



## Okul Öncesi Öğretmenlerin Alan Gezisi Düzenlemeye İlişkin Öz- Yeterlilik İnançlarının İncelenmesi

## Examining Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs Regarding Organizing Field Trips

Fulya TEMEL<sup>1</sup>  
Esra Betül KÖLEMEN<sup>2</sup>

doi: 10.38089/iperj.2021.45

Geliş Tarihi: 13.01.2021

Kabul Tarihi: 16.02.2021

Yayınlanma Tarihi: 31.03.2021

**Özet:** Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerin alan gezisi düzenleyebilmeye ilişkin öz-yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler (yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim, bir eğitim-öğretim yılı içerisinde gezi düzenleme sıklığı, zorluk yaşama durumu, gezi düzenlemede yaşanan zorluk türüne göre) açısından incelemektir. Çalışmanın örnekleme, amaçsal örnekleme türlerinden biri olan kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılarak belirlenmiş ve 219 okul öncesi öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür. Çalışma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve Bozdoğan (2016) tarafından geliştirilen "Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi tekrar yapılmış ve Cronbach Alpha değeri 0,89 bulunmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin gezi düzenleyebilme öz yeterlilik inançlarının bazı değişkenlerden etkilendiği (mesleki deneyim, bir eğitim-öğretim yılı içerisinde gezi düzenleme sıklığı ve zorluk yaşama durumu), bazı değişkenlerden (yaş, eğitim durumu ve gezi düzenlemede yaşanan zorluk türü) ise etkilenmediği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Alan gezisi, öz-yeterlilik inancı, okul öncesi, öğretmen.

**Abstract:** The aim of this study is to examine preschool teachers' self-efficacy beliefs about organizing field trips in terms of various variables (age, educational status, professional experience, frequency of organizing trips in an academic year, experiencing challenges, challenges in organizing trips). The sample of the study was determined using convenience sampling, which is one of the purposeful sampling methods, and the study was conducted with 219 preschool teachers. Survey model was utilized in the study. The "Demographic Information Form" developed by the researchers and the "Trip Self-Efficacy Scale" developed by Bozdoğan (2016) were used as data collection tools. The reliability analysis of the scale was re-conducted, and the Cronbach Alpha value was found as 0.89. As a result of the research, it was seen that teachers' beliefs about self-efficacy in organizing trips were affected by some variables (professional experience, frequency of organizing trips in an academic year and experiencing challenges), but not affected by some variables (age, educational status, and types of challenges).

**Key Words:** Field trip, self-efficacy belief, pre-school, teacher.

<sup>1</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, temel.fulya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2435-4092>

<sup>2</sup> Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, menevse@sakarya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2435-4092>

## Giriş

Günümüzde eğitim sisteminin geleneksellikten uzaklaşmasıyla birlikte eğitim ve öğretim ile ilgili yapılan çalışmalar olabilecek her ortamda ve fırsatta evde, okulda ve okul dışında yaşam boyu devam eden bir süreç haline gelmiştir (Bozdoğan, 2012). Bu süreçte okul dışı öğrenme ortamlarına örnek olarak, müzeler (Güler, 2011; Stavrova ve Urhahne, 2010), planetaryum (Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016), botanik bahçeler (Türkmen, Topkaç ve Yamık, 2016), fabrikalar (Bozdoğan, Okur ve Kasap, 2015), hayvanat bahçesi (Yavuz ve Kıyıcı, 2012), bilim merkezi (DeWitt ve Osborne, 2010) ve akvaryumlar (Rennie ve Mc Clafferty, 1995) gibi ortamlar verilebilir. Bu ortamlar öğrenme sürecinin daha eğlenceli ve kalıcı olmasını sağlamaktadır (Bozdoğan ve Ustaoglu, 2016). Ayrıca çocukların önceki edindikleri ve okul dışı ortamlarda gerçekleştirdikleri deneyimleri ile sınıf arasında bağ kurmasına yardım etmektedir (Lei, 2010b). Ayrıca bu çevreler, çocukların, eğitsel amaçlar doğrultusunda, okul ortamında anlatılan karışık bilgileri, ilk elden ve doğal ortamda gözlem yaparak deneyim kazanmalarını sağlamaktadır (Kola-Olusanya, 2005; Rebar, 2012). Yapılan araştırmada sözü edilen bu ortamların okuldaki eğitimi desteklediği ortaya çıkmaktadır (Gerber, Cavallo ve Marek, 2001).

Okul Öncesi Eğitim Programının özelliklerinden birisi “yakın çevre olanaklarının ve günlük yaşam deneyimlerinin eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik etmesidir” (MEB, 2013). Bu özellik bize sınıf dışı gidilebilecek her alana “alan gezisi” düzenlenebileceğini göstermektedir (Kefi, 2016). Ayrıca, MEB (2013) programında Alan Gezisi’ nin avantajları şu şekilde açıklanmıştır.

*“Bu gezilerde, araştırma, problem çözme ve gözlem yolu ile anlamlı bir şekilde çocukların öğrenme ihtiyaçlarını karşılama amaçlanmaktadır. Sadece fen etkinliklerinde kullanılan etkinlik türü olarak düşünülmemesi gerekir. Bu geziler, çocukların yaşadıkları ortamı tanımalarına ve kazanımları gerçekleştirebilmelerine ve kavramları öğrenmelerine zemin hazırlar”* denilmektedir (MEB, 2013).

Bütün bu avantajları birlikte değerlendirdiğimizde okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara sınıf içerisinde dışında farklı okul dışı ortamlar sunmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu noktada, alan gezilerini planlayan öğretmene önemli görevler düşmektedir.

