



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi

Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Classroom Teachers' Views on Out-of-School Learning Environments

Selçuk Şimşek
Gözde Kayacık

Article Information



DOI: 10.29299/kefad.1354854

Received: 04.09.2023

Revised: 11.03.2024

Accepted: 05.04.2024

Keywords:

Classrom Teacher,
Out of School Learning,
Primary School

Abstract

The aim of the present study is to reveal the views of classroom teachers about out-of-school learning environments. The study was conducted with classroom teachers working in Pamukkale and Merkezefendi, the central districts of Denizli province, in the 2022-2023 academic year. The classroom teachers to be involved in the study were determined through simple random sampling method. The data obtained from 393 classroom teachers were analysed in the study. The data collection tool used in the study consisted of two parts as "Personal Information" and "Out of School Learning Regulation Scale". The findings reached as a result of the data analysis revealed that the classroom teachers were at a "high" level looking at the overall means for organizing out-of-school learning environments. When the classroom teachers' mean values in the sub-dimensions of Out-of-School Learning Regulation Scale were examined, they were observed to be at "high" level in the sub-dimensions of information, application, evaluation, and overall scale and at "medium" level in the planning subdimension. Considering the classroom teachers' responses to Out-of-School Learning Regulation Scale and its sub-dimensions, no difference was found according to gender and marital status. However, there was a difference according to the variables of teaching experience, grade level taught by the teachers and receiving training on out-of-school learning environments.

Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamları Hakkındaki Görüşleri

Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/kefad.1354854

Yükleme: 04.09.2023

Düzeltilme: 11.03.2024

Kabul: 05.04.2024

Anahtar Kelimeler:

Sınıf Öğretmeni,
Okul dışı öğrenme,
İlkokul

Öz

Araştırma, sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Denizli ili merkez ilçeleri Pamukkale ve Merkezefendi'de görev yapan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri basit rastgele örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmada 393 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı; "Kişisel Bilgiler" ve "Okul Dışı Öğrenme Düzenleme Ölçeği" olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin sonuçlarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenlemeye ilişkin genel olarak ortalamalarına bakıldığında "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenlemeye yönelik alt boyutlarına bakıldığında bilgi, uygulama, değerlendirme ve genel toplamda "yüksek" iken planlamada "orta" düzeyde görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkında görüşlerinin alt boyutlarına göre cinsiyet, medeni durum açısından farklılık görülmemektedir. Ancak kıdem, okuttuğu sınıf seviyesi ile okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermektedir.

Sorumlu Yazar: Selçuk Şimşek, Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, selcuks@pau.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4546-7945.

Yazar2: Gözde Kayacık, Öğretmen, İstiklal Fitnat Ahmet Engin İlkokulu, Türkiye, gozdeekincikayacik84@gmail.com, ORCID ID: 0009-0006-1926-6679

Atf için: Şimşek, S. & Kayacık, G., (2024). Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 747-783.

Giriş

Değişen ve gelişen dünyada yaşam koşullarının yeniden oluşturulmasına gereksinim duyulmaktadır. Dijital dünyaya geçişle birlikte toplumsal sınırların ve yapıların şeffaflaşmasıyla birlikte insanların beklentileri de sürekli farklılaşmaktadır. Bilgiye erişimin daha çabuk olduğu günümüz koşullarında eğitime bakış açısı ve eğitim süreci de bu durumdan etkilenmektedir. Artık insanlar klasikleşmiş bir eğitimle öğrenmek istememektedir. Bunu gerçekleştirecek olan günün koşullarına uygun bir eğitim-öğretim anlayışına geçmektir. Günün eğitimine bakıldığında bireylerin hedeflerine ulaşma, ilgili duyarlı vatandaş olma ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesi olarak tanımlanabilir (Gündoğar, 2014). Bu amaçla eğitim bilgi edinmekten daha fazla durumu kapsamaktadır. İnsanların öğrenme anlayışları da değişmektedir. Bu amaçla gençlerin anlayışını, becerilerini, değerlerini ve kişisel gelişimini iyileştirmek öğrenmeyi ve başarıyı önemli ölçüde artırabilir (<https://www.easchooltours.com/blog/>). Bunun yapılacağı yerler sadece dört duvar olarak gözüken okullar olmaktan çıkmış durumdadır. Bunun yerine farklı uygulamalara ve programlara gereksinim vardır. Bunlardan birisi de okul dışı öğrenme çevreleridir.

Okul dışı öğrenme, sınıf duvarları dışında yapılan tüm etkinlikleri kapsamaktadır (Ertuğrul ve Karamustafaoğlu, 2020). Sınıf dışında öğrenme, öğretme ve öğrenme için okul dışındaki yerlerin kullanılmasıdır. Çocukları ve gençleri dışarı çıkarmak, öğrenmelerine yardımcı olacak zorlu, heyecan verici ve farklı deneyimler sağlamakla ilgilidir (<https://www.easchooltours.com/blog/> 06.7.2023). Okul dışı öğrenme öğrenciler için, sosyal ve akademik açıdan destekleyici olmanın yanında öğrenme fırsatlarını sağlamak için ne gerektiğini dikkate almaktır (Vossoughi,2017). Bunun için sınıf içi olduğu kadar sınıf dışı öğrenme fırsatları da sunmak gerekmektedir. Sınıf içindeki öğrenmeler çocuklar ve gençler için tatmin edici düzeyde değildir. Sınıf dışında da öğrenmeye gereksinim duyulmaktadır. Sınıf dışında öğrenmeyi gerçekleştiren öğrencilerin birçok yönden gelişim sağladıkları söylenebilir. Örneğin, özsaygısı artar ve eğitimleriyle daha fazla meşgul olurlar. Ayrıca, sınıf dışında öğrenme başarıyı artırmakta, sınıf içi ve dışı davranışları iyileştirmekte ve sınıftaki ya da sınıf dışındaki yapılacak çalışmalara katılımı artırmada yardımcı olduğu görülmektedir. Çocuklardaki artan özgüvene dayalı olarak öğrenme sürecinde başaramama duygusu da azalmaktadır. (<https://www.easchooltours.com/blog/> 06.07.2023). Okul dışı öğrenme, okul binası dışındaki kişi, alan, kurum ve kaynakları içine alan bununla birlikte tüm öğretim programlarını kapsayan planlı ve programlı öğrenme yaşantıları (Şimşek ve Kaymakçı, 2015); bireylerin etkileşime dayalı somut yaşantılarla farklı bakış açıları kazandırılması (Öztürk 2019); olarak tanımlanmaktadır. Okul dışı öğrenme; öğrenme üzerinde ilişki kurarken bireyin okul dışındaki yaşaması istenilen deneyimleri kapsamaktadır. Okul dışı öğrenme, eğitim-öğretim süreci boyunca öğretim programına, kazanımlara, ders planlarına uygun ve tüm bunlara paralel bir şekilde gerçekleştirilen öğrenmelerin bütünüdür (Şahin, 2022). Bunun yanı sıra okul dışı eğitimin amaçları ve katkıları da önemli yer tutmaktadır.

Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerde kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli rolleri üstlendikleri görülmektedir. Örneğin, Ertuğrul ve Karamustafaoğlu, (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler okul dışı öğrenme ortamlarının okulda somut olarak öğrenmeleri mümkün olmayan bazı konuları yaparak-yaşayarak ve sürece katılarak öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmadan da görülmektedir ki, öğrencilerin deneyimleyerek öğrenme imkânı bulduklarında daha başarılı oldukları görülmüştür. Okulda öğrenilen teorik bilgilerin gerçek yaşamla bağlantısını kurup olayların karşılaştırmalı olarak öğrenilmesi açısından okul dışı öğrenme çok büyük önem taşımaktadır (Kubat, 2018). Okul dışı öğrenmenin katkılarından birisi de teorinin pratiğe dönüşmesidir. Öner (2015) çalışmasında, okul dışı öğrenme ortamlarının bilginin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu sonucuna varmıştır. Okul dışı öğrenmenin katkıları arasında bilginin kalıcılığını sağlama olduğu söylenebilir. Okul dışı öğrenmenin Rosenberg, "Çocukların kendi ilgi alanlarını takip etmek, öğrenmeleri üzerinde bir özerklik duygusu geliştirmelerine yardımcı oluyor" diyerek çocukların bağımsız düşünebilme ve hareket etme açısından kazanımlar elde ettiğini belirtmektedir (<https://www.edc.org/3-ways-stop-summer-slide>). Okul dışı öğrenme mekânının seçimi programın uygulayıcısı olan öğretmenler ve diğer eğitim paydaşları ile okulun fiziki çevre şartları tarafından belirlenmesi olarak ifade edilebilir (Yazıcı, Ertürk ve Kulaca, 2023).

Okul dışı öğrenme amaç olarak, çocukların okul içi ve okul dışı yaşam deneyimleri, okuldaki başarıları ve toplumdaki işlevsellikleri üzerinde derin etkilere sahiptir (Eshach, 2007). Günümüzün eğitim anlayışı ve paradigmalarının değişimi hızla devam etmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde bilgiye erişim çabuk ve her yerden gerçekleşmektedir. Özellikle küçük yaşlardan itibaren çocukların öğrenmelerinde yaşantıların daha önemli olduğu gözlenmektedir. Kaya (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri ilkokullarda okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin kalıcı öğrenme sağlanması açısından çok önemli olduğunu ve sıklıkla uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Okul dışı öğrenme deneyimleri iyi planlandığında, güvenli bir şekilde yönetildiğinde ve her çocuğun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde kişiselleştirildiğinde birçok açıdan çocukların ve gençlerin gelişimlerine katkı sağlamaktadırlar. İlk olarak akademik başarının artmasını sağlamaktadır. Öğrenenlerin motivasyonunu artırmaktadır. Öğrenmeyi ilgi çekici ve olumlu tutumların oluşmasına katkı sunmaktadır. Bu amaçla okul dışı öğrenme çevreleri düzenlemek gerekmektedir.

