

Primary School Teachers' Self-Efficacy Beliefs for Organizing Excursions in Life Science Lessons and Their Evaluations Regarding Out-of-School Learning¹

Gamze Nur Doğan², Bayram Tay³

About the Article

Received: 09.03.2024
Accepted: 07.11.2024
Published: 26.11.2024

Keywords

Life science lesson
Out-of-school learning
Self-efficacy
Primary school teachers

Abstract

Life science is a lesson in which students acquire the characteristics necessary for their adaptation to the natural and social environment. Teachers' self-efficacy beliefs and thoughts may be decisive in the use of out-of-school learning, which includes learning in both natural and social environments, in life science lesson. Therefore, in this study, it was aimed to determine the self-efficacy belief levels of primary school teachers to organize educational trips to out-of-school learning environments and their views on out-of-school learning within the scope of life science lesson. This study, designed with a mixed-method approach, was conducted with the quantitative dimension using a cross-sectional survey model and the qualitative dimension using a case study model. The samples of the study consisted of 324 and 20 primary school teachers determined by criterion sampling. Nonparametric tests were used to analyze quantitative data and content analysis was used to analyze qualitative data. It was found that primary school teachers' self-efficacy beliefs in organizing educational field trips to out-of-school learning environments were positively high. Characteristics such as suitability for learning outcomes, transportation opportunities, financial dimension, the principle of relevance to the student, and security status are factors that should be considered when choosing out-of-school learning environments. Out-of-school learning environments provide concrete learning, the development of students' personal characteristics, eliminate monotony, facilitate the teacher's work and ensure that learning is permanent with the opportunity of wide observation.

For Citation

Doğan, G. N. & Tay, B. (2024). Primary school teachers' self-efficacy beliefs for organizing excursions in life science lessons and their evaluations regarding out-of-school learning. *MSKU Journal of Education*, 11(2), 293-336. DOI: 10.21666/muefd.1449563

According to Montessori, education is not realized through what teachers tell children with words, but through the experiences children have in the physical and social environment. There is a need to diversify learning environments for children to experience the physical and social environment. From past to present, the first place that comes to mind when it comes to learning environment has been the classroom. Classrooms can be defined as learning environments that are spatially located within the school, where teaching activities are carried out and where there are usually desks, tables, blackboards and other necessary materials. Although gymnasiums, laboratories and workshops within the school are also considered as classrooms, it is seen that classrooms remain popular as learning environments (Tay, 2020). It is known that these classroom environments are not sufficient for all learning. For this, it is important to utilize out-of-school learning environments. Out-of-school learning is one of the active learning methods that start outside the classroom, outside the boundaries of the school with the school's garden and its surroundings, center student experiences, provide learning by doing, require students to engage their sensory organs, and adopt an interdisciplinary approach to natural and social issues. Through active learning, children are constantly changing, adapting to situations that are new

¹ This study is derived from a master's thesis prepared by the first author under the supervision of the second author at Kırşehir Ahi Evran University, Institute of Social Sciences, Department of Classroom Education.

² Ministry of National Education - nurgamzedogan@gmail.com - ORCID: 0000-0002-3923-1848

³ Kırşehir Ahi Evran University - bayramtay@ahievran.edu.tr - ORCID: 0000-0003-2466-1527

to them, restructuring and making sense of information and concepts. This process takes place through children's experiences, experiments, constructions and learning by playing. In this context, active learning exists through experiences and experiences (Tay & Uçuş Güldal, 2017). For example, children learn the seasons by experiencing and observing weather changes rather than listening to stories (Williams-Siegfredsen, 2012). Out-of-school learning and out-of-school learning environments can be effective in the realization of active learning. For this, the trainings to be realized in out-of-school learning environments should have individual, social, educational, remedial and environmental goals (Halligan, 2006). Therefore, it is clear that a systematic teaching process should be employed in the realization of out-of-school learning. In the literature, it is suggested that out-of-school learning should be carried out in three steps: preparation activities, education and training activities in the out-of-school learning environment, and measurement and evaluation activities (Laçın Şimşek, 2011; Tay, 2020). The first thing that teachers who want to teach their lessons with out-of-school learning should do before these three steps is a decision-making process. This decision is to determine the most appropriate out-of-school learning environment that can be used to achieve the purpose of the lesson. By following these steps, many benefits of out-of-school learning can emerge. Out-of-school learning involves an active and movement-based process, supports the development of cognitive, affective and kinesthetic domains and learning, provides real opportunities for students to participate in voluntary organizations, to become active citizens and to learn and experience their contributions to democratic society, and contributes to the construction of leadership skills for students (Priest, 1986; Beames, Higgins, & Nicol, 2012; Quay & Seaman, 2013; Dymont, Morse, Shaw, & Heidi Smith, 2014; Ho, 2014). The lesson in which characteristics such as raising effective citizens, participating in voluntary organizations, being an active citizen, participating in a democratic society, and adapting to the natural and social environment will be developed is life science.

When the curriculum of life science, the first lesson of the citizenship education program designed to provide children with the knowledge of life by bringing together information from different scientific fields to help children understand and recognize themselves (Tay, 2017), is examined, it can be seen that in all curricula except the 1998 program, out-of-school learning is emphasized. Particularly, after 2005, out-of-school learning is evaluated within the framework of a constructivist approach. Constructivism is based on learning rather than teaching. It can be said that this learning process will be initiated through a problem, realized through active learning and supported by the principles of social learning. In other words, the adoption of constructivism requires learning to take place within the framework of problem solving, active learning and cooperative learning. Conducting the life science lesson with learning approaches that include these three features at the same time necessitates the operation of processes that include out-of-school learning. The self-efficacy beliefs of primary school teachers should be taken into account in the utilization of out-of-school learning in the life science lesson. Bandura (1995) and Pajares (2002) emphasize four basic elements as the source of individuals' self-efficacy beliefs. These elements are defined as direct experiences, indirect experiences, verbal persuasion and psychological state of the individual. Classroom teachers' own and their colleagues' experiences related to out-of-school learning, the reactions they receive to the activities they carry out related to out-of-school learning, and their psychological states towards these reactions will form their self-efficacy beliefs towards out-of-school learning.

The thoughts that individuals have about the results of an action they perform are effective in forming and developing their belief in their own abilities to perform tasks similar to this action (Pajares, 2002). For example, teachers' competencies in life science teaching and their beliefs about their competency levels play an effective role in their decision mechanisms about what they can do in the teaching process. These decision-making mechanisms are put to work with their competencies in order to realize a qualified life science teaching in specific and to carry out the whole education process in a healthy and effective way in general. As a matter of fact, self-efficacy beliefs have been found worthy of discussion in the literature in the context of out-of-school learning within the scope of this study.

The literature on out-of-school learning indicates that the topic is particularly addressed within the scope of science education (Karademir, 2013; Erten & Taşçı, 2016; Bostan Sarıoğlu & Küçüközer, 2017; Gürsoy, 2018; Çebi & Arslan, 2019; Arabacı & Akgül, 2020; Yıldırım Polat & Gürsoy, 2023). Regarding primary school teaching, it is understood that a study was conducted with pre-service primary school teachers (Ay, Anagün, & Demir, 2015), there are studies examining teachers' self-efficacy beliefs for organizing educational trips to out-of-school learning environments in terms of

different variables (Sontay, Tutar, & Karamustafaoğlu, 2016; Çiçek & Saraç, 2017; Uzbilir Özçelik, 2018; İşlek, 2019; Temel & Kölemen, 2021) and studies with primary school teachers (Uzbilir Özçelik, 2018; Şimşek, & Kayacık, 2024). In this context, there is no research on self-efficacy beliefs in organizing out-of-school learning or field trips in life science. This research is expected to fill the gap in the field. In addition, it is thought that this study, in which mixed method was used, will contribute to the literature with this dimension. Based on these considerations, the aim of the study is to determine the self-efficacy belief levels of primary school teachers to organize educational trips to out-of-school learning environments through different variables and to reveal the views of primary school teachers about out-of-school learning within the scope of life science lesson. In order to achieve this aim, the following questions were sought to be answered.

In the life science lesson, primary school teachers';

1. What are their self-efficacy belief levels for organizing excursion, and do these belief levels vary according to gender and professional seniority?
2. What are their evaluations regarding the situations that limit the utilization of out-of-school learning environments?
3. What are their evaluations regarding what needs to be done in the steps of utilizing out-of-school learning environments?
4. What are their evaluations regarding what to consider when choosing out-of-school learning environments?
5. What are their evaluations regarding the benefits and limitations of the use of out-of-school learning environments for students?
6. What are their evaluations regarding the benefits and limitations of the use of out-of-school learning environments for teachers?

Method

This mixed-method design research falls under equal status according to the dominance status and sequential type according to the time order (Greene, Caracelli, & Graham, 1989; Morgan, 2007; Creswell, 2011; Creswell, 2014; Creswell & Creswell, 2018). Since qualitative and quantitative data were given the same weight in the study, equal status was used, and since quantitative and qualitative data were collected first, the sequential type was employed. The quantitative dimension of the study was conducted with cross-sectional survey. The cross-sectional survey model is one of the survey models and in this model, the data collection phase takes place at one time (Sönmez & Alacapınar, 2013). In this study, data were collected from primary school teachers at one time and descriptions were made based on these data. In the qualitative part of the study, the case study design was employed. The most basic feature of case studies is the in-depth investigation of one or more situations. In other words, the factors related to the situation are investigated with a holistic approach and how they affect this situation and how they are affected by the effective situation are detailed (Yıldırım & Şimşek, 2011). In this study, out-of-school learning environments were considered as a case within the scope of life science course.

Study Groups

The study population of the research consists of 608 primary school teachers working in Kırşehir province in the 2020-2021 academic year. From the study population, 324 primary school teachers were sampled by using the criterion sampling method from the purposeful sampling method. The criterion determined in accordance with the purpose was determined as the primary school teachers to be selected as teaching 1st, 2nd or 3rd grade. In determining the sample size, it is stated that it is appropriate to select at least 278 people from a universe of 1000 people with a confidence interval of .05 (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008). However, according to the calculation tool developed by QuestionPro (<https://www.questionpro.com/sample-size-calculator/>), it was calculated that 237 people should be selected from a population of 608 people. These values show that the sample of 324 people in the study is appropriate to reflect the population.

The qualitative dimension of the study consists of 20 classroom teachers working in Kırşehir city centre in the 2020-2021 academic year. The study group of the research was determined by criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, in accordance with the research design and

the structure of the subject. In this context, the study group consisted of primary school teachers who teach the 1st, 2nd or 3rd grade life science lesson and whose data were collected in the quantitative dimension of the study.

Table 1. Distribution of Primary School Teachers Participating in the Study According to Gender and Professional Seniority

		1-5 years	6-10 years	11-15 years	16-20 years	21 years and over	Total
Quantitative	Female	17	16	25	28	63	149
	Male	8	8	26	22	111	175
	Total	25	24	51	50	174	324
Qualitative	Female	1	1	1	-	4	7
	Male	1	1	3	-	8	13
	Total	2	2	4	-	12	20

It is seen that the distribution of primary school teachers in the sample of the quantitative dimension of the research is close to each other according to gender and approximately 54% of them have a professional seniority of 21 years or more. It is seen that approximately 60% of the primary school teachers in the sample of the qualitative dimension of the research have a professional seniority of 21 years or more.

Data Collection Tools and Data Collection Process

Quantitative data were collected with the “Self-Efficacy Belief Scale for Planning and Organizing Educational Trips to Out of School Settings” (Bozdoğan, 2016). The scale, which has a Cronbach Alpha reliability coefficient of .93, has 30 items and 5-point Likert type. In this study, the Cronbach Alpha value of the scale was calculated as .89. The scale was applied to the sample group after the necessary permissions were obtained by the researchers. The applications took place between 25 and 30 minutes.

Four focus group interviews were conducted to collect qualitative data and each of these interviews lasted approximately two hours. According to Yıldırım and Şimşek (2011), focus group interviews consist of seven intertwined stages. The study was conducted by taking these stages into consideration. The purpose of the research showed that it was appropriate to collect data with the focus group method and focus group questions were prepared based on the research questions. The literature on out-of-school learning environments was reviewed and a semi-structured interview form consisting of 16 questions was developed. The form was sent to four academicians from Kahramanmaraş Sütçü İmam (1), Kırşehir Ahi Evran (2) and Rize Recep Tayyip Erdoğan (1) Universities. The academics were asked for their opinions and evaluations regarding the appropriateness of each question (appropriate, can be corrected and used, not appropriate). The feedbacks were compared with their own categories for each category and the free-marginal kappa value was calculated. The value obtained (.88) showed that there was sufficient inter-rater agreement. Within the framework of expert opinions, the questions were finalized by editing the meaning and spelling. Care was taken to ensure that the questions were appropriate for the types of questions to be used in focus group interviews: introductory (question 1), transitional (questions 2 and 3), main (questions 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 and 15) and closing questions (question 16). In this article, the analysis of some of the focus group questions is not included due to the word limit in the articles.

After the preparation of the questions, the location of the focus group interview was determined. One of the focus group interviews took place in the school principal's office, while the remaining three interviews took place in the seminar room of the university. The focus group interviews were recorded with a video and a voice recorder. While 5 primary school teachers took part in the pilot implementation, 20 primary school teachers took part in the actual implementation. Participants were invited to the participants by specifying the purpose of the interview, when, where, at what time, place, time and day of the interview. Rather than being a collection of simultaneous individual interviews, a focus group is a group discussion in which the conversation flows thanks to the moderator's nurturing role (Patton, 2018). Based on the definition, it can be said that the moderator has

an important place in a focus group interview as much as the speakers, and that his/her management in the process can affect the research data. Glesne (2012) stated that researchers should have moderator qualities in focus group interviews and that it is challenging to both manage the interview and take notes during the interview. The pilot study of this research was moderated by the second author (thesis advisor) and the remaining four focus group discussions were moderated by the first author (thesis student).

Data Analysis

As a result of the analyzes, it was determined that the data did not show normal distribution. Based on this result, Mann Whitney U test, Chi-square (χ^2) test and Kruskal Wallis H test, which are non-parametric tests, were used to analyze the quantitative data. In the interpretation of the calculated mean values, the group value range was determined. With the formula $a = \text{Range} / \text{Number of Groups to be Made}$ (Taşdemir, 2000), 4.20 to 5 is “always”, 3.39 to 4.19 is “usually”, 2.58 to 3.38 is “sometimes”, 1.77 to 2.57 is “rarely”, 1 to 1.76 is “never”.

The data obtained in the qualitative dimension of the research were transcribed and content analysis was performed through MAXQDA 12 program. Codes and themes were created by adopting an open approach in content analysis. These codes and themes were made separately by two researchers and the categories belonging to the units of analysis were compared with their own categories. In these comparisons, the reliability of the codes and themes was calculated as .93 using Miles and Huberman's (1994) formula. The findings obtained in this step were presented and interpreted with frequency graphs and tables. During the interpretation, codes such as “Teacher Burak” or “Teacher Dudu” were used when quoting the participants' statements. The names in the codes refer to the pseudonyms given to the participants.

Findings

The self-efficacy belief levels of primary school teachers to organize educational field trips to out-of-school learning environments were determined both by the weight and quality group limits of the data and by the significance level. The reason for analyzing the data in two ways is to predict, explain, compare and integrate qualitative and quantitative data sets since the study was conducted with a mixed design.

Primary School Teachers' Self-Efficacy Belief Levels for Organizing Excursions (Weight and Quality Group Limits of Data)

The results of the answers given to the items of the scale in which the self-efficacy belief levels of primary school teachers to organize educational trips to out-of-school learning environments are determined are given in Table 2.

Table 2. Teachers' Self-Efficacy Belief Levels for Organizing Excursions

Self-Efficacy Belief Items for Organizing Excursions	<i>M</i>	<i>SD</i>	Level
I have difficulty in guiding students at the excursion place*	4.14	.94	Usually
I find it difficult to get students to answer the worksheets while on a field excursion*	4.03	1.03	Usually
I can enable students to gain practical skills by ensuring their active participation in the field excursion	3.97	1.24	Usually
I can ensure that students have social interaction during the trip	4.19	1.14	Usually
I have difficulty in providing students with the opportunity to learn by having fun at the excursion place*	4.05	1.14	Usually
I can maintain control in the excursion field even if the number of students is high	3.81	1.20	Usually
After the trip, I have difficulty in determining the extent to which the objectives of the excursion were achieved*	4.31	.95	Always

Table 4. (continued)

I know the necessary steps to organize an effective field excursion to out-of-school environments	4.04	1.18	Usually
I have difficulty in associating the overall excursion site or the objects to be focused on with the lesson*	4.29	.98	Always
I am not sure that I will be able to provide students with concrete experiences during the excursion*	4.25	1.05	Always
I can develop students' critical thinking skills during the excursion	4.20	.93	Always
I think I will not be sufficient in determining student needs before the excursion*	4.16	1.26	Usually
I am confident that I can approach students positively and warmly in the excursion field	4.45	.96	Always
I think I will have difficulty in preparing a pre-trip plan (route, duration, means of transportation, departure times, number of students, excursion fees, etc.)*	4.27	1.10	Always
After returning from the excursion, I have no difficulty in evaluating the excursion with my students (discussion, project, composition, etc.)	3.81	1.46	Usually
I do not have difficulty in the preparation of the tools to be used in the excursion process (introductory brochure, worksheets, knowledge tests, etc.)	3.65	1.38	Usually
I am not confident that I can meet students' accommodation needs for excursions lasting more than one day*	3.75	1.18	Usually
I am confident in guiding students with various questions in the excursion field and enabling them to access information	4.49	.82	Always
I believe that I can easily organize excursions to out-of-school environments	4.31	.91	Always
I can inform the necessary people (student parents, school administration, etc.) before the excursion	4.65	.75	Always
I have difficulties in obtaining the necessary permissions for the trip (student parents, school administration, etc.)*	4.31	1.02	Always
I may be inadequate in making the necessary explanations (why to go, what kind of work to do, rules to be followed, etc.) to the students before the excursion*	4.40	1.07	Always
I have difficulty in keeping students' motivation at a high level in the excursion field*	4.44	.88	Always
I can meet the nutritional needs of students for excursions lasting more than one day	4.15	1.18	Usually
I have difficulty in displaying the photographs taken during the excursion on the school boards*	4.50	.95	Always
I can meet the need for a guide before the excursion	4.19	1.02	Usually
I do not have difficulty in informing the students' families about the excursion	3.70	1.59	Usually
I do not have difficulty in making appointments (if any) and informing the authorities at the excursion place (students number, excursion day, time, etc.)	3.77	1.48	Usually
With the knowledge and experience gained from the excursion, I can put forward effective ideas and thoughts for future excursions.	4.48	.83	Always
I think I have enough experience to organize excursions to out-of-school environments	4.35	.87	Always
Total	4.17	.54	Usually

*Items with negative expressions and include test-transformed results.

According to Table 2, the mean of the self-efficacy belief scores of primary school teachers for organizing excursions is 4.17 and according to this, the level of belief is at the level of “usually”. It is understood that 15 of the 30 questions in the data collection tool used in this study were answered “always” and the other 15 questions were answered “usually”. However, the item with the highest arithmetic mean was “I can inform the necessary people (student parents, school administration, etc.) before the trip” (4.65=Always). It was determined that the item with the lowest weighted average was “I do not have difficulty in preparing the tools (introductory brochure, worksheets, knowledge tests, etc.) to be used in the excursion process” (3.65=Always). In this case, it was determined that primary school teachers' self-efficacy belief levels for organizing excursions were in the “usually” dimension.

Primary School Teachers' Self-Efficacy Beliefs in Organizing Excursions (Level of Significance)

The mean scores of primary school teachers' self-efficacy beliefs for organizing excursions were subjected to Chi-square (χ^2) test. Related data are presented in Table 3.

Table 3. Teachers' Self-Efficacy Belief Levels for Organizing Excursions

	Observed n	Expected n	Surplus	df	χ^2	p
Lowest	1	5.4	-4.4	59	117.111	.000
Highest	16	5.4	10.6			

According to Table 3, the Chi-square value calculated to determine the self-efficacy belief levels of primary school teachers to organize excursions was found to be significant ($\chi^2 =_{(sd = 59, n = 324)} 117.111, p < .05$). According to this, the self-efficacy beliefs of primary school teachers to organize educational excursions to out-of-school learning environments are positively high.

Primary School Teachers' Self-Efficacy Belief Levels for Organizing Excursions by Gender

The significant difference between the mean scores of primary school teachers' self-efficacy beliefs for organizing field trips according to gender was tested and the results are presented in Table 4.

Table 4. Results Related to Gender

Gender	N	Mean Rank	Rank Sum	U	p
Female	149	159.13	23710.00	12535.000	.550
Male	175	165.37	28940.00		

According to Table 4, there is no significant difference between primary school teachers' self-efficacy belief level scores for organizing educational excursions to out-of-school learning environments and their gender ($U=12535.000; p > .05$). It was concluded that primary school teachers' self-efficacy belief level scores for organizing educational field trips to out-of-school learning environments did not change according to whether they were male or female.

Primary School Teachers' Self-Efficacy Belief Levels of Organizing Excursions According to Their Professional Seniority

Table 5 presents the results of the significant difference test of the mean scores of primary school teachers' self-efficacy beliefs for organizing excursions according to seniority.