Öğretmenler, gezileri ne kadar iyi planlarsa süreci o kadar etkili hale getirmektedirler (Demir, 2007). Gezi düzenlemedeki öğretmenlerin istekliliği, duyarlılığı ve sorumluluğu en yüksek düzeyde olmalı ve başarılı ve verimli bir etkinlikte çaba göstermeleri gerekmektedir (Kete ve Horasan, 2013). Fakat tüm bunlara rağmen okul dışı alanlar öğretmenler tarafından en fazla göz ardı edilen ortamlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Carrier, 2009; Orion ve Hofstein, 1994; Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Koç ve Sak (2016), 683 okul öncesi öğretmeniyle yürüttükleri çalışmada; okul öncesi eğitim programındaki 10 etkinlik türünün uygulamama oranlarına bakıldığında; Drama etkinliği (%11,3), Fen etkinliği (%10,5), Sanat etkinliği (%5,4), Hareket ve Matematik etkinliği (%4,8), Okuma-yazmaya hazırlık etkinliğini (%4), Türkçe etkinliği (%2,8), Müzik etkinliği (%1,9), Oyun etkinliği (%2,3) olduğu fakat öğretmenlerin %59’u okul dışı ortamları içeren alan gezisi etkinliğini hiç uygulamadıklarını söylemişlerdir. Bunların nedeni olarak da öğretmenlerin rehberlik, pedagojik ve yönetsel anlamda güçlüklerle karşılaşmaları ve alan gezisi planlama sürecinde hiçbir fikre sahip olmadıkları ve çocuklara yeterince rehberlik yapamadıkları olarak sıralanmıştır (Tal ve Morag, 2009; Tal, Bamberger ve Morag, 2005; Ksiel, 2005). Bu kapsamda, öğretmenlerin okul dışı çevrelere gezi düzenlemesinde ve hatta planlamasında çeşitli zorluklarla karşı karşıya kaldıkları ve bu sorunların çözümü için profesyonel destek dahilinde, okul dışı ortamlara gezi düzenleyebilme öz yeterliliklerinin ortaya konması ve bu bilgiler doğrultusunda planlamada yer almaları gerekmektedir (Bozdoğan, 2015).

Bandura (1997)’ya göre öz yeterlilik, kişinin herhangi bir durumda performansını gösterebilmesi için gereken etkinlikleri düzenleme ve bu etkinlikleri tam bir şekilde yapabileceğine ilişkin kendine olan inancıdır. Öz yeterlilik düzeyi, kişilerin zor süreçlerde ya da olaylarda nasıl davrandıklarını belirleyen önemli bir unsurdur (Yaman, Cansüngü ve Altunçekiç, 2004). Öz yeterlilik inancı bir kişide yüksek olduğunda daha çok çaba, ısrar ve direnç görülürken öz yeterliliği düşük olan kişiler olayların, durumların görüldüğünden daha zor ve pes etme eğilimindedirler (Kaptan ve Korkmaz, 2002). Öz yeterlilik, bireyin dolaylı edinilen öğrenmeler, pozitif dönütler ve sahip olduğu deneyimlerden

etkilenmektedir (Yıldırım ve İlhan, 2010). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı ortamlarda gezi düzenleyebilmelerine ilişkin öz yeterlilik inancının birçok durumdan etkilendiği düşünülmektedir (Sontay ve Karamustafaoğlu, 2017). Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı ortamlarda gezi düzenleyebilmelerine ilişkin öz yeterlilik inançlarının yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim, bir eğitim-öğretim yılı içinde gezi düzenleme sıklığı, zorluk durumu ve gezi düzenlemede yaşanan zorluk türü değişkenlerini incelemektir. Bu amaçlara uygun alt amaçlar belirlenmiştir. Bu alt amaçlar,

1. Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı ortamlarda gezi düzenleyebilmelerine ilişkin öz yeterlilik inançları “yaş” değişkenine göre değişmekte midir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı ortamlarda gezi düzenleyebilmelerine ilişkin öz yeterlilik inançları “eğitim durumu” değişkenine göre değişmekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı ortamlarda gezi düzenleyebilmelerine ilişkin öz yeterlilik inançları “mesleki deneyim” değişkenine göre değişmekte midir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı ortamlarda gezi düzenleyebilmelerine ilişkin öz yeterlilik inançları “bir eğitim-öğretim yılı içinde gezi düzenleme sıklığı” değişkenine göre değişmekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı ortamlarda gezi düzenleyebilmelerine ilişkin öz yeterlilik inançları “zorluk durumu” değişkenine göre değişmekte midir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı ortamlarda gezi düzenleyebilmelerine ilişkin öz yeterlilik inançları “gezi düzenlemede yaşanan zorluk türü” değişkenine göre değişmekte midir?

### Yöntem

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin alan gezisi düzenleyebilmeye ilişkin öz-yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle bu çalışma “tarama modeli”ne uygun tasarlanmış bir çalışmadır (Fraenkel ve Wallen, 2009). Tarama modeli alan yazında, bir grubun belirli özelliklerini belirlemede ve evren ile ilgili genellemede, evrenin tümü ya da ondan alınacak, örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2014).