Okul dışı öğrenme çevreleri belirlenirken öğrenmenin özelliğine göre seçilmesi uygun olacaktır. Bu amaçla okul dışı öğrenme çevresinin grubun, konunun ve imkanların dikkate alınması sağlanmalıdır. Millî Eğitim Bakanlığının 2023 Eğitim vizyonu çerçevesinde Temel Eğitim Teması altında yenilikçi uygulamalara yer verilmesi gerektiğini bunun için de okul dışı öğrenmeyle zenginleştirilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Kurt, Kurt ve Karamustafaoğlu, 2019). Okul dışı öğrenme ortamlarında en çok kullanılanların başında gezi gözlem yöntemi gelmektedir. Bu yöntemin Osmanlı'nın son dönemlerinde önerilen yöntemlerin başında geldiği görülmektedir. Ayrıca 19. yüzyılla

birlikte dünyada da etkin kullanımının olduğu söylenebilir (Kurt, Kurt ve Karamustafaoğlu, 2019). Okul dışı öğrenme çevrelerinin çocukların özgürlüklerini ve keşfetme duygularını artırdıkları öğretmenler tarafından ifade edilmektedir. Bununla birlikte hayal güçlerini de yeni öğrenmelerde etkin biçimde kullanabildikleri belirtilmektedir (Şeker ve Savaş,2023). Okul dışı öğrenme okul öncesinden başlayarak üniversiteye kadar geçen eğitim süreci içerisinde etkili olarak kullanılabilir özelliktedir. Özellikle küçük yaşlardan başlayarak çocukların eğitiminde kullanılması gereklilik olarak görülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında okul öncesi ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde kullanılması gerektiğine yönelik birçok araştırma bulgusuna rastlanmaktadır (Pendergast ve Robinson (2020); Füz (2018); Clarke Vivier ve Lee (2018); Henriksson (2018); Kaya (2021); Yaşar Çetin (2021); Karbeyaz ve Karamustafaoğlu (2021); Göloğlu Demir ve Çetin (2021); Yurtdakal ve Karakaş (2021); Demirtaş ve Akkocaoğlu Çayır (2021)). Bu çalışmada ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerine yönelik veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Buna benzer daha önce Kaya (2021), Karbeyaz ve Karamustafaoğlu (2021), Yurtdakal ve Karakaş (2021), Demirtaş ve Akkocaoğlu Çayır (2021), Ertuğrul ve Karamustafaoğlu (2020), Karbeyaz ve Kurt (2020), Ürey ve Kaymakçı (2019) ve Uygun ve Duman (2022) tarafından sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun okul dışı öğrenmenin gerekliliğini sürekli vurguladıkları görülmektedir. Yapılan çalışmaların pandemi sürecine denk gelmesi ya da pandemi süreci bitimiyle birlikte olması çocukların sürekli uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmesinin etkisi açısından değerlendirildiğinde böyle bir bakış açısının olmasının muhtemel olduğu düşünülebilir. Ancak daha önceki araştırmalar ve Osmanlı imparatorluğunun son yıllarından itibaren okul dışı öğrenmenin gerekli ve uygulandığı alanyazındaki çalışmalarda görülmektedir. Bu çalışmayla da sınıf öğretmenlerinin okul dışı ortamlarını düzenleme hakkındaki görüşlerinin ne şekilde olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi "Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme hakkındaki görüşleri nedir?" şeklinde belirlenmiştir.

Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenlemelerine yönelik görüşleri nedir?

2. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutlarına göre görüşleri nelerdir?

3. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutları hakkındaki görüşleri;

-Cinsiyete

-Kıdemine,

-Okuttuğu sınıf seviyesine

-Medeni Duruma,

-Okul dışı eğitim ortamlarıyla ilgili eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesine kullanılan istatistiksel işlemler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları düzenleme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde var olan durumu olduğu gibi aktarmadır. Bu modelle araştırılacak konunun (olay, kişi, nesne) kendi koşulları içinde olduğu gibi ortaya koymaya çalışmaktır (Karasar, 2008). Tarama modeli, belirlenen evrenden seçilen örneklem üzerinde yapılan araştırma yoluyla evrenin nicel olarak betimlenmesini sağlar (Büyüköztürk ve diğ., 2018). Taramaya dayalı araştırma anketler ya da görüşme protokolleri kullanılarak yapılan ve deneysel olmayan bir araştırma yöntemidir (Christensen ve diğerleri, 2015).

Evren ve Örneklem

Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerine gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde görev yapan 1547 sınıf öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini evreni temsil edecek % 95 güven aralığında farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri ve % 95 kesinlik düzeyine göre 380 sınıf öğretmeni olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin belirlenmesi basit rastgele örnekleme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Basit rastgele örneklemede tüm birimler seçimde eşit şansa sahiptir (Büyüköztürk ve diğ., 2018). Bu çalışmada bu yöntem kullanılmış ve 400 öğretmene ölçek dağıtılmıştır. Bilimsel araştırma süreçlerine uygun olarak ve tam olarak doldurulan 393 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Çünkü sadece sınıf öğretmenleri evrende bulunmaktadır. Evren çok büyük ve karmaşık değilse seçme işlemi kolaydır ve bu yöntemle yapılan örneklemede istatistiksel işlemler ağırlıksız olarak yapıldığı için değerlendirme işlemi ve örnekleme hatası kolayca hesaplanabilir.

Verilerin toplandığı 393 sınıf öğretmenin kişisel özelliklerine göre dağılımları Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin kişisel özellikleri

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	271	69,0
	Erkek	122	31,0
Yaş	26-35	95	24,2
	36-40	115	29,3
	41-50	128	32,6
	51 ve üstü	55	14,0
Kıdem	1-10 yıl	88	22,4
	11-20 yıl	192	48,9
	21 yıl ve üstü	113	28,8
Okuttuğu sınıf düzeyi	1. Sınıf	106	27,0
	2. Sınıf	76	19,3
	3. Sınıf	64	16,3
	4. Sınıf	147	37,4
Medeni durum	Evli	330	84,0
	Bekar	63	16,0
Okul dışı eğitim ortamları ile ilgili eğitim alma	Evet	133	33,8
	Hayır	260	66,2

Tablo 3.1’de araştırmaya katılanların %69’unun kadın sınıf öğretmenlerinden, %31’inin ise erkek sınıf öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir. Yaş açısından bakıldığında en fazla %32,6’sının 41-50 yaş grubundaki sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Kıdem yönünden en büyük grup olarak %48,9’unun 11-20 yıl üzerinde sınıf öğretmeninden meydana gelmektedir. Okuttukları sınıf açısından bakılınca en çok %37,4 ile 4. Sınıfları okutanların yer aldığı görülmektedir. Medeni durum açısından %84,0’ü evli olarak gözükmemektedir. Sınıf öğretmenlerinin %81,2’si lisans mezunudur. Sınıf öğretmenlerinden okul dışı öğrenme ile ilgili eğitim almayanlar %66,2 olup alanlara göre daha yüksektir. Öğretmenlerin kariyer basamaklarında %40,5’i uzman öğretmen olarak en fazla olanıdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı “Okul Dışı Öğrenme Düzenleme Ölçeği (ODÖDÖ)” Bolat ve Köroğlu (2020) tarafından geliştirilmiştir. İlgili araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Geliştirilen anketin ilk bölümünde genel bilgiler “Cinsiyet, Yaş, Okuttuğu sınıf seviyesi, Medeni Durum, Eğitim Düzeyi, Okul dışı eğitim ortamlarıyla ilgili eğitim alma durumu ve kariyer durumu” bulunmaktadır. Anketin diğer bölümünde ise okul dışı öğrenme ortamlarını düzenlemeye yönelik algılarını tespit etmek amacıyla 29 sorudan oluşan ifadelerden oluşan kısmı bulunmaktadır. Kullanılmış olan ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla “Bilgi” alt boyutu (1-8. maddeler), “Planlama” alt boyutu (9-16. Maddeler), “Uygulama” alt boyutu (17-22. Maddeler) ve “Değerlendirme” alt boyutu (23-29. Maddeler) bu şekilde oluşmuştur. Kullanılmış olan ölçeğin alt boyutları ile toplam madde güvenirlik değerleri aşağıdaki tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Okul dışı öğrenmeyi düzenleme ölçeği (odödö) madde sayısı ve alpha değerleri

	Madde Sayısı	Ölçek Alpha Değeri	Bu araştırma Alpha Değeri
Bilgi	8	0,86	0,93
Planlama	8	0,81	0,97
Uygulama	6	0,73	0,96
Değerlendirme	7	0,77	0,97
Toplam	29	0,87	0,98

“Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği” ile ilgili maddelerin alt boyutlara göre Cronbach Alpha değerlerinin 0.73 ile 0,87 arasında yer almakta olup ölçeğin alt boyutlar ve genel olarak güvenilir olduğu görülmektedir.

Bu araştırma sonucunda kullanılan “Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği”nden toplanan verilerin güvenilirlik analizlerine bakıldığında Cronbach’s Alpha sonuçları Tablo 3.3’te verilen sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 3.3. Araştırma verilerinin alpha katsayıları

	Madde Sayısı	Bu araştırma Alpha Değeri
Bilgi	8	0,93
Planlama	8	0,97
Uygulama	6	0,96
Değerlendirme	7	0,97
Genel	29	0,98

Tablo 3.3’te bu araştırmadan elde edilen ölçek verilerinin güvenilirlik değerlerinin ölçeğin orijinalinden daha yüksek çıktığı görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları ile bütününe bakıldığında 0,93 ile 0,98 arasında Cronbach’s Alpha değerlerinin olduğu görülmüştür. Ölçek verilerinin güvenilirlik değeri çok yüksek çıkmıştır. Ölçek beşli likert tipi olarak oluşturulmuş olup seçenekler aşağıdaki gibidir. (5) Tamamen katılıyorum, (4) Çok katılıyorum, (3) Orta düzeyde katılıyorum, (2) Az katılıyorum, (1) Hiç katılmıyorum şeklinde sınıflandırılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak ölçek için geliştiren araştırmacılar Bolat ve Köroğlu (2020) ile e-posta yoluyla haberleşilerek gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra uygulamanın yapılacağı Millî Eğitim Bakanlığında ve il milli eğitim müdürlüklerinde izinler alınarak araştırmacı tarafından anketler çoğaltılarak Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde uygulamaları yapılmıştır. Uygulamalar araştırmacının okullara giderek anketleri dağıtması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Anketlerin doldurulması sürecinde gönüllülük esası göz önünde bulundurulmuştur.

