

Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yücel KAYABAŞI¹

Öz

Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine destek olmanın en kolay yollarından biriside, öğrenme deneyimlerini okul dışına taşımaktır. Sınıfta öğrenilen bilgi ve beceriyi sınıf dışına taşımak, öğrencilere okulda öğrendikleri kuramsal bilgilerin gerçek hayattaki uygulamalarını göstererek, öğrencinin öğrenme yaşantılarını geliştirmesine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından (cinsiyet, sınıf düzeyi, okudukları bölümler v.s.) incelenmesidir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi, mevcut durum olduğu şekliyle betimlenmek istendiğinden tarama modeli tercih edilmiştir. Eğitim fakültesinin dokuz bölümünde öğrenim gören 599' u kadın, 277'si erkek olmak üzere toplam 877 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular arasında; öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarına baktığımızda araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğunun tamamen katılıyorum ve çoğunlukla katılıyorum seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Yine elde edilen bir başka bulgu ise öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları dersine ilişkin algıları sınıf düzeylerine göre bakıldığında hem toplam puanlarda hem de alt faktörler bağlamında dördüncü sınıflar yine lehine anlamlı bir farklılığın olduğu elde edilen sonuçlardan anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim ortamları, Okul Dışı Öğrenme, İnfomal Öğrenme, Non-formal Öğrenme, Algı

Examining Teacher Candidates' Perceptions of Out-of-school learning Environments in Terms of Different Variables

Abstract

One of the easiest ways to support students to improve themselves is to take their learning experiences out of school. Taking the knowledge and skills learnt in the classroom out of the classroom will help students to improve their learning experiences by showing the real-life applications of the theoretical knowledge they learnt in school. In this context, the aim of the research is to examine the perceptions of pre-service teachers about out-of-school learning environments in terms of different variables (gender, grade level, departments they study, etc.). The survey design, one of the quantitative research methods, was used in the study. Since the quantitative research method is intended to describe the current situation as it is, the survey model was preferred. A total of 877 pre-service teachers, 599 of whom are female and 277 of whom are male, studying in nine departments of the Faculty of Education. Among the findings obtained from the research, when we look at the perceptions of pre-service teachers about out-of-school learning environments, it is seen that the majority of the participants in the research have marked the option of completely agree and mostly agree. Another finding is that when the perceptions of pre-service teachers about the out-of-school learning environments course are examined according to the grade levels, it is understood from the results obtained that there is a significant difference in favour of the fourth grades in terms of both total scores and sub-factors.

Keywords: Instructional environments, Out-of-school learning, Informal Learning, Non-formal Learning, Perception


Atıf İçin / Please Cite As:

Kayabaşı, Y. (2024). Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 956-970. doi:10.33206/mjss.1436397

Geliş Tarihi / Received Date: 13.02.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 05.04.2024

¹ Dr. Öğretim Üyesi – Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, yucelk@gazi.edu.tr,

 ORCID:0000-0002-9251-4054

Giriş

Öğretim sürecine ilişkin çağdaş yaklaşımlar, öğrencilerin kendi öğrenme sürecinde sorumluluk alabilen, gerektiğinde kendi kendine almış olduğu kararlar doğrultusunda bağımsız hareket edebilen, eleştirel bir yaklaşımla düşünebilen, araştıran ve problemlere yaklaşımında bilimsel yöntemi kullanabilen bireyler olarak yetiştirilmelidir. Bu temel amaç doğrultusunda okullarda örgün eğitim içerisinde kazandırılmaya çalışılan formal öğrenme yaşantılarının yanında okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekteştirilen informal deneyimlerin içe koşulmasının da önemli katkılar getirebileceği ifade edilmektedir (şen, 2019). Okul dışı öğrenme yaşantıları, öğrencilerin öğrenme ortamlarında takım çalışması, liderlik, sosyal beceriler kazanma ve uzlaşma gibi daha geniş bir yelpazedeki bazı becerileri kullanmaya teşvik edebileceğinden, sıradan öğretim yöntemleriyle ortaya çıkan öğrenme yaşantılarından oldukça farklıdır. Bu tür okul dışı uygulamalar öğrencilere, onları okulun ötesindeki yaşamda başarıya hazırlayacak gerçekte dünyadan bir öğrenme deneyimi sunmaktadır.

Geleneksel sınıfta öğretim, öğrencileri eğitmek için tekrara ve ezberlemeye odaklanır ve yeni bilgileri paylaşmak ve iyi bir dinleyici olarak öğrenen öğrencilere öğretmek için faydalı olmasının yanında ancak öğrencileri, sınıf dışında öğrenmenin yapabileceği eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözüme ve karar verme becerilerini geliştirmeye yeteri kadar teşvik etmez. Okul dışında öğrenme, yalnızca zor kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda birçok alanda öğrenme için bir bağlam da oluşturabilir. Altun ve Kasalak (2019) öğretmenlerin öğrenme için coşku yaratmasına, gerçekte dünya bağlamı sağlamasına ve öğrencileri bir dizi STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) alanlarında kariyer edinmesine de yardımcı olabilir. Okul dışında öğrenme ortamlarında bulunan öğrenciler, akademik benlik saygınlığı artarak eğitim ortamlarıyla daha fazla ilgilendirirler. Yapılan araştırmalar, sınıf dışında öğretimin başarıyı artırmaya, sınıf davranışını iyileştirmeye ve sınıf ortamına getirilmesi zor olanlar da dahil olmak üzere öğrencilerin katılımını artırmaya yardımcı olabileceğini göstermektedir. Jarvis ve Pell (2005), Luehmann (2009), Dohn (2011), Glowinski ve Bayrhuber (2011) araştırmalarında okul dışındaki öğrenmelerin, standartları yükseltmeye ve öğrencilerin kişisel, sosyal ve duygusal gelişimini iyileştirmeye önemli ölçüde katkıda bulunduğunu ortaya koydu.

Bu çerçevede düzenlenen teknik geziler yoluyla öğrenme-öğretme süreçlerine dahil edilen okul dışı öğrenme ortamlarının, formal öğrenme ortamlarına göre daha eğlenceli, esnek, doğal olması okul içinde yürütülmesi mümkün olmayan çeşitli öğretim etkinliklerini yapma konusundaki zenginliği ve sonuç olarak her yaştan bireye doğrudan yaşantılar yoluyla öğrenme imkânı sunması, önemli bir avantaj olarak görülmektedir. Jarvis ve Pell (2005); Gibson ve Chase (2002); Dairianathan ve Subramaniam (2011); Priemer (2014); Schwan ve diğerleri (2014) bu tür öğrenme ortamları okullarda bazen göz ardı edilen motivasyon, ilgi, merak, öğrenme hevesi ve isteklilik gibi duyuşsal özelliklerin kazandırılmasındaki önemi birçok araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır.

Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin okulda öğrendiklerini pekiştirmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Bu ortamlar müzeler, bilim merkezleri, planetaryumlar, hayvanat bahçeleri, milli parklar, botanik bahçeleri, akvaryumlar, hastaneler, AFAD, bilim kafeler, gözlem evleri, sanat merkezleri, doğal tarihi ve kültürel ortamlar, enerji santralleri, ziyarete açık endüstriyel kuruluşlar, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ve teknoparklar gibi yerleri kapsar. Bu ortamlarda öğrencilerin deneyim kazanmaları ve öğrendiklerini uygulamaları amaçlanır. Bu tür okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin, gerçekte hayatla iç içe yaşadığı, zengin bir uyarıcı ortamında deneyimler kazanmasına imkân sunan öğrenme alanlarıdır. Bu nedenle, bu tür ortamlar öğrencilere heyecanlandırır, onlarını dikkatini çeken ve motivasyonlarını artıran ortamlardır. Ayrıca okul dışı öğrenme ortamları yaparak-yaşayarak öğrenmede önemli bir rol oynamaktadır (Luehmann, 2009; Meisner vd., 2007; Hausamann, 2012; Thomas, 2010). Sınıf ortamına getiremeyeceğimiz öğretim materyallerini yerinde görme, deneme fırsatı yakalanmış olur. Aynı zamanda disiplinler arası bir yaklaşım, okul dışı öğrenmenin önemli bir özelliğidir.

Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenci açısından birçok faydalarından söz edilebilir. Özellikle öğrencilerin öğrenmelerini güçlendirir ve öğrenilen teorik bilginin gerçekte hayatla ilgili olduğunu göstermesinin yanında sınıf ortamına getirilmeyecek öğretim materyallerini yerinde görme, deneme ve uygulama fırsatı yakalamış olurlar. Bu ortamlar öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayarak öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla dahil olmalarını sağlar. Ayrıca, okul dışı öğrenme faaliyetleri sırasında öğrencilerin sosyal becerileri de geliştirilebilir. Örneğin, öğrencilerin birlikte çalışarak bir proje geliştirmeleri veya bir etkinliği organize etmeleri gibi faaliyetler öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Okul dışı öğrenme ortamları ayrıca öğrencilerin ilgi alanlarına göre tasarlanabilir ve bu sayede

öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik bilgi ve beceri kazanmaları sağlanmış olabilir (Soylu ve Karamustafaoğlu 2021).

Eğitim fakültelerinde okul dışı öğrenme ortamları dersinin verilmesinin gerekçeleri arasında öğretmen adaylarının öğrencilerin ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını anlamalarını sağlamak, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamak yer alabilir. Ayrıca, okul dışı öğrenme faaliyetleri sırasında öğretmen adaylarına rehberlik eden yetişkinler de bulunabilir. Bu yetişkinler öğretmen adaylarına rehberlik ederek onların öğrenme sürecine katkıda bulunabilirler.

Genel olarak okul dışı öğrenme faaliyetleri üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde okul dışı öğrenme faaliyetlerinin öğrencilere sağladığı faydalar arasında; öğrenmeyi kolaylaştırması, kalıcı öğrenmeyi sağlaması, anlamlı öğrenmeyi sağlaması, bilgiyi nesnesiyle eşleştirmesi, somut öğrenme yaşantıları oluşturması, sosyal becerileri geliştirmesi, okulun sıkıcı/monoton ortamını okul dışına/öğrenme yeri sınırlarının dışına çıkarması ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlamasıdır (Ballantyne ve Packer, 2009; Becker vd., 2017; Dettweiler vd., 2017; Füz 2018; Guisasola vd., 2005; Harlen, 2007; Izgi-Onbasili, 2020; Knapp, 2000; Metin Göksu ve Somen, 2018; Nadelson ve Jordan, 2012; Rodríguez-Naveiras ve Borges, 2015; Slade vd., 2013; Stavrova ve Urhahne, 2010; James ve Williams, 2017).

Okul dışı öğrenmelerin yukarıda ifade edilen eğitsel faydalarının yanında bireylerin günlük yaşamlarında suç işleminin oranını azaltabilir. Öğrencilerin olumlu sosyal bir kimlik kazanmalarını sağlarken akademik başarılarını da yükseltmektedir. Okul dışı öğrenmeyi içeren eğitsel programlarla öğrencilerin şehir yaşamının gerektirdiği yaşam ve çevreye uyum becerilerini geliştirerek şehir stresiyle başa çıkabilme yeteneklerine sahip olabilirler. Ayrıca okul dışı öğrenme, okul-çevre, öğrenci-toplum ve aile-okul ilişkilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Carter Andrews, 2012; Fenzel ve Richardson, 2018; Williams ve Bryan, 2013).

Elbette okul dışı öğrenme ortamları dersi, öğretmen adaylarının öğrencilerin ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını anlamalarını sağlamak için önemlidir. Bu ders sayesinde öğretmen adayları, öğrencilerin ilgi alanlarına göre okul dışı öğrenme faaliyetleri düzenleyebilirler. Ayrıca, okul dışı öğrenme faaliyetleri sırasında öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunabilir. Örneğin, öğrencilerin birlikte çalışarak bir proje geliştirmeleri veya bir etkinliği organize etmeleri gibi faaliyetler öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirebilir. Ayrıca, okul dışı öğrenme faaliyetleri sırasında öğretmen adaylarına rehberlik eden yetişkinler de bulunabilir. Bu yetişkinler öğretmen adaylarına rehberlik ederek onların öğrenme sürecine katkıda bulunabilirler.

Okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayarak öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla dahil olmalarını sağlar. Ayrıca, okul dışı öğrenme faaliyetleri sırasında öğrencilerin sosyal becerileri geliştirilebilir. Okul dışı öğrenme ortamları ayrıca öğrencilerin ilgi alanlarına göre tasarlanabilir ve bu sayede öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik bilgi ve beceri kazanmaları sağlanabilir. Bu nedenle, okul dışı öğrenme ortamları öğrenciler için oldukça faydalıdır. Okul dışı öğrenme ortamlarında en çok çalışma yapılan disiplinler arasında fen bilimleri, sosyal bilimler ve sanat yer almaktadır. Okul dışı öğrenme etkinlikleri arasında müze gezileri, doğa yürüyüşleri, tiyatro oyunları ve sanat atölyeleri gibi etkinlikler yer almaktadır (Wünschmann vd., 2016). Okul dışı öğrenme ortamlarında en etkili yöntemler arasında öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak etkinlikler düzenlemek ve öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik etkinlikler tasarlamak yer almaktadır.

Okul dışı öğrenme ortamlarında en etkili yöntemler arasında öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak etkinlikler düzenlemek ve öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik etkinlikler tasarlamak yer almaktadır. Ayrıca, okul dışı öğrenme ortamlarında öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirecek etkinlikler de oldukça etkilidir. Örneğin, bir grup öğrenci ile birlikte doğa yürüyüşü yapmak, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmasını ve iş birliği yapmasını sağlayabilir. Okul dışı öğrenme ortamlarında disiplinler arasında farklılıklar olmakla birlikte, genellikle fen bilimleri, sosyal bilimler ve sanat disiplinlerinde daha fazla çalışma yapılmaktadır. Ancak, okul dışı öğrenme etkinlikleri arasında diğer disiplinlere de yer verilmektedir (Sever ve Koçoğlu 2015). Kısacası bugün birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de okul dışı öğrenme ortamlarına ilgi her geçen gün artarak büyümekte, bu konuda çeşitli uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Geleneksel olarak yapılan okul mekanları içinde yapılan dersleri tamamlayıcı olarak görülen mekânın dışına çıkılması ve sınıf içi derslere önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir gerek okul içi gerekse de okul dışı öğrenme biçimleri olsun her iki tür öğrenme farklı öğrenme alanları üzerindeki etkilerini etkin olarak araştıran ve onlar hakkında farklı bakış açılarını değerlendiren yayınlar dünyadaki birçok eğitimci tarafından dikkate alınmıştır.