Table 5. Results Related to Professional Seniority

Seniority	N	Mean Rank	df	χ^2	p	Dunn's Paired Pairs Test
1-5 years	25	103.00	4	17.015	.002	
6-10 years	24	181.15				1-5 years < 6-10 years
11-15 years	51	185.83				1-5 years < 11-15 years
16-20 years	50	181.34				1-5 years < 16-20 years
21 years and over	174	156.22				

According to Table 5, there is a significant difference between primary school teachers' self-efficacy belief level scores for organizing educational excursions to out-of-school learning environments and their seniority ($\chi^2=17.015$; $p<.05$). According to Dunn's paired pairs test, which is one of the nonparametric multiple comparison tests to determine between which seniority levels there is a significant difference, it was determined that the significant difference between teachers with 1-5 years of seniority and teachers with 6-10 years, 11-15 years and 16-20 years of seniority was in favor of teachers with 6-10 years, 11-15 years and 16-20 years of seniority. It can be said that the self-efficacy belief in organizing excursions increases as seniority increases, except for those with the highest seniority.

Conditions Limiting the Benefit of Out-of-School Learning Environments in Life Science Lesson

The findings regarding the conditions that limit the benefit of out-of-school learning environments in the life science lesson are presented in Figure 1:

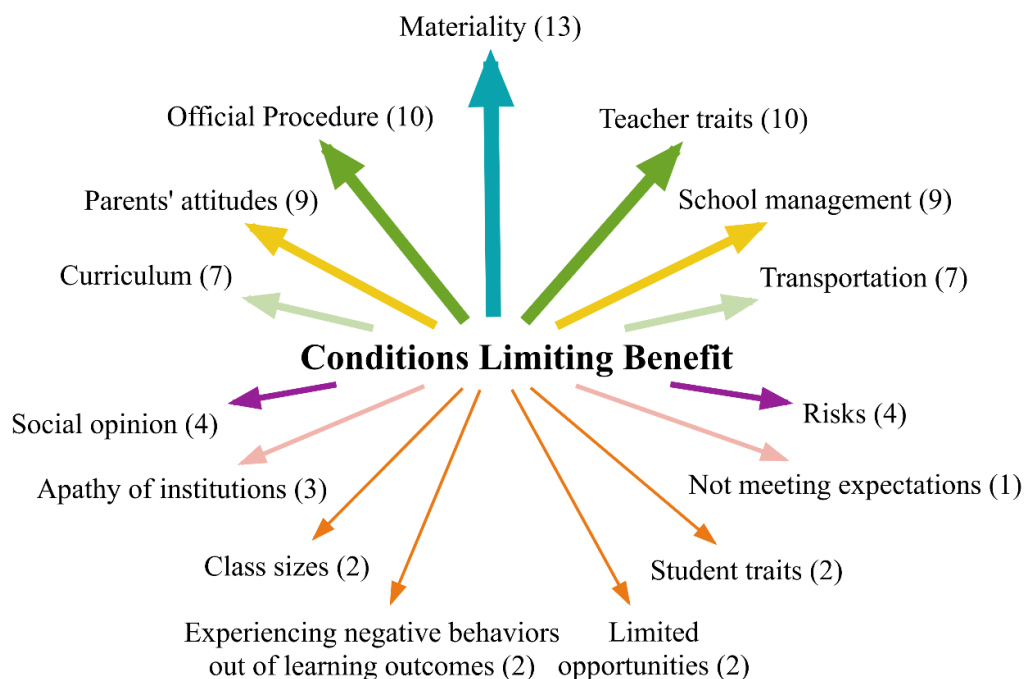


Figure 1. Conditions Limiting the Benefit from Out-of-School Learning Environments

Among the factors limiting the use of out-of-school learning environments in life science teaching by primary school teachers, “materiality” emerged as the most frequently mentioned category, cited 13 times. The categories of “official procedure” and “teacher traits” were each mentioned 10 times, followed by “parents' attitudes” and “school management” each cited 9 times. The categories of “curriculum” and “transportation” were mentioned 7 times each, while “social opinion” and “risks” were cited 4 times each. “Institutional indifference” was mentioned 3 times, and the category of “not meeting expectations” was subdivided into the subcategory “failure of activities” and was mentioned twice. The least mentioned categories, cited only twice each, included “limited opportunities,” “class sizes,” “experiencing negative behaviors out of learning outcomes,” and “student traits”.

Examples of primary school teachers' views are as follows:

İsmail Teacher: “Curriculum, subject intensity, economic problems, bureaucratic permissions, transportation, service problems, the obligation imposed by the system.”

Ramazan Teacher: “... the indifferent attitudes of the institutions and organizations organizing the trips.”

Nur Teacher: “Security, unwillingness of teachers and administrators to take risks, financial problems, negative attitude of the school administration, negative attitude of the teacher are the limitations we face.”

Huriye Teacher: “...student characteristics, parental permissions, financial problems, bureaucracy, teacher reluctance are among the limiting factors.”

Hamza Teacher: “Lack of sufficient out-of-school learning environments in the regions where they live, being out of attainment, the fact that educational trips are not perceived correctly by the society, the perspective of the trip...”

Dudu Teacher: “Parent attitude, not meeting expectations...”

Steps to Utilizing Out-of-School Learning Environments

The findings regarding the evaluations of primary school teachers about what needs to be done in the steps of utilizing out-of-school learning environments in life science lesson are presented in Figure 2:

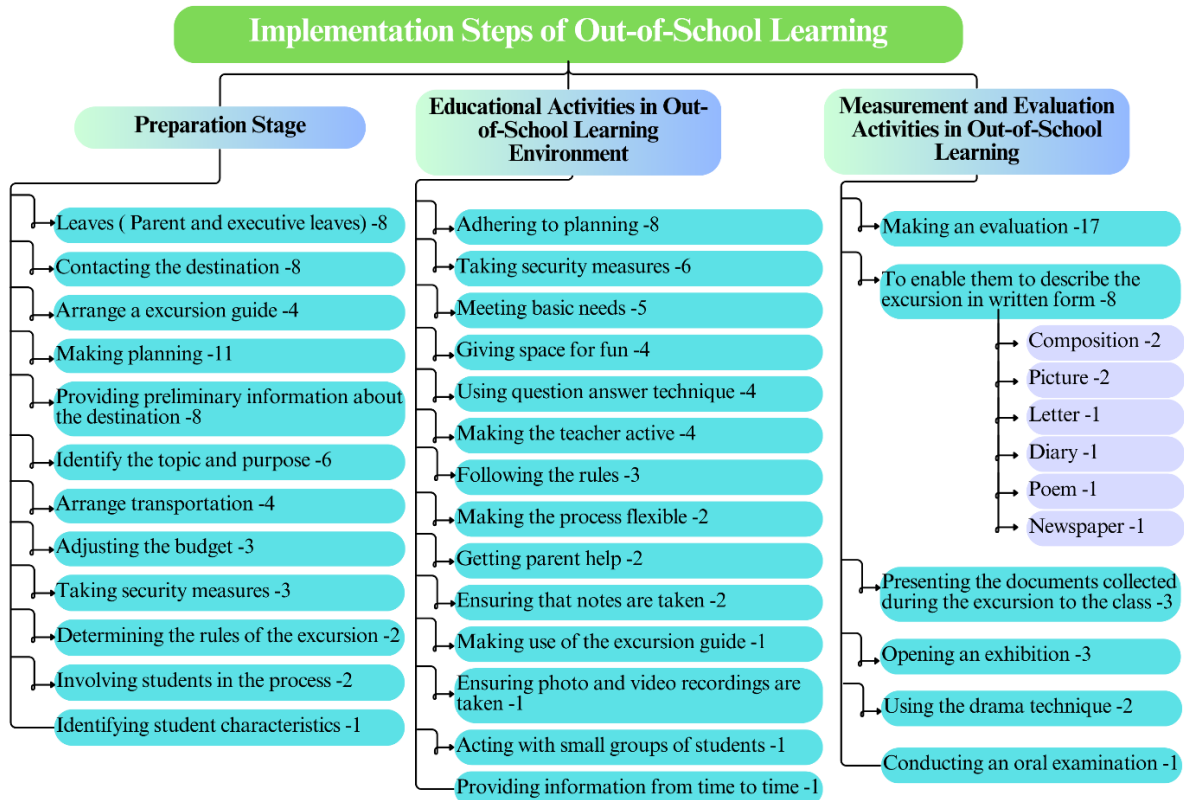


Figure 2. Steps to Utilizing Out-of-School Learning Environments

According to primary school teachers, the things to be done at the preparation stage in utilizing out-of-school learning environments are described in 11 categories, the things to be done in education and training activities in out-of-school learning environments are described in 14 categories, and the things to be done in measurement and evaluation activities in out-of-school learning are described in 6 categories. The things to be done at the preparation stage are making planning, obtaining leaves, contacting the destination, providing preliminary information about the destination, identify the topic and purpose, arranging transportation, arranging the budget, taking security measures, determining the rules of the excursion, involving students in the process and identifying student characteristics.

Things to do when making use of out-of-school learning environments are to adhering to planning, taking security measures, meeting basic needs, giving space for fun, making questions and answers, making the teacher active, following the rules, making the process flexible, getting parent help, ensuring that notes are taken, making use of the guide, ensuring photo and video recordings are taken, acting with small groups of students and providing information.

What to do after making use of out-of-school learning environments is to making an evaluations, to enable them to describe the excursion in written form, write compositions and pictures, letters, diaries, poems and newspapers, presenting the documents collected during the excursion to the class, opening an exhibition, using drama techniques and conducting an oral examination.

Examples of primary school teachers' statements about the categories created from their thoughts:

Zeynep Teacher: “The place to eat for students should be prepared in advance, plans should be made, and permissions should be obtained from the necessary places.”

İsmail Teacher: “The goal should be set, parental and administrative permissions should be obtained, a trip plan should be prepared and personal needs should be met. The weather should be checked in advance and the teacher should visit the excursion site in advance and check the physical conditions.”

Bengisu Teacher: “Parental permission should be obtained and necessary correspondence should be made. The place to be visited should be suitable for the level of the students. The teacher should make preliminary preparations and take precautions against possible situations. Expectations from the place to be visited should be notified to the relevant places and a guide should be arranged. Students' prior knowledge should be checked.”

Neziha Teacher: “The plan should be followed, flexibility should be exercised when necessary, and the trip should be made fun.”

Hamza Teacher: “Information should be given during the trip, the order of the planning should not be deviated from, and small groups should be formed.”

Murat Teacher: “I take care to take photos and videos during the excursion. Attention should be paid to safety. A guide should be used and notes should be taken during the trip.”

Yunus Teacher: “Students should not be too bored in the process, the dimension of pleasure and entertainment should not be forgotten.”

Burak Teacher: “You can have them draw pictures, write poems or compositions, or do drama.”

Hasan Teacher: “I ask the children to write down what they feel when they go home and bring it to me. I try to determine whether the trip achieved its purpose, whether there are things we missed.”

Simge Teacher: “Letters can be written, albums can be made.”

Hatice Teacher: “Imagination should be made, a diary can be kept, a travel corner can be created, a newspaper can be published.”

Ramazan Teacher: “I ask questions to get feedback and determine whether the goal was achieved or not. I ask them to tell about the most memorable places during the excursion.”

Nur Teacher: “Drama can be made and presented to other classes. Painting work can be done. An exhibition can be opened at school.”

Considerations when Choosing Out-of-School Learning Environments

Findings related to considerations when choosing out-of-school learning environments are presented in Figure 3:

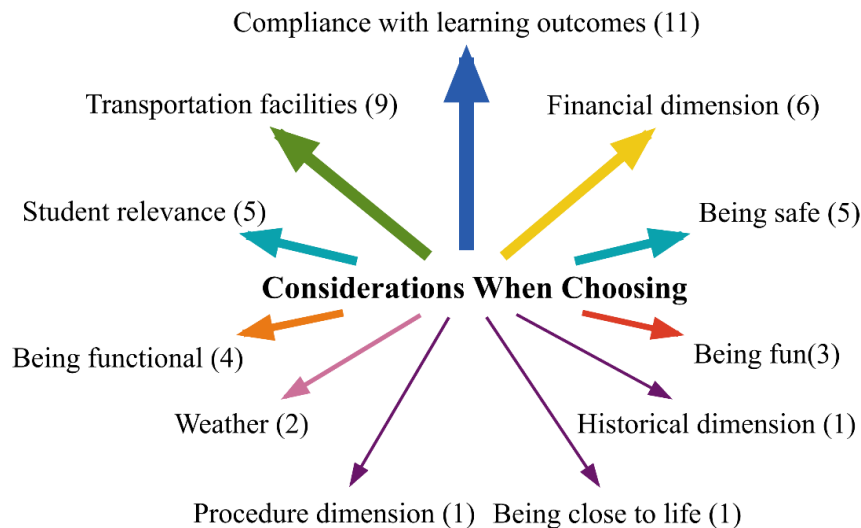


Figure 3. Considerations when choosing out-of-school learning environments

According to Figure 3, primary school teachers take into account the features gathered under 11 categories when choosing out-of-school learning environments. Among these categories, the expression “compliance with the learning outcomes” was the most frequently mentioned category with

11 times. This category was followed by “transportation facilities” with 9 times, “financial dimension” with 6 times, “student relevance” with 5 times, “being safe” with 4 times, “being functional” with 4 times, “being fun” with 3 times, “weather” with 2 times, while “being close to life”, “historical dimension” and “procedure dimension” were the least expressed categories with 1 time.

Examples of primary school teachers' statements about the categories created from their thoughts:

Yunus Teacher: “First of all, I make sure that it is appropriate for the learning outcomes.”

Murat Teacher: “I make sure that it is instructive, close to life and current visits. Trips can be organized to places that are on the agenda.”

Zeynep Teacher: “First of all, I pay attention to the places that are economical, safe and relevant to the curriculum.”

Derya Teacher: “I make sure that it is safe, close and relevant to the curriculum.”

Benefits and Limitations of Using Out-of-School Learning Environments for Students and Teachers

The findings related to the fourth and fifth sub-problem of the study (What are the evaluations of primary school teachers on the benefits and limitations of the use of out-of-school learning environments for students and for teachers in the life science lesson?) are presented in Figure 4:

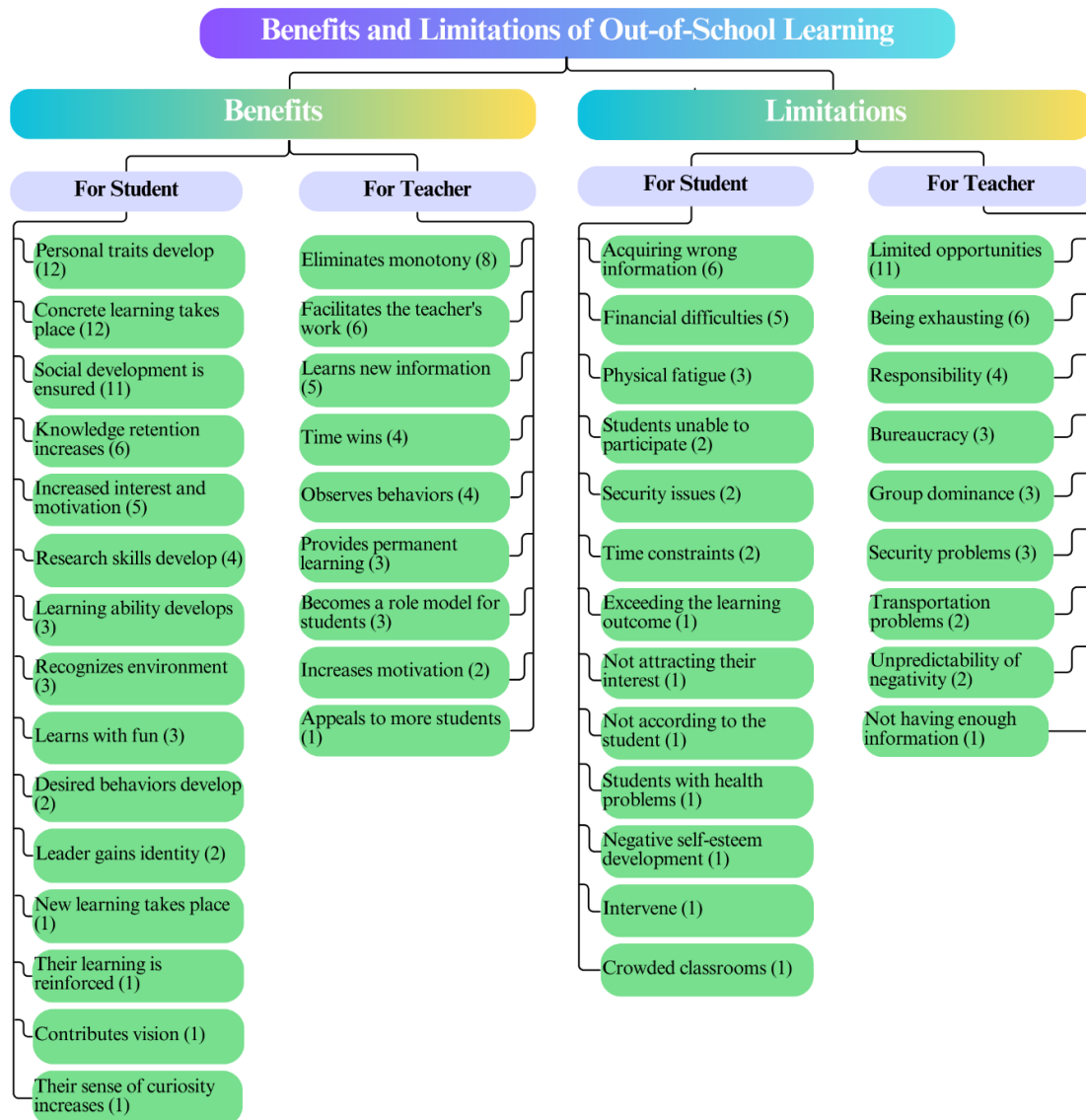


Figure 4. Benefits and Limitations of Using Out-of-School Learning Environments for Students and for Teachers

According to Figure 4, it is seen that primary school teachers' opinions about the benefits of using out-of-school learning environments in life science lessons for students are gathered under 15 categories and their opinions about the limitations are gathered under 13 categories. Among the categories related to the benefits, personal characteristics develop and concrete learning takes place are the most frequently expressed. These were followed by the categories of social development, permanence of knowledge, interest and motivation, increases the sense of curiosity, research skills, desired behaviors, develops leadership skills, facilitates learning, learning by having fun, recognizes the environment, new learning occurs, adds vision and reinforces learning.

The limitations of primary school teachers' use of out-of-school learning environments in the life science course in terms of students were as follows: acquisition of misinformation, financial problems, physical fatigue, presence of students who could not participate, time constraints, security problems, being exposed to intervention, students with health problems, not attracting their interest, not being suitable for students, negatively affecting the development of self-confidence in students, going beyond the acquisition, and crowded classes.

Examples of primary school teachers' statements about the categories created from their thoughts:

Muhammed Teacher: "It makes what they see and experience more permanent, improves their self-confidence, makes it easier for them to focus, improves their research and investigation skills."

Hatice Teacher: "Their sense of empathy develops, their perceptions become more open. Their social skills improve. It contributes to personal development. Leadership skills improve. It allows passive students to be more active."

Dudu Teacher: "Students may get wrong information and students with health problems may have problems in the environment."

Hasan Teacher: "Since we expose children to the social environment, we also expose them to negative examples."

Hatice Teacher: "Even though we try to keep them under control, they may face negative environments. When we give free time, it can create negative situations if the child eats harmful things without supervision."

Zeynep Teacher: "There may be problems for students who cannot participate."

Mehmet Teacher: "Depending on the student's interest, the subject may go beyond the learning outcome."

Primary school teachers' opinions on both the benefits and limitations of using out-of-school learning environments in life science lessons for teachers were grouped under 9 categories.

The categories related to the benefits were; eliminates monotony, facilitates the teacher's work, learns new information, observes behaviors, time wins, provides permanent learning, becomes a role model for students, increases motivation, appeals to more students. The categories for its limitations are limited opportunities, being exhausting, responsibility, group dominance, bureaucracy, security problems, unpredictability of negativity, transportation problems and not having enough information.

Examples of primary school teachers' statements about the categories created from their thoughts:

Ahmet Teacher: "It facilitates the teacher's work, eliminates monotony."

Murat Teacher: "It makes learning fun, permanent learning takes place and saves the teacher from preparing materials."

Burak Teacher: "It enables the teacher to improve himself/herself."

Dudu Teacher: "The teacher can also find the opportunity to learn new information on these trips and at the same time realize active learning as a model for students."

Huriye Teacher: "She has the opportunity to get to know the students better. They realize what they do not know."

Mustafa Teacher: "Saves time, gets the chance to observe behaviors."

İsmail Teacher: "Being tiring, economic inadequacies, not meeting basic needs, transportation, problems in getting permits."

Neziha Teacher: "Financial, physical fatigue, we may not have the chance to control everything in the external environment."

Hatice Teacher: "Responsibility, financial obligation."

Bengisu Teacher: "Financial obligation, in some trips, when the student does not bring it, I personally can't stand it and give it myself, the responsibility imposed on the teacher."

Hasan Teacher: "Problems arise when obtaining permits."

Mustafa Teacher: “When adequate facilities are not provided, the teacher may be left alone.”

Ahmet Teacher: “Control becomes difficult in group learning.”

Conclusion and Discussion

Primary school teachers' self-efficacy beliefs in organizing educational field excursions to out-of-school learning environments are at a positive level and according to the general arithmetic mean obtained from the scale, their self-efficacy beliefs are in the “generally” dimension. While it was concluded that the self-efficacy beliefs of primary school teachers in organizing educational field trips to out-of-school learning environments did not change significantly according to their gender, it was determined that it changed significantly according to the seniority levels of the teachers in the profession. In the study, it was seen that the self-efficacy belief of organizing excursions increased as the seniority increased, except for those with the highest seniority. This result overlaps with the results of Temel and Kölemen's (2021), Pekin and Bozdoğan's (2021) studies in the literature, but not with the results of Sontay, Tutar and Karamustafaoğlu's (2016) and Uzbilir Özçelik's (2018) studies.