### Evren-Örneklem

Çalışmanın evrenini Türkiye’de yer alan tüm okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu örneklem amaçsal örnekleme yöntemlerinden biridir. Araştırmacılar, ulaşabildikleri öğretmenlere mail ortamında online bir form göndererek öncelikle gönüllüğü esas almışlardır. Gönüllü olan Türkiye’nin herhangi bir şehrinde öğretmenlik yapan 219 okul öncesi öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir:

**Tablo 1.** Bağımsız değişkenlere ait frekans ve yüzde tablosu

Bağımsız Değişken	Gruplar	Frekans(f)	Yüzde (%)
Yaş	20-30	183	83.6
	31-40	31	14.2
	41 ve üzeri	5	2.3
	Toplam	219	100.0
Eğitim Durumu	Lisans	198	90.4
	Lisansüstü	21	9.6
	Toplam	219	100.0
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	88	40.2
	6-10 yıl	75	34.2
	11 ve üzeri yıl	56	25.6
	Toplam	219	100.0
Gezi Düzenleme Sıklığı (Bir Eğitim Öğretim Yılında)	5 ve üstü kez	30	13.7
	3-4 kez	41	18.7
	1-2 kez	66	30.1
	Hiç düzenlemem	82	37.4
	Toplam	219	100.0
Gezi Düzenlemede Zorluk Yaşama Durumu	Evet	138	63.0
	Hayır	81	37.0
	Toplam	219	100.0

**Tablo 1.** Bağımsız değişkenlere ait frekans ve yüzde tablosu (Devamı)

Zorluk Türü (Zorluk Türüne Evet Diyenler İçin)	İdari zorluk	23	16.6
	Maddi zorluk	44	31.8
	Güvenlik	27	19.5
	Zaman sıkıntısı	13	9.4
	Ebeveyn etkisi	17	12.3
	Çevresel faktörler	14	9.4
	Toplam	138	100.0

Tablo 1' e bakıldığında, yaş olarak 20-30 yaş grubunun, eğitim durumu olarak lisans mezununun, mesleki deneyim olarak 1-5 yılın, gezi düzenleme sıklığının çoğunlukla düzenlenmediği, gezi düzenlemede zorluk yaşayan ve zorluk türü olarak genelde maddi sıkıntının yer aldığını ifade eden 219 öğretmen ile çalışma yürütülmüştür.

### Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve Bozdoğan (2016)'ın geliştirdiği “Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır.

#### Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş; örneklemin yaşı, eğitim durumu, mesleki deneyimi, bir eğitim-öğretim yılı içerisinde kaç kez gezi düzenlediği, gezi düzenliyorsa yaşadığı zorluk durumu ve türlerini öğrenmeyi amaçlayan bir araçtır.

#### Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlilik Ölçeği

Ölçek Bozdoğan (2016) tarafından öğretmenler için geliştirilmiş bir ölçektir. Pilot uygulama öncesinde 45 maddeden meydana gelmektedir. Kapsam geçerliliği sonucunda 6 madde çıkarılarak 39 maddeye düşürülen ölçek, öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Ölçek 5'li likert tipi olup “hiç katılmıyorum (1 puan)”, “katılmıyorum (2 puan)”, “kararsızım (3 puan)”, “katılıyorum (4 puan)” ve “tamamen katılıyorum (5 puan)” olarak derecelendirilmiştir. Ters madde bulunmamaktadır. Analiz toplam puan üzerinden gerçekleştirilmektedir. Ölçekten en az 30 puan alınırken en fazla 150 puan alınabilmektedir. Analizler öğretmen ve öğretmen adaylarının toplam öz-yeterlilik inanç puanları ile yorumlanmıştır. Puanı fazla olan öğretmenin öz yeterliliğinin daha iyi olduğu anlamına gelmektedir. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda ölçekten 9 madde daha çıkarılarak 30 maddeden oluşan ölçek meydana gelmiştir. Ölçek maddelerinin faktör yüklerine bakıldığında 0.46 ile 0.71 arasında olduğu, madde toplam korelasyon katsayılarının 0.58 ile 0,76 arasında ve tüm maddelerin açıkladığı toplam varyansın %50,97'dir. Güvenirlik analizleri incelendiğinde; Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0.93'dir (Bozdoğan, 2016).

### Verilerin Toplanması

Veriler, Türkiye genelinde halen okul öncesi öğretmeni olan gruptan 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi başında şubat ayında (pandemi döneminden önce) online form aracılığıyla toplanmıştır (Google Form). Online formda çalışmaya katılmaya istekli olup olmadığı öncül soru olarak sorulmuş ve katılmaya istekli olan öğretmenler ölçme aracındaki soruları yanıtlamaya devam edebilmişlerdir. Yaklaşık bir ayda veri toplama gerçekleştirilmiştir. Veri toplama işlemi gerçekleştirildikten sonra verilerin Excel formu elde edilmiş ve gerekli analiz yapmaya hazır hale gelmiştir.

### Verilerin Analizi

Veri toplama aracının ilk bölümünü “Kişisel Bilgi Formu” ikinci bölümünü ise Bozdoğan (2016) tarafından geliştirilen “Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlilik Ölçeği” oluşturmaktadır. Veriler 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde online form aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin kodlanması ve analizinde SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Mevcut örneklem için güvenirlilik katsayısı hesaplanmış ve Cronbach Alpha değeri 0,89 bulunmuştur. Güvenirlilik şartını sağlayan ölçek için normallik analizi uygulanmıştır. Verilerin normallik analizi yapılırken, Kolmogorov-Simironov ve Shapiro Wilk testlerine bakılmaktadır. Örneklem sayısı 29'dan az olduğunda Shapiro Wilks, fazla olduğunda ise Kolmogorov-Simironov (Lilliefors) testi kullanılır. Bu çalışmada örneklem sayısı 219 olduğundan Kolmogorov-Simironov testine bakılmıştır. Ölçekten toplanan verilerin anlamlılık değeri toplam puan üzerinden 0.07 olarak bulunmuştur. Bu değer 0.05 'ten büyük olduğundan veriler

normal dağılıma uygunluk göstermektedir. Ayrıca basıklık ve çarpıklık değeri (-2, +2) arasında olduğundan normal dağılım şartını sağlamaktadır (Kalaycı vd., 2008). Normallik analizi Tablo 2’de gösterilmektedir. Öğretmenlerin betimsel analizinde yüzde ve frekans değerlerine bakılmıştır. Veriler bağımsız değişkenlere göre normal dağılım gösterdiğinden dolayı parametrik testler kullanılmıştır. Öğretmenlerin zorluk yaşama durumu ve eğitim durumu değişkeni için bağımsız gruplar t testi uygulanırken; yaş, mesleki deneyim, bir eğitim-öğretim yılı içerisinde gezi düzenleme sıklığı, gezi düzenlemede yaşanan zorluk türü değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