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır.

1-Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları dersine ilişkin algıları nelerdir?

2-Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?

3- Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları dersine ilişkin algıları; bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?

4- Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları dersine ilişkin algıları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?

5- Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları dersine ilişkin algıları; bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?

6- Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları dersine ilişkin algıları okudukları sözel, sayısal, sanat, yabancı dil ve diğer alanlara (beden eğitimi vb.) göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?

7- Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutları okudukları sözel, sayısal, sanat, yabancı dil ve diğer alanlara (beden eğitimi vb.) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Öğretmen Adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelendiği bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi, mevcut durum olduğu şekliyle betimlenmek istendiğinden tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli; diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde çalışan, bir duruma ya da konuya ilişkin katılımcıların fikir, beceri, tutum gibi özelliklerini ortaya çıkarmayı hedefleyen araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2020). Betimsel araştırma yöntemleri, ilgilenilen ve araştırılmak istenen problemin mevcut var olan durumunu ortaya koymaya yöneliktir. Bu yöntemlerin en temel özelliği, mevcut hâlihazır durumu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi çalışmaktır. Betimsel araştırma, çalışılan konunun mevcut durumuna ilişkin hipotezler test etmek için veya sorulara cevap bulmak için veriler toplamayı gerektirir. Betimleyici araştırmalar, ilgi duyulan konu ya da etkinliklerin bir betimlemesini, tasvirini elde etmeyi amaçlayan araştırmalardır. Bu araştırma tipinde çalışılan olgu ya da örneklem hakkında elde edilen veriler betimlenerek temel özellikleri tasvir edilir(Karasar 2016).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği, Müzik öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği, Fizik öğretmenliği, Kimya öğretmenliği, Araçça öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği ve Matematik öğretmenliğinde öğrenim gören 599' u kadın, 277'si erkek olmak üzere toplam 877 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Verilerin Toplaması ve Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı; iki alt bölümden oluşmaktadır. Ölçme aracının birinci bölümü öğrencilere genel bilgilerden (Cinsiyetleri, Okudukları Bölüm ve Sınıf Düzeylerinden), ikinci bölümde sınıf öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik algılarını tespit etmek amacıyla ise 29 maddeden oluşan "Okul Dışı Öğrenme Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı Bolat ve Köroğlu (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. "Bilgi" alt boyutuna ait Crobbach Alpha değerleri 0,86 (1-8. maddeler), "Planlama" alt boyutuna ait Crobbach Alpha değerleri 0,81 (9-16. Maddeler), "Uygulama" alt boyutuna ait Crobbach Alpha değerleri 0,73 (17-22. Maddeler) ve "Değerlendirme" alt boyutuna ait Crobbach Alpha değerleri 0,77 (23-29. Maddeler) ve ölçeğin genel toplamına ait Cronbach Alpha değeri de 0,87 olarak hesaplanmıştır. Ölçek likert tip derecelendirme ölçeği olup seğenekler, (5) Tamamen katılıyorum, (4) Çok katılıyorum, (3) Orta düzeyde katılıyorum, (2) Az katılıyorum, (1) Hiç katılmıyorum şeklinde sınıflandırılmıştır.

Çalışmaya katılan 469'u kadın, 408' erkek olmak üzere toplam 877 öğretmen adayı için ölçekten elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo1'de sunulmuştur.

Tablo 1 Öğretmen Adaylarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	N	Ortalama	Ss	En düşük	En yüksek	Çarpıklık	Basıklık
Bilgi	877	27,35	6,08	8	40	-,194	-,124
Planlama	877	25,99	7,05	8	40	-,104	-,483
Uygulama	877	21,34	5,40	6	30	-,264	-,330
Değerlendirme	877	24,42	6,08	7	35	-,277	-,316
Toplam	877	99,09	22,34	29	145	-,219	-,209

Tablo 1 değerleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının bilgi alt boyutundan 27,35; planlama alt boyutundan 25,99; uygulama alt boyutundan 21,34; değerlendirme alt boyutundan 24,42 ve ölçeğin tamamından 99,09 ortalama puan aldıkları görülmektedir.

Tablo incelendiğinde ölçek ve alt boyutların Kolmogorow Simirnov z değerinin ($z > p$) olduğundan normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Ölçeğin tüm alt boyutlarında “Çarpıklık (Skewness)” değerleri -,104 ile -,277 ve Basıklık (Kurtosis) değerleri de -,124 ile -483 aralığında değişiklik göstermektedir. Ölçeğin toplam puanlarında ise “Çarpıklık (Skewness)” değeri -,219, Basıklık (Kurtosis) değeri ise -,209 olarak bulunmuştur. Araştırmalarda -2 ile +2 arasındaki değerlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2010; Şencan, 2002). Bundan dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş ve bu sebeple analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Manidarlık düzeyi sınavında $\alpha = .05$ değeri göz önünde bulundurulmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerleri, tüm alt boyutlar ve ölçeğe ilişkin toplam puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi gibi kategorik olarak ikili değişkenlerin birbirleriyle karşılaştırılmasında “Bağımsız Örneklem t” testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının yaş, kıdem gibi ikiden fazla kategorik değişkenlerin karşılaştırılmasında ise “tek yönlü varyans analizi (One way Anova)” analizi yapılmıştır ve ortaya çıkan farkın hangi iki grup gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Problem: Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları nelerdir? Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algıları

Maddeler	(1) Hiç Kayılmıyorum	(2) Az katılıyorum	(3) Orta düzeyde katılıyorum	(4) Tamamen katılıyorum	(5) Çoğunlukla katılıyorum	(\bar{X}) Aritmetik Ortalama	(Ss) Standart Sapma
M1	20	130	392	180	155	3,364	1,009
M2	15	119	405	183	155	3,392	0,983
M3	21	82	320	224	230	3,638	1,042
M4	23	83	280	248	243	3,689	1,056
M5	32	202	363	151	129	3,163	1,054
M6	15	80	233	273	276	3,815	1,032
M7	17	69	239	270	282	3,833	1,027
M8	198	279	265	73	62	2,455	1,136
M9	86	187	320	145	139	3,073	1,183
M10	30	109	304	215	219	3,551	1,096
M11	54	178	329	160	156	3,212	1,140
M12	35	141	335	192	174	3,375	1,092
M13	28	85	311	226	227	3,614	1,068
M14	28	128	345	198	178	3,421	1,065
M15	48	173	351	156	149	3,310	1,109
M16	168	277	295	74	63	2,529	1,110
M17	29	94	315	225	214	3,571	1,070
M18	29	101	332	213	202	3,522	1,067
M19	23	90	296	244	224	3,634	1,052
M20	27	102	325	213	210	3,543	1,070
M21	22	95	348	220	192	3,530	1,027