Bandura (1995) and Pajares (2002) explain the source of self-efficacy beliefs as direct experiences, indirect experiences, verbal persuasion and psychological states of individuals. From this point of view, it is thought that it would be appropriate to discuss these four elements that are the source of self-efficacy beliefs in order to understand the conclusions drawn from the findings more clearly.

It is seen that primary school teachers with 1-5 years of experience have the lowest mean ranks. At this point, the reason for the significant difference between the self-efficacy beliefs of teachers with 1-5 years of seniority and teachers with 6-10 years, 11-15 years and 16-20 years of seniority in organizing field trips for educational purposes may be the direct experience and indirect experiences of teachers, which are the source of self-efficacy beliefs. As a matter of fact, it can be inferred that for teachers who are in the early years of their professional life, direct experience and indirect experiences have not yet matured and do not provide them with sufficient experiential resources. Usher and Pajares (2008) emphasize that existing self-efficacy beliefs are related to past experiences. Similarly, Bandura (1986) states that the experiences that individuals gain as a result of their performance increase their self-efficacy belief levels positively. However, there are studies in the literature that describe that professional experience and teacher self-efficacy are related (Chester & Beaudin, 1996; Cousins, Ross, & Gadalla, 1996; Kartal, Temelli & Şahin, 2018). When the results obtained from the findings of this study are examined, it can be inferred that the fact that the mean score of the item “with the knowledge and experience gained from the excursion, I can put forward effective ideas and thoughts for future excursions.” in the scale is always at the level of always supports the assertion that the self-efficacy belief level put forward in the literature is directly proportional to the experiences that individuals have. In addition, there are also studies in the literature showing that there is no significant relationship between professional experience and self-efficacy (Şahin, Gökkurt & Soylu, 2014; Kaya, 2019). The fact that the self-efficacy levels in these studies were not directly related to the self-efficacy beliefs of organizing educational field trips to out-of-school learning environments may indicate that new research on the relationship between self-efficacy and professional experience is needed.

On the other hand, it is seen that the self-efficacy belief levels of teachers with 21 years and over seniority are lower than those of teachers with 6-10 years, 11-15 years and 16-20 years seniority. From this point of view, the fact that the acceleration in the self-efficacy belief levels of teachers' ability to organize trips for educational purposes has been negative since their professional life after 20 years can be explained by the fact that teachers reach the point of burnout and professional satisfaction. In a study conducted by Türk (2008), it was found that the self-efficacy levels of classroom teachers differed according to their professional experience and there was a low-level inverse relationship between self-efficacy beliefs and professional satisfaction. As a matter of fact, individuals are by nature a creature that can be affected by concrete or abstract, verbal or non-verbal communication, events, facts and conflicts (Kulualp, 2019; Karagül, 2018). In this context, it has been revealed in the literature that teachers are psychologically affected by many factors throughout their professional lives (Korkut & Babaoğlu, 2012; Kaçar & Beycioğlu, 2017; Uline, Miller & Tschannen Moran, 1998). Considering that teachers with 20 years or more of professional experience are exposed to professional deformation more than teachers with less experience, it can be said that the findings of the study overlap with the literature. As a matter of fact, Bandura (1995) and Pajares (2002) listed psychological state as one of the main factors that lead to self-efficacy belief while explaining the elements that lead

to self-efficacy belief. From this point of view, when primary school teachers with a professional seniority of 20 years or more are considered, the reason for the downward acceleration in the self-efficacy belief levels of organizing educational trips may be the negative situations that primary school teachers have experienced and faced throughout their professional lives. As a matter of fact, it can be inferred that every setback and negative experience they experience in this process negatively affects their psychological state. When considered within the scope of the study, it can be said that the negative experiences of the teachers in the process had an effect on the items with low mean scores.

According to primary school teachers, the situations that limit the use of out-of-school learning environments in the life science lesson are materialism, official procedures, teacher characteristics, parents' attitudes, school management, curriculum, transportation, social opinion, risks, indifference of institutions, not meeting expectations, limited opportunities, class size, negative behaviours outside the learning outcomes and student characteristics.

The primary school teachers who participated in the research stated that the first one of the situations that limit the utilization of out-of-school learning environments is financial and the second one is the official procedure. As a matter of fact, Kaspar (1998) found in a study that one of the obstacles that prevented primary school teachers, especially in public schools, from conducting scientific field trips was budget issues. Regarding this issue, the teacher coded Derya said, "Economic problems, curriculum, bureaucratic permissions, transportation, parents' expectations, administrators not being on the side of teachers... When we want to do this kind of activity, the teacher alone is not enough.", the teacher coded İsmail said, "Curriculum, subject density, economic problems, bureaucratic permissions, transportation, service problem, the obligation brought by the system.", the teacher coded Simge said, "Financial problems are the biggest problem. Then bureaucracy comes into play. People's attitudes towards excursions, the perspective of administrators and their attitudes towards learning are also among the limitations. In small districts, I also feel that children are not considered worthy of organizing trips outside the province. We request a field trip before the learning outcomes are taught, and months go by before we receive a response, so the time for the learning outcome has passed." In some studies where teachers' opinions about out-of-school learning environments were taken, similar findings were found and it is seen that the limitations that teachers face when they want to benefit from out-of-school learning environments regardless of their branch are financial dimension, official procedure, time shortage, curriculum intensity and parent attitude (Şahin, 2019; Pekin & Bozdoğan, 2021; Torun, 2021; Yaşar Çetin, 2021).

One of the important results of the research is the work and procedures to be done in the implementation steps of out-of-school learning. Primary school teachers stated 12 main topics in the preparation stage of utilizing out-of-school learning environments in the life science course, 14 main topics in educational activities in out-of-school learning environments, and 6 main topics in measurement and evaluation activities in out-of-school learning. According to primary school teachers, the implementation steps in utilising out-of-school learning environments are as follows.

The preparations to be made during the preparation phase are as follows: leaves (parental and administrative leaves), contacting the destination, arrange a excursion guide, making planning, providing preliminary information about the destination, identify the topic and purpose, arrange transportation, adjusting the budget, taking security measures, determining the rules of the excursion, involving students in the process and identify student characteristics,

Education and training activities in out-of-school learning environment are as follows: adhering to planning, taking security measures, meeting basic needs, giving space for fun, using question answer technique, making the teacher active, following the rules, making the process flexible, getting parent help, ensuring that notes are taken, making use of the excursion guide, ensuring photo and video recordings are taken, acting with small groups of students and providing information from time to time.

Measurement and evaluation activities in out-of-school learning are as follows: making an evaluation, to enable them to describe the excursion in written form (composition, picture, letter, diary, poem, newspaper), presenting the documents collected during the excursion to the class, opening an exhibition, to use the drama technique and conducting an oral examination.

It is understood that all of the elements that primary school teachers stated above about what needs to be done before making use of out-of-school learning environments in the life science course are described in the literature as what needs to be done before making use of out-of-school learning

environments (Ata, 2002; Bozdoğan, 2007; Laçın Şimşek, 2011; Tay, 2020). However, it is seen that the title of “permissions” ranks first among the things to be done by primary school teachers before making use of out-of-school learning environments. The fact that there is a book chapter on permissions in the literature (Akdağ, 2015) shows how appropriate the teachers' emphasis is. As a matter of fact, it was observed that teachers emphasized the issue of permissions in all focus group interviews and teachers Muhammed, Huriye, Burak, Zeynep, Hasan, Murat, İsmail, Yunus, Yunus, Ramazan, Bengisu and Simge specifically mentioned this issue.

In the study, it was determined that teachers responded to the item “I think I will not be sufficient in determining student needs before the excursion” with “rarely”; to the item “I think I will have difficulty in preparing a pre-trip plan (route, duration, means of transportation, departure times, number of students, excursion fees, etc.)” with “never”; to the item “I may be inadequate in making the necessary explanations (why to go, what kind of work to do, rules to be followed, etc.) to the students before the excursion” with “never”; to the item “I can meet the need for a guide before the excursion” with “usually”; and to the item “I do not have difficulty in making appointments (if any) and informing the authorities at the excursion place (number of students, excursion day, time, etc.)” also with “usually.” In this context, it can be understood that primary school teachers can put into practice what needs to be done before making use of out-of-school learning environments with the answers they give to the related items in the self-efficacy level. In other words, it can be said that primary school teachers have sufficient self-efficacy level regarding what needs to be done before the activities to be carried out in out-of-school learning environments.

It is seen that primary school teachers expressed what should be done while utilizing out-of-school learning environments in the life science lesson in 14 items. Among these items, the title “planning” was expressed eight times by primary school teachers. As a matter of fact, the fact that the trip is within the framework of the plan prepared by the teacher ensures that it is carried out more systematically (Tay & Uçuş, 2015). Burak Teacher, one of the teachers who participated in the focus group interview: “The plan should be followed. Students should be given the comfort to ask questions, and when necessary, the teacher should ask questions in accordance with the outcomes to attract their attention and arouse curiosity.” and Huriye Teacher: “The plan should be followed and stretches should be made when necessary. When time is limited, priority should be given to important places to be seen.” Gürsoy (2018) states in his study that the problems experienced before the excursion cause the excursion to be unenjoyable and the excursion process to be seen as unnecessary. From this point of view, it can be said that the pre-trip should be well planned in order for the trip to be a good moment. The following statements of teacher Hatice can be given as an example of the pre-trip process affecting the excursion process. Hatice Teacher: “The teacher should be well rested before the trip. The teacher and his/her partners (parents, administrator, guide) should be positive during the trip. Necessary directions during the trip should be well arranged. Questions appropriate to the gains should be asked when appropriate and explanations should be made. Unnecessary explanations should be avoided. In some trips, students can be given opportunities to take notes, but in out-of-province trips, it can be a waste of time and a burden to carry notebooks and pens.” DeWitt and Storksdieck (2008) stated that in scientific field trips, it is of great importance that the trip design should be original, the steps of the trip should be carefully determined, the readiness levels of the students should be taken into consideration and the trip plan should be prepared and the trip plan should be implemented completely. It is seen that these characteristics were also expressed by primary school teachers.

In the study, it was determined that teachers responded to the item “I have difficulty in guiding students at the excursion place” with “rarely”; to the item “I have difficulty in providing students with the opportunity to learn by having fun at the excursion place” with “rarely”; to the item “I can enable students to gain practical skills by ensuring their active participation in the field excursion” with “usually”; to the item “I can ensure that students have social interaction during the trip” with “usually”; to the item “I can maintain control in the excursion field even if the number of students is high” with “usually”; to the item “I am not sure that I will be able to provide students with concrete experiences during the excursion” with “never”; to the item “I can develop students' critical thinking skills during the excursion” with “always”; to the item “I am confident that I can approach students positively and warmly in the excursion field” with “always”; to the item “I am confident in guiding students with various questions in the excursion field and enabling them to access information” with “always”; and to the item “I have difficulty in keeping students' motivation at a high level in the

excursion field” with “never.” It can be said that the answers given by primary school teachers to the items in the self-efficacy belief scale and the characteristics they stated in the focus group interviews support each other. As a matter of fact, the fact that primary school teachers correctly described what should be done while benefiting from out-of-school learning environments and their belief levels about what should be done during the trip in the self-efficacy scale for organizing trips to out-of-school learning environments explain each other. In other words, it can be said that primary school teachers have sufficient self-efficacy level about what to do in outdoor learning environments.

It is stated that it is very important to support trips to out-of-school learning environments with pre- and post-visit activities in order to provide the most appropriate learning experience (Kisiel, 2003). Based on the explanation, primary school teachers stated that they did what should be done after the excursion to increase the effectiveness of the excursions to out-of-school learning environments in accordance with the literature (Ata, 2002; Bozdoğan, 2007; Laçın Şimşek, 2011; Tay, 2020). However, it is seen that teachers used the expression “evaluation should be done” 17 times. This evaluation is not just about giving grades, as Hasan Teacher said, “I ask the children to write down what they feel when they go home and bring it to me. I try to determine whether the trip achieved its purpose, whether there are things we missed.” As Hasan stated, it will also be important in terms of understanding whether the trip achieved its purpose. The fact that the evaluation dimension is not one-dimensional “Evaluation (at the time of the excursion, between excursions, after the excursion)” as stated by Mustafa Teacher can also be considered as an experience for the next excursions by ensuring that the events are evaluated in the heat of the moment.

When the discourses of primary school teachers are analyzed, Teacher Burak: “You can have them draw pictures, write poems or compositions, and have them do drama.” Nur Teacher: “Drama can be made and presented to other classes. Painting work can be done. An exhibition can be opened at school.” and Murat Teacher: “Presenting the photos taken during the trip in the classroom, opening an exhibition. It is necessary to make evaluations with questions and answers in the classroom and determine what kind of an effect it has on children.” It is seen that they suggested interdisciplinary studies to support the social development of students.

In the study, it was determined that teachers responded to the item “After the trip, I have difficulty in determining the extent to which the objectives of the excursion were achieved” with “never”; to the item “After returning from the excursion, I have no difficulty in evaluating the excursion with my students (discussion, project, composition, etc.)” with “usually”; and to the item “I have difficulty in displaying the photographs taken during the excursion on the school boards” with “never.” In this context, it was observed that primary school teachers' self-efficacy levels regarding post-excursion tasks aligned with the descriptions provided during focus group interviews, supporting one another.

According to primary school teachers, the factors to be taken into consideration when choosing out-of-school learning environments in life science lesson are; suitability for learning outcomes, accessibility, financial dimension, relevance to students, being safe, being functional, being fun, weather, being close to life, historical dimension and procedural dimension.

According to the findings of the study, it is seen that primary school teachers emphasize the feature of “compliance with the outcomes” among the features that should be considered when choosing out-of-school learning environments. According to Tay and Uçuş (2015), some abstract concepts that contain learning themes or situations that are not sufficiently internalized and made meaningful for children can be learned and internalized in depth through field trips. Abstract concepts in the learning themes indicate that the learning outcomes contain abstract concepts. The importance of out-of-school learning environments in the internalization of these abstract concepts in the learning outcomes by students is emphasized. In this context, it can be said that when choosing out-of-school learning environments, the dimension of suitability to the learning outcomes should be taken into consideration. For example, Bengisu Teacher said, “In terms of outcomes, by looking at the benefit and loss relationship, I mean, I can gain this outcome in school or out of school, which would be more efficient.” It is understood that the first feature to be considered when choosing out-of-school learning environments is the suitability to the outcomes. In addition, in some studies in the literature where teachers' opinions about out-of-school learning environments were taken, similar findings were found and it was determined that teachers preferred places that are suitable for course subjects and student level, support learning, provide active learning opportunities, and are easy to access while choosing

out-of-school learning environments regardless of branch (Çetin, Kuş, & Karatekin, 2010; Malkoç & Kaya, 2015; Yaşar Çetin, 2021).

Primary school teachers described the benefits of out-of-school learning environments to be used in life science lessons as: developing personal characteristics and desired behaviours, concrete learning, learning with fun and new learning, social development, permanence of knowledge, sense of curiosity, increasing interest and motivation, developing research skills and leadership skills, facilitating learning, getting to know the environment, adding vision and reinforcing learning.

The limitations in terms of students were expressed as wrong information acquisition, financial problems, physical fatigue, the presence of students who could not participate, time constraints, security problems, being exposed to intervention, students with health problems, not attracting their interest, not being suitable for students, self-confidence development in students, going beyond the acquisition and crowded classes.

After utilizing out-of-school learning environments, some benefits and limitations may be encountered for students. It is seen that primary school teachers describe the first of the benefits that the use of out-of-school learning environments in the life science lesson will provide for students as “personal characteristics develop”. Şimşek and Kaymakçı (2015) stated that out-of-school teaching contributes to the cognitive, affective and kinesthetic development of students while ensuring the realization of the general objectives and achievements of the course. When we look at the discourses of primary school teachers, Bengisu Teacher: “Develops self-confidence. Recognizes the environment and dominates the environment he/she lives in. Improves communication skills. Provides socialization. It helps to concretize the subjects. Develops thinking skills. Develops the ability to act together.” and Mustafa Teacher: “The student gains a leader identity, learns to talk and discuss, develops desired behaviors, gets to know the environment, learns real life, not virtual, and develops skills.” It is seen that they list the personal characteristics they expect to develop in students. Other benefits described by the teachers are: concrete learning takes place, social learning develops, retention of knowledge increases, interest and motivation increase, and they learn by having fun. Charmaraman (2013) states that the importance of out-of-school learning can be increased by supporting students not only in terms of academic achievement but also in socio-cultural terms. It can be said that improving students' social learning and giving them the opportunity to get to know the environment, which are among the benefits of out-of-school learning described by the teachers, provide them with socio-cultural support and thus the importance of out-of-school learning is described.

Primary school teachers stated that they did not want to benefit from out-of-school learning environments from time to time due to the limitations of out-of-school learning environments. It is seen that they described these limitations as financial dimension, physical fatigue, wrong information acquisition, and being time consuming. Regarding the limitations, the teacher coded İsmail said, “Acquiring negative behaviors because the program is not effective. The fact that not all students can get permission creates a limitation for the students who are left behind.”, teacher coded Murat said, “There are security problems, they are faced with wrong examples.” and teacher coded Derya said, “We limit the children (by making too many warnings, for example, don't go here, don't do that, etc.)”. When the related literature studies are examined, it is seen that the benefits and limitations of out-of-school learning environments are determined by taking the opinions of teachers, administrators, students and parents in many studies. In these studies, the benefits for students can be listed as providing value teaching, gaining research and questioning skills, strengthening communication between teacher and student, being remarkable, being fun, informative and permanent learning, development in knowledge, skills and affective dimensions, learning by doing and experiencing, having the opportunity to reinforce and repeat the lesson, concretizing abstract subjects, gaining scientific process skills. The limitations are long legal procedures, various risks, high class size, high curriculum intensity, limited time, insufficient class hours, lack of parental support, limited transportation facilities (Çetin, Kuş & Karatekin, 2010; Behrendt & Fraklin, 2014; Selanik Ay & Kurtdele Fidan, 2014; Ay, Anagün & Demir, 2015; Malkoç & Kaya, 2015; Tosun, 2015; Yıldızhan, 2015; Selanik Ay & Erbasan, 2016; Topçu, 2017; Uzbilir Özçelik, 2018; Çağan, 2019; Öztürk, 2019; Şahin, 2019; Yazar Kaptan & Beldağ, 2019; Karbeyaz & Kurt, 2020; Nalkıran & Karamustafaoglu, 2020; Karbeyaz & Karamustafaoglu, 2021; Kaya, 2021; Torun, 2021; Pekin & Bozdoğan, 2021; Yaşar Çetin, 2021). It is understood that the above-mentioned results obtained in these studies overlap with the results of this study.

Primary school teachers expressed the benefits of out-of-school learning environments to be used in life science lesson as eliminating monotony, facilitating the teacher's work, learning new information, observing behaviours, saving time, providing permanent learning, being a role model for students, increasing motivation and appealing to more students and the limitations for teachers as limited opportunities, tiring, responsibility, group dominance, bureaucracy, security problems, unpredictability of negativities, transportation problems and not having enough information.

Although out-of-school learning activities are carried out for students, it has been determined that there are benefits that teachers gain at the end of the process and limiting situations they experience during the process. Primary school teachers stated that out-of-school learning environments used in life science lessons would save the lessons from monotony. As a matter of fact, Mehmet Teacher reveals this situation with the words "It saves the subjects from boredom and monotony, and keeps them motivated." Primary school teachers stated that they learned new information, saved time, had the chance to observe students better, reached more students and increased their motivation thanks to out-of-school learning. They expressed the limitations they encountered during the process as being tiring, having limited opportunities, having a high burden of responsibility, and unpredictability of negativities. For example, İsmail Teacher: "Being tiring, economic inadequacies, not meeting basic needs, transportation, problems arising while obtaining permits.", Neziha Teacher: "Financial, physical fatigue, we may not have the chance to control everything in the external environment.", Bengisu Teacher: "Financial obligation, in some trips, when the student does not bring it, I personally cannot stand it and give it myself, the responsibility imposed on the teacher." With their opinions, they expressed the limitations for teachers in benefiting from out-of-school learning environments.

When the related literature studies were examined, no benefits for teachers were found. However, they expressed that the legal procedures take a long time, they have various risks, they are boring, they do not master the application methods, and they encounter limitations (Çetin, Kuş & Karatekin, 2010; Selanik Ay & Kurtde Fidan, 2014; Ay, Anagün, & Demir, 2015; Malkoç & Kaya, 2015; Tosun, 2015; Selanik Ay & Erbasan, 2016; Topçu, 2017; Uzbilir Özçelik, 2018; Çağan, 2019; Şahin, 2019; Karbeyaz & Kurt, 2020; Nalkıran & Karamustafaoğlu, 2020; Torun, 2021; Pekin & Bozdoğan, 2021; Yaşar Çetin, 2021). It is seen that the results of the above research describing the limitations overlap with the limitations described by the teachers in this study.

Recommendations

1. In this study, although the self-efficacy beliefs of primary school teachers in organizing educational field trips to out-of-school learning environments were found to be positively high, according to the general arithmetic mean obtained from the scale, the self-efficacy beliefs of primary school teachers in organizing educational field trips to out-of-school learning environments were found to be in the "usually" dimension. In order to increase primary school teachers' self-efficacy beliefs in organizing educational field trips to out-of-school learning environments from usually to always, information can be given to administrators (school administrators, MoNE administrators, provincial administrations, etc.) who have responsibilities in minimizing the problems they encounter in organizing field trips. In addition, primary school teachers can be given information or in-service trainings about what should be done before, during and after the trip, especially guidance services in organizing educational trips to out-of-school learning environments. In addition, some of the situations that prevent primary school teachers from benefiting from out-of-school learning environments, such as materialism, official procedures, school administration, curriculum, transportation, lack of interest of institutions, are not caused by the teacher. Institutions that can be mentioned as the cause of these situations can be informed about their responsibilities regarding out-of-school learning.