Verilerin Analizi

2022-2023 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ölçeğe verdikleri cevaplar SPSS 26 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normallik analizi basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) analiziyle yapılarak analiz sonuçları Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4. Verilerin normallik analizi sonuçları

	Basıklık Değeri	Çarpıklık Değeri
Bilgi	-,334	-,113
Planlama	-,298	-,397
Uygulama	-,289	-,352
Değerlendirme	-,299	-,225
Genel	-,389	-,176

Tablo 3.4'e bakıldığında toplanan verilerin normal dağılım testi sonucunda "Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness)" değerlerinin-,389 ile-,113 aralığında olduğu görülmüştür. Araştırmalarda -1 ile +1 arasındaki değerlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Kalaycı, 2016). Dağılımın normal dağıldığı görüldüğünden dolayı analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Manidarlık düzeyi sınavında $\alpha=0.05$ değeri dikkate alınmıştır. Analizlerde t testi, Anova testi, frekans ve ortalama analizleri yapılmıştır. Anova testinde fark çıkan grupların analizinde Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Yorumlamalar aşağıdaki aralıklara göre yapılmıştır. Katılma derecesi aralıkları (n-1: n) formülü kullanılarak bulunmuştur. Hesaplama sonucu 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.80 olarak belirlenmiştir. Ankette yer alan maddelerin katılma düzeyleri için sınırlar;

1-1,80 Çok düşük

1,81-2,60 Düşük

2,61-3,40 Orta düzeyde

3,41-4,20 Yüksek

4,21-5,00 Çok Yüksek

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı= Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 10.04.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası=2023/08

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde problem cümlesi ve alt problemlere göre elde edilen veriler sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Düzenlemelerine Yönelik Görüşleri

Araştırmanın birinci alt probleminde "Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını

düzenlemelerine yönelik görüşlerine ilişkin elde edilen verilerin çözümüyle ilgili sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Sınıf öğretmenlerinin odöod bilgi boyutuna yönelik analiz*

Maddeler	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzeyi
1. Okul dışı öğrenme hakkında bilgi sahibiyim	393	3,24	,88	Orta düzeyde
2. Okul dışı öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibiyim.	393	3,23	,97	Orta düzeyde
3. Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitsel değerini bilirim.	393	3,69	,88	Yüksek
4. Okul dışı öğrenme ortamlarının anlamlı öğrenme üzerindeki etkisini bilirim.	393	3,72	,86	Yüksek
5. Okul dışı öğrenme için kullanılacak araç-gereç bilgisine sahibim.	393	3,21	,96	Orta düzeyde
6. Okul dışı öğrenme ortamlarının sosyal beceri öğretimindeki önemini bilirim.	393	3,85	,90	Yüksek
7. Okul dışı öğrenmenin gerekliliği hakkında bilgi sahibiyim.	393	3,60	,91	Yüksek
8. Okul dışı öğrenme ile ilgili gerekli yasal mevzuat hakkında bilgi sahibiyim.	393	2,78	,89	Orta düzeyde
9. Bir okul dışı öğrenme planlayabilirim.	393	3,08	,94	Orta düzeyde
Toplam	393	3,41	,76	Yüksek

Tablo 4.1’de sınıf öğretmenlerinin ODÖOD ilişkin görüşleri bilgi boyutu genel toplamında ortalaması yüksek düzeyde çıkmıştır. Bunun dışında her bir maddenin ortalamaları açısından değerlendirildiğinde 1, 2, 5, 8 ve 9. maddelerinde “orta düzeyde” oldukları görülmektedir. Diğer 3, 4, 6 ve 7. maddelerde ise “yüksek düzeyde” olduğu ortaya çıkmıştır. Okul dışı öğrenme konusu, ortamları, mevzuatları ile gerekliliği konusunda öğretmenlerin orta düzeyde bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Diğer noktalarında ise yüksek düzeyde bilgi sahibi oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin bilgi anlamında okul dışı öğrenme hakkında bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin okul dışı öğrenme uygulamasının gerekliliği konusunda iyi seviyede bilgi elde ettikleri görülmektedir.

Tablo 4.2. *Sınıf öğretmenlerinin odöod planlama boyutuna yönelik analiz*

Maddeler	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzeyi
9. Bir okul dışı öğrenme planlayabilirim.	393	3,08	,94	Orta düzeyde
10. Uygun okul dışı öğrenme ortamlarını seçebilirim.	393	3,31	,71	Orta düzeyde
11. Okul dışı öğrenme ortamlarını organize edebilirim.	393	3,30	,92	Orta düzeyde
12. Okul dışı öğrenme ortamlarını sosyal beceri öğretimine uygun olarak düzenlerim.	393	3,31	,94	Orta düzeyde
13. Okul dışı öğrenmeyi konu/ders alanının hedefleriyle ilişkilendirebilirim.	393	3,44	,91	Yüksek
14. Okul dışı öğrenme için kullanılacak araç-gereçleri seçebilirim.	393	3,31	,87	Orta düzeyde
15. Okul dışı öğrenme süreciyle ilgili yeni öğrenci davranışları planlayabilirim.	393	3,20	,95	Orta düzeyde
16. Okul dışı öğrenme ile ilgili gerekli yasal mevzuatı planlayabilirim.	393	2,76	,96	Orta düzeyde
Toplam	393	3,21	,95	Orta düzeyde

Tablo 4.2’de sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenlemenin planlama boyutuyla ilgili görüşlerinin toplam olarak ortalamasının “orta seviyede” olduğu görülmektedir. Planlamaya yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin iyi seviyede olmadığı görülmektedir. Sadece “Okul dışı öğrenmeyi konu/ders alanının hedefleriyle ilişkilendirebilirim” maddesi konusunda yüksek seviyede görüş belirtmişlerdir. Bunun dışındaki maddelerde orta seviyede oldukları söylenebilir. Bunun sebebi olarak sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun hizmet içi eğitim almadıklarının etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bu konuda becerilerinin orta düzeyde olması kötü olmadığını göstermekle birlikte iyi düzeyde de olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 4.3. Sınıf öğretmenlerinin odöod uygulama boyutuna yönelik analiz

Maddeler	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzeyi
17. Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanarak anlamlı öğrenmeyi sağlayabilirim.	393	3,44	,91	Yüksek
18. Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciye gerekli olan sosyal beceriyi gerçekleştirebilirim.	393	3,43	,97	Yüksek
19. Okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan planlamayı uygulayabilirim.	393	3,57	,90	Yüksek
20. Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanarak konu/ders alanı hedeflerini gerçekleştirebilirim.	393	3,54	,96	Yüksek
21. Okul dışı öğrenme için gerekli araç-gereçleri kullanabilirim.	393	3,56	,94	Yüksek
22. Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciye kazandırılacak eğitimsel davranışı gerçekleştirebilirim.	393	3,61	,91	Yüksek
Toplam	393	3,52	,83	Yüksek

Tablo 4.3’te sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenlemenin uygulama boyutu genel olarak toplamda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin uygulama ile ilgili seviyelerinin iyi olmasının sürekli olarak yaptıkları işlemleri artık çok iyi yapabildiklerini göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenmenin uygulamasının bilgi ve planlamada orta seviyede olmasının teorik olarak bilgilerini güncellemede yeterli çaba göstermemeleri olarak belirtilebilir. Ancak orta seviyede olması da yine de olan gelişme ve değişimlerden haberdar oldukları olarak da yorumlanabilir. Bu sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenlemeye ilişkin görüşlerinin uygulama boyutunda yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.4. Sınıf öğretmenlerinin odöod değerlendirme boyutuna yönelik analiz

Maddeler	n	\bar{X}	s	Düzeyi
23. Okul dışı öğrenme için yapılan planlamanın başarısı düzeyini belirleyebilirim.	393	3,56	,85	Yüksek
24. Okul dışı öğrenmenin öğrenciye kazandırdığı sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyini belirleyebilirim.	393	3,43	,93	Yüksek
25. Okul dışı öğrenmede gerçekleşmeyen hedef davranışı(lar) tespit edebilirim.	393	3,48	,90	Yüksek
26. Okul dışı öğrenme ortamında kullanılan araç-gerecin katkısını belirleyebilirim.	393	3,46	,99	Yüksek
27. Okul dışı öğrenme ortamının eğitim hedefine katkısını değerlendirebilirim.	393	3,53	,95	Yüksek
28. Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciye kazandırılacak eğitimsel davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol edebilirim.	393	3,59	,92	Yüksek
29. Okul dışı öğrenme ile ilgili uygun ölçme ve değerlendirme yapabilirim.	393	3,40	,94	Orta düzeyde
Toplam	393	3,49	,85	Yüksek

Tablo 4.4'te sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenlemenin değerlendirme boyutu toplam olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri yüksek düzeydedir. Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme boyutunda okul dışı ortamları düzenlemeyi değerlendirmesini yapmadaki becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının düzenlemesinin ölçme ve değerlendirme yapabilmeye orta seviyede olduklarını belirtmişlerdir. Bunun sebebi olarak lisans eğitimleri süresinden oldukça uzun zaman geçmesinin etkili olacağı düşünülebilir. Bu da orta seviyededir. Buradan sınıf öğretmenlerinin orta seviyede ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin bu konuda yüksek düzeyde değerlendirme yapabilecek yeterlikte olmaları çok önemlidir. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yönelik genel olarak görüşlerine bakıldığında planlama boyutu dışında yüksek seviyede her bir maddesine katıldıklarını ancak planlama noktasında orta seviyede olduklarını belirtmişlerdir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutlarına ilişkin elde verilerin çözümüne yönelik analiz sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutlarına yönelik analiz

Boyutlar	n	\bar{X}	s	Düzeyi
Bilgi	393	3,41	,76	Yüksek
Planlama	393	3,21	,95	Orta
Uygulama	393	3,52	,83	Yüksek
Değerlendirme	393	3,49	,85	Yüksek
Genel Toplam	393	3,40	,78	Yüksek

Tablo 4.5'te sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutları ilişkin görüşleri bir alt boyut dışında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar arasında en yüksek ortalama uygulama boyutunda ($\bar{X}=3,52$) olmuştur. Alt boyutlar arasında düşük olarak görülen planlama ($\bar{X}=3,21$) ortalama ile orta düzeyde olmuştur. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme hakkındaki görüşleri alt boyutlarına göre büyük ölçüde yüksek olması ve en düşük olarak orta düzeyinde olması okul dışı öğrenmeyle ilgili öğretmenlerin olumlu tutumlar içinde olduğunu göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutları hakkındaki görüşleri; Cinsiyete, Kıdemine, Okuttuğu sınıf seviyesine, Medeni Duruma, Okul dışı eğitim ortamlarıyla ilgili eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuç sonuçları aşağıda verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutları algılarının cinsiyete göre analiz sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutları cinsiyete göre analizi

	Cinsiyet	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Bilgi	Kadın	271	3,42	,74	391	,38	,69
	Erkek	122	3,39	,81			
Planlama	Kadın	271	3,21	,91	391	,08	,93
	Erkek	122	3,21	,94			
Uygulama	Kadın	271	3,55	,78	391	,89	,37
	Erkek	122	3,47	,92			
Değerlendirme	Kadın	271	3,50	,83	391	,20	,84
	Erkek	122	3,48	,89			
Genel toplam	Kadın	271	3,41	,74	391	,38	,70
	Erkek	122	3,38	,86			

* $p < 0,05$

Tablo 4.6'da sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme hakkındaki görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde cinsiyete göre farklılık göstermediği ($t = ,38$; $p > 0,05$) görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin alt boyutlara göre değerlendirildiğinde algılarının cinsiyete göre bilgi ($t = ,38$; $p > 0,05$), planlama ($t = ,08$; $p > 0,05$), uygulama ($t = ,89$; $p > 0,05$), değerlendirme ($t = ,20$; $p > 0,05$) boyutlarında farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutları algılarının kıdeme göre analiz sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutları kıdeme göre analizi

	Kıdem	n	\bar{X}	s	sd	F	p	Fark
Bilgi	1-10 yıl	88	3,37	,61	2;39	6,01	,00*	1-2; 1-3;
	11-20 yıl	192	3,62	,77				2-3
	21 yıl ve üstü	113	3,11	,75				
Planlama	1-10 yıl	88	3,29	,87	2;39	4,94	,00*	1-3; 2-3
	11-20 yıl	192	3,31	,94				
	21 yıl ve üstü	113	2,98	,95				
Uygulama	1-10 yıl	88	3,58	,76	2;39	5,78	,00*	1-3; 2-3
	11-20 yıl	192	3,65	,83				
	21 yıl ve üstü	113	3,27	,82				
Değerlendirme	1-10 yıl	88	3,49	,72	2;39	4,34	,01*	2-3
	11-20 yıl	192	3,60	,89				
	21 yıl ve üstü	113	3,30	,84				
Genel Toplam	1-10 yıl	88	3,42	,67	2;39	4,88	,00*	1-3; 2-3
	11-20 yıl	192	3,54	,80				
	21 yıl ve üstü	113	3,15	,77				

*p<0,05 1. 1-10 yıl 2. 11-20 yıl 3. 21 yıl ve üstü

Tablo 4.7'de sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme hakkındaki görüşleri kıdeme göre bilgi ($t= 6,01$; $p<0,05$), planlama ($t= 4,94$; $p<0,05$), uygulama ($t= 5,78$; $p<0,05$), değerlendirme ($t=4,34$; $p<0,05$) ve genel toplam bakımından ($t=4,88$; $p<0,05$) farklılık gösterdiği görülmektedir.