Tablo 2. Devam

Maddeler	(1) Hiç Kayılmıyorum	(2) Az katılıyorum	(3) Orta düzeyde katılıyorum	(4) Tamamen katılıyorum	(5) Çoğunlukla katılıyorum	(\bar{X}) Aritmetik Ortalama	(Ss) Standart Sapma
M22	26	94	343	214	200	3,533	1,048
M23	38	131	344	196	168	3,370	1,084
M24	27	134	337	211	168	3,409	1,056
M25	23	126	317	225	186	3,484	1,058
M26	27	109	334	224	183	3,486	1,049
M27	18	100	277	246	236	3,663	1,055
M28	26	103	317	222	209	3,553	1,066
M29	26	117	349	208	177	3,448	1,047
TOPLAM	39	128	321	201	186	3,420	1,067

Tablo 2’de öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları incelendiğinde; en az önemli gördükleri görüşler “Okul dışı öğrenme ile ilgili gerekli yasal mevzuat hakkında bilgi sahibiyim” (\bar{X} =2,455) ve “Okul dışı öğrenme ile ilgili gerekli yasal mevzuatı planlayabilirim” (\bar{X} =2,529) iken, en çok önemli gördükleri algıları ise “Okul dışı öğrenme ortamlarının sosyal beceri öğretimindeki önemini bilirim” (\bar{X} =3,815) ve “Okul dışı öğrenmenin gerekliliği hakkında bilgi sahibiyim” (\bar{X} =3,833) olarak ifade etmişlerdir.

Genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamına ilişkin algılarının aritmetik ortalamalarının dağılımları yukarıda verilen aritmetik ortalamalar arasında değiştiği görülmektedir. Ortalamalardan da anlaşılacağı üzere öğretmen adaylarının algılarının “çoğunlukla katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

İkinci Alt Problem: Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu? Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Dışı Öğrenme Ortamı Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

	Bölüm	n	\bar{X}	SS	sd	t	P
Toplam	Kadın	469	98,38	22,34	875	-1,007	,314
	Erkek	408	99,91	22,34			
	Toplam	877	99,09	22,34			

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [t (875) =-1,007, p> .05]. Buna göre erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları (\bar{X} =98,38), kadın öğrencilerin aritmetik ortalamaları da (\bar{X} = 98,38) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre aritmetik ortalamalar arasındaki farkın oldukça düşük olması öğretmen adayları algılarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir.

Üçüncü Alt Problem: Okul Dışı Öğrenme Ortamları ölçeğinin bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutları, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu? Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Okul Dışı Öğrenme Ortamı Ölçeği Alt Boyutları Bilgi, Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Puanlarının Öğretmen Adaylarının Cinsiyetine Göre t Testi Sonuçları

	Bölüm	n	\bar{X}	SS	sd	t	P
Bilgi	Kadın	469	27,15	5,94	875	-1,039	0,299
	Erkek	408	27,58	6,23			
	Toplam	877	27,35	6,08			
Planlama	Kadın	469	25,69	7,12	875	-1,361	,174
	Erkek	408	26,34	6,96			
	Toplam	877	25,99	7,05			
Uygulama	Kadın	469	21,21	5,4	875	-,742	,458
	Erkek	408	21,48	5,41			
	Toplam	877	21,34	5,40			
Değerlendirme	Kadın	469	24,33	6,17	875	-,425	,671
	Erkek	408	24,51	5,98			
	Toplam	877	24,42	6,08			

Tablo 4'te elde edilen sonuçlara göre toplam puanlarda olduğu gibi ölçeğin tüm alt boyutlarında $[(t_{bilgi}(875)=1,039, p>.05)]$, $[(t_{planlama}(875)=1,361, p>.05)]$, $[(t_{uygulama}(875)=0,742, p>.05)]$, $[(t_{değerlendirme}(875)=-0,425, p>.05)]$ aritmetik ortalamalardan elde edilen puanlar öğretmen adaylarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Dördüncü Alt Problem: Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları dersine ilişkin algıları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu? Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okul Dışı Öğrenme Ortamları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmen Adaylarının Okudukları Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Sınıf	n	\bar{X}	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Toplam	1	77	96,03	23,49						
	2	415	97,3	21,32	Gruplar arası	19832,09	3	6610,7	13,828	,000
	3	200	95,59	22,61	Gruplar içi	417355,43	873	478,07		
	4	185	108,19	21,56	Toplam	437187,52	876			
	Toplam	877	99,09	22,34						

Tablo 5 değerleri incelendiğinde, Okul Dışı Öğrenme Ortamları ölçeği toplam puanlarının öğretmen adaylarının okudukları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir $[F(3,873) = 13.828; p>0,05]$. Bu farklılık aritmetik ortalamalardan da görüldüğü üzere dördüncü sınıf ile; birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar arasında dördüncü sınıf lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Beşinci Alt Problem: Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları dersine ilişkin algıları; bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutları sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu? Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okul Dışı Öğrenme Ortamı Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Öğretmen Adaylarının Okudukları Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Sınıf	n	\bar{X}	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilgi	1	77	26,64	6,08						
	2	415	26,67	5,85	Gruplar arası	1570,74	3	523,58	14,851	,000
	3	200	26,65	6,03	Gruplar içi	30777,39	873	35,26	4.Sınıfla-1.,2. ve 3. Sınıflar Arası	
	4	185	29,94	5,96	Toplam	32348,13	876			
	Toplam	877	27,35	6,08						
Planlama	1	77	25,17	7,84						
	2	415	25,54	6,75	Gruplar arası	1679,09	3	559,7	11,670	,000
	3	200	24,81	6,98	Gruplar içi	41870,79	873	47,96	4.Sınıfla-1.,2. ve 3. Sınıflar Arası	
	4	185	28,61	6,85	Toplam	43549,89	876			
	Toplam	877	25,99	7,05						
Uygulama	1	77	20,75	5,86						
	2	415	20,87	5,23	Gruplar arası	948	3	316	11,203	,000
	3	200	20,68	5,62	Gruplar içi	24625,44	873	28,21	4.Sınıfla-1.,2. ve 3. Sınıflar Arası	
	4	185	23,34	4,88	Toplam	25573,44	876			
	Toplam	877	21,34	5,4						
Değerlendirme	1	77	23,47	6,32						
	2	415	24,21	5,97	Gruplar arası	929,36	3	309,79	8,604	,000
	3	200	23,46	6,21	Gruplar içi	31431,73	873	36,00	4.Sınıfla-1.,2. ve 3. Sınıflar Arası	
	4	185	26,3	5,68	Toplam	32361,09	876			
	Toplam	877	24,42	6,08						

*Sadece bilgi alt boyutunda varyansların homojenliği varsayımı sağlanmıştır. Bu nedenle diğer alt boyutlar ve toplam puanda Welch istatistiği rapor edilmiştir.