2. In the study, it was determined that elementary school teachers' self-efficacy beliefs in organizing educational field trips to out-of-school learning environments varied according to their seniority levels in the profession and it was seen that the self-efficacy beliefs in organizing field trips increased as seniority increased, except for those with the highest seniority. The reasons for the downward acceleration of self-efficacy beliefs in organizing educational field trips to out-of-school learning environments in the last years of the profession can be determined through qualitative research.

References

- Akdağ, H. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde yasal izin sürecini planlama. In A. Şimşek ve S. Kaymaccı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (pp. 75-94). Pegem.
- Arabacı, S., & Akgül, G. D. (2020). The views of science teachers on the use and application of out-of-school learning environments. *International Journal of Scholars in Education*, 3(2), 276-291.
- Ata, B. (2002). *Teaching history with museums and historical places: The views of history teachers on "museum education"* [Unpublished doctoral thesis, Gazi University]. Gazi University Research Information System.
- Ay, Y., Anagün, Ş. S., & Demir, Z. M. (2015). Pre-service primary school teachers' opinions about out-of-school learning in science teaching. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 103-118.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University.
- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2012). *Learning outside the classroom theory and guidelines for practice*. Routledge.
- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips 74 and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9, 35–245.
- Bostan Sarıođlan, A., & Küçüközer, H. (2017). Investigation of preservice science teachers' opinions regarded to outdoor school learning environments. *Journal of Research in Informal Environments*, 2(1), 1-15.
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Role and importance of science and technology in education* (Publication No. 207028) [Doctoral thesis, Gazi University]. National Thesis Center.
- Bozdoğan, A. E. (2016). Development of self-efficacy belief scale for planning and organizing educational trips to out of school settings. *Journal of Theoretical Educational Science*, 9(1), 111-129.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Charmaraman, L. (2013). Congregating to create for social change: urban youth media production and sense of community. *Learning, Media and Technology*, 38(1),102-115.
- Chester, M. D., & Beaudin, B. Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33(1), 233-257.
- Cousins, B., Ross, J., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385-400.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook on qualitative research* (4th ed., pp. 269–284). Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018) *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5nd ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Çaçan F. (2019). *Investigation of social studies teachers 'opinions on the use of informal learning environments (Ađri province sample)* (Publication No. 609284) [Master thesis, Ağrı İbrahim Çeçen University]. National Thesis Center.
- Çebi, H., & Arslan, M. (2019). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı ilgi ve tutumlarına etkisi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 4(2), 1-35.
- Çetin, T., Kuş, Z., & Karatekin, K. (2010). Opinions of class and social sciences teachers about trip-observation method. *Tokat Gaziosmanpasa University The Journal of Social Sciences Research*, 5(2), 158-180.
- Çiçek, Ö., & Saraç, E. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 504-522.

- DeWitt, J. E., & Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197.
- Dyment, J., Morse, M., Shaw, S., Smith, H. (2014). Curriculum development in outdoor education: Tasmanian teachers' perspectives on the new pre-tertiary: Outdoor leadership course. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(1), 82-99.
- Erten, Z., & Taşçı, G. (2016). Developing activities of out of the school learning environments for science classes, and analysing their effects on students' scientific process skills. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 18(2), 638-657.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Trans.). Anı.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Gürsoy, G. (2018). Outdoor learning environments in science education. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 623-648.
- Halligan, M. W. (2006). *Outdoor education for middle school youth: A grant proposal project* [Master of social work thesis, California State University]. Long Beach ProQuest Dissertations Publishing.
- Ho, S. (2014). The purposes outdoor education does, could and should serve in Singapore. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(2), 153-171.
- İşlek, D. (2019). An analysis of the pre-service preschool teachers' self-efficacy beliefs and views towards using museums as an educational environment. *Elementary Education Online*, 18(4), 1434-1447.
- Kaçar, T., & Beycioğlu, K. (2017). The investigation of elementary school teachers' self-efficacy beliefs in terms of various variables. *Elementary Education Online*, 16(4), 1753-1767.
- Karademir, E. (2013). *Determination of objectives realization at outdoor science education activities of teachers and pre-service teachers by the theory of planned behavior within the scope of science and technology lesson* (Publication No. 339042) [Doctoral thesis, Hacettepe University]. National Thesis Center.
- Karagül, S. (2018). The effect of layered curriculum supported with project-based learning method on students' reading and writing skills in turkish language education. *Elementary Education Online*, 17(2), 874-887.
- Karbeyaz, A., & Karamustafaoğlu, O. (2021). An investigation on classroom teachers' opinions on the contribution of out-of-school learning environments to teaching. *İstanbul Journal of Social Sciences*, 29, 1-20.
- Karbeyaz, A., & Kurt, M. (2020). The views of classroom teachers for use of out-of-school learning environments in life studies course. *International Journal of New Approaches in Social Studies (IJONASS)*, 4(1), 79-93.
- Kartal, O. Y., Temelli, D., & Şahin, Ç. (2018). An investigation into the information technology self efficacy level of secondary school maths teachers' according to gender variable. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 922-943.
- Kaspar, M. J. (1998). *Factors affecting elementary principals and teachers' decisions to support out door field trips* [Unpublished master thesis, The University of Texas]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Kaya Z. (2021). *Classroom teachers views on the use of out of school learning activities in elementary school* (Publication. 669144) [Mater thesis, Recep Tayyip Erdoğan University]. National Thesis Center.
- Kaya, İ. (2019). Investigation of self-efficacy beliefs of preschool teachers in terms of certain variables. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 345-363.
- Kisiel, J. F. (2003). Teachers, museums and worksheets: a closer look at a learning experience. *Journal of Science Teacher Education*, 14(1): 3-21.
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2012). Primary school teachers' self efficacy. *Int. Journal of Management Economics and Business*, 8(16), 269-282.
- Kulualp, H. G. (2019). Burnout syndrome: An application on public organization. *Journal of Süleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, (35), 211-230.
- Laçın Şimşek, C. (2011). Giriş: Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi. In C. Laçın Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* (pp. 1-24). Pegem.

- Malkoç, S., & Kaya, E. (2015). The usage of non-classroom environments in social studies education. *Elementary Education Online*, 14(3), 1080-1095.
- Ministry of National Education (MoNE). (2018). *Life science lesson curriculum and guide (1.2.3. Grades)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Sage.
- Morgan, D. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76.
- Nalkıran, T., & Karamustafaoğlu, O. (2020). Teaching natural disasters subject in out-of-school learning environment: DEMP trip. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 9(2), 91-113.
- Öztürk, A. (2019). *Social studies teacher's views on outdoor education* (Publication No. 588793) [Master thesis, Niğde Ömer Halis Demir University]. National Thesis Center.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 4(2), 116-125.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Trans.). Pegem.
- Pekin, M., & Bozdoğan, A. E. (2021). Examining secondary school teachers' self-efficacy in organizing trips to out-of-school environments in terms of different variables: Sample of Tokat province. *International Journal of Turkish Educational Studies*, 2021(17), 114-133.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-15.
- Quay, J., & Seaman, J. (2013). *John Dewey and education outdoors: Making sense of the 'educational situation' through more than a century of progressive reforms*. Sense.
- 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.
- Selanik Ay, T., & Kurtdede Fidan, N. (2014). Teacher candidates' views about using museums in social studies education. *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(48), 69-89.
- Sontay, G., Tutar, M., & Karamustafaoğlu, O. (2016). Student views about "science teaching with outdoor learning environments": Planetarium tour. *Journal of Research in Informal Environments (JRINEN)*, 1(1), 1-24.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Şahin, Ö., Gökkurt, B., & Soylu, Y. (2014). A comparison of teachers' and preservice teachers' self-efficacy beliefs regarding mathematics instruction. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Education Faculty*, 22, 120-133.
- Şahin, S. (2019). *Social studies teachers views on travel observation techniques* (Publication No. 565239) [Master thesis, Giresun University]. National Thesis Center.
- Şimşek, A., & Kaymakçı, S. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı. In A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (pp. 1-13). Pegem.
- Şimşek, S. & Kayacık, G., (2024). Classroom teachers' views on out-of-school learning environments. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 25(1), 747-783.
- Taşdemir, M. (2000). Eğitimde planlama ve değerlendirme. Ocak.
- Tay, B. (2017). Hayat bilgisi: Hayatın bilgisi. In B. Tay (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi içinde* (pp. 1-37). Pegem.
- Tay, B. (2020). Okul dışı öğrenme çevrelerinde değer eğitimi. In A. Beldağ ve Z. Genç (Ed.). *Karakter ve değer eğitimi* (pp. 207-236). Pegem.
- Tay, B., & Uçuş, Ş. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde özel sektör kurumları. In A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (pp. 303-324). Pegem.
- Tay, B., & Uçuş Güldalı, Ş. (2017). Hayat bilgisi öğretiminde okul dışı öğrenme çevreleri. In B. Tay (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* (pp. 225-256). Pegem.
- Temel, F., & Kölemen, E. B. (2021). Examining preschool teachers' self-efficacy beliefs regarding organizing field trips. *International Primary Education Research Journal*, 5(1), 46-58.
- Topçu, E. (2017). Out of school learning environments in social studies teaching: A phenomenological research with teacher candidates. *International Education Studies*, 10(7), 1-27.

- Torun Ü. (2021). *Views of social studies teachers and preservice teachers on out of school learning* (Publication No. 686917) [Master thesis, Kırşehir Ahi Evran University]. National Thesis Center.
- Tosun, H. (2015). *Museum practises in the course of social studies* (Publication No. 407795) [Master thesis, Anadolu University]. National Thesis Center.
- Türk, Ö. (2008). *Research of self-competency and professional satisfaction of primary school teachers*. (Publication No. 220454) [Master thesis, Yeditepe University]. National Thesis Center.
- Uline, C. L., Miller, D. M., & Tschannen-Moran, M. (1998). School effectiveness: the underlying dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 462-483.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.
- Uzbulur Özçelik G. (2018). *Investigation of preschool and classroom teachers' views about application of challenging experiences and self efficacy during scientific field trips* (Publication No. 517181) [Master thesis, İstanbul Aydın University]. National Thesis Center.
- Williams-Siegfredsen, J. (2012). *Understanding the danish forest school approach early years education in practice*. Routledge.
- Yarar Kaptan, S., & Beldağ, A. (2019). Evaluation of primary school teacher candidates' awareness of out-of-school learning. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 13(30), 347-366.
- Yaşar Çetin, B. (2021). *Views of school managers, teachers, students and parents about out-of-school learning* (Publication No. 685728) [Master thesis, Hacettepe University]. National Thesis Center.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım Polat, S. N. ve Gürsoy, G. (2023). Systematic review of theses on out-of-school learning environment in science education. *Journal of Research in Informal Environments (JRINEN)*, 8(1), 1-20
- Yıldızhan, Y. (2015). *Determining the needs of extensive education in turkey and the expectation of the society (Ankara case)* (Publication No.395042) [Doctoral thesis, Dumlupınar University]. National Thesis Center.

Ethics Committee Permission Information:

In this research, all rules specified within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" have been followed. Ethical approval was obtained from the Kırşehir Ahi Evran University Social Sciences and Humanities Scientific Research and Publication Ethics Committee with the following date and reference number:

Ethical Evaluation Decision Date: 25/12/2020

Ethical Evaluation Document Number: 2020/5

Application Permission Information:

Application permission was obtained from Kırşehir Governorship Provincial Directorate of National Education for the study with the letter dated 03/11/2020 and numbered 24512418-605.01-E.15976388.

Conflict of Interest:

The authors declare no personal or financial conflict of interest regarding the research addressed in this article.

Author Contribution Rates:

Author 1: 50%

Author 2: 50%

İlkokul Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersinde Gezi Düzenleyebilme Öz Yeterlik İnançları ve Okul Dışı Öğrenmeyle İlgili Değerlendirmeleri¹

Gamze Nur Doğan², Bayram Tay³

Makale Hakkında

Geliş Tar.: 09.03.2024

Kabul: 07.11.2024

Yayın: 26.11.2024

Anahtar Kelimeler

Hayat bilgisi dersi
Okul dışı öğrenme
Öz yeterlik
İlkokul öğretmenleri

Özet

Hayat bilgisi, öğrencilerin doğal ve toplumsal ortama uyumunda gerekli olan özelliklerin kazandırıldığı bir derstir. Hem doğal hem de toplumsal çevrede öğrenmeyi içeren okul dışı öğrenmenin, hayat bilgisi dersinde kullanılmasında öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve düşünceleri belirleyici olabilecektir. Bundan dolayı araştırmada ilkökul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz yeterlik inanç düzeyleri ile hayat bilgisi dersi kapsamında okul dışı öğrenme ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntemle desenlenen bu çalışmanın nicel boyutu kesitsel tarama modeli, nitel boyutu durum çalışması modeli ile yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemi, ölçüt örnekleme ile belirlenen 324 ve 20 ilkökul öğretmeninden oluşturulmuştur. Nicel verilerin analizinde parametrik olmayan testler, nitel verilerin analizinde içerik analizi işe koşulmuştur. İlkokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançlarının olumlu düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kazanımlara uygunluk, ulaşım imkânları, maddi boyut, öğrenciye görelilik ilkesi, güvenlik durumu gibi özellikler, okul dışı öğrenme çevrelerini tercih ederken dikkat edilmesi gereken unsurlardır. Okul dışı öğrenme çevreleri; somut öğrenmeyi, öğrencilerin kişisel özelliklerinin gelişmesini sağlamakta, tekdüzeliği ortadan kaldırıp, öğretmenin işini kolaylaştırarak geniş gözlem olanağı ile öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlamaktadır.

Doğan, G. N. ve Tay, B. (2024). İlkokul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançları ve okul dışı öğrenmeyle ilgili değerlendirmeleri. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 293-336. DOI: 10.21666/muefd.1449563

Atf İçin

Montessori'ye göre eğitim, öğretmenlerin çocuklara sözcüklerle anlattıklarıyla değil, çocukların fiziksel ve sosyal çevrede geçirdikleri yaşantılarla gerçekleşir. Çocukların fiziksel ve sosyal çevrede yaşantı geçirebilmesi için öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesine ihtiyaç vardır. Geçmişten günümüze öğrenme ortamı denildiğinde akla gelen ilk yer sınıf olmuştur. Sınıf; mekânsal olarak okul içinde yer alan, öğretim etkinliklerinin yapıldığı, genellikle sırası, masası, yazı tahtası ve diğer gerekli materyallerin yer aldığı öğrenme ortamları olarak tanımlanabilir. Okul içinde yer alan spor salonları, laboratuvarlar ve işlikler (atölye) de sınıf olarak düşünülse de sınıfların öğrenme ortamları olarak popülerliğini koruduğu görülmektedir (Tay, 2020). Söz konusu sınıf ortamlarının tüm öğrenmeler için yeterli olmadıkları bilinmektedir. Bunun için okul dışı öğrenme çevrelerinin işe koşulması önemlidir. Okul dışı öğrenme; sınıfın dışında başlayan, okulun bahçesi ve civarı ile okulun sınırları dışında kalan, öğrencinin deneyimlerini merkeze alan, yaparak yaşayarak öğrenmenin sağlandığı, öğrencilerin duyu organlarını işe koymasını gerektiren, doğal ve toplumsal konularda disiplinlerarası anlayışın benimsendiği aktif öğrenme yöntemlerinden biridir. Çocuklar aktif öğrenme ile sürekli değişirler, onlar için yeni olan durumlara uyum gösterirler, bilgileri ve kavramları tekrar yapılandırır ve anlamlandırır. Bu süreç çocukların deneyimleri, denemeleri, yapılandırmaları, oynayarak öğrendikleri ile geçer. Bu kapsamda, aktif öğrenme, yaşantılar ve deneyimlerle var olmaktadır (Tay ve

¹ Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Millî Eğitim Bakanlığı - nurgamzedogan@gmail.com - ORCID: 0000-0002-3923-1848

³ Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi - bayramtay@ahievran.edu.tr - ORCID: 0000-0003-2466-1527

Uçuş Güldalı, 2017). Örneğin çocuklar mevsimleri, hikâye dinleyerek öğrenmektense hava değişimlerini deneyimleyerek, gözleyerek öğrenirler (Williams-Siegfredsen, 2012). Aktif öğrenmenin gerçekleşmesinde okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenme çevreleri etkili olabilecektir. Bunun için okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilecek eğitimlerin bireysel, toplumsal, eğitimsel, iyileştirici ve çevresel hedeflere sahip olması gerekmektedir (Halligan, 2006). Bundan dolayı okul dışı öğrenmenin hayata geçilmesinde sistematik bir öğretim sürecinin işe koşulması gerektiği açıktır. Literatürde okul dışı öğrenmenin hazırlık etkinlikleri, okul dışı öğrenme çevresinde eğitim öğretim etkinlikleri ve ölçme ve değerlendirme etkinlikleri olmak üzere üç adımda gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Laçın Şimşek, 2011; Tay, 2020). Okul dışı öğrenme ile dersini işlemek isteyen öğretmenlerin söz konusu bu üç adımdan önce yapması gereken ilk iş bir karar verme sürecidir. Bu karar, dersin amacına ulaşmada kullanılabilecek en uygun okul dışı öğrenme çevresini belirlemektir. Bu adımların izlenmesi ile okul dışı öğrenmenin birçok yararı ortaya çıkabilecektir. Okul dışı öğrenme, aktif ve hareket temelli bir süreci içermekte, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanların gelişimini ve öğrenmeyi desteklemekte, gönüllü organizasyonlara katılma, aktif vatandaş olma ve demokratik topluma katkılarını öğrenmede ve deneyimlemede öğrencilere gerçek olanaklar sunmakta ve öğrenciler için liderlik becerilerinin yapılandırılmasına katkı sağlamaktadır (Priest, 1986; Beames, Higgins ve Nicol, 2012; Quay ve Seaman, 2013; Dymont, Morse, Shaw ve Heidi Smith, 2014; Ho, 2014). Etkili vatandaş yetiştirme, gönüllü organizasyonlara katılma, aktif vatandaş olma ve demokratik topluma katılım, doğal ve toplumsal çevreye uyum sağlama gibi özelliklerin geliştirileceği ders, hayat bilgisi dersidir.

Çocuğun kendini bilmesi ve tanınması amacıyla farklı bilim alanlarından bilgiler bir araya getirilerek oluşturulmuş ve çocuklara hayatın bilgisini kazandırmaya çalışan, vatandaşlık eğitim programının ilk dersi olan hayat bilgisi dersinin (Tay, 2017) öğretim programları incelendiğinde; 1998 programı dışındaki tüm öğretim programlarda okul dışı öğrenmeye vurgu yapıldığı, özellikle 2005 yılı ve sonrasında okul dışı öğrenmenin yapılandırmacı anlayış çerçevesinde değerlendirildiği anlaşılabılır. Yapılandırmacılık, öğretmeden çok öğrenmeye dayanmaktadır. Bu öğrenme sürecinin bir problem üzerinden başlatılacağı, aktif öğrenmelerle gerçekleşeceği ve sosyal öğrenmenin prensipleriyle destekleneceği söylenebilir. Bir başka ifade ile yapılandırmacı anlayışın benimsenmesi problem çözme, aktif öğrenme ve işbirlikli öğrenme çatısında öğrenmelerin gerçekleşmesini gerektirmektedir. Bu üç özelliği aynı anda içeren öğrenme anlayışlarıyla hayat bilgisi dersinin yürütülmesi okul dışı öğrenmeyi de içine alan süreçlerin işletilmesini gerekli kılmaktadır. Hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenmenin işe koşulmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları hesaba katılmalıdır. Bandura (1995) ve Pajares (2002) bireylerin öz yeterlik inancının kaynağı olarak dört temel ögeye vurgu yapmaktadır. Bu öğeler doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve bireyin psikolojik durumu olarak tanımlanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ile ilgili hem kendi deneyimleri hem de meslektaşlarının deneyimleri, okul dışı öğrenme ile ilgili gerçekleştirdikleri etkinliklere aldıkları tepkiler ve bu tepkilere yönelik psikolojik durumları, onların okul dışı öğrenmeye karşı özyeterlik inançlarını oluşturacaktır.

Bireylerin yaptıkları bir eylemin sonuçlarına yönelik olarak sahip oldukları düşünce, onları bu eyleme benzeyen görevleri gerçekleştirmede kendi yeteneklerine olan inancını oluşturmada ve geliştirmede etkili olmaktadır (Pajares, 2002). Örnek olarak; öğretmenlerin hayat bilgisi öğretimine ilişkin yetkinlikleri ve yetkinlik düzeylerine olan inançları onların öğretim sürecinde neler yapabileceklerine ilişkin karar mekanizmalarında etkili bir rol oynamaktadır. Bu karar mekanizmaları sahip oldukları yetkinliklerle özelde nitelikli bir hayat bilgisi öğretimi gerçekleştirebilmeleri için genelde ise tüm eğitim sürecini sağlıklı ve etkili bir şekilde yürütmeleri için işe koşulmaktadır. Nitekim öz yeterlik inançları bu çalışma kapsamında okul dışı öğrenme özelinde, alan yazında tartışılmaya değer bulunmuştur.

