of various variables.

In the study, in which quantitative research method was used, scanning model was preferred. The universe of the research consists of 1428 teachers working in the secondary school affiliated to the Ministry of National Education in the Central district of Sivas province in the spring term of the 2020-2021 academic years. The sample of the research consists of 352 teachers working in a secondary school affiliated to the Ministry of National Education in the central district of Sivas province in the spring term of the 2020-2021 academic years, which was selected with the cluster sampling method. The "Out of School Learning Regulation Scale" (OOSLRS), which was developed by Bolat and Köroğlu (2020) was used to collect the research data. The scale consists of 4 sub-dimensions as "knowledge", "planning", "application" and "evaluation" and 29 items. When the CFA results of the scale were examined, it was seen that the fit indices were sufficient ( $X^2 = 496.34$ ;  $p < .05$ ;  $df = 366$ ;  $X^2 / df = 2135.62$ ;  $RMSEA = .127$ ;  $SRMR = .058$ ;  $NFI = .95$ ;  $NNFI = .95$ ;  $CFI = .96$ ;  $IFI = .96$ ;

RFI = .94). The internal consistency coefficients (cronbach's alpha) of the scale were calculated as .86 for the knowledge sub-dimension, .81 for the planning sub-dimension, .73 for the application sub-dimension, .77 for the evaluation sub-dimension, and .87 for the whole scale. In the analysis of data; descriptive statistics, independent groups t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Scheffe test were used. The level of significance accepted in the analysis of the data was .05.

As a result of the research; in the sub-dimensions of knowledge, planning, and evaluation regarding the items of OOSLRS and in the whole scale, secondary school teachers are at the level of "I agree moderately"; in the application sub-dimension, it was determined that they had a perception of "I agree very much". It can be said that secondary school teachers have a more positive perception in the application part of out-of-school learning activities. In the study, it was determined that there was no statistically significant difference in the whole scale and its sub-dimensions, according to the variables of gender, faculty graduated, type of school, and professional seniority. According to the education level variable, it was determined that there was no significant difference between the groups in the sub-dimensions of knowledge, planning, implementation and in the whole scale and there was a statistically significant difference in favor of the graduate teachers in the evaluation sub-dimension. When the arithmetic averages for the evaluation sub-dimension are examined, it is seen that the teachers with a bachelor's degree have a perception of "I agree moderately", and teachers with a master's degree have a perception of "I agree very much". According to the variable of educational status related to arranging out-of-school learning, it was concluded that there was a statistically significant difference in favor of the teachers who received training on arranging out-of-school learning in the whole scale and its sub-dimensions. When the arithmetic averages are examined, it has been determined that teachers who receive training on regulating out-of-school learning have a perception of "I agree very much" in the whole scale and its sub-dimensions, and teachers who do not receive training in regulating out-of-school learning have a perception of "I agree moderately". According to the variable of organizing activities related to regulating out-of-school learning, it was concluded that there was a statistically significant difference in favor of the teachers who organized activities related to regulating out-of-school learning in the whole scale and its sub-dimensions. When the arithmetic averages are examined, it has been determined that the teachers who organize activities related to regulating out-of-school learning have a perception of "I agree very much" in the whole scale and its sub-dimensions, and teachers who do not organize any activities related to regulating out-of-school learning have a perception of "I agree moderately". Finally, it was determined that there is no statistically significant difference in the whole scale and in the sub-dimensions of knowledge, practice, and evaluation according to the class size variable; in the planning sub-dimension, there is a significant difference between the teacher groups with a class size of 21-25 and with a class size of 26 and more in favor of teachers with a class size of 21-25. When the arithmetic averages are examined, it

has been determined that teachers with a class size of 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, and 26 and more have a perception “I agree moderately”.