**Tablo 2.** Gezi düzenleyebilme öz yeterlilik ölçeği normallik analizi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Serbestlik derecesi	p (Anlamlılık)	İstatistik	Serbestlik derecesi	p (Anlamlılık)
Gezi Düzenleyebilme						
Öz yeterlilik Ölçeği	,058	219	,070	,988	219	,070
Basıklık			-1,195 (İstatistik\Standart Hata)			
Çarpıklık			1.195 (İstatistik\Standart Hata)			

Gezi düzenleyebilme öz yeterlilik ölçeği normal dağılım gösterdiği için veri analizinde parametrik olan testler kullanılmıştır. Nicel verilerde iki bağımsız grup karşılaştırılmasında bağımsız t testi, ikiden fazla grup karşılaştırırken ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda fark elde edildiğinde farkın hangi iki gruptan kaynaklandığını test etmek için Post Hoc testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır.

### Bulgular ve Sonuç

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı ortamlarda gezi düzenleyebilmelerine ilişkin öz yeterlilik inançlarının yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim, bir eğitim-öğretim yılı içinde gezi düzenleme sıklığı, zorluk yaşama durumu, gezi düzenlemede yaşanan zorluk türü değişkenlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaca göre belirlenen alt amaçlara yanıt aranmıştır.

#### 1. Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre öz yeterlilik inancı puanlarına bakılmadan önce varyansların eşitliği test edilmelidir. Levene testi sonucu Tablo 3’te gösterilmektedir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin öz yeterlilik inancı puanlarının yaş değişkenine göre grup varyanslarının homojenlik testi

Levene İstatistik	df1	df2	P (Anlamlılık)
4.211	2	216	0.016

Levene testi sonucuna bakıldığında grup varyanslarının homojen dağılmadığı görülmüştür ( $p>0.05$ ). Analize devam edebilmek için Welch Testi uygulanmıştır.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin öz yeterlilik inancı puanlarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	F/Welch	p
20-30 yaş	183	91.19	6.02		
31-40 yaş	31	94.25	8.28	1.857	0.207
41 ve üzeri	5	95.00	7.31		
Toplam	219	93.83	6.47		

Araştırmaya katılan katılımcıların yaşlarına göre gezi düzenleyebilme öz yeterlilik ölçeğinden almış oldukları toplam puanlarını karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre katılımcıların yaşlarına göre öz yeterlilik ölçeğinden almış oldukları toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ).

#### 2. Alt Amaca İlişkin Bulgular

Eğitim durumu değişkeni için bağımsız gruplar t testi analizi yapmadan önce grupların varyanslarının eşit olup olmadığına bakılmıştır. Levene testi değeri 0.449 bulunmuştur. Bu değer p

(anlamlılık) değeri 0.05 den büyük olduğundan dolayı grup varyanslarının homojen olduğu görülmektedir. Bu nedenle Büyüköztürk'e (2015) göre bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin öz yeterlilik inancı puanlarının eğitim durumu değişkenine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları

Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Lisans	198	93.75	6.50	-0.561	0.561
Lisansüstü	21	94.61	6.21		

Test sonucunda, katılımcıların eğitim durumuna göre öz yeterlilik puanları toplamı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ )

### 3. Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre öz yeterlilik inancı puanlarına bakılmadan önce varyansların eşitliği test edilmelidir. Levene testi sonucu Tablo 6'da gösterilmektedir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin öz yeterlilik inancı puanlarının mesleki deneyim değişkenine göre grup varyanslarının homojenlik testi

Levene İstatistik	df1	df2	P (Anlamlılık)
2.076	2	216	0.128

Levene testi sonucuna bakıldığında grup varyanslarının homojen olduğu görülmüştü ( $p>0.05$ ).

**Tablo 7.** Öğretmenlerin öz yeterlilik inancı puanlarının mesleki deneyim değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Bonferroni
1-5 yıl (1)	88	99.57	4.28	194.441	0.000*	1>2, 1>3, 2>3
6-10 yıl (2)	75	92.38	3.67			
11 ve üzeri yıl (3)	56	86.75	3.47			

\* $p<0.05$

Araştırmaya katılan katılımcıların mesleki deneyimlerine göre öz yeterlilik inancı ölçeğinden almış oldukları toplam puanları karşılaştırmak için **tek yönlü varyans analizi** uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre katılımcıların mesleki deneyimlerine göre öz yeterlilik inancı ölçeğinden almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p<0.05$ ). Post Hoc ikili karşılaştırmalardan **Bonferroni testi** fark yaratan grubu bulmak için uygulanmıştır. Bonferroni sonucuna göre, mesleki deneyimi 1-5 yıllık deneyime sahip olan öğretmenlerin öz yeterlilik puanları, 6-10 yıllık ve 11 ve üzeri yıllık mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre; 6-10 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin ise 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre öz yeterlilik puan toplamının daha fazla olduğu görülmektedir.

### 4. Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir eğitim- öğretim yılı içerisinde gezi düzenleme sıklığı değişkenine göre öz yeterlilik inancı puanlarına bakılmadan önce varyansların homojenliği test edilmelidir. Levene testi sonucu Tablo 8'de gösterilmektedir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin öz yeterlilik inancı puanlarının gezi düzenleme sıklığı değişkenine göre grup varyanslarının homojenlik testi

Levene İstatistik	df1	df2	P (Anlamlılık)
20.371	3	215	0.000

Tablo 8'de Levene testi sonucuna bakıldığında grup varyanslarının homojen olmadığı görülmüştü ( $p<0.05$ ).

