

# Investigation of Anxiety Levels Of Primary School Teachers' Towards Out-Of-School Learning Environments

Aysel UĞURLU, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0002-9174-0172  
Ramazan SEVER, Inonu University, , ORCID ID: 0000-0001-6792-6041

## Abstract

The main purpose of this research is to examine in detail the anxiety levels of primary school teachers towards out-of-school learning environments. In line with this goal, the study, which adopted a mixed research approach, was conducted using an explanatory sequential design. In the research conducted with the participation of 407 primary school teachers in the 2021-2022 academic year working in Malatya city center, 10 primary schools, determined using the criterion sampling method, were selected on a voluntary basis. The first part of the 25-item scale used in the quantitative data collection phase of the study includes the personal information of the participants. In the qualitative data collection phase, a semi-structured interview form was preferred. The scale scores obtained for the sub-problems of the study were analyzed in detail using descriptive statistical methods. Additionally, the open-ended questions in the semi-structured interview form were examined in detail through content analysis. The research results reveal that primary school teachers' anxiety levels towards out-of-school learning activities vary in terms of gender, school type, and socioeconomic characteristics of the settlement where they work. In addition, important findings were obtained that teachers' concerns about out-of-school learning areas stem from student safety, event planning, and economic reasons. This comprehensive research makes a significant contribution to understanding primary school teachers' concerns in this area and developing solution suggestions.

**Keywords:** Out-of-school Learning Environment, Classroom Teacher, Anxiety, Activity, Learning



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 25, No 2, 2024  
pp. 670-690  
DOI  
10.17679/inuefd.1432257

Article Type  
Research Article

Received  
05.02.2024

Accepted  
14.07.2024

## Suggested Citation

Uğurlu, A. & Sever, R. (2024). Investigation of anxiety levels of primary school teachers' towards out-of-school learning environments, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(2), 670-690. DOI: 10.17679/inuefd.1432257

This article is derived from a master's thesis accepted by Inonu University, Institute of Educational Sciences in June, 2022.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Looking at the studies in the literature, out-of-school learning environments are expressed as informal learning environments that are thought to contribute to the learning of students. It is the primary school teachers who establish the link between these learnings, which are made by quoting directly from life and the student. Primary school teachers, who guide children's learning in primary school, have a great role in their out-of-school experiences and educational life. Although most classroom teachers think that out-of-school learning activities are beneficial, they avoid using it as a learning method. Insufficient knowledge on this subject and the disruptions in event planning can be shown as the reason for this situation (Orion, Hofstein, Tamir and Giddings, 1997). In the study, it was tried to reveal what the classroom teachers' anxieties were about out-of-school learning environments.

### Purpose

When it comes to out-of-school learning environments, it is considered that the activities are done in an environment outside the classroom. There are important points to consider when planning events such as choosing an environment suitable for the curriculum of the place to be visited and planned as a learning environment, taking permissions and appointments, making lesson plans before the trip, arranging transportation vehicles, and informing about the travel rules.

With the studies, it can be concluded that primary school teachers plan out-of-school activities in a small number. The anxiety of primary school teachers causes them to stay away from such activities (Üner, 2019). There are not many studies in the literature that include primary school teachers' anxiety levels towards out-of-school learning environments. This study is important in terms of contributing to the literature.

### Method

A mixed research approach was used in this study, which aimed to examine the anxiety levels of classroom teachers towards out-of-school learning environments. Mixed method is the use of qualitative and quantitative approach components together by the researcher in order to determine the breadth and depth of the research. The cross-sectional survey method was used in the quantitative data collection phase of the study. In the next stage, the qualitative data obtained with the semi-structured interview form are explained in a way that supports the quantitative data. In the study, explanatory sequential de-sign was used in accordance with the order of data collection and analysis (Creswell and Clark, 2020).

### Findings

During the research process, firstly, quantitative data were collected, followed by qualitative findings obtained after interviews with primary school teachers. According to the findings obtained from the research problems, it was concluded that the anxiety scores of primary school teachers towards out-of-school learning activities differ in terms of gender, school type, and socioeconomic characteristics of the settlement where they work. It has been concluded that teacher concerns in out-of-school learning areas are caused by student safety, activity planning, and economic reasons.

### Discussion & Conclusion

When the anxiety score averages of the primary school teachers participating in the study for out-of-school learning activities were compared, it was determined that the average anxiety scores of the male teachers were higher than the average anxiety scores of the female teachers, and this difference was significant. Ürey and Kaymakçı (2020) concluded that female

teachers are more willing to use out-of-school learning environments and plan activities in life science lessons.

When the results related to the type of school they work in, the anxiety scores of the primary school teachers towards out-of-school learning activities differ significantly. It is concluded that primary school teachers working in public schools are concerned about student safety, unfulfilled activity, lack of guidance, planning, and economic conditions. It is seen that the classroom teachers working in private schools are concerned about student safety and learning which has not achieved its purpose. Dalkıran et al. (2004) stated in their study that since private schools have more opportunities in terms of transportation vehicles, facilities, and auxiliary personnel, they can plan extracurricular activities monthly and annually.

According to the results of the research, the anxiety point averages of the primary school teachers for out-of-school learning activities differ significantly in relation to the socio-economic characteristics of the settlement where they work. It was concluded that the anxiety score averages were higher for the primary school teachers working in settlements with low socioeconomic characteristics. Yaşar Çetin (2021) stated that the different socioeconomic levels of the place where teachers work may be effective in the selection of out-of-school learning areas.

It was concluded that the anxiety scores of the primary school teachers towards out-of-school learning activities differ in terms of gender, school type and socioeconomic characteristics of the settlement where they work. It has been concluded that teachers' concerns in out-of-school learning areas are caused by student safety, activity planning, and economic reasons. It can be thought that raising the awareness of parents and school administration about providing adequate support to teachers in planning out-of-school activities may be effective in reducing the anxiety of primary school teachers. It is seen that primary school teachers mostly determine out-of-school learning areas according to the socio-economic opportunities of the school. In this context, the support given by the National Education Directorates, municipalities, and other institutions can be increased in order to provide equal opportunities in schools with low socioeconomic levels.

## Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

Aysel UĞURLU, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-9174-0172

Ramazan SEVER, İnönü Üniversitesi, , ORCID ID: 0000-0001-6792-6041

### Öz

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygı düzeylerini detaylı bir şekilde incelemektir. Bu hedef doğrultusunda, karma araştırma yaklaşımını benimseyen çalışma, açıklayıcı sıralı desen kullanarak yürütülmüştür. Malatya il merkezinde görev yapan 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 407 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 10 sınıf öğretmeni, gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir. Çalışmanın nicel veri toplama aşamasında kullanılan 25 maddelik ölçeğin ilk bölümü, katılımcıların kişisel bilgilerini içermektedir. Nitel veri toplama aşamasında ise yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Çalışmanın alt problemlerine yönelik elde edilen ölçek puanları, betimsel istatistiksel yöntemler kullanılarak ayrıntılı bir şekilde çözümlenmiştir. Ayrıca, yarı yapılandırılmış görüşme formundaki açık uçlu sorular içerik analiziyle detaylı bir şekilde irdelenmiştir. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyet, okul türü ve görev yaptıkları yerleşim yerinin sosyoekonomik özellikleri açısından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin okul dışı öğrenme alanlarındaki kaygılarının öğrenci güvenliği, etkinlik planlaması ve ekonomik nedenlerden kaynaklandığına dair önemli bulgular elde edilmiştir. Bu kapsamlı araştırma, sınıf öğretmenlerinin bu alandaki kaygılarını anlamak ve çözüm önerileri geliştirmek adına önemli bir katkı sağlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Dışı Öğrenme Ortamı, Sınıf Öğretmeni, Kaygı, Etkinlik, Öğrenme



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 25, Sayı 2, 2024  
ss. 670-690

DOI  
10.17679/inuefd.1432257

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
05.02.2024

Kabul Tarihi  
14.07.2024

### Önerilen Atıf

Uğurlu, A. & Sever, R. (2024). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 670-690. DOI: 10.17679/inuefd.1432257

Bu makale İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Haziran 2022'de kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

### 1. Giriş

Yazının ortaya çıkışıyla birlikte bilgi birikiminin nesilden nesile kalıcı olarak aktarılması mümkün hale gelmiştir. 19. yüzyılda bilgi alışverişi ve toplumun refah seviyesini artırma amacıyla kurulan okullar, belirli bir süre ve konumda eğitim veren kurumlar olarak tanımlanmaktadır. Eğitim programları kapsamında belirli bir süre içinde gerçekleştirilen öğretim faaliyetleri formâl eğitim olarak adlandırılır. Ancak öğrenme süreci yalnızca resmi eğitim kurumlarında gerçekleşen formâl eğitimle sınırlı değildir; yaşamın her aşamasında devam eden bir süreçtir. Bu çerçevede, öğrencilerin ilgi ve tutumları, bilgi ve yaşam becerilerini geliştirmede sadece okullar ve kitaplarla sınırlı olmayabilir (Şen, 2019). Günümüzdeki okul eğitimi, geleneksel yöntemlerden farklı olarak öğrenci deneyimlerine dayanmakta, bireysel öğrenmeyi teşvik ederek keşfetmeye odaklanan bir nitelik taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerin keşfederek öğrenmelerine imkân sağlayacak ortamlar oluşturması, öğrenmeyi destekleyen etkileşimli bir sürecin temelini oluşturur (Birinci, 2013). Yaparak-yaşayarak edinilen öğrenme deneyimlerine fırsat verilmesi öğrencilerin öğrendikleri bilgileri kalıcı hale getirip günlük yaşamlarında uygulamalarına olanak tanır. Ancak, gerçek yaşamın içinden edinilecek deneyimleri sunmak için sınıf ortamlarında yeterli alan oluşturulamamaktadır. Bu sebeple, sınıf içi eğitimle birlikte öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde okul dışı öğrenme deneyimlerine de önemli bir ihtiyaç duyulmaktadır (Armağan, 2015). Bu kapsamda, öğrencilere sunulan çeşitli öğrenme ortamları onların bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi uygulama yeteneklerini genişletmeye yönelik önemli bir rol oynamaktadır.

21. yüzyılda öğretme-öğrenme sürecinde okul dışında edinilen bilgi ve deneyimlerin ağırlığı giderek artmıştır. Bu dönemde, öğrencilerin gözlem yapma, inceleme yapma ve bireysel öğrenme sorumluluklarını üstlenme becerilerini geliştirebilecekleri, yaparak yaşayarak öğrenme deneyimi edinebilecekleri ortamların oluşturulması büyük bir öneme sahiptir. Bu ortamların öğrenme alanı olarak etkili bir şekilde kullanılabilmesi için planlanan etkinliklerin düzenlenmesi ve uygulanması artık kritik bir noktaya gelmiştir. Bu çerçevede, hayvanat bahçesi, akvaryum, müze ve bilim merkezleri gibi yerler eğitim ortamı olarak değerlendirilmiş ve bu alanlarda gerçekleştirilecek derslerin öğrenmeyi kolaylaştıracağı, bilgilerin kalıcı hale gelmesine katkı sağlayacağı ve aynı zamanda bireysel öğrenmeye önemli bir katkı sunacağı öne çıkmıştır (Şimşek, 2020). Okul dışında, öğretim programlarındaki kazanımlarla uyumlu olarak planlanan derslerin öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştireceği, konuların daha anlamlı hale gelmesine yardımcı olacağı ve bu sayede bilgilerin daha kalıcı hale gelmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin bu tür ortamlarda edindikleri bilgi ve deneyimleri sınıf içindeki öğrenmeleriyle bütünleştirmeleri öğrenmeyi daha kapsamlı ve etkili bir hale getirebilir. Bu uygulamaların, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerini artırarak öğrenme sürecini daha etkili ve keyifli hale getirebileceği de önemli bir perspektiftir.

Johann Amos Comenius, okul dışı öğrenme yaklaşımının gelişmesine öncülük etmiştir. Comenius, bilgilerin soyut olarak sunulmasının yerine, öğrencilerin öğrenme sürecine dâhil edilerek öğrenilecek konu ile etkileşimde bulunmalarını ve yaparak-yaşayarak öğrenmelerini savunmuştur. Comenius'un bu yaklaşımı, öğrencilerin sadece teorik bilgileri değil aynı zamanda pratik deneyimleri de içeren bir öğrenme süreci yaşamalarını vurgulamaktadır. Bu öğrenme yaklaşımının temel felsefesi, öğrenme deneyimini daha etkili ve katılımcı hale getirmektir. Comenius'un ardından, Celestin ve Freinet gibi düşünürler, okul dışı öğrenme yaklaşımına önemli

katkılarında bulunmuşlardır. Bu düşünürler, öğrenmenin sadece sınıf içinde değil, her alanda gerçekleştiğini ve öğrenmenin temelini işbirliği ve sosyalleşmeye dayandığını vurgulamışlardır. Onların bakış açısı, öğrencilerin bilgileri sadece öğretmen tarafından değil, aynı zamanda çevreleri ve diğer öğrencileri ile etkileşim içinde olarak öğrenmelerini destekler. Bu anlayışa göre, öğrenme süreci bireysel ve toplumsal olarak paylaşılan deneyimler aracılığıyla zenginleşir. Öğrencilere çeşitli ortamlarda ve farklı sosyal etkileşimler içinde öğrenme fırsatları sunulması, bilgilerin daha anlamlı hale gelmesine ve öğrencilerin daha aktif bir rol üstlenmelerine olanak tanır (Kılıç, 2004). Bu sayede, öğrenciler sadece bilgiyi almakla kalmaz, aynı zamanda bu bilgileri çeşitli bağlamlarda uygulama şansına sahip olurlar.