Parametrik bir test olan "Tek Yönlü Anova" analizi, bize grupların birbirinden farklı olup olmadığı bilgisini verir ama hangi grupların birbirinden farklı olduğu bilgisini vermez, hangi grupların birbirinden farklı olduğuna bakmak için ise post-hoc testlerini kullanmamız gerekmektedir. Farklılık gösteren grupların ortaya çıkarılması için Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda bilgi boyutunda kıdemleri 1-10 yıl öğretmenlerle 11-20 yıl olan öğretmenler arasında, kıdemleri 1-10 yıl öğretmenlerle 21 yıl ve üstü olan öğretmenler arasında, kıdemleri 11-20 yıl olan öğretmenlerle kıdemleri 21 yıl ve üstü olan öğretmenler arasında fark vardır ve fark kıdemi 11-20 yıl olanlar lehine yüksektir.

Planlama boyutunda kıdemleri 1-10 yıl öğretmenlerle 21 yıl ve üstü olan öğretmenler arasında, kıdemleri 11-20 yıl olan öğretmenlerle kıdemleri 21 yıl ve üstü olan öğretmenler arasında fark vardır ve fark kıdemi az olanlar lehine yüksektir. Uygulama boyutunda kıdemleri 1-10 yıl öğretmenlerle 21 yıl ve üstü olan öğretmenler arasında, kıdemleri 11-20 yıl olan öğretmenlerle kıdemleri 21 yıl ve üstü olan öğretmenler arasında fark vardır ve fark kıdemi az olanlar lehine yüksektir. Değerlendirme boyutunda kıdemleri 11-20 yıl olan öğretmenlerle kıdemleri 21 yıl ve üstü olan öğretmenler arasında fark vardır ve fark kıdemi az olan 11-20 yıl olanlar lehine yüksektir. Genel toplam puanların kıdemleri 1-10 yıl öğretmenlerle 21 yıl ve üstü olan öğretmenler arasında, kıdemleri 11-20 yıl olan öğretmenlerle kıdemleri 21 yıl ve üstü olan öğretmenler arasında fark vardır ve fark kıdemi az olanlar lehine yüksektir. Bulgulara göre öğretmenlerin kıdemine göre okul dışı öğrenme ortamlarını düzenlemeye ilişkin algılarının kıdemi 11-20 yıl olanlar lehine daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutları okuttuğu sınıf seviyesine göre analiz sonuçları Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutları okuttuğu sınıf seviyesine göre analizi

	Okuttuğu sınıf seviyesi	n	\bar{X}	s	sd	F	p	Fark
Bilgi	1. Sınıf	106	3,40	,77	3;389	7,22	,00*	1-2; 2-3; 2-4
	2. Sınıf	76	3,08	,77				
	3. Sınıf	64	3,54	,78				
	4. Sınıf	147	3,55	,70				
Planlama	1. Sınıf	106	3,19	,97	3;389	2,18	,08	-
	2. Sınıf	76	3,00	,93				
	3. Sınıf	64	3,39	,81				
	4. Sınıf	147	3,26	,98				
Uygulama	1. Sınıf	106	3,52	,82	3;389	1,93	,12	-
	2. Sınıf	76	3,38	,78				
	3. Sınıf	64	3,44	,84				
	4. Sınıf	147	3,64	,84				
Değerlendirme	1. Sınıf	106	3,44	,89	3;389	,89	,44	-
	2. Sınıf	76	3,40	,77				
	3. Sınıf	64	3,49	,91				
	4. Sınıf	147	3,58	,83				
Genel Toplam	1. Sınıf	106	3,38	,81	3;389	2,66	,04*	2-4
	2. Sınıf	76	3,19	,73				
	3. Sınıf	64	3,46	,79				
	4. Sınıf	147	3,49	,76				

*p<0,05

1. 1. sınıf 2. 2. sınıf

3. 3. Sınıf

4. 4. sınıf

Tablo 4.8'de sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme hakkındaki görüşleri okuttuğu sınıf seviyesine göre planlama ($t=2,18$; $p>0,05$), uygulama ($t=1,93$; $p>0,05$) ve değerlendirme ($t=,89$; $p>0,05$) farklılık göstermemiş ancak bilgi ($t=7,22$; $p<0,05$) ve genel toplam puanları bakımından ($t=2,66$; $p<0,05$) farklılık gösterdiği görülmektedir.

Parametrik bir test olan "Tek Yönlü Anova" analizi, bize grupların birbirinden farklı olup olmadığı bilgisini verir ama hangi grupların birbirinden farklı olduğu bilgisini vermez, hangi grupların birbirinden farklı olduğuna bakmak için ise post-hoc testlerini kullanmamız gerekmektedir. Farklılık gösteren grupların ortaya çıkarılması için Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda bilgi boyutunda 1. Sınıf okutanlarla 2. Sınıf okutanlar arasında, 2. Sınıf okutanlarla 3. Sınıf okutanlar arasında, 2. Sınıf okutanlarla 4. Sınıf arasında ve 2. Sınıf okutan öğretmenler aleyhine düşük olduğu tespit edilmiştir. Genel algılarında ise 2. Sınıf okutanlarla 4. Sınıf okutanlar arasında ve 2. Sınıf okutan öğretmenler aleyhine düşük olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutları algılarının medeni duruma göre analiz sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutları medeni duruma göre analizi

	Medeni durum	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Bilgi	Evli	330	3,41	,76	391	-,56	,57
	Bekar	63	3,47	,76			
Planlama	Evli	330	3,19	,94	391	-,94	,34
	Bekar	63	3,32	,97			
Uygulama	Evli	330	3,52	,81	391	-,02	,98
	Bekar	63	3,53	,92			
Değerlendirme	Evli	330	3,49	,84	391	-,21	,82
	Bekar	63	3,51	,93			
Genel	Evli	330	3,39	,76	391	-,53	,59
	Bekar	63	3,45	,86			

* $p < 0,05$

Tablo 4.9'da sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutları hakkındaki görüşleri medeni duruma göre bilgi ($t = -,56$; $p > 0,05$), planlama ($t = -,94$; $p > 0,05$), uygulama ($t = -,02$; $p > 0,05$), değerlendirme ($t = -,21$; $p > 0,05$) boyutlarıyla genel algılarının ($t = -,53$; $p > 0,05$) farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme algılarının medeni durumlarına göre farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutları algılarının okul dışı eğitim ortamlarıyla ilgili eğitim alma durumuna göre analiz sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutları okul dışı eğitim ortamlarıyla ilgili eğitim alma durumuna göre analizi

	Eğitim alma	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Bilgi	Evet	133	3,77	,63	391	6,88	,00*
	Hayır	260	3,23	,76			
Planlama	Evet	133	3,56	,88	391	5,26	,00*
	Hayır	260	3,04	,94			
Uygulama	Evet	133	3,78	,84	391	4,49	,00*
	Hayır	260	3,39	,79			
Değerlendirme	Evet	133	3,83	,84	391	5,79	,00*
	Hayır	260	3,32	,81			
Genel Toplam	Evet	133	3,73	,72	391	6,19	,00*
	Hayır	260	3,23	,75			

* $p < 0,05$

Tablo 4.10'da sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutları hakkındaki görüşlerinin okul dışı eğitim ortamlarıyla ilgili eğitim alma durumuna göre bilgi ($t = 6,88$; $p < 0,05$), planlama ($t = 5,26$; $p < 0,05$), uygulama ($t = 4,49$; $p < 0,05$), değerlendirme ($t = 5,79$; $p < 0,05$) boyutlarında genel toplam puanları bakımından ($t = 6,19$; $p < 0,05$) farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ortalamalara bakıldığında okul dışı eğitim ile ilgili eğitim alanların okul dışı öğrenme ortamları hakkında bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutları hakkında haberdar oldukları görülmektedir. Bu durumun yüksek seviyede olduğu bunun sınıf öğretmenleri açısından önemli olduğu söylenebilir. Ancak eğitim almayanları sayısının düşük olması da düşündürücü bir durum

olarak görülebilir. Bu amaçla sınıf öğretmenlerine yönelik olarak okul dışı öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim kurs ya da seminerler verilerek sayı artırılabilir.

Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının düzenlemesi hakkındaki görüşlerine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında kısaca şunlar belirtilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının düzenlemesi hakkındaki genel görüşlerine bakıldığında sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Sadece planlama alt boyutuyla ilgili bölümle ilgili görüşlerinin orta seviyede olduğu, bunun dışındaki kalan bölümlerde ise yüksek seviyede olduğunu sınıf öğretmenleri görüşlerini ortaya koymuşlardır.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete, kıdeme, medeni durum, okuttukları sınıf seviyesi ve hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre görüşlerinde farklılık olup olmadığına bakıldığında cinsiyet açısından sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında farklılık bulunmamıştır. Mesleki kıdemleri açısından bakıldığında sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin medeni durumları açısından farklılıklara bakıldığında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeylerine göre değerlendirildiğinde görüşleri arasında farklılıklar olduğu ve bunun sınıf seviyelerine göre okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme hakkında alt boyutlar içerisinde sadece bilgi boyutunda farklılıklar olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alıp almama durumları açısından farklılık olup olmadığına bakıldığında eğitim alanlara lehine farklılık çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının düzenlemesi hakkındaki görüşleri ile ilgili olarak Demir ve Çetin (2022) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet açısından farklılık çıkmamıştır. Bu araştırmayla benzer özellikler taşımaktadır. Uygun ve Duman (2022) tarafından yapılan araştırmada cinsiyete göre, uygulama, değerlendirme ve genel toplamda kadınlar lehine farklılık görülmektedir. Bu araştırma bulgularına göre farklılık vardır. Yine Uygun ve Duman (2022) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre kıdem açısından farklılık çıkmazken bu araştırmada ise farklılık bulunmuştur. Ürey ve Kaymakçı (2020) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarını kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu araştırma bulguları uygulama alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi kullanabilirim ifadesine yüksek seviyede katılarak kullandıklarını belirtmeleri sonucuyla benzer özellikler taşıdığı söylenebilir. Çiçek ve Saraç (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarındaki deneyimleri ile ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları belirtilmiştir. Ayrıca Bakioğlu ve Karamustafaoğlu, (2020); Ay ve Erbasan (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçları da okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenme üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu araştırmada okul dışı öğrenme ortamları düzenleme hakkında sınıf öğretmenlerinin de olumlu görüşe

sahip oldukları görülmektedir. Bu üç araştırma sonuçlarının birbirine benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

Sınıf öğretmen adaylarıyla Baybars (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarında okul dışı öğrenme ortamları konusunda sınıf öğretmen adaylarının tam anlamı ile bilgi sahibi olmadıkları belirtilmektedir. Bu araştırma sonuçlarında ise “orta düzeyde” bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Görevde bulunan mevcut öğretmenlerin orta seviyede bilgi sahibi oldukları okul dışı öğrenme ortamları konusunda sınıf öğretmen adaylarının tam anlamıyla bilgi sahibi olmaması gayet normal olarak kabul edilebilecek bir durumdur. Füz ve Korom (2019) araştırmalarında okul dışı öğrenme faaliyetlerinin sosyalleşmeye katkıda bulunduğu sonucu elde edilmiştir. Kaya (2021) araştırmasında okul dışı öğrenme faaliyetlerini etkin bir biçimde kullanabilmesi öğretim programlarındaki kazanımların amacına ulaşması üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun başarılmasında okul dışı öğrenme ile ilgili eğitim almanın önemli etki yarattığı bu araştırmada tespit edilmiştir. Doğan’ın (2022) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanma durumlarına bakıldığında büyük bir çoğunluğunun faydalandığı belirtilmektedir. Aynı biçimde bu araştırmada öğretmenlerin yüksek seviyede uygulamada kullandıkları görülmektedir. Bu iki araştırma bulguları birbirleriyle örtüşmektedir.

Bu araştırma sonuçlarından elde edilen veriler neticesinde şu önerilerde bulunulabilir. Okul dışı öğrenme konusu ile ilgili olarak hizmet içi eğitim kurslarının sayısı artırılabilir. Çeşitli kurum ya da kuruluşlarla protokoller yapılarak çocukların ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarında bulunmalarına olanak tanıyacak fırsatlar oluşturulabilir. Eğitim programlarında okul dışı öğrenmeye yönelik etkinlik ve uygulamalara yer verilebilir.



ENGLISH VERSION

Introduction

In this ever evolving and progressing world, there arises a necessity for the reconfiguration of living conditions. The transition into the digital realm has led to increased transparency of societal boundaries and structures, consequently giving rise to a perpetual divergence in human expectations. The contemporary context characterized by accelerated access to information has influenced both the perspectives on education and the education process itself. Accordingly, people no longer fancy learning with a traditional teaching approach. What will achieve this is to switch to an education-training approach appropriate to today's conditions. When we look at today's education, it can be defined as the ability of individuals to achieve their goals, become concerned, sensitive citizens and meet their needs (Gündoğar,2014). In this sense, education today covers more than mere acquisition of knowledge. People's understanding of learning is also undergoing transformation. To this end, enriching young people's perspectives, skills, values, and personal development can significantly promote their learning and success (<https://www.easchooltours.com/blog/>). The venues to accomplish this is no longer the school buildings that appear to be confined within four walls. Instead, there is a need for diverse applications and curricular programs. In this regard, out-of-school learning environments stands out as noteworthy.

Out-of-school learning includes all activities outside the classroom walls (Ertuğrul and Karamustafaoğlu, 2020). Learning outside the classroom is the utility of places outside the school for teaching and learning. This concept embraces facilitating outdoor engagement for children and adolescents, and providing them with challenging, exciting, and varied experiences to support them in their learning process (<https://www.easchooltours.com/blog/> 06.7.2023). Out-of-school learning necessitates considering what it takes to provide learning opportunities for students, as well as offering socially and academically supportive environments (Vossoughi, 2017). In this context, it is essential to provide learning opportunities outside the classroom as in the classroom environment. Learning in the classroom is not at a satisfactory level for children and young people. There is also a need for a learning process that goes beyond the confines of the classroom. It can be suggested that students who have learning opportunities outside the classroom can develop in multiple ways. To make it more concrete, they develop more self-esteem and get more involved in their education process. Besides, learning

outside the classroom appears to increase academic achievement, help students improve behaviours inside and outside of the classroom, and allows for increased participation in in-class and out-of-class activities. As a consequence of the increased self-confidence in children, the sense of failure in the learning process also decreases (<https://www.easchooltours.com/blog/> 06.07.2023). Out-of-school learning is defined as planned and programmed learning experiences that include people, spaces, institutions, and resources outside the school building along with all curricular programs (Şimşek and Kaymakçı, 2015); and as practices that provide individuals with different perspectives through concrete experiences based on interaction (Öztürk 2019). Out-of-school learning embodies the experiences that an individual is expected to have outside of school while establishing a link with learning. Out-of-school learning is the whole of the learning that is carried out in accordance with the curriculum, learning outcomes, lesson plans and in parallel with all these during the education process (Şahin, 2022). In addition, the aims and contributions of out-of-school education are also of great value.

It is observed that out-of-school learning environments assume essential roles in the realization of permanent learning in students. In the study conducted by Ertuğrul and Karamustafaoğlu (2020), for instance, the participating teachers stated that out-of-school learning environments helps students learn some subjects, normally not possible to learn concretely at school, by doing-experiencing and participating in the process. Looking at this study, it can be suggested that students achieve greater success when provided with opportunities to learn through experience. Out-of-school learning is of great value in terms of establishing the practical relevance of theoretical knowledge learned at school and enabling making comparisons with real-world events. (Kubat, 2018). One of the contributions of out-of-school learning is the transformation of theory into practice. Öner (2015), in his study, argued that out-of-school learning environments are effective in ensuring the permanence of knowledge. It can be asserted that one of the contributions of out-of-school learning is the establishment of knowledge retention. In this sense, Rosenberg noted that children achieve several outcomes in terms of independent thinking and acting by stating "Following children's own interests helps them develop a sense of autonomy over their learning" (<https://www.edc.org/3-ways-stop-summer-slide>). The selection of the out-of-school learning venues is based on the decision of teachers, as the implementers of the program, and other educational stakeholders as well as the physical environmental conditions of the school (Yazıcı, Ertürk, and Kulaca, 2023).

Out-of-school learning has profound effects on children's life experiences in and out of school, their academic accomplishments in school and their functioning in society (Eshach, 2007). Today's educational understanding and paradigms continue to change rapidly. In this respect, access to information takes places quickly and from everywhere. It is observed that experiences play a greater role in children's learning, especially starting from early ages. According to the results of the study conducted by Kaya (2021), the classroom teachers held the idea that out-of-school learning activities in primary schools are of critical importance in terms of enabling students to learn permanently and that

they should be implemented frequently. When out-of-school learning experiences are well planned, safely managed and personalized to meet the needs of each child, they contribute to the development of children and adolescents in various ways. First of all, it helps learners achieve greater academic success. It increases the motivation of learners. It makes learning interesting and contributes to the formation of positive attitudes. For this purpose, it is necessary to organize out-of-school learning environments.

When determining out-of-school learning environments, it would be appropriate to select them according to the nature of the learning process. In other words, it should be ensured that the group, subject and facilities are taken into consideration in the determination of the out-of-school learning environments. Within the framework of the 2023 Education Vision introduced by the Turkish Ministry of National Education, it is emphasized that innovative practices should be employed considering the theme of Primary Education and with this aim, the enrichment through out-of-school learning is deemed necessary (Kurt, Kurt, and Karamustafaoğlu, 2019). One of the most widely used methods in out-of-school learning environments is the field trip and observation method. It is known that this method was one of the methods recommended in the last periods of the Ottoman Empire. The method is said to have been employed effectively in the world since the 19th century (Kurt, Kurt, and Karamustafaoğlu, 2019). Teachers believe that out-of-school learning environments enhance children's freedom and sense of discovery. It is also argued that children can use their imagination actively in new learning experiences (Şeker and Savaş, 2023). It is possible to successfully utilise out-of-school learning in the education process starting from pre-school period to university. It is considered essential to incorporate it into children's education, especially from a young age. When the studies in the literature are examined, we can encounter many research findings indicating that it should be employed in pre-school, primary, secondary and high school levels (Pendergast and Robinson (2020); Füz (2018); Clarke Vivier and Lee (2018); Henriksson (2018); Kaya (2021); Yaşar Çetin (2021); Karbeyaz and Karamustafaoğlu (2021); Göloğlu Demir and Çetin (2021); Yurtdakal and Karakaş (2021); Demirtaş and Akkocaoğlu Çayır (2021)). In this context, the present study aimed to reach data on the views of classroom teachers working at primary schools about out-of-school learning environments. Similarly, classroom teachers have been referred to for their opinions on this issue before by Kaya (2021), Karbeyaz and Karamustafaoğlu (2021), Yurtdakal and Karakaş (2021), Demirtaş and Akkocaoğlu Çayır (2021), Ertuğrul and Karamustafaoğlu (2020), Karbeyaz and Kurt (2020), Ürey and Kaymakçı (2019) and Uygun and Duman (2022). It is seen that a significant majority of classroom teachers consistently highlighted the necessity of out-of-school learning. The fact that the studies coincided with the pandemic process or took place in its aftermath makes it plausible to come across such a perspective considering the potential effects of continuous distance education on children. On the other hand, prior research studies in the literature also show that out-of-school learning has been viewed as necessary and practiced since the last years of the Ottoman Empire. In this study, it was aimed to reveal the views of classroom teachers about organizing out-of-school learning environments.

Problem Statement

The problem statement of the study was determined as follows: "What are the views of classroom teachers about organizing out-of-school learning environments?"

Sub-Problems

1. What are the views of the classroom teachers about organizing out-of-school learning environments?

2. What are the views of the classroom teachers considering the sub-dimensions of Out-of-School Learning Regulation Scale?

3. Do the views of the classroom teachers about the sub-dimensions of Out-of-School Learning Regulation Scale differ significantly according to the following variables:

-Gender

-Teaching experience

-Grade level taught

-Marital status

-Receiving training on out-of-school learning environments.

Method

This section includes information on research design, population, sample, data collection tool, and the statistical procedures used in data collection and analysis.