Tablo 6 değerleri incelendiğinde, Okul Dışı Öğrenme Ortamı Ölçeği bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından elde edilen puanların öğretmen adaylarının okudukları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [F (3,873) = 14.851, 11.670, 11.203 ve 8.604; p>0,05]. Tüm alt boyutlarda bu farklılık aritmetik ortalamalardan da anlaşılacağı üzere dördüncü sınıf ile; birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar arasında dördüncü sınıf lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Altıncı Alt Problem: Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları dersine ilişkin algıları okudukları sözel, sayısal, sanat, yabancı dil ve diğer alanlara göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu? Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Okul Dışı Öğrenme Ortamı Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölüme Göre ANOVA Sonuçları

	Bölüm	n	\bar{X}	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Toplam	Sözel	368	99,33	22,7						
	Sayısal	132	97,52	21,5	Gruplar arası	55,41	4	465,82	,93	,463
	Sanat	124	98,97	19,65	Gruplar içi	32292,72	872	499,23		
	Dil	100	96,67	26,62	Toplam	32348,13	876			
	Diğer Alanlar	153	101,56	21,19						
	Toplam	877	99,09	22,34						

*Sadece bilgi alt boyutunda varyansların homojenliği varsayımı sağlanmıştır. Bu nedenle diğer alt boyutlar ve toplam puanda Welch istatistiği rapor edilmiştir.

Tablo 7 değerleri incelendiğinde, Okul Dışı Öğrenme Ortamı Ölçeği toplam puanlarının öğretmen adaylarının okudukları sayısal, sözel, dil ve diğer alanlara göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(4,872) = 0,463; p > 0,05$].

Yedinci Alt Probleme: Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutları okudukları sözel, sayısal, sanat, yabancı dil ve diğer alanlara (beden eğitimi vb.) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Okul Dışı Öğrenme Ortamı Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölüme Göre ANOVA Sonuçları

	Bölüm	n	\bar{X}	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilgi	Sözel	368	27,52	6,09						
	Sayısal	132	27,20	5,69	Gruplar arası	55,41	4	13,85	,374	,827
	Sanat	124	27,04	5,57	Gruplar içi	32292,72	872	37,03		
	Dil	100	26,91	6,33	Toplam	32348,13	876			
	Diğer Alanlar	153	20,61	6,61						
	Toplam	877	27,35	6,08						
Planlama	Sözel	368	25,88	7,08						
	Sayısal	132	26,02	6,63	Gruplar arası	64,88	4	16,22	,325	,864
	Sanat	124	26,41	5,98	Gruplar içi	43485,02	872	49,87		
	Dil	100	25,45	8,17	Toplam	43549,89	876			
	Diğer Alanlar	153	26,24	7,40						
	Toplam	877	25,99	7,05						
Uygulama	Sözel	368	21,33	5,30						
	Sayısal	132	20,90	5,29	Gruplar arası	55,41	4	54,27	1,87	,142
	Sanat	124	21,34	5,01	Gruplar içi	32292,72	872	29,08		
	Dil	100	20,52	6,36	Toplam	32348,13	876			
	Diğer Alanlar	153	22,24	5,30						
	Toplam	877	21,34	5,40						
Değerlendirme	Sözel	368	24,59	6,28						
	Sayısal	132	23,40	5,89	Gruplar arası	55,41	4	90,93	2,48	,016
	Sanat	124	24,18	5,91	Gruplar içi	32292,72	872	36,7	Diğer Al.-Sözel Diğer Al.-Sayısal Diğer Al.-Sanat	
	Dil	100	23,79	7,37	Toplam	32348,13	876			
	Diğer Alanlar	153	25,47	4,67						
	Toplam	877	24,42	6,08						

*Sadece bilgi alt boyutunda varyansların homojenliği varsayımı sağlanmıştır. Bu nedenle diğer alt boyutlar ve toplam puanda Welch istatistiği rapor edilmiştir.

Tablo 8 değerleri incelendiğinde, Okul Dışı Öğrenme Ortamı Ölçeği bilgi, planlama ve uygulama alt boyutlarından elde edilen puanların öğretmen adaylarının okudukları sayısal, sözel, dil ve diğer alanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(4,872) = 0,374, 0,325, 0,1,87$ ve $0,93; p > 0,05$]. Ancak değerlendirme alt boyutundan elde edilen puanlar bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$F(4,872) = 2,48; p < 0,05$]. Bu farklılık ortalamalara bakıldığında diğer

alanlarla lehine sözel, sayısal ve sanat alanlarında okuyanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarına baktığımızda araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğunun tamamen katılıyorum ve çoğunlukla katılıyorum seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmen adayları okul dışı öğrenme ortamlarının önemli olduğunu öğrenmenin sadece sınıfta gerçekleştirmeyeceğini, okulda öğrenilenlerin aynı zamanda okul dışı bir takım öğrenme yaşantılarıyla da pekiştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Bu konuda yapılan araştırmalara bakıldığında; Sözer ve Oral (2016) ve Yıldırım, N.T. ve Efendioğlu, A. (2023) öğretmenler üzerine yaptıkları araştırmalarında elde ettikleri sonuçlara göre okul dışı öğrenme ortamlarını sık kullanan ve bu alanları kullanmada başarılı olan öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrenmeyi sağlamada daha başarılı oldukları ifade etmişlerdir. Bozdoğan (2012), Karadoğan(2016), Çiçek ve Saraç (2018) çalışmalarında öğretmen adaylarının Okul dışı öğrenme ortamları kapsamında bilim merkezleri, teknoparklar ve müzeler gibi diğer okul dışı öğrenme ortamlarında birlikte hareket etme ve iş bölümü yapma, gözlem ve inceleme yeterliklerini geliştirdiği ve çevre bilimi derslerinde de başarılı olmalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler okul dışı uygulamalar sonrasında daha önceden bilmedikleri yeni konuları öğrendiklerini, önceki öğrenmelerini yapılandırarak daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde de sınıf dışı eğitim uygulamalarının görerek, dokunup hissederek, öğrenme ortamda bulunarak, yaparak yaşayarak bir takım öğrenme deneyimleri edindiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre baktığımızda hem toplam puanlar bazında hem de alt faktörler (bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme) bazında anlamlı bir farklılığın olmadığı görüldü. Yani öğretmen adaylarının cinsiyeti ne olursa olsun okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin benzer görüşler sergiledikleri anlaşılmaktadır. Aynı şekilde Ustabulut (2021) ve Kızılhan (2022)'nin bu konuda yaptığı araştırmada da öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği ve yapılan araştırmayla benzer sonuçlar göstermesi araştırma sonuçlarıyla örtüştüğünü ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları dersine ilişkin algıları sınıf düzeylerine göre bakıldığında hem toplam puanlarda hem de alt faktörler bağlamında dördüncü sınıflar yine lehine anlamlı bir farklılığın olduğu elde edilen sonuçlardan anlaşılmaktadır. Bu da öğretmen adaylarının son sınıfta böyle bir dersin okutulması gereğine inandıklarını göstermektedir. Okul dışı öğrenme ortamları dersi, öğretmen yetiştiren tüm eğitim fakültelerinde seçmeli değil zorunlu bir ders olarak okutulması gerekiyor. Çünkü öğretmen adayları mesleğe başlamadan önce okul dışı öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibi olmaları, mesleğe başladıklarında bu konuda belli bir bilince sahip olmalarını sağlayarak, farklı öğrenme ortamlarına yönelik plan yapmalarını kolaylaştıracaktır. Başar (2022) yaptığı çalışmada okul dışında yürütülen etkinlikler öğrencilerin sınıf dışındaki öğrenme ortamlarına karşı farkındalığını artırırken, eleştirel düşünme becerilerini de geliştirdiklerini ifade etmiştir.

