

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
GEZİ DÜZENLEYEBİLME ÖZ YETERLİK İNANÇLARI VE
OKUL DIŞI ÖĞRENME İLE İLGİLİ
DEĞERLENDİRMELERİ

Gamze Nur DOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2022

©2022-Gamze Nur DOĞAN

T.C.

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
GEZİ DÜZENLEYEBİLME ÖZ YETERLİK İNANÇLARI VE
OKUL DIŞI ÖĞRENME İLE İLGİLİ
DEĞERLENDİRMELERİ**

**PRIMARY SCHOOL TEACHER'S SELF-EFFICACY
BELIEFS RELATED TO BEING ABLE TO ARRANGE
EXCURSIONS AND THEIR OPINIONS REGARDING THE
OUT-OF-SCHOOL LEARNING WITHIN THE CONTEXT
OF LIFE SCIENCE LESSON**

Hazırlayan

Gamze Nur DOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Bayram TAY

KIRŞEHİR-2022

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Gamze Nur DOĞAN tarafından hazırlanan “*Hayat Bilgisi Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz Yeterlik İnançları ve Okul Dışı Öğrenme ile İlgili Değerlendirmeleri*” adlı tez çalışması 24/01/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman

Prof. Dr. Bayram TAY

Üye.....

Doç. Dr. Erhan GÜNEŞ

Üye.....

Dr. Öğretim Üyesi Mevlüt AYDOĞMUŞ

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../2022

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

24/01/2022

Gamze Nur DOĞAN

ÖZET

HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GEZİ DÜZENLEYEBİLME ÖZ YETERLİK İNANÇLARI VE OKUL DIŞI ÖĞRENME İLE İLGİLİ DEĞERLENDİRMELERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Gamze Nur DOĞAN

Danışman: Prof. Dr. Bayram TAY

2022– xvii+168

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Bayram TAY

Doç. Dr. Erhan GÜNEŞ

Dr. Öğretim Üyesi Mevlüt AYDOĞMUŞ

Hayat bilgisi dersi ilköğretim okullarında 1, 2 ve 3. sınıflarda yer alan ve öğrencilerin toplumsal çevreye uyumu için gerekli olan bilgi, beceri, değer, tutum ve alışkanlıkların kazandırıldığı bir derstir. Hayat bilgisi öğretim programları incelendiğinde öğrencilere kazandırılması planlanan özellikler için okul dışı öğrenme çevrelerinden de faydalanılmasını gerektirdiği anlaşılmaktadır. Öğrenme ortamı olarak okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanılmasında öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının önemli olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin okul dışı öğrenme ile ilgili düşünceleri de (ne anladıkları, faydaları, sınırlılıkları vb.) okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanılmasında belirleyici olacağı düşünülebilir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz yeterlik inanç düzeylerini farklı değişkenler üzerinden saptanması ve sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi kapsamında okul dışı öğrenme ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Karma yöntemle desenlenen bu çalışmada veriler hem nicel hem de nitel yöntemlerle elde edilmiştir. Araştırmanın kesitsel tarama modeli benimsenen nicel boyutunda veriler “Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” ile toplanmış ve örneklem 324 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Nitel boyutunda ise durum çalışması işe koşulmuş ve veriler odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Toplamda dört oturumdan oluşan odak grup görüşmeleri 20 sınıf öğretmenin katılımı ile gerçekleşmiştir. Verilerin analizinde SPSS ve MAXQDA programlarından yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançlarının olumlu düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançları cinsiyetlerine, okuttukları sınıf seviyesine (1., 2. ve 3.sınıf), mezun oldukları fakülteye ve bölüme göre değişmediği sonucuna ulaşılırken öğretmenlerin mesleki kıdem düzeylerine göre okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançlarının değiştiği tespit

edilmiştir. Nitel analizler sonucunda ise araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun okul dışı öğrenme çevrelerini 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programında yer alan altı ünite ile ilişkilendirip faydalandıkları tespit edilmiştir. Faydalandıkları okul dışı öğrenme çevrelerini resmi ve özel kurumlar (kütüphane, huzurevi, barajlar, yetiştirme yurtları), sportif etkinlikler (yüzme, yürüyüşler, tenis, yarışmalar, basketbol), park, bahçe, sinema, müze, tiyatro, alışveriş alanları, tarihi yerler, kültür merkezleri, restoranlar, hayvanat bahçeleri, postane, cami, trafik alanları, aile yaşam merkezleri, köyler, itfaiye, barınaklar, AFAD, hastane, kitap fuarı, ev ziyaretleri, sağlık ocakları ve doğal çevre şeklinde belirtmişlerdir. Okul dışı öğrenme çevrelerini tercih ederken kazanımlara uygunluğu, ulaşım imkânları, maddi boyutu, öğrenciye görelilik ilkesi, güvenlik durumu gibi durumlara dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmada uygulama aşamalarına hâkim olduklarını, düzenlenecek etkinliklerin öncesi, sırası ve sonrasına uygun etkinlikler düzenleyebildikleri tespit edilmiştir. Okul dışı öğrenme çevrelerinin somut öğrenmeyi sağladığı, öğrencilerin kişisel özelliklerinin gelişmesini sağladığı, tekdüzeliği ortadan kaldırıp, öğretmenin işini kolaylaştırdığı ve geniş gözlem olanağı ile öğrenmelerin kalıcı olmasını sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmada imkânların sınırlı olması, maddi boyutunun ağır olması ve bürokratik engeller gibi sınırlılıkları olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: : Hayat bilgisi dersi, okul dışı öğrenme, öz yeterlik, sınıf öğretmenleri

ABSTRACT

PRIMARY SCHOOL TEACHER'S SELF-EFFICACY BELIEFS RELATED TO BEING ABLE TO ARRANGE EXCURSIONS AND THEIR OPINIONS REGARDING THE OUT-OF-SCHOOL LEARNING WITHIN THE CONTEXT OF LIFE SCIENCE LESSON

M.Sc. Thesis

Preparer: Gamze Nur DOĞAN

Advisor: Prof. Dr. Bayram TAY

2022– xvii+168

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences

Department of Elementary Education

Class Education Science

Jury

Prof. Dr. Bayram TAY

Assoc. Prof. Dr. Erhan GÜNEŞ

Assist. Prof. Dr. Mevlüt AYDOĞMUŞ

The Life Science Lesson at primary schools refers to the course which aims to have the first, second and third grade primary school kids gain the knowledge, skills, values, attitudes and habits that are necessary in order for them to accommodate themselves in the social environment. When the Life Science Lesson teaching programs are analyzed, it is understood that out-of-school environments should be taken into account while planning to teach skills to the kids. It is well known that teachers' self-efficacy beliefs matter in terms of utilizing out-of-school environments as learning environments. Additionally, teachers' opinions (what they think about it, benefits, limitations, etc.) related to out-of-school learning can be thought to play a key role for them to use the out-of-school environments. This study intends to determine primary school teachers' self-efficacy belief levels in terms of being able to arrange excursions to the out-of-school learning environments by using various variables, and to reveal the primary school teachers' thoughts related to out-of-school learning within the context of Life Science Lesson. The data used in this study, which is designed in mixed method, have been obtained with both quantitative and qualitative methods. In the quantitative dimension of the study, a cross-sectional survey method has been used and the data were collected from "Self-Efficacy Belief Scale for Organizing Educational Excursions to the Out-of-School Environments" and the sample comprise 324 primary school teachers. In the qualitative dimension, the case study method was used and the data were collected through focal group discussion. 20 primary school teachers attended the focal group discussions, which were organized in four sessions. The data were analyzed with SPSS and MAXQDA. The results of the study show that primary school teachers' beliefs related to being able to arrange educational excursions to out-of-school environments are significantly high. Analysis of the results also indicates that self-efficacy beliefs of primary school

teachers do not differ depending on gender, class level at school (1st, 2nd, and 3rd grades), the faculty and the department that they graduated from, while teachers' beliefs related to being able to arrange educational excursions to the out-of-school learning environments differ depending on the year of seniority at teaching. Qualitative analysis shows that a great majority of primary school teachers relate the out-of-school environments to the six units in the 2018 Life Science Lesson Teaching Program. Among the out-of-school environments that they said they visit are public and private organizations (library, home for the aged, dam, orphanage), sport activities (swimming, walking, tennis, races, basketball), park, garden, cinema, theatre, market places, historical sites, cultural centers, restaurants, zoos, post offices, mosques, traffic places, centers for family life, villages, fire stations, shelters, disaster and emergency management departments, hospitals, book fair, family visits, community health centers and natural environments. They expressed that out-of-school learning environments should be chosen carefully considering appropriateness for the achievements, transportation opportunities, financial aspects, appropriateness for the kids, safety and security. It is also found that they are fully competent in all steps of implementation in terms of using out-of school learning environments and they can prepare concordant activities before, during and after the activities. They also expressed that out-of-school learning environments offer concrete learning, improve kids' personal characteristics, eliminate uniformity and monotony, facilitate the things for teachers and improve retaining by offering a great observation opportunity. In terms of out-of-school learning environments, the teachers also complained that opportunities are limited, they are difficult to afford and there are some bureaucratic prohibitions.

Key words: Life science lesson, Out-of-school learning, Self-efficacy, Primary school teachers

ÖN SÖZ

Mihver ders olma özelliğini koruyan hayat bilgisi dersi eğitimin ilk durağı olan ilkokullarda öğrencilerin karşısına çıkan derslerden biridir. Çocukları hayata hazırlayıp onları çevre bilinci ile donanımlı ülkesini seven, tanıyan bireyler haline getirirken yardım alınması gereken bir alanında okul dışı öğrenme ortamları olduğun düşünülmektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançları ve okul dışı öğrenme kavramına ilişkin düşünceleri hayat bilgisi dersi bağlamında irdelenmiştir.

Araştırmanın birinci bölümünü araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları; ikinci bölümünü kuramsal çerçeve ve literatürdeki ilgili çalışmalar; üçüncü bölümünü araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, verilerin kaynağı ve verilerin analizi; dördüncü bölümünü bulgular ve bunlara dayalı yorumlar; beşinci bölümünü ise, araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen öneriler oluşturmaktadır.

Yüksek lisans mülakat gününde söylediğim “Hayat bilgisi çalışmak istiyorum.” fikrime saygı duyan, değerli fikirleri ile hayatıma ve çalışmamın her aşamasına güzellikler katan tez danışmanım, saygıdeğer hocam Prof. Dr. Bayram TAY’a

Lisans eğitimimin ilk gününde bana yüksek lisans fikrini aşıl原因an değerli hocam Prof. Dr. Kasım KIROĞLU’na

Tez jürisinde yer alarak değerli görüşleriyle teze katkı sağlayan sayın Doç. Dr. Erhan GÜNEŞ ve Dr. Öğretim Üyesi Mevlüt AYDOĞMUŞ hocalarıma

İhtiyacım olduğunda gerek akademik gerek manevi desteğini esirgemeyen değerli hocam Dr. Murat BAŞ’a

Eğitim döneminde kendilerinden ders aldığım, güler yüzleri ile odalarının kapılarını bana açan değerli hocalarım Prof. Dr. Mutlu Pınar Demirci GÜLER ve Doç. Dr. Adem TAŞDEMİR’e

Ders döneminde hayatıma dâhil olup desteği, olumlu düşünceleri ile beni motive eden canım arkadaşım Hilal’e; bilmediğim konularda kapısını çalmaktan çekinmediğim sevgili ablam Nezihaya ve koşulsuz şartsız yanımda olan dostlarıma

Hayatımın ve çalışmamın her aşamasında beni destekleyen babam Yunus DOĞAN'a ve bu hayatta hiçbir şeyden vazgeçmemeyi öğreten canım annem Derya DOĞAN'a varlıkları ile hayatıma neşe katan kardeşlerim Hacı Ahmet DOĞAN ve İlyas Emre DOĞAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, bu günleri yaşarken yanımda olmasa da üzerimdeki emeğini hiç unutmayacağım canım dedem Ahmet DOĞAN'ı rahmetle anıyorum.

Kırşehir-2022

Gamze Nur DOĞAN



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL VE ONAY _____	<i>i</i>
BİLDİRİM _____	<i>ii</i>
ÖZET _____	<i>iii</i>
ABSTRACT _____	<i>v</i>
ÖN SÖZ _____	<i>vii</i>
İÇİNDEKİLER _____	<i>ix</i>
TABLolar LİSTESİ _____	<i>xiv</i>
ŞEKİLLER LİSTESİ _____	<i>xvi</i>
KISALTMALAR _____	<i>xvii</i>
BÖLÜM I _____	<i>1</i>
1. GİRİŞ _____	<i>1</i>
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ _____	<i>4</i>
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ _____	<i>5</i>
1.2.1. Problem Cümlesi _____	<i>6</i>
1.2.2. Araştırmanın Nicel Boyutundaki Alt Problemler _____	<i>6</i>
1.2.3. Araştırmanın Nitel Boyutundaki Alt Problemler _____	<i>7</i>
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI _____	<i>8</i>
1.4. VARSAYIMLAR _____	<i>8</i>
1.5. TANIMLAR _____	<i>8</i>
BÖLÜM II _____	<i>10</i>
2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR _____	<i>10</i>
2.1. EĞİTİM _____	<i>10</i>
2.2. HAYAT BİLGİSİ _____	<i>12</i>
2.2.1. Hayat Bilgisi Dersi Kapsamı _____	<i>14</i>
2.3. HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI _____	<i>18</i>
2.3.1. 1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı _____	<i>18</i>
2.3.2. 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı _____	<i>19</i>

2.3.3. 1948 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	20
2.3.4. 1968 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	21
2.3.5. 1998 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	22
2.3.6. 2005 ve 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	22
2.3.7. 2015 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	23
2.3.8. 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	24
2.4. OKUL DIŞI ÖĞRENME	26
2.4.1. Okul Dışı Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi	27
2.4.2. Okul Dışı Öğrenmenin Uygulama Aşamaları	31
2.4.3. Okul Dışı Öğrenmenin Faydaları	33
2.4.4. Okul Dışı Öğrenmenin Sınırlılıkları	35
2.4.5. Okul Dışı Öğrenme Çevreleri	36
2.5. ÖZ YETERLİK	37
2.6. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	42
BÖLÜM III	64
3. YÖNTEM	64
ARAŞTIRMANIN MODELİ	64
3.1. ARAŞTIRMANIN NİCEL BOYUTU	64
3.1.1. Evren ve Örneklemi	64
3.1.2. Veri Toplama Aracı	66
3.1.3. Verilerin Analizi	67
3.2. ARAŞTIRMANIN NİTEL BOYUTU	68
3.2.1. Araştırma Amacının Kullanılacak Yöntem Açısından Gözden Geçirilmesi	70
3.2.2. Araştırma Sorularından Yola Çıkarak Odak Grup Görüşme Sorularının Geliştirilmesi	70
3.2.3. Yer Ve Teknoloji Planlaması	72
3.2.4. Bütün Sürecin Pilot Denemesinin Yapılması	72
3.2.5. Katılımcı Belirlenmesi ve Davet Edilmesi (Çalışma Grubu)	72
3.2.6. Yönetici Özellikleri Ve Çalışmanın Gerçekleştirilmesi	74
3.2.7. Verinin Düzenlenmesi ve Analizi	74

BÖLÜM IV	77
4. BULGULAR	77
4.1. NİCEL BULGULAR	77
4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnançları	77
4.1.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri (Verilerin Ağırlık ve Nitelik Grup Sınırları)	77
4.1.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnançları (Anlamlılık Düzeyi)	81
4.1.2. Cinsiyetlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri	82
4.1.3. Okutulan Sınıfa Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri	83
4.1.4. Kıdemlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri	84
4.1.5. Mezun Oldukları Fakülteye Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri	86
4.1.6. Mezun Oldukları Bölüme Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri	87
4.2. NİTEL BULGULAR	88
4.2.1 Sınıf Öğretmenlerine Göre Okul Dışı Öğrenme Çevreleri	88
4.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersinde Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanma Durumu	91
4.2.3 Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Faydalandıkları Okul Dışı Öğrenme Çevreleri	92
4.2.4 Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanmayı Sınırlandıran Durumlar	96
4.2.5 Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanmadan Önce Yapılması Gerekenler	99
4.2.6 Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanılırken Yapılması Gerekenler	102
4.2.7 Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalandıktan Sonra Yapılması Gerekenler	104

4.2.8 Okul Dışı Öğrenme Çevrelerini Tercih Ederken Dikkat Edilenler _____	106
4.2.9 Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanıldığı Konular _____	108
4.2.10 Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Öğrenci Açısından Faydaları _____	111
4.2.11 Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Öğretmen Açısından Faydaları _____	114
4.2.12 Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Kazanımlar Açısından Faydaları _____	115
4.2.13 Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Öğrenci Açısından Sınırlılıkları _____	117
4.2.14 Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Öğretmen Açısından Sınırlılıkları _____	119
4.2.15 Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Kazanımlar Açısından Sınırlılıkları _____	121
BÖLÜM V _____	123
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER _____	123
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA _____	123
5.1.1. NİCEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN SONUÇLAR VE TARTIŞMA __	123
5.2.2. NİTEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN SONUÇLAR VE TARTIŞMA __	125
Sınıf Öğretmenlerine Göre Okul Dışı Öğrenme Çevreleri _____	125
Sınıf Öğretmenlerine Göre Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanma Durumları _____	126
Sınıf Öğretmenlerinin Faydalandıkları Okul Dışı Öğrenme Çevreleri _____	127
Sınıf Öğretmenlerini Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanmayı Sınırladığın Durumlar _____	128
Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanmadan Önce Yapılması Gerekenler __	129
Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanılırken Yapılması Gerekenler _____	131
Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalandıktan Sonra Yapılması Gerekenler __	133
Okul Dışı Öğrenme Çevrelerini Tercih Ederken Dikkat Edilmesi Gerekenler ____	135
Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımında Tercih Ettikleri Konular _____	136

Sınıf Öğretmenlerine Göre Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Öğrenci Açısından Faydaları ve Sınırlılıkları	137
Sınıf Öğretmenlerine Göre Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Öğretmen Açısından Faydaları ve Sınırlılıkları	139
Sınıf Öğretmenlerine Göre Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Kazanımlar Açısından Faydaları ve Sınırlılıkları	140
5.2. ÖNERİLER	141
KAYNAKÇA	143
EKLER	166
EK 1. Araştırmanın İzni	167
ÖZGEÇMİŞ	168

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Örneklemdeki sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı _____	65
Tablo 3.2. Örneklemdeki sınıf öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre dağılımı _____	65
Tablo 3.3. Örneklemdeki sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyine göre dağılımı _____	66
Tablo 3.4. Örneklemdeki sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre dağılımı _____	66
Tablo 3.5. Örneklemdeki sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları bölüme göre dağılımı _____	66
Tablo 3.6. Normal dağılım testleri ve değerleri _____	67
Tablo 3.7. Veri Toplama Aracı Maddelerinin Puanlandırılması _____	68
Tablo 3.8. Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı _____	73
Tablo 3.9. Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre dağılımı _____	73
Tablo 3.10. Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyine göre dağılımı _____	73
Tablo 3.11. Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre dağılımı _____	74
Tablo 3.12. Kod ve Temalara İlişkin İşlemler _____	76
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri _____	78
Tablo 4.2. Sınıf Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Puanları Ortalamasının Normal Dağılımı _____	81
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri _____	81
Tablo 4.4. Sınıf Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Puanları Ortalamasının Cinsiyete Göre Normal Dağılımı _____	82
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları _____	83
Tablo 4.6. Sınıf Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Puanları Ortalamasının Okutulan Sınıfa Göre Normal Dağılımı _____	83
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Okuttukları Sınıfa Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları _____	84
Tablo 4.8. Sınıf Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Puanları Ortalamasının Kıdeme Göre Normal Dağılımı _____	84
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Kıdeme Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları _____	85

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Kıdeme Göre Anlamlı Farkın Kaynağına İlişkin Dunn's İkili Çiftler Testi Sonuçları _____	85
Tablo 4.11. Sınıf Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Puanları Ortalamasının Mezun Oldukları Fakülteye Göre Normal Dağılımı _____	86
Tablo 4.12. Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları _____	87
Tablo 4.13. Sınıf Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Puanları Ortalamasının Mezun Oldukları Bölüme Göre Normal Dağılımı _____	87
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Mezun Oldukları Bölüme Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları _____	88
Tablo 4.15. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Çevrelerini Betimlemeleri _____	89
Tablo 4.16. Sınıf Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersinde Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanma Durumları _____	92
Tablo 4.17. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Faydalandıkları Okul Dışı Öğrenme Çevreleri _____	93
Tablo 4.18. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanmayı Sınırlandıran Durumlar _____	96
Tablo 4.19. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanmadan Önce Yapılması Gerekenler _____	99
Tablo 4.20. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanırken Yapılması Gerekenler _____	102
Tablo 4.21. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalandıktan Sonra Yapılması Gerekenler _____	104
Tablo 4.22. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanıldığı Konular _____	109
Tablo 4.23. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Öğrenci Açısından Faydaları _____	112
Tablo 4.24. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Öğrenci Açısından Faydaları _____	114
Tablo 4.25. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Kazanımlar Açısından Faydaları _____	116

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
<i>Şekil 3.1. Maxqda 12 programı örnek görüntüsü</i>	75
<i>Şekil 4.1. Dunn's ikili çiftler testinin grafik gösterimi</i>	86
<i>Şekil 4.2. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerini Tercih Ederken Dikkat Edilenler</i>	106
<i>Şekil 4.3. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Öğrenci Açısından Sınırlılıkları</i>	117
<i>Şekil 4.4. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Öğretmen Açısından Sınırlılıkları</i>	119
<i>Şekil 4.5. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Kazanımlar Açısından Sınırlılıkları</i>	121

KISALTMALAR

AFAD – Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

MEB – Milli Eğitim Bakanlığı

ODÖÇ – Okul Dışı Öğrenme Çevreleri

Çev. – Çeviren

Ed. - Editör



BÖLÜM I




Bu bölümde araştırmanın konu başlıkları genel olarak ele alınmış, araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları açıklanmıştır.

1.GİRİŞ

Endüstri 4.0 devrimi ile birlikte bilgi çağı olarak adlandırılan çağın doğurduğu gereksinimler sonucunda okul, aile, toplum ve sosyal çevre boyutlarında eğitim algısının değiştiği söylenebilir. Nitekim gelişen ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim politikaları incelendiğinde kaçınılmaz bir iyileştirme güdüsüyle beslenerek süregelen bir değişim içinde olduğu görülebilir. Türkiye de bu değişim sürecini yaşayan devletlerden biridir. Eğitim sistemlerindeki değişim, eğitim programlarına yansımakta ve yenilenme çalışmaları ile süreç devam etmektedir. Ülkemizde eğitim programlarında köklü değişimlerin yaşandığı yıllardan bahsedilebilir. İlk köklü değişimin 1926 yılında, ikincisinin 1968 yılında ve sonuncusunun 2005 yılında olduğu iddia edilebilir. 2005 yılındaki köklü değişimi tüm öğretim programlarında yapılandırmacı anlayışa geçiş olarak açıklamak mümkündür. Yapılandırmacı anlayışla hazırlanan öğretim programlarından biri de hayat bilgisi dersidir. MEB'e (2018) göre hayat bilgisi dersi; bireylerin temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu tanımdan hayat bilgisi dersinin bireylere beceri ve değer kazandırdığı ve etkili vatandaşlar yetiştirdiği anlaşılabılır. Benzer bir tanımda hayat bilgisi dersi, çocuğun kendini bilmesi ve tanınması amacıyla onun anlayışı dikkate alınarak sosyal bilimler, fen bilimleri, sanat, düşünce ve değerlerle içeriği oluşturulan küreselleşen dünyada öncelikle iyi bir insan, ardından ulusal bir vatandaş ve nihayet bir dünya vatandaşı olma özellikleri kazandıran, toplu öğretim anlayışından hareketle çocuklara hayatın bilgisini kazandırmaya çalışan, vatandaşlık eğitim programının ilk dersi (Tay, 2017) olarak betimlenmiştir. Tanımın beceri, değer ve etkili vatandaş üzerinde durduğu, hayat bilgisi dersinin; sosyal bilimler, fen bilimleri, sanat, düşünce ve değerlerle kapsamının belirtildiği ve toplu öğretim anlayışıyla dersin oluşturulduğu belirtilmektedir. Bu özelliklerin kazandırılmasında hayat bilgisi dersinin yapılandırmacı anlayış çerçevesinde işlenmesi önemlidir. Yapılandırmacılıkta öğrenmenin, bireyin yeni bilgi ile var olan bilgilerini etkileşim yoluyla içselleştirmesi ve kendince anlam vermesi yani kendine mâl etmesi yolu ile oluştuğu söylenebilir (Akyürek

Tay ve Tay, 2009). Wilson (1996) yapılandırmacı öğretim yaklaşımının öğretimsel karakterlerinin özel olarak “probleme dayalı öğretim”, “aktif öğrenme prensiplerine dayalı öğretim” ve “işbirliğine dayalı öğretim” stratejileri ile çok yakın ilişkide olduğunu belirtmektedir (akt. Çetin ve Günay, 2010).Yapılandırmacılık bu çerçevede ele alındığında öğretmeden çok öğrenmeye dayandığı söylenebilir. Bu öğrenme sürecinin bir problem üzerinden başlatılacağı, aktif öğrenmelerle gerçekleşeceği ve sosyal öğrenmenin prensipleriyle destekleneceği söylenebilir. Bir başka ifade ile yapılandırmacı anlayışın benimsenmesi problem çözme, aktif öğrenme ve işbirlikli öğrenme çatısında öğrenmelerin gerçekleşmesini gerektirmektedir. Bu üç özelliği aynı anda içeren öğrenme anlayışlarıyla hayat bilgisi dersinin yürütülmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu anlayışlardan birinin de okul dışı öğrenme olduğu söylenebilir.

Ford’a göre (1986) okul dışı öğrenme, mekân olarak okul bahçesinde, okul civarında veya okulun dışında yapılan eğitimidir. Dolayısıyla eğitim-öğretim faaliyetleri nerede yapılabiliyor ve etkinlikleri amacına ulaştırabiliyorsa orada konunun öğretilbileceğini savunan akımdır. Priest ise (1986) okul dışı öğrenmeyi her şeyden önce öğrenme için bir yöntem olarak görür ve okul dışı eğitimin temel özelliklerinin deneyime dayanması yani öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine olanak sağlaması, tüm duyu kullandırmayı gerektirmesi, disiplinlerarası konulara odaklanması ve insanla doğal ortam arasındaki ilişkileri konu edinmesi biçiminde açıklar. Dolayısıyla okul dışı öğrenmenin, sınıfın dışında başlayan, okulun bahçesi ve civarı ile okulun sınırları dışında kalan, öğrencinin deneyimlerini merkeze alan, yaparak yaşayarak öğrenmenin sağlandığı, öğrencilerin duyu organlarını işe koymasını gerektiren, doğal ve toplumsal konularda disiplinlerarası anlayışın benimsendiği aktif öğrenme yöntemlerinden biri olduğu söylenebilir. Hayat bilgisi dersinin yapılandırmacı anlayış çerçevesinde oluşturulmuş olması nedeniyle okul dışı öğrenmeyi içeren etkinliklere yer verilmesini gerekli kılabılır. Bu bağlamda hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenmenin 2005 programlarıyla birlikte yer edinmesi gerektiği düşünülebilir. Fakat Cumhuriyet dönemi Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları incelendiğinde durumun hiç de öyle olmadığı anlaşılmaktadır. Hayat bilgisi ders programı ilk kez 1926 programında mihver ders olarak yer almıştır. 1926 programı incelendiğinde üç bölümde “okul dışı öğrenme” kavramına yer verildiği görülmektedir. Bu bölümler; dersin hedefleri, dikkat edilmesi gerekenler ve müfredat kısmıdır (MEB, 1926). 1936 programında ise iki bölümde “okul dışı öğrenme” kavramına yer verildiği, bunların direktifler ve konu başlıklarında olduğu anlaşılmaktadır (MEB, 1936). 1948 programında da okul dışı öğrenme ile ilgili

olarak iki bölümde bahsedildiği görülmektedir. Bu bölümler açıklamalar ve konu başlıklarıdır (MEB, 1948). 1968 programında amaçlar, açıklamalar ve üniteler bölümlerinde okul dışı öğrenme kavramına yer verildiği görülmektedir (MEB,1968). 1998 programında ise okul dışı öğrenme kavramına dair ifadeler yer verilmediği anlaşılmaktadır (MEB, 1998). 2005/2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı okul dışı öğrenme ile ilgili en zengin içeriğe sahip program durumundadır. Programda “etkinlik örnekleri” önerildiği ve bu etkinliklerin üç başlıkta ele alındığı görülür.  işareti ile okul-sınıf içi etkinlik,  işareti ile okul dışı etkinlik,  işareti ile de inceleme gezisi önerilmektedir. Bu işaret ve ifadeler dikkate alındığında tüm etkinliklerin içinde okul dışı öğrenme boyutunun yer aldığı bir başka deyişle etkinliklerin düzenlenmesinde okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanılması işaret edilmiştir. Programın kazanımlarına bakıldığında bu durumunun yansıdığı görülebilir. Bunun yanında 2005/2009 programında “kişisel nitelikler” başlığı altında yer alan özelliklerin kazandırılmasında da okul dışı öğrenme çevrelerinden yararlanılmasına yönelik ifadelerin olduğu tespit edilmiştir (MEB, 2005; MEB, 2009). 2015 yılındaki programda “okul dışı öğrenme” kavramına sadece programın uygulanmasına ilişkin açıklamalar bölümünde iki maddede yer verilmiştir (MEB, 2015). Son geliştirilen program olan 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında ise okul dışı öğrenmenin yetkinliklerde, programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar bölümündeki üç ayrı maddede, bazı kazanımların açıklama bölümlerinde okul dışı öğrenme çevrelerine yer verilmektedir (MEB, 2018).