Research Design

In this study, survey model, a quantitative research method, was used to determine the views of classroom teachers about organizing out-of-school learning environments. Survey models refer to the portrayal of a situation existing in the past or present as it is. This approach aims to describe the subject under examination (event, person, object) as it is within its own context (Karasar, 2008). Survey model provides a quantitative description of the population through research conducted on a sample selected from the population (Büyüköztürk et al., 2018). Survey model is a research technique making use of questionnaires or interview protocols and a non-experimental research method (Christensen et al., 2015).

Population and Sample

The study was conducted with the participation of classroom teachers working in Pamukkale and Merkezefendi districts of Denizli province in the 2022-2023 academic year. Within the scope of the research, the population was comprised of 1547 classroom teachers working in Pamukkale and Merkezefendi districts of Denizli province. Theoretical sample sizes for populations of different

magnitudes were determined within a 95% confidence interval and with 95% certainty level, resulting in a sample of 380 classroom teachers for this study. The participating classroom teachers were determined through simple random sampling method. In simple random sampling, all subsets have equal chances in the selection (Büyüköztürk et al., 2018). This method was employed in the study and the survey was distributed to 400 teachers. A total of 393 scales, which were filled in completely and in accordance with scientific research processes, were evaluated. Only classroom teachers were included in the population. When the population is not very large and complex, the selection process is easy, and since statistical procedures are performed unweighted in sampling with this method, the evaluation process and sampling error can be easily calculated.

The distribution of 393 participating classroom teachers according to their personal characteristics is presented in Table 3.1.

Table 3.1. *Personal characteristics of the classroom teachers*

Variable	Category	<i>n</i>	%
Gender	Female	271	69.0
	Male	122	31.0
Age	26-35	95	24.2
	36-40	115	29.3
	41-50	128	32.6
	51 and above	55	14.0
Teaching Experience	1-10 years	88	22.4
	11-20 years	192	48.9
	21 years and above	113	28.8
Grade Level Taught	First grade	106	27.0
	Second grade	76	19.3
	Third grade	64	16.3
	Fourth grade	147	37.4
Marital Status	Married	330	84.0
	Single	63	16.0
Receiving Training on Out-Of-School Learning Environments	Yes	133	33.8
	No	260	66.2

As can be seen in Table 3.1, 69% of the participants were female classroom teachers and 31% were male classroom teachers. In terms of age, 32.6% of the classroom teachers were in the 41-50 age group. As for the teaching experience, the largest group, which constitutes 48.9% of the participants, had 11-20 years of teaching experience. In terms of the grade level taught by the teachers, it is seen that 37.4% of the participants were teaching the fourth graders. About the marital status of the participants, 84.0% of them were married. 81.2% of the classroom teachers had undergraduate degree. The percentage of the classroom teachers who did not receive training on out-of-school learning was 66.2%, which is a higher rate than the rates of those who did. Looking at the career ladder of the teachers, 40.5% of them were chartered teachers.

Data Collection Tool

The data collection tool used in the study, "Out-of-School Learning Regulation Scale (OOSLRS)" was developed by Bolat and K rođlu (2020). Necessary permissions to use the tool were obtained from the relevant researchers. The tool used in the research consists of two parts. The first part of the tool gathers general information related to the participants about "gender, age, grade level taught, marital status, education level, receiving training on out-of-school educational environments and status in the career ladder". The second part of the tool includes 29 items that determine the views of the classroom teachers about organizing out-of-school learning environments. The scale used consists of four sub-dimensions as "Information" (including the items numbered between 1-8), "Planning" (including the items numbered between 9-16), "Application" (including the items numbered between 17-22) and "Evaluation" (including the items numbered between 23-29). The reliability values of the scale and its subdimensions are presented in Table 3.2 below.

Table 3.2. *Number of items and alpha values of the out-of-school learning regulation scale (ooslrs)*

	Number of Items	Scale Alpha Coefficients	Alpha Coefficients found in this study
Information	8	0.86	0.93
Planning	8	0.81	0.97
Application	6	0.73	0.96
Evaluation	7	0.77	0.97
Total	29	0.87	0.98

The Cronbach Alpha values of the "Out-of-School Learning Regulation Scale" and its sub-dimensions ranged between 0.73 and 0.87, indicating that both the overall scale and its dimensions are reliable. Cronbach's Alpha values obtained as a result of the reliability analyses of the research data collected through the "Out-of-School Learning Regulation Scale" in this study are presented in Table 3.3.

Table 3.3. *Alpha coefficients of research data*

	The number of items	Alpha Coefficients found in this study
Information	8	0.93
Planning	8	0.97
Application	6	0.96
Evaluation	7	0.97
Overall scale	29	0.98

Table 3.3 demonstrates that the reliability values of the research data obtained in this study were higher than those of the original scale. When the values of the sub-dimensions and the overall scale are examined, it is seen that Cronbach's Alpha values ranged between 0.93 and 0.98, which indicates a very high reliability level for the research data. Degree of involvement ranges were found using the formula $(n-1):n$. As a result of the calculation, the interval width between 1 and 5 was determined as 0.80. Limits for the agreement levels of the items in the survey; The scale is a five-point Likert-type scale and includes the following options:

- (5) Totally Agree,
- (4) Highly Agree,
- (3) Partly Agree,
- (2) Slightly Agree,
- (1) Totally disagree.

Data Collection

In order to be able to use the scale to collect the data of the study, the researchers Bolat and Köroğlu (2020), who developed the scale, were contacted via e-mail and the necessary permissions were obtained. Then, upon getting required permissions from the Ministry of National Education and provincial directorates of national education for the implementation of the study, the researcher prepared copies of the survey, and the administration of surveys was conducted in Pamukkale and Merkezefendi districts. For the administration of the surveys, the researcher visited the relevant schools and distributed the survey copies to the teachers. The process of filling out the questionnaires was performed on a voluntary basis.

Data Analysis

The responses of the classroom teachers working in Pamukkale and Merkezefendi districts of Denizli province in the 2022-2023 academic year were analysed using SPSS 26 statistical program. The normality analysis of the data was performed based on kurtosis and skewness analysis, and the results of the analysis are presented in Table 3.4.

Table 3.4. Results of normality analysis

	Kurtosis Values	Skewness Values
Information	-.334	-.113
Planning	-.298	-.397
Application	-.289	-.352
Evaluation	-.299	-.225
Overall scale	-.389	-.176

As is seen Table 3.4, as a result of the normality test, the "Kurtosis and Skewness" values of the collected data were found to range between -.389 and -.113. It is accepted that values between -1 and +1 show normal distribution (Kalaycı, 2016). Since the data were found to show a normal distribution, parametric tests were employed in the analyses. In the significance level test, $\alpha=.05$ value was taken into consideration. In the analyses, t test, Anova test, frequency and mean analyses were performed. Post Hoc Tukey analysis was used to analyse the groups that exhibited significant difference in the Anova test. The results were interpreted based on the following mean ranges:

1-1.80 Very low

1.81-2.60 Low

2.61-3.40 Medium

3.41-4.20 High

4.21-5.00 Very High

Ethical Permissions of Research

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were complied with. None of the actions specified under the heading “Action Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” (the second part of the directive) have been taken.

Ethics committee permission information: Name of the committee that made the ethical evaluation: Pamukkale University Social and Human Sciences Ethics Committee.

Date of ethical evaluation decision: 10.04.2023

Ethics assessment document issue number: 2023/08.

Results

Based on the problem statement and sub-problems of the study, the findings and interpretations reached as a result of the data analysis are presented in this section.

Findings related to the First Sub-Problem

Considering the first sub-problem of the study, the results of the analysis of the data regarding the views of the classroom teachers about organizing out-of-school learning environments are given in Table 4.1.

Table 4.1. *Analysis of the classroom teachers' views regarding the information sub-dimension of ooslrs*

Items	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Level
1. I am familiar with the concept of out-of-school learning.	393	3.24	.88	Medium
2. I have knowledge about out-of-school learning environments.	393	3.23	.97	Medium
3. I am aware of the educational value of out-of-school learning environments.	393	3.69	.88	High
4. I am aware of the impact of out-of-school learning environments on meaningful learning.	393	3.72	.86	High
5. I have knowledge of tools and equipment to be used for out-of-school learning.	393	3.21	.96	Medium
6. I am aware of the importance of out-of-school learning environments in teaching social skills.	393	3.85	.90	High
7. I have knowledge about the necessity of out-of-school learning.	393	3.60	.91	High
8. I have knowledge about the necessary legal regulations related to out-of-school learning.	393	2.78	.89	Medium
9. I can plan an out-of-school learning practice.	393	3.08	.94	Medium
Total	393	3.41	.76	High

As Table 4.1 presents, the overall mean of the classroom teachers' views on OOSLRS were found to be at a high level in the information sub-dimension. Besides, regarding the means of each item, it was seen that the means of the items numbered 1, 2, 5, 8 and 9 were at "medium level". The means of the other items numbered 3, 4, 6 and 7, on the other hand, were found to be at "high level". It is evident that the teachers had a medium level of information about out-of-school learning, its environments, legislation, and necessity. It is also concluded that they had a high level of information on the other points related to out-of-school learning. It can be suggested that the classroom teachers were cognizant of out-of-school learning in terms of knowledge. Accordingly, it can be suggested the teachers possess a good level of knowledge about the necessity of out-of-school learning practice.

Table 4.2. *Analysis of the classroom teachers' views regarding the planning sub-dimension of ooslrs*

Items	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Level
9. I can plan an out-of-school learning practice.	393	3.08	.94	Medium
10. I can choose appropriate out-of-school learning environments.	393	3.31	.71	Medium
11. I can organize out-of-school learning environments.	393	3.30	.92	Medium
12. I arrange out-of-school learning environments in accordance with the teaching of social skills.	393	3.31	.94	Medium
13. I can relate out-of-school learning to the objectives of the subject/course.	393	3.44	.91	High
14. I can choose the tools and materials to be used for out-of-school learning.	393	3.31	.87	Medium
15. I can plan new student behaviours related to the out-of-school learning process.	393	3.20	.95	Medium
16. I can plan the necessary legal regulations related to out-of-school learning.	393	2.76	.96	Medium
Total	393	3.21	.95	Medium

As Table 4.2 shows, the overall mean of the views of the classroom teachers about the planning sub-dimension of out-of-school learning regulation scale was at "medium level". Regarding planning, it is seen that the classroom teachers were not at a good level. They expressed a high level of agreement only on the item "I can relate out-of-school learning with the objectives of the subject/course". Their means were at medium level in the remaining items. The reason behind this can be related to the majority of classroom teachers' lack of in-service training on the issue. The fact that teachers possess medium-level skills in this matter indicates that they are not a poor level, but they are not at a desired level either.