Okul dışı öğrenme ortamlarına katılan öğretmen adayları, bu ortamlara gidilerek yürütülen derslerin; onlara bilmedikleri bilgileri kazandırdıklarını, konuları bu ortamlarda çok iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Anderson ve Pisticelli, (2002), Falk ve Dierking (1997), Türkmen (2010), yaptıkları çalışmalarda okul dışı öğrenme ortamlarında bulunan öğretmen adayları öğrendikleri bilgileri uzun bir zaman geçtikten sonra bile hatırladıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda yapılan çalışmalar, okul dışı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin gelecekteki seçecekleri meslek seçimi ve kariyer bilinci oluşturmada önemli katkısı olduğunu ortaya koymuştur. (Bozdoğan, 2007; Jarvis ve Pell, 2002). Aynı zamanda öğrenciler daha önce bilmedikleri meslek türlerini daha yakından görme ve tanıma imkânına sahip olurlar. Bu şekilde okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciler bir yandan kendi öğrenme yaşantılarını kazanırken, diğer yandan da rehber kişilerin mesleklerini yakından tanıma olanağı elde etmiş ve bu mesleklerin gerçekten kendilerine uygun bir meslek olup olmadığını anlama fırsatı yakalarlar.

Bilgi, planlama ve uygulama alt boyutlarda okudukları bölümlere göre anlamlı bir farklılık görülmekzen, değerlendirme alt boyutunda diğer alanlar lehine sözel, sayısal ve sanat alanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Durdukoca (2023) çalışmasında öğretmen adaylarının tespit edilen eğitim ihtiyaçlarının sağlanabilmesi için henüz eğitim-öğretim süreçleri devam ederken okul dışı öğrenme faaliyetleri yürütmeye yönelik uygulamalı eğitimlere yer verilmesi, karşılaşılabilecek problemler karşısında öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini geliştirerek örnek olaylar oluşturulması önerilmektedir.

Bugün öğrenme ortamları okulun dışında birçok yeni ortamı da içermektedir okulun bahçesinden, mahalledeki oyun parkına müzelerden hastane mekanlarına bilim merkezlerinden botanik bahçelerine kadar her yer okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılabilir. Okul dışı öğrenme ortamları okulda gerçekleştirilen formal eğitimi tamamlayıcı, zenginleştirici olarak katkı sağlayan öğretim merkezleridir. Okul dışı öğrenme içerik olarak Öğretim programını temel almasından dolayı okulda bağımsız değildir (Ainsworth ve Eaton, 2010). Söz konusu içerik sınıf içi eğitimde de olduğu gibi belirli bir yöntem çerçevesinde gerçekleştirirler. Öğretim programlarındaki Hedef davranışlar ya da kazanımlar temel alındığında derslerin işlenmesinin diğer bir forma olarak ifade edebiliriz.

Çalışmadan varılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur;

- Okul dışı öğrenme ortamları dersi eğitim fakültelerinde seçmeli değil zorunlu dersler arasına alınarak tüm öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları konusunda belli bir bilgi ve beceriye sahip olmaları sağlanabilir.
- Okul dışı öğrenme ortamları dersinin YÖK'ün kur tanıma uygun yapılması ve öğretmen adaylarının bilinmesi gereken tüm okul dışı öğrenme ortamları konusunda bilinçlendirilmelidir.
- İncelenen araştırmalarda, genellikle okul dışı öğrenme uygulamalarının genellikle ortaokul düzeyinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu nedenle okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin araştırmalar eğitimin her kademesinde yapılarak gerçekleştirilebilir.
- Okul dışı öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesinde yasal prosedürlerin çok uzun zaman aldığı ortaya çıkarılmıştır. Bu konuda yetkili kurumların çalışmalarda kolaylıklar sağlanması yönünde protokoller imzalanmalıdır.
- Okul dışı öğrenme ortamları dersine yönelik okul dışı uygulamalara ağırlık verilerek öğrencilerde farkındalık oluşturulmalıdır.
- Öğretmen adaylarının mevcut okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik gezi-gözlem planlamaları yapılması konusunda hem üniversite hem de kurumsal bazda destekler sağlanmalıdır.
- Okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları ve veri analiz yöntem ve teknikleri sadece nicel değil, diğer yöntemlerle çeşitlendirilebilir.

Etik Beyan

“Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 05.09.2023 tarih ve 15 sayılı toplantısında alınmıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi veya kurumlarla yaşanabilecek çıkar çatışmaları bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Anderson, D. ve Piscitelli, B. (2002). Parental recollections of childhood museum visits. *Museum National*, 10(4), 26–27.
- Ainsworth, H. L. ve Eaton, S. E. (2010). *Formal, non formal and informal learning in the sciences*. Calgary, AB: Onate Press.
- Altun, A. ve Kasalak, İ. (2018). Blok temelli programlamaya ilişkin öz-yeterlik algısı ölçeği geliştirme çalışması: Scratch örneği. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 209-225.
- Ata, B. (2015). Okul dışı sosyal bilimler öğretiminde müzeler (Ed. A. Şimşek ve S. Kaymakçı). *Okul dışı sosyal bilimler öğretimi* İçinde (s. 171-186). Ankara: Pegem Akademi.
- Avcı, G. ve Gümüş, N. (2019) Sınıf dışı eğitim etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(3), 351-377.
- Aydın-Gunbatar, S. (2018). Designing a process to prevent apple's browning: A STEM activity. *Journal of Inquiry Based Activities*, 8(2), 99-110
- Baker, C., Wuest, J. ve Stern, P. N. (1992). Method slurring: the grounded theory/ phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1355-1360
- Bakioğlu, B. ve Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecinde kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 80-94.