Genel bir değerlendirme ile 1998 programı dışındaki tüm programlarda okul dışı öğrenmeye vurgu yapılmıştır. 2005 yılı ve sonrasında okul dışı öğrenmenin yapılandırmacı anlayışla açıklanabilir olduğu yukarıda da belirtilmiştir. 1926 programlarıyla birlikte okul dışı öğrenmenin hayat bilgisi dersi kapsamında olması onun sadece yapılandırmacılık gereği değil dersin kendi içeriği ile ilgili olduğunu gösterebilir. Çünkü hayat bilgisi dersi doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu süreç sonunda elde edilen dirik bilgiler (Sönmez, 2005) olarak tanımlanmaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere hayat bilgisi dersi doğal ve toplumsal çevre ile ilgilidir. Bu ilgi dersin sadece sınıf atmosferinde işlenmesinin yeterli olmayacağını göstergesi olabilir. Bundan dolayı hayat bilgisi dersinin, okul dışı öğrenmeyi ve okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmayı zorunlu kıldığı söylenebilir.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Ailesinde ve yakın çevresiyle toplumsallaşan çocuk, ilköğretime başlamasıyla birlikte artan çevre yoğunluğuyla toplumsallaşmaya devam eder. Böylece ulusal birliği, bütünlüğü ve değerleri öğrenmeye başlar. Zamanla aile çevresini aşmak isteyen çocuk, yaşitlarından oluşan bir arkadaş çevresi oluşturmak ve bu çevreyi genişletmek ister. Bu ortamın sağlanmasında da okul önemli bir rol üstlenir. Okulun üstlendiği bu önemli rolde, okulda işlenen dersler de çok önemlidir. Bu dersler arasında çocuğa genişleyen çevresini, yaşadığı şehri ve içinde bulunduğu ülkeyi tanıtmakta önemli bir rolü hayat bilgisi dersi üstlenmektedir.

Baymur'a göre (1937) hayat bilgisi çocuğa içinde bulunduğu doğal ve toplumsal çevreyi, onun görüş ve kavrayışına uygun bir tarzda, bütün halinde kavratmaya çalışır. Karatekin (2016) hayat bilgisi dersini iyi bir insan ve iyi bir vatandaş yetiştirmek amacıyla, çocuğun gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmış, zamanın ruhunu ve içinde yaşanan sosyal çevrenin özelliklerini yansıtan, aynı zamanda eşya ve olaylarla karşı karşıya getirilerek dünyanın sosyal, fiziksel ve teknolojik gerçekleri ile çocuğu yüzleştiren, birey, toplum, doğa ve teknolojinin zaman ve değişim boyutuyla ele alındığı toplu öğretim anlayışıyla oluşturulmuş mihver bir ders olarak tanımlamaktadır. Nitekim yapılan tanımlar ve 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını incelediğimizde çocuğun gelişim özelliklerine, yaşadığı doğal ve toplumsal çevreye vurgu yapıldığı görülmektedir. Hayat bilgisi dersi Türkiye'de ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda okutulmaktadır. Bu dönemdeki öğrenciler ortalama 6–11 yaş arası çocukları kapsamaktadır. Yaş grubu özellikleri düşünüldüğünde somut işlemler döneminde olan çocuklarda henüz soyut düşünme gelişmemiş durumdadır. Binbaşoğlu'na göre (2003) hayat bilgisi dersi çocuğun okula başladığı ilk yıllarda, onun bir bütün halinde gelişmesini sağlayan ilk derstir. Bu nedenle çocuğun algı, dikkat, tasarım, bellek ve akıl yürütme gibi yetileri, hayat bilgisi derslerinde uygulanacak iyi bir öğretimle, en iyi biçimde gelişme olanağı bulur. Bu bağlamda okul dışı öğrenme ortamları okulda kazandırılan bilgilerin somutlaştırılması anlamında önem taşımaktadır.

Eğitim ve öğretim etkinlikleri içinde okul dışı öğrenmeye yer verilmesiyle hem öğretim sürecine hem de öğrencilere sağlayacağı katkılar göz önüne alındığında özellikle etkin ve aktif vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen hayat bilgisi dersi için önemli bir yere sahip olacaktır. Okul dışı öğrenmenin eğitim ve öğretim etkinlikleri içinde yer verilmesinde

öğretmenlerin okul dışı öğrenmeye yönelik algıları, tutumları, düşünceleri ve bilgi düzeyleri etkili olabilir. Bununla birlikte okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin motivasyonunu artırmada, becerilerini geliştirmede ve bilgilerin somutlaştırılmasında etkili olduğu bilinmektedir. Tüm bunlar okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili daha fazla çalışma yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda sınıf öğrenenlerinin okul dışı öğrenme ile ilgili değerlendirmeleri, okul dışı öğrenme sürecini nasıl planlandıkları, hayat bilgisi kapsamında okul dışı öğrenmeye ne kadar yer verdikleri ve hangi okul dışı öğrenme ortamlarından faydalandıklarının belirlenmesi önemli olabilir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Okul dışı öğrenme, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine cevap olabildiği gibi onların iyi bir vatandaşlık eğitimi almalarına da yardım eder. Hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ilişkisi incelendiğinde dersin kazanımlar ile ilişkilendirilebileceği görülmektedir. Okul dışı öğrenme kavramının özellikle fen bilimleri dersi çerçevesinde ele alındığı fakat hayat bilgisi dersi ile ilgili olarak çok az çalışmaya konu olduğu literatür incelemesi ile tespit edilmiştir. Bu bağlamda alan yazında yer alan araştırmalar değerlendirildiğinde; fen bilimi öğretmenleri ve fen bilimi öğretmen adayları (Çebi ve Arslan, 2019; Aras Özdemir, 2019; Dilara Ede, 2019; Üner, 2019; Ersin Karademir, 2013; Gürsoy, 2018; Sarıoğlu ve Küçüközer, 2017; Erten ve Taşçı, 2016; Kubat, 2018; Çiçek ve Saraç, 2017; Demir, 2018; Mertoğlu, 2019; Genç, Albayrak ve Söğüt, 2019; Oktay, Üner ve Şen, 2021; Arabacı ve Akgül, 2020; Büyükkaynak, Ok ve Aslan, 2016; Alkan ve Bayri, 2019; Duruk ve Akgün, 2018), sınıf öğretmen adayları (Ay, Anagün ve Demir, 2015), sosyal bilgiler öğretmenleri (Öner ve Öztürk, 2019; Seyhan, 2020), okul yöneticileri (Aydemir, 2016) fen, sosyal, sınıf ve beden eğitimi öğretmen adayları (Caner, 2019), fen bilimi konuları ile ilgili okul öncesi öğrencileri (İnce ve Akcanca, 2021; Ocak ve Korkmaz, 2018; Kölemen, 2021; Uludağ, 2017), ilkokul öğrencileri (Armağan, 2015; Can Coşar, 2019), ortaokul öğrencileri (Topaloğlu ve Kıyıcı, 2018; Kartal ve Şeyihoğlu, 2020; Demirel ve Özcan, 2020; Bakioğlu ve Karamustafaoğlu, 2020; Küçük, 2020; Kılıç, 2020; Doldur, 2019; Soysal, 2019; Burcu Özdemir, 2019; Çağlar, 2019, Katircioğlu, 2019; Aydın, 2019; Bülbül, 2018; Çebi, 2018; Bakioğlu, 2017; Zehra Erten, 2016; Yavuz Topaloğlu, 2016), lise öğrencileri (Akın, 2012), matematik öğretmenleri (Kır, Kalfaoğlu ve Aksu, 2021; Eşmekaya, 2017) ve görsel sanatlar dersi (Tekin Karagöz, 2020; Çağlayan, 2020) kapsamlarında okul dışı öğrenme ile ilgili görüş, ilgi, tutum, motivasyon, sosyal beceri düzeyi, akademik başarı, kaygı düzeyi, eylem

araştırması, bilimsel süreç becerilerine etkisi ve farklı değişkenler açısından araştırılmasına yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bunun yanında okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleme öz yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelendiği çalışmaların da olduğu ve bu çalışmaların fen bilimleri öğretmenleri (Çiçek ve Saraç, 2017; Sontay ve Karamustafaoğlu, 2017), fen bilimleri öğretmen adayları (Bozdoğan, 2016; Bozdoğan, 2012; Gürsoy, 2018), sınıf öğretmeni adayları (Demirel, 2020; Hamurcu, Karcı, Göbeklioğlu, Aymak, Atalay ve Topaloğlu, 2019), okul öncesi öğretmenleri (İşlek, 2019; Temel ve Kölemen, 2021) ve sınıf öğretmenleri (Uzbilir Özçelik, 2018) ile yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Bu bağlamda hayat bilgisi özelinde yapılan okul dışı öğrenme ya da gezi düzenleyebilme öz yeterlik ile ilgili bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Yapılan bu araştırma ile alandaki boşluğun doldurulması beklenmektedir. Bununla birlikte alan yazında okul dışı öğrenme ile ilgili çalışmalarda hem nicel hem de nitel boyutunun birlikte çalışıldığı ve karma yöntem kullanıldığı çok az çalışmanın yer aldığı da görülmektedir. Bu boyutu ile çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz yeterlik inanç düzeylerini farklı değişkenler üzerinden saptamak ve sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi kapsamında okul dışı öğrenme ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.2.1. Problem Cümlesi

Hayat bilgisi dersinde sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz yeterlik inanç düzeyleri nedir ve bu inanç düzeyleri farklı değişkenlere göre değişmekte midir?

Hayat bilgisi dersinde sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ile ilgili değerlendirmeleri nelerdir?

1.2.2. Araştırmanın Nicel Boyutundaki Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeyleri nedir?

2. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeyleri anlamlı düzeyde yüksek midir?

3. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı fark var mıdır?

4. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeyleri okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı fark var mıdır?

5. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı fark var mıdır?

6. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeyleri mezun oldukları fakülteye göre anlamlı fark var mıdır?

7. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeyleri mezun oldukları bölüme göre anlamlı fark var mıdır?

1.2.3. Araştırmanın Nitel Boyutundaki Alt Problemler

1- Okul dışı öğrenme çevreleri sınıf öğretmenlerine göre neyi ifade etmektedir?

2- Sınıf öğretmenleri hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmakta mıdır?

3- Sınıf öğretmenleri hayat bilgisi dersi kapsamında hangi okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmaktadırlar?

4- Sınıf öğretmenlerine göre okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmayı sınırlandıran durumlar/özellikler nelerdir?

5- Sınıf öğretmenlerine göre okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmadan önce (gezi öncesi) yapılması gerekenler nelerdir?

6- Sınıf öğretmenlerine göre okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanırken (gezi sırasında) yapılması gerekenler nelerdir?

7- Sınıf öğretmenlerine göre okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalandıktan sonra (gezi sonrasında) yapılması gerekenler nelerdir?

8- Sınıf öğretmenleri okul dışı öğrenme çevrelerini tercih ederken nelere dikkat etmektedirler?

9- Sınıf öğretmenleri hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerini daha çok hangi konularda kullanmaktadırlar?

10- Sınıf öğretmenleri hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanımının öğrenci açısından ne gibi yararları olacağını düşünmektedirler?

11- Sınıf öğretmenlerine göre hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanımının öğretmen açısından faydaları nelerdir?

12- Sınıf öğretmenlerine göre hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanımının dersin kazanımları açısından ne gibi faydaları vardır?

13- Sınıf öğretmenlerine göre hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanımının öğrenci açısından sınırlılıkları nelerdir?

14- Sınıf öğretmenlerine göre hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanımının öğretmen açısından sınırlılıkları nelerdir?

15- Sınıf öğretmenlerine göre hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanımının kazanımlar açısından sınırlılıkları nelerdir?

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılında Kırşehir il merkezinde görev yapmakta olan 1, 2 ve 3. sınıfı okutan sınıf öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın nitel kısmı okul dışı öğrenmenin hayat bilgisi dersi boyutu ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın nitel kısmı 4 odak grup görüşmesinden elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın nicel kısmı “Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği”nden elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

1.4. VARSAYIMLAR

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ölçme araçlarına samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. TANIMLAR

Hayat bilgisi: Çocuğa, içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel çevresini incelemesine olanak vererek çevre ile ilgili doğru bilgiler ve çevreye uyumda iyi alışkanlıklar ve gerekli becerileri

kazandırmak amacıyla düzenlenen bir derstir(Binbaşıoğlu, 2003). Bu çalışmada hayat bilgisi dersi 1., 2. ve 3. Sınıflarda ğrenim gören öğrencilerin bir dersi olarak ele alınmıştır.

Okul Dışı ğrenme: Eğitim-ğretim süreci boyunca eğitim ğretim süreci içerisinde ve ğretim programı doğrultusunda okul binası dışındaki ortam ve kurumlardan yararlanmayı ngren ğretim faaliyetidir (Salmi, 1993).

z Yeterlik: Bireyin belli bir alandaki bir görevi başarmaya yönelik becerisini değerlendirmesidir (Bandura, 1997). Bu çalışmada öz yeterlik Bozdoğan (2016) tarafından geliştirilen Okul Dışı vrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme z-Yeterlik İnanı leğinden alınan puanlarla tanımlanmıştır.



BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde; eğitim, hayat bilgisi dersi, okul dışı öğrenme çevreleri ve öz yeterlik ile ilgili alanyazından kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur.

2.1. EĞİTİM

Eğitim, insan yaşamı ile başlayan ve yaşamı boyunca süregelen bir süreçtir. Ülkelerin geleceğini inşa eden varlığın insan olduğu düşünüldüğünde eğitimin bir ülkenin ve toplumun geleceğinin inşasındaki önemi de yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim her ülke eğitim sistemini hazırlarken vatandaşları için nasıl bir gelecek hazırlamak istediği ile ilgilenmektedir. Bu anlamda ülkeler vatandaşlarının; beklentileri, istekleri, refah düzeyi ve mevcut durumları göz önünde bulundurmaya zorundadırlar. Locke'un (1779) gelişmiş toplumlar arasında rekabet oluşturan en önemli faktör olarak tanımladığı eğitim, geçmişten günümüze sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda toplumlarda yaşanan ilerlemeci değişimlere bakıldığında, bu değişimlerin en önemli tetikleyicilerinden biridir.

Alan yazın incelendiğinde eğitime dair farklı tanımlarına rastlamak mümkündür. Örneğin Abdullaeva, Otakulov, Akhmedova, Valikhanova ve Saidova, (2020) eğitimi, bireylerin akılcı düşüncelerini, bilgi ve teknoloji okuryazarlıklarını geliştirme, yurttaşlık fikrini oluşturma ve bireylerin becerilerini ve yeteneklerini geliştirmek olarak açıklamışlardır. Rist (1970) ise ülkelerin bireylerinin sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik alanlarda refah içerisinde yaşamalarını sağlayacak ilerlemeci değişimleri ön planda tutarak, eğitimin bu değişimler ile tutarlı ve orantılı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Marginson (2006) tarafından eğitim, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal çok yönlü gelişmelerini sağlayarak onların sahip oldukları düşüncelerini keşfetmelerini, ait oldukları kültürlerini tanımalarını ve hayal edebilme yeteneklerini geliştiren bir süreç olarak tanımlamıştır. Daha genel bir tanımlama ise Ertürk (1972) tarafından "Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir." şeklinde yapılmıştır. Karşlı (2004) ise eğitimi bilişsel, duyuşsal ve devinimsel boyutlarına odaklanarak, kişinin geçmiş yaşamı ile geleceğini birlikte ele almış; tutum, davranış ve becerilerin kazandırılmasını amaçlayan ve gelecek nesilleri doğal yaşama hazırlama ve kazandırma süreci olarak ifade etmiştir. Sönmez (2011) ise eğitimi, kültürel değerleri bireye kazandırma süreci şeklinde tanımlamıştır.

Alanyazında yer alan tanımlara bakıldığında her tanımın eğitimin farklı bir boyutuna odaklandığı görülmektedir. Bu durumu Scheffer (1960) “Eğitimin Dili” isimli kitapta eğitimin tanımını üç kategoriye ayırarak bir sınıflama yaptığı görülmektedir. Bu anlamda Scheffer’e (1960) göre ilk kategori tanımlayıcı olarak adlandırılmaktadır. “Eğitim” olarak adlandırılan kelimenin anlamının doğasını belirtmek veya açıklamak için çeşitli kelimeler kullanarak fenomenin ne olduğunu veya terimin nasıl anlaşılacağını açıklamayı öneren tanımlamalar olduğunu vurgulamaktadır. Bu tür bir tanımın da “eğitim” olarak ifade edilen kelimenin en belirgin şekilde nasıl kullanıldığını tam olarak tarif ettiği çıkarımını yapmaktadır. İkinci kategori olarak ise program niteliğinde olarak tanımlanmıştır. Bu anlamda “eğitim” tanımlanırken kastedilen programın, eğitimin ne olması veya ne yapması gerektiğine dair bir inancı savunmayı veya tavsiyeleri içermesidir. Program niteliğinde yapılan bu kategorideki tanımlar incelendiğinde, eğitim olgusunun ya da dilinin ne olduğuyla daha az ilgilendiği ve daha çok arzu edilen olarak kabul edilen belirli bir eğitim pratiğini yaymakla ilgilendiği görülmektedir. Scheffer (1960) program niteliğinde yapılan tanımlar, kısa sloganlar şeklinde veya eğitimin nasıl olması gerektiği hakkında derinden hissedilen bilgi aktarımı şeklinde ifade etmiştir. Üçüncü kategori olarak ise tanımı, şartlayıcıdır ve amacı teknik ve faydacı tanımlar olarak isimlendirmiştir. Temel olarak, bir kişiyi her seferinde “Eğitim terimiyle kastettiğim bu” demeye zorlamadan bir tartışmanın sorunsuz ilerlemesini sağlayan dilsel bir anlaşmadır. Bununla birlikte bu tanımlamalar Scheffer (1960) tarafından dilsel bir kısayol olarak adlandırılmıştır. Örneğin bir kişinin açıklamasının “eğitim” kelimesinin 1. versiyonu; ikinci bir kişinin açıklaması versiyon 2’dir ve üçüncü yoruma versiyon 3 olarak ismlendirilmektedir. Bu durum ise, yapılacak olan tartışmanın uygun bir hızda ilerlemesini sağlayan bir tür kısayol olarak tanımlanmıştır. Chazan (2022) üçüncü kategori için daha çok bireylerin refah düzeyini arttırıcı ve kişi merkezli eğitim tanımlamaları olarak vurguladığı görülmektedir. Yapılan bu sınıflama incelendiğinde son yıllarda alan yazında yer alan tanımların büyük bir bölümünün kategori bir (Ertürk, 1972; Sönmez, 2011; Özçelik, 1981) ve kategori üç (Abdullaeva, Otakulov, Akhmedova, Valikhanova ve Saidova, 2020; Marginson, 2006; Karanlı,2004) içerisinde yer aldığı buna karşın kategori iki içerisinde tanımlama yer almadığı görülmektedir. Kategori iki olarak sunulan tanımların daha çok eğitim programının niteliği altında verildiği söylenebilir (Rist, 1970; Kozol, 1985; Chazan, 2022; Noddings, 2007). Eğitim programı boyutu ile ele alındığında programlardan biri de hayat bilgisi dersi programıdır.

2.2. HAYAT BİLGİSİ

Okul çağına gelene kadar bireyler özel bir öğrenme çabası olmaksızın ailesinden, yakın çevresinden ve bilgi teknoloji ve iletişim araçları aracılığıyla tüm dünyadan; okul hayatı boyunca kullanacakları birçok bilgi, tutum ve beceriyi belli oranlarda öğrenmiş ve geliştirmiş olacaktır. Bu yönüyle birey öğrenme ya da hayat bilgisi dersi ile ilk olarak okulda karşılaşmamaktadır (Akınoğlu 2005). Hayat bilgisi dersinin tarihsel süreci incelendiğinde ise alan yazında netlik kazanan bir takvim netleşmiş olmasa da kabul gören ilk tanımının Eflatun tarafından ilkokul çağındaki çocukların nesnelere bir araç olarak kullanması gerektiğini belirttiği tarihe dayandığı iddia edilmektedir (Şimşek, 2019). Hayat bilgisi dersinin yakın tarihine bakıldığında zaman ise hayat bilgisi dersinin tarih sahnesinde görülmesi ilk olarak Amos Comenius (1592-1670) tarafından ve “Gözle Görülen Resimli Dünya” ismi ile yayınlanan resimli kitabı ile olduğu söylenebilir (Piaget, 1993).

Çocuğun kendini bilmesi ve tanınması amacıyla onun anlayışı dikkate alınarak sosyal bilimler, fen bilimleri, sanat, düşünce ve değerlerle içeriği oluşturulan küreselleşen dünyada öncelikle iyi bir insan, ardından ulusal bir vatandaş ve nihayet bir dünya vatandaşı olma özellikleri kazandıran, toplu öğretim anlayışından hareketle çocuklara hayatın bilgisini kazandırmaya çalışan, vatandaşlık eğitim programının ilk dersi (Tay, 2017) olarak tanımlanan hayat bilgisi dersi ile ilgili alan yazında farklı tanımlamalara rastlamak mümkün. MEB (2018) hayat bilgisi dersini; bireylerin temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmek olarak tanımlamaktadır. Hayat bilgisi dersi ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıflarda okutulmakta olan bir ders olmakla birlikte bu dönemdeki öğrencilerin yaş özelliklerine göre düzenlenmiştir. Karatekin'e (2016) göre ise hayat bilgisi dersi; iyi bir insan ve iyi bir vatandaş yetiştirmek amacıyla, çocuğun gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmış, zamanın ruhunu ve içinde yaşanılan sosyal çevrenin özelliklerini yansıtan, aynı zamanda eşya ve olaylarla karşı karşıya getirilerek dünyanın sosyal, fiziksel ve teknolojik gerçekleri ile çocuğu yüzleştiren, birey, toplum, doğa ve teknolojinin zaman ve değişim boyutuyla ele alındığı toplu öğretim anlayışıyla oluşturulmuş mihver bir derstir. Başka bir tanımda hayat bilgisi dersi; öğrencileri hayata hazırlamayı, birey olarak sorumluluk ve görevlerini öğretmeyi hedeflemektedir (Akınoğlu, 2005). Tay (2017) ve Karatekin (2016) yaptığı çerçeve tanımlarla hayat bilgisi dersinin amaçlarını ve hedeflerini birçok yönü ile odağa alırken alan yazındaki tanımların belirgin birkaç hedefe odaklanarak yapıldığı

görülmektedir. Örneğin Öztürk (2006) temelini sosyal ve doğa bilimlerine dayandırdığı hayat bilgisi dersini, çocuk gelişimine uygun bir şekilde yapılandırılmış, mümkün olduğunca hayata yönelik ve soyuttan somuta doğru işlenerek bireylerin daha nitelikli olarak yaşam sürdürmelerini sağlamak olarak tanımlarken, Baymur (1937) hayat bilgisini, çocuğun içinde bulunduğu doğal ve toplumsal çevreyi, onun görüş ve kavrayışına uygun bir tarzda, “bütün halinde” kavratmaya çalışan bir ders olarak tanımlamıştır. Bireyi ve vatandaşlık olgusunu odağa alarak yapılan tanımlarda ise Hayat bilgisi dersi ilköğretimin ilk üç sınıfında okutulan, öğrencilere iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olabilme ve topluma uyum sağlayabilme gibi davranışları kazandırmayı amaçlayan ilk ders olarak ifade edilmiştir (Meydan ve Bahçe, 2010; Şimşek, 2019; Acat, Anılan, Girmen ve Anagün, 2005). Bunların yanında ayrıca hayat bilgisi dersinin beceri boyutu odağa alınarak ise, öğrencilerin muhakeme yapma, eleştirel düşünme, problem çözme ve sorgulama becerileri gibi sosyal yaşamında ihtiyaç duyacağı temel becerileri kazandırmadaki önemi ön plana çıkarılarak hayat bilgisi dersi, öğrencileri hayata hazırlayan bir ders olarak açıklanmıştır (Sözer ve Yıldırım, 2017; Güven ve Ersoy, 2007; Sönmez, 2005; Binbaşıoğlu, 2003; Bektaş, 2007; Tay ve Yıldırım, 2013). Yapılan tanımlar incelendiğinde vurgulanan durumun yıllar içinde değişim gösterdiği görülmektedir. Bu sonucun dönemin programlarının hedefleri ve dönem içerisindeki toplumsal beklentiler ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Hayat bilgisi dersi ile ilgili olarak yapılan tanımlar ve öne çıkan unsurlar Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. Hayat Bilgisi Tanımları ve Öne Çıkan Unsurlar

Kaynak	Hayat Bilgisi;	Öne Çıkan Unsurlar
Baymur, 1937	Çocuğun içinde bulunduğu doğal ve toplumsal çevreyi, onun görüş ve kavrayışına uygun bir tarzda, “bütün halinde” kavratmaya çalışan bir ders	Doğal ve toplumsal çevre, çocuğa görelilik
Baymur, 1947	Kitaptan okunacak ezbere konuşma ile geçirilecek söz dersi değil, gözlem, inceleme, deney, iş ve yaşama dersidir.	Yaşam ve uygulama odaklı
Aytuna, 1949	Okula gelmeden önce çocuğun evinde, ailesi içinde ve gezip dolaştığı çevrelerde kendi kendine ve başkaları yardımı ile edindiği bilgileri kontrol eden, tamamlayan ve çocuğa yeni ve gerçek bilgiler kazandıran bir derstir.	Aile ile okul arasında köprü kurma
Taner ve Örs, 1952	Çocuğun çevresindeki doğal ve toplumsal anlayışı, onun anlayış seviyesine göre, bir bütün olarak kavratmaya çalışan derstir.	Çocuğa görelilik
Akinoğlu, 2002	Öğrencileri hayata hazırlamayı, birey olarak sorumluluk ve görevlerini öğretmeyi hedeflemektedir	Beceri kazandırma

Tablo 2.1'in devamı

Binbaşıoğlu, 2003	Çocuğa, içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel çevresini incelemesine olanak vererek çevre ile ilgili doğru bilgiler ve çevreye uyumda iyi alışkanlıklar ve gerekli becerileri kazandırmak amacıyla düzenlenen bir derstir.	Alışkanlıklar ve beceri kazandırma
Sönmez, 2005;	Doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgilerdir.	İlişki kurma, güncel bilgiler
Öztürk, 2006	Çocuk gelişimine uygun bir şekilde yapılandırılmış, mümkün olduğunca hayata yönelik ve soyuttan somuta doğru işlenerek bireylerin daha nitelikli olarak yaşam sürdürmelerini sağlamak	Çocuğa görelilik, güncel bilgiler
Tay, 2017	Çocuğun kendini bilmesi ve tanınması amacıyla onun anlayışı dikkate alınarak sosyal bilimler, fen bilimleri, sanat, düşünce ve değerlerle içeriği oluşturulan küreselleşen dünyada öncelikle iyi bir insan, ardından ulusal bir vatandaş ve nihayet bir dünya vatandaşı olma özellikleri kazandıran, toplu öğretim anlayışından hareketle çocuklara hayatın bilgisini kazandırmaya çalışan, vatandaşlık eğitim programının ilk dersi	Çocuğa görelilik, hayat bilgisi dersinin kapsamı, vatandaşlık

Tablo 2.1 incelendiğinde yapılan tanımların çocuğa görelilik, güncel bilgiler, hayata yakınlık, vatandaşlık boyutları ile ilgili olduğu söylenebilir. Bu anlamda hayat bilgisi dersinin tanımlarından yola çıkarak doğasını anlamak için kapsamının kapsamlı bir şekilde tartışılmasında fayda olacağı düşünülmektedir. Bu yüzden aşağıda hayat bilgisi dersinin kapsamı aşağıda daha detaylı şekilde alan yazın kullanılarak tartışılmıştır.