Ülkemizde, özellikle ilkököl düzeyinde etkili olması beklenen okul dışı öğrenme etkinlikleri, öğrencilere okulu sevdirmek, sosyalleşmelerini sağlamak, edinilmesi istenen bilgi ve becerileri kalıcı hale getirmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayınlanan öğretim programlarında yapılan güncellemelerle entegre edilmiştir (Şahin, 2022). 2024 yılında yayınlanan taslak eğitim programlarında da akademik, sosyal ve duygusal becerilerin en üst düzeyde gelişiminin sağlanması için derslerin uygulama ve zenginleştirme aşamalarında okul içi etkinlikleri destekleyecek şekilde okul dışı ortamlara uygun etkinliklere yer verilmiştir. Öğrencilerin yaşam ile okul arasında bağ kurmalarını sağlamak için, okul içi öğrenme ortamlarından (sınıf, okul kütüphanesi, laboratuvarlar, beceri ve tasarım atölyeleri, okul bahçesi vb.) ve okul dışı öğrenme ortamlarından (tarihî mekânlar, anıtlar, millî parklar, arkeolojik kazı alanları, sergiler, kütüphaneler, müzeler, kültür merkezleri, bilim ve sanat merkezleri, araştırma enstitüleri, resmî ve özel kurum ile kuruluşlar vb.) yararlanılması önemlidir. Okul içi ve okul dışı uygulamalarda öğrencilerin bilişsel, psiko-sosyal ve fiziksel gelişimleri ile bireysel farklılıkları dikkate alınarak program yapılandırılmış ve güncellenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2024). Bu güncellemeler, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini çeşitlendirmeyi, öğrenme sürecini daha etkileşimli hale getirmeyi ve öğrencilere çeşitli alanlarda deneyim kazandırmayı amaçlamaktadır. Okul dışı öğrenme etkinlikleri aracılığıyla öğrencilere farklı öğrenme ortamları sunulması, onların sınıf içi eğitimden daha fazla keyif almasını sağlayabilir ve öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirebilir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu yaklaşımı, öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılımını teşvik etmeyi, bilgiyi gerçek yaşam bağlamında anlamalarını sağlamayı ve eğitimden daha fazla verim alabilmelerini hedeflemektedir. Böylece, sadece sınıf içinde değil, aynı zamanda okul dışındaki çeşitli ortamlarda da öğrencilerin öğrenme potansiyelini geliştirmek amaçlanmaktadır.

2023 Eğitim Vizyonu'nda Milli Eğitim Bakanlığı bilim merkezleri, müzeler, akvaryumlar, kütüphaneler, endüstriyel kuruluşlar, tarihi mekânlar ve ören yerleri gibi alanları okul öncesi, ilkököl ve ortaokul öğretim programlarıyla ilişkilendirerek okul dışı öğrenme ortamlarının daha etkin bir şekilde kullanılmasını hedeflemektedir (Avcı ve Gümüş, 2020). İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından yürütülen çalışmalar sonucunda oluşturulan okul dışı öğrenme alanları rehberi ile her ilde bulunan bu alanlar tanıtılmakta ve sınıf seviyelerine uygun olarak dersler ve kazanımlar bu ortamlarla ilişkilendirilmektedir. TÜBİTAK da okul dışı öğrenme etkinliklerini desteklemektedir. Bu bağlamda, okul dışı etkinliklerin planlandığı ve gerekli şartların sağlandığı çalışmalarda öğretmenler, projeyi yürüten olarak görev alabilmektedir (Göloğlu Demir ve Çetin, 2021). Ayrıca, 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programlarına meslek bilgisi ile ilgili seçmeli derslere Müze Eğitimi ve Okul Dışı Öğrenme Ortamları dersleri eklenmiştir (Yüksek Öğretim Kurumu, 2018). Bu güncelleme, öğretmen adaylarına sınıf içi eğitimden ziyade

çeşitli okul dışı öğrenme ortamlarını daha etkili bir şekilde kullanma becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu adımlar, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirerek, teorik bilgileri pratik uygulamalarla ilişkilendirme ve öğrencilerin daha aktif bir rol üstlenmesini sağlama hedefiyle atılmış önemli adımlardır.

Öğrenme yalnızca sınıf ortamında gerçekleşmez, öğrenenler okul dışı ortamlarda da öğrenmeyi tecrübe ederler (Şen, vd., 2021). Öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayan okul dışı öğrenme ortamları, alanyazında "informal öğrenme ortamları" olarak adlandırılmaktadır (Bunting, 2006). Okul dışı öğrenme ortamları öğrenenlerin öğrenme motivasyonlarını (Glick & Samarapungavan, 2008), derslere yönelik tutumlarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Andersson & Johansson, 2013; ; Arabacı ve Akgül, 2020; Nadelson & Jordan, 2012; Şentürk ve Özdemir, 2014). Bu ortamlar, yaşamdan direkt alınan deneyimlere dayalı olarak öğrencilere öğrenme fırsatları sunmaktadır. Bu tür öğrenmeler ile öğrenci arasındaki bağı kuran kişilerin başında ise sınıf öğretmenleri gelmektedir. Tok ve Bozkurt (2010), sınıf öğretmenini ilköğretimin ilk basamağında görev yapan, ilköğretim programlarında yer alan bilgileri öğrencilere aktaran, onları yaratıcılığa ve eleştirel düşünmeye teşvik eden, çocukların hayata dair bilgi, beceri ve tutumları edinmelerine katkı sağlayan, aynı zamanda iletişim becerilerini geliştiren kişi olarak tanımlamışlardır. Sınıf öğretmenleri, özellikle ilköğretimde çocukların öğrenme süreçlerine rehberlik eden önemli figürlerdir. Ancak, yapılan çalışmalar göstermektedir ki sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu, okul dışı öğrenme alanlarında düzenlenen etkinlikleri faydalı olduğunu düşünmelerine rağmen bu etkinlikleri öğrenme sürecinde öğretme yöntemi olarak kullanmaktan çekinmektedir. Alan bilgilerinin yetersiz olması ve etkinlik planlamada yaşanan aksaklıklar, sınıf öğretmenlerinin bu yöntemi kullanma konusundaki çekincelerinin nedenleri arasında gösterilebilir (Orion, vd., 1997). Alanyazın çalışmaları incelendiğinde Clarke Vivier ve Lee (2018), okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik eğitimcilerin planlama, uygulama deneyimlerini ve etkinlik sürecini etkileyen durumları belirlemeyi amaçlayan çalışmalarında, katılımcı 309 öğretmenin anket soruları cevaplamaları istenmiştir. Yapılan veri analizi ile elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlara göre, öğretmenler okul dışı etkinliklerin öğrencilerin sosyal ilişkilerini geliştirdiği, öğrenme alanlarını çeşitlendirdiğinden derse olan ilgi ve motivasyonlarına katkı sağladığı ancak etkinliklerin planlanmasında sosyoekonomik, ulaşım, okul idaresinin desteği, veli katkısı, öğrenci ilgisi, müfredata uygunluk gibi konularda zorluklar yaşadıkları belirtilmişlerdir. Tal ve Steiner (2006) çalışmalarında okul yöneticileri, öğretmen ve müze görevlilerinin okul dışı eğitim alanında yapılan etkinliklere yönelik algıları ile gezi öncesi, gezi anı ve sonrasındaki iletişimlerini incelemişlerdir. İlköğretimde görev yapan 144 öğretmen ile okul yöneticisi, 25 müze eğitimcisinin katıldığı çalışmada ilköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin müze personeline güvenerek gezi için gerekli hazırlıkları ikinci kademedeki görevli öğretmenler kadar yerine getirmedikleri gözlemlenmiştir. Müze eğitimcileri daha çok aktif olan öğretmenlerle çalışmak istemişlerse de etkinlikler sırasında daha çok okul yöneticileri ile iletişimde olduklarını ifade etmişlerdir. Karbeyaz ve Karamustafaoğlu (2021) çalışmalarında okul dışı öğrenme alanlarını eğitim-öğretim etkinliklerinde kullanan sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında okul dışı öğrenme ortamını kullanan sekiz sınıf öğretmeni ile görüşme yaparak veri toplamışlardır. Elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlara göre sınıf öğretmenleri okul dışı öğrenme etkinlikleri ile ilgili bir eğitim almadıklarını ancak etkinlikleri planlarken gerekli izinleri aldıklarını, öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenmelerine ortam sunduklarını ifade etmişlerdir. Kaya (2021), Rize ili merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin

okul dışı etkinlikler ile ilgili görüşleri ve bu etkinlikleri kullanma sıklıklarının saptamaya yönelik karma yöntemli yaptığı çalışmada 169 sınıf öğretmenine uyguladığı anket çalışması sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, öğrencilerin kalıcı bilgiler edinmesinde, öğretmen öğrenci arası iletişimde alternatif bir ortam yaratması yönünde okul dışı etkinliklerin daha fazla planlanması gerektiği yönünde görüşlere ulaşılmıştır.

Yenilikçi öğrenme anlayışıyla daha etkin kullanılması amaçlanan okul dışı öğrenme etkinlikleri birçok sınıf öğretmeni tarafından tercih edilmemektedir. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik deneyimleri, aynı zamanda bu yöntemin öğretimde kullanımını da etkilemektedir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin edindikleri deneyimler ışığında okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik duydukları kaygılar araştırılmıştır. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygı düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara odaklanılmıştır:

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

## **2.Yöntem**

### **2.1.Araştırma Modeli**

Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin kaygı düzeylerinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, hem nitel hem de nicel yaklaşımları içeren bir araştırma stratejisidir ve araştırmanın genişliğini ve derinliğini artırmayı amaçlar (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Araştırmanın nicel verileri toplama aşamasında, kesitsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Kesitsel tarama yöntemi, mevcut durumları, tutumları var olduğu gibi betimlemeyi hedefleyen bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yöntemle, araştırmaya konu olan bireylerin, olayların ya da nesnelerin belirli bir zamandaki durumları tanımlanmaya çalışılır (Creswell, 2012). Sonraki aşamada ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen nitel veriler, nicel verilere destek sağlamak amacıyla açıklanmıştır. Bu aşamada açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır (Creswell ve Clark, 2020). Bu desende, önce nicel veriler toplanır sonrasında analiz edilir. Ardından görüşme yöntemi ile elde edilen nitel verilerle nicel bulguların yorumlanır. İlk aşamada elde edilen nicel veriler, nitel boyutta katılımcılara yöneltilen sorular hakkında ipuçları sağlar. Bu desenin amacı, nicel bulgulara dayalı açıklamaları nitel sonuçlarla anlamaya çalışmaktır (Tutar ve Erdem, 2020).

### **2.2.Çalışma Grubu**

Çalışmanın nicel örneklemini, Malatya il merkezinde görev yapan 407 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nicel verilerin toplandığı örneklemin belirlenmesinde, karma yöntemlerde önerilen seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, her örneklemin seçilme olasılığı eşittir ve bir örneklemin seçimi diğerlerini etkilememektedir. Basit tesadüfi örneklemede ilk adım, evrenin belirlenmesidir. Sonrasında ise



örneklem büyüklüğüne ulaşıncaya kadar ilgili birimden seçim devam eder (Büyüköztürk, vd., 2020). Nicel örnekleme ilişkin özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1 .**

*Nicel Örneklemin Demografik Özellikleri*

Demografik Bilgiler	Kategoriler	<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	215
	Erkek	192
Okul Türü	Devlet Okulu	322
	Özel Okul	85
Sosyoekonomik Durum	İyi	112
	Orta	164
	Düşük	131
Toplam		407

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

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

**Tablo 2.**

*Nitel Örneklemin Demografik Özellikleri*

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

Araştırmaya katılan 10 sınıf öğretmenin 5’inin kadın, 5’inin ise erkek olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerden 6’sı devlet okullarında, 4’ü ise özel okullarda görev yapmaktadır. Okul çevrelerinin sosyoekonomik durumlarına bakıldığında ise, iyi düzeye sahip 5,

orta düzeye sahip 2 ve düşük düzeye sahip 3 sınıf öğretmeni gönüllü olarak görüşmeye katılmıştır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda nitel çalışma grubunu oluşturmak için ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırmacının belirlediği ölçütlere uygun katılımcıları seçmeyi amaçlar. Bu çalışmada, ölçüt örnekleme yönteminde kullanılan ölçüt ise Malatya il merkezinde sosyoekonomik düzeyi farklı devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan, okul dışı öğrenme ortamlarında etkinlikler düzenleyen sınıf öğretmenleri şeklindedir. Sosyoekonomik durum, Türkiye İstatistik Kurumu tarafından belirlenen açlık sınırı (düşük), yoksulluk sınırı (orta) ve yoksulluk sınırı üzeri (iyi) ekonomik düzeyler olarak belirlenmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2021). Ölçüt örnekleme yönteminin kullanımıyla, araştırmacı belirli özelliklere sahip katılımcıları seçerek çalışmanın amacına uygun nitel veri toplamayı amaçlamıştır.