Okul dışı öğrenme ile ilgili alan yazın, konunun özellikle fen eğitimi kapsamında ele alındığını (Karademir, 2013; Erten ve Taşçı, 2016; Bostan Sarioğlan ve Küçüközer, 2017; Gürsoy, 2018; Çebi ve Arslan, 2019; Arabacı ve Akgül, 2020; Yıldırım Polat ve Gürsoy, 2023) göstermektedir. İlkokul öğretmenliği ile ilgili olarak sınıf öğretmen adayları ile bir çalışmanın yapıldığı (Ay, Anagün ve Demir, 2015), öğretmenlerin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleme öz yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelendiği çalışmaların da olduğu (Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016; Çiçek ve Saraç, 2017; Uzbilir Özçelik, 2018; İşlek, 2019; Temel ve Kölemen, 2021) ve ilkokul öğretmenleri ile çalışmaların (Uzbilir Özçelik, 2018; Şimşek, ve Kayacık, 2024)

yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Bu bağlamda hayat bilgisi özelinde yapılan okul dışı öğrenme ya da gezi düzenleyebilme öz yeterlik inancı ile ilgili bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Yapılan bu araştırma ile alandaki boşluğun doldurulması beklenmektedir. Bununla birlikte karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmanın bu boyutu ile de alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşüncelerden hareketle çalışmanın amacı ilkökul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz yeterlik inanç düzeylerini farklı değişkenler üzerinden saptamak ve ilkökul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi kapsamında okul dışı öğrenme ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Hayat bilgisi dersinde ilkökul öğretmenlerinin;

1. Gezi düzenleyebilme öz yeterlik inanç düzeyleri nedir ve bu inanç düzeyleri cinsiyete ve mesleki kıdeme göre değişmekte midir?
2. Okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmayı sınırlandıran durumlar ile ilgili değerlendirmeleri nelerdir?
3. Okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanma adımlarında yapılması gerekenler ile ilgili değerlendirmeleri nelerdir?
4. Okul dışı öğrenme çevrelerini tercih ederken dikkat edilecekler ile ilgili değerlendirmeleri nelerdir?
5. Okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanımının öğrenci açısından fayda ve sınırlıkları konularında değerlendirmeleri nelerdir?
6. Okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanımının öğretmen açısından fayda ve sınırlıkları konularında değerlendirmeleri nelerdir?

Yöntem

Karma yöntemle desenlenen bu araştırma baskınlık durumuna göre eşit statüye, zaman sırasına göre ardışık türe girmektedir (Greene, Caracelli ve Graham, 1989; Morgan, 2007; Creswell, 2011; Creswell, 2014; Creswell ve Creswell, 2018). Çalışmada nitel ve nicel verilere aynı oranda ağırlık verildiğinden eşit statü, önce nicel sonra nitel veri toplandığından ardışık tür işe koşulmuştur. Araştırmanın nicel yöntemle yürütülen boyutu kesitsel tarama ile gerçekleştirilmiştir. Kesitsel tarama modeli, tarama modellerinden biridir ve bu modelde verilerin toplanması aşaması tek seferde gerçekleşir (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Bu çalışmada ilkökul öğretmenlerinden tek seferde veri toplanmış ve elde edilen bu veriler üzerinden betimlemelere gidilmiştir. Araştırmanın nitel yöntemle yürütülen kısmında, durum çalışması deseni işe koşulmuştur. Durum çalışmalarının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir başka deyişle ele alınan durum ile ilgili etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve bu durumun nasıl etkiledikleri ve etkili durumdan nasıl etkilendikleri detaylandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada hayat bilgisi dersi kapsamında okul dışı öğrenme çevreleri bir durum olarak ele alınmıştır.

Çalışma Grupları

Araştırmanın nicel boyutunun çalışma evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ilinde görev yapmakta olan 608 ilkökul öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma evreninden amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak 324 ilkökul öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Amaca uygun olarak belirlenen ölçüt seçilecek ilkökul öğretmenlerinin 1, 2 veya 3. sınıfı okutuyor olması olarak belirlenmiştir. Örnek büyüklüğünün belirlenmesinde .05 güven aralığında 1000 kişilik evrenden en az 278 kişinin seçilmesinin uygun olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bununla birlikte QuestionPro (<https://www.questionpro.com/sample-size-calculator/>) tarafından geliştirilen hesaplama aracına göre 608 kişilik bir evrenden 237 kişinin seçilmesi gerekliliği hesaplanmıştır. Bu değerler, araştırmadaki 324 kişilik örneklemin evreni yansıtmada uygun olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın nitel boyutunu 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılında Kırşehir il merkezinde görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu araştırma desenine ve konunun yapısına uygun olarak amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu bağlamda amaca uygun olarak hayat bilgisi dersini yürütmekte olan 1, 2 veya 3. sınıfı okutan ve araştırmanın nicel boyutunda veri toplanan sınıf öğretmenleri çalışma grubunu oluşturmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyete ve Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

		1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üstü	Toplam
Nicel	Kadın	17	16	25	28	63	149
	Erkek	8	8	26	22	111	175
	Toplam	25	24	51	50	174	324
Nitel	Kadın	1	1	1	-	4	7
	Erkek	1	1	3	-	8	13
	Toplam	2	2	4	-	12	20

Araştırmanın nicel boyutunun örnekleminde yer alan ilkökul öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımının birbirine yakın ve yaklaşık %54'ünün 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Araştırmanın nitel boyutunun örnekleminde yer alan ilkökul öğretmenlerinin yaklaşık %60'ının 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanma Süreci

Nicel veriler, “Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” (Bozdoğan, 2016) ile toplanmıştır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .93 olan ölçek, 30 madde ve 5’li likert tipindedir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçek araştırmacılar tarafından gerekli izinler alındıktan sonra örneklem grubuna uygulanmıştır. Uygulamalar 25 ile 30 dakika arasında gerçekleşmiştir.

Nitel verilerin toplanmasında dört odak grup görüşmesi yapılmış ve bu görüşmelerin her biri yaklaşık iki saat sürmüştür. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2011) odak grup görüşmesi birbiri içine geçmiş yedi aşamadan oluşmaktadır. Çalışma, bu aşamalar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, odak grup yöntemi ile verilerin toplanmasının uygun olduğunu göstermiş, araştırma sorularından hareketle odak grup soruları hazırlanmıştır. Okul dışı öğrenme çevreleri ile ilgili literatür taranarak işe başlanmış ve 16 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Söz konusu form, Kahramanmaraş Sütçü İmam (1), Kırşehir Ahi Evran (2) ve Rize Recep Tayyip Erdoğan (1) Üniversiteleri’nden dört akademisyene gönderilmiştir. Akademisyenlerden her bir sorunun uygunluğuna yönelik (uygun, düzeltilip kullanılabilir, uygun değil) görüş ve değerlendirmeleri istenmiştir. Alınan dönütler her bir kategori için kendi kategorileriyle karşılaştırılarak free-marginal kapa değeri hesaplanmıştır. Elde edilen değer (.88) değerlendirmeciler arası yeterli uyumun olduğunu göstermiştir. Uzman görüşleri çerçevesinde sorularda anlam ve imlaya yönelik düzenleme yapılarak son şekli verilmiştir. Belirlenen sorular; tanıtma (1. soru), geçiş (2. ve 3. sorular), ana (4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12,13, 14 ve 15. sorular) ve kapanış sorusu (16. soru) olacak şekilde odak grup görüşmelerinde kullanılacak soru tiplerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bu makalede odak grup sorularından bazılarının analizlerine, makalelerdeki kelime sınırı nedeniyle yer verilmemiştir. Soruların hazırlanmasından sonra odak grup görüşmesinin gerçekleştirileceği mekân belirlenmiştir. Odak grup görüşmelerinin 1 tanesi okul müdürünün odasında gerçekleşirken geriye kalan 3 görüşme ise üniversitenin seminer odasında gerçekleşmiştir. Odak grup görüşme kayıtları bir video ve bir ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Pilot uygulamada 5 ilkökul öğretmeni yer alırken asıl uygulamalarda 20 ilkökul öğretmeni yer almıştır. Katılımcılara görüşmenin amacı, ne zaman, nerede, saat kaçta yapılacağı yeri, saati ve günü belirtilerek katılımcılar davet edilmiştir. Odak grup eş zamanlı bireysel mülakatların bir toplamı olmaktan ziyade moderatörün besleyici rolü sayesinde konuşmanın aktığı bir grup tartışmasıdır (Patton, 2018). Tanımdan hareketle bir odak grup görüşme sırasında konuşmacılar kadar moderatörün de önemli bir yeri olduğunu, süreçteki yönetiminin araştırma verilerini etkileyebileceği söylenebilir. Glesne (2012) odak grup görüşmesinde, araştırmacıların moderatör niteliklerine sahip olması gerektiğini, görüşme sırasında hem görüşmeyi yönetmenin hem de notlar tutmanın zorlayıcı olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmanın pilot uygulamasının moderatörlüğünü bu çalışmadaki ikinci yazar (tez danışmanı), geriye kalan dört odak grup görüşmesininkini birinci yazar (tez öğrencisi) yönetmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel yöntem kullanılan kısmında verilerin normal dağılım gösterip göstermediği; varyasyon katsayısı, Skewness, Kurtosis, Kolmogorov-Smirnova / Shapiro-Wilk, Histogram ve

Detrended Grafiğine bakılmıştır.Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuca bağlı olarak nicel verilerin analizinde non-parametrik testlerden, Mann Whitney U testi, Ki-kare (χ^2) testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Hesaplanan ortalama değerlerin yorumlanmasında grup değer aralığı belirlenmiştir. $a = \text{Ranj} / \text{Yapılacak Grup Sayısı}$ formülü (Taşdemir, 2000) ile 4.20 ile 5 arası “her zaman”, 3.39 ile 4.19 arası “genellikle”, 2.58 ile 3.38 arası “bazen”, 1.77 ile 2.57 arası “nadiren”, 1 ile 1.76 arası “hiçbir zaman” şeklinde oluşmuştur. Nitel boyutta elde edilen veriler transkript edilmiş ve MAXQDA 12 programı üzerinden içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde açık yaklaşım benimsenerek kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Bu kod ve temalar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılarak analiz birimlerine ait kategoriler kendi kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarda kodlar ve temaların güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994) formülü kullanılarak .93 olarak hesaplanmıştır. Bu adımda elde edilen bulgular frekans grafikleri ve tablolarla sunulmuş ve yorumlanmıştır. Yorumlama sırasında katılımcıların ifadelerinden alıntılara yer verirken “Burak Öğretmen” veya “Dudu Öğretmen” şeklinde kodlar kullanılmıştır. Kodlarda yer alan isimler katılımcılara verilen takma adları ifade etmektedir.

Bulgular

İlkokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeyleri hem verilerin ağırlık ve nitelik grup sınırları ile hem de anlamlılık düzeyi ile tespit edilmiştir. İki yolla verilerin analiz edilmesinin nedeni çalışmanın karma desen ile yürütülüyor olmasından dolayı nitel ve nicel veri setlerinin birbirini yordaması, açıklaması, karşılaştırması ve bütünleştirmesini yapmaktır.

İlkokul Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri (Verilerin Ağırlık ve Nitelik Grup Sınırları)

İlkokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlendiği ölçek maddelerine verilen cevaplara ilişkin sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri

Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Maddeleri	M	SD	Düzye
Gezi yerinde öğrencilere rehberlik etmekte zorlanırım*	4.14	.94	Genellikle
Gezi yerindeyken öğrencilerin çalışma yapraklarını cevaplamalarını sağlamada zorlanırım*	4.03	1.03	Genellikle
Gezi alanında öğrencilerin aktif katılımlarını sağlayarak pratik beceriler kazanmalarını sağlayabilirim	3.97	1.24	Genellikle
Gezi esnasında öğrencilerin sosyal etkileşimde bulunmalarını sağlayabilirim	4.19	1.14	Genellikle
Gezi yerinde öğrencilere eğlenerek öğrenme fırsatı sağlamada zorluk çekerim*	4.05	1.14	Genellikle
Öğrenci sayısı fazla olsa bile gezi alanında kontrolü sağlayabilirim	3.81	1.20	Genellikle
Gezi sonrasında gezinin amaçlarına ne derece ulaştığının tespit etmede zorluk çekerim*	4.31	.95	Her Zaman
Okul dışı çevrelere etkili bir gezi düzenlemek için gerekli adımları bilirim	4.04	1.18	Genellikle
Gezi yerinin genelini ya da odaklanılacak objeleri dersle ilişkilendirmede zorluk çekerim*	4.29	.98	Her Zaman
Gezi esnasında öğrencilerin somut deneyimler kazanmalarını sağlayabileceğimden emin değilim*	4.25	1.05	Her Zaman
Gezi esnasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilirim	4.20	.93	Her Zaman

Tablo 4. (devamı)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Düzye
Gezi öncesi öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesinde yeterli olamayacağımı düşünüyorum*	4.16	1.26	Genellikle
Gezi alanında öğrencilere olumlu ve sıcak bir şekilde yaklaşabileceğime inancım tamdır	4.45	.96	Her Zaman
Gezi öncesi plan (gidiş yolu, süresi, ulaşım vasıtaları, hareket saatleri, öğrenci sayıları, gezi ücretleri vs.) hazırlamada zorlanacağımı düşünüyorum*	4.27	1.10	Her Zaman
Geziden döndükten sonra geziyi öğrencilerimle değerlendirmede (tartışma, proje, kompozisyon vs.) zorluk çekmem	3.81	1.46	Genellikle
Gezi sürecinde kullanılacak olan araçların (tanıtım broşürü, çalışma yaprakları, bilgi testleri vs.) hazırlanmasında zorlanmam	3.65	1.38	Genellikle
Bir günden fazla sürecek geziler için öğrencilerin konaklama ihtiyaçlarını giderebileceğimden emin değilim*	3.75	1.18	Genellikle
Gezi alanında öğrencileri çeşitli sorularla yönlendirip bilgiye ulaşmalarını sağlamada kendime güvenirim	4.49	.82	Her Zaman
Okul dışı çevrelere çok rahatlıkla gezi düzenleyebileceğime inanıyorum	4.31	.91	Her Zaman
Yapılacak gezi öncesi gerekli kişileri (öğrenci velileri, okul idaresi vs.) bilgilendirebilirim	4.65	.75	Her Zaman
Gezi için gerekli izinlerin alınmasında (öğrenci velileri, okul idaresi vs.) güçlük çekerim*	4.31	1.02	Her Zaman
Gezi öncesi öğrencilere gerekli açıklamaları (niçin gidilecek, ne tür çalışmalar yapılacak, uyulması gereken kurallar vs.) yaparken yetersiz kalabilirim*	4.40	1.07	Her Zaman
Gezi alanında öğrencilerin motivasyonlarını üst düzeyde tutmakta zorluk çekerim*	4.44	.88	Her Zaman
Bir günden fazla sürecek geziler için öğrencilerin beslenme ihtiyaçlarını giderebilirim	4.15	1.18	Genellikle
Gezide çekilen fotoğrafların okul panolarında sergilenmesi noktasında güçlük çekerim*	4.50	.95	Her Zaman
Gezi öncesi gerekli rehber ihtiyacını karşılayabilirim	4.19	1.02	Genellikle
Öğrenci ailelerine yapılmış olan geziyle ilgili bilgi vermede zorlanmam	3.70	1.59	Genellikle
Gezi yerinden (varsa) randevuların alınması ve gezi yerindeki yetkililerin bilgilendirilmesinde (öğrenci sayısı, gezi günü, saati vs.) güçlük çekmem	3.77	1.48	Genellikle
Geziden elde ettiğim bilgi ve deneyimle daha sonra yapılacak geziler için etkili fikir ve düşünceler ortaya koyabilirim	4.48	.83	Her Zaman
Okul dışı çevrelere gezi düzenlemek için yeterli tecrübeye sahip olduğumu düşünüyorum	4.35	.87	Her Zaman
Toplam	4.17	.54	Genellikle

*Olumsuz ifade içerir maddelerdir ve test çevirme işlemi yapılmış sonuçları içermektedir.

Tablo 2'ye göre ilkökul öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç puanlarının ortalaması 4.17'dir ve buna göre inanç düzeyi "genellikle" düzeyindedir. Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracındaki 30 sorudan 15'ine "her zaman", diğer 15 soruya da "genellikle" boyutunda cevaplar verildiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddenin "Yapılacak gezi öncesi gerekli kişileri (öğrenci velileri, okul idaresi vs.) bilgilendirebilirim." (4.65=Her zaman) olduğu görülmektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Gezi sürecinde kullanılacak olan araçların (tanıtım broşürü, çalışma yaprakları, bilgi testleri vs.) hazırlanmasında zorlanmam." (3.65=Genellikle) olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda ilkökul öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeylerinin "genellikle" boyutunda olduğu belirlenmiştir.

İlkokul Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnançları (Anlamlılık Düzeyi)

İlkokul öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç puanları ortalaması Ki-kare (χ^2) testine tabi tutulmuştur. Bununla ilgili veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri

	Gözlenen n	Beklenen n	Artık	df	χ^2	p
En düşük	1	5.4	-4.4	59	117.111	.000
En yüksek	16	5.4	10.6			

Tablo 3'e göre ilkökul öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeylerini belirlemek için hesaplanan Ki-kare değerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2 = (sd = 59, n = 324) 117.111, p < .05$). Buna göre ilkökul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançları olumlu düzeyde yüksektir.

Cinsiyetlerine Göre İlkokul Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri

İlkokul öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç puanları ortalamasının cinsiyete göre anlamlı farkı test edilmiş ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Cinsiyete İlişkin Sonuçlar

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	149	159.13	23710.00	12535.000	.550
Erkek	175	165.37	28940.00		

Tablo 4'e göre ilkökul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeyleri puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur ($U=12535.000; p > .05$). İlkokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzey puanları kadın ya da erkek olmalarına göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki Kıdemlerine Göre İlkokul Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri

İlkokul öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç puanları ortalamasının kıdeme göre anlamlı farkı testi ve sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

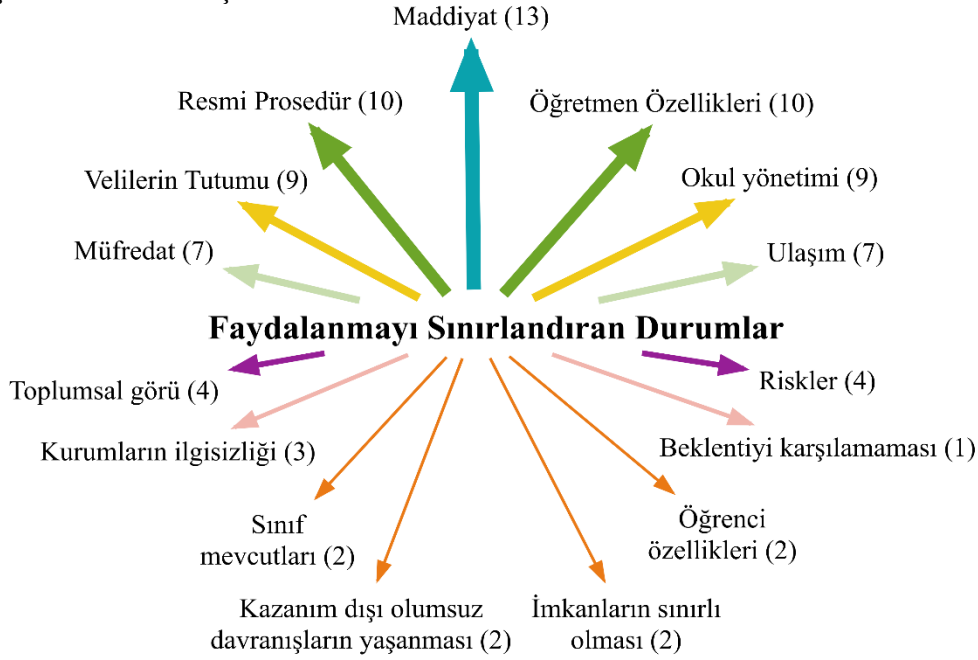
Tablo 5. Mesleki Kıdeme İlişkin Sonuçlar

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	df	χ^2	p	Dunn's İkili Çiftler Testi
1-5 yıl	25	103.00	4	17.015	.002	
6-10 yıl	24	181.15				1-5 yıl<6-10 yıl
11-15 yıl	51	185.83				1-5 yıl<11-15 yıl
16-20 yıl	50	181.34				1-5 yıl<16-20 yıl
21 yıl ve üstü	174	156.22				

Tablo 5'e göre ilkökul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzey puanları ile kıdemleri arasında anlamlı bir fark vardır ($\chi^2=17.015; p < .05$). Anlamlı farkın hangi kıdem düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için yapılan parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testlerinden Dunn's ikili çiftler testine göre anlamlı farkın 1-5 yıl kıdemdeki öğretmenlerle 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdemdeki öğretmenler arasında 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdemdeki öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. En üst kıdemdekiler hariç olmak üzere kıdem arttıkça gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inancının arttığı söylenebilir.

Hayat Bilgisi Dersinde Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanmayı Sınırlandıran Durumlar

Hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmayı sınırlandıran durumlara yönelik bulgular Şekil 1’de sunulmuştur:



Şekil 1. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanmayı Sınırlandıran Durumlar

İlkokul öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretiminde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmayı sınırlandıran durumlardan “maddiyat” on üçer kez ile en çok ifade edilen kategori olmuştur. “Resmi prosedür”, “öğretmen özellikleri” onar kez “velilerin tutumu”, “okul yönetimi” dokuzar kez “müfredat”, “ulaşım” yediser kez “toplumsal görüş”, “riskler” dörder kez “kurumların ilgisizliği” üçer kez ifade edilirken “beklentiyi karşılamaması” kategorisi kendi içinde “yapılan etkinliklerin başarısız olması” alt kategorisine ayrılıp ikişer kez ifade edilmiştir. “İmkânların sınırlı olması”, “sınıf mevcutları”, “kazanım dışı olumsuz davranışların yaşanması” ve “öğrenci özellikleri” ikişer kez ile en az ifade edilen kategoriler olmuştur.