**Tablo 9.** Öğretmenlerin öz yeterlilik inancı puanlarının bir eğitim öğretim yılında gezi düzenleme sıklığı değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	SS	F/Welch	p	Tamhane's
Hiç düzenlemem (1)	82	87.47	4.09	258.28	0.000	4>1, 4>2, 4>3, 3>1, 3>2, 2>1
1-2 kez (2)	66	94.39	1.26			
3-4 kez (3)	41	98.70	1.10			
5 ve üstü kez (4)	30	103.33	4.57			

Araştırmaya katılan katılımcıların bir eğitim- öğretim yılı içerisinde gezi düzenleme sıklığına göre gezi düzenleme öz yeterlilik ölçeğinden almış oldukları toplam puanlarını karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre katılımcıların okul türlerine göre gezi düzenleme öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p<0.05$ ). Post Hoc ikili karşılaştırmalardan Tamhane testi fark yaratan grubu bulmak için uygulanmıştır. Tamhane sonucuna göre bir eğitim öğretim yılında 5 ve üstü kez gezi düzenleyen öğretmenlerin yılda 3-4 kez, 1-2 kez ve hiç düzenlemeyen öğretmenlere göre öz yeterlilik inançlarının daha fazla olduğu görülmüştür.

### 5. Alt Amaca İlişkin Bulgular

Zorluk yaşama durumu değişkeni için bağımsız gruplar t testi analizi yapmadan önce grupların varyanslarının eşit olup olmadığına bakılmıştır. Levene testi değeri 0.058 bulunmuştur. Durmuş ve ark., (2011)'e göre; bu değer p (anlamlılık) değeri 0.05 den büyük olduğundan dolayı grup varyanslarının eşit olduğu görülmektedir.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin öz yeterlilik inancı puanlarının zorluk yaşama durumu değişkenine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları

Zorluk Yaşama Durumu	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Evet	138	90.19	4.62	-16.00	0.00*
Hayır	81	100.03	3.97		

\* $p<0.05$

Araştırmaya katılan katılımcıların zorluk yaşama durumuna göre öz yeterlilik inancı toplam puanlarını karşılaştırmak için bağımsız t testi uygulanmıştır. Test sonucunda, katılımcıların zorluk yaşama durumuna göre öz yeterlilik puanları toplamı arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p<0.05$ ). Katılımcıların zorluk yaşama durumuna evet diyenlerin öz yeterlilik inancı puan ortalamasının daha düşük olduğu hayır diyenlerin ise puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüştür.

### 6. Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin zorluk türü değişkenine göre öz yeterlilik inancı puanlarına bakılmadan önce varyansların eşitliği test edilmelidir. Levene testi sonucu Tablo 11'de gösterilmektedir.

**Tablo 11.** Öğretmenlerin öz yeterlilik inancı puanlarının zorluk türü değişkenine göre grup varyanslarının homojenlik testi

Levene İstatistik	df1	df2	P (Anlamlılık)
0.875	5	155	0.499

Levene testi sonucuna bakıldığında grup varyanslarının homojen olduğu görülmüştü ( $p>0.05$ ).

**Tablo 12.** Öğretmenlerin öz yeterlilik inancı puanlarının zorluk türü değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	SS	F	p
İdari zorluk	27	93.44	6.89	0.172	0.973
Maddi zorluk	48	93.60	6.44		
Güvenlik	31	94.70	5.78		
Zaman sıkıntısı	17	93.41	8.11		
Ebeveyn etkisi	21	93.47	5.63		
Çevresel faktörler	17	93.64	5.96		

\* $p<0.05$

Araştırmaya katılan katılımcıların zorluk türüne göre gezi düzenleme öz yeterlilik ölçeğinden almış oldukları toplam puanlarını karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre katılımcıların zorluk türlerine göre gezi düzenleme öz yeterlilik ölçeğinden almış oldukları toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ).

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı ortamlarda gezi düzenleyebilmelerine ilişkin öz yeterlilik inançlarının yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim, bir eğitim-öğretim yılı içinde gezi

düzenleme sıklığı, zorluk yaşama durumu, gezi düzenlemede yaşanan zorluk türü değişkenlerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın alt amaçlarına ilişkin ayrı ayrı tartışma ve sonuçlarına yer verilmiştir. Bu alt amaçlar sırasıyla, yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim, bir eğitim-öğretim yılı içinde gezi düzenleme sıklığı, zorluk yaşama durumu, gezi düzenlemede yaşanan zorluk türüdür.

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yaşı 41 ve üzerinde olan öğretmenlerin öz yeterlilik ortalamaları ( $\bar{X}=95.0$ ), yaşı 31-40 arasında olan öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}=94.25$ ) ve 20-30 yaş arasında olan öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}=91.19$ ) daha yüksek iken yaşı 31-40 arasında olan öğretmenlerin ortalaması, yaşı 20-30 arasında olan öğretmenlerin ortalamasından daha fazla olduğu görülmektedir. Fakat bu ortalamaları arasındaki fark anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Yani okul öncesi öğretmenlerin okul dışı ortamlarda gezi düzenleyebilme öz-yeterlilik inançları yaşa bağlı olarak değişmemektedir. Bu bulgu Uysal ve Kösemen'in (2013) yaptıkları çalışma ile paralellik göstermektedir. Yaşa bağlı olarak öz yeterlilik puanları bir miktar değişse de yaşları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Alanyazında yaş değişkenine göre öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının farklılaşmadığını destekleyen araştırmaların biri de Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu'nun (2008) ve Kaya'nın (2019) yaptığı çalışmadır. Çalışmada benzer bulgular elde edilerek, bu çalışma desteklenmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerden lisansüstü mezunu olanların puan ortalamaları ( $\bar{X}=93.75$ ) iken lisans mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamaları ( $\bar{X}=94.61$ ) olduğu görülmektedir. Bu değerlere bakıldığında; lisansüstü eğitimi bitirmiş okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamasının lisans eğitimi bitirmiş olanlara göre çok az bir farklılık görülmesine rağmen aralarında anlamlı oranda bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu nedenle Şişman (2009) çalışmasında, üniversite eğitiminde alan gezileri ile ilgili gerekli güncelleme ve düzenlemelerin yapılmasının dolaylı da olsa öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının geliştirilmesine olanak sağlayacağını ifade etmiştir.