### **2.3. Veri Toplama Araçları**

Karma araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen çalışmada nicel verileri toplamak için kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerini edinmeye yönelik üç soru içeren kişisel bilgi formu bulunmaktadır. Bu formda, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, görev yaptıkları okul türü ve görev yaptıkları yerleşim yerinin sosyoekonomik özellikleri ile ilgili sorular yer almaktadır. Nicel verilerin toplama aracının ikinci bölümünde ise Üner (2019) tarafından geliştirilen Okul Dışı Öğrenme Kaygı Değerlendirme Ölçeği (ODÖ-KDÖ) kullanılmıştır. Nitel bulguları elde etmek için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak verilere ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu alanyazın taraması yapıp, Sınıf Öğretmenliği Programında görev yapan iki alan uzmanından ve Türkçe Öğretmenliği alanında görev yapan iki uzmandan görüşler alınarak geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Yapılan araştırmanın güvenilirliği, katılan bireylerin doğrulaması ve elde edilen sonuçların inandırıcı olması ile de açıklanmaktadır (Başkale, 2016). Bununla birlikte güvenilirlik için Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılmış [Güvenirlilik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)] ve sonuç %94 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği %94 olarak hesaplandığından güvenilir olduğu görülmektedir. Bulgular, sınıf öğretmenleri ve velilerle yapılan görüşmelerden alıntılarla desteklenmiştir. Etik kurallara uygun olarak, çalışmada yer alan öğretmen isimleri belirtilmemiştir. Bulgularda öğretmenlerle yapılan görüşmelerden alıntılar Ö1, Ö2 gibi kod isimleri verilerek örnekleri sunulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği, görüşme sorularının oluşturulması, görüşlerin derinlemesine incelenmesi ve temaların oluşturulması uzman görüşlerinin yanı sıra öğretmenlerin görüşlerinden alıntılarla da desteklenmiştir.

### **2.4. Veri Toplanması ve Analizi**

Bu çalışmada verilerin toplanmasında 25 maddeli Okul Dışı Öğrenme Kaygı Değerlendirme Ölçeği sınıf öğretmeni yeter sayısına göre çoğaltılarak, araştırmacı tarafından etik ve gizlilik esasına uygun olarak doldurulması sağlanmıştır. Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerekli izinler alındıktan sonra gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmacı tarafından 10 sınıf öğretmeni ile online ve yüz yüze uygulamalar üzerinden yapılmıştır.

Betimsel istatistikle veri toplama grubunun özellikleri belirlenerek nicel analiz ile standart sapma, ortalama frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan "Okul Dışı Öğrenme Kaygı Değerlendirme Ölçeği" puanları normal dağılım gösterdiğinden

parametrik testlerden Bağımsız Örneklemli T-Testi ve Tek Yönlü ANOVA testleri kullanılmıştır. Araştırmanın nitel veri toplama aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi yönteminde metinde yer alan kelimelerin, kavramların ve temaların varlığını belirlemek ve bunları sayısal verilere dönüştürerek ifade etmek için kullanılmaktadır (Kızıltepe, 2021).

### 3.Bulgular

Araştırma sürecinde öncelikli olarak nicel veriler toplanmış, devamında sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen nitel bulgulara yer verilmiştir.

‘Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin kaygıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aramak amacıyla Bağımsız Örneklem T-Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.**

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

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

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygılarının cinsiyet değişkenine ilişkin dağılımları incelendiğinde, anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür (t: 2.19, p < 0.05). Kadın öğretmenlerin kaygı puanlarının ortalaması  $\bar{x}$ =2.89, erkek öğretmenlerin kaygı puanlarının ortalaması  $\bar{x}$ =3.01 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, kadın sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygı düzeylerinin anlamlı olarak daha düşük olduğunu göstermektedir.

‘Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin kaygıları görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aramak amacıyla Bağımsız Örneklemli T-Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.**

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

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

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygılarının görev yaptıkları okul türü değişkenine ilişkin dağılımları incelendiğinde anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür (t:5.79, p<0.05). Devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin kaygı puanlarının ortalamaları  $\bar{x}$ =3.03, özel okulda görev yapan öğretmenlerin kaygı puanlarının ortalamaları  $\bar{x}$ =2.64 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, özel okulda görev yapan sınıf

öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygı düzeylerinin anlamlı olarak daha düşük olduğunu göstermektedir.

‘Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin kaygıları görev yaptıkları yerleşim yerinin sosyoekonomik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?’ araştırma sorusuna yanıt aramak amacıyla Tek Yönlü Anova Testi kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yerinin sosyoekonomik özellikleri değişkeninin betimsel özelliklerine ilişkin ifadeler Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.**

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

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

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

Tablo 6’da gruplar arası ortalama kaygı puanları arasındaki farklılaşmayı ortaya koymak için Tek Yönlü Anova testi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 6.**

*Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Kaygılarının Görev Yaptıkları Yerleşim Yerinin Sosyoekonomik Özelliklerine Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları*

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

\*İ: İyi, O: Orta, D:Düşük

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

düzeyle sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre kaygı puanlarının anlamlı olarak düşük olduğu görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerine bir okul dışı öğrenme ortamı ziyaretinde etkinliği planlarken oluşan kaygıları ve nedenleri sorulmuştur. Öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları kaygılar ve nedenleri Tablo 7'de sunulmuştur. Elde edilen veriler, Tema, Kategori ve Kod şeklinde sınıflandırılmıştır.

**Tablo 7.**

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

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

Tablo 7'de görüldüğü üzere elde edilen bulgulardan Okul Dışı Etkinliklere Yönelik Kaygılar şeklinde oluşturulan tema 'Kaygı Nedenleri ve Kaygılanmama Durumu' olarak kategorilendirilmiştir. Sınıf Öğretmenleri güvenlik (f=9), ekonomik (f=5), planlama (f=4), sınıf mevcudu (f=1) değişkenlerine bağlı olarak kaygılandıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmenimiz ise herhangi bir kaygı duymadığını belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin oluşturulan temaya yönelik görüşleri aşağıdaki gibidir:

*"...En büyük kaygım olumsuzluklar, hastalıklar ve kazalardır. Bu konuda çok dikkat ediyorum. Çünkü emanet sonuçta çocuklar bize. Orda çocukların başına bir şey gelmesi benim en büyük kaygımdır...." (Ö2)*

*"...Sanırım çocukların zarar görmesi olur. Sonuçta bir sorumluluk altına giriyoruz. Kaybolması, düşüp kendini yaralaması gibi şeyler olur. Kendi gözetimim de olmalarını isterim..." (Ö6)*

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

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

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında düzenlenen etkinliklerde en fazla öğrencilerin güvenliği konusunda kaygılandıklarını ek olarak ise ekonomik durumlar, sınıf mevcudu, okul dışı etkinlikleri planlanma sürecinin de onları kaygılandıklarını görüşmelerde

belirtmişlerdir. Bir sınıf öğretmeni okul dışı etkinliklere yönelik bir kaygılanmadığını ve planladığı şekilde etkinlikleri yürüttüğünü ifade etmiştir.

Sınıf Öğretmenlerine okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik etkinlikler ile ilgili yaşadıkları olumsuz deneyimleri sorulmuş ve nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları olumsuz deneyimler ve nedenleri Tablo 8’de sunulmuştur. Elde edilen veriler, Tema, Kategori ve Kod şeklinde sınıflandırılmıştır.