2.2.1. Hayat Bilgisi Dersi Kapsamı

Hayat bilgisi dersi için yapılan tanımlamalar dikkate alındığında bu dersin kapsamının insan, doğa ve toplum olduğu söylenebilir. İnsan, doğa ve toplum kapsamının bilgi temelini ise doğa bilimleri (fen bilimleri), toplumsal bilimler (sosyal bilimler), sanat, düşünce ve değerler oluşturmaktadır. Fen bilimler olarak da adlandırılan doğa bilimleri, insanların maddesel çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği teknolojik bilgileri kapsayan akademik disiplinler grubu ve gözlem ve deneye dayanan çalışmalarla elde edilen sistematik bilgiler (http1) veya doğal çevreyi incelemeye yönelik bir süreç ve bu sürecin ürünü olan organize bilgilerden kurulu bilgiler bütünü (Çilenti, 1978'den akt. Kaptan, 1998) olarak tanımlanabilir. Fen bilimleri eğitimi alan öğrencilerin; çevreleri ve dünya ile aktif bir biçimde ilgilenen, anlamlı sorular sorup gözlem ve deneylerle veriler toplayan ve bunları analiz edebilen, edindikleri bilgileri söz ve yazıya dökerek başkalarıyla uygarca iletişim kurabilen, sorumlu davranan ve sorumluluklarının bilincinde, bilgili ve yetenekli bireyler olarak yetiştirilmesi ancak onların, yeterli düzeyde “fen alanında okur-

yazar” bireyler hâline getirilmesi ile mümkün görülmektedir (Akgün, 2001). Fen okur-yazarlığına ilişkin temellerin hayat bilgisi dersinde atılabileceği söylenebilir. Nitekim yapılan bir çalışmaya göre öğrencilerin 3. sınıftaki hayat bilgisi dersinde öğrendikleri bilgileri, 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde kullandıkları, 3. sınıf hayat bilgisi dersinde yer alan konular ile 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde yer alan konuların birbiriyle örtüştüğü tespit edilmiştir (Yağcı, Başar ve Aşkın, 2016). Fen konularının çocuğun doğasına en yakın konular olması ve çocuğun kendi yakın çevresiyle ilgili olması (Gürdal, Şahin, ve Çağar, 2001), hayat bilgisi dersinde çocuğun doğal çevresine uyumu için gerekli olan bilgi, beceri, değer ve alışkanlıkların kazandırılmasında yardımcı olabileceğini göstermektedir.

Toplumsal bilimler günümüze değin farklı isimlerle ifade edilmiştir. Bunlar sosyal bilimler, tarih-toplum bilimleri, kültür bilimleri, tin bilimleri, tarih bilimleri, insan bilimleri olarak ifade edilebilir. Sönmez (2005) sosyal bilimleri, insan tarafından üretilen gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu süreç sonunda elde edilen dirik bilgiler bütünü olarak tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre sosyal bilimler, insanın insanla ve çevresiyle etkileşiminden doğan bilgilerin, insani ve toplumsal yönlerinin kanıtlama temel prensibi ile oluşturulan bilimler topluluğuna denilebilmektedir (Tay ve Uçuş, 2015). Sosyal bilimler kısaca insan olgusu üzerinde araştırmalar yapmaktadır. Bu bilimlerin birbirlerinden ayrılan özelliği ise insan olgusunda ele aldıkları boyuttur. Sosyal bilimleri oluşturan disiplinler ve boyutları aşağıdaki Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2. Sosyal bilimler ve ilgi alanları (Tay, 2017)

Sosyal Bilim	İlgi Alanı
• Antropoloji	• İnsanın kültürü
• İletişim Bilimleri	• İnsanın iletisi
• Ekonomi	• İnsanın üretim, dağıtım, tüketim, ticaret, değişim ve bölüşümü
• Eğitim Bilimleri	• İnsanın eğitimi
• Coğrafya	• İnsanın yaşadığı doğal çevre
• Tarih	• İnsanın geçmişi
• Uluslararası İlişkiler	• İnsanın uluslararası ilişkileri
• Dil Bilimi	• İnsanın dili
• Siyaset Bilimi	• İnsanın yönetimi
• Psikoloji	• İnsanın davranışları
• Sosyoloji	• İnsanın toplumsal çevresi
• Müzikoloji	• İnsanın müziği
• Hukuk	• İnsanın hak, özgürlük ve bunlarla ilgili kuralları
• Suç Bilim	• İnsanın suç sayılan davranışları

Hayat bilgisi dersi, sosyal bilimlerin ilgi alanlarına yönelik olarak ortaya çıkan bilgilere ihtiyaç duymaktadır. Çocuğun toplumsal yaşama uyumunun gerçekleşebilmesi, sosyal bilimlerin ürettiği bilgilerin edinimi ile mümkün olabilecektir. Çünkü çocuk yaşadığı toplumun kültürünü, iletişimini, ekonomisini, geçmişini, yaşadığı coğrafyayı, yönetim şeklini, insan davranışlarını, insanlar arasındaki ilişkileri, hak, özgürlük ve sorumlulukları bildiği ve hayata yansıttığı ölçüde toplumsal yaşama uyumunu üst düzeylere taşıyabilecektir.

Hayat bilgisi dersinin kapsamını oluşturan bir başka boyut sanattır. Sanat, bireyin yaşamının tüm alanlarında ve her anında yer almaktadır. Brommer ve Horn'e göre (1985'den akt. Mercin ve Alakuş, 2007) insanlar her nereye bakarlarsa baksınlar sanat ve tasarım çalışmalarını görebilirler. Sanat, hayatın vazgeçilmez bir boyutunu oluşturmaktadır. Nitekim Mustafa Kemal Atatürk "Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir." sözü ile bu durumu gözler önüne sermekte ve sanatın yaşamdaki önemini ifade etmektedir (Tay, 2017). "Hayat bilgisi dersinde neden sanat yer almalıdır?" sorusuna sanat ile ilgili özellikle bakılarak cevap verilebilir.

Hayat bilgisi dersinin ana amacının bireyi hayata hazırlamak olduğu düşünüldüğünde sanat ile ilgili olarak bireyin yaşamı için ne kadar önemli olduğu anlaşılabilir. Bireylerin bugünü anlamlandırabilmesi geçmişini ne kadar bildiği ile doğrudan ilgilidir. Sanatın belli zaman dilimlerinin sembolleşmesini sağlaması, bireylerin geçmiş ile ilgili belgeler oluşturması yani o zaman dilimine ait bilgi elde edebilmesi anlamına gelmektedir. Aral'a göre de (1999) sanat eğitimi yoluyla bireye kendine güven, kendini bulma ve yaratabilme, elinde bulunanlardan amaçladığı yönde başka bir şey üretebilme, olaylar karşısında pratik çözüm yolları bulabilme yeteneği kazandırılabilir. Bununla birlikte sanatın bireylerin birbirlerini anlamalarını sağlıyor olması saygınlık ihtiyacını da karşıladığı anlamına gelebilir. Bu boyutları ile ele alındığında sanatın, hayat bilgisi dersi kapsamında bireye kazandırılması istenen bazı özellikleri kazandırmada yardımcı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda sanat ve sanat eğitiminin, hayat bilgisi dersi için gerekli ve önemli olduğu söylenebilir.

Düşünce ve değerler boyutu ele alındığında ise insanı insan yapan özelliklerin başında, düşünme yetisinin olduğu söylenebilir. Demirkaya'ya göre (2015) düşünme; akıl yürütme, problem çözme, bir olayı inceleme, bir olayı irdeleme, yansıtma ve eleştirme gibi zihinsel süreçleri içermekte, kavramlar veya olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurmaya ve sonuçlar çıkarmaya dayanmaktadır. Bireyin hem kendini gerçekleştirmesinde hem de toplumsal var oluşunu gerçekleştirmesinde düşüncenin eseri olarak ortaya çıkan yerel, ulusal

ve küresel; kavram, davranış, beceri, alışkanlık, değer ve tutumlara sahip olması beklenmektedir. Beceriler boyutu ile ele alındığında bireylerin düşünme biçimleri olan eleştirel düşünme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme, karar verme ve bilişsel farkındalık becerilerine sahip olması beklenmektedir. Değerler boyutu ile bakıldığında ise adalet, doğruluk, merhamet, bilimsellik, dürüstlük, misafirperverlik, çalışkanlık, estetik, dayanışma, hoşgörü, demokratik duyarlılık, saygı ve sevgi gibi değerlerle donanık olmaları istenmektedir. Söz konusu düşünce eserlerinin kazanılması bireyin iyi bir insan ve etkili bir vatandaş olmasına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda hayat bilgisi dersinde çocuklara mensubu oldukları toplumun düşünce sistemi, bu sistemin yapı taşları, düşünürleri ve düşünce yapısının gelişimi ile ilgili çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Hayat bilgisi dersinin kapsamını oluşturan doğa bilimleri (fen bilimleri), toplumsal bilimler (sosyal bilimler), sanat, düşünce ve değerlerden içeriğin oluşturulmasında, öğrencinin içinde yaşadığı ortam, hazırbulunuşluk düzeyi, kazanımlar ve eğitim biliminin özelliklerinin dikkate alınması önerilmektedir (Sönmez, 1998). Hayat bilgisi dersinde çocuklara kazandırılacak bilgi, beceri, değer, tutum ve alışkanlıkların ne kadarının ve ne düzeyde çocuklarda var olduğunun bilinmesinin, bu dersin öğretiminin başarıya ulaşması için gerekli olduğu söylenebilir. Nitekim çocuğun önceki yaşantılarının hayat bilgisi dersinin işlenişindeki önemine vurgu yapan Kabapınar (2007) ve Karabağ'ın (2009) tanımları, çocuğun hazırbulunuşluk düzeyinin, bu derste öğrenileceklere temel oluşturduğunu açığa çıkarmaktadır. Bu nedenle çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri, kapsamdan içerik belirlenmesinde etkili olabilecektir. Hayat bilgisi dersi ile bütüncül öğretim yaklaşımı işe koşularak bireyleri yaşama hazır hale getirmeyi amaçladığı ifade edilebilir (Baş, 2021; Acat ve Ekinci, 2005). Hayat bilgisi dersi kapsam boyutu ile öğrencileri yaşama hazırlamada ve günlük yaşamında yararlanabileceği birçok bilgi, beceri, değer, tutum ve alışkanlığı kazandırmada etkili olacağı düşünülmektedir (Tay ve Ünlü, 2014). Bu amaç doğrultusunda hayat bilgisi dersi ile öğrencinin kendinden başlayarak yakın ve uzak çevresini tanıması, çevresinin ve içinde bulunduğu toplumun temel kültürel ve insani değerlere ulaşması ve yaşamını öğrendiklerini uyarlaması hayatına uyarlaması, bireysel olarak neler yapması gerektiğinin farkında olması, öz bakım becerilerini geliştirmesi, güvende ve sağlıklı bir şekilde yaşamını sürdürebilmesi için yapması gerekenleri öğrenmesi, kaynakları etkili kullanması, bilimsel süreç becerilerini kullanabilmesi, ülkesini sevme, kültürel ve tarihi değerleri özümsemesi ve yaşatması, çevreye ve doğaya karşı olumlu tutum geliştirmesi ile

bilgi ve iletişim teknolojilerini gerektiği şekilde kullanabilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018).

2.3. HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Endüstri 4.0 devrimi ile birlikte bilgi çağı olarak adlandırılan çağın doğurduğu gereksinimler sonucunda okul, aile, toplum ve sosyal çevre boyutlarında eğitim algısının değiştiği söylenebilir. Nitekim gelişen ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim politikaları incelendiğinde kaçınılmaz bir iyileştirme güdüsüyle beslenerek süregelen bir değişim içinde olduğu görülebilir. Bu bağlamda geçmişten günümüze değişen hayat bilgisi programlarının incelenmesi faydalı olacaktır. Türk Eğitim Sistemi'nde ilk olarak 1926 yılında yer verilen hayat bilgisi dersi ve 1926 programından sonra 1936, 1948, 1968, 1998, 2005-2009, 2015 ve son olarak 2018 programlarında aynı isimle Türk Eğitim Sistemi'nde yer almıştır.

2.3.1. 1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

İlk olma özelliği taşıyan İlk Mektepler Müfredat Programı 1926 yılında uygulamaya konmuştur. Hayat bilgisi ders programı ilk kez 1926 programında mihver ders olarak yer almıştır. 1926 programı incelendiğinde disiplinler arası anlayışa uygun olarak hayat bilgisi dersinin diğer dersler ile ilişkisini net bir şekilde belirtmek amacıyla bir bağlantı cetveline de yer verildiği görülmektedir. Bu anlamda da 1926 programında hayat bilgisi dersi bir ilk olma özelliği taşımaktadır (Tay ve Baş, 2015). Savaştan çıkan ülkenin yeniden yapılanması amacıyla yapılması gerekenler ön plana çıkarıldığı 1926 İlk Mektepler Müfredat Programı içerisinde hayat bilgisi dersi programı ile dersin niteliği, konu özellikleri ve eğitim-öğretim aşamasında kullanılacak yöntemleri de ifade edici bir biçimde düzenlenmiştir. Ayrıca program ile Atatürk devrimleri, demokrasi ve vatandaşlık gibi temel değerlerin verilmesi ve cumhuriyetin değerleri ile yoğurulmuş modern, bilinçli, bilgi birikimi olan donanımlı yurttaşlar yetiştirmek olduğu görülmektedir (Binbaşoğlu, 2003).

1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı incelemesi yapıldığında üç bölümde “okul dışı öğrenme” kavramına yer verildiği görülmektedir. Bu bölümler; dersin hedefleri, dikkat edilmesi gerekenler ve müfredat kısmıdır. Dersin hedefleri bölümünde okul dışı öğrenme 6. Madde de *“Mektebin bulunduğu köy veya kasaba ile civarının avarızını tetkik ettirilerek coğrafyaya ve yine aynı muhit dâhilinde bulunan meşhur binalarla abideler ve onlarla alakadar tarihi şahıslar hakkında malumat verilerek tarihe bir hazırlık yapmak.”* ifade edilmektedir. Dikkat edilmesi gereken durumlar kısmına baktığımızda 5. Madde de

“Hayat bilgisi dersini müşahedelere istinaden vermek icap ettiğinden müsait havalarda muallim talebesini avlu ve bahçeye çıkarmalı; onlara tarlalarda, meyva, sebze ve çiçek behçelerinde tetkikler yaptırmalı; iktidarları nispetinde çocukları bahçe işlerine iştirak ettirmelidir. Velhasıl muallim en münasip fırsat ve faaliyetlerden faydalanarak talebeye tabiat muhabbetini telkin etmelidir. Bundan mada muallim talebesine kasabanın Pazar yerini, pazardaki alışveriş hayatını, demirci, doğramacı, kunduracı ve terzi sair esnaf dükkânlarını ve mektep civarındaki fabrika, değirmen ve saireyi göstermelidir.” İfadeleri yer almaktadır. Son olarak müfredat kısmında da okul dışı öğrenme ile ilgili kazandırılması öngörülen özelliklere yer verildiği görülmektedir. Müfredat kısmında “İlkbahar” başlığı altında yer alan “Bahar gezintileri, kır gezintileri: bulunulan köy veya şehrin şark, şimal, garp, cenup cihetlerine gezintiler.” ifadesi örnek olarak verilebilir.

2.3.2. 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

1923 yılında Cumhuriyet’in kurulması ile birlikte devletin yapısını önemli ölçüde etkileyen yenilikler gerçekleştirilmiştir. Bunun sonucunda ise Cumhuriyet’i koruma, geliştirme ve yaşatmaya yönelik içeriğe sahip eğitim programı ihtiyacının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Nitekim bu durum 1936 programında “*Büyük Önder Atatürk’ün yarattığı Türk Devrimi’nin muhtelif hamleleri Türkiye Cumhuriyeti’nde bütün millet fertlerinin müşterek malları olması lazım gelen yeni ve önemli kıymetler getirdi. Türk Devrimi’nin zaruri kıldığı yeni ihtiyaçlar karşısında ilkokul programlarında da muhtelif bakımlardan yeni değişiklikler yapılması lazım geldi*” şeklinde ifade edilmektedir (Kültür Bakanlığı, 1936; Akyürek Tay ve Baş, 2018). Bu anlayışla oluşturulan 1936 ilkokul programında yer alan hayat bilgisi dersi öğretim programının amaçları arasında öğrencilerin tarih, coğrafya, çevre ve milli duygular konusunda temel bilgileri edinmesi ve bu konuların yakın çevreden hareketle öğrenilmesi hedeflenmiştir. Program incelendiğinde ilkokul hedefleri başlığı altında ders ile ilgili özel hedeflere de yer verildiği görülmektedir (Türe, 2013; Güngördü, 2001; Nas, 2006; Akyürek Tay ve Baş, 2018). Ayrıca 1936 hayat bilgisi dersi öğretim programında; hedefler, izah (kapsam ve içerik), direktifler ve her sınıf düzeyine özgü üniteler yer almaktadır. Programda, ülkemizin bulunduğu geniş coğrafyada mahalli farklılıkların olabileceği düşünülerek uygulama kısmının esnek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yaşadığı çevreye yönelik gözlem ve araştırmalar yapması ve çevre şartlarına göre konularda değişiklik yapılabilmesi ifade edilmiştir. Bu nedenle, bu programda 1926 programına göre daha az üniteye yer verilmiştir.

1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı incelemesi yapıldığında iki bölümde “okul dışı öğrenme” kavramına yer verildiği görülmektedir. Bunlardan birincisi direktifler bölümüdür. Direktif bölümünde yer alan 7. maddede “Yerine ve ünitesine göre, bazı mevzuları tabii muhitinde incelemek bir zaruret halini alacaktır. Bu maksatla sınıfça ders gezintileri yapılması, talebeye münferiden veya grup halinde tetkik vazifeleri verilmesi muvafıktır.” ifadelerine yer verilmiştir. Okul dışı öğrenme kavramının geçtiği ikinci bölüm ise konu başlıkları bölümüdür. Okul dışı öğrenme kavramının 12 yerde (örneğin; “Çarşıda sonbahar: Okulun yakınındaki çarşmayı veya Pazar yerini ziyaret.”) geçtiği görülmektedir.

2.3.3. 1948 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

Ülkede köy ve kırsal kesimde yaşayan okul çağındaki bireylerin nüfusun % 90’ı, ülke genelinde ise % 78’i okuryazar olmadığı bir dönemde köylerde yaşayan insanların sağlık, temizlik ve ekonomik imkânlar noktasında birçok sorunları vardı. Bu sorunların çözümü için açıldıktan 4 yıl sonra kapatılan “Köy Muallim Mektepleri” ise çözüm noktasında yeterince beklenen karşılığı görememiştir. Türkiye’de bu dönemde çok partili hayata geçilmesiyle birlikte eğitim alanında köklü değişiklikler gerçekleşmiş (Ulubey, 2013; Akyüz, 2005) ve 12 yıl uygulanan 1936 İlk mektep programının bazı eksikliklerinin giderilmesi ve köy okullarının ihtiyaçlarına uygun bir programın oluşturulması için çalışmalar başlatılmıştır. Daha önceki yıllarda İlkmektep Programı adı altında yapılan programlar 1948 yılı itibari ile İlkokul Programı olarak değiştirilmiş ve 1948 yılında yeni ilkököl programı hazırlanmıştır (Akyürek Tay ve Baş, 2018; Gözütok, 2003; Akçatepe ve Ulubey, 2013, Güven, 2010). 1948 hayat bilgisi dersi öğretim programının en belirgin özelliği; ülke sınırları içerisinde yaşayan her bireyi kapsayacak bir uygulama alanı amaçlamış, çevresel şartları dikkate alarak hazırlanmış (Tay ve Baş, 2015; Bektaş, 2009; Alak, 2011) ve her ünite sonuna eğitsel sonuçlar bölümü eklenmiş olmasıdır (Bektaş, 2009). 1948 hayat bilgisi dersi öğretim programında; amaçlar, açıklamalar, hayat safhaları, hayat levhaları ve her hayat safhasının sonunda yer alan eğitsel sonuçlar bölümü yer almaktadır.

1948 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı incelemesi yapıldığında iki bölümde “okul dışı öğrenme” kavramına yer verildiği görülmektedir. Bunlardan birincisi açıklamalar bölümüdür. Açıklamalar bölümünde 4 yerde (örneğin; “Hayat levhalarından bir kısmı öğretmeni bir sınıf gezintisi yapmaya zorlayacaktır. Bu gezintilerin planı öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte hazırlanacak, gezinti sırasında önemli noktalar üzerinde durulacak, kazanılan intibaların sonradan derinleştirilip değerlendirilmesine çalışılacaktır.”)

ifade edilmiştir. Okul dışı öğrenme kavramının geçtiği ikinci bölüm ise konu başlıkları bölümüdür. Okul dışı öğrenme kavramına her sınıf düzeyinde (örneğin; “Okulun yakınındaki bir bahçeye, bostana veya parka gezinti.”) yer verildiği görülmektedir.

2.3.4. 1968 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

1948 yılında yapılan hayat bilgisi dersi öğretim programından uzun yıllar sonra uygulamaya konan 1968 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programı 30 yıl uygulamada kalmıştır. Bu kadar uzun sürede kalmasının en temel sebebi 6 yıl denenmiş 1962 program taslağının sonucunda oluşturulması olduğu söylenebilir (Akyürek Tay ve Baş, 2018; Tay ve Baş, 2015). 1968 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programında “*faydacı*” ve “*esasicilik*” felsefelerinin etkisinin görüldüğü söylenebilir (Ulubey ve Koçer, 2013; Kılıç, 2001). Genel olarak bakıldığında 1968 yılı öğretim programlarının içerik ve şekil yönünden önceki programlardan farklı olarak 1968 öğretim programı Cumhuriyet’in ilanından 2010 yılına kadar yazılmış en uygar ve ileri düzeyde öğretim programıdır (Erkan, 1996; Bilasa, 2016; Akbaba, 2004; Kalaycı, 2004; Gelişli, 2005). 1968 öğretim programı incelendiğinde dersin amaçlarıyla başladığı ve açıklamalara yer verildiği görülürken 1926, 1936 ve 1948 yıllarında hayat bilgisi başlığı altında verilen geniş açıklamalara 1968 programında yer verilmediği söylenebilir. 1968 hayat bilgisi dersi öğretim programında 1948 yılı programına göre ünite sayılarının azaltıldığı ancak ünite alt başlıklarının detaylandırılarak çoğaltıldığı anlaşılmaktadır (Şahin, 2009; Tertemiz, 2000).

1968 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı incelemesi yapıldığında üç bölümde “okul dışı öğrenme” kavramına yer verildiği görülmektedir. Bu bölümler: amaçlar, açıklamalar ve üniteler kısmıdır. Amaçlar bölümüne baktığımızda bir yerde (örneğin; “Çevreyi tanır, çevrenin yaşama imkânlarını inceleyerek dahi iyi yaşama yollarını bulmaya çalışırlar.”) ifade edildiği görülmektedir. İkinci bölüm olan açıklamalar kısmında da bir yerde (örneğin; “Bazı konular öğretmeni sınıf gezisi yapmaya zorlayacaktır. Böyle hallerde, gezi planı öğretmen ve öğrencilerle birlikte hazırlanacak, gezinin plana göre yapılmasına çalışılacak ve okula döndüğünde yapılan gezi değerlendirilecek.”) ifade edilmiştir. Son olarak üniteler kısmında sayfa sonlarına notlar (örneğin; “Not: Bu ünite mümkün olunan yerlerde köye yapılacak bir gezi ile işlenmelidir.”) düşülerek belirtilmiştir.

2.3.5. 1998 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

1968 hayat bilgisi dersi öğretim programının 30 yıllık uygulamada kalmasının ardından 1997 yılında ülkemizde eğitim alanında yapılan bir reform ile ilköğretimde sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilmiş ve bunun da etkisi ile yeni bir ilköğretim programına ihtiyaç duyulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı 1998 yılında yeni öğretim programlarını uygulamaya koymuştur. 1998 hayat bilgisi dersi öğretim programı ile 1968 hayat bilgisi dersi öğretim programı hedefler boyutuyla birbirinden farklılık göstermektedir. Bu anlamda 1998 hayat bilgisi dersi öğretim programında hedef ve davranış cümleleri yazılırken birden fazla eylem ifade etmemesine ve bununla birlikte hedef ve davranışların birbiri ile binişik olmamasına dikkat edildiği görülmektedir (Mızıkacı ve Alkın Şahin, 2013). 1998 Hayat Bilgisi programına bakıldığında üniteler toplumun beklentilerini karşılayacak şekilde ana maddeler halinde belirlenmiştir. Davranışçı yaklaşımın benimsendiği bu çerçeve programda sınırlandırılması gerekli görülen ünitelerde ise ayrıca ayrıntılara yer verilmiştir (Şahin, 2009; Güven, 2010). Hedefler bağlamında 1926'dan başlayarak 1936, 1948, 1968 ve 1998 programı dâhil olmak üzere öğrenmede yaparak yaşayarak öğrenme modeli üstünde durulmasına rağmen tam olarak bunun başarılamadığı söylenebilir (Tay ve Baş, 2015).




Davranışçı yaklaşımın benimsendiği 1998 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının incelemesi yapıldığında “okul dışı öğrenme” kavramına dair ifadeler yer verilmediği bilginin öğretmen tarafından sınıf içi etkinliklerle kazandırılmanın amaçlandığı tespit edilmiştir.