İlkokul öğretmenlerinin görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

İsmail Öğretmen: “Müfredat, konu yoğunluğu, ekonomik sıkıntılar, bürokratik izinler, ulaşım, servis sorunu, sistemin getirdiği zorunluluk.”

Ramazan Öğretmen: “... gezi düzenlenen kurum ve kuruluşların ilgisiz tavırları.”

Nur Öğretmen: “Güvenlik, öğretmenin ve idarecinin risk almak istememesi, maddi sıkıntılar, okul idaresinin olumsuz tutumu, öğretmenin olumsuz tutumu karşılaştığımız sınırlılıklar.”

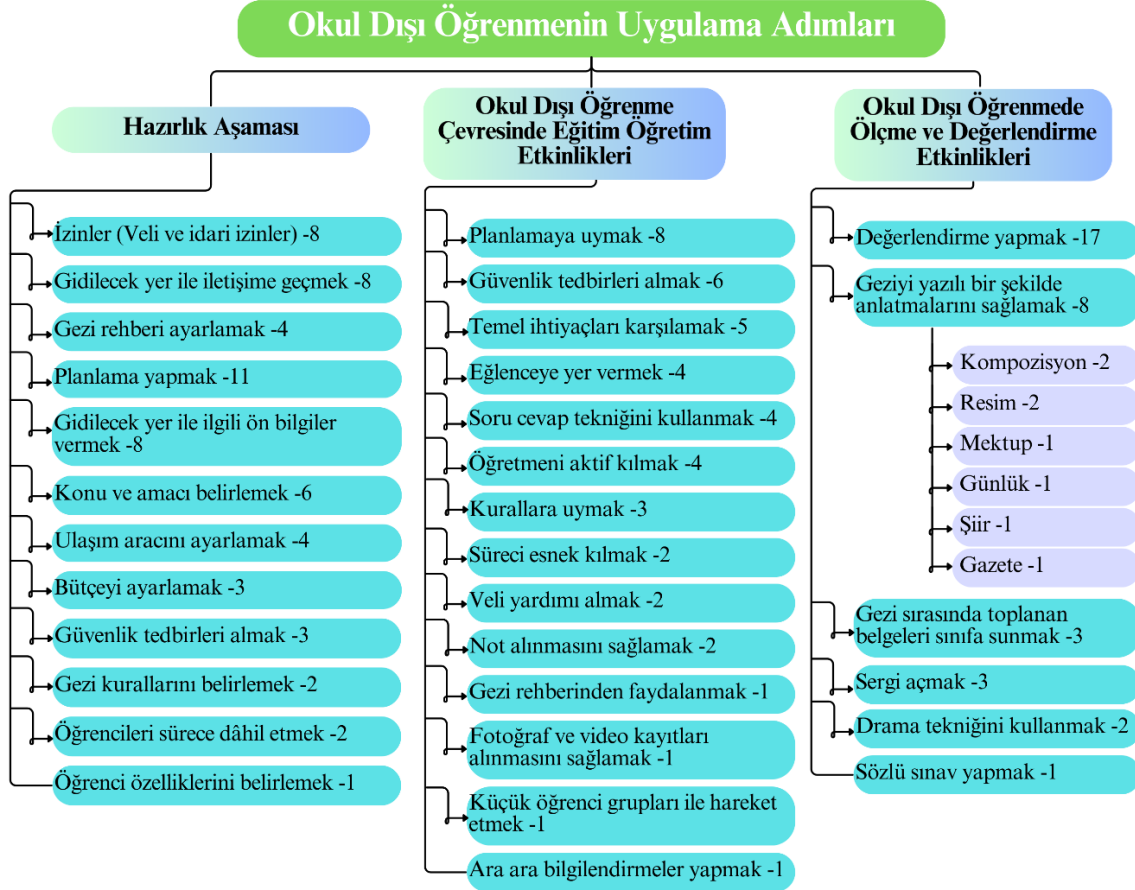
Huriye Öğretmen: “... öğrenci özellikleri, veli izinleri, maddi sıkıntılar, bürokrasi, öğretmenin isteksiz olması sınırlandıran durumlar arasında.”

Hamza Öğretmen: “Yaşanılan bölgelerde yeterli okul dışı öğrenme çevrelerinin bulunmaması, kazanım dışı olması, eğitim gezilerinin toplum tarafından doğru algılanmaması, geziye bakış açısı...”

Dudu Öğretmen: “Veli tutumu, beklentiyi karşılamaması...”

Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanma Adımları

Hayat bilgisi dersinde ilkököl öğretmenlerinin; okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanma adımlarında yapılması gerekenler ile ilgili değerlendirmelerine yönelik bulgular Şekil 2’de sunulmuştur:



Şekil 2. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanmada Adımlar

İlkokul öğretmenlerine göre okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmada hazırlık aşamasında yapılması gerekenler 11, okul dışı öğrenme çevresinde eğitim öğretim etkinliklerinde yapılması gerekenler 14 ve okul dışı öğrenmede ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde yapılması gerekenler 6 kategoride betimlemiştir. Hazırlık aşamasında yapılacaklar; planlama yapmak, izinler almak, gidilecek yer ile iletişime geçmek, gidilecek yer ile ilgili ön bilgiler vermek, konu ve amacı belirlemek, ulaşım aracını ayarlamak, bütçeyi ayarlamak, güvenlik tedbirleri almak, gezi kurallarını belirlemek, öğrencileri sürece dâhil etmek ve öğrenci özelliklerini belirlemektir.

Okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanırken yapılacaklar; planlamaya uymak, güvenlik tedbirleri almak, temel ihtiyaçları karşılamak, eğlenceye yer vermek, soru cevap tekniğini kullanmak, öğretmeni aktif kılmak, kurallara uymak, süreci esnek kılmak, veli yardımı almak, öğrencilerin not alınmasını sağlamak, gezi rehberinden yararlanmak, fotoğraf ve video kayıtları alınmasını sağlamak, küçük öğrenci grupları ile hareket etmek ve ara ara bilgilendirmeler yapmaktır.

Okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalandıktan sonra yapılacaklar ise; değerlendirme yapmak, geziyi yazılı bir şekilde anlatmalarını sağlamak, kompozisyon ve resim, mektup, günlük, şiir ve gazete, gezi sırasında toplanan belgeleri sınıfa sunmak, sergi açmak, drama tekniğini kullanmak ve sözlü sınav yapmaktır.

İlkokul öğretmenlerinin düşüncelerinden oluşturulan kategoriler ile ilgili olarak ifadelerine örnekler:

Zeynep Öğretmen: “Öğrenciler için yemek yenilecek yer önceden hazırlanmalı, planlar yapılmalı, gerekli yerlerden izinler alınmalıdır.”

İsmail Öğretmen: “Hedef belirlenmeli, veli, idare izinleri alınmalı, gezi planı hazırlanmalı ve kişisel ihtiyaçlar karşılanmalıdır. Hava durumuna önceden bakılmalı ve öğretmen gezi yerini önceden gidip fiziki şartlarını kontrol etmelidir.”

Bengisu Öğretmen: “Veli izni alınmalı ve gerekli yazışmalar yapılmalıdır. Gezi yapılacak yer öğrenci seviyesine uygun olmalıdır. Öğretmen ön hazırlık yaparak olası durumlara karşı önlemler alınmalıdır. Gezi yapılacak yerden beklentiler ilgili yerlere bildirilmeli rehber ayarlanmalıdır. Öğrencinin ön bilgileri kontrol edilmelidir.”

Neziha Öğretmen: “Plana göre hareket edilmeli yeri geldiğinde esnek davranılmalı gezi eğlenceli hale getirilmelidir.”

Hamza Öğretmen: “Gezi sırasında da bilgilendirmeler yapılmalı, yapılan planlamaların sırasının dışına çıkılmamalı, küçük gruplar oluşturulmalıdır.”

Murat Öğretmen: “Gezi anında fotoğraf ve video çekmeye özen gösteririm. Güvenliğe özen gösterilmelidir. Rehber kullanılmalı ve gezi sırasında notlar alınmalıdır.”

Yunus Öğretmen: “Öğrenci süreçte çok sıkılmamalı, zevk ve eğlence boyutu unutulmamalı.”

Burak Öğretmen: “Resim çizdirilebilir, şiir veya kompozisyon yazdırılabilir, drama yaptırılabilir.”

Hasan Öğretmen: “Çocuklara neler hissettiklerini eve gittiklerinde yazıp bana getirmelerini isterim. Gezi amacına ulaşmış mı, eksik yaptığımız şeyler var mı bunları belirlemeye çalışırım.”

Simge Öğretmen: “Mektup yazdırılabilir, albüm yaptırılabilir.”

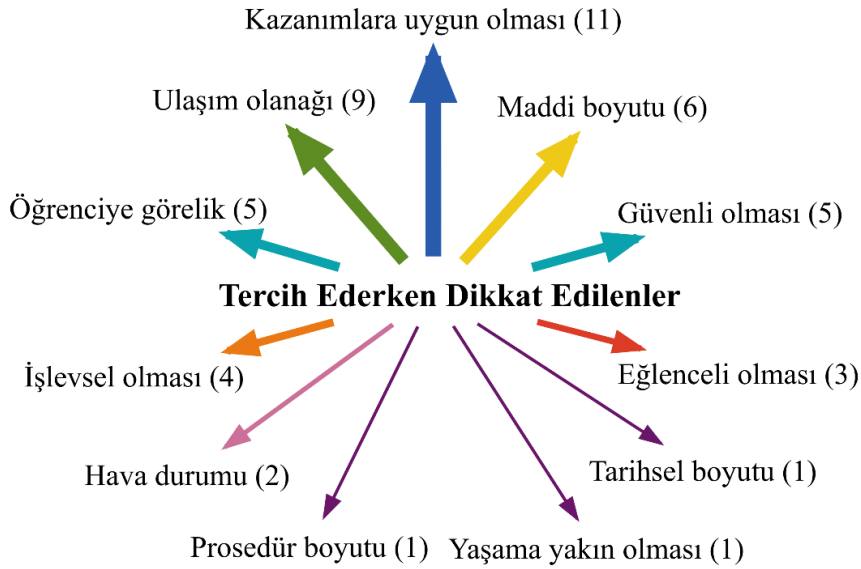
Hatice Öğretmen: “Hayal ettirilmelidir, günlük tutturulabilir, gezi köşesi oluşturulabilir, gazete çıkarılabilir.”

Ramazan Öğretmen: “Geri dönüt almak için sorular yönelterek amaca ulaşip ulaşılmadığını tespit ederim. Gezi sırasında en çok akıllarında kalan yerleri anlatmalarını isterim.”

Nur Öğretmen: “Drama yaptırılıp diğer sınıflara sunulabilir. Resim çalışması yaptırılabilir. Okulda sergi açılabilir.”

Okul Dışı Öğrenme Çevrelerini Tercih Ederken Dikkat Edilenler

Okul dışı öğrenme çevrelerini tercih ederken dikkat edilenler ile ilgili bulgular Şekil 3’te sunulmuştur:



Şekil 3. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerini Tercih Ederken Dikkat Edilenler

Şekil 3’e göre ilkökul öğretmenleri okul dışı öğrenme çevrelerini tercih ederken 11 kategori altında toplanan özellikleri dikkate almaktadırlar. Bu kategorilerden “kazanımlara uygunluk” ifadesi 11 kez ile en çok ifade edilen kategori olmuştur. Bu kategoriyi 9 kez ile “ulaşım olanağı”, 6 kez ile “maddi boyutu”, 5 kez ile “öğrenciye görelilik” ve “güvenli olması” 4 kez ile işlevsel olması, 3 kez ile “eğlenceli olması”, 2 kez ile “hava durumu” takip ederken “yaşama yakın olması”, “tarihsel boyutu” ve “prosedür boyutu” 1 kez ile en az ifade edilen kategoriler olmuştur.

İlkokul öğretmenlerinin düşüncelerinden oluşturulan kategoriler ile ilgili olarak ifadelerine örnekler:

Yunus Öğretmen: “Öncelikle kazanımlara uygun olmasına dikkat ediyorum.”

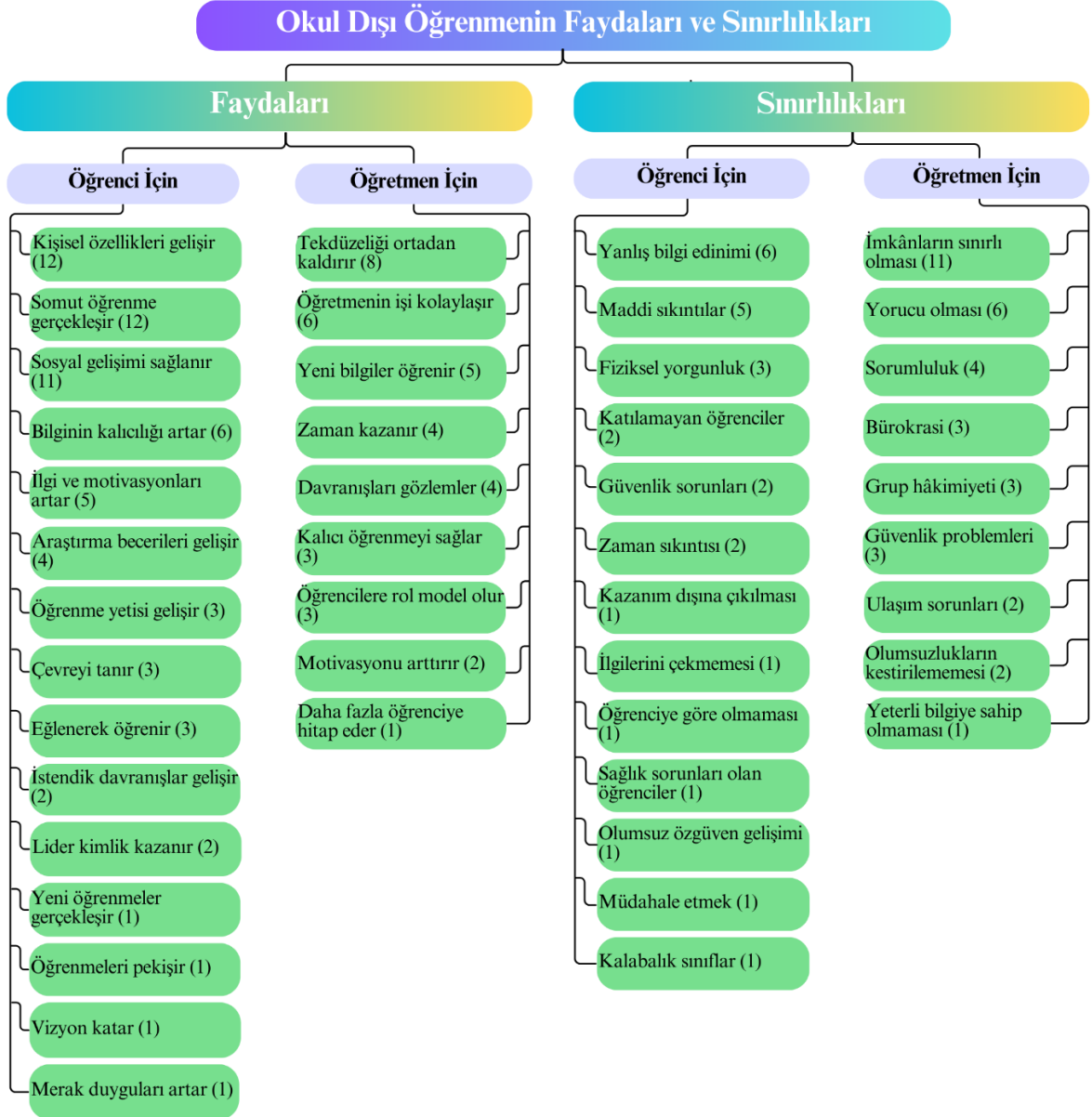
Murat Öğretmen: “Öğretici olmasına, yaşama yakın olmasına ve güncel ziyaretler yapmaya özen gösteririm. Gündemde olan yerlere gezi düzenlenebilir.”

Zeynep Öğretmen: “İlk olarak ekonomik, güvenli ve müfredat ile alakalı yerler olmasına dikkat ediyorum.”

Derya Öğretmen: “Güvenli olması, yakın olması ve müfredat ile alakalı olmasına dikkat ederim.”

Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Öğrenci ve Öğretmen Açısından Faydaları ve Sınırlılıkları

Araştırmanın nitel veriler ile toplanan dördüncü ve beşinci alt problemine (Hayat bilgisi dersinde ilkökul öğretmenlerinin; okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanımının öğrenci ve öğretmen açısından fayda ve sınırlılıkları konularında değerlendirmeleri nelerdir?) yönelik bulgular Şekil 4’te sunulmuştur:



Şekil 4. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Öğrenci ve Öğretmen Açısından Faydaları ve Sınırlılıkları

Şekil 4’e göre ilkökul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerini kullanmalarının öğrenci açısından faydalarına yönelik düşüncelerinin 15, sınırlılıklarına yönelik düşüncelerinin 13 kategori altında toplandığı görülmektedir. Faydalarına ilişkin kategorilerden kişisel özellikleri gelişir ve somut öğrenme gerçekleşir en çok ifade edilenlerdir. Bunları sosyal gelişimi, bilginin kalıcılığını, ilgi ve motivasyonu, merak duygusunu artırır, araştırma becerilerini, istendik davranışları, lider özelliğini geliştirir, öğrenmeyi kolaylaştırır, eğlenerek öğrenme gerçekleşir, çevreyi tanır, yeni öğrenmeler gerçekleşir, vizyon katar ve öğrenmeleri pekişir kategoriler izlemiştir.

İlkökul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerini kullanmalarının öğrenciler açısından sınırlılıkları; yanlış bilgi edinimi, maddi sıkıntılar, fiziksel yorgunluk, katılmayan

öğrencilerin varlığı, zaman sıkıntısı, güvenlik sorunları, müdahaleye maruz kalmak, sağlık sorunları olan öğrenciler, ilgilerini çekmemesi, öğrenciye göre olmaması, öğrencilerde özgüven gelişimini olumsuz etkilemesi, kazanım dışına çıkılması ve kalabalık sınıflar şeklindedir.

İlkokul öğretmenlerinin düşüncelerinden oluşturulan kategoriler ile ilgili olarak ifadelerine örnekler:

Muhammed Öğretmen: “Gördüklerinin ve yaşadıklarının daha kalıcı olmasını sağlar, özgüvenleri gelişir, odaklanmaları kolaylaşır, araştırma ve inceleme becerileri gelişir.”

Hatice Öğretmen: “Empati duygusu gelişmiş olur, algıları daha açık hale gelir. Sosyal becerileri gelişir. Kişisel gelişimine katkı sağlar. Liderlik becerileri gelişir. Pasif öğrencilerin daha aktif olmalarını sağlar.”

Dudu Öğretmen: “Öğrenciler yanlış bilgiler edinebilirler ve sağlık sorunu olan öğrenciler ortamda sorun yaşayabilirler.”

Hasan Öğretmen: “Çocukları sosyal çevreye çıkardığımız için olumsuz örnekler ile de karşı karşıya getirmiş oluyoruz.”

Hatice Öğretmen: “Biz her ne kadar kontrol altında tutmaya çalışsak bile olumsuz ortamlar ile karşı karşıya kalabilirler. Serbest zaman tanıdığımızda gözetim dışında çocuğun zararlı şeyler yemesi olumsuz durumlar yaratabilir.”

Zeynep Öğretmen: “Katılmayan öğrenciler açısından sıkıntı olabilir.”

Mehmet Öğretmen: “Öğrenci ilgisine göre konu, kazanım dışına çıkabilir.”

İlkokul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerini kullanmalarının öğretmen açısından hem faydalarına hem de sınırlılıklarına yönelik düşünceleri 9’ar kategori altında toplanmıştır.

Faydalarına ilişkin kategoriler; tekdüzeliği ortadan kaldırır, öğretmenin işini kolaylaştırır, yeni bilgiler öğrenir, davranışları gözlemler, zaman kazanır, kalıcı öğrenmeyi sağlar, öğrencilere rol model olur, motivasyonu artırır, daha çok öğrenciye hitap eder olarak ortaya çıkmıştır. Sınırlılıklarına yönelik kategoriler ise imkânların sınırlı olması, yorucu olması, sorumluluk, grup hâkimiyeti, bürokrasi, güvenlik problemleri, olumsuzlukların kestirilememesi, ulaşım sorunları ve yeterli bilgiye sahip olmamasıdır.

İlkokul öğretmenlerinin düşüncelerinden oluşturulan kategoriler ile ilgili olarak ifadelerine örnekler:

Ahmet Öğretmen: “Öğretmenin işini kolaylaştırır, tekdüzeliği ortadan kaldırır.”

Murat Öğretmen: “Öğrenmelerin eğlenceli hale gelmesini sağlar, kalıcı öğrenmeler gerçekleşir ve öğretmeni materyal hazırlamaktan kurtarır.”

Burak Öğretmen: “Öğretmenin kendini geliştirmesini sağlar.”

Dudu Öğretmen: “Öğretmede bu gezilerde yeni bilgiler öğrenme fırsatı bulabilir ve aynı zamanda öğrencilere model olarak aktif öğrenmeyi gerçekleştirir.”