**Tablo 8.**

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

Tema	Kategori	Kod	Frekans(f)
Okul Dışı Etkinliklere Yönelik Olumsuz Deneyimler	Öğrenme	Amacına Ulaşamamış Öğrenme	3
		Öğrenci Sayısı	4
	Güvenlik	Öğrencinin Yaşı	4
		Rehber Sayısı	4
		Öğrenme Ortamı	2
		Öğrenci İhtiyaçları	2
	Olumsuz Deneyim Yaşanmaması	Herhangi bir olumsuz deneyim yaşanmaması	4

Tablo 8’de görüldüğü üzere elde edilen bulgulara ilişkin Okul Dışı Etkinliklere Yönelik Olumsuz Deneyimler şeklinde tema oluşturulmuştur. Bu tema ‘Öğrenme, Güvenlik ve Olumsuz Deneyim Yaşanmaması’ şeklinde kategorilendirilmiştir. Öğrenme kategorisinde sınıf öğretmenlerimiz Amacına Ulaşamamış Öğrenme (f=3) hususunda olumsuz deneyimlerinden söz ederken; Güvenlik kategorisinde öğretmenlerimizin en fazla Öğrenci Sayısı, Öğrencinin Yaşı, Rehber Sayısı (f=4), en az ise Öğrenme Ortamı, Öğrenci İhtiyaçları (f=2) bağlamında olumsuz deneyimler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan dört sınıf öğretmenlerimiz (f=4) herhangi bir olumsuz deneyim yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin oluşturulan temaya yönelik görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“...İki yıl önce öğrencileri sinema salonuna götürmüştük. Götüreceğimiz 150-200 m, çok fazla bir mesafe değil. Çocukları tek sıra halinde, el ele tutuşarak, birbirinden kopmayacak şekilde -çünkü trafiğin yoğun olarak aktığı bir yer- kontrollü olarak götürüyorduk. Bir anda döndüm ve sınıfımın yarısının arkamdan gelmediğini fark ettim. Başımdan aşağı kaynar sular dökülmüştü. Yani on saniyelik bir travma yaşadım...” (Ö1)*

*“...Rehberlik etmede çok sıkıntı yaşıyoruz. Bir keresinde yalnız yaptım çok zorlanmıştım. Kesinlikle öğretmene yardımcı biri lazım. Tekrar yaparsam bir yürütücü, yardımcı olacak biri ile yapmaya karar verdim. 1. Sınıftan 4. Sınıfa kadar yardımcı biri olması lazım, öğretmen süreci yönetmekte zorlanabiliyor...” (Ö7)*

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

*"...Herhangi bir olumsuz deneyim yaşamadım. Ama bir etkinlik planlamıştık, pandemi nedeniyle yapamadık, çok üzümüştük. Olumsuz deneyim bu şekilde. Bir de rehberlik etmede çok sıkıntı yaşıyoruz. Bir keresinde yalnız yaptım çok zorlanmıştım. Kesinlikle öğretmene yardımcı biri lazım. Tekrar yaparsam bir yürütücü, yardımcı olacak biri ile yapmaya karar verdim. 1. Sınıftan 4. Sınıfa kadar yardımcı biri olması lazım, öğretmen süreci yönetmekte zorlanabiliyor..."(Ö7)*

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

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı etkinliklere yönelik öğrencilerin sayıları, yaşı ve rehber sayısının az olmasına ilişkin olumsuz deneyimler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan etkinlikler sonrasında amacına ulaşamamış öğrenmeleri de olumsuz deneyim olarak belirtilmiştir. Görüşme sürecinde dört sınıf öğretmenimiz olumsuz bir deneyim yaşamadıklarını söylemişlerdir.

#### **4.Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik kaygı puan ortalamaları karşılaştırıldığında kadın öğretmenlerin kaygı puanları ortalamalarının, erkek öğretmenlerin kaygı puanları ortalamalarından daha düşük olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin okul dışı etkinlikleri planlama hususunda daha olumlu bir tutuma sahip olmaları kaygılarının düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Ürey ve Kaymakçı (2020), çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmaları ve etkinlikleri planlama konusunda kadın öğretmenlerin daha istekli oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Caner (2019), yaptığı çalışmanın araştırma sonucuna göre kadın öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarının sürdürülebilir çevre eğitime yönelik tutumlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin okul dışı ve çevreye yönelik etkinliklerde daha hassas ve duyarlı yaklaştıkları ve olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir (Caro, vd., 1994). Araştırmada erkek öğretmenlerin sınıf mevcudu, ulaşım, rehber eksikliği, amacına ulaşamamış öğrenme, ekonomik nedenler konusunda kaygılandıkları belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin ise amacına ulaşmamış öğrenme, planlama, ekonomik nedenlerden kaygı duydukları görülmektedir. Öğretmenlerin en çok kaygılandıkları durumun da öğrencileri sağlıklı bir şekilde etkinlik alanına getirip götürmenin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklere yönelik kaygı puan ortalamaları görev yaptıkları okul türüne ilişkin sonuçları incelendiğinde anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri öğrenci güvenliği, rehber eksikliği, amacına ulaşmamış etkinlik, planlama ve ekonomik durumlardan kaygılandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ise amacına ulaşamamış öğrenme, öğrenci güvenliği hususunda kaygılandıkları görülmektedir. Dalkıran ve diğerleri (2004), çalışmalarında özel okullar tesis, ulaşım aracı, yardımcı personel bakımından daha fazla imkâna sahip olduklarından ders dışı etkinlikleri aylık ve yıllık olarak planlayabildiklerini ifade