2.3.6. 2005 ve 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

Ülkemizde de 2004 yılında ilk defa farklı bir yaklaşım olarak yapılandırmacı eğitim anlayışı temele alınarak ilköğretim programları oluşturulmuş ve bu durum hayat bilgisi dersi öğretim programı için de geçerli olmuştur. 2005 hayat bilgisi dersi öğretim programı Türkiye genelinde uygulamaya konmasıyla birlikte programın Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına hizmet etmekte yeterli olmadığı iddiasıyla Danıştay'a açılan dava sonucunda 2009 yılının 2. çeyreğinde Danıştay Kararı ile program iptal edilmiştir. Bu dava sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı üç hafta gibi kısa bir sürede Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 14.05.2009 tarihli toplantısında 2009 hayat bilgisi dersi öğretim programını kabul etmiştir. Dönem arası yapılan bu program aslında 2005 programıyla neredeyse aynıdır. Genel olarak bakıldığında 2009 hayat bilgisi dersi öğretim programı, 2005 hayat bilgisi dersi öğretim programına toplamda 15 cümleyi geçmeyecek kadar az sayıda ekleme ile hazırlanmıştır (Mızıkacı ve

Gözütok, 2013). 2005-2009 hayat bilgisi dersi öğretim programının benimsediği yaklaşımın çocuğu merkeze alan, toplu öğretim, tematik, spiral ve katılımcılık ilkesine dayalı dinamik bir yaklaşım olduğu görülmektedir (MEB, 2005). 2005-2009 hayat bilgisi dersi öğretim programının Türk milli eğitiminin genel amaçları ile başladığı görülmektedir. 2005-2009 hayat bilgisi dersi öğretim programı iki ana bölümden oluşturulmuştur. 2005-2009 Hayat Bilgisi dersi öğretim programı öğrenmekten keyif alan, kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık, kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren, gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip, değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek, mutlu bireyler yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Ayrıca önceki programlarda açıkça yer almayan beceriler ve kişisel nitelikler 2005-2009 programında yer almıştır. Bununla birlikte 2005-2009 hayat bilgisi dersi öğretim programının daha önceki programlarda yer almayan bir diğer özellik olan temalar yer almaktadır. 2005-2009 hayat bilgisi dersi öğretim programında birey, toplum ve doğa ana öğrenme alanları olarak belirlenirken değişim, bu öğrenme alanlarını kuşatan bir boyut olarak yer almıştır.

2005-2009 hayat bilgisi dersi öğretim programında bir başka yenilik ara disiplinlerdir. Özerk bir ders olmayan ancak görülen gereklilikten dolayı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş kimi özel alanlara ara disiplin denilmiştir.

2005/2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı incelendiğinde “”etkinlik örnekleri” önerildiği ve bu etkinliklerin üç başlıkta ele alındığı görülür.  işareti ile okul-sınıf içi etkinlik,  işareti ile okul dışı etkinlik,  işareti ile de inceleme gezisi önerilmektedir. Bu işaret ve ifadeler dikkate alındığında tüm etkinliklerin içinde okul dışı öğrenme boyutunun yer aldığı bir başka deyişle etkinliklerin düzenlenmesinde okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanılması işaret edilmiştir. Programın kazanımlarına bakıldığında bu durumunun yansıdığı görülebilir. Bunun yanında 2005/2009 programında “kişisel nitelikler” başlığı altında yer alan özelliklerin kazandırılmasında da okul dışı öğrenme çevrelerinden yararlanılmasına yönelik ifadelerin olduğu tespit edilmiştir.

2.3.7. 2015 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

1936 ve 1998 hayat bilgisi dersi öğretim programında da olduğu gibi (Kocaoluk ve Kocaoluk, 1998) 2015 Hayat Bilgisi dersi öğretim programında her ünite için özel amaçlara yer verildiği görülmektedir. Program ayrıca temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan,

sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, öz güveni yüksek, çevresi ve kendisiyle barışık, millî ve manevi değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2015). 2015 programı program yaklaşımı boyutuyla ele alındığında ünite temelli bir yaklaşımın benimsendiği aynı zamanda çocuğu merkeze alan, toplu öğretim, spiral ve katılımcılık ilkesine sahip bir anlayışta olduğu söylenebilir. Sarmal programlama yaklaşımına uygun olarak hazırlanan 2015 hayat bilgisi dersi öğretim programında üç yıl boyunca aynı adlarla yer alan altı ünite oluşturulmuştur. Yenilik olarak ise 2015 programında farklı sınıf düzeylerinde aynı kazanımların yer aldığı görülmektedir.

2015 hayat bilgisi dersi öğretim programında beceri ve değer eğitimine önem verildiği ayrıca 2009 hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanı, tema ve ara disiplinlerin 2015 hayat bilgisi dersi öğretim programında yer almadığı, ilişkilendirmelerin ise sadece bir kazanımda değer ile ilişkilendirmenin verildiği anlaşılmaktadır. 2015 hayat bilgisi dersi öğretim programı sadece 2016-2017 eğitim öğretim döneminde birinci sınıflarda uygulanmış ikinci ve üçüncü sınıflarda uygulanmamıştır. 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programının oluşturulması ile 2015 hayat bilgisi dersi öğretim programı yürürlükten kaldırılmıştır.

2015 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı incelemesi sonucunda “okul dışı öğrenme” kavramına sadece Programın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar bölümünde iki maddede yer verildiği tespit edilmiştir. Bu maddeler: “1, 2 ve 3. sınıflar öğretim programı uygulanırken öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar yapmaları gerekmektedir.” ve “Öğretmen, sınıf dışı uygulamalar gerçekleştirirken yakın çevreye geziler düzenlemeli ve bu gezilerde önceden planlanan etkinlikleri yaptırmalıdır. Bu bağlamda öğretmen okul ve yaşam arasındaki bağlantıyı sağlamaya özen göstermelidir.” şeklinde ifade edilmiştir.

2.3.8. 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

Öğretim programları ihtiyaçlara cevap verebilmek adına zamanla değişime uğramaktadır. Hayat bilgisi öğretim programı da bu değişimlerden etkilenerek 2018 yılında güncel halini almış bulunmaktadır. Yayımlanmış olan öğretim programlarının perspektifi Türk Eğitim Sistemi'nin amaçları doğrultusunda, değer ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek olarak belirtilmiştir (MEB, 2018). 2018 programında ilk kez karşımıza çıkan ve tüm programlarda yer alan ortak başlıklar anahtar yetkinlikler ve kök değerlerdir. Bu anahtar yetkinlikler; anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim ve teknolojiye temel yetkinlikler, dijital yetkinlik,

öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık olarak sekiz başlık altında toplanmıştır. Kök değerler ise adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik olmak üzere öğretim programında yer almaktadır Program ünite temelli yaklaşım esas alınarak hazırlanmış olup her sınıf düzeyinde aynı ünite başlıkları ile içerikler oluşturulmuştur. Bu başlıklar: “Okulumuzda Hayat”, “Evimizde Hayat”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemizde Hayat” ve “Doğada Hayat” tır (MEB, 2018). Türk eğitim sisteminde 2005 yılındaki davranışçı anlayıştan yapılandırmacı anlayışa geçişinin etkisi 2018 öğretim programında da görmektedir. Öğrencilere doğrudan bilgiyi aktarmak yerine onlara yol gösteren etkinlikler aracılığıyla bilgiyi yapılandırmaları amaçlanmaktadır.

2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına “okul dışı öğrenme” boyutu ile bakıldığında ilk karşımıza çıkan yetkinlikler bölümü olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye Yeterlikler Çerçevesi dikkate alınarak hazırlanan Hayat Bilgisi Öğretim Programının da söz konusu yeterliklerden biri olan “yabancı dillerde iletişim” becerisi “Bireyin yeterlilik seviyesi, bireyin sosyal ve kültürel geçmişi, çevresi, ihtiyaçları ve ilgilerine bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma boyutları ile farklı diller arasında değişkenlik gösterecektir” açıklamasında bireylerin yaşadığı çevreye yönelik olarak da becerinin geliştirilmesi belirtilmektedir. Hayat bilgisi öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar bölümünde de üç ayrı maddede okul dışı öğrenme kavramı vurgulanmaktadır. Bu maddeler: “Dersin işlenişinde okul içi ve okul dışı uygulamalar yapmaya özen gösterilmelidir. Özellikle ilgili kazanımlarda sözlü tarih, yerel tarih, müze gezileri, doğa eğitimi, resmî kurum ve kuruluşlarla özel kurum ve kuruluşları tanıma gibi okul dışı uygulamalar önemsenmeli ve bu doğrultuda önceden planlanan öğrenci merkezli etkinlikler gerçekleştirilmelidir.”, “Okul içi ve okul dışı uygulamalarda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimleri ile bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.” ve “Kazanımlar doğrultusunda yapılacak etkinliklerle okul ve yaşam arasında bağlantı kurulmasına özen gösterilmelidir.” şeklinde verilmiştir. Maddelerde açık bir şekilde kazanımların okul dışı öğrenme ile ilişkilendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bazı kazanımların açıklama bölümlerinde (örneğin; **HB.3.5.1. Yakın çevresinde bulunan yönetim birimlerini ve yöneticilerini tanır. Muhtarlık, belediye başkanlığı, kaymakamlık ve valilik gibi yönetim birimlerine gezi yapmaya özen gösterilir.**) okul dışı öğrenme çevrelerine yer verildiği görülmektedir.

2.4. OKUL DIŞI ÖĞRENME

Nitelikli bir eğitim süreci için program yapıcılar çağın beklentileri karşısında toplumun ihtiyacı olan nitelikli insan gücünü yetiştirmek adına var olan sistemi sürekli olarak bir iyileştirme döngüsü içerisinde tutmaktadır. Bu anlamda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin uluslararası platformlardaki akademik başarıları yakından takip edilerek gerek rekabet gerek ise kıyas yaparak mevcut eğitim sistemi içersin de iyileştirme çalışmaları yapıldığı görölmektedir. Yapılan bu iyileştirme çalışmaları nadiren benimsenen eğitim felsefesi ve eğitim yaklaşımı çoğunlukla ise program içeriğinde yapıldığı görölmektedir. Nitekim son zamanlarda öğretmenlerden program yapıcılarının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerin öğrencilere aktarılmasında günlük yaşam ilişkisi kurmaları ve teorikten uygulamaya aktarım sağlamaları beklenmektedir. Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmalar gösteriyor ki öğrencilere aktarılan teorik bilgilerin uygulamaya geçirilmesinde okul dışı öğrenme ortamları oldukça etkili bir araç olarak ifade edilmektedir. Nitekim 2018 ilkokul programlarında da çok net bir şekilde görüldüğü üzere öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi beceri ve tutumların benimsenen program yaklaşımının doğasına da uygun olacak şekilde günlük yaşam ile ilişkilerinin kurulması amacıyla öğretim süreçlerinin okul duvarları ile sınırlı kalmaması gerektiği okul dışı öğrenme ortamlarının işe koşulmasının hayati öneme sahip olduğu söylenebilir. Bu önemin net olarak anlaşılabilmesi için okul dışı öğrenmenin tanımlanmasının uygun olacağı düşünölmektedir. Alan yazın incelendiğinde özellikle son yıllarda okul dışı öğrenme ortamlarının farklı boyutlar ile ele alınarak tanımlandığı görölmektedir. Ford (1986) okul dışı öğretim, mekân olarak okul bahçesinde, okul civarında veya okulun dışında yapılan eğitimdir. Dolayısıyla eğitim-öğretim faaliyetleri nerede yapılabilir ve etkinlikleri amacına ulaştırabiliyorsa orada konunun öğretilebileceğini savunan akımdır. Ford'un tanımında daha çok okul dışı öğrenme ortamlarının mekânsal olarak özelliklerini tanımladığı görölmektedir. Priest'e göre (1986) okul dışı öğrenme her şeyden önce öğrenme için bir yöntemdir ve okul dışı eğitimin temel özellikleri deneyime dayanması yani öğrencilerin yaparak yaşıyarak öğrenmesine olanak sağlaması, tüm duyuları kullanmayı gerektirmesi, disiplinlerarası konulara odaklanması ve insanla doğal ortam arasındaki ilişkileri konu edinmesi biçiminde sıralanabilir. Diğer bir tanımda ise okulda, dersler dışında, eğitimin amaçlarına uygun olarak, öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda, kişiliklerini geliştirmek için, okul yönetiminin bilgisi ve öğretmenin rehberliği altında yapılan planlı, programlı, düzenli çalışmalardır (Binbaşıoğlu, 2000).

2.4.1. Okul Dışı Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Okul dışı öğrenme çevrelerinin iyi anlaşılabilmesi için öncelikli olarak okul dışı öğrenme kavramının iyi anlaşılması gerektiği söylenebilir. Okul dışı öğrenme kişinin deneyimleri temel oluşturmak üzere tabiat, kültürel çevre ve içinde yaşadığı toplumla olan etkileşimlerine imkân sunan bir eğitim idealinden ortaya çıktığı söylenebilir (Gökmen ve Özdemir, 2019). Bu tanımlamadan hareketle okul dışı öğrenme çevresinin insan, doğa ve kültür üçlemesini barındırdığı göz önüne alındığında bu kavramın tarihsel süreç içerisindeki oluşumu, değişimi ve gelişiminin anlaşılmasının oldukça önemli olduğu çıkarımı yapılabilir. Bu nedenle çalışma kapsamında okul dışı öğrenme çevresinin iyi anlaşılabilmesi için öncelikli olarak bu kavramın epistemolojik açıdan ele alınacaktır.

Alan yazında okul dışında gerçekleştirilen eğitiminin kökenlerinin temelleri Antik Yunan'da yaşamış olan Aristo, Plato ve Eflatun gibi doğa filozofları tarafından atıldığı düşünülse de (Torun, 2021; Okur-Berberoğlu ve Uygun, 2013) İyonyalı doğa filozoflarına dayandığı görülmektedir (Yazıcı ve Çobanoğlu, 2017). Buna karşın Antik Yunan da yaygın olarak kabul gören biyolojik bakış açısının sahip olduğu, zihinsel süreç ve davranışların büyük ölçüde biyolojik süreçlerle belirlendiği anlayışının (İşeri, 2019; McDougall, 2001) okul dışı öğrenmenin temel katmanlarını oluşturduğu çıkarımı yapılabilir (Şimşek ve Kaymakçı, 2015). Sözü edilen dönem incelendiğinde Helenistik felsefenin öncü sayılabilecek filozoflarından Epikuros dönemin gelişmekte olan okullarından “Epikürcü Okulunu” M.Ö. 306 yılında Atina'da kurmuştur. Okulu özel kılan ise sahip olduğu geniş bir araziye sahip bahçesidir. Süre gelen aynı akımdan filozoflar da bu yüzden ‘bahçe filozofları’ olarak anılmıştır. Okulun en temel özelliklerinin ilki okulun tüm bireylere açık olması ikincisi ise Epikuros tarafından yürütülen öğretim faaliyetlerinin bahçe içerisinde ve Epikuros tarafından sürekli hareket halinde veriyor olmasıdır. Daha sonra ise Sokrates döneminden önce yaşamış ve bilimin ve felsefenin kurucusu olarak bilinen Miletli Thales, “İyonya Okulu’nu (Milet Okulu)” kurmuştur. Burada eğitim veren filozofların anlayışına göre eşyanın gerçeği sadece yine eşyanın kendisinden öğrenilir (Hocaoğlu, 2007). Benzer bir anlayışı Aristoteles’te de görmek mümkündür. Aristoteles’e göre mutlak bilgi gerçek yaşamın var olduğu dışardaki dünya içerisindeydir. Bu çıkarımla bilginin mutlaka ama mutlaka gerçek ve nesnel bir dış karşılığı olmalı ve bu da insanın algılamasıyla başlamalıdır (Yazıcı ve Çobanoğlu, 2017; Öktem, 2017; Öktem, J Locke, 2003).

17. yüzyıla gelinceye kadar insan merkezli bir anlayış benimsenerek doğadan uzaklaşma görüldüğü söylenebilir. Bu yüzyılda yaşamış olan Comenius'in bireyin bir konuyu kavrama sürecinde ön hazırbulunuşluk düzeyini oluşturmak için mutlaka konu ile ilişkili olan nesne ve canlılar ile etkileşime girmesinin gerekliliğini ön plana çıkaran düşüncesi ile okul dışı öğrenme çevrelerine vurgu yaptığı çıkarımı yapılabilir. Burada sözü edilen nesne ya da canlının canlı ya da cansız nesnelere ve objelere olabileceği unutulmamalıdır (Kanad, 1948; Yazıcı ve Çobanoğlu, 2017). Yine süregelen yıllarda yaşamış olan Pestalozzi ve onun öğrencisi olan Friedrich Froebel dönemlerinde açtıkları okullar ile tanınmaktadır. Bu anlamda Pestalozzi özellikle sosyo ekonomik düzeyi yeterince gelişmemiş olan kırsal bölgelerde yaşayan köy çocuklarına yönelik olarak doğrudan deneyim ve el becerilerinin işe koşulduğu bir okul açmış ve gerek bireyin kendi öz gelişimi gerekse yaşadığı toplumun beklentilerini karşılayabilecek donanımda olmalarının ancak ve ancak eğitimin sosyal yaşamda yer alan olgu ve olaylarla, somut yaşamla etkileşim içerisinde olması ile mümkün olduğunu savunduğu görülmektedir (Http1; Uysal, 2006). Pestalozzi'ye benzer görüşte olan öğrencisi Friedrich Froebel ise ilk anaokulunun kurucusu olarak bilinmektedir. Froebel ise çocuğun dünyayı tanımmasının en etkili yolun oyun olduğunu savunmaktadır ve eğitimin okul dışında geçen zamanda yer alan oyuna ayrılan zamanla etkileşim içinde olması gerektiğini savunmuştur. Bu anlamda tarih sahnelerinde oyunun eğitimdeki yerine vurgu yapan ilk pedagoğ olarak anılmaktadır (Akbabaoğlu, 2019; Oktay, 2004; Bilgin, 1996).

20. yüzyıla gelindiğinde ise temelinde deneycilik bulunan felsefe akımı olarak pragmatizm ve kurucusu John Dewey'in etkileri görülmekte (Yazıcı ve Çobanoğlu, 2017). Pragmatistlere göre birey en iyi öğrenmeyi problem çözerek, yaparak yaşayarak başarır. Bu anlamda da çevre ile etkileşimin önemli olduğu savunulmaktadır (Kalem, 2002; Binbaşoğlu, 1982). Bu düşünceden hareket ile Dewey bir "Laboratuvar Okulu" kurmuştur. Okul ile öğrencilere doğa ile ilgili araştırma yapma, oyun oynama, akran aktiviteleri ve kendini ifade edebilme ortamları gibi imkanlar sunarak aktif öğrenme gerçekleştirdiği bilinmektedir (Dündar, 2007).Burda amaçlanan durumun öğrencilerin gerçek hayatın ve toplumun bir modeli ile karşılaşmalarını sağlamak ve eski yaşantılarından öğrenmelerini hatırlatmak olarak düşünülebilir.

Dünyada okul dışı öğrenmeye baktığımızda 20. yüzyıla doğru artık okul dışı öğrenmelerin daha sistematikleştiği çıkarımı yapılabilir. Örneğin; Avrupa'da, İngiltere'de, Amerika Birleşik Devletleri'nde, Avustralya'da ve Yeni Zellanda'da belirli plan dahilinde yaz kampları şeklinde özel olarak düzenlenen okul dışı öğrenme faaliyetleri yapıldığı

bilinmektedir (http2; Yazıcı ve Çobanoğlu, 2017). Okul dışı öğrenmenin eğitim programlarında ilk defa yer alması ise Amerika Birleşik Devletleri'nde Ada Imelda Brooks tarafından bir laboratuvar olarak doğanın işe koşulması fikrini 1912 yılında Kalifornia Eyalet Programına koyması ile başlamıştı (Stine, 1997). Daha sonraki yıllarda ise İngiltere'de benzer görüşü Clarke savunmuş ve öğretim programlarında okul bahçesinin de olması gerektiğine vurgu yaptığı bilinmektedir (http3; Rickinson ve diğerleri, 2004). Okul dışı öğrenme ile ilgili olarak Alman eğitimci Hahn açık hava etkinlikleri tasarlamış ve sonrasında kurduğu "Schlss Salem Okulu" ismi ile Almanya'da bireysel sorumluluk, eşitlik duygusu, sosyal adalet anlayışı, saygı ve birey toplum için vardır düşüncesine odaklanan ilk modern batı okulunu kurduğu bilinmektedir (Neill,2005). Benzer durumlar ise İskoçya'da Gordonstown Okulu, Galler'de Atlantik Koleji, Birleşik dünya koleji hareketi, Edinburgh Dükü Ödül Programı gibi çeşitli devlet, kurum ve kuruluşlarda benzer içeriklerde uygulamalar yapıldığı söylenebilir. Bu anlamda Hahn'ın uygulamalara öncülük ettiği çıkarımı yapılabilir (http3).

Türk eğitim sistemi içerisinde okul dışı öğrenmenin etkisi sorgulandığında Türk eğitim tarihinin tarihsel sürecini bu açıdan incelemek yerinde olacaktır. Toplumlarda geçmişten günümüze kadar eğitim politikaları ekonomi, sosyal ve kültürel ortam, politik ve jeopolitik durumlara bağlı olarak düzenlendiği bilinmektedir (Kaygısız, 1997). İslamiyet öncesi Türklerin hayat tarzı incelendiğinde göçebe yaşam tarzı görülmektedir (Ergin, 1964). Bunun sonucu olarak ise sürekli bir savaş hali ve hayvancılığın toplumsal yaşamda ön plana çıktığı söylenebilir. Savaş becerileri ve hayvancılığa dayalı kazanımların edinilmesi ihtiyacından dolayı ise eğitim sürecinde de ortam olarak yaşamın kendisinin işe koşulduğu düşünülmektedir (Halil ve Rencüzoğulları, 2017). Bu anlayışla yaparak yaşayarak öğrenme temel alınmış olup teoride var olan bilgiler çocuğa yaşamdan somut örneklerle deneyimler yoluyla sunulduğu bilinmektedir. Bu süreçte öğretmen olarak ise toplumun bilge insanları kullandıkları görülmektedir. Öğretmen rolünde bulunan kişiler toplumca akıl hocası olarak görülen bireyler olduğu alan yazından anlaşılmaktadır (Ögel, 1971; Sönmez, 2008; Kaygısız, 1997).

İslamiyet sonrası Türk eğitim sistemi incelendiğinde ise İbn-i Sina'nın çocuklar oyun oynayarak öğrenmeli sözü ile çocuğum yaşamdaki eğitim sürecinde oyunu en doğal etkinlik olarak tanımlaması okul dışı öğrenmeye vurguyu ortaya koymaktadır (Akyüz, 1997). Buna karşın süre gelen bu yaklaşımlar incelendiğinde okul dışı öğrenme ile kastedilen şeyin aslında çocuğun doğayla iç içe olması ve teoride kalan soyut bilgilerin somutlaştırılması

olduğu çıkarımı yapılabilir. Bu anlamda amaç okul dışında belirgin özelliklere sahip bir öğrenme ortamı hazırlanması değil hayatın doğal akışı içinde öğrenmenin gerçekleştirilmesi amaçlandığı savı ortaya atılabilir. Nitekim II. Meşrutiyet dönemine gelindiğinde de birçok söz sahibinin köylünün eğitilmesi gerektiği düşüncesinden hareketle köylülerin modern hayvancılık ve tarım gibi geçim faaliyetlerini daha modern seviyede gerçekleştirebilmeleri amaçlanarak okulların kurulması gerektiğini savunmuşlardır (Boyacı, 2008; Fidan, 1987; Yazıcı ve Çobanoğlu, 2017). Ayrıca Ziya Gökalp'in de aynı dönemde kişilerin sosyal hayata ve doğal yaşam alanına uyum sağlayacak şekilde yetiştirilmesi gerektiği savı ile eğitimin kişiden ziyade sosyolojik bir süreç olarak ele alınması gerektiğini vurguladığı görülmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarının doğasına uygun olarak doğrudan ilk ilişki ise 1913 yılında yayınlanan Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkatine göre tarih müfredat programında öğretmenlerin Osmanlı eserlerini incelemeleri amaçlanmış ve bu kapsamda geziye götürülmeleri gerektiği belirtilmiştir (Safran, 1999; Şahin ve Tokdemir, 2011).

Cumhuriyetin kurulması ile eğitim sisteminde pragmatist felsefe anlayışının hissedilir derecede etkisi görülmektedir. Bu anlamda ilk olarak Dewey'in gelişi ve akabinde 1925 yılında Kühne'nin, 1927 yılında Buyse'nin, 1932 yılında Malche'nin ve 1934 yılında da Parker gibi eğitimcilerin ABD ve Avrupa'nın farklı ülkelerinden ülkemize gelerek pragmatist anlayışa uygun olarak öneriler sunduğu bilinmektedir (Çınar, 2014; Taşkinöglü, 2012; Yalçın, 2019; Başgöz, 2005). Bu önerileri okul dışı öğrenme ortamları bağlamında önemli kılan durum ise pragmatist anlayışa göre bireylere toplum hayatı içerisinde gerekli olacak yetenek ve bilgilerin bireylere doğrudan aktarımının mümkün olmayışı ve bu aktarımın çevre aracılığı ile gerçekleştirilmesi gerektiği düşüncesi olduğu çıkarımı yapılabilir.

Tüm dünyada etkisi görüldüğü gibi Türkiye'de de II. dünya savaşı sonrası devam eden siyasi etkileri eğitim paradigmalarını millilikten uzaklaştırarak daha çok hümanist bir anlayışına bıraktığı görülmektedir. Bunun sonucunda ise eğitim sisteminde idealist ve realist yaklaşımlar yerini pragmatizmin esas olduğu ilerlemeci yaklaşıma bıraktığı savunulmaktadır. Cumhuriyet döneminde eğitim üzerinde yapılan bir reform olarak Köy Enstitüleri'nin kurulması gösterilebilir (Erkılıç, 2013; Özkan, 2011). "Köy enstitülerinin eğitim anlayışında da pragmatizmin izlerini görmekteyiz. Bu çıkarımla bu akımın okul dışı eğitim kapsamının belirgin özelliklerinden bahsetmek yerinde olacaktır. Eğitim ve öğretim konuları gündelik hayatla ilişkili olacak şekilde iş içinde öğretilmesi planlanmıştır. Bu program da öğrenciler çadır hayatından başlayarak ekip biçerler, yeni binalar kurarlar,

hayvan beslerler ve bütün bu işleri gerçekleştirirken aynı zamanda fen dersleri, matematik ve geometri gibi dersleri de bu işlerle bağlantılı olarak öğrenmektedirler (Boyacı,2008; Candan, 2008; Çoban, 2011).

Cumhuriyet dönemi eğitim sistemini genel olarak incelediğimizde, sistemin pragmatizme ve onun eğitimdeki devamı olan ilerlemeciliği temel aldığı söylenebilir. Bu dönemde hazırlanan yasalar ve devlet programları da İlerlemecilik eğitim akımının izlerinin görüldüğü ifade edilebilir (Boyacı, 2008). Öğrencinin önceden aldığı bilgi, beceri ve tutumların daha sonra kazanılacak olan deneyimlere ve durumlara anlam yüklemek için işe koşulması gerektiği savı sunulabilir. Bu bağlamda öğrenciler kazandıkları yeni bilgi, beceri ve tutumlar ile eski bilgiler arasında bir bağ kurarak yeni bir bilgi inşa etmesi esas olarak alınmalıdır. Hayat bilgisi eğitimi özelinde bakılacak olursa çocukların bir olgu ya da olaya ilişkin, kendi etkinlikleri yoluyla uyarıcıları anlamlandırmaları ve bilgiyi amacına yönelik olarak yapılandırılmaları gerekmektedir. Bu nedenle hayat bilgisi için düzenlenmiş etkinliklerin özü ve başlangıç noktası; öğrencinin olay ya da olgu ile doğrudan karşılaşması, okul dışındaki nesnelere ile doğrudan ilişki kurması ve etkileşime girmesi ve yaşadığı bu deneyimsel süreç sonunda kendi bilişsel ve fiziksel çabası ile kazanımı elde etmiş olmasını hedeflemesi gerektiği savunulabilir.

Günümüz 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı incelendiğinde “programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar” adlı bölümde açık bir şekilde okul dışı öğrenme çevrelerinden yararlanması gerektiği ifade edilmiştir. Bu noktada öğretmenler ve kurum tarafından okul dışı öğrenme çevrelerine yönelik etkinliklerin dikkatli bir şekilde planlanması gerekmektedir.