- Ballantyne, R. ve Packer, J. (2009). Introducing a fifth pedagogy: Experience-based strategies for facilitating learning in natural environments. *Environmental Education Research*, 15(2), 243-262. <https://doi.org/10.1080/13504620802711282>
- Başar, İ. (2022) Yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında okul dışı öğrenme etkinlikleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(134), 233-238.
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U. ve Mess, F. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 485. <https://doi:10.3390/ijerph14050485>
- Bolat, Y. ve Köroğlu, M. (2020). Out-of-school learning and scale of regulating out-of-school learning: Validity and reliability study. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1630-1663.
- Bosak, V. S. (1991). *Science iz. Scholastic*. U.S.A.
- Bozdoğan, A. E. ve Kavcı, A. (2016). Sınıf dışı öğretim etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-30
- Bozdoğan, A. E. (2015). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz- yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim bilim Dergisi*, 9(1), 111-129.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carter Andrews, D. J. (2012). Black achievers' experiences with racial spotlighting and ignoring in a predominately white high school. *Teachers College Record*, 114(2012), 1-46.
- Cross, R. (1996). *Teaching Primary Science*, Longman Ltd. Australia.
- Çiçek, Ö. ve Saraç, E. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. 18(3), 504 -522.
- Dairianathan A., Subramaniam R., (2011). Learning about inheritance in an out-of-school setting. *International Journal of Science Education*, 33(8), 1079-1108.
- Dettweiler, U., Lauterbach, G., Becker, C. ve Simon, P. (2017). A Bayesian mixed-methods analysis of basic psychological needs satisfaction through outdoor learning and its influence on motivational behavior in science class. *Frontiers in Psychology*, 8(2235), 1-20. <https://doi:10.3389/fpsyg.2017.02235>
- Dohn, B. (2013). Upper secondary students' situational interest: a casestudy of the role of a zoo visit i na biology class. *International Journal of Science Education*, 35(16), 2732-2751
- Durdukoca, Ş. F. (2023) Okul dışı öğrenme ortamları ve faaliyetlerine yönelik temel eğitim öğretmen adaylarının algıları ve yeterlik algıları. *Ekev Akademi Dergisi*, Sayı 93.
- Ed Humberstone, B. ve Stan, I. (2011). Outdoor learning: primary pupils' experiences and teachers' interaction in outdoor learning. *Education 3-13*, 39 (5), 529-540.
- Eshach, H. (2006). *Science literacy in primary schools and pre-schools* (C.1). Dordrecht, Hollanda: Springer.
- Falk, J. H. ve Dierking, L. D. (1997). School fieldtrips: assessingtheir long-term impact. *Curator*, 40(3), 211-218.
- Fenzel, L. M. ve Richardson, K. D. (2018). Use of out-of-school time with urban young adolescents: A critical component of successful nativitymiguel schools. *Educational Planning*, 25(2),25-32
- Füz, N. (2018). Out-of-school learning in hungarian primary education: practice and barriers. *Journal of Experiential Education*, 41(3), 277-294. <https://doi.org/10.1177/1053825918758342>
- Gibson, H. L. ve Chase, C. (2002). Longitudinal impact of an inquiry-based science program on middle school students' attitudes toward science. *Science education*, 86(5), 693-705
- Glowinski, I. ve Bayrhuber, H. (2011). Student labs on a university campus as a type of out-of-school learning environment: Assessing the potential to promote students' interest in science. *International Journal of Environmental & Science Education*, 6(4), 371-392
- Göksu M. M. ve Somen, T. (2018). Opinions of social studies prospective teachers on out-of-school learning. *European Journal of Educational Research*, 7(4), 745-752. <https://doi:10.12973/eu-jer.7.4.745>
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Guisasola, J., Morentin, M. ve Zuza, K. (2005). School visits to science museums and learning sciences: A complex relationship. *Physics Education*, 40(6), 544-549. <https://doi.org/10.1088/0031-9120/40/6/00>
- Harlen, W. (2007). *Assessment of learning*. London: Sage.
- James, J. K. ve Williams, T. (2017). School-based experiential outdoor education: A neglectednecessity. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 58-71. <https://doi:10.1177/1053825916676190>
- Jarvis, T. ve Pell, A. (2002). The effect of the Challenger experience on elementary children's attitudes to science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(10), 979-1000
- Izgi-Onbasili, U. (2020). Investigation of the effects of out-of-school learning environments on the attitudes and opinions of prospective classroom teachers about renewable energy sources. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 6(1), 35-52. <https://doi:10.21891/jeseh.670049>
- Karadoğan, S. (2016). Eğitimde sınıf-okul dışı öğrenme uygulamaları ve yaşanan sorunlar. R. Aksu, (Ed.). *Türkiye'de eğitim sorunlarına yönelik akademik değerlendirmeler-I* içinde, (s.47-84). Ankara: Maya Akademi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar teknikler ilkökeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavak, N., Tufan, Y. ve Demirelli, H. (2006). Fen-teknoloji okuryazarlığı ve informal fen eğitimi: gazetelerin potansiyel rolü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 17-28.

- Kızıllan, H.Ş. (2022). Okul Yöneticileri Ve Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tezsiz Yüksek Lisans Programı Denizli
- Knapp, D. (2000). Memorable experiences of a science field trip. *School Science and Mathematics*, 100(2), 65-72. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2000.tb17238.x>
- Köseoğlu, F. ve Kanlı, U. (2019). *Okul duvarlarının ötesine öğrenme yolculuğu*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 111-135.
- Laçın Şimşek, C. (2011). Okul Dışı Öğrenme Ortamları ve Fen Eğitimi. C. Laçın Şimşek (Editör), *Fen öğretiminde Okul dışı öğrenme ortamları* (1.Baskı), s. 1-23. Ankara: Pegem Akademi.
- Linderman Matthies, P. ve Knecht, S. (2011). Swiss elementary school teachers attitudes toward forest education. *The Journal of Environmental Education*, 42(3), 152-167
- Luehmann, A. L. (2009). Students' perspectives of a science enrichment programme: Out-of- school inquiry access. *International Journal of Science Education*, 31(13), 1831- 1855.
- Meisner, R., Lehn, D., Heath, C., Burch, A., Gammon, B. ve Reisman, M. (2007). Exhibiting performance: Coparticipation in science centres and museums. *International Journal of Science Education*, 29(12), 1531-1555.
- Melber, L. H. ve Abraham, L. M. (1999). Beyond the classroom: Linking with informal education. *Science Activities*, 36(1), 3-4.
- Nadelson, L. S. ve Jordan, R. J. (2012). Students' attitudes toward a recall of outside day: An environmental science field trip. *The Journal of Research*, 105, 220- 231.
- Ramey-Gassert, L., Walberg, H. J. I. ve Walberg, H. J. (1994). Reexamining connections: museums as science learning environments. *Science Education*, 78(4), 345-363.
- Rodríguez-Naveiras, E. ve Borges, A. (2015). Assessment of the teaching behavior of the instructors of an out-of-school program. *Journal of Curriculum and Teaching*, 4(1),145-155. <http://dx.doi.org/10.5430/jct.v4n1p145>
- Salmi, H. S. (1993). Science centre education: Motivation and learning in informal education. Master Thesis, University of Helsinki, Finland. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363613.pdf> adresinden erişildi.
- Saraç, H. (2017). Türkiye'de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması, 3(2), 60- 81
- Sarıoğlu, A. B. ve Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Slade, M. S., Lowery, C. ve Bland, K. (2013). Evaluating the impact of forest schools: A collaboration between a university and a primary school. *Support for Learning*, 28(2), 66-72. <http://doi:10.1111/1467-9604.12020>
- Sever, R., Koçoğlu, E. (Ed.) (2015). *Sosyal bilgiler eğitiminde mekânsal öğrenme ortamları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sözer, Y. ve Oral B. (2016). Sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı aktif öğrenme süreci: Bir meta sentez çalışması. *Uluslar Arası Journal of Eurasia Sosyal Bilimler*, 7(22), 278-310
- Stavrova, O. ve 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. <https://doi.org/10.1080/09500690903471583>
- Schwan, S., Grajal, A. ve Lewalter, D. (2014) Understanding and engagement in places of science experience: Science museums, science centers, zoos, and aquariums. *Educational Psychologist*, 49(2), 70-85. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.917588>
- Şen, A. İ. (2019). Okul dışı öğrenme nedir? (Ed. A.İ. Şen). *Okul dışı öğrenme ortamları* içinde (s. 2-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Tatar, N. ve Bağrıyanık, E. K. (2012). Opinions of science and technology teachers about outdoor education. *Elementary Education Online*, 11(4),883-889
- Thomas, G. (2010) Facilitator, teacher, or leader? Managing conflicting roles in outdoor education. *Journal of Experiential Education*, 32(3), 239-254. <http://doi.org/10.1177/10538259090320030>
- Turan, İ. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde sanal müze ve turlar. A. Şimşek ve S. Kaymakçı, (Ed.), *Okul dışı Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s.189-203). Ankara: Pegem Akademi
- Türkmen, H. (2010). İnformal (sınıf-dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 46-59.
- Ustabulut, M. Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili görüşleri. *Mavi Atlas*, 9(1), 232-249
- Yıldırım, N. T. ve Efendioğlu, A. (2023) Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile okul dışı öğrenme ortamlarına gezi düzenlemeye yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1-26
- Williams, J. M. ve Bryan, J. (2013). Overcoming adversity: High-achieving African American youth's perspectives on educational resilience. *Journal of Counseling and Development*, 91, 291-300. <http://doi:10.1002/j.1556-6676.2013.00097.x>
- Wünschmann, S., Wüst-Ackermann, P., Randler, C., Vollmer, C. ve Itzek-Greulich, H. (2017). Learning achievement and motivation in an out-of-school setting—Visiting amphibians and reptiles in a zoo is more effective than a lesson at school. *Research in Science Education*, 47(3), 497-518