etmişlerdir. Bununla birlikte sınıf dışı ortamlardan faydalanmak ve etkili kullanabilmek için bu alanların fiziki şartlarının eğitim-öğretimi zenginleştirecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Nitekim devlet okullarında fiziki alan (Yılmaz ve Tepebaş, 2011) ve araç gereç donanımı (Kuş ve Çelikkaya, 2010) bakımından yetersiz olması okul dışında planlanan etkinliklerin önünde önemli engeller olarak görülmektedir. Okulların buldukları bölgelerin sosyoekonomik düzeylerinin de farklı olmasının yanında müfredatın yoğunluğu, zaman yetersizliği ve güvenlik endişesi okul dışı öğrenme alanlarının seçiminde etkili olmaktadır (Bayburtlu, 2020; Demir, 2007; Kılıç, 2018). Benzer olarak Aslan ve diğerleri (2016), fiziksel ve ekonomik olarak okulların sahip olduğu koşullar okul dışı etkinliklerin seçimine ilişkin öğretmenleri kısıtladığını belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin okul dışı ortamlarda planlanan öğrenme etkinliklerine yönelik kaygı puan ortalamaları görev yaptıkları yerleşim yerinin sosyoekonomik özelliklerine göre anlamlı farklılaşmaktadır. Düşük sosyoekonomik özelliklere sahip olan yerleşim yerlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaygı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul iklimlerinin fiziki, sosyoekonomik açıdan farklılık göstermesi sınıf dışında yapılabilecek çalışmalar üzerinde belirleyici olabilir. Okul dışı etkinliklerin planlanmasının önündeki en büyük engel okullarda etkinlik alanlarının ve sosyoekonomik imkânların yetersiz olması olarak ifade edilebilir. Bu durum ders dışı faaliyetlerin etkililiğini belirlemektedir (Gündoğdu, vd., 2011; Ulucan, vd., 2010). Yaşar Çetin (2021), öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerinin farklı sosyoekonomik düzeylere sahip olmasının okul dışı öğrenme alanlarının seçiminde etkili olabileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda Çengelci (2013) düşük sosyoekonomik düzeye sahip yerleşim yerlerinde yakın çevre, aile, medya okul dışı öğrenme alanı olarak kabul edildiğini belirtmiştir. Yine araştırma sonucunda ulaşılan bulguları destekleyecek nitelikte Stearns ve Glennie (2010), okulların ve bulunduğu yerleşim yerinin sahip olduğu maddi ve fiziksel şartlar sınıf dışı etkinliklerin kalitesini ve çeşitliliğini etkilediğini belirlemişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik en büyük kaygılarının öğrenci güvenliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonrasında sırası ile ekonomik nedenler ve okul dışı etkinliğin planlanmasının kaygı duydukları nedenler olarak belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin etkinlikleri yönetme becerileri, öğrencileri gözlemleme konusunda destek almaları güvenlik açısından faydalı olabilmektedir. Atmaca (2012), çalışmasında planlama ve güvenlik önlemleri ile ilgili olarak okul dışında yapılan etkinliklerde başarının sağlanması, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için sadece gezi düzenlenecek alana ilişkin planlama değil, güvenlik açısından da gezi öncesi hazırlıkların yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Gezi öncesi risk oluşturabilecek durumlar belirlenerek gerekli önlemlerin alınması ve risk faktörünün en aza indirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Aslan ve diğerleri (2016)' de yaptıkları çalışmada gezi esnasında okul yönetimi tarafından yeterli destek verilmeyen öğretmenlerin güvenlik amacı ile daha çok okul bahçesi ve okul çevresi alanlara yönelik etkinlikler planladıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada sınıf öğretmenleri okul dışı öğrenme alanlarında yapılan etkinliklere yönelik olumsuz deneyimlerine ilişkin öğrencilerin sayısı ve yaşı, ortamda bulunan rehber sayısından kaynaklanan sebepler şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin sayılarının fazla olması, ulaşım aracının bulunması ve izinler, gezi esnasında kontrollerinin sağlanması hususunda yaşanabilecek olumsuz sonuçlar öğretmenlerin kaygılarını artıran unsurlardandır. Okul dışı öğrenme alanlarına amaçlı olarak düzenlenen gezilerde öğrencilerin sayılarının fazla olmasının yanı sıra temel



ihtiyaçlarını kendi başlarına karşılayamamaları öğretmenleri kaygılandırmaktadır. Pekin (2021), okul idaresinin etkinlik esnasında öğretmene destek sağlamaması, gidilen ortamda rehber olmayışı veya eksik olması öğretmenlerin sorumluluğunu artıracığından gezinin başarıya ulaşmasını olumsuz etkileyebileceğini ifade etmiştir. Aynı zamanda okul dışı öğrenme ortamlarında öğrencilerin dikkatlerini dağıtabilecek bir çok uyarının olması istenmeyen durumlara neden olabilir (Laçın Şimşek, 2011; Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Okul dışı öğrenme ortamlarında düzenlenen etkinliklerde sınıf öğretmenlerinin kaygılarının en aza indirilerek, müfredata uygun olarak planlandığında öğrenen açısından da sınıfla gerçek yaşam arasında bir bağ kurmasını sağlayabileceği düşünülebilir.

#### **4.1.Öneriler**

Okul türü değişkenine göre devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin okul dışı etkinlikleri planlamada kaygı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin kaygılarını azaltmak ve daha fazla etkinlik planlamalarını sağlamak için özel okulların devlet okullarına kardeş okul olarak destek vermesi önerilebilir.

Öğretmenler, okul dışı etkinlikler sırasında aldıkları sorumlukların çok fazla ve yorucu olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumda öğretmenler, veli ve okul yönetimi tarafından desteklenmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda veliler ile okul yönetiminin, öğretmenlere okul dışı etkinliklerde planlanmasında yeterli desteği sağlamaları ve bu konuda bilinçlendirilmeleri, öğretmenlerin kaygılarını azaltmada etkili olabilir.

Okul dışı etkinlikler farklı sosyoekonomik düzeylere sahip okullarda planlandığı gözlemlenmiş ve bu etkinliklerin ekonomik ve fiziki koşullara uygun bir biçimde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu bağlamda, düşük sosyoekonomik düzeydeki okullarda fırsat eşitliğini artırmak amacıyla Milli Eğitim Müdürlükleri, belediyeler ve ilgili diğer kurumlar tarafından sağlanan desteklerin artırılması önerilebilir.

Çalışma, sınıf öğretmenlerinin okul dışı etkinliklere ilişkin kaygı düzeylerini incelenmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, farklı çalışma gruplarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygılarını etkileyen değişkenleri anlamak için önemli bir temel oluşturabilir. Bu bağlamda, gelecekte daha kapsamlı çalışmalar yapmak ve derinlemesine analizler gerçekleştirmek için çeşitli değişkenlerin etkilerini daha ayrıntılı bir şekilde incelemek faydalı olacaktır. Bu, öğretmenlerin kaygılarını anlamak ve bu konuda daha etkili destek stratejileri geliştirmek için daha fazla öngörü sağlayabilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Etik Kurul'undan 24.09.2021 tarihinde E.90683 sayılı etik kurul kararı ile izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Andersson, C. ve Johansson, P. (2013). Social stratification and out-of-school learning. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 176(3), 679–701. DOI:10.1111/j.1467-985X.2012.01063.x
- Arabacı, S. ve Dönel Akgül, G. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of Scholars in Education*, 3(2), 276-291. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ueader/issue/59308/735367>
- Armağan, B.(2015).İlkokul dördüncü sınıf fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları: bir eylem araştırması. (Yayın No. 395297) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, O., Büyükkaynak, E. ve Ok. Z. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43-60. DOI:10.9775/kausbed.2016.032
- Atmaca, S. (2012). *Derslik dışı fen etkinlikleri ve bu etkinliklere dayalı öğretimin öğretmen adayları üzerindeki etkileri*. (Yayın No. 314952) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Avcı, G. ve Gümüş, N. (2020). *2023 eğitim vizyonu ve okul dışı eğitim*. Ankara 2. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi, Ankara,6-8 Mart 2020.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğü, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi (DEUHFED) 2016*, 9(1), 23-28. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/753041>
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının Türkçe dersi ünitelendirilmiş yıllık planlarına yansımaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 3835-3852. <https://doi.org/10.15869/itobiad.741245>
- Birinci, O.(2013). *İlkokul 3. Sınıf hayat bilgisi dersine yönelik geliştirilen doğa eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin doğa algılarına etkisi*. (Yayın No. 348888) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi].YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bunting. C. J. (2006). *Interdisciplinary teaching through outdoor education*. Champaign. IL: Human Kinetics
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caner,Ö.(2019). *Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarında sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik tutumları*. (Yayın No. 588096) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Caro, T. M., Pelkey, N. & Grigione, M. (1994). Effects of conservation biology education on attitudes toward nature. *Conservation Biology*, (8)1, 846-852. <https://www.jstor.org/stable/2386526>
- Clarke-Vivier, S., & Lee, J. C. (2018). Because life doesn't just happen in a classroom: Elementary and middle school teacher perspectives on the benefits of, and obstaclesto, out-of-school learning. *Issues in Teacher Education*, 27(3), 55-72. <https://www.itejournal.org/wp-content/pdfs-issues/fall-2018/08vivier&lee.pdf>
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.