2.4.2. Okul Dışı Öğrenmenin Uygulama Aşamaları

Okul dışı öğrenme ortamları her ne kadar informal öğrenmeyi akıllara getirirse de, okul dışı öğrenme ortamları; okul binasının sınırları dışında, belirli hedefler doğrultusunda düzenlenen, planlı ve programlı olarak gerçekleştirilen etkinlik ve gezileri ifade etmektedir (Bakioğlu, 2017). Bu tanımdan hareket ile okul dışı öğrenmenin hayata geçilmesinde izlenmesi gereken bazı adımların olduğu sistematik bir öğretim süreci olduğu çıkarımı yapılabilir. Alan yazın incelendiğinde okul dışı öğrenmenin plan ve program boyutlarının üç adımda betimlendiği tespit edilmiştir (Tay, 2020; Laçın Şimşek, 2011). Okul dışı öğrenmeyi işe koşacak olan bir sınıf öğretmenin izlemesi gereken bu adımlardan önce yapması gereken ilk iş bir karar verme sürecidir. Bu karar verme sürecinde öğretmen; dersin

kazanımına uygun olarak kullanılabilen en iyi okul dışı öğrenme ortamına karar vermesi gerekmektedir. Bu aşamadan sonra aşağıda listelenen üç uygulama adımını sırasıyla izlemelidir (Tay, 2020; Laçın Şimşek, 2011). Bu adımların tam olarak anlaşılabilmesi için ayrı ayrı ele alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu adımlar;

A. Hazırlık

B. Okul Dışı Öğrenme Çevresinde Eğitim Öğretim Etkinlikleri

C. Okul Dışı Öğrenmede Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri

A. Hazırlık

İzlenecek adımlardan ilki olan hazırlık adımında öğretmen aşağıdaki iş ve işlemleri yapması beklenmektedir.

- Okul dışı öğrenme çevresine yapılacak olan ziyaretin planının hazırlanması,
- İmkânlar doğrultusunda okul dışı öğrenme çevresine öğretmen tarafından ön ziyaretin yapılması ve ziyaret öncesi ihtiyaçlar belirlenmesi,
- Ziyaret edilecek okul dışı öğrenme çevresiyle ilgili varsa yazılı ya da görsel materyallerin temin edilip öğrencilerle paylaşılması,
- Gerekliyse gezi rehberi ayarlanmalı ve ziyaret sırasında öğrencilere verilecek bilgiler planlanmalı,
- Öğrencilere yapılacak olan okul dışı öğrenme etkinliğinin amacı, içeriği, etkinlik boyunca uyulması gereken kurallar hakkında bilgi verilmesi,
- Öğrencilere okul dışı öğrenme etkinliği ile ilgili ödevlendirmelerin yapılması,
- Okul dışı öğrenme çevrelerine gitmeden hemen önce yapılan ödevlerin sunulması,
- Hazırlık aşamasında yapılması zorunlu olan işlemlerden biri de gerekli izinlerin alınması,
- Okul dışı öğrenme etkinliğinin gerçekleşeceği kişi ya da kuruluşlardan randevu alınması,
- Okul dışı öğrenme çevrelerine ulaşımın planlanması,
- Okul dışı öğrenme çevrelerine ziyaretten önce giderlerin hesaplanarak ücretlerin temin edilmesi,
- Okul dışı öğrenme çevrelerine ziyaretten önce katılımcı ve materyal listeleri hazırlanması ve her aşamada kontrol edilmesi,
- Okul dışı öğrenme çevrelerini ziyaret etmeden önce eğer gerekli ise sigortalama işlemlerinin yapılması.

B. Okul Dışı Öğrenme Çevresinde Eğitim Öğretim Etkinlikleri

- Okul dışı öğrenme çevrelerinde düzenlenecek etkinliklerin dersin amacına uygun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yapılmalı,
- Okul dışı öğrenme çevrelerinde, öğrencilerin etkinliği amacıyla hareket etmelerini sağlama,
- Okul dışı öğrenme çevrelerinde her bir öğrencinin aynı düzeyde katılmasına özen gösterme,
- Etkinlik sırasında öğrencilere ara ara sorular yöneltilerek etkinliğin amacına ulaşmasını yardımcı olunması,
- Öğrencilerin düzenlenen etkinlik sırasında soru sormasına fırsat verilerek meraklarının giderilmesine yardımcı olunması,
- Hazırlık aşamasında toplanan ön bilgilerin kullanılmasına fırsat verilmesi,
- Okul dışı öğrenme çevrelerinde öğrencilere serbest zaman tanınarak keyif almaları sağlanabilir.

C. Okul Dışı Öğrenmede Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri

- Okul dışı öğrenme çevrelerinde öğrenciler gözlemlenerek gözlem formları oluşturulabilir,
- Etkinlik sırasında öğrencileri yaptıkları gözlemleri not etmeleri istenebilir,
- Okul dışı öğrenme çevrelerindeki etkinliklerin bitiminde ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yapılabilir,
- Öğrencilerin etkinlik sırasında gördükleri, etkileşimde buldukları nesne eşya ve insanlarla ilgili edinimlerini yazıya dökmeleri, günlük tutmaları istenebilir,
- Mümkünse okul dışı öğrenme yaşantılarıyla ilgili sergi çalışması yapıp başka sınıflarla paylaşımları sağlanabilir.

2.4.3. Okul Dışı Öğrenmenin Faydaları

Hayat bilgisi dersi geniş bir yelpazeye sahip olan içeriğini öğretirken öğrencileri içinde yaşadıkları topluma uyumunu sağlamak için okul sınırları dışına çıkmalı ve öğrencileri toplumsal hayata hazırlamalıdır. Okul dışı öğrenme beş duyunun işe koşulduğu öğrenme ortamlarıdır (Lewis, 1975; Akt. Brooks, 2004). Duyu organları sayesinde gözlem gücünün artması bireyin öğrenim sürecine oldukça katkı sağlayacaktır. Payne (1985) sınıfta yapılması imkânsız veya zor olan etkinlikleri içeren öğretim programında yer alan kazanımların etkili bir biçimde öğretilmesi için kullanılan yöntemler olarak

tanımlamaktadır. Bu tanımdan hareketle sınıfta yapılması imkânsız olan bu etkinliklerin planlanması aşamasında her ne kadar okul yönetimi ve öğretmenler zorlansa da öğrenciler açısından pek çok faydası vardır. Bu bölümde faydalara değinilecektir. Okul sınırları içerisinde yapılan öğrenmelere göre daha az yapılandırılmış, kendiliğinden gelişen ve olası sürprizlerin yaşandığı bir eğitimidir (Öztürk, 2009). Yapılan çalışmalar çerçevesinde birçok duyu organının sürece dâhil edilip birinci elden deneyim kazanıldığı ve günlük hayata daha çok yaklaşıldığı sonucu elde edilmiştir(Ertaş, Şen ve Parmaksızoğlu, 2011). Şimşek ve Kaymakçı'ya göre (2015) okul dışı öğretim dersin genel amaçlarının ve kazanımların gerçekleşmesini sağlarken öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönden gelişimine katkı sağlamaktadır. Binbaşoğlu (2020) Okul dışı öğrenmenin çocuğun düşünmesine, karar vermesine, bir işi yapmasına ve sonuçlandırmasına imkân vereceğini belirterek bu imkânlar doğrultusunda çağdaş eğitimin gerçekleşeceğini vurgulamıştır. Yapılan alan yazın taraması sonucunda okul dışı öğrenme çevrelerinin özelde hayat bilgisi dersi genelde ise disiplinlerarası boyutlarıyla düşünüldüğünde sağlayacağı faydaların farklı çalışmalarda belirtildiği görülmektedir (Bilton, 2010; Nrc 2009; Anderson ve Pisticelli, 2002; Falk ve Dierking, 1997, Yaşar ve Gültekin, 2011; Gök ve Girgin, 2004; Aktaş, 2016; Ocak Korkmaz, 2018; Keskin ve Kaplan, 2012). Yapılan bu çalışmaların bir sentezi olması amacıyla okul dışı öğrenme çevrelerinin işe koşulmasının sağlayacağı faydalar aşağıda sunulmuştur.

Okul dışı öğrenme çevreleri;

- Öğrencileri gözlem yapma ve veri toplama süreci sayesinde sonuca ulaşarak yorum yapma yetenekleri gelişir
- Çevre insan ve olaylar arasında ilişki kurma düşüncesinin kökleşmesini sağlar
- Çevreye karşı duyarlıklarını arttırır ve çevre sorunlarının çözümünde toplumun bir ferdi olarak çevre sorunlarına karşı sorumluluk alır.
- Doğal çevreyi ve yaşadığı coğrafyayı tanıyarak yurt sevgisi gelişir.
- Çevre gezileri öğrencilerin doğal kaynakları tanımasını ve değerini anlamalarına fayda sağlar.
- Öğrencilere hayatın içinden gerçek bilgiler kazandırır.
- Sınıf ve okul sınırları içerisinde yapılan soyut öğretimden somut ve gerçek yaşam ile iç içe olan öğretime geçiş sağlar.
- Öğrencilere kendi tecrübelerini, kendi deneyimlerini yaşama imkânı sunar.
- Öğrencilerin birden çok duyu organını harekete geçirir

- Öğretimin daha etkili ve kolay gerçekleşmesini sağlar.
- Öğrencilerin zihninde oluşan şemaları geliştirir ve yeni şemalar oluşturur.
- Öğrencilerin bilgi, kavranama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini geliştirir.
- Yapılacak bir tartışma ortamında öğrencilerin fikir alışverişinde bulunmalarını ve ortaya koymalarına zemin hazırlar.
- Öğrencilerin yaşam becerileri ve sosyal katılım becerileri edinmelerini sağlar.
- Sınıf ortamından ve yazılı materyallerden uzaklaşarak sevinç ver ruhsal bir doyum sağlar.
- Yaşadıkları coğrafyayı ve vatanı haritalar gibi yapay ve soyut araç gereçler ile değil doğrudan görerek öğrenmelerini sağlar.
- Öğrencilerin fiziksel bireysel ve sosyal gelişimlerini sağlar.
- Öğrencilerin keyif alma, estetik, çevresel farkındalık oluşturmalarını sağlar.
- Açık havada gerçekleştirilen yaşam becerilerinin kazanılmasını sağlar.
- Öğrencilerin eleştirel ve bağımsız bir biçimde bir kâşif gibi keşif yapmalarını sağlar.
- Risk almaları ve zorluklarla baş etmeleri sonucunda öğrencileri yeni beceriler öğrenmelerini sağlar.
- Yerel tarih bilincinin gelişmesine yardımcı olur.
- Öğrencilerin benlik saygılarını ve özgüvenlerinin gelişmesini sağlar

2.4.4. Okul Dışı Öğrenmenin Sınırlılıkları

Okul dışı öğrenme çevrelerinin uygulama boyutu düşünüldüğünde öğretmenlerin bu uygulamadan zaman zaman kaçınmak istedikleri görülmektedir. Uygulama sürecinde öğretmenlerde daha fazla sorumluluk, iş yükü, bürokratik engeller, idari yaptırım, müfredat yoğunluğu gibi nedenlerden dolayı sınırlılıklar ile karşılaşacağı için okul dışı öğrenme çevrelerini kullanmaktan kaçındıkları söylenebilir. İlgili alan yazında yapılan çalışmalar sonucunda sınırlılıklar aşağıdaki şekilde sıralanabilir(Tay, 2020; Kubat ,2009).

- Sınıf ortamının kullanımının okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanımından daha kolay olması,
- Sınıf ortamı için dersi planlamanın okul dışı öğrenme çevrelerinininkinden kolay olması,
- Sınıf ortamında araç gereç kullanımının ve denetiminin okul dışı öğrenme çevrelerine göre kolay olması,

- Sınıf yönetiminin okul dışı öğrenme çevrelerine göre sınıf ortamında daha kolay olması,
- Okul dışı öğrenme çevrelerinde kullanılacak öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin sınıf ortamlarındakine göre sınırlı olması ve kullanım özelliklerinin klasik öğretmen anlayışına uymaması,
- Okul dışı öğrenme için gerekli olan bürokratik izinlerin gereksiz uzun ve zorlayıcı olması,
- Okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanımının öğretmenlere ekstra görev ve sorumluluk yüklemesi,
- Öğretmenlerin okul programını yetiştirmeye yönelik kaygıları,
- Öğrencilerin öğrenme özellikleri, kullandıkları öğrenme stratejileri ve öğrenme stillerinin okul dışı öğrenme ile uyumlu olmaması,
- Okulun dışına çıkıldığında öğrencilerin sağlık ve güvenlikleriyle ilgili ortaya çıkabilecek olumsuz durumlar,
- Okul dışı öğrenme çevrelerine yönelik zaman, kaynak ve destek konusundaki olumsuz etkiler,
- Okul dışı öğrenme çevreleri ile ilgili ulaşım, konaklama, yeme içme ve giriş ücretlerinin ortaya çıkardığı zorluklar,
- Okul dışı öğrenmeye yönelik eğitim yöneticileri, öğretmenler ve ailelerin sahip olduğu olumsuz algılar.

2.4.5. Okul Dışı Öğrenme Çevreleri

Okul dışı öğrenme ortamları plansız ve programsız, kendiliğinden gerçekleşen öğrenmelerin yerler olarak değil; belli amaçlar doğrultusunda, düzenlenen gezi ve etkinliklerin gerçekleştirildiği yerlerdir (Laçın Şimşek, 2011). Yapılan alan yazın incelemesi sonucunda öğretim sürecinin daha nitelikli bir hale getirilebilmesi için birçok ders kapsamında okul dışı öğrenme ortamlarından faydalandığı ortaya çıkmaktadır (Kaya, 2021; Yaşar Çetin, 2021; Pekin Bozdoğan, 2021; Nalkıran ve Karamustafaoğlu, 2020; Karbeyaz ve Kurt, 2020; Ürey ve Kaymakçı, 2020; Ertuğrul ve Karamustafaoğlu, 2020). Bu anlamda faydalanılan okul dışı öğrenme çevreleri incelendiğinde okul dışı öğrenme çevrelerinin işe koşulduğu ders özelinde tercih edilen yerlerin değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu noktadan hareketle yapılan bu çalışma kapsamında araştırmaya dahil edilen hayat bilgisi dersi özelinde yararlanılabilecek olan okul dışı öğrenme ortamlarının net

bir şekilde ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Hayat bilgisi dersi kapsamında kullanılacak okul dışı öğrenme çevreleri ve ilgili üniteleri aşağıda yer alan Tablo 2.4’te gösterilmiştir.

Tablo 2.4. Hayat Bilgisi Tanımları ve Öne Çıkan Unsurlar

Kurum	Mekân	İlişkili Üniteler
Yerel Tarih	Cami, Medrese, Kütüphaneler, Kaleler, Saraylar,	Ülkemizde Hayat
Müzeler	Arkeoloji Müzeleri, Sanat Müzeleri, Tarih Müzeleri, Etnografya Müzeleri, Doğa Tarihi Müzeleri, Resim Müzeleri	Ülkemizde Hayat
Tarihsel Alanlar	Tarihi Değeri Olan Binalar, Yollar, Kalıntılar, Şehitlik	Ülkemizde Hayat
Coğrafi Alanlar	Milli Parklar, Tabiat Parkları,	Doğada Hayat
Resmi Kurumlar	PTT, Belediye Başkanlığı, Muhtarlık, Kaymakamlık, Emniyet Müdürlüğü, TBMM, Hastaneler	Güvenli Hayat Ülkemizde Hayat Sağlıklı Hayat
Özel Sektör Kurumları	Fabrika, Süpermarket, Banka, Tv kanalları, Huzurevi, Otopark, Havaalanları	Ülkemizde Hayat Güvenli Hayat Evimizde Hayat
Sivil Toplum Kuruluşları	AFAD, TEMA, AKUT, KIZILAY, YEŞİLAY	Ülkemizde Hayat Güvenli Hayat
Bilimsel ve Sanatsal Etkinlikler	Sergiler, Kongreler ve Sempozyumlar, Sinema, Tiyatro	Ülkemizde Hayat

Tablo 2.4’te hayat bilgisi dersi üniteleri doğrultusunda faydalanabilecek okul dışı öğrenme çevrelerine yer verilmiştir. Betimlenen okul dışı öğrenme çevrelerinden hayat bilgisi dersi kapsamında faydalanması beklenen öğretmenlerin bu çevrelere gezi düzenlemesi gereği ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin söz konusu okul dışı öğrenme çevrelerinden en üst düzeyde yarar sağlaması gezi düzenleyebilme öz yeterlikleri ile de ilişkili olduğu söylenebilir.

2.5. ÖZ YETERLİK

Bandura’nın ortaya koyduğu sosyal öğrenme kuramında davranış ve çevrenin sürekli bir etkileşim içinde olduğunu vurgulayan karşılıklı belirleyicilik ilkesini temsil eden kavramlardan birisi de öz yeterliktir. Bandura (1997)’ya göre öz yeterlik bireyin bir konuda başarılı olabilmesi için gerekli etkinlikleri düzenleme ve yapabilme kapasitesi hakkında kendine ilişkin sahip olduğu inancıdır. Bir başka ifade ile öz yeterlik kişinin kendi kapasitesine yönelik beklentisidir. Senemoğlu (2005) öz yeterlik kavramını bireyin gelecekte karşılaşma ihtimali olan güçlüklerin üstesinden gelebilmek adına, ne ölçüde başarılı olabileceğine dair kendi hakkındaki inancı olarak tanımlamaktadır. Yapılan

tanımlamalara bakıldığında öz yeterlik üzerinde durulan bir diğer kavram ise inanç olduğu görülmektedir. Öz yeterlik inancı ise bireylerin çeşitli zorluklarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin bireysel olan yargılarıdır (Bandura,1982). Sökmen (2018) tarafından yapılan araştırma sonucunda öz yeterlik inançları düşük olan öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde zorlandıkları bununla birlikte de iş memnuniyetlerini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bandura (1986) yüksek düzeyde öz yeterliğin performansı pozitif yönde etkilediğini ve gösterilen iyi bir performansın da bireyin öz yeterliğini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Kişilerin öz yeterlik eğilimleri ne kadar yüksek olursa olaylar karşısında gösterdikleri çaba, direnç ve performansta bir o kadar fazlayken öz yeterlik dirençleri düşük olduğunda ise pes etme eğiliminde oldukları gözlenmektedir (Kaptan ve Korkmaz, 2002).

Bandura (1995) ve Pajares (2002) bireylerin öz yeterlik inancının kaynağı olarak dört temel ögeye vurgu yapmaktadır. Bu ögeler doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve bireyin psikolojik durumu olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamadan hareketle özyeterlik inancının daha iyi anlaşılabilmesi için bu ögelerin ayrı ayrı açıklanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Sözü edilen dört öğeden ilki olarak doğrudan deneyim, bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı problem durumlarında bu problemlerin çözüm sürecine ilişkin olarak kendisine atfedilen sorumluluk rolünün icrasında ortaya çıkan olumlu olumsuz ya da nötr olarak nitelendirilecek deneyimlerin tamamı olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1997). Problem çözme sürecinde üstlendikleri rollerin bireye kazandırdığı bu deneyimler, gelecekte karşılaşacakları olası durumlarda üstlenecekleri roller için zemin oluşturacak bir öz yeterlik inancı kazandıracaktır. Kazanacakları bu öz yeterlik inançları geçmişte yaşanan deneyime bağlı olarak olumlu ya da olumsuz yönde gelişebilir (Usher ve Pajares, 2008). Bu bağlamda öğretmenlerin derslere, öğrencilere ve tüm öğretim sürecine yönelik var olan öz yeterlik inançları bir noktada geçmiş deneyimleri ile ilişkilidir. Bu ilişki doğru orantılı olarak ortaya çıkmaktadır. İnanç düzeyinin düşük, orta veya yüksek düzeyde olması geçmiş ile ilgili olmasının yanında bu düzey gelecek yeni deneyimlere bağlı olarak da gelişecektir.

Sıralanan ögelerin ikincisi dolaylı yaşantılardır. Dolaylı yaşantılar, bireylerin yaşamları boyunca edindikleri doğrudan deneyimler ile eş zamanlı olarak ortaya çıkan sosyal öğrenme yoluyla diğer bireylerin doğrudan deneyimlerinden edindikleri yaşantılar olarak ifade edilebilir. Bu deneyimler, her zaman olumlu ya da her zaman olumsuz olmazlar. Dolaylı yaşantı, başkalarının deneyimleri sonucunda elde ettikleri ödül ve cezaya bağlı

olarak bireylerin bu deneyimleri kendi yaşamında kullanmasını içermekte ve buna dolaylı öğrenme denilmektedir.

Bandura'nın (1997) sıraladığı ögeler içinde doğrudan deneyim ögesini Ertürk'ün (1995) eğitim tanımında görmek mümkündür. Söz konusu tanımda eğitim "bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci" olarak betimlenmektedir. Tanımda geçen kendi yaşantıları yoluyla ifadesi ile Bandura'nın (1997) doğrudan deneyim ögesi ile aynı durumu vurguladığı çıkarımı yapılabilir.

Öz yeterlik inancına kaynaklık eden bir diğer öge ise sözel ikna olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1997). İnsanlık tarihi boyunca bireyler, yaptıkları her eylem sonunda tasdiklenme ve onore edilme dürtüsü ile hareket ederler. Bu dürtü bireylerin öğrenme davranışlarını da etkilemektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin, eğitim öğretim faaliyetlerindeki öğrenciye yönelik tutumları, öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonlarını artıracakları söylenebilir. Nitekim alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrenci motivasyonlarını etkileyen faktörler arasında öğretmen tutumu oldukça etkili bir yer tutmaktadır (Göçer ve Deryakulu, 2004; Savaş, Taş ve Duru, 2010). Ayrıca yapılan psikolojik ve sosyolojik çalışmalar bu savı destekler nitelikte sonuçlar ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalarda bireylerin iş yaşamlarında ve sosyal yaşamında takdir edilme beklentisi ve güvenilme içgüdüleriyle daha verimli ve başarılı sonuçlar elde edecek şekilde çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. (Kulualp, 2019) Bu bağlamda kişilerin geçmiş deneyimlerinin ve dolaylı yaşantılar yoluyla kazandıkları öz yeterlik inancını destekleyen bir diğer unsurun sözel ikna olduğu bir başka deyişle tasdik ve güven duygusunun kişilerin öz yeterlik inanç düzeylerini artırdığı sonucu çıkarılabilir.

Son olarak sıralanan öge ise psikolojik durumdur (Bandura, 1986). Psikolojik durum bireylerin sosyal yaşamı, eğitim hayatı, spesifik bir olay ya da olgu karşısındaki tutumu ile sınırlandırılmayacak kadar genel bir tanıma sahip olsa da bu çalışma kapsamında sözü edilen konular çerçevesinde ele alınmaya çalışılmıştır.

İnsanoğlu doğası gereği somut ya da soyut, sözel ya da sözsüz iletişim, olay, olgu ve çatışmalardan etkilenebilen bir canlıdır (Kulualp, 2019; Kümüş, 2012; Karagül, 2018; Uruş, 2019). Bu yüzden karşılaştığı her durum neticesinde bir duygu durumu gerçekleşir ve gerçekleşen bu durum kişilerin süreçte yaşadığı ana bağlı olarak olumlu ya da olumsuz gerçekleşebilir. Bireylerin var olan eylemler karşısındaki durumu eylem öncesinde, sırasında

ve sonrasında karşılaştığı tepki ve dönütler neticesinde değişime uğrayacaktır (Kümüş, 2012). Bu değişimin de doğrudan veya dolaylı olarak kişilerin öz yeterlik inançlarını etkileyeceği çıkarımı yapılabilir.

Pajares'e (2002) göre bireyin yaptığı bir eylemin sonucuna ilişkin düşüncesi, daha sonra benzer bir görevi gerçekleştirme konusunda kendi yeteneklerine olan inancının oluşumunda ve geliştirilmesinde kullanılmaktadır. Örnek olarak; öğretmenlerin hayat bilgisi öğretimine ilişkin yetkinlikleri ve yetkinlik düzeylerine olan inançları onların öğretim sürecinde neler yapabileceklerine ilişkin karar mekanizmalarında etkili bir rol oynamaktadır. Bu karar mekanizmaları sahip oldukları yetkinliklerle özelde nitelikli bir hayat bilgisi öğretimi gerçekleştirebilmeleri için genelde ise tüm eğitim sürecini sağlıklı ve etkili bir şekilde yürütmeleri için işe koşulmaktadır. Nitekim öz yeterlik inançları bu çalışma kapsamında okul dışı öğrenme özelinde, alan yazında tartışılmaya değer bulmuştur. Öğretmenlerin gerek okul dışı öğrenmeye ilişkin gerekse genel anlamda hayat bilgisi dersine ilişkin öz yeterlik inanç düzeyleri ne kadar yükselirse bu anlamda yaptıkları eğitim öğretim faaliyetlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi aynı paralellikte yükselen bir grafik oluşturduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni öz yeterlik inançları, sınıfta öğretmenlerin nitelikli bir öğretim faaliyeti sürdürmelerinde hem etken hem de etkilenen bir faktör olduğu çıkarımı yapılmıştır. Nitekim Koç (2019), Akgün (2020), Yordan ve Bülbül'e (2018) göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile ders süresince yaptıkları öğretimsel etkinliklerin doğrusal bir ilişkide oldukları vurgulanmıştır. Bu tespitten yola çıkarak sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları arttıkça planladıkları faaliyetlerin niteliğinin yükseldiği söylenebilir. Yine bu savı destekler nitelikte öğrenci motivasyonlarının ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarının öğretmen öz yeterlik inançları ile doğrusal ilişkide olduğunu ortaya koyduğu görülmektedir. Yukarıda sözü edilen sınıf öğretmenleri öz yeterlik inanç düzeylerinin süreçteki etken rolü bu şekildeyken süreçteki edilgen yapısı da göz ardı edilmemelidir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri, Uline, Miller ve Tschannen Moran'a(1998) göre sunulan imkânlar, sınıf mevcudu, okulun sahip olduğu imkânlar, sağlanan hizmet içi eğitimler ve benzeri faktörlerden etkilendiği ortaya konmuştur. Bu anlamda ilgili alan yazın taraması yapıldığında görülmektedir ki sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri üzerinde okulda öğretmenlere sunulan fiziki ve materyal desteği ile motivasyonları birer bağıl değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmalar sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını arttırmak için onlara öğretim sürecinde planladıkları faaliyetleri yapma imkânı, zamanı ve motivasyonunun sağlanması gerektiği çıkarımı

yapılabilir (Korkut ve Babaoğlan, 2012; Kaçar ve Beycioğlu, 2017) . Yapılan alışmalar incelendiğinde öğrencilerin; akademik başarılarını, derse karşı tutum ve motivasyonlarını zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış sınıf ortamlarının olumlu anlamda etkilediği sonucu çıkarılabilir (Uline, Miller ve Tschannen Moran, 1998; epni ve oruhlu, 2014; Uzun ve Alev, 2013; İnel Ekici ve Boyacı, 2020; Eryılmaz ve Yıldız Aydoğdu, 2015; Bütün, 2021). Yukarda sıralanan çalışmalar göz önüne alındığında sınıf ğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri doğrudan ğretim sürecine dolaylı olarak ise öğrencilerin derse karşı tutum, başarı ve motivasyonları ile ilişkili olduğu görülmektedir

Sınıf ğretmenleri öz yeterlik inançları bu araştırmada işe koşulan hayat bilgisi ve okul dışı öğrenme özelinde tartışılacak olursa alan yazında hayat bilgisi ile ilişkilendirilmiş okul dışı öğrenme çevrelerine ilişkin çalışmaların sığ oluşu göz önüne alındığında sınıf ğretmenlerinin öz yeterlik inançları hayat bilgisi ğretimi ve okul dışı öğrenme çevreleri boyutları ile ayrı ayrı ele alınarak alan yazın ile tartışılmıştır.

2.6. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okul dışı öğrenme kavramı ve öğretmenlerin eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançları ile ilgili alanyazındaki çalışmalar betimlenmiştir.