Table 4.3. *Analysis of the classroom teachers' views regarding the application sub-dimension of ooslrs*

Items	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Level
17. I can provide meaningful learning by using out-of-school learning environments.	393	3.44	.91	High
18. I can perform the social skills required for students in out-of-school learning environments.	393	3.43	.97	High
19. I can carry out the planning for out-of-school learning.	393	3,57	.90	High
20. I can achieve the objectives of the subject/course by using out-of-school learning environments.	393	3.54	.96	High
21. I can use the necessary tools and materials for out-of-school learning.	393	3.56	.94	High
22. I can effectively demonstrate the educational behaviour to be instilled in students within out-of-school learning environments	393	3.61	.91	High
Total	393	3.52	.83	High

As is seen in Table 4.3, the overall mean of the views of the classroom teachers on the application sub-dimension of out-of-school learning regulation scale was at high level. The fact that the classroom teachers' levels of application are good suggests that they gradually get better at the tasks they consistently perform. The fact that classroom teachers are at medium level in the information and planning sub-dimensions of the out-of-school learning practice may indicate that they do not put enough effort into updating their theoretical knowledge. Still, this medium level can also point to the fact that they are somehow aware of the developments and changes. This shows that the classroom teachers' views on organizing out-of-school learning environments are high in the application sub-dimension.

Table 4.4. *Analysis of the classroom teachers' views regarding the evaluation sub-dimension of ooslrs*

Items	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Level
23. I can determine to what extent the planning for out-of-school learning has been achieved.	393	3.56	.85	High
24. I can determine the level of social skills acquired through out-of-school learning.	393	3.43	.93	High
25. I can identify the target behaviour(s) not achieved in out-of-school learning.	393	3.48	.90	High
26. I can determine the contribution of the tools and material used in out-of-school learning environment.	393	3.46	.99	High
27. I can evaluate the contribution of the out-of-school learning environment to the educational goal.	393	3.53	.95	High
28. I can determine whether the educational behaviour intended for the student to acquire in out-of-school learning environment has been achieved or not.	393	3.59	.92	High
29. I can conduct appropriate assessment and evaluation for out-of-school learning.	393	3.40	.94	Medium
Total	393	3.49	.85	High

According to Table 4.4, the overall mean of the views of the classroom teachers in the evaluation sub-dimension of out-of-school learning regulation scale was at high level. In the evaluation sub-dimension, it is obvious that the classroom teachers' skills in evaluating the organization of out-of-school environments were at a high level. On the other hand, the responses of the classroom teachers

displayed that they were at medium level in being able to assess and evaluate the organization of out-of-school learning environments. This could be attributed to the substantial time that has passed since their undergraduate education, which may be a contributing factor. This medium level here suggests that the classroom teachers possess a medium level of knowledge about assessment and evaluation. It is of critical importance that classroom teachers have a high level of competence to effectively perform assessments in this subject. When the views of the classroom teachers on the organization of out-of-school learning environments are examined in general, it is evident that the teachers expressed a high level of agreement with each item in the subdimensions apart from the planning sub-dimension. However, they have indicated a medium level of agreement concerning the planning sub-dimension.

Findings related to the Second Sub-Problem

Regarding the second sub-problem of the study, the results obtained from the analysis of the classroom teachers’ views according to the sub-dimensions of out-of-school learning regulation scale are presented in Table 4.5.

Table 4.5. Analysis of the classroom teachers’ views according to the sub-dimensions of out-of-school learning regulation scale

Sub-dimensions	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Level
Information	393	3.41	.76	High
Planning	393	3.21	.95	Medium
Application	393	3.52	.83	High
Evaluation	393	3.49	.85	High
Overall scale	393	3.40	.78	High

Table 4.5 indicates that the means of the views of classroom teachers on the sub-dimensions of out-of-school learning regulation scale were at high level except for one sub-dimension. The highest mean among the sub-dimensions was in the application dimension (\bar{X} =3.52). Planning, which had a lower value compared to the other sub-dimensions, exhibited a medium level with a mean of (\bar{X} =3,21). The fact that the teachers' views about organizing out-of-school learning environments are largely high according to the sub-dimensions and the lowest level is at the medium level shows that the teachers have positive attitudes towards out-of-school learning.

Findings related to the Third Sub-Problem

The results obtained considering the third sub-problem of the study, which sought an answer to "Whether the views of the classroom teachers about the sub-dimensions of out-of-school learning regulation scale differ significantly according to gender, teaching experience, grade level taught, marital status, and receiving training on out-of-school learning environments" are given below.

The results of the analysis of the classroom teachers' views about the sub-dimensions of out-of-school learning regulation scale according to gender are presented in Table 4.6.

Table 4.6. Analysis of the classroom teachers' views about the sub-dimensions of out-of-school learning regulation scale by gender

	Gender	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Information	Female	271	3.42	.74	391	.38	.69
	Male	122	3.39	.81			
Planning	Female	271	3.21	.91	391	.08	.93
	Male	122	3.21	.94			
Application	Female	271	3.55	.78	391	.89	.37
	Male	122	3.47	.92			
Evaluation	Female	271	3.50	.83	391	.20	.84
	Male	122	3.48	.89			
Overall Scale	Female	271	3.41	.74	391	.38	.70
	Male	122	3.38	.86			

* $p < 0.05$

According to Table 4.6, when the views of the classroom teachers about organizing out-of-school learning environments are evaluated in general, it is seen that there was no difference according to gender ($t = .38$; $p > 0.05$). When the views of classroom teachers were evaluated according to the sub-dimensions, it was found that there was no difference in the sub-dimensions of information ($t = .38$; $p > 0.05$), planning ($t = .08$; $p > 0.05$), application ($t = .89$; $p > 0.05$), evaluation ($t = .20$; $p > 0.05$). Based on the findings, it can be suggested that the views of the classroom teachers about organizing out-of-school learning environments do not differ according to gender but rather exhibited similarity.

The results of the analysis of the classroom teachers' views about the sub-dimensions of out-of-school learning regulation scale according to teaching experience are given in Table 4.7.

Table 4.7. Analysis of the classroom teachers' views about the sub-dimensions of out-of-school learning regulation scale by teaching experience

	Experience	n	\bar{X}	s	sd	F	p	Difference
Information	1-10 years	88	3.37	.61	2;39	6.01	.00*	1-2; 1-3; 2-3
	11-20 years	192	3.62	.77				
	21 years and above	113	3.11	.75				
Planning	1-10 years	88	3.29	.87	2;39	4.94	.00*	1-3; 2-3
	11-20 years	192	3.31	.94				
	21 years and above	113	2.98	.95				
Application	1-10 years	88	3.58	.76	2;39	5.78	.00*	1-3; 2-3
	11-20 years	192	3.65	.83				
	21 years and above	113	3.27	.82				
Evaluation	1-10 years	88	3.49	.72	2;39	4.34	.01*	2-3
	11-20 years	192	3.60	.89				
	21 years and above	113	3.30	.84				
Overall Scale	1-10 years	88	3.42	.67	2;39	4.88	.00*	1-3; 2-3
	11-20 years	192	3.54	.80				
	21 years and above	113	3.15	.77				

* $p < 0.05$

1. 1-10 years 2. 11-20 years 3. 21 years and above

Table 4.7 demonstrates that the classroom teachers' views on organizing out-of-school learning environments differed according to their teaching experience in the subdimensions of information ($t = 6.01$; $p < 0.05$), planning ($t = 4.94$; $p < 0.05$), application ($t = 5.78$; $p < 0.05$), evaluation ($t = 4.34$; $p < 0.05$) and overall scale ($t = 4.88$; $p < 0.05$).

"One-Way ANOVA", a parametric test, provides information about whether groups are different from each other, but it does not indicate which specific groups differ. To determine which groups differ from each other, it is essential to employ post-hoc tests. Post Hoc Tukey analysis was conducted to reveal the groups showing differences. As a result of the analysis, there was a difference in the information sub-dimension between the teachers with 1-10 years of teaching experience and those having 11-20 years of teaching experience, between the teachers with 1-10 years of teaching experience and teachers having a teaching experience of 21 years and above, between the teachers with 11-20 years of teaching experience and the teachers with a teaching experience of 21 years of above, and the difference was in favour of the teachers with 11-20 years of experience.

In the sub-dimension of planning, there was a difference between teachers with 1-10 years of teaching experience and teachers with 21 years or above, and between the teachers with 11-20 years of teaching experience and teachers with an experience of 21 years or above, and the difference was in favour of those having less teaching experience. In the application sub-dimension, there was a difference between the teachers with 1-10 years of teaching experience and teachers with an experience of 21 years or above, and between the teachers with 11-20 years of teaching experience and teachers with an experience of 21 years above, and the difference was in favour of those with less teaching experience. In the evaluation sub-dimension, there was a difference between the teachers with a teaching experience of 11-20 years and teachers with a teaching experience of 21 years and above, and the difference was in favour of the teachers with less experience, specifically 11-20 years. In the overall scale, there was a difference between the teachers with 1-10 years of teaching experience and teachers with an experience of 21 years and above, and between the teachers with 11-20 years of teaching experience and teachers with a teaching experience of 21 years and above, and the difference was high in favour of those with less teaching experience. According to the findings, it was seen that the teachers' views about organizing out-of-school learning environments according to their teaching experience were higher in favour of those with 11-20 years of teaching experience.

The results of the analysis of the classroom teachers' views about the sub-dimensions of out-of-school learning regulation scale according to the grade level taught are given in Table 4.8.

Table 4.8. Analysis of the classroom teachers' views about the sub-dimensions of out-of-school learning regulation scale by the grade level taught

	Grade level taught	n	\bar{X}	s	sd	F	p	Difference
Information	1st Grade	106	3.40	.77	3;389	7.22	.00*	1-2; 2-3; 2-4
	2nd Grade	76	3.08	.77				
	3rd Grade	64	3.54	.78				
	4th Grade	147	3.55	.70				
Planning	1st Grade	106	3.19	.97	3;389	2.18	.08	-
	2nd Grade	76	3.00	.93				
	3rd Grade	64	3.39	.81				
	4th Grade	147	3.26	.98				
Application	1st Grade	106	3.52	.82	3;389	1.93	.12	-
	2nd Grade	76	3.38	.78				
	3rd Grade	64	3.44	.84				
	4th Grade	147	3.64	.84				
Evaluation	1st Grade	106	3.44	.89	3;389	.89	.44	-
	2nd Grade	76	3.40	.77				
	3rd Grade	64	3.49	.91				
	4th Grade	147	3.58	.83				
Overall Scale	1st Grade	106	3.38	.81	3;389	2.66	.04*	2-4
	2nd Grade	76	3.19	.73				
	3rd Grade	64	3.46	.79				
	4th Grade	147	3.49	.76				

*p<0.05

1. 1st Grade2. 2nd Grade3. 3rd Grade4. 4th Grade

As is seen in Table 4.8, the views of the classroom teachers about organizing out-of-school learning environments did not differ in terms of the sub-dimensions of planning ($t=2.18$; $p>0.05$), application ($t=1.93$; $p>0.05$) and evaluation ($t=.89$; $p>0.05$), but they differed in terms of information ($t=7.22$; $p<0.05$) and overall scale scores ($t=2.66$; $p<0.05$).