Huriye Öğretmen: “Öğrencileri daha iyi tanıma fırsatı bulur. Bilmediklerinin farkına varır.”

Mustafa Öğretmen: “Zaman kazanır, davranışları gözlemlene şansı yakalar.”

İsmail Öğretmen: “Yorucu olması, ekonomik yetersizlikler, temel ihtiyaçların karşılanmaması, ulaşım, izinler alınırken sorunlar çıkması.”

Neziha Öğretmen: “Maddi, fiziksel yorgunluk, dış ortamdaki her şeyi kontrol etme şansımız olmayabilir.”

Hatice Öğretmen: “Sorumluluk, maddi yükümlülük.”

Bengisu Öğretmen: “Maddi yükümlülük bazı gezilerde öğrenci getirmediğinde şahsen dayanamayıp kendim veriyorum, öğretmene yüklenen sorumluluk.”

Hasan Öğretmen: “İzinlerin alınırken sorunlar çıkması.”

Mustafa Öğretmen: “Yeterli imkânlar sağlanmadığında öğretmen tek kalabilir.”

Ahmet Öğretmen: “Gruplarla yapılacak öğrenmede kontrol zorlaşır.”

Sonuç ve Tartışma

İlkokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançları olumlu düzeyde yüksektir ve ölçekten elde edilen genel aritmetik ortalamaya göre de öz-yeterlik inançları “genellikle” boyutundadır. İlkokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde değişmediği sonucuna ulaşılrken öğretmenlerin meslekteki kıdem düzeylerine göre anlamlı düzeyde değiştiği tespit edilmiştir. Araştırmada en üst kıdemdekiler hariç olmak üzere kıdem artıkça gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inancının arttığı görülmüştür. Bu sonucun alan yazında Temel ve

Kölemen'in (2021), Pekin ve Bozdoğan'ın (2021) çalışma sonuçları ile örtüştüğü görülürken Sontay, Tutar ve Karamustafaoglu'nun (2016) ve Uzbilir Özçelik'in (2018) çalışma sonuçları ile örtüşmemektedir.

Bandura (1995) ve Pajares (2002) bireylerin öz yeterlik inancının kaynağı olarak; doğrudan deneyimleri, dolaylı yaşantıları, sözel ikna ve bireylerin psikolojik durumları olarak açıkladığı görülmektedir. Bu noktadan hareket ile elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçların daha net anlaşılması için öz-yeterlik inancına kaynaklık eden bu dört öge ile tartışılmasının yerinde olacağı düşünülmektedir.

1-5 yıl arası deneyime sahip ilkökul öğretmenlerinin en düşük düzeyde sıra ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Bu noktada 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ile 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançları arasında çıkan anlamlı farklılığın nedeni olarak öz-yeterlik inancına kaynaklık eden, öğretmenlerin doğrudan deneyimi ve dolaylı yaşantıları gösterilebilir. Nitekim meslek hayatının ilk yıllarında olan öğretmenler için doğrudan deneyim ve dolaylı yaşantıların henüz olgunlaşmadığı ve onlara yeterli düzeyde deneysel kaynak sağlamadığı çıkarımı yapılabilir. Usher ve Pajares (2008) var olan öz yeterlik inançların geçmiş deneyimleri ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Bandura (1986) bireylerin sergiledikleri performans sonucu elde ettikleri deneyimlerin onların öz yeterlik inanç düzeylerini olumlu yönde arttırdığını ifade ettiği görülmektedir. Bununla birlikte alan yazında mesleki deneyim ile öğretmen öz-yeterliğinin ilişkili olduğunu betimleyen çalışmaların olduğu görülmektedir (Chester ve Beaudin, 1996; Cousins, Ross ve Gadalla, 1996; Kartal, Temelli ve Şahin, 2018). Bu çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlar incelendiğinde ölçekte yer alan "geziden elde ettiğim bilgi ve deneyimle daha sonra yapılacak geziler için etkili fikir ve düşünceler ortaya koyabilirim" maddesinin puan ortalamasının her zaman düzeyinde çıkması çalışma sonucu ile alan yazında ortaya konan öz yeterlik inanç düzeyinin bireylerin sahip oldukları deneyimler ile doğru orantılı olduğu savını desteklediği çıkarımı yapılabilir. Bunun yanında alanyazında mesleki deneyim ile özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki olmadığını gösteren çalışmalar da vardır (Şahin, Gökçurt ve Soylu, 2014; Kaya, 2019). Yapılan bu çalışmalardaki öz yeterlik düzeylerinin doğrudan okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançları ile ilgili olmaması, özyeterlik ile mesleki deneyim arasındaki ilişki üzerine yeni araştırmalara ihtiyaç olduğunu gösterebilir.

Buna karşın 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden düşük çıktığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeylerindeki ivmenin 20 yıldan sonraki meslek hayatlarından itibaren negatif yönde seyretmesi öğretmenlerin tükenmişlik ve mesleki doyum noktasına erişmesi ile açıklanabilir. Türk (2008), yaptığı bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin mesleki deneyimlerine göre farklılaştığını, öz yeterlik inancı ile mesleki doyum arasında düşük seviyede ters yönlü bir ilişki tespit etmiştir. Nitekim bireyler doğası gereği somut ya da soyut, sözel ya da sözsüz iletişim, olay, olgu ve çatışmalardan etkilenebilen bir canlıdır (Kulualp, 2019; Karagül, 2018). Bu bağlamda alan yazında öğretmenlerinin mesleki hayatları boyunca psikolojik olarak birçok faktörden etkilendiği ortaya konmuştur (Korkut ve Babaoğlu, 2012; Kaçar ve Beycioğlu, 2017; Uline, Miller ve Tschannen Moran, 1998). 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin onlara kıyasla daha az deneyime sahip öğretmenlere göre daha fazla mesleki deformasyona maruz kaldığı düşünüldüğünde çalışma sonucu elde edilen bulguların alan yazınla örtüştüğü söylenebilir. Nitekim Bandura (1995) ve Pajares (2002) öz yeterlik inancına kaynaklık eden öğeleri açıklarken psikolojik durumu öz yeterlik inancına kaynaklık eden temel faktörlerden biri olarak sıralamışlardır. Bu noktadan hareket ile 20 yıl ve üzere mesleki kıdeme sahip olan ilkökul öğretmenleri düşünüldüğünde eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeylerindeki aşağı yönlü ivmenin sebebi olarak, ilkökul öğretmenlerinin meslek hayatları boyunca yaşadıkları ve karşı karşıya kaldıkları olumsuz durumlar gösterilebilir. Nitekim bu süreçte yaşadıkları her aksilik ve olumsuz deneyim onların psikolojik durumlarını negatif yönde etkilediği çıkarımı yapılabilir. Çalışma kapsamında düşünüldüğünde puan ortalaması düşük çıkan maddeler için öğretmenlerin süreçte yaşadıkları olumsuz deneyimlerin buna etki ettiği söylenebilir.

İlkökul öğretmenlerine göre hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmayı sınırlandıran durumlar; maddiyat, resmi prosedür, öğretmen özellikleri, velilerin tutumu, okul yönetimi, müfredat, ulaşım, toplumsal görüş, riskler, kurumların ilgisizliği, beklentiyi karşılamaması,

imkânların sınırlı olması, sınıf mevcutları, kazanım dışı olumsuz davranışların yaşanması ve öğrenci özellikleridir.

Araştırmaya katılan ilkököl öğretmenleri, okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmayı sınırlandıran durumlardan ilkinin maddiyat ikincisini ise resmi prosedür olarak belirtmişlerdir. Nitekim Kaspar (1998) yaptığı bir araştırmada özellikle devlet okullarındaki ilkököl öğretmenlerini bilimsel alan gezisi yapmaktan alıkoyan engellerden birinin bütçe konuları olduğunu tespit etmiştir. Konu ile ilgili olarak Derya kodlu öğretmen “Ekonomik sıkıntılar, müfredat, bürokratik izinler, ulaşım, veli beklentisi, yöneticilerin öğretmenlerin yanında olmaması... Sınıflar oldukça kalabalık bu tarz etkinlik yapmak istediğimizde öğretmen tek başına yeterli olmuyor.”, İsmail kodlu öğretmen “Müfredat, konu yoğunluğu, ekonomik sıkıntılar, bürokratik izinler, ulaşım, servis sorunu, sistemin getirdiği zorunluluk.”, Simge kodlu öğretmen “Maddi sıkıntılar en büyük problem ücretsiz olan gezilere herkes katılmak isterken para devreye girdiğinde katılım azalıyor. Sonra ise bürokrasi devreye giriyor. İnsanların gezi karşısındaki tutumları, yöneticilerin bakış açısı öğrenmeye karşı olan tutumları da sınırlılıkları arasında. Küçük ilçelerde ayrıca çocukları il dışına geziler düzenlemeye layık görülmediğini hissediyorum. Kazanımlar işlenmeden önce gezi talebinde bulunuyoruz bundan aylar geçiyor ancak cevap alabiliyoruz hali ile kazanımın zamanı geçmiş oluyor.” görüşlerini ifade etmişlerdir. Okul dışı öğrenme çevreleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı bazı çalışmalarda da benzer bulguların yer aldığı ve öğretmenlerin branş fark etmeksizin okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmak istediklerinde karşılarına çıkan sınırlılıkların maddi boyut, resmi prosedür, zaman sıkıntısı, müfredat yoğunluğu ve veli tutumu olduğu görülmektedir (Şahin, 2019; Pekin ve Bozdoğan, 2021; Torun, 2021; Yaşar Çetin, 2021).

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri okul dışı öğrenmenin uygulama adımlarında yapılması gereken iş ve işlemlerdir. İlkokul öğretmenleri, hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmada hazırlık aşamasında 12, okul dışı öğrenme çevresinde eğitim öğretim etkinlikleri 14 ve okul dışı öğrenmede ölçme ve değerlendirme etkinlikleri 6 ana başlıkta ifade etmişlerdir. İlkokul öğretmenlerine göre okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmada uygulama adımları başlıklar halinde aşağıdaki gibidir.

Hazırlık aşamasında yapılacaklar şunlardır: izinler (veli ve idari izinler), gidilecek yer ile iletişime geçmek, gezi rehberi ayarlamak, planlama yapmak, gidilecek yer ile ilgili ön bilgiler vermek, konu ve amacı belirlemek, ulaşım aracını ayarlamak, bütçeyi ayarlamak, güvenlik tedbirleri almak, gezi kurallarını belirlemek, öğrencileri sürece dâhil etmek ve öğrenci özelliklerini belirlemek,

Okul dışı öğrenme çevresinde eğitim öğretim etkinlikleri şunlardır: planlamaya uymak, güvenlik tedbirleri almak, temel ihtiyaçları karşılamak, eğlenceye yer vermek, soru cevap tekniğini kullanmak, öğretmeni aktif kılmak, kurallara uymak, süreci esnek kılmak, veli yardımı almak, not alınmasını sağlamak, gezi rehberinden faydalanmak, fotoğraf ve video kayıtları alınmasını sağlamak, küçük öğrenci grupları ile hareket etmek ve ara ara bilgilendirmeler yapmak

Okul dışı öğrenmede ölçme ve değerlendirme etkinlikleri şunlardır: değerlendirme yapmak, geziyi yazılı bir şekilde anlatmalarını sağlamak (kompozisyon, resim, mektup, günlük, şiir, gazete), gezi sırasında toplanan belgeleri sınıfa sunmak, sergi açmak, drama tekniğini kullanmak ve sözlü sınav yapmak.

İlkokul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmadan önce yapılması gerekenler ile ilgili yukarıda belirttikleri unsurların tamamının alan yazında okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmadan önce yapılması gerekenler şeklinde betimlendiği anlaşılmaktadır (Ata, 2002; Bozdoğan, 2007; Laçın Şimşek, 2011; Tay, 2020). Bununla birlikte ilkököl öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmadan önce yapılması gerekenlerde ilk sırayı “izinler” başlığının aldığı görülmektedir. Alan yazında özellikle izinler ile ilgili bir kitap bölümünün yer alması (Akdağ, 2015) öğretmenlerin vurgusunun ne denli yerinde olduğunu göstermektedir. Nitekim odak grup görüşmelerinin tamamında öğretmenlerin izinler konusunu ön plana çıkardığı ve Muhammed, Huriye, Burak, Zeynep, Hasan, Murat, İsmail, Yunus, Ramazan, Bengisu ve Simge öğretmenlerin bu konuyu özellikle belirttikleri görülmüştür.

Araştırmada kullanılan ölçekte yer alan “Gezi öncesi öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesinde yeterli olmayacağımı düşünmüyorum.” maddesine öğretmenlerin “nadiren” “Gezi öncesi plan (gidiş yolu, süresi, ulaşım vasıtaları, hareket saatleri, öğrenci sayıları, gezi ücretleri vs.) hazırlamada zorlanacağımı düşünüyorum.” maddesine “hiçbir zaman” “Gezi öncesi öğrencilere gerekli açıklamaları (niçin gidilecek, ne tür çalışmalar yapılacak, uyulması gereken kurallar vs.) yaparken yetersiz kalabilirim.”

maddesine “hiçbir zaman” “Gezi öncesi gerekli rehber ihtiyacını karşılayabilirim.” maddesine “genellikle” “Gezi yerinden (varsa) randevuların alınması ve gezi yerindeki yetkililerin bilgilendirilmesinde (öğrenci sayısı, gezi günü, saati vs.) güçlük çekmem.” maddesine ise “genellikle” düzeyi ile cevap verdikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda ilkökul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmadan önce yapılması gerekenleri uygulamaya koyabilecekleri, öz yeterlik düzeyindeki ilgili maddelere verdikleri cevaplar ile anlaşılabilir. Başka bir deyişle ilkökul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine yapılacak etkinliklerin öncesinde yapılması gerekenlerle ilgili olarak yeterli öz yeterlik düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

İlkokul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanırken yapılması gerekenleri 14 maddede ifade ettikleri görülmektedir. Bu maddelerden “planlama yapmak” başlığı ilkökul öğretmenleri tarafından sekiz kez ifade edilmiştir. Nitekim gezinin öğretmen hazırlanmış olduğu plan çerçevesinde olması onun daha sistemli olarak sürdürülmesini sağlar (Tay ve Uçuş, 2015). Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerden Burak Öğretmen: “Plana uygun hareket edilmeli. Öğrencilere soru sorma rahatlığı verilmeli, yeri geldiğinde öğretmen dikkatlerini çekmek, merak uyandırmak için kazanımlara uygun soru sormalıdır.” ve Huriye Öğretmen: “Plana uygun hareket edilmeli ve yeri geldiğinde esnetmeler yapılmalıdır. Süre kısıtlı olduğu durumlarda önemli görülmesi gereken yerlere öncelik verilmelidir.” ifadelerinde buldukları görülmektedir. Gürsoy (2018) çalışmasında gezi öncesi yaşanan sorunların, gezi esnasında keyif alınmamasına ve gezi sürecinin gereksiz görülmesine neden olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle gezi anının iyi geçmesi için gezi öncesinin de iyi planlanması gerektiği söylenebilir. Aşağıda yer alan Hatice öğretmenin ifadelerinden de gezi öncesinin gezi sürecini etkileyeceğine dair örnek ifade olarak yer verilebilir. Hatice Öğretmen: “Öğretmen gezi öncesinde iyi dinlenmiş olmalıdır. Öğretmen ve partnerleri (veli, yönetici, rehber) gezi esnasında pozitif olmalıdır. Gezi sırasında gerekli yönlendirmeler güzel ayarlanmalıdır. Kazanımlara uygun sorular yeri geldiğinde sorulmalı açıklamalar yapılmalıdır. Gereksiz anlatımlardan kaçınılmalıdır. Bazı gezilerde öğrencilere not almaları için imkânlar verilebilir ama il dışı gezilerde zaman kaybı ve yük olabiliyor defter kalem taşımak.” DeWitt ve Storksdieck (2008) bilimsel alan gezilerinde; gezi kurgusunun özgün olmasının, gezi adımlarının özenle belirlenmiş olmasının, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmasının ve gezi planının hazırlanmasının büyük önem taşıdığını ve gezi için hazırlanan kurgunun eksiksiz bir şekilde uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Söz konusu özelliklerin ilkökul öğretmenleri tarafından da ifade edildiği görülmektedir.

Araştırmada kullanılan ölçekte yer alan “Gezi yerinde öğrencilere rehberlik etmekte zorlanırım” maddesine “nadiren” “Gezi yerindeyken öğrencilerin çalışma yapraklarını cevaplamalarını sağlamada zorlanırım” maddesine “nadiren” “Gezi alanında öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak pratik beceriler kazanmalarını sağlayabilirim” maddesine “genellikle” “Gezi esnasında öğrencilerin sosyal etkileşimde bulunmalarını sağlayabilirim” maddesine “genellikle” “Gezi yerinde öğrencilere eğlenerek öğrenme fırsatı sağlamak zorluk çekerim” maddesine “nadiren” “Öğrenci sayısı fazla olsa bile gezi alanında kontrolü sağlayabilirim” maddesine “genellikle” “Gezi esnasında öğrencilerin somut deneyimler kazanmalarını sağlayabileceğimden emin değilim” maddesine “hiçbir zaman” “Gezi esnasında öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirebilirim” maddesine “her zaman” “Gezi alanında öğrencilere olumlu ve sıcak bir şekilde yaklaşabileceğime inancım tamdır” maddesine “her zaman” “Gezi esnasında öğrencilere çeşitli sorular yönlendirip bilgiye ulaşmalarını sağlamada kendime güvenirim.” maddesine “her zaman” “Gezi alanında öğrencilerin motivasyonlarını üst düzeyde tutmakta zorluk çekerim” maddesine ise “hiçbir zaman” düzeyi ile cevap verdikleri tespit edilmiştir. Öz yeterlik inanç ölçeğindeki söz konusu maddelere ilkökul öğretmenlerinin verdikleri cevaplar ile odak grup görüşmelerinde belirttikleri özelliklerin birbirini desteklediği söylenebilir. Nitekim ilkökul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanırken yapılması gerekenleri doğru betimlemiş olmaları ile okul dışı öğrenme çevrelerine gezi düzenleyebilme öz yeterlik ölçeğinde yer alan gezi sırasında yapılması gerekenlere yönelik inanç düzeyleri birbirini açıklar durumdadır. Başka bir deyişle ilkökul öğretmenlerinin dışı öğrenme çevrelerinde yapılacaklar ile ilgili yeterli öz yeterlik düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan gezilerin, en uygun öğrenme deneyimini sağlaması için ziyaret öncesi ve sonrası aktivitelerle desteklenmesinin oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (Kisiel, 2003). Açıklamadan hareketle ilkökul öğretmenleri, okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan gezilerin etkililiğini artırmak için gezi sonrasında yapılması gerekenleri literatüre uygun olarak yaptıklarını

belirtmişlerdir (Ata, 2002; Bozdoğan, 2007; Laçın Şimşek, 2011; Tay, 2020). Bununla birlikte öğretmenlerin 17 kez “değerlendirme yapılmalı” ifadesini kullandıkları görülmektedir. Bu değerlendirmeyi sadece not vermek olarak düşünmeyip Hasan öğretmenin “Çocuklara neler hissettiklerini eve gittiklerinde yazıp bana getirmelerini isterim. Gezi amacına ulaşmış mı, eksik yaptığımız şeyler var mı bunları belirlemeye çalışırım.” ifade ettiği gibi gezinin amacına ulaşmış olup olmadığını anlamak açısından da önemli olacaktır. Değerlendirme boyutunun Mustafa öğretmenin belirttiği gibi “Değerlendirme (gezi anında, aralarında, gezi sonrasında)” tek boyutlu olmaması da olayların sıcaklığına değerlendirilmesini sağlayıp bir sonraki geziler için tecrübe olacağı düşünülebilir.

İlkokul öğretmenlerinin söylemleri incelenecek olursa Burak Öğretmen: “Resim çizdirilebilir, şiir veya kompozisyon yazdırılabilir, drama yaptırılabilir.” Nur Öğretmen: “Drama yaptırılıp diğer sınıflara sunulabilir. Resim çalışması yaptırılabilir. Okulda sergi açılabilir.” ve Murat Öğretmen: “Gezi sırasında çekilen fotoğrafları sınıfta sunmak, sergi açmak. Sınıfta soru cevaplı değerlendirmeler yapıp çocuklarda nasıl bir etki bıraktığını tespit etmek gerekir.” ifadelerinde öğrencilerin sosyal gelişimini destekleyecek ve disiplinlerarası çalışmalar yapmalarını önerdikleri görülmektedir.

Araştırmada kullanılan ölçekte yer alan “Gezi sonrasında gezinin amaçlarına ne derece ulaştığını tespit etmekte zorluk çekerim” maddesine öğretmenlerin “hiçbir zaman”, “Geziden döndükten sonra geziyi öğrencilerimle değerlendirmede (tartışma, proje, kompozisyon vs.) zorluk çekmem” maddesine “genellikle” “Gezide çekilen fotoğrafların okul panolarında sergilenmesi noktasında güçlük çekerim” maddesine ise “hiçbir zaman” düzeyi ile cevap verdikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda ilkökul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalandıktan sonra yapılması gerekenler ile ilgili öz yeterlik düzeylerinin odak grup görüşmelerindeki betimlemeleri ile birbirini desteklediği görülmektedir.

İlkokul öğretmenlerine göre hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerini tercih ederken dikkat edilmesi gerekenler; kazanımlara uygunluk, ulaşım olanağı, maddi boyutu, öğrenciye görelilik, güvenli olması, işlevsel olması, eğlenceli olması, hava durumu, yaşama yakın olması, tarihsel boyutu ve prosedür boyutudur.