Kaya (2021) sınıf öğretmenlerinin ilkokulda okul dışı öğrenme etkinliklerinin kullanılmasına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla yaptığı lisansüstü tez çalışmasını sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirmiştir. Çalışmada okul dışı öğrenme etkinliklere dair görüşler, okul dışı öğrenme etkinliklerini ne sıklıkla kullandıkları, hangi okul dışı öğrenme etkinliklerini sosyal bilgiler dersi kapsamında daha çok gerçekleştirmeye çalıştıklarını incelemiştir. Karma yöntem kullanılan bu çalışmada; sınıf öğretmenleri okul dışı öğrenme etkinliklerinin sıklıkla gerçekleştirilmesinin olumlu etkiler yaratacağını, öğrencilerin ve öğretmenlerin etkileşim kurabileceği alternatif bir ortam yaratması, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerinde sürekli bir döngü oluşturması, teorik bilgilere karşı daha geniş bir görüş açısı sağlama ve öğretmenlerin öğrencilerle daha rahat iletişim kurmasını kolaylaştıracağını belirtmişlerdir.

Torun (2021) sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeye yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla yaptığı lisansüstü tez çalışmasını sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adayları ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeye yönelik farkındalık durumlarını, bilişsel yapılarını ve uygulama durumlarını belirlemek olarak hedeflenmiştir. Araştırma verilerini yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli derslerinde okul dışı öğrenme etkinliklerine yer verdiklerini ve öğrencilere sağlamış olduğu katkıyı dile getirirken buldukları şehirdeki okul dışı öğrenme çevreleri hakkında bilgi sahibi oldukları anlaşılmıştır. Çalışmaya katılan bir kısım öğretmen ise okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanırken yasal işlemlerin, sürenin kısıtlı olması gibi sıkıntılarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının bir kısmı lisans öğrenim süreçlerinde okul dışı öğrenme etkinliklerine katılmadığını ifade ederken katılanlar ise kendilerine birçok katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Adaylar meslek hayatlarına başladıkları zaman gerekli koşullar sağlandığında okul dışı öğrenme etkinliklerine yer vereceklerini belirtmişlerdir.

Yaşar Çetin (2021) yaptığı çalışma ile okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okul dışı öğrenmeye ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında örneklem grubunu öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri ve velileri

oluşturmuştur. Veriler araştırmacının hazırladığı okul dışı öğrenme anket soruları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve velilerin yanıtlarının analizi sonucunda tüm paydaş gruplarının birbirinden farklı fikirleri olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın okul dışı öğrenme alanları, okul dışı öğrenme alanlarının avantajları, okul dışı öğrenme alanlarındaki zorluklar, okul dışı öğrenme alanı seçim kriterleri, faaliyet seçimi ve süreci, okul dışı öğrenme alan deneyimleri, okul dışı öğrenme alanında öğrenme sürecinde ve öncesinde olmak üzere sorumluluklar ile ilgili konularda benzer fikirlere sahip oldukları da bulgulanmıştır.

Demir ve Çetin (2021) Okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançları ölçeğinin geliştirilmesi isimli çalışmalarında “Okul Dışı Öğrenme (ODÖ) Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Özyeterlik İnançları Ölçeği” geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 332 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş, yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda toplam varyansın %61,01’ini açıklayan, 29 madde ve dört faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Ortaya çıkan faktörler; “Hazırlık Yeterliliği”, “Uygulama ve Değerlendirme Yeterliliği”, “Öğrenmeyi Destekleme Yeterliliği” ve “Bilgi ve Deneyim Yeterliliği” olarak adlandırılmıştır. DFA sonuçları ölçeğin “kabul edilebilir uyum” ve “mükemmel uyum” indekslerine sahip olduğunu göstermiştir. Ölçümlerin güvenilirliği Cronbach Alpha ve bileşik güvenilirlik yöntemleriyle incelenmiş ve hesaplanan güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı saptanmıştır. Tukey Non-Additivity test sonuçları ölçeğin toplanabilir özellikte olduğunu göstermektedir. Madde toplam korelasyonu ile %27’lik alt-üst grup karşılaştırmaları ölçekte yer alan maddelerin tamamının ayırt edici olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin ODÖ faaliyetlerine yönelik öz-yeterlik inançlarını ortaya koyacak geçerli ve güvenilir ölçümler veren bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Temel ve Kölemen (2021) Okul öncesi öğretmenlerin alan gezisi düzenlemeye ilişkin öz yeterlik inançlarının incelenmesi isimli çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin alan gezisi düzenleyebilmeye ilişkin öz yeterlik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 219 okul öncesi öğretmeni oluşturmakta olup veriler Bozdoğan (2016) tarafından geliştirilen “Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,89 bulunmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançlarının bazı değişkenlerden etkilendiği (mesleki deneyim, bir eğitim-öğretim yılı içerisinde gezi

düzenleme sıklığı ve zorluk yaşama durumu), bazı değişkenlerden (yaş, eğitim durumu ve gezi düzenlemede yaşanan zorluk türü) ise etkilenmediği görülmüştür.

Pekin ve Bozdoğan (2021) Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı çevrelere gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: Tokat ili örneği isimli çalışmalarında ortaokul öğretmenlerinin okul dışı çevrelere gezi düzenlenmeye ilişkin öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 117'si erkek ve 91'i kadın olmak üzere toplam 208 Fen bilimleri, Sosyal bilgiler, Matematik ve Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin gezi düzenleme noktasında kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin gezi düzenlemeye yönelik öz yeterlik inanç puanları; eğitim durumu değişkeninde farklılaşırken, cinsiyet, mezun oldukları bölüm, gezi düzenleme sıklığı ve hizmet süresi değişkenlerinde farklılaşmadığı görülmüştür. Farklı branşlara sahip öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları olarak en sık okul bahçesini kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler gezi düzenleme faaliyetleri süresince öğrenci, veli ve kurumlardan izin alma, öğrencilerin kontrolünü ve güvenliğini sağlama ve öğrencilerden gezi dönütü alma gibi sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Pekin (2021) Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı çevrelere gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: Tokat ili örneği isimli tez çalışmasında ortaokul öğretmenlerinin okul dışı çevrelere gezi düzenlenmeye ilişkin öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 117'si erkek ve 91'i kadın olmak üzere toplam 208 Fen bilimleri, Sosyal bilgiler, Matematik ve Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçme aracının birinci kısmında ise öğretmenlerin okul dışı çevrelere ilişkin görüşlerinin alındığı 2 kapalı uçlu ve 2 açık uçlu soru olmak üzere toplam 4 soru bulunmaktadır. Ölçme aracının ikinci bölümünde ise Bozdoğan (2015) tarafından geliştirilen "Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin gezi düzenleme noktasında kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin gezi düzenlemeye yönelik öz yeterlik inanç puanları; eğitim durumu değişkeninde farklılaşırken, cinsiyet, mezun oldukları bölüm, gezi düzenleme sıklığı ve hizmet süresi değişkenlerinde farklılaşmadığı görülmüştür. Farklı branşlardaki öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları olarak en sık okul bahçesini kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler gezi düzenleme faaliyetleri süresince öğrenci, veli ve kurumlardan izin alma, öğrencilerin kontrolünü ve güvenliğini sağlama ve öğrencilerden

gezi dönütü alma gibi sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin, okul dışı ortamlardan en sık okul bahçesini tercih etme durumu göz önünde bulundurulduğunda okul bahçelerinin daha yeşil ortamlar haline getirilmesi ve gerçek bir bahçe algısının öğrencilere kazandırılabilmesi için çevre düzenlemeleri ve peyzaj projeleri teşvik edilmesi önerilmektedir.

Demirel (2020) Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlikleri isimli çalışmasında sınıf eğitimi öğretmen adaylarının müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik inançlarını geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 58 sınıf öğretmen adayından oluşmakta olup veriler müze eğitimine ilişkin öz yeterlik inancı ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçları sınıf eğitimi öğretmen adaylarının müze gezi sürecine rehberlik yapma, müzeleri öğrenme ortamı olarak kullanma, dersin içeriğini ya da müze ziyareti sürecini öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda planlama ve derslerin müzelerde işlenmesi konusundaki öz yeterlik düzeylerinin verilen eğitim sonrasında olumlu yönde geliştiğini göstermiştir.

Nalkıran ve Karamustafaoğlu (2020) Doğal afetler konusunun okul dışı öğrenme ortamında öğretimi: Afad gezisi isimli çalışmalarında ilkökul 2. sınıf doğal afetler konusunun okul dışı öğrenme ortamı olan Afet ve Acil Durum (AFAD) gezisi sürecinde gerçekleştirilen öğretiminin öğrencilere nasıl katkı sağlayacağını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2. Sınıfa gitmekte olan 17 öğrenci oluşturmaktadır. Gezi öncesi ve sonrasında uygulanan yarı-yapılandırılmış görüşme formları ve gezi esnasında kullanılan anlam çözümleme tablosu aracılığıyla ulaşılan veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda yapılan etkinliğin dikkat çekici, eğlenceli, bilgilendirici ve kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yapılan etkinliklerden memnun kaldığı ve olumlu bir etki bıraktığı sonucuna varılmıştır.

Karbeyaz ve Kurt (2020) Hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri isimli çalışmalarında ilkökul 3.sınıf hayat bilgisi dersi “Doğada Hayat” ünitesinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu sınıfını genel meslek yaşantısı içerisinde son beş yılda en az bir kez okul dışı öğrenme ortamlarına götürmüş 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığı, öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olduğu ve okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerin sınıfta yapılan öğretimin tamamlayıcısı olduğu,

hayat bilgisi dersi “Doğada Hayat” ünitesi kazanımlarının okul dışı ortamlarda işlenmesinin en fazla fen bilgisi dersine katkı sağladığı düşünüldüğü sonucuna varılmıştır.

Ürey ve Kaymakçı (2020) Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri isimli çalışmalarında hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve bu ortamlarda gerçekleştirilen uygulama faaliyetleri hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmaya ülke genelinden toplam 312 sınıf öğretmeni katılmış olup veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Öğretmen Görüş Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarını kullandıkları ortaya çıkmıştır. Okul dışı öğrenme ortamlarının bilgi, beceri ve duyuşsal boyutlarda eğitim-öğretim faaliyetlerine etkili olduğu tespit edilmiş, sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmamalarında öğretmen, öğrenci, yönetim, veli ve yerel kaynaklı nedenlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamı olarak en çok doğa eğitimi etkinliği yaptırdığı, bu kapsamda doğayı koruma becerisine ve doğal çevreye duyarlılık değerine odaklandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Karbeyazı ve Karamustafaoğlu (2020) Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretime katkısı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerine bir inceleme isimli çalışmalarında okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanan sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının öğretime katkısı ile ilgili görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma grubu 8 sınıf öğretmeninden oluşmakta olup veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bulgulardan; öğretmenlerin yaparak, yaşayarak ve görerek öğrenme ile soyut konuların somutlaştırıldığı görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ertuğrul ve Karamustafaoğlu (2020) Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri: kayseri bilim merkezi isimli çalışmalarında Kayseri Bilim Merkezi’ni ziyaret eden sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 14 sınıf öğretmeni oluşturmuş olup veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı, okul dışı öğrenme ortamını sadece müze, park, bilim merkezi gibi yerleri düşündükleri, bilim merkezini ziyaret amaçlarının konu öğretiminden ziyade farklı deneyimler edinmek ve güzel zaman geçirmek olduğu sonucuna varılmıştır.

Seyhan (2020) Öğretmen adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenmenin etkililiği isimli çalışmasında TÜBİTAK tarafından desteklenen bir bilim ve toplum projesi uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı eğitimin etkililiği ve kullanılması hakkında görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu farklı şehirlerde eğitim görmekte olan 30 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşmakta olup veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yansıtıcı günlüklerden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okul dışı öğrenmenin beceri kazandırma, kavram öğretimi ve değer geliştirme açısından etkili olduğu tespit edilmiş olup öğretmen adaylarının okul dışı mekânlara yönelik bilgi ve farkındalıkların arttığı gözlenmiştir.

Soylu ve Karamustafaoğlu (2020) Okul dışı ortamlarda öğretim deneyimi olan fen bilimleri öğretmenlerinin bu ortamlara yönelik görüşleri isimli çalışmalarında okul dışı öğrenme ortamına öğrencilerini götürmüş fen bilimleri öğretmenlerinin gittikleri ortam hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 7 fen bilimleri öğretmeni oluştururken veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre fen bilimi öğretmenlerinin okul dışı ortamlarda öğretim yapmak için en çok planetaryum, müze ve bilim merkezlerini tercih ettiği, okul dışı öğrenme ortamlarının sosyalleşmeyi sağladığı ve öğrencilere araştırma sorgulama becerisi kazandırdığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca okul dışı ortamlara yapılan gezilerde öğrenci mevcudunun fazla olması, maddi sorunlar ve ulaşım aracının ayarlanmasında zorluklar yaşanabileceği anlaşılmıştır.

Öztürk (2019) sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeye ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yaptığı lisansüstü tez çalışmasında 24 tane sosyal bilgiler öğretmeni ile çalışmış olup verilerini yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplamıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenler sosyal bilgiler dersi ile okul dışı öğrenme çevrelerinin ilişkili olduğu bu yüzden öğrencilere bilgileri kazandırma sürecinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler okul dışı öğrenme çevreleri ve sosyal bilgiler dersinde kullanılan okul dışı öğrenme çevreleri hakkında bilgi sahibi oldukları, sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının zenginliği ve çeşitliliğinin farkında oldukları, okul dışı öğrenmenin bireyin eğlenerek ve isteyerek öğrenmesi açısından etkili olduğunu belirtmişlerdir. Okul dışı öğrenmenin öğretimi çeşitlendirerek zenginleştirdiği vurgulanmıştır. Okul dışı öğrenme ve informal öğrenme arasındaki fark ve benzerliklerini saptayabildikleri, informal öğrenmelerin okul dışı öğrenme kapsamı dışında kaldığını ifade etmişlerdir. Okul dışı öğrenmeyi diğer öğrenme türleri ve ortamlarından ayırabildikleri, sosyal bilgiler dersinin

amaçlarının okul dışı öğrenmeyle ilişkili olduğu, okul dışı öğrenmenin yaparak yaşayarak ve kalıcı öğrenme sunduğu sonucuna ulaştığı görülmektedir.

Çaçan (2019) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin informal öğrenme ortamlarının kullanımı ile ilgili görüşlerinin incelenmesi (Ağrı ili örneği) başlıklı tez çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin informal öğrenme alanları ile ilgili görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmakta olup veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda informal öğrenme ortamlarının sosyal bilgiler dersinde kullanılması gerektiği, bu ortamların sayesinde bilgiyi kalıcı hale getirdikleri, birincil kaynaklardan bilgiyi kazandıkları düşüncesinde oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin informal öğrenme ortamları ile ilgili ders saatlerinin yetersiz olması, prosedür boyutunun fazla olması, fiziki ortamların yetersizliği gibi çeşitli sorunlar olduğu düşüncesi ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda informal öğrenme ile ilgili durumlarda prosedürlerin kolaylaştırılması, okulların ve bahçelerin bu eğitim için uygun hale getirilmesi önerileri verilmiştir.

Yavuz (2019) Özel eğitim öğretmenlerinin gezi-gözlem yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunları öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi isimli çalışmasında OSB'li bireylerle çalışan öğretmenler gezi-gözlem yöntemini kullanırken ne tür sorunlarla karşılaşılıyor ve bu sorunları nasıl çözüyorlar sorusuna cevap aramayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu 19 öğretmenden oluşmakta olup veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yeni ortamlar görmesini sağlamak, sosyal beceriler edindirmek, sosyalleşmelerini sağlamak, davranış problemlerinin azalması ve ailelerin çocuklarını bir yere götürmedikleri için gezi-gözlem yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Gezi öncesinde karşılaşılan sorunlar ise; veli desteği olmaması, maddi sorunlar, ulaşım aracı problemi, ailelerin çocuklarını geziye göndermemeleri ve ek öğretmene ihtiyaç duymalarıdır. Öğretmenlerin gezi sırasında karşılaştıkları sorunlar ise öğrencilerin krize girmeleri, öğretmenlerinin ellerinden kaçarak izinsiz yiyecek ve içecek almaları ve halkın OSB'li bireylere karşı olumsuz tutumları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2019) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gezi-gözlem tekniğine ilişkin görüşleri isimli tez çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gezi-gözlem tekniğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adayları en çok velilerden izin alınmasının gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Gezi-gözlem tekniğinin gerçek yaşam

tecrübesi kazandırdığı ve yaparak-yaşayarak öğrenmelere destek olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Gezi gözlem tekniğine karşı düşüncelerinin genellikle olumlu olduğu ancak maddi boyutunun olması, çeşitli riskler barındırması, prosedür boyutunun fazla olması, zaman alıcı olması gibi nedenlerden dolayı bir eğitim-öğretim yılı içinde, ilgili sınıf düzeyinde, sosyal bilgiler dersi öğretiminde diğer tekniklere göre daha az kullanılacağı belirtilmiştir.

Kaptan ve Beldağ (2019) Sınıf öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeye ilişkin farkındalıklarının değerlendirilmesi isimli çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenmeye dair görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadırlar. Araştırmanın çalışma grubunu 79 sınıf öğretmen adayı oluştururken veriler ise araştırmacıların hazırladığı “Okul Dışı Öğrenme Görüş Formu” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeyi, “okulun dışında yapılan eğitim-öğretim” ve “yaparak yaşayarak ve etkili öğrenme” şeklinde tanımladıkları tespit edilmiştir. Okul dışı öğrenmenin amacını ise etkili öğretim, eğitim-öğretimde gerçekliği sağlamak ve öğrenilenleri yaşamla ilişkilendirmek olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından okul dışı öğrenme ortamlarına örnek verilmesi istendiğinde ise müzeler, tarihsel alanlar ve resmi kurumlar ilk sıralarda yer almıştır.

İşlek (2019) Okul öncesi öğretmen adaylarının müzelerin eğitim ortamı olarak kullanılmasına ilişkin öz-yeterlik inançlarının ve görüşlerinin incelenmesi isimli çalışmalarında müzelerin eğitim ortamı olarak kullanılmasına ilişkin öz-yeterlik inançlarını ve görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 30 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının müzelerin eğitim ortamı olarak kullanılmasına ilişkin öz-yeterlik inançları “Müze Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” ile, görüşleri ise “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda müzeleri eğitim ortamı olarak kullanma konusunda kendilerini yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca müzelerin eğitim ortamı olarak kullanılması konusunda gerekli eğitimleri ihtiyaçları olduğu ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada nicel verilerden elde edilen bulgular ile nitel bulguların örtüştüğü tespit edilmiştir.

Uzbilir Özçelik (2018) Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin bilimsel alan gezisi yapmaya ilişkin öz-yeterliklerinin ve yaparken yaşadıkları zorluklar hakkında görüşlerinin incelenmesi isimli tez çalışmasında okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin alan gezisi yapmaya ilişkin öz-yeterlikleri ve yaparken yaşadıkları zorluklar hakkında görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin yaş, kıdem,

mezun olunan okul gibi çeşitli parametrelere bağlı olarak öz-yeterlik düzeyleri belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre cinsiyet ve branş bazlı olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Buna karşın, okul türü bazlı kıyaslamalarda anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. ANOVA metodu kullanılarak gerçekleştirilen analizlerde yaş, kıdem ve okul tipine göre öz yeterlik düzeyleri değerlendirilmiştir. ANOVA sonuçlarına göre öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından bilimsel alan gezisinin, etkili öğrenme, deneyimleyerek öğrenme, yerinde öğrenme ve yaratıcılık geliştirme konularında olan faydaları ön plana çıkarılmıştır. Araştırma sonucunda bilimsel alan gezisi yapmaya ilişkin motivasyonlarını ise öğrenciye deneyimleme fırsatı sunma, yerinde öğrenme fırsatı sunma, sosyal çevreye uyum sağlama fırsatı, pozitif yönlendirme ve etkili öğrenme ana başlıkları ile ifade etmişlerdir. Son olarak bilimsel alan gezisi yapmaya ilişkin yaşadıkları zorluklar ile ilgili olarak, öğrenci kontrolü, ulaşım zorluğu gezi planlama ve dikkat süresi gibi konular üzerinde durmuşlardır.

Çetin (2017) Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde gezi-gözlem tekniğinin uygulanma potansiyeli (Diyarbakır ili, Ergani ilçesi örneği) isimli tez çalışmasında sosyal bilgiler dersi konularının öğretiminde gezi-gözlem tekniğinin uygulanma durumunu tespit ederek bu tekniğin kullanımının artırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 6 ortaokuldaki 20 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmakta olup veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin tekniğe yönelik bilgi durumları, derslerinde gezi-gözlem tekniğini kullanma durumları ve gezi gerçekleştirmedilerse nedenleri, gezi-gözlem tekniğini kullanarak nerelere gezi yapabileceklerine dair bilgilere ulaşılmıştır. Sontay ve Karamustafaoğlu (2017) Fen bilimleri öğretmenlerinin gezi düzenlemeye ilişkin öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi isimli çalışmalarında fen öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına geziler düzenleyebilme öz-yeterlilik inançlarının cinsiyet, yaş, okul bölgesi, mesleki deneyim, eğitim durumu ve gezi düzenleme durumu değişkenleri açısından incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 392 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Bozdoğan (2016)'nın geliştirmiş olduğu "Öz-yeterlilik İnancı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayı değeri 0,91 olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, fen bilimleri öğretmenlerinin gezi düzenlemeye ilişkin öz-yeterlilik inanç puanları; yaş, okulun bulunduğu bölge, mesleki deneyim, eğitim durumu ve gezi düzenleme durumu değişkenlerinden etkilenirken cinsiyet değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Topçu (2017) Sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: öğretmen adayları ile fenomenolojik bir çalışma isimli çalışması ile okul dışı öğrenme ortamlarının sosyal bilgiler öğretimindeki yeri ve önemi hakkında öğretmen adaylarının görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanan 42'si sosyal bilgiler, 31'i ise sınıf öğretmen adayı olmak üzere toplamda 73 öğretmen adayı oluşturmakta olup veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının, okul dışı öğrenme etkinliklerinin bilgiyi somutlaştırıp kalıcılığını artırdığına inandıkları tespit edilmiştir. Okul dışı öğrenme çevrelerinin önündeki engelleri ise maddiyat ve öğretmenlerin isteksizlikleri olarak sıralamışlardır. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersini okul dışı öğrenme çevreler için çok uygun bir ders olduğu fakat lisans eğitiminde yeterince uygulama yapmadıkları yönünde olmuştur.

Aktaş (2016) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem tekniğini kullanırken yaşadıkları problemler ve kazanımlara ilişkin görüşleri başlıklı tez çalışmasında gezi-gözlem tekniği kullanırken karşılaşılan sorunların boyutuna ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri arasında benzer sorunlarla karşılaştıklarını tespit etmiştir. Buna karşın sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem tekniğini belli konularda kullandıklarında birçok kazanım elde ettikleri bulgulanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendi yeterlilikleri konusunda ise büyük bir oranda kendilerini yeterli görmelerine rağmen, gezi-gözlem tekniğinin kullanım boyutunda yeteri kadar uygulanmadığı ve bununla ilgili nedenleri olduğu konusunda büyük oranda görüş birliği olduğu tespit edilmiştir.

Şan (2016) Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde çevre gezilerinin etkililiği üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Antalya ili örneği) isimli tez çalışması ile ortaokul sosyal bilgiler derslerinde çevre gezilerinin etkililiği üzerine öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 64 öğretmen oluşturmakta olup veriler araştırmacının geliştirmiş olduğu ölçek ile toplanmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre: Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu Sosyal Bilgiler Öğretmenliği mezunu olup, çevre gezilerini çoğunlukla yaşadığımız bölge konusunda, eğitim-öğretim yılı sonunda ve konu işlenirken eş zamanlı olarak kullanmaktadırlar. Öğretmenler gezi öncesi planlama yapılması gerektiğine inanmaktadırlar. Öğretmenler çevre gezileri sürecinde; sınıf mevcudunun, müfredatın yoğun olmasını, gezi sırasında olası risklerin varlığını büyük zorluk olarak görmektedirler. Sosyal bilgiler öğretmenleri yaşanan öğrenim sürecinde; öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendikleri, ders sırasında aktif oldukları, öğrendiklerini

diğer alanlara transfer edebildikleri ortak görüşünü belirtmişlerdir. Çevre gezilerinin öğrenciler üzerindeki etkisine; öğrenilenlerin kalıcı olduğu, gezilerde öğrenilenleri kendi hayatlarında uygulamaya koydukları, sorumluluk bilinçlerinin arttığı, çevre ve yurt sevgisinin geliştiği ortak görüşünü belirtmişlerdir. Öğretmenler çevre gezileri sonrasında; çevre gezilerinin hedeflerine ulaşip ulaşmadığının sınıf içinde tartışılması gerektiğini, gezi sırasında yapılan gözlemlerin günlük yaşamda kullanılması gerekliliğini ve gezi sonrasında öğrencilere meslek yönlendirmesi yapılması gerekliliğini ortak görüş olarak belirtmişlerdir.

Selanik Ay ve Erbasan (2016) Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanmaya ilişkin görüşleri isimli çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeden faydalanmaya dair görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 21 sınıf öğretmeni oluştururken veriler görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin faydalandıkları okul dışı ortamlar olarak en çok tarihi mekânları ve kurum/kuruluşları belirttikleri; en az faydalandıkları ortamlar olarak ise sanatsal mekânlar ve sanal ortamları belirttikleri görülmektedir.

Öz (2015) Öğretim yöntemlerinden gezi gözlem ve inceleme metodunun uygulanmasında ortaya çıkan problemlere ilişkin öğretmen görüşleri isimli tez çalışmasında gezi gözlem ve inceleme metodunun kullanım durumunu, uygulanmasında ortaya çıkan problemlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 56 sosyal bilgiler, 51 fen bilimleri, 62 Türkçe ve 131 diğer (sınıf, resim, müzik, İngilizce vb.) olmak üzere 300 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmen gezi-gözlem metodu kullanımında okul idaresinin olumlu tutum sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Öğretmenler gezi-gözlem metodu için uygulanan prosedürün gerekli olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin ise genel olarak bu yöntemi uygularken kurallara uygun olarak davrandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunlar velilerin uygulanan metot hakkında yeterince bilgi sahibi olmamaları ve maddi sıkıntılar olduğu görülmektedir. Ayrıca gezi gözlem sırasında riskli durumlarla karşılaşabilme ihtimalinin olması da öğretmenlerinin olumsuz düşüncelerine sebep olmaktadır.