- Creswell, J.W. ve Clark, V.L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi.* (Çev. Y. Dede, S.B. Demir) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1823–1841. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/147166/sosyal-bilgiler-ogretmenlerinin-sinif-disi-ogrenmeye-iliskin-gorusleri>
- Dalkıran, O., Altıntaş, A., Gündüz, N., Sunay, H. ve Akgül, M. (2004). Ankara ili devlet-özel ilk ve orta öğretim okullarındaki beden eğitimi öğretmenlerinin ders dışı etkinliklerinde kapalı spor alanlarının etkin kullanımı üzerine görüşleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 109-118. [https://doi.org/10.1501/Sporm\\_0000000139](https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000139)
- Demir, M. K. (2007). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde gözlem gezisi yöntemini uygulama durumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 323-341. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256349>
- Glick, M. P. ve Samarapungavan, A. (2008). Wolves are beautiful and proud: Science learning from a school field trip. *Journal of Museum Education*, 33(2), 199- 207. <https://doi.org/10.1080/10598650.2008.11510600>
- Göloğlu Demir, C. ve Çetin, F.(2021). Okul dışı öğrenme (odö) faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançları ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 613-634. <https://doi.org/10.37217/tebd.901426>
- Gündoğdu, C., Karataş, Ö. ve Nacar, E. (2011). Ders dışı etkinliklerin uygulamalarında okul müdürlerinin sorunları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 65-72. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/187233>
- Johnson, R. B. ve Christensen, L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches.* Boston, MA: Allyn and Bacon. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Karbeyaz, A.ve Karamustafaoğlu, O. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretime katkısı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, 29. [http://www.istjss.org/resim/2021\\_winter\\_29\\_1.pdf](http://www.istjss.org/resim/2021_winter_29_1.pdf)
- Kaya, Z. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokulda okul dışı öğrenme etkinliklerinin kullanılmasına yönelik görüşleri.* (Yayın No. 669144) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıç, E. (2004). Durumlu öğrenme kuramının eğitimdeki yeri ve önemi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 307-320. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/77307>
- Kılıç, A. (2018). *Hayat bilgisi dersi, "dün, bugün, yarın" temasında sözlü ve yerel tarih etkinliklerinin değerlendirilmesi.* (Yayın No. 502495) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kızıltepe, Z. (2021). İçerik analizi. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Editörler). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (s. 260-274). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuş, Z. ve Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretimi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(2), 69-91. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146290>
- Laçın Şimşek, C.(2011). *Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi, fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları.* (1. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research.* New York: Sage.

- MEB. (2024). Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programları (okul öncesi ve ilköğretim 1, 2, 3 ve 4. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2. Edition). Sage Publications.
- Nadelson, L. S. ve Jordan, J. R. (2012). Student attitudes toward and recall of outside day: An environmental science field trip. *The Journal of Educational Research*, 105(3), 220–231. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.576715>
- Orion, N., Hofstein, A., Tamir, P., & Giddings, G. J. (1997). Development and validation of an instrument for assessing the learning environment of outdoor science activities. *Science Education*, 81(2), 161-171. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199704\)81:2<161::AID-SCE3>3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199704)81:2<161::AID-SCE3>3.0.CO;2-D)
- Pekin, M. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı çevreler gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: Tokat ili örneği*. (Yayın No. 673828) [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Stearns, E., & Glennie, E. J. (2010). Opportunities to participate: Extracurricular activities' distribution across and academic correlates in high schools. *Social Science Research*, 39(2), 296–309. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2009.08.001>
- Şahin, F. (2022). *Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayın No. 736122) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şen, A.İ. (2019). Okul dışı öğrenme nedir? Şen, A.İ. (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları*. (s.2-18). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şen, A. İ., Ertas-Kılıç, H., Oktay, Ö., Ekinci, S. ve Kadirhan, Z. (2021). Learning science outside the classroom: development and validation of the out-of-school learning environments perception scale. *Journal of Outdoor and Environmental Education* 24, 19–36. Doi Numarası: 10.1007/s42322-020-00070-7
- Şentürk, E. ve Özdemir, Ö. F. (2014). The effect of science centers on students' attitudes towards science. *International Journal of Science Education*, 4(1), 1- 24. DOI:10.1080/21548455.2012.726754
- Şimşek, C.L.(2020). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tal, T. & Steiner, L. (2006). Patterns of teacher-museum staff relationships: School visits to the educational centre of a science museum. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*. 6(1), 25-46. <https://doi.org/10.1080/14926150609556686>
- Tatar, N. ve Bağrıyanık, K. B. (2012). Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8587/106693>
- Tok, H. ve Bozkurt, A.(2010). Sınıf öğretmenlerinin 1. 2. 3. sınıflar için ayrı ve 4. 5. sınıflar için ayrı yetiştirilmeleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,(9)2,759-778. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223426>
- Tutar, H. ve Erdem, A.,T.(2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve spss uygulamaları*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2021).

[https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/turkiye\\_istatistikleri\\_2021.pdf](https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/turkiye_istatistikleri_2021.pdf),  
15.10.2021

- Ulucan, M., Ünsever-Yaprak, K., ve Kırnık, D. (2010). Öğrencilerin kulüp çalışmalarına ilişkin tutumları. *IX. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 574-582.
- Üner, S. (2019). *Fen grubu öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygı düzeyi değerlendirme ölçeği çalışması*. (Yayın No. 584118) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ürey, M. ve Kaymakçı, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(227), s.7-32. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/56322/661540>
- Yaşar Çetin, B. (2021). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okul dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri (Yayın No. 685728) ) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, K. ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1),157-177. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jiss/issue/25899/272988>
- YÖK. (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

#### **İletişim/Correspondence**

Uzman Öğretmen Aysel UĞURLU, [augurlu005@gmail.com](mailto:augurlu005@gmail.com)

Prof. Dr. Ramazan SEVER, [ramazan.sever@inonu.edu.tr](mailto:ramazan.sever@inonu.edu.tr)