53

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Mesleki deneyim yılı 1-5 yıl arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inancı puan ortalama değeri ( $\bar{X}=99.57$ ), 6-10 yıl öğretmeninin ( $\bar{X}=92.38$ ) ve 11 yıl ve üzeri olan ( $\bar{X}=86.75$ ) öğretmenin puan ortalamasına göre fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuç mesleki deneyim yılı arttıkça öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının düştüğünü ortaya çıkarmaktadır. Alan yazında, öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının mesleki deneyime göre farklılık oluşturmadığı sonucuna da rastlanmaktadır (Pas, Bradshaw ve Hershfeldt, 2012; Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008). Smith-Sebasto ve Smith (1997)'in yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin okul dışı eğitim hakkındaki bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığını, bu durumun da aldıkları eğitimden dolayı olduğunu ifade etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının zorluk yaşama durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Gezi planlamada zorluk yaşayan öğretmenlerin öz yeterlilik puan ortalaması ( $\bar{X}=90.19$ ), zorluk yaşamadığını ifade eden öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=100.03$ ) lehine farklılık göstermektedir. Zorluk yaşadığını ifade eden öğretmenlere zorluk türlerini sordüğümüzda ise idari zorluk ( $\bar{X}=93.44$ ), maddi zorluk ( $\bar{X}=93.60$ ), güvenlik ( $\bar{X}=94.70$ ), zaman ( $\bar{X}=93.41$ ), ebeveyn etkisi ( $\bar{X}=93.47$ ) ve çevresel faktörler ( $\bar{X}=93.64$ ) ifadelerini kullanmışlardır. Fakat kullanılan bu ifadelerin ortalamaları birbirine yakın ve birbirine üstünlük sağlamamaktadır. Dillon ve diğ. (2006), okul dışı eğitimin uygulamasındaki engelleri iki faktöre ayırmıştır. Bunlar; dışsal ve kişisel faktörlerdir. Öğretmenlerin hedef kitle için güvenlik ve sağlık konusundaki korku ve endişeleri, güvensizlikleri, programlarının gerekliliklerini karşılamada güçlük, zaman ve destek konusundaki eksiklikler, dışsal faktörler olarak sıralanmaktadır. Öğrencilerin yaşı, korku ve fobileri, öğrenme stilleri ve tercihleri, etnik ve kültürel kimlik ve öğrenme ortamı kişisel faktörleri oluşturmaktadır. Ayrıca Simmons (1998) ve Şentürk (2015), çoğu öğretmenin gezi düzenleme konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koymaktadırlar. Bu çalışmada da görüldüğü gibi, öğretmenlerin alan gezisi planlamada çeşitli sebeplerle daha önceden zorluk yaşamaları, alan gezileri düzenleme ve uygulamasından uzaklaşmalarına neden olabileceği



düşünülmektedir. Özetle, öğretmenlerin zorluk yaşama durumuna göre alan gezisi düzenleme öz yeterliğinde fark olduğu ancak yaşanan zorluğun türüne göre fark olmadığı ifade edilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz yeterlilik inançlarının bir eğitim öğretim yılında gezi düzenleme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bir eğitim öğretim yılı içerisinde 5 ve üstü kez alan gezisi düzenleyen öğretmenlerin öz yeterlilik inançları puan ortalaması ( $\bar{X} = 103.3$ ) iken; 3-4 kez ( $\bar{X} = 98.70$ ), 1-2 kez ( $\bar{X} = 94.39$ ), hiç düzenlemem ( $\bar{X} = 87.47$ ) ifade eden öğretmenlere göre anlamlı derecede puan ortalamasının fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuca paralel olarak Şentürk'ün (2015) yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin çoğunun yılda ikiden fazla okul dışı öğrenme ortamlarına alan gezisi düzenlediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin yıl içerisinde gezi gerçekleştirme davranışının artmasıyla paralel olarak öz yeterlilik inancının arttığını göstermektedir. Koç ve Sak (2017)'e göre; alan gezileri, yasal sorumluluğu fazla olan, öğretmenlere sorumluluk yükleyen ve bunun yanında iyi planlanmadığında ise başarı sağlamanın güç olduğu bir etkinlik türüdür. Öz yeterlilik inancı bir kişide yüksek olduğunda daha çok çaba, ısrar ve direnç görülürken öz yeterliliği düşük olan kişiler olayların durumların görüldüğünden daha zor ve pes etme eğilimindedirler (Kaptan ve Korkmaz, 2002). Bu nedenle alan gezisi planlama ve uygulama sıklığı daha fazla olan öğretmen daha çok çaba, ısrar ve direnç gösterebilme yeteneğine sahip problemleri çözebilen ve engellerle baş etme becerisi yüksek bireyler olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak; okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlilik inanç puanları toplamı; yaş, eğitim durumu ve zorluk türleri değişkenleri ile etkilenmezken; mesleki deneyim, gezi düzenleme sıklığı ve zorluk yaşama durumu değişkenleri tarafından etkilenmektedir. Öneri olarak, daha farklı branşta öğretmenleri ile farklı değişkenlerle çalışmaların yapılması ve nitel verilerle desteklenerek derinlemesine analizler yapılması önerilebilir.