Yıldızhan (2015) Okul dışı eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve toplumun beklentisi (Ankara ili örneği) isimli tez çalışmasında okul dışı eğitim ihtiyaçlarının ortaya çıkış sebeplerini ve okul dışı eğitim kurumlarından beklentilerin ne olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Öğretmen görüşlerini saptamak için veriler anket ve görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin %55'i okul dışı eğitime ihtiyaç

olduğunu , %62,3'ü ise merkezî sınavların kalkmasıyla okul dışı eğitime ihtiyaç olmayacağını belirtmiştir. Merkezi sınav sisteminin okul dışı eğitimden faydalanılmasına engel oluşturduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte sınıf mevcutlarının kalabalık olması, müfredatın yoğun olması, okullardaki fiziksel ortamın yetersiz olması ve öğretmenlerin alan bilgilerinin yeterli olmaması gibi durumlar okul dışı eğitim ihtiyacını yükselten önemli sebepler olarak tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler okul dışı eğitimden, kaliteli eğitim, kaliteli öğretmen, öğrencilerin yeteneklerine göre geliştirilmesi, öğrencilerin okul ile ilgili eksiklerinin giderilmesi, öğrencilerin temellerinin sağlamlaştırılması, öğretmenlerin her öğrenciye adil davranması, okul dışı eğitimin daha uygun fiyatlarla yapılması, öğrencilere kariyer ve iş imkânı sağlanması gibi beklentilerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Tosun (2015) Hayat bilgisi dersinde gerçekleştirilen müze uygulamaları isimli tez çalışmasında hayat bilgisi dersinde gerçekleştirilen müze uygulamalarını öğretmen ve öğrenci görüşleri ile bu uygulamalar için yapılmış etkinliklerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu hayat bilgisi dersi içinde müze uygulaması yapmış 20 sınıf öğretmeni ile bu uygulamalara katılmış 2., 3. ve 4. sınıfta okuyan 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formları ve doküman incelemesi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin müzelere ilişkin yeterli ve doğru bilgilerinin olmadığı, uygulamalarda ön hazırlığa önem vermediği, daha çok davranışsal boyutta kuralları hatırlattığı, soru cevap ve sohbet dışında öğretmenlerin müze uygulaması öncesinde, sırasında ve sonrasında öğrencilerin kalıcı ve etkili öğrenmeleri için yeteri kadar etkinlik yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi içinde müze uygulamaları yapmayı ders ile bağlantı kuran, dersi pekiştiren, öğrencilerin düşünce becerilerini geliştiren, kalıcı ve etkili öğrenme sağlayan, eğlenceli, faydalı, olumlu uygulamalar olarak değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu olumlu görüşlerin yanında sınıf öğretmenlerinin küçük bir kısmı da müze uygulamalarını zaman alıcı, riskli, zor ve sıkıcı bulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmının müze uygulamalarını güzel, eğlenceli, dikkat çekici, heyecanlı, bilgilendirici, yararlı, etkili öğrenmeyi sağlayan uygulamalar olarak değerlendirdikleri görülürken, küçük bir kısmının müze uygulamalarını gürültülü, sıkıcı ve korkutucu bulduğu ve hayat bilgisi dersine katkısının olmadığını düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Ay, Anagün ve Demir (2015) Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri isimli çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı

öğrenme hakkındaki genel görüşlerinin belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu sınıf öğretmenliği bölümünde okumakta olan 37 öğrenci oluşturmakta olup veriler açık uçlu soru formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre fen öğretiminde okul dışı öğrenmenin önemli olduğu, öğretmenin okul dışı öğrenmedeki görevlerinin sınıf ortamından farklı olduğu, yeni fen bilimleri programının amacı ile uyumlu olduğu ve okul dışı öğrenmenin öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasında etkili bir sonuç gösterdiği yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Bunun yanında okul dışı öğrenme çevrelerinin öğrencilere eleştirel bir bakış açısı kazandırdığı, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirdiği, öğrencileri süreçte aktif kılma, gözlem vb. bilimsel süreç becerileri kazandırma gibi avantajlarının yanında; öğretim sürecinin kontrolünün zorluğu, süre sıkıntısı, denetiminin zor olması gibi dezavantajlarının da olduğunu belirtmişlerdir.

Malkoç ve Kaya (2015) Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanımı isimli çalışmalarında sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan sınıf dışı okul ortamlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 20'si sosyal bilgiler, 20'si sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 40 öğretmen oluşturmakta olup veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda yararlanılabilecek sınıf dışı okul ortamları kapsamında en çok okul bahçesi, kütüphane, spor salonu, çok amaçlı salon, koridor, laboratuvar, sosyal bilgiler dersliğini dile getirdikleri görülmüştür. Ayrıca bu ortamların kullanılmasında ders içeriği, zaman ve fiziki yapının uygun olması gibi etmenlerin de belirleyici olduğu sonucuna varılmıştır. Sözü edilen ortamlardan yararlanamama nedenleri arasında ise okulun fiziki yapısının elverişli olmaması, ders programının yoğunluğu, planlama sorunu, sürenin kısa olması ve sınıf mevcudunun fazlalığı şeklinde sıralanmıştır.

Ay ve Fidan (2014) Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzelerden yararlanmaya ilişkin görüşleri isimli çalışmalarında öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzelerden yararlanmaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Çalışma grubunu sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören 72 öğretmen adayı oluşturmakta olup veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının müze gezileri hakkında yeterli bilgiye sahibi oldukları tespit edilmiştir. Müzelerden yararlanmanın öğrenilen bilgilerin kalıcılığı ve bilgilerin somutlaşmasına katkı sağlayacağı yönünde görüşler belirtilmiştir. Ayrıca ilköğretim dersleri içinde müzelerden yararlanılabilecek başlıca dersin sosyal bilgiler dersi olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen

adaylarının çoğu Türkiye’de müzelerden eğitsel açıdan yeterince yararlanılmadığını ve müze yetkililerinin ilkökul öğrencilerinin seviyesine uygun biçimde bilgi vermede yeterli olmadıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Egüz ve Kesten (2012) Sosyal bilgiler dersinde müze ile eğitimin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği isimli çalışmalarında müze ile eğitimin mevcut durumunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve bu dersi alan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda belirlemek ve müzelerin eğitim amaçlı kullanılmasının öğretime katkısının ne olabileceğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda sosyo-ekonomik bakımdan üst düzey olarak belirlenen 3 okulun 2’sinde müze ziyaretlerinin, özellikle de sanal müze ziyaretlerinin sosyal bilgiler dersinde etkin kullanıldığı ve düzenli olarak müze ziyaretleri yapıldığı belirlenmiştir. Alt düzey olarak belirlenen 3 okulda ise öğretmenlerin müzeleri sosyal bilgiler dersinde etkin olarak kullanmadıkları saptanmıştır. Ayrıca bürokratik işlemlerin uzunluğunun öğretmenlerin müze ziyaretleri konusunda isteklerinin azalmasına neden olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada görüş bildiren öğretmenlerin sosyal bilgiler programında yer alan müze ile eğitim konusunda tam anlamıyla bilgi sahibi olmadıkları sonucu saptanmıştır.

Kısa (2012) Sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi (Afyonkarahisar müzeleri) isimli tez çalışmasında sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımı ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerini, öğretmenlerin müze gezisi düzenlerken yaşadıkları problemleri ve öğrencilerin müze etkinliklerine katılmama nedenlerine ilişkin görüşleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini müze gezilerine katılan 577 öğrenci, müze gezilerine katılmayan 423 öğrenci ve 65 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda kız öğrencilerinin müze gezilerinden beklentilerinin daha fazla olduğu ve 8.sınıf öğrencilerinin müze gezilerine daha az katıldıkları görülmüştür. Yılda üç kez ve daha fazla müzeye giden öğrencilerin çoğunun okul gezileriyle ya da öğretmenleriyle müzeleri ziyaret ettikleri ve rehber yardımıyla yapılan gezilerin daha verimli geçtiğini ifade etmişlerdir. 11 yıl ve daha fazla kıdem yılına sahip öğretmenlerin müze gezilerini daha fazla gerçekleştirdikleri ve öğretmenlerin müze gezilerinde yaşadıkları en büyük problemin sınıf mevcudunun fazla olması sonucuna ulaşılmıştır.

Aykaç (2011) Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği) isimli çalışmalarında 2005–2006 yılında uygulamaya konan Hayat Bilgisi öğretim programının

uygulamaya ne ölçüde yansıdığını belirlemek amacı ile öğretmenlerin bu ders kapsamında etkinlikleri uygularken hangi yöntem, teknikleri kullandıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 1. 2 ve 3'üncü sınıfları okutan 140 öğretmen arasından rastgele seçilen 47 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda hayat bilgisi dersinde gezi-gözlem, inceleme gibi öğrenciyi sürece dâhil eden yöntemlere yer verilmediği tespit edilmiştir.

Çetin, Kuş ve Karatekin (2010) Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem yöntemine ilişkin görüşleri isimli çalışmalarında sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi gözlem yöntemi hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu 152 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda gezi – gözlem metodunu sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından sık kullanılan bir metot olmadığı tespit edilmiştir. Gezi düzenleyen öğretmenler, imkânları doğrultusunda yakın gördükleri, şehrin tarihi, turistik yerlerine, ders konuları ile ilgili resmi kurumlara, öğrencinin dikkatini çekebileceğini düşündükleri yerlere gezi düzenlemektedir. Öğretmenlerin bu yöntemi uygulayamamalarının veya az uygulamalarının nedeni; maddi problemler, risk faktörlerinin varlığı, bürokratik işlemlerin uzun sürmesidir. Gezi gözlem yönteminin daha sık uygulanması için öğretmenlerin en çok ifade ettiği öneri ise; ekonomik problemlerin giderilmesi ve bürokratik işlemlerin azaltılmasıdır.

Özür (2010) Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi isimli tez çalışmasında sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısını nasıl etkileyeceği sorusuna cevap aramak amaçlanmıştır. Sosyal bilgiler dersi için gezi, gözlem, günlük, anket, röportaj, proje, performans görevi, araştırma ve grup çalışmaları başlıca sınıf dışı etkinlik türleri olarak belirlenmiştir. Bunlar içinden konuların içeriğine uygun etkinlikler tasarlanmıştır. Uygulama aşamasında sınıf dışı etkinliklerin öğretmenler tarafından uygulanma durumları bir anket ile belirlenmiştir. Ankete 49 öğretmen katılmıştır. Sınıf dışı etkinlikler, seçilen okulda uygulanmak üzere, Sosyal Bilgiler Dersi 6. sınıf Yeryüzünde Yaşam ve 7. Sınıf Ülkemizde Nüfus Üniteleri çerçevesinde oluşturulmuştur. Uygulama 6 ve 7. Sınıf düzeyindeki toplam 4 sınıfla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin velilerine de bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin uygulanmasının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Öğretmenlerinin sınıf dışı etkinlikleri sık olarak uygulamama nedenleri olarak maddi boyut, prosedür yoğunluğu, zamanın kısıtlı olması olduğu ortaya çıkarken velilerin sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısını artıracaklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Açar (2010) İlköğretim sosyal bilgiler dersinde gözlem gezisi uygulamasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine ve çevre duyarlılığına etkisi isimli tez çalışmasının çalışma grubunu 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak için Demir (2006) tarafından geliştirilen eleştirel düşünme ölçekleri ile araştırmacı tarafından geliştirilen çevresel duyarlılık ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin gözlem gezisi uygulaması sonucunda eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı düzeyde yükselme olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerine öğretmen kılavuz kitabına uygun öğretim sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri son test toplam puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney grubu öğrencilerinin gözlem gezisi uygulaması sonucunda çevresel duyarlılıklarında anlamlı düzeyde yükselme olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerine öğretmen kılavuz kitabına uygun öğretim sonucunda öğrencilerin çevresel duyarlılıklarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin çevresel duyarlılık son test toplam puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Kayağ (2009) Sosyal bilgiler dersinin etkililiği açısından materyal kullanımı ve gezi gözlem metodunun uygulanması isimli tez çalışmasında sosyal bilgiler dersi öğretiminde kullanılan materyallerin ve gezi gözlem tekniğinin dersin etkililiğine ilişkin öğretmenlerin materyal kullanımı ve gezi-gözlem tekniği konusunda düşündükleri; materyal kullanımı ve gezi-gözlem tekniğinin sorunlarına, kullanımına ve kendi yeterliklerine ilişkin görüşleri almayı amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini sınıf öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmakta olup veriler anket tekniği ile toplanmıştır. Testler sonucunda elde edilen bulgular göstermiştir ki, öğretmenler hem hazırladıkları planlarda hem de derslerinde materyal kullanımına yer verdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin gezi-gözlem tekniğini de benimsedikleri ve uyguladıkları görülmekte olup istenilen seviyede olmadığı anlaşılmıştır,

Erdem (2007) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem tekniğine ilişkin görüşleri isimli tez çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem konusunda düşündüklerini; gezi-gözlem tekniğini sorunlarına, kullanımına ve kendi yeterliklerine ilişkin görüşlerini almak ve bu görüşleri değerlendirmektir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri arasında, cinsiyet ve kıdeme göre büyük oranda benzerlikler görülmekle birlikte, bazı anlamlı farklar da bulunmuştur. Yine sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri arasında cinsiyet ve kıdeme göre yeterlik boyutunda da bazı

anlamli farklar tespit edilmiştir. Kullanım boyutunda, bay ve bayan öğretmenler arasında üç maddede anlamli farklılık bulunmuş olup diğer on bir maddede benzer görüşler belirtilmiştir.

Mazman (2007) Sosyal bilgiler eğitiminde gezi-gözlem metodunun uygulanmasına ilişkin bir araştırma (Tokat örneği) isimli tez sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem metodunu kullanma durumları ve metodun kullanılmasında varsa karşılaşılan problemleri incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 154 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuş olup veriler 30 sorudan oluşan anket yardımıyla toplanılmıştır. Analizler sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem metodunun öğrencilerin derslerdeki başarılarını artıracak yönünde görüşlere sahip oldukları ve öğretmenlerin çoğunluğunun metodu derslerinde kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın en önemli bulgularından biri de öğretmenlerin büyük çoğunluğunun gezi-gözlem metodunun uygulamasıyla ilgili bilgilerinin yeterli olmadığı sonucudur. Bu bakımdan öğretmenlere gezi-gözlem metodunun uygulanması ile ilgili bir hizmet içi eğitim verilmesi ve böylece öğretmenlerin derslerde gezi-gözlem metodunu daha sağlıklı şekilde uygulamalarının sağlanacağı önerilmektedir.

Demir (2007) Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde gözlem gezisi yöntemini uygulama durumları isimli çalışmada sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde gözlem gezisi yöntemini uygulama durumları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmanın grubunu 240 sınıf öğretmeni oluştururken veriler anket yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde gözlem gezisi yöntemini uygulama durumları, çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin gözlem gezisi uygulama durumlarının öğretmenlerin cinsiyetine, görev yaptıkları sınıfların düzeyine, kıdeme, okul türüne, sınıf mevcuduna ve yöntemi uygulama sıklığına göre anlamli olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Behrendt ve Fraklin (2014) Bilimsel alan gezileri bilimsel içerikli tasarımların bir bütünü oluştururken sergi vb. alanların tamamını kapsamaktadır. Yapılan bu derleme çalışmasında özellikle bilimsel alan gezilerinin birincil elden deneyim yaşatma kazanımlarından 36 bahsedilmiştir. Bilimsel alan gezisi sonucunda elde edilen temel çıktılar ise yapılan bu derleme çalışmasında sosyal becerilerin gelişimine teşvik duygusu uyandırması, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırarak ilişki kurma becerisi kazandırması, bilim içerikli bu alanlara karşı ilgi uyandırmak olarak özetlenmiştir. Bilimsel alan gezisinin en önemli çıktısı ise öğrencilere birincil elden deneyimleme fırsatı sunmasıdır.

Best, Willeke ve Pospiech (2014), amacı Matematik, Fen ve Teknoloji (MFT) müfredatını ve bunların AB genelinde uygulanmasını geliştirmek ve çocukları erken yaşlardan itibaren gelecekteki kariyerlerine hazırlamak için on ülkede yürütülen SECURE projesinin bir parçası olarak Almanya (Saksonya)'da yarı boylamsal bir çalışma yapmıştır. Çalışma grubunu 5, 8, 11 ve 13 yaşındaki öğrenciler ve onların MFT öğretmenleri oluşturmaktadır. Veriler öğrenci ve öğretmenlere uygulanan anketler ve yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme verileri Mayring (2002) metodolojisi ile, anketlerden toplanan veriler de betimleyici yöntemle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları öğrenme etkinlikleri ve lokasyon (okul dışı öğrenme deneyimi-geziler) başlıkları altında okul türleri arasındaki benzerlik ve farklılıklara göre sunulmuştur. Öğrenme etkinliklerine bakıldığında ilkökul öğretmenleri sosyal bilgiler-fen dersinde sıklıkla grup çalışması yaptıklarını belirtmiştir. İlkokul matematik dersinde grup çalışması sosyal bilgiler-fen dersine göre biraz daha az tercih edilmektedir. Ortaokula bakıldığında 11 yaş grubu için grup çalışması ilkökula göre daha fazla; 13 yaş grubu için 11 yaş grubuna göre daha az kullanılmaktadır. İlkokul öğretmenleri öğrencilerin bireysel olarak çalışmasını sıklıkla sağladıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmen algılarından bireysel çalışmanın 13 yaş grubu ortaokul dersleri için de önemli bir element olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci algılarına bakıldığında bireysel çalışmalar ilkökuldan ortaokula doğru daha çok yapılmaktadır. Okul dışı deneyim-geziler ile ilgili sonuçlara bakıldığında okul öncesinde okul dışı geziler düzenli bir şekilde yapılmaktadır. İlkokul öğrencilerinin çoğu fen dersi için gezi yaptıklarını belirtmiştir ve öğretmen ifadeleri bu algıyı desteklemektedir. Öğrenciler matematik dersinde çoğunlukla gezi yapmadıklarını belirtmiştir ve öğretmenlerin ifadeleri öğrencilerin algılarıyla uyumludur. Ortaokula bakıldığında en çok matematik, fizik ve 93 kimya dersinde gezi yapılmamaktadır. Biyoloji dersinde öğrencilerin yaklaşık yarısı gezi düzenlendiğini belirtmiştir.

Charmaraman (2013) çalışmasında, öğrencilerin çeşitli konularda yeteneklerini geliştirmeyi hedeflediğini belirtmiştir. Bu programların, öğrencilere okul çalışmalarında akademik yardım, karakter-yetenek analizleri, kariyer planlama, üniversiteye giriş konusunda yol gösterme gibi yöntemlerle yardımcı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin derslerine birebir yardımcı olma, kolej kampüslerine geziler, gençlerin ailelerine yönelik çalışmalar da programlarda kullanılabildiği belirtilmiştir. Öğrencilerin sadece akademik başarı anlamında değil, sosyo-kültürel anlamda da desteklenmesi, okul dışı eğitimin önemini arttıracaktır.

Myers ve Jones (2010) Bilimsel alan gezileri genç ve yetişkin bireyler için hazırlanan eğitim programlarının önemli bir ayağını temsil etmektedir. Buna karşın öğretmen sorumluluk seviyesinde artış, zaman, bütçe olmak üzere çeşitli zorlukları beraberinde getirmektedir. Eğitim programları ile geziler bütünleşik olarak tasarlanırsa öğrenciler için birincil elden deneyimleme fırsatı ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır. Bilimsel alan gezisi gezi öncesi safha, gezi safhası ve sonrası olmak üzere üç ana aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamaların doğru bir şekilde planlanması geziden alınacak verim için oldukça önemlidir. Bu yaklaşım literatürde üç aşamalı bilimsel alan gezisi yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Huang (2009), okul-dışı programlar; çocukların denetimi ve güvenliği, çocuklara kültürel ve topluluk kimliği kazandırma, sosyal ilişkiler geliştirmelerini sağlama, akademik yardım, ev ödevlerine yardımcı olma vs. gibi konularda destek sağlamaktadır. Özellikle dar gelirlili ve azınlık ailelerde çocuğa yeterince vakit ayıramama, dil konusunda ve teknik konularda yetersiz kalma gibi durumlardan dolayı okul dışı programlardan beklentiler akademik yardımlar eksikli olmaktadır. Son yıllarda özellikle okul dışı eğitim kurumları kendi içinde daha farklı ve daha küçük gruplara yönelik bir çalışma alanına kaymaya başlamıştır. Öğrenci koçluğu, butik dersane, ödev yapma merkezi, gençlik merkezi ve yaşam koçluğu adı altında farklı ve daha bireysel olan çalışma alanlarına gitmeye başlamıştır.

Dang ve Rogers (2008) yaptıkları çalışmada gelişmekte olan ve gelişmiş 22 ülkede özel öğretimin eğitimde ağırlığını ortaya koymuştur. Yaptığı çalışmada öğrencilerin % 25 ile % 90 arasında eğitimin her hangi bir döneminde özel öğretim aldığını göstermiştir. Öğrencilerin yetersiz kaldıkları konularda okul dışı eğitime başvurmaları oldukça sık rastlanan bir durum olmaktadır. Ancak okul dışı eğitime başvurmada sadece öğrencilerin bazı konularda yetersiz kalmaları değil aynı zamanda ekonomik durumda etkili olmaktadır. Öğrenciler ekonomik durumları doğrultusunda okul dışı eğitim ihtiyacını karşılayabilmektedirler.

DeWitt ve Storksdieck (2008) Bilimsel alan gezilerinin bilişsel ve sosyo duygusal öğrenme üzerine etkilerinin ve öneminin vurgulandığı bu çalışmada bazı parametreler üzerine etkilerinden bahsedilmiştir. Çalışmada gezi kurgusunun özgünlüğü, gezi hatlarının özenle belirlenmiş olması, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve plan program hazırlanması büyük önem taşımaktadır. Ek olarak gezi için hazırlanmış olan kurgunun eksiksiz bir şekilde uygulanması dikkat edilmesi gereken noktaların başında gelmektedir.

Myer John ve Schofer (2005) yaptıkları çalışmada, dünya eğitim sistemi içinde hemen hemen her ülkede belli şartların sağlanması durumunda öğrencilerin akademik hayatlarına devam edebildiklerini belirtmişlerdir. Ülkelerin genel olarak kullandığı en önemli kriter ise sınavlardır. Sınav sisteminde başarı sağlayan öğrenciler, akademik hayatlarına devam edebilmektedirler. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde akademik hayat direkt olarak sınavla ilişkilendirilmektedir. Bu durum sınavlarda başarılı olan öğrencilerin öğretim hayatında devam edebildiğini ifade etmektedir. Sınavlarda başarılı olmak ise alınan eğitimle ve sınav sistemine uyumla doğru orantılıdır. Öğrenciler özellikle daha iyi eğitim ve sınav sistemine uyumda çeşitli eğitim araçlarına başvurabilmektedirler. Okul eğitimin yetersiz kaldığı ülkelerde ise okul dışı eğitimin payı büyümektedir.

Collingsworth (2005), yapmış olduğu çalışmada, ABD’de 2000 yılına ait Eğitim Bakanlığı verilerine göre 28 milyon çocuğun anne-babası çalışmaktadır. Sadece anne veya babası tarafından yetiştirilen çocuklar, çalışan anne sayısındaki artış, genç çocuklarda artan suç oranları, okuldan sonra vakti boş olan çocuklarda suç işleme ve uyuşturucu kullanımı oranlarının yüksek olması okul-dışı eğitimleri hem çocukların boş vakitlerini doldurması hem de çocuklara gerekli eğitimlerin verilebilmesi açısından popüler hale getirdiğini belirtmiştir. Çocukların ders dışı boş zamanlarda güvenilir ortamda olmaları velilerin kafasının rahat olmasına sebep olmaktadır.

Kaspar (1998)Yapılan araştırmada ilkokullarda öğretmenleri bilimsel alan gezisi yapmaktan alıkoyan engeller üzerinde durulmuştur. Ek olarak özel ve devlet okulu kıyaslaması yapılarak çalışma tamamlanmıştır. Özel okullarda güvenlik ve öğrencilerin kültürel gelişimlerini ilerletmesi açısından devlet okullarına kıyasla daha destekleyici bir yapı görülmüştür. Devlet okullarında ise görevli öğretmenler için bütçe konuları sorun teşkil etmektedir.

Sun (1993) yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin okul dışı eğitime başvurma nedenlerini şu şekilde belirtmiştir; birincisi öğrencilerin okuldaki akademik başarılarını arttırmak istekleri, ikincisi ise çalışan ailelerin çocuklarıyla ilgilenememe durumlarında dershanelerin iyi vakit geçirmeyi olanaklı kılmasıdır. Her aile çocuğunun akademik anlamda başarılı olmasını istemektedir bu nedenle okulun yetersiz kaldığı durumlarda okul dışı eğitimden faydalanmaktadırlar. Okul dışı eğitimden faydalanma sebepleri her ne kadar çeşitli olsa da en önemli sebep akademik başarının artırılmasıdır.

Huang (1993) yapmış olduğu araştırmada, okul dışı eğitim kurumları öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamanın dışında, öğrencilerin okul dışında zamanlarını güvenli geçirebildikleri mekânlar olduğunu, öğrenciler için iyi bir eğitim çevresi sağladığını ve kötü alışkanlıklar edinmelerine engel olduğunu, bundan dolayı öğrencilerin okul dışı zamanlarda uygunsuz davranışların ve ailelerinin endişelenmelerinin önüne geçildiğini belirtmiştir. Aslında dünyanın birçok ülkesinde veliler okul dışı eğitim kurumlarından öğrencilerini sınav hazırlamanın dışında güvenli bir ortam sunma, kötü alışkanlık kazanmalarının önüne geçilmesi ve bazı bölgelerde teröre bulaşmama gibi beklentileri vardır.

Alan yazında yer alan araştırmalar değerlendirildiğinde; fen bilimi öğretmenleri ve fen bilimi ğretmen adayları (ebi ve Arslan, 2019; Aras zdemir, 2019; Dilara Ede, 2019; ner, 2019; Ersin Karademir, 2013; Gürsoy, 2018; Sarioğlan ve Küçüközer, 2017; Erten ve Taşi, 2016; Kubat, 2018; iek ve Saraç, 2017; Demir, 2018; Mertoğlu, 2019; Genç, Albayrak ve Söğüt, 2019; Oktay, ner ve şen, 2021; Arabacı ve Akgl, 2020; Büyükkaynak, Ok ve Aslan, 2016; Alkan ve Bayri, 2019; Duruk ve Akgün, 2018), sınıf ğretmen adayları (Ay, Anagün ve Demir, 2015), sosyal bilgiler öğretmenleri (ner ve ztrk, 2019; Seyhan, 2020), okul yöneticileri(Aydemir, 2016) fen, sosyal, sınıf ve beden eğitimi ğretmen adayları (Caner, 2019), fen bilimi konuları ile ilgili okul öncesi ğrencileri (İnce ve Akcanca, 2021; Ocak ve Korkmaz, 2018; Kölemen, 2021; Uludağ, 2017), ilkokul ğrencileri (Armağan, 2015; Can Coşar, 2019), ortaokul ğrencileri (Topaloğlu ve Kıyıcı, 2018; Kartal ve şeyihoğlu, 2020; Demirel ve zcan, 2020; Bakioğlu ve Karamustafaoğlu, 2020; Kk, 2020; Kılıç, 2020; Doldur, 2019; Soysal, 2019; Burcu zdemir, 2019; ağlar, 2019, Katırcioğlu, 2019; Aydın, 2019; Bülbül, 2018; ebi, 2018; Bakioğlu, 2017; Zehra Erten, 2016; Yavuz Topaloğlu, 2016), lise ğrencileri (Akın, 2012), matematik ğretmenleri (Kır, Kalfaoğlu ve Aksu, 2021; Eşmekaya, 2017) ve görsel sanatlar dersi (Tekin Karagöz, 2020; ağlayan, 2020) kapsamlarında okul dışı öğrenme ile ilgili görüş, ilgi, tutum, motivasyon, sosyal beceri düzeyi, akademik başarı, kaygı düzeyi, eylem araştırması, bilimsel süreç becerilerine etkisi ve farklı değişkenler açısından araştırılmasına yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bunun yanında okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleme öz yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelendiği çalışmaların da olduğu ve bu çalışmaların fen bilimleri öğretmenleri (iek ve Saraç, 2017; Sontay ve Karamustafaoğlu, 2017), fen bilimleri ğretmen adayları (Bozdoğan, 2016; Bozdoğan, 2012; Gürsoy, 2018), sınıf ğretmeni adayları (Demirel, 2020; Hamurcu, Karcı, Göbeklioğlu, Aymak, Atalay ve Topaloğlu, 2019), okul öncesi ğretmenleri (İşlek, 2019;

Temel ve Kölemen, 2021) ve sınıf öğretmenleri (Uzbilir Özçelik, 2018) ile yürütüldüğü anlaşılmaktadır.



BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeline, çalışma gruplarına, veri toplama araçlarına ve verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma karma yöntemle desenlenmiştir. Karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel yöntemlerin bir arada işe koşularak her iki yöntemin sınırlılıklarını en aza indirebilmek amacıyla tercih edilmektedir. Bu anlayışla karma yöntem paradigmasının işe koşulduğu çalışmalarda nitel ve nicel olmak üzere toplanan veri setlerinin birbirini yordaması, açıklaması, karşılaştırması ve bütünleştirilmesi amaçlanmaktadır. Karma desenler baskınlık (paradigma vurgusu) durumuna ve zaman sırasına göre türlere ayrılabilir. Bu çalışma baskınlık durumuna göre eşit statüye, zaman sırasına göre ardışık türe girmektedir (Greene, Caracelli ve Graham, 1989; Morgan, 2007; Creswell, 2014; Creswell ve Creswell, 2018; Creswell ve Plano Clark, 2018; Creswell, 2011). Çalışmada nitel ve nicel verilere aynı oranda ağırlık verildiğinden eşit statü, önce nicel sonra nitel veri toplandığından ardışık tür işe koşulmuştur.