EXTENDED ABSTRACT

Out-of-school learning experiences are quite different from the learning experiences that occur through ordinary teaching methods, as they can encourage students to use a wider range of skills in learning environments, such as teamwork, leadership, social skills and compromise. Such out-of-school practices offer students a real-world learning experience that prepares them for success in life beyond school. Out-of-school learning environments, which are included in the learning-teaching processes through technical trips organised in this framework, are seen as an important advantage because they are more fun, flexible, natural than formal learning environments, rich in making various teaching activities that cannot be carried out in school, and as a result, they offer individuals of all ages the opportunity to learn through direct experiences. The reasons for offering out-of-school learning environments course in faculties of education may include enabling pre-service teachers to understand students' interests and needs, developing students' social skills and ensuring students' active participation in the learning process. In addition, there may be adults who guide pre-service teachers during out-of-school learning activities. These adults can contribute to the learning process of pre-service teachers by guiding them. Among the most effective methods in out-of-school learning environments are organising activities that will ensure active participation of students and designing activities for students' interests. In addition, activities that will develop students' social skills in out-of-school learning environments are also very effective. For example, taking a nature walk with a group of students can enable students to communicate and cooperate with each other. The aim of the study is to examine pre-service teachers' perceptions of out-of-school learning environments in terms of different variables. In line with this purpose, answers to the following sub-problems were sought. 1. What are the perceptions of pre-service teachers about the out-of-school learning environments course? 2. Do pre-service teachers' perceptions of out-of-school learning environments show a significant difference according to gender? 3. Do pre-service teachers' perceptions of out-of-school learning environments course; knowledge, planning, implementation and evaluation sub-dimensions show a significant difference according to gender? 4. Do pre-service teachers' perceptions of the out-of-school learning environments course show a significant difference according to their grade levels? 5. Do pre-service teachers' perceptions of out-of-school learning environments course; knowledge, planning, implementation and evaluation sub-dimensions show a significant difference according to their grade levels? 6. Do pre-service teachers' perceptions of out-of-school learning environments course show a significant difference according to the verbal, numerical, art, foreign language and other fields (physical education, etc.) they study? 7. Do the knowledge, planning, implementation and evaluation sub-dimensions of pre-service teachers' perceptions of out-of-school learning environments show a significant difference according to the verbal, numerical, art, foreign language and other fields (physical education, etc.) they study? In this study, in which pre-service teachers' perceptions of out-of-school learning environments were analysed in terms of different variables, survey design, one of the quantitative research methods, was used. Since the quantitative research method is intended to describe the current situation as it is, the survey model was preferred. The survey model is a research model that works on a larger sample compared to other researches and aims to reveal the characteristics such as ideas, skills, attitudes of the participants regarding a situation or subject. In descriptive studies, the opinions and experiences of the participants are analysed in detail (Baker, Wuest, & Stern, 1992). The study group of the research consisted of 877 pre-service teachers (599 female and 277 male) studying at Gazi University Gazi Faculty of Education, Department of Classroom Teaching, Department of Music Teaching, Department of Preschool Teaching, Department of Special Education Teaching, Department of Physics Teaching, Department of Chemistry Teaching, Department of Arabic Language Teaching, Department of English Language Teaching and Department of Mathematics Teaching. In the research, "Out-of-School Learning Organisation Scale" consisting of 29 items was used. The measurement tool used in the research was developed by Bolat and K roğlu (2020). The scale consists of 4 sub-dimensions. Crobbach Alpha values of the "Knowledge" sub-dimension were 0.86 (items 1-8), Crobbach Alpha values of the "Planning" sub-dimension were 0.81 (items 9-16), Crobbach Alpha values of the "Implementation" sub-dimension were 0.73 (items 17-22), Crobbach Alpha values of the "Evaluation" sub-dimension were 0.77 (items 23-29) and Cronbach Alpha value of the overall scale was 0.87. In all sub-dimensions of the scale, "Skewness" values vary between -.104 and -.277 and Kurtosis values vary between -.124 and -.483. In the total scores of the scale, "Skewness" value was found to be -.219 and Kurtosis value was found to be -.209. In researches, values between -2 and +2 are accepted to show normal distribution (George & Mallery, 2010; Şencan, 2002). According to the results obtained from the research; when we look at the perceptions of pre-service teachers about out-of-school learning environments, it is seen that the majority of the participants

in the research have marked the option of completely agree and mostly agree. According to these results, pre-service teachers stated that out-of-school learning environments are important, that learning cannot only take place in the classroom, and that what is learnt at school can also be reinforced with some out-of-school learning experiences. When we looked at the perceptions of the pre-service teachers participating in the research about out-of-school learning environments according to their gender, it was seen that there was no significant difference both on the basis of total scores and sub-factors (knowledge, planning, implementation and evaluation). Again, when the perceptions of pre-service teachers about the out-of-school learning environments course are examined according to the grade levels, it is understood from the results obtained that there is a significant difference in favour of the fourth grades both in total scores and in the context of sub-factors. Another result of the research is that there is no significant difference between the perceptions of pre-service teachers about out-of-school learning environments both in total scores and in the sub-dimensions of knowledge, planning, implementation and evaluation according to the departments of verbal, numerical, art, foreign language and other fields (physical education, etc)..