#### Kaynakça

- Ballı, A. (2009). *9.Sınıf Fiziki Coğrafya Konuları Öğretiminde Gezi Gözlem Yönteminin Önemi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bozdoğan, A. E. & Ustaoglu, F. (2016). Preservice science teachers' opinions about the teaching potential of planetariums. *Journal of Turkish Science Education*, 13, (1), 38-49.
- Bozdoğan, A. E. (2012). The practice of prospective science teachers regarding the planning of education based trips: Evaluation of six different field trips. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1049-1072.
- Bozdoğan, A. E. (2016). Development of self-efficacy beliefs scale for organization of educational trips. *Journal of Theoretical Educational Science*. 9(1), 111-129.
- Bozdoğan, A.E. (2015). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz- yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9(1), 111-129.
- Bozdoğan, A.E., Okur, A., & Kasap, G. (2015). Planlı bir alan gezisi için örnek uygulama: bir fabrika gezisi. Erişim tarihi: 01.01.2021, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/16219/169870>
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el Kitabı* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 35-48.
- Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1823-1841.
- Çetin, T., Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2010). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi gözlem yöntemine ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 158-180.
- Demir, M. K. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının gözlem gezisi yöntemine bakış açılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 83-98.
- DeWitt, J., & Osborne, J. (2010). Recollections of exhibits: Stimulated-recall interviews with primary school children about science center visits. *International Journal of Science Education*, 32(10), 1365-1388.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the uk and elsewhere. *School science review*, 87(320), 107.

- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed). New York. McGraw-hill
- Gerber, B.L., Cavallo, A.M.L. & Marek, E.A. (2001). Relationships among informal learning environments, teaching procedures and scientific reasoning ability. *International Journal of Science Education*, 23(5), 535-549.
- Güler, A. (2011). Planlı bir müze gezisinin ilköğretim öğrencilerinin tutumuna etkisi. *İlköğretim Online*, 10(1), 169-179.
- Gündoğan, A. (2002). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar (Denizli İli Örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaptan, F. & Korkmaz, H. (2002). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül 2002, Ankara.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26.baskı). Ankara Nobel Yayınevi.
- Kaya, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 345-363.
- Kefi, S. (2016). Alan gezilerinde okul öncesi öğretmenlerinin temel bilimsel süreç becerilerini kullanmalarının desteklenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 82-103.
- Kete, R. & Horasan, Y. (2013). Öğretmen adaylarının uygulamalı (Doğa merkezli) Biyoloji derslerinde verimlilikleri. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı II*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kisiel, J. (2005). Understanding elementary teacher motivations for science fieldtrips. *Science Education*, 86(6), 936-955
- Koç, F., ve Sak, R. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 43-71.
- Kola-Olusanya, A (2005). Free choice environmental education: understanding where children learn outside of school. *Environmental Education Research*, 11(3), 297-307.
- Lei, S. A. (2010b). Field trips in college biology and ecology courses: Revisiting benefits and drawbacks. *Journal of Instructional Psychology*, 37(1), 42-48.
- MEB, (Milli Eğitim Bakanlığı) (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Orion, N. & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 1097-1119.
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., & Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher-and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: *Identifying potential areas for support*. *Journal of school psychology*, 50(1), 129-145.
- Rennie, L. J., & Mc Clafferty, T. P. (1995). Using visits to interactive science and technology centers, museums, aquaria and zoos to promote learning in science. Erişim adresi: 13.01.2021. <https://doi.org/10.1007/BF02614639>.
- Simmons, D. (1998) Using natural settings for environmental education: Perceived benefits and barriers. *Journal of Environmental Education*, 29 (3), 23-31.
- Smith-Sebasto, N. J., & Smith, T. L. (1997). Environmental education in Illinois and Wisconsin: A tale of two states. *The Journal of Environmental Education*, 28(4), 26-36.
- Sontay, G., Tutar M. ve Karamustafaoğlu, O. (2016). Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi” hakkında öğrenci görüşleri: planetaryum gezisi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-24.
- Stavrova, O., & Urhahne, D. (2010). Modification of a school programme in the deutsches museum to enhance students’ attitudes and understanding. *International Journal of Science Education*, 32(17), 2291-2310.
- Şentürk, E. (2015). Field Trips to Science Centers: Teachers' Perspectives, Roles, and Reflections. Doctoral Dissertation. Middle East Technical University, Ankara.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Tal, R., Bamberger, Y., & Morag, O. (2005). Guided school visits to natural history museums in israel: teachers’ roles. *Science Education*, 89(6), 920-935.

- Tal, T., & Morag, O. (2009). Reflective practice as a means for preparing to teach outdoors in an ecological garden. *Journal of Science Teacher Education*, 20, 245-262.
- Tatar, N. & Bağrıyanık, K.E. (2012). Science and technology teachers' opinions about learning outside school. *Elementary Education Online*, 11(4), 883-896.
- Türkmen, H., Topkaç, D. D. ve Yamık, G. A. (2016). İnfomal öğrenme ortamlarına yapılan gezilerin canlıların sınıflandırılması ve yaşadığımız çevre konusunun öğrenilmesine etkisi: tabiat tarihi müzesi ve botanik bahçesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(17), 174-197.
- Uysal, İ. ve Kösemen S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217-226.
- Yaman, S., Cansüngü, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-364.
- Yavuz, M. ve Balkan Kıyıcı, F. (2012). İnfomal öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin fene karşı kaygı düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: hayvanat bahçesi örneği. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özet Kitabı. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yılmaz, K., ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.

## Extended Abstract

### *Introduction*

Today, studies in education and training have become a lifelong process carried out in every environment including at home, at school and out of school on all occasions, with the drifting of education from traditionalism (Bozdoğan,2012). Museums, planetariums, arboretums, factories, zoos, science centers and aquariums may be given as examples of out of school learning environments during this process. The better the teachers plan field trips, the more effective they make the process (Demir, 2007). High level of willingness, sensitivity and responsibility of teachers is needed in organizing field trips and they are required to make an effort to act successfully and productively in these activities (Kete and Horasan, 2013). Despite all these, out of school environments appear to be the often-ignored areas by teachers (Carrier,2009; Orion and Hofstein, 1994; Tatar and Bağrıyanık,2012).