Araştırmanın bulgularına göre ilkökul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerini tercih ederken dikkat edilmesi gereken özelliklerden “kazanımlara uygunluk” özelliğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Tay ve Uçuş’a göre (2015) öğrenme temalarını içinde barındıran bazı soyut kavramlar ya da çocuklar için yeterince içselleştirip anlamlandırılmayan durumlar, alan gezisi yoluyla derinlemesine öğrenilerek içselleştirilmesi sağlanabilir. Öğrenme temaları içinde yer alan soyut kavramlar kazanımların soyut kavramları barındırdığını işaret etmektedir. Kazanımlarda yer alan bu soyut kavramların öğrenciler tarafından içselleştirilmesinde okul dışı öğrenme çevrelerinin önemi vurgulanmaktadır. Bu bağlamda okul dışı öğrenme çevrelerini tercih ederken dikkat edilmesi gereken özelliklerden kazanımlara uygunluk boyutunun dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Örneğin Bengisu öğretmen “Kazanımlar açısından fayda zarar ilişkisine bakarak yani bu kazanımı okulda da kazandırabilirim okul dışında da hangisi daha verimli olur.” ifadesiyle okul dışı öğrenme çevrelerini tercih ederken dikkat edilmesi gereken ilk özelliğin kazanımlara uygunluk olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte alan yazında okul dışı öğrenme çevreleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı bazı çalışmalarda da benzer bulguların yer aldığı ve öğretmenlerin branş farketmeksizin okul dışı öğrenme çevrelerini tercih ederken ders konularına ve öğrenci seviyesine uygun, öğrenmeyi destekleyen, aktif öğrenme imkanları sağlayan, ulaşımı kolay yerleri tercih ettikleri tespit edilmiştir (Çetin, Kuş ve Karatekin, 2010; Malkoç ve Kaya, 2015; Yaşar Çetin, 2021).

İlkokul öğretmenleri, hayat bilgisi dersinde kullanılacak okul dışı öğrenme çevrelerinin öğrencilere sağlayacağı faydaları; kişisel özellikleri ve istedik davranışlar gelişir, somut öğrenme, eğlenerek öğrenme ve yeni öğrenmeler gerçekleşir, sosyal gelişimi, bilginin kalıcılığını, merak duygusunu, ilgi ve motivasyonu artırır, araştırma becerilerini ve lider özelliğini geliştirir, öğrenmeyi kolaylaştırır, çevreyi tanır, vizyon katar ve öğrenmeleri pekişir şeklinde betimlemişlerdir.

Öğrenci açısından sınırlılıkları ise yanlış bilgi edinimi, maddi sıkıntılar, fiziksel yorgunluk, katılamayan öğrencilerin varlığı, zaman sıkıntısı, güvenlik sorunları, müdahaleye maruz kalmak, sağlık sorunları olan öğrenciler, ilgilerini çekmemesi, öğrenciye göre olmaması, öğrencilerde özgüven gelişimi, kazanım dışına çıkılması ve kalabalık sınıflar olarak ifade edilmiştir.

Okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalandıktan sonra öğrenciler açısından birtakım faydalar ve sınırlılıklar ile karşılaşılabilmektedir. İlkokul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme

çevrelerinin kullanımının öğrenci açısından sağlayacağı faydalarından ilkinin “kişisel özellikleri gelişir” şeklinde betimledikleri görülmektedir. Şimşek ve Kaymakçı (2015) okul dışı öğretim dersinin genel amaçlarının ve kazanımların gerçekleşmesini sağlarken öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönden gelişimine katkı sağlamakta olduğunu ifade etmiştir. İlkokul öğretmenlerinin söylemlerine bakıldığında ise Bengisu Öğretmen: “Özgüveni gelişir. Çevreyi tanır ve yaşadığı çevreye hâkim olur. İletişim becerilerini geliştirir. Sosyalleşmeyi sağlar. Konuların somutlaşmasına yardımcı olur. Düşünme becerilerini geliştirir. Birlikte hareket etme becerisini geliştirir.” ve Mustafa Öğretmen: “Öğrenci lider kimlik kazanır, konuşmayı tartışmayı öğrenir, istedik davranışları gelişir, çevreyi tanır, sanal değil gerçek hayatı öğrenir yetenekleri gelişir.” öğrencilerde gelişmesini bekledikleri kişisel özellikleri sıraladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin betimledikleri diğer faydalar ise somut öğrenme gerçekleşir, sosyal öğrenmeleri gelişir, bilginin kalıcılığı artar, ilgi ve motivasyonları artar, eğlenerek öğrenirler şeklinde devam etmektedir. Charmaraman (2013) öğrencilerin sadece akademik başarı anlamında değil, sosyo-kültürel anlamda da desteklenmesini sağlayarak okul dışı öğrenmenin önemini arttırılabileceğini belirtmektedir. Öğretmenlerin betimledikleri okul dışı öğrenmenin faydaları arasında yer alan öğrencilerin sosyal öğrenmelerini geliştirme ve çevreyi tanımalarına fırsat vermenin onların sosyo-kültürel anlamda da desteklenmesini sağladığı ve böylece okul dışı öğrenmenin önemini betimlendiği söylenebilir.

İlkokul öğretmenleri, okul dışı öğrenme çevrelerinin sahip olduğu sınırlılıkları nedeniyle zaman zaman okul dışı öğrenme çevrelerinden yararlanmak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu sınırlılıkları maddi boyut, fiziksel yorgunluk, yanlış bilgi edinimleri, zaman alıcı olması şeklinde betimledikleri görülmektedir. Sınırlılıkları ile ilgili İsmail kodlu öğretmen “Yapılan programın etkili olmaması sebebi ile olumsuz davranışlar kazanması. Tüm öğrencilerin izin alamaması geride kalan öğrenciler için sınırlılık oluşturur.”, Murat kodlu öğretmen “Güvenlik sorunu yaşanması, yanlış örnekler ile karşı karşıya kalmaları.” ve Derya kodlu öğretmen “Çocukları sınırlandırmış oluyoruz (fazla uyarılar yaparak örneğin şuraya gitme bunu yapma vb. şekilde)” düşüncelerini ifade etmişlerdir.

İlgili alan yazın çalışmaları incelendiğinde birçok araştırmada öğretmen, yönetici, öğrenci ve veli görüşleri alınarak okul dışı öğrenme ortamlarının faydaları ve sınırlılıklarının tespit edildiği görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda öğrenci açısından faydalar; değer öğretimi sağladığı, araştırma ve sorgulama becerisi kazandırdığı, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin güçleneceği, dikkat çekici olması, eğlenceli olması, bilgilendirici ve öğrenmelerin kalıcı olacağı, bilgi, beceri ve duyuşsal boyutlarda gelişim sağlanacağı, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı yakaladıkları, dersi pekiştirme ve tekrar etme şansının yakalayacakları, soyut konuların somutlaştığı, bilimsel süreç becerilerini kazandıkları şeklinde sıralanabilir. Sınırlılıklar ise; yasal işlemlerin uzun sürmesi, çeşitli riskler barındırması, sınıf mevcudunun fazla olması, müfredat yoğunluğunun fazla olması, sürenin kısıtlı olması, ders saatlerinin yetersiz olması, veli desteğinin olmaması, ulaşım imkânlarının kısıtlı olması gibi sınırlılıklardır (Çetin, Kuş ve Karatekin, 2010; Behrendt ve Fraklin, 2014; Selanik Ay ve Kurtdede Fidan, 2014; Ay, Anagün ve Demir, 2015; Malkoç ve Kaya, 2015; Tosun, 2015; Yıldızhan, 2015; Selanik Ay ve Erbasan, 2016; Topçu, 2017; Uzbilir Özçelik, 2018; Çağan, 2019; Öztürk, 2019; Şahin, 2019; Yarar Kaptan ve Beldağ, 2019; Karbeyaz ve Kurt, 2020; Nalkıran ve Karamustafaoğlu, 2020; Karbeyaz ve Karamustafaoğlu, 2021; Kaya, 2021; Torun, 2021; Pekin ve Bozdoğan, 2021; Yaşar Çetin, 2021). Söz konusu çalışmalarda elde edilen yukarıdaki sonuçlar ile yapılan bu araştırmanın sonuçlarının örtüştüğü anlaşılmaktadır.

İlkokul öğretmenleri hayat bilgisi dersinde kullanılacak okul dışı öğrenme çevrelerinin öğretmenlere sağlayacağı faydaları; tekdüzeliği ortadan kaldırır, öğretmenin işini kolaylaştırır, yeni bilgiler öğrenir, davranışları gözlemler, zaman kazanır, kalıcı öğrenmeyi sağlar, öğrencilere rol model olur, motivasyonu artırır ve daha çok öğrenciye hitap eder olarak ve öğretmenler açısından sınırlılıklarını; imkânların sınırlı olması, yorucu olması, sorumluluk, grup hâkimiyeti, bürokrasi, güvenlik problemleri, olumsuzlukların kestirilememesi, ulaşım sorunları ve yeterli bilgiye sahip olmama şeklinde ifade etmişlerdir.

Her ne kadar okul dışı öğrenme etkinlikleri öğrenciler için yapılırsa da öğretmenlerin de süreç sonunda kazandıkları faydalar ve süreç boyunca yaşadıkları sınırlandırıcı durumlar olduğu tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenleri hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme çevrelerinin, dersleri tek düzelikten kurtaracağını belirtmişlerdir. Nitekim Mehmet öğretmen “Konuları sıkıcılıktan tek düzelikten kurtarır, motive olmalarını sağlar.” sözleriyle bu durumu gözler önüne sermektedir. İlkokul öğretmenleri okul dışı öğrenme sayesinde yeni bilgiler öğrendiklerini, zaman kazandıklarını,

öğrencileri daha iyi gözlemlene şansı yakaladıklarını, daha çok öğrenciye ulaşım, motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir. Süreç boyunca karşılaştıkları sınırlılıkları ise yorucu olduğunu, imkânlarının kısıtlı olduğu, sorumluluk yükünün fazla olması, olumsuzlukların kestirilmediği şeklinde ifade etmişlerdir. Örneğin İsmail öğretmen: “Yorucu olması, ekonomik yetersizlikler, temel ihtiyaçların karşılanmaması, ulaşım, izinler alınırken sorunlar çıkması.”, Nezih öğretmen: “Maddi, fiziksel yorgunluk, dış ortamdaki her şeyi kontrol etme şansımız olmayabilir.”, Bengisu öğretmen: “Maddi yükümlülük bazı gezilerde öğrenci getirmediğinde şahsen dayanamayıp kendim veriyorum, öğretmene yüklenen sorumluluk.” görüşleri ile okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmada öğretmenler açısından sınırlılıkları ifade etmişlerdir.

İlgili alan yazın çalışmaları incelendiğinde öğretmenlere sağlayacağı faydalara rastlanılmamıştır. Fakat sınırlılık konusunda yasal işlemlerin uzun sürmesi, çeşitli riskler barındırması, sıkıcı olduğu, uygulama metodlarına hakim olmadıkları, sınırlılıklarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir (Çetin, Kuş ve Karatekin, 2010; Selanik Ay ve Kurtde Fidan, 2014; Ay, Anagün ve Demir, 2015; Malkoç ve Kaya, 2015; Tosun, 2015; Selanik Ay ve Erbasan, 2016; Topçu, 2017; Uzbilir Özçelik, 2018; Çaçan, 2019; Şahin, 2019; Karbeyaz ve Kurt, 2020; Nalkıran ve Karamustafaoğlu, 2020; Torun, 2021; Pekin ve Bozdoğan, 2021; Yaşar Çetin, 2021). Sınırlılıkların betimlendiği yukarıdaki araştırma sonuçları ile bu çalışmada öğretmenlerin betimledikleri sınırlılıkların örtüştüğü görülmektedir.

Öneriler

1. Bu çalışmada ilkököl öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançları olumlu düzeyde yüksek çıkmasına karşın ölçekten elde edilen genel aritmetik ortalamaya göre ilkököl öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançları “genellikle” boyutunda olduğu ortaya çıkmıştır. İlkokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarını genellikle boyutundan her zaman boyutuna yükseltebilmek için gezi düzenlemede karşılaştıkları sorunların en aza indirilmesinde sorumlulukları bulunan yöneticilere (okul idarecileri, MEB yöneticileri, il yönetimleri vb.) bilgilendirmeler yapılabilir. Bunun yanında ölçekte genellikle ya da nadiren düzeyinde ortaya çıkan maddeler ile ilgili olarak ilkököl öğretmenlerine okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenlemede rehberlik hizmetleri başta olmak üzere gezi öncesi, sırası ve sonrası yapılması gerekenler hakkında bilgilendirmeler ya da hizmet içi eğitimler verilebilir. Bunun yanında ilkököl öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmasına engel olan durumların ki bunlardan bazıları maddiyat, resmi prosedür, okul yönetimi, müfredat, ulaşım, kurumların ilgisizliği gibi öğretmenden kaynaklanmayan durumlardır. Bu durumların sebebi olarak belirtilebilen kurumların okul dışı öğrenme ile ilgili üzerlerine düşen sorumlulukları yapmaları konusunda bilgilendirmeler yapılabilir.

2. Çalışmada ilkököl öğretmenlerin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarının meslekteki kıdem düzeylerine göre değiştiği tespit edilmiş ve en üst kıdemdekiler hariç olmak üzere kıdem arttıkça gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inancının arttığı görülmüştür. Meslekteki son yıllarında okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarının aşağı doğru ivmelenmesinin nedenleri yapılacak olan nitel araştırmalarla belirlenebilir.

Kaynakça

- Akdağ, H. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde yasal izin sürecini planlama. A. Şimşek ve S. Kaymaccı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 75-94). Pegem.
- Arabacı, S. ve Akgül, G. D. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 276-291.
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihi mekânlarla tarih öğretimi: tarih öğretmenlerinin “müze eğitimine” ilişki görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Gazi Üniversitesi Akademik Veri Yönetim Sistemi.
- Ay, Y., Anagün, Ş. S. ve Demir, Z. M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 103-118.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Prentice Hall.

- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University.
- Beames, S., Higgins, P. ve Nicol, R. (2012). *Learning outside the classroom theory and guidelines for practice*. Routledge.
- Behrendt, M. ve Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips 74 and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9, 35–245.
- Bostan Sarioğlan, A. ve Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi* (Tez No. 207028) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bozdoğan, A. E. (2016). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(1), 111-129.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Charmaraman, L. (2013). Congregating to create for social change: urban youth media production and sense of community. *Learning, Media and Technology*, 38(1),102-115.
- Chester, M. D. ve Beaudin, B. Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33(1), 233-257.
- Cousins, B., Ross, J. ve Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385-400.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook on qualitative research* (4th ed., pp. 269–284). Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2018) *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5nd ed.). Sage.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Çaçan F. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin informal öğrenme ortamlarının kullanımı ile ilgili görüşlerinin incelenmesi (Ağrı İli Örneği)* (Tez No. 609284) [Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çebi, H. ve Arslan, M. (2019). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı ilgi ve tutumlarına etkisi. *Yıldız Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-35.
- Çetin, T., Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2010). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem yöntemine ilişkin görüşleri. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 158-180.
- Çiçek, Ö. ve Saraç, E. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 504-522.
- DeWitt, J. E. ve Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197.
- Dymont, J., Morse, M., Shaw, S., Smith, H. (2014). Curriculum development in outdoor education: Tasmanian teachers' perspectives on the new pre-tertiary: Outdoor leadership course. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(1), 82-99.
- Erten, Z. ve Taşçi, G. (2016). Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 638-657.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçinođlu (Çev.). Anı.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. ve Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274.
- Gürsoy, G. (2018). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 623-648.
- Halligan, M. W. (2006). *Outdoor education for middle school youth: A grant proposal project* [Master of social work thesis, California State University]. Long Beach ProQuest Dissertations Publishing.

- Ho, S. (2014). The purposes outdoor education does, could and should serve in Singapore. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(2), 153-171.
- İşlek, D. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzelerin eğitim ortamı olarak kullanılmasına ilişkin öz-yeterlik inançlarının ve görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1434-1447.
- Kaçar, T. ve Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767.
- Karademir, E. (2013). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi* (Tez No. 339042) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karagül, S. (2018). Türkçe eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2). 874-887.
- Karbeyaz, A. ve Karamustafaoglu, O. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretime katkısı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerine bir inceleme. *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 1-20.
- Karbeyaz, A. ve Kurt, M. (2020). Hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 4(1), 79-93.
- Kartal, O. Y., Temelli, D. ve Şahin, Ç. (2018). Ortaokul matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 922-943.
- Kaspar, M. J. (1998). *Factors affecting elementary principals and teachers' decisions to support out door field trips* [Unpublished master thesis, The University of Texas]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Kaya Z. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokulda okul dışı öğrenme etkinliklerinin kullanılmasına yönelik görüşleri* (Tez No. 669144) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 345-363.
- Kisiel, J. F. (2003). Teachers, museums and worksheets: a closer look at a learning experience. *Journal of Science Teacher Education*, 14(1): 3-21.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-282.
- Kulualp, H. G. (2019). Tükenmişlik sendromu: Kamu kuruluşu çalışanları üzerine bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 211-230.
- Laçın Şimşek, C. (2011). Giriş: Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi içinde C. Laçın Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* (ss. 1-24). Pegem.
- Malkoç, S. ve Kaya, E. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanımı. *İlköğretim Online*, 14(3). 1080-1095.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu (1.2.3. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>
- Miles, M. B. ve Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Sage.
- Morgan, D. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76.
- Nalkıran, T. ve Karamustafaoglu, O. (2020). Doğal afetler konusunun okul dışı öğrenme ortamında öğretimi: AFAD gezisi. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 9(2), 91-113.
- Öztürk, A. (2019). *Okul dışı öğrenmeye ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri* (Tez No. 588793) [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 4(2), 116-125.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.). Pegem.

- Pekin, M. ve Bozdoğan, A. E. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı çevrelere gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: Tokat ili örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2021(17), 114-133.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education*. 17(3), 13-15.
- Quay, J. ve Seaman, J. (2013). *John Dewey and education outdoors: Making sense of the 'educational situation' through more than a century of progressive reforms*. Sense.
- Selanik Ay, T. ve Erbasan, Ö. (2016). Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Journal of Education and Future*, (10), 35-50.
- Selanik Ay, T. ve Kurtdede Fidan, N. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzelerden yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 69-89.
- Sontay, G., Tutar, M. ve Karamustafaoğlu, O. (2016). Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi hakkında öğrenci görüşleri: Planetaryum gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)*, 1(1), 1-24.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Şahin, Ö., Gökkurt, B. ve Soylu, Y. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematik öğretimi öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 120-133.
- Şahin, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gezi-gözlem tekniğine ilişkin görüşleri* (Tez No. 565239) [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 1-13). Pegem.
- Şimşek, S. ve Kayacık, G., (2024). Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 747-783.
- Taşdemir, M. (2000). Eğitimde planlama ve değerlendirme. Ocak.
- Tay, B. (2017). Hayat bilgisi: Hayatın bilgisi. Tay, B. (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss. 1-37). Pegem.
- Tay, B. (2020). Okul dışı öğrenme çevrelerinde değer eğitimi. A. Beldağ ve Z. Genç (Ed.). *Karakter ve değer eğitimi* içinde (ss. 207-236). Pegem.
- Tay, B. ve Uçuş, Ş. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde özel sektör kurumları. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 303-324). Pegem.
- Tay, B. ve Uçuş Güldalı, Ş. (2017). Hayat bilgisi öğretiminde okul dışı öğrenme çevreleri. Tay, B. (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss. 225-256). Pegem.
- Temel, F. ve Kölemen, E. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerin alan gezisi düzenlemeye ilişkin öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(1), 46-58.
- Topçu, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: öğretmen adayları ile fenomenolojik bir çalışma. *International Education Studies*, 10(7), 1-27.
- Torun Ü. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeye yönelik görüşleri* (Tez No. 686917) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tosun, H. (2015). *Hayat bilgisi dersinde gerçekleştirilen müze uygulamaları* (Tez No. 407795) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. (Tez No. 220454) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Uline, C. L., Miller, D. M. ve Tschannen-Moran, M. (1998). School effectiveness: the underlying dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 462-483.
- Usher, E. L. ve Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.
- Uzibilir Özçelik G. (2018). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin bilimsel alan gezisi yapmaya ilişkin öz-yeterliklerinin ve yaparken yaşadıkları zorluklar hakkında görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 517181) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Williams-Siegfredsen, J. (2012). *Understanding the danish forest school approach early years education in practice*. Routledge.

- Yarar Kaptan, S. ve Beldağ, A. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenmeye ilişkin farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 347-366.
- Yaşar Çetin, B. (2021). *Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okul dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri* (Tez. No. 685728) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım Polat, S. N. ve Gürsoy, G. (2023). Fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamına ilişkin yapılan tezlerin sistematik derlemesi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)*, 8(1), 1-20
- Yıldızhan, Y. (2015). *Okul dışı eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve toplumun beklentisi (Ankara ili örneği)* (Tez No.395042) [Doktora tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Etik Kurul İzin Bilgileri:

Bu araştırmada, "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan aşağıdaki tarih ve sayıyla etik onay alınmıştır:

Etik Değerlendirme Karar Tarihi: 25/12/2020

Etik Değerlendirme Belge Numarası: 2020/5

Uygulama İzin Bilgileri:

Çalışma için Kırşehir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 03/11/2020 tarih ve 24512418-605.01-E.15976388 sayılı yazıyla uygulama izni alınmıştır.

Çıkar Çatışması:

Bu makalede ele alınan araştırmayla ilgili olarak yazarların hiçbir kişisel veya finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Oranları:

1. Yazar: %50
2. Yazar: %50