"One-Way ANOVA", a parametric test, provides information about whether groups are different from each other, but it does not indicate which specific groups differ. To determine which groups differ from each other, it is essential to employ post-hoc tests. Post Hoc Tukey analysis was conducted to reveal the groups showing differences. As a result of the analysis, in the information sub-dimension, a difference was found between the teachers teaching the 1st graders and those teaching the 2nd graders, between the teachers teaching the 2nd graders and those teaching the 3rd graders, between the teachers teaching the 2nd graders and those teaching the 4th graders, and the difference was found to be against the teachers teaching the 2nd graders. In the overall scale scores, there was a difference between those teaching the 2nd graders and those teaching the 4th graders, and the difference was against the teachers teaching the 2nd graders.

The results of the analysis of the classroom teachers' views about the sub-dimensions of out-of-school learning regulation scale according to marital status are given in Table 4.9.

Tablo 4.9. *Analysis of the classroom teachers' views about the sub-dimensions of out-of-school learning regulation scale by marital status*

	Marital Status	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Information	Married	330	3.41	.76	391	-.56	.57
	Single	63	3.47	.76			
Planning	Married	330	3.19	.94	391	-.94	.34
	Single	63	3.32	.97			
Application	Married	330	3.52	.81	391	-.02	.98
	Single	63	3.53	.92			
Evaluation	Married	330	3.49	.84	391	-.21	.82
	Single	63	3.51	.93			
Overall Scale	Married	330	3.39	.76	391	-.53	.59
	Single	63	3.45	.86			

* $p < 0,05$

According to Table 4.9, it was determined that the views of the classroom teachers about the sub-dimensions of out-of-school learning regulation scale did not differ according to marital status in the sub-dimensions of information ($t = -.56; p > 0.05$), planning ($t = -.94; p > 0.05$), application ($t = -.02; p > 0.05$), and evaluation ($t = -.21; p > 0.05$) and in their overall scale scores ($t = -.53; p > 0.05$). Based on the findings, it can be suggested that the classroom teachers' views on organizing out-of-school learning environments do not differ according to their marital status but rather show similarity.

The results of the analysis of the classroom teachers' views about the sub-dimensions of out-of-school learning regulation scale according to the receiving training on out-of-school learning environments are given in Table 4.10.

Table 4.10. *Analysis of the classroom teachers' views about the sub-dimensions of out-of-school learning regulation scale by receiving training on out-of-school learning environments*

	Receiving Training	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Information	Yes	133	3.77	.63	391	6.88	.00*
	No	260	3.23	.76			
Planning	Yes	133	3.56	.88	391	5.26	.00*
	No	260	3.04	.94			
Application	Yes	133	3.78	.84	391	4.49	.00*
	No	260	3.39	.79			
Evaluation	Yes	133	3.83	.84	391	5.79	.00*
	No	260	3.32	.81			
Overall Scale	Yes	133	3.73	.72	391	6.19	.00*
	No	260	3.23	.75			

* $p < 0.05$

Table 4.10 indicates that the views of the classroom teachers on the sub-dimensions of out-of-school learning regulation scale differed in terms of their overall scale scores ($t = 6.19; p < 0.05$) and in the sub-dimensions of information ($t = 6.88; p < 0.05$), planning ($t = 5.26; p < 0.05$), application ($t = 4.49; p < 0.05$), evaluation ($t = 5.79; p < 0.05$) according to receiving training on out-of-school learning environments. When the mean values are examined, it is seen that those who received training on out-of-school education are familiar with the sub-dimensions of information, planning, application and evaluation. It can be stated that the means indicated a high level, which is of vital importance for classroom teachers.

However, the fact that the number of those who have not received training is low should be taken into consideration. In this context, this number can be increased by providing in-service training courses or seminars on out-of-school learning for classroom teachers.

Discussion and Conclusion

Considering the results obtained according to the views of the classroom teachers about the organization of out-of-school learning environments, we can briefly mention some important conclusions.

When the views of the classroom teachers about the organization of out-of-school learning environments are examined in general, it is seen that their means indicated a high level. Only in the planning sub-dimension, the means regarding the classroom teachers' views were found to be at a medium level, while in the remaining subdimensions, the values were at a high level.

Based on the examination of whether there was a difference in the views of classroom teachers according to gender, teaching experience, marital status, the grade level they teach and whether they received in-service training or not, no difference was found in the views of classroom teachers in terms of gender. In terms of professional teaching experience, however, some differences were found in the views of the classroom teachers. On the other hand, no difference was found in terms of marital status of the classroom teachers. When evaluated according to the grade levels taught by the classroom teachers, it is seen that there were differences in their views and that this difference was observed to be only in the information sub-dimension out-of-school learning regulation scale. In the analysis of whether receiving in-service training creates a difference or not, a difference was found in favour of those who received training.

Similar to this study, in the study conducted by Demir and Çetin (2022) on the views of classroom teachers about the organization of out-of-school learning environments, no difference was found according to gender. On the other hand, in the study conducted by Uygun and Duman (2022), in terms of gender, there was a difference in favour of women in application, evaluation and overall scale scores, which contradicts with the result of this study. Again, while no difference was found in terms of teaching experience according to the findings of the study conducted by Uygun and Duman (2022), a difference was found in this study. In the study performed by Ürey and Kaymakçı (2020), it was revealed that the majority of classroom teachers utilised out-of-school learning environments in the life science course. This finding can be said to have similar characteristics with the result in this study indicating that the classroom teachers highly utilise out-of-school learning in terms of application dimension, given that they had a high level of agreement with the statement "I can use out-of-school learning". Çiçek and Saraç (2017), in their study, reported that teachers had positive views about their experiences related to out-of-school learning environments. In addition, the results of the studies conducted by Bakioğlu and Karamustafaoglu (2020) and Ay and Erbasan (2016) demonstrated that out-

of-school learning environments have a positive effect on learning. In this study as well, an apparent result was that the classroom teachers had positive views about organizing out-of-school learning environments. It can be concluded that the results of these three studies share similarities.

In the results of the study carried out by Baybars (2017) with pre-service classroom teachers, it is revealed that the pre-service classroom teachers lack comprehensive knowledge about out-of-school learning environments. In the present study, however, the teachers were observed to possess a "medium level" of knowledge. Considering the finding that in-service teachers currently in practice have only a medium level of knowledge in this matter, it is quite reasonable to consider normal that the preservice teachers do not possess comprehensive knowledge about out-of-school learning environments. Füz and Korom (2019) remarked that out-of-school learning activities contribute to socialization. Kaya (2021) noted in his research that the effective use of out-of-school learning activities is influential in terms of achieving the objectives of the learning outcomes in the curriculum. It was determined in this study that receiving training on out-of-school learning had a significant effect on achieving this. In the study conducted by Doğan (2022), it is stated that the majority of classroom teachers benefit from out-of-school learning environments in life science lessons. Likewise, in this study, it was observed that teachers highly used out-of-learning practice. The findings of these two studies are consistent with each other.

Based on the findings obtained in this study, there are number of suggestions presented here. The number of in-service training courses on out-of-school learning can be increased. Protocols can be signed with various institutions or organizations to create opportunities for children and teachers to be in out-of-school learning environments. Activities and practices for out-of-school learning can be incorporated into education programs.

References

- 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.
- Bakioğlu, B. ve Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecinde kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 80-94
- Baybars, G. M. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi. *Social Science Studies* 2017, Cilt 5, Sayı 9, s. 218-229.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- 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.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. Anı.
- Çiçek, Ö., & Saraç, E. (2017). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarındaki Yaşantıları İle İlgili Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 504-522.
- Demir, E. ve Çetin, F. (2022). Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1443-1461.
- Demirtaş, S. & Akkocaoğlu Çayır, N. (2021). Sınıf öğretmenlerinin sınıf dışı eğitim etkinlikleri projesine yönelik deneyimleri üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 1-30.
- Doğan, N. G. (2022). *Hayat bilgisi dersinde sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançları ve okul dışı öğrenme ile ilgili değerlendirmeleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertuğrul, A., Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri: Kayseri Bilim Merkezi. *Social Sciences Research Journal*, 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*, Vol. 16, No. 2, April 2007 (2006) DOI: 10.1007/s10956-006-9027-1
- Fúz, N. (2018). Out-of-school learning in Hungarian primary education: Practice and Barriers. *Journal of Experiential Education*, 3(41), 277-294.
- Fúz, N., & Korom, E. (2017). The cognitive and non-cognitive effects of out-of-school learning. Electronic Proceedings of the ESERA 2017 Conference. *Research, Practice and Collaboration in Science Education*, 9(9), Dublin City University, Ireland.
- Göloğlu Demir, C. & Çetin, F. (2021). Okul dışı öğrenme (odö) faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançları ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 613-634.

- Gündoğar, F. (2014). Değişen Eğitim Anlayışı Işığında Değişen Öğretmen Yetiştirme Programları Üzerine Düşünceler. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 2(1), 118-127.
- Henriksson, A., C. (2018). Primary school teachers' perceptions of out of school learning within science education, *International Journal on Math, Science and Technology Education*, 2(6), 9-26.
- Karbeyaz, A. & Karamustafaoğlu, O. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretime katkısı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, 29.
- Karbeyaz, A. & 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.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kaya, Z. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokulda okul dışı öğrenme etkinliklerinin kullanılmasına yönelik görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kubat, U. (2018). Okul Dışı Öğrenme Ortamları Hakkında Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 111-135. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/39596/429575>
- Kurt, K. S., Kurt, M. & Mustafaoglu, O. (2019). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Eğitimde Okul Dışı Öğrenme Ortamları, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uluslararası 100.Yıl Eğitim Sempozyumu, 26-28 Ekim 2019-Samsun, (150-163).
- Öner, G. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul Dışı Tarih Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(1), 89-121.
- Öztürk, A. (2019). *Okul dışı öğrenmeye ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri* (Master's thesis, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- 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.
- Şahin, F. (2022). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Dışı Öğrenme İle İlgili Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Şeker, P. T. & Savaş, Ö. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(1), 64-83.
- The benefits of learning outside the classroom. <https://www.easchooltours.com/blog/> 06.7.2023
- Ürey, M. & Kaymakçı, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(227), s.7-32.

- Vossoughi, S. (2017). Access and Equity in Out-of-School Learning, Edited by: Kylie Peppler, The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning, SAGE Publications, Inc. 1-5 DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781483385198.n7>
- 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.
- Yazıcı, H., Ertürk, A. & Kulaca, I. (2023). Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerine Bir Örnek: Gelibolu Yarımadası Tarihi Milli Parkı Gezisi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1),1-20. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/intjces/issue/78543/1196670>
- Yurtdakal, K. & Karakaş, H. (2021). Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına gezi düzenleyebilme öz yeterlilikleri. *HAYEF: Journal of Education*, 18(2), 295-322.
- Educaiton Development Centre. 3 Ways to Stop the Summer Slide. <https://www.edc.org/3-ways-stop-summer-slide>, 06.07.2023.