According to Bandura (1997) the self-efficacy defined as the self-belief of the person who organizes and has the ability to make the required activities correctly to show his performance in any situation. When self-efficacy belief levels of a person are high, they tend to show more effort, persistence and resistance while people with low level of self-efficacy beliefs perceive events and circumstances harder than it looks and tend to give up easily (Kaptan and Korkmaz, 2002). Preschool teachers' self-efficacy beliefs regarding being able to organize field trips are thought to be affected by many circumstances (Sontay and Karamustafaoglu, 2017). The aim of this study is to inspect variables of age, education level, and professional experience, frequency levels of field trips held in an academic year, difficulty levels and difficulty types of field trips related to preschool teachers' self-efficacy beliefs in organizing field trips.

Appropriate sub-goals were determined and listed as;

1. Do self-efficacy beliefs of preschool teachers about being able to organize field trips out of school vary according to the age variable?
2. Do self-efficacy beliefs of preschool teachers about being able to organize field trips out of school vary according to the education level variable?
3. Do self-efficacy beliefs of preschool teachers about being able to organize field trips out of school vary according to the professional experience level variable?
4. Do self-efficacy beliefs of preschool teachers about being able to organize field trips in out of school vary according to the frequency level of field trips held in an academic year variable?
5. Do self-efficacy beliefs of preschool teachers about being able to organize field trips out of school vary according to the difficulty level variable?
6. Do self-efficacy beliefs of preschool teachers about being able to organize field trips out of school vary according to the type of difficulty experienced during these trips variable?

### *Method*

This study is designed according to the survey model (Fraenkel and Wallen, 2009). The study group is determined by a convenience sample of purposeful sampling. Researchers sent forms via e-mail to teachers having access to the Internet. The volunteer study participants were 219 preschool teachers working in any city of Turkey.

“Personal Information Forms” developed by researchers and “Scale of Self Efficacy of organizing a trip” developed by Bozdoğan (2016) were used as a data collection tool.

Data were collected through online forms from the present preschool teachers group during the 2019-2020 academic year (before the outbreak of the pandemic) (Google forms).

In the form, teachers of the group were asked if they were willing to join the study as a preliminary question and then, teachers were able to continue to answer the questions of the assessment instrument. Following the data collection process, excel forms of the collected data were obtained and observed with the SPS 25 package program. Parametric tests were used since the collected data showed a normal distribution according to independent variables. While independent group t-tests

were used for the variable of having difficulty status and educational status, one way analysis of variance (ANOVA) was used for the variable of age, professional experience, frequency of organizing field trips in an academic year and difficulty types experienced in organizing field trips.

### **Result**

Following the research, it was observed that teachers' self-efficacy beliefs regarding organizing field trips were affected by some variables (professional experience, trip organizing frequency in an academic year and difficulty encountered) but were not affected by some other variables (age, education level and type of difficulty encountered during organizing field trips).

### **Discussion and Conclusion**

It was observed that preschool teachers' self-efficacy beliefs were not affected by the age variable in the first sub-problem. In the literature, one of the research articles that supports teachers' self-efficacy beliefs were not affected by the age variable is Yılmaz and Çokluk-Bökeoğlu (2008) and Kaya's (2008) studies. Obtaining similar results in those studies support this study.

It was observed that preschool teachers' self-efficacy beliefs did not show a meaningful difference by the education level variable in the second sub-problem. Şişman, in his study, (2009) stated that necessary updates and arrangements regarding field trips in university education would help further develop teachers' self-efficacy beliefs albeit indirectly.

It is observed that teachers' self-efficacy beliefs showed a meaningful difference by the professional experience variable in the third sub-problem. But in the literature it is also observed that teachers' self-efficacy beliefs did not show any difference by the professional experience (Pas, Bradshaw and Hershfeldt, 2012; Yılmaz and Çokluk-Bökeoğlu, 2008). It was stated in the research conducted by Smith--Sebasto and Smith (1997) that teachers' knowledge and skills about out of school education were insufficient as a result of the education they received.

It is observed that preschool teachers' self-efficacy beliefs showed a meaningful difference according to the variable of difficulty experienced in the third and fourth sub-problem. Simmons (1998) and Şentürk (2015) reveal that teachers feel inadequate in organizing trips. As seen in this study, it is believed that difficulty experiences of teachers before for various reasons caused them to diverge from organizing and making field trips. When asked specific types experienced by teachers who stated that they had difficulties, they listed administrative, financial, security, time, parental influence and environmental factors. However, it is observed that the averages of these statements seem close and do not precede each other.

It is observed that preschool teachers' self-efficacy beliefs regarding organizing field trips show a meaningful difference according to the factor of frequency of organizing trips in an academic year in the sixth sub-problem. According to Koç and Sak (2017) field trips are activities that have higher legal responsibilities, lay a burden on teachers, besides being hard to accomplish when not perfectly planned. There is more effort, persistence, and resistance in people who have high level of self-efficacy but people who have low levels of self-efficacy tend to give up easily and their situations are harder than it looks (Kaptan and Korkmaz, 2002). Therefore, we can state that teachers having higher frequency levels of organizing field trips have higher ability to show effort, persistence and resistance, solve problems and overcome obstacles.

As a result, preschool teachers' self-efficacy beliefs when analyzed under various variables, is not affected by factors, of age, education and difficulty types, but it is observed that teachers' self-efficacy beliefs are affected by factors of professional experience, frequency of organizing trips and difficulty experiences. As a suggestion, it is suggested to make studies with teachers in different disciplines using different variables and make an in depth analysis supported with qualitative data.