3.1. ARAŞTIRMANIN NİCEL BOYUTU

Araştırmanın nicel yöntemle yürütülen kısmında sınıf öğretmenlerine “Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” (Bozdoğan, 2016) uygulanmıştır. Betimsel bir yaklaşımla yürütülen bu araştırmada kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin var olan öz yeterlik inançlarının betimlenerek; belirlenen bağımsız değişkenlere göre değişip değişmediği araştırılacağı için bu yöntem işe koşulmuştur. Kesitsel tarama modeli, tarama modellerinden biridir ve bu modelde verilerin toplanması aşaması tek seferde gerçekleşir (Sönmez ve Alacapınar, 2013; Özdemir, 2014). Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinden tek seferde veri toplanmış ve elde edilen bu veriler üzerinden betimlemelere gidilmiştir.

3.1.1. Evren ve Örneklemi

Kesitsel tarama modelinin benimsendiği araştırmanın nicel boyutunda evrene gidilmemiş, onu temsil edecek nicelik ve nitelikte çalışma evreni kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ilinde görev yapmakta olan 608 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma evreninden amaçlı örneklem yönteminden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak 324 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini olmuştur. Amaca uygun olarak belirlenen ölçüt seçilecek sınıf öğretmenlerinin 1, 2 veya 3. sınıfı okutuyor olması olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda hayat bilgisi dersini yürütmekte olan 1, 2 veya 3. sınıfı okutan 324 sınıf öğretmeni ile araştırmanın nicel boyutu gerçekleştirilmiştir. Örnek büyüklüğünün belirlenmesinde .05 güven aralığında 1000 kişilik evrenden en az 278 kişinin seçilmesinin uygun olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bununla birlikte geliştirilen bir hesaplama aracına göre 608 kişilik bir evrenden 236 kişinin seçilmesi gerekliliği hesaplanmıştır. Bu değerler, araştırmadaki 324 kişilik örneklemin evreni yansıtmada uygun olduğunu göstermektedir. Nicel verilerin toplandığı örnekleme ilişkin demografik bilgiler Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 3.1. Örneklemdaki sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	149	46,0
Erkek	175	54,0
Toplam	324	100,0

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmanın nicel boyutunun örnekleminde yer alan sınıf öğretmenlerinden cinsiyet bakımından birbirine yakın olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin örneklemin %46’sını, erkek öğretmenlerin ise %54’ünü oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.2. Örneklemdaki sınıf öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre dağılımı

Hizmet yılı	f	%
1-5 yıl	25	7,7
6-10 yıl	24	7,4
11-15 yıl	51	15,7
16-20 yıl	50	15,4
21 yıl ve üstü	174	53,7
Toplam	324	100,0

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin yarsından fazlasının (%53,7) kıdem bakımından 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Bu kıdemi yaklaşık %15’er olmak üzere 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenleri izlemektedir. 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ise örneklemin yaklaşık olarak %7’şerlik kısmını oluşturmuştur. Örneklemdaki öğretmenlerin

kıdem bakımından yüksek kıdeme sahip olmasının nedeni Kırşehir ilindeki öğretmenlerin genel olarak yüksek kıdemde olmalarına bağlanabilir.

Tablo 3.3. Örneklemdeki sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyine göre dağılımı

Okutulan Sınıf	f	%
1. Sınıf	108	33,3
2. Sınıf	115	35,5
3. Sınıf	101	31,2
Toplam	324	100,0

Tablo 3.3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyine göre benzer sayılarda olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre sınıf öğretmenlerinden 1.sınıfı okutmakta olan 108, 2. sınıfı okutmakta olan 115, 3. sınıfı okutmakta olan 101 öğretmen olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4. Örneklemdeki sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre dağılımı

Mezun oldukları fakülte	f	%
Eğitim Fakültesi	307	94,8
Diğer	17	5,2
Toplam	324	100,0

Tablo 3.4 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinden büyük bir kısmının (%94,8) Eğitim Fakültesi mezunu olduğu görülürken geriye kalan %5,2'lik kısmını ise diğer fakültelerin mezunlarının oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 3.5. Örneklemdeki sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları bölüme göre dağılımı

Mezun oldukları bölüm	f	%
Sınıf Öğretmenliği	302	93,2
Diğer	22	6,8
Toplam	324	100,0

Tablo 3.5 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinden büyük bir kısmının (%93,2) sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olduğu, geriye kalan %6,8'lik kısmının ise diğer bölümlerden mezun oldukları anlaşılmaktadır.

3.1.2. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin, gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançlarını belirlemek için Bozdoğan (2016) tarafından geliştirilen “Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” adlı ölçek kullanılmıştır. Ölçek pilot uygulama öncesinde 45 madde olarak hazırlanmış olup geçerlilik ve güvenilirlik analizleri neticesinde 30 madde olarak son halini almıştır. Ölçek 5’li Likert tipi şeklinde

derecelendirilmiştir. Buna göre, “hiç katılmıyorum (1 puan)”, “katılmıyorum (2 puan)”, “karasızım (3 puan)”, “katılıyorum (4 puan)” ve “tamamen katılıyorum (5 puan)” olarak değerlendirilmiştir. Bozdoğan (2016) tarafından geliştirilen bu ölçeğin faktör analizi ve güvenilirlik çalışmaları Giresun ilinde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; Cronbach Alpha, Spearman-Brown formülü ve Guttman split-half güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.93, Guttman Split-Half değeri 0.89 ve Spearman Brown güvenilirlik katsayısı da 0.89 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin maddeler bazında iç tutarlılığını test etmek amacıyla da korelasyona dayalı madde analizi yapılmıştır. Ölçeğin madde-toplam korelasyon katsayılarının 0.58 ile 0.76 arasında değiştiği görülmüştür. Buna göre ölçekte yer alan her bir maddenin, ölçeğin geneli ile ölçülmek istenen özelliği ölçebilme amacına anlamlı düzeyde hizmet ettiği ve her bir maddenin istenilen düzeyde ayırt edici olduğu söylenebilir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin çalışmada kullanılacak güvenilirlikte olduğunu göstermektedir.

3.1.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel yöntem kullanılan kısmında sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançları belirlenmiş ve öz yeterlik inançları farklı değişkenler boyutu ile incelenmiştir. Bu aşamada SPSS 22.00 paket programından yararlanılmış ve öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri test edilmiştir. Bu amaçla her bir bağımsız değişkene göre verilerin normal dağılımı için; Histogram, Varyans Katsayısı, Skewness/Kurtosis, Detrended Grafiği, Kolmogorov-Smirnova ve Shapiro-Wilk testleri işe koşulmuştur. Tablo 3.6’da verilen değerlere bağlı olarak normal dağılımlar belirlenmiştir.

Tablo 3.6. Normal dağılım testleri ve değerleri

Testler	Formül	Değerler
Varyans Katsayısı	$x = \frac{\text{Standart Sapma}}{\text{Ortalama}}$	$x \leq .30$
Skewness	$x = \frac{\text{Skewness}}{\text{Skewness Standart Hatası}}$	$-1.96 < x < 1.96$
Kurtosis	$x = \frac{\text{Kurtosis}}{\text{Kurtosis Standart Hatası}}$	$-1.96 < x < 1.96$
Kolmogorov-Smirnova / Shapiro-Wilk		$p > .05$
Histogram		Normal dağılım eğrisi
Detrended Grafiği		Doğrusal bir çizgi üzerinde yayılım göstermes,

Bu testlerden elde edilen verilere göre her bir bağımsız değişkene göre verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuca bağlı olarak nicel verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmıştır. Her bir alt problem için aşağıdaki istatistik işlemler yapılmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançlarını belirlemek için analizinde Ki-kare (χ^2) testi,

2. Cinsiyet, mezun olduğu fakülte ve mezun olduğu bölüme göre öz yeterlik puanları arasında anlamlı farkı test etmek için Mann Whitney U testi,

4. Okutulan sınıf ve kıdeme göre öz yeterlik puanları arasında anlamlı farkı test etmek Kruskal Wallis H testi hesaplanmıştır.

Veri toplama aracıyla elde edilen verilerden sınıf öğretmenlerinin inanç düzeylerinin tespit edilmesinde ve hesaplanan ortalama değerlerin yorumlanmasında kullanılan değerlendirme ölçeğinde grup değer aralığının tespitine gidilmiştir. Grup değer aralığının tespitinde; $a = \text{Ranj} / \text{Yapılacak Grup Sayısı}$ formülü kullanılmıştır (Taşdemir, 2000). Buna göre veri toplama aracındaki maddelerin sınırı aşağıdaki gibidir:

Tablo 3.7. Veri Toplama Aracı Maddelerinin Puanlandırılması

Verilen Ağırlık	Nitelik Grupları	Sınırı
5	Her zaman	5 - 4,20
4	Genellikle	4,19 - 3,39
3	Bazen	3,38 - 2,58
2	Nadiren	2,57 - 1,77
1	Hiçbir zaman	1,76 - 1

Yukarıdaki aralıklara bakıldığında verilerin cevapların ortalama değeri 4,20 ile 5 arasında elde edildiğinde sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz yeterlik inanç düzeylerinin “tamamen” boyutunda olduğu, ortalama değer 1 ile 1,76 arasında elde edildiğinde sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz yeterlik inanç düzeylerinin “hiç” boyutunda olduğu yorumuna ulaşılacaktır.

3.2. ARAŞTIRMANIN NİTEL BOYUTU

Araştırmanın nitel yöntemle yürütülen kısmında ise sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevreleriyle ilgili görüşlerinin betimlenmesi oluşturmuştur.

Nitel araştırma desenleri; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve

bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Yapılan araştırma, nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2011) nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve etkili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır. Bu çalışmada hayat bilgisi dersi kapsamında okul dışı öğrenme çevreleri bir durum olarak ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı bu çalışmada hayat bilgisi dersi kapsamında okul dışı öğrenme çevrelerinin nereler olduğuna nasıl ve niçin kullanıldığına yönelik derinlemesine bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde odak grup görüşmeleri kullanılmış ve dört grup ile yapılan odak grup görüşmeleri 8 saate yakın bir zamanda gerçekleştirilmiştir.

Yin'e göre (1984) durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesi hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemi olarak betimlenmektedir. (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016) Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulması okul dışı öğrenmeyi hayat bilgisi dersi kapsamında okul dışı öğrenmenin sınıf öğretmenlerinin gerçek yaşam çerçeveleri içinde yer almasından dolayı bu çalışmanın bir durum çalışması özelliği taşıdığı anlamına gelebilir.

Hayat bilgisi dersi kapsamında okul dışı öğrenmenin önemi, kullanımı ve özelliklerinin incelendiği çalışmada durum çalışması türlerinden bütüncül ve tekli durum çalışması türü kullanılmıştır. Yin'e göre (2017) veriler bir boyuta odaklanıyorsa tekli durum ve ele alınan durum bütünü oluşturuyor yani iç içelik söz konusu değilse bütüncül durum olarak betimlenmektedir. Bu araştırmanın hayat bilgisi kapsamında ele alınması bütüncül, okul dışı öğrenmeye odaklanarak sadece sınıf öğretmenlerinden veri toplanması ise tekli durum çalışması olmasının gerekçeleridir.

Araştırmanın nitel yöntemle yürütülen kısmını hayat bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme çevreleri hakkında öğretmen görüşlerinin betimlenmesi oluşturmaktadır. Veriler odak grup görüşmesi yoluyla toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2016) odak grup görüşmesi birbiri içine geçmiş yedi aşamadan oluşmaktadır. Çalışma, bu aşamalar dikkate

alınarak gerçekleştirilmiştir. Söz konusu aşamalar ve bu aşamalarda gerçekleştirilen eylemler aşağıda verilmiştir.

3.2.1. Araştırma Amacının Kullanılacak Yöntem Açısından Gözden Geçirilmesi

Tüm araştırmalar birtakım kuramdan türetilmiş veya uygulama sürecinde saptanmış sorulara sistematik yanıtlar bulmak için gerçekleştirilir. Araştırma amacının sınırlı bir durumu derinlemesine incelemeyi gerektirdiği durumlarda nitel araştırma yöntemleri tercih edilir. Nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmeleri, görüşme yönteminden daha fazla artıya sahip olup bir defada 6-8 bireyden oluşan gruba ulaşmayı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi kapsamında okul dışı öğrenme çevreleri ile ilgili görüşlerini betimlenmek amaçlandığından diğer görüşme yöntemlerinden fazla artıları olan odak grup görüşmesi tercih edilmiş ve 4 oturumdan oluşan odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin her birine 5'er öğretmen katılmıştır.

3.2.2. Araştırma Sorularından Yola Çıkararak Odak Grup Görüşme Sorularının Geliştirilmesi

Araştırma sorularından kasıt araştırmacının amacının araştırılabilir halde ayrıntılı hale getirilmesidir. Kruger ve Casey'e (2000) göre iyi yazılmış odak grup görüşmelerinin taşınması gereken özellikler vardır bu özellikler doğrultusunda odak grup görüşme soruları sohbet havasına uygun günlük konuşma dilinde hazırlanmalıdır. (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 156). Bu çalışmada, araştırma sorularından hareketle odak grup soruları hazırlanmıştır. Okul dışı öğrenme çevreleri ile ilgili alan yazın taranarak yarı yapılandırılmış 16 sorudan oluşan görüşme formu geliştirilmiştir. Oluşturulan form, Kırşehir Ahi Evran (2), Kahramanmaraş Sütçü İmam (1) ve Rize Recep Tayyip Erdoğan (1) Üniversiteleri'nde görev yapan 4 akademisyenin "uygun (2)", "düzeltilebilir kullanılabilir (1)", "uygun değil (0)" şeklindeki görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur. Uzmanların yaptığı değerlendirmeler kendi kategorileriyle karşılaştırılmış ve free-marginal kappası değeri 0,88 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değer 0.70 ve üzerinde olduğundan değerlendirmeciler arası yeterli uyum olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte uzman görüşleri doğrultusunda ifade bakımından da düzeltilerek sorulara son hali verilmiştir. Veri toplama aracındaki sorular aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

1-Okul dışı öğrenme çevreleri size neyi ifade etmektedir?

2-Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanıyor musunuz?

3-Hayat Bilgisi dersi kapsamında hangi okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanıyorsunuz?

4-Okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmayı sınırlandıran durumlar/özellikler nelerdir?

5-Okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmadan önce (gezi öncesi) yapılması gerekenler nelerdir?

6-Okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanırken (gezi sırasında) yapılması gerekenler nelerdir?

7-Okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalandıktan sonra (gezi sonrasında) yapılması gerekenler nelerdir?

8-Okul dışı öğrenme çevrelerini tercih ederken nelere dikkat ediyorsunuz?

9-Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerini daha çok hangi konularda kullanıyorsunuz?

10- Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanımının öğrenci açısından ne gibi yararları olacağını düşünüyorsunuz?

11- Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanımının öğretmen açısından faydaları nelerdir?

12- Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanılması dersin kazanımları açısından ne gibi faydalar sağlar?

13- Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanımının öğrenci açısından sınırlılıkları nelerdir?

14- Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanımının öğretmen açısından sınırlılıkları nelerdir?

15- Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanımının kazanımlar açısından sınırlılıkları nelerdir?

16- Görüşmeye eklemek istediğiniz şeyler var mı?

Belirlenen bu sorular odak grup görüşmelerinde kullanılacak soru tiplerine uygun olarak tasarlanmıştır. Bu bağlamda 1. soru tanıtma, 2. ve 3. sorular geçiş, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12,13, 14 ve 15. sorular ana ve 16. soru kapanış sorusu olarak kullanılmıştır.

3.2.3. Yer Ve Teknoloji Planlaması

Odak grup görüşmesinin gerçekleştirileceği mekânın birtakım özelliklere sahip olması gereklidir. 6-8 arasında katılımcının yanı sıra bir yöneticinin ve muhtemel bir yönetici yardımcısının da katılacağı düşünülürse ortam en az 8-10 kişinin 1-2 saat arasında bu ortamda kalabilecekleri de dikkate alındığında ortam yeteri kadar ışık almalı, oksijen yönünden zengin olmalı, klima veya doğal yollarla kolay havalandırılabilir olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek 2016). Mekân seçiminde belirtilen özellikler dikkate alınmış ve bu doğrultuda odak grup görüşmelerinin 1 tanesi okul müdürünün odasında gerçekleşirken geriye kalan 3 görüşme ise üniversitenin seminer odasında gerçekleşmiştir.

Odak grup görüşmesinin hazırlık aşamasında bir diğer önemli özellik ise kayıt cihazının önceden hazırlanmasıdır. Nedeni çok açıktır: Harika planlanmış, düzenlenmiş, yönetilmiş fakat kaydedilmemiş bir odak grup hem araştırmacı hem de katılımcılar açısından tam anlamıyla bir felakettir. Aynı bireyleri tekrar bir araya getirseniz bile bu tür süreçler tekrarı mümkün olmayan süreçlerdir(Yıldırım ve Şimşek 2016). Bu araştırmanın odak grup görüşme kayıtları için üst özelliklere sahip, ses ve görüntü kalitesi yüksek bir video kayıt cihazı ve bir ses kaydı cihazından faydalanılmıştır. Her bir odak grup görüşmesi yaklaşık olarak 1 saat 30 dakika ile 2 saat arasında gerçekleşmiştir.

3.2.4. Bütün Sürecin Pilot Denemesinin Yapılması

Yapılan çalışmanın pilot uygulaması 5 öğretmenin katılımı ile müdür odasında gerçekleşmiştir. Pilot uygulama sayesinde odak grup görüşmesinin yapılacağı ortam, görüşme yönergesi ve video kayıt cihazı test edilmiş olup sonradan gerçekleşecek olan odak grup görüşmelerine de zemin hazırlamıştır.

3.2.5. Katılımcı Belirlenmesi ve Davet Edilmesi (Çalışma Grubu)

Araştırmanın nitel boyutunu 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılında Kırşehir il merkezinde görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu araştırma desenine ve konunun yapısına uygun olarak amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu bağlamda amaca uygun

olarak hayat bilgisi dersini yürütmekte olan 1, 2 veya 3. sınıfı okutan ve araştırmanın nicel boyutunda veri toplanan sınıf öğretmenleri çalışma grubunu oluşturmuştur. Görüşmelerden önce görüşmenin amacı, yeri, saati ve günü belirtilerek katılımcılar davet edilmiştir.

Odak grup görüşmeye katılmayı kabul eden sınıf öğretmenlerinin demografik bilgileri Tablo 3.8, Tablo 3.9, Tablo 3.10, Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3.8. Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	13	65
Kadın	7	35
Toplam	20	100

Tablo 3.8 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinden %65’ini kadın öğretmenler oluştururken kalan %35’ini ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 3.9. Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre dağılımı

Hizmet yılı	f	%
1-5 yıl	2	10
6-10 yıl	2	10
11-15 yıl	4	20
21 yıl ve üstü	12	60
Toplam	20	100

Tablo 3.9 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinden büyük bir bölümü (%60) kıdem bakımından 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptirler. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinden dört öğretmenin 11-15 yıl ikişer öğretmenin ise 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.10. Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyine göre dağılımı

Okutulan sınıf düzeyi	f	%
1. Sınıf	7	35
2. Sınıf	6	30
3. Sınıf	7	35
Toplam	20	100

Tablo 3.10 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinden 1.sınıfı okutmakta olan yedi öğretmen 2. sınıf okutmakta olan altı öğretmen yer alırken 3. sınıfı okutmakta olan 7 öğretmen olduğu görülmektedir.

Tablo 3.11. Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre dağılımı

Mezun oldukları fakülte	f	%
Eğitim Fakültesi	14	70
Yüksek Okul	6	30
Toplam	20	100

Tablo 3.11 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinden büyük bir kısmının (%70) Eğitim Fakültesi mezunu olduğu görülürken geriye kalan %30'luk kısmını ise Yüksek Okul mezunlarının oluşturduğu görülmektedir.

3.2.6. Yönetici Özellikleri Ve Çalışmanın Gerçekleştirilmesi

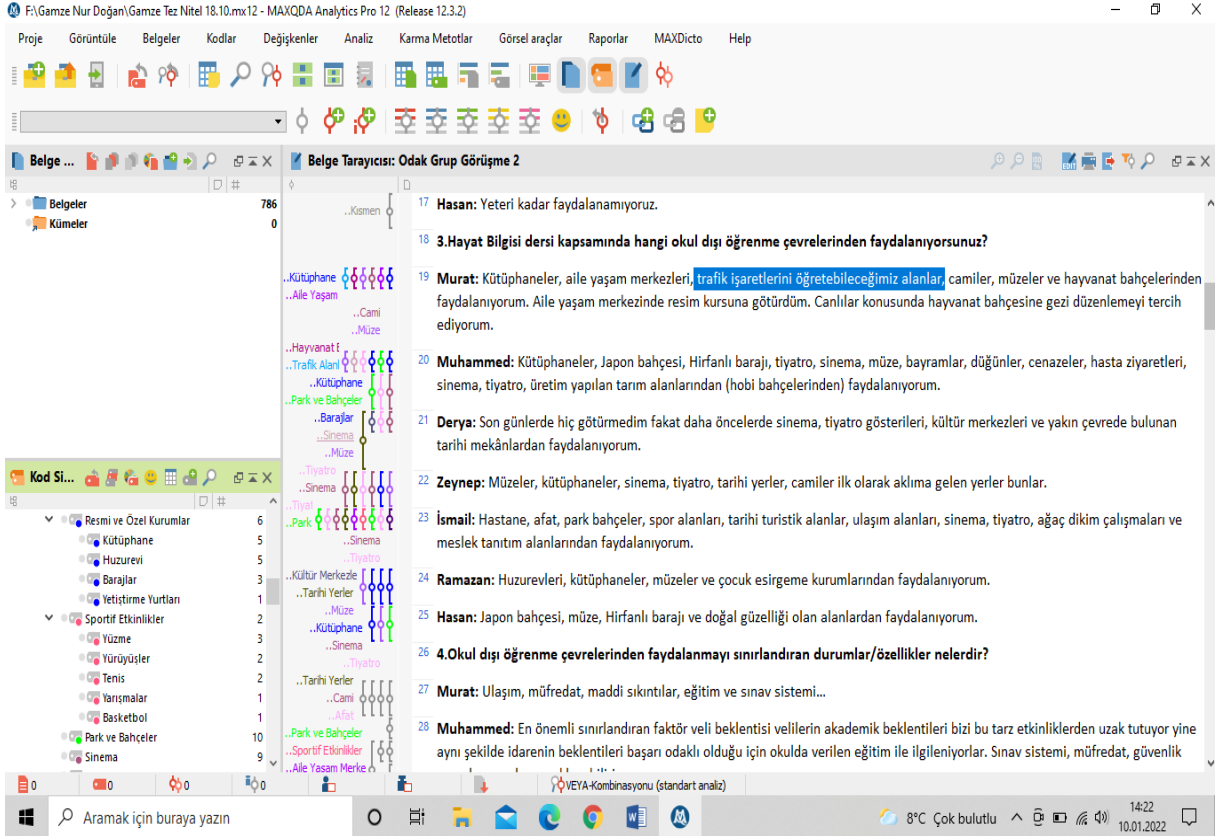
Odak grup eş zamanlı bireysel mülakatların bir toplamı olmaktan ziyade moderatörün besleyici rolü sayesinde konuşmanın aktığı bir grup tartışmasıdır. (Patton, 2018) Tanımdan hareketle bir odak grup görüşme sırasında konuşmacılar kadar moderatörün de önemli bir yeri olduğunu süreçteki yönetiminin araştırma verilerini etkileyeceğini söyleyebilir. Glesne (2012) odak grup görüşmesinde, araştırmacıların moderatör niteliklerine sahip olması gerektiğini görüşme sırasında hem görüşmeyi yönetmenin hemde notlar tutmanın zorlayıcı olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmanın pilot uygulamasının moderatörlüğü bu konuda deneyime sahip olan tez danışmanı tarafından yapılmış olup geriye kalan dört odak grup görüşme araştırmacı (tez öğrencisi) tarafından yönetilmiştir.

3.2.7. Verinin Düzenlenmesi ve Analizi

Odak grup görüşme oturumu tamamlandıktan sonra kayıt cihazları yoluyla kaydedilmiş sözel veri dikkatli biçimde birebir yazıya dönüştürülmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu aşamada araştırmacı video kayıt altına alınan sözel görüşmeyi dikkatli bir şekilde yazıya dökmüş olup MAXQDA 12 programı üzerinden içerik analizi yapmıştır. İçerik analizi dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu aşamalar dikkate alınarak analizler yapılmıştır.

- a) *Verilerin kodlanması:* Bu aşamada maxqda 12 programına aktarılan veriler üzerinden kodlamalar yapılmaya çalışılmıştır. Kodlamalar yapılırken açık yaklaşım benimsenmiştir. Bu bağlamda analiz birimlerinin hangi özelliğe sahip oldukları, öğretmenlerin ifadeleri özenle incelenmiştir.

- b) *Temaların bulunması*: Verilerin kodlanması aşamasından sonra ortak yönleri olduğu düşünülen kodlar temalar altında bir araya getirilmiştir.
- c) *Kodların ve temaların düzenlenmesi*: Verilerin kodlanması ve temaların bulunmasından sonra oluşturulan kodlar ve temalar bu adımda düzenlenmiş ve kodların ve temaların son haline karar verilmiştir. Maxqda 12 programı yardımı ile yapılan bu işlemlere örnek aşağıda verilmiştir:



Şekil 3.1. Maxqda 12 programı örnek görüntüsü

Tema ve kodların oluşturulmasında araştırmacı ile birlikte başka bir araştırmacıdan kod ve tema oluşturması istenmiştir. Araştırmada 6, 8 ve 9. sorular hem araştırmacı hem de bağımsız araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlar ve temalar oluşturmuştur. Her iki araştırmacının oluşturduğu analiz birimlerine ait kategoriler kendi kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek kodlar ve temaların güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlilik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. 6, 8 ve 9. soruların cevaplarından oluşturulan kodlar ve temalara ait işlemler aşağıdaki Tablo 3.12'de verilmiştir.

Tablo 3.12. Kod ve Temalara İlişkin İşlemler

	Araştırmacı tarafından oluşturulan kategori sayısı	Bağımsız Araştırmacı tarafından oluşturulan kategori sayısı	Yapılan işlem	Kategorilerin güvenilirlik katsayısı
Soru 6	14	15	Özellikler birleştirildi	0.93
Soru 8	13	11	İki kategori diğerlerine dağıtıldı	0.85
Soru 9	6	6	Olduğu gibi kabul edildi	1.00
Kategorilerin güvenilirlik katsayısı ortalaması				0.93

Tablo 3.12’de elde edilen uyum katsayıları (0.93; 0.85; 1.00) kategorilerin yüksek güvenilirlikte kullanılabilceğini göstermektedir. Genel ortalamaya (0.93) bakıldığında uyum katsayılarına göre kategorilerin yüksek güvenilirlikte kullanılabilceği görülmektedir.

- d) *Bulguların tanımlanması ve yorumlanması*: Bu adımda elde edilen bulgular frekans grafikleri ve tabloları yoluyla sunulmuştur. Tablo ve grafikler Maxqda 12 programından doğrudan alındıktan sonra araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Yorumlama sırasında katılımcıların ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılar “Zeynep Öğretmen” veya “Murat Öğretmen” şeklinde kodlarla sunulmuştur. Kodlarda yer alan isimler katılımcılara verilen takma adları ifade etmektedir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen veriler metinsel ya da tablo, çizelge, şekil veya grafiklere dönüştürülerek yorumsuz biçimde verilmelidir.

4.1. NİCEL BULGULAR

Bu başlık altında 1, 2 ve 3. sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeyleri ve okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyetlerine, kaçınıcı sınıfı okuttuklarına, kıdemlerine, mezun oldukları fakültelere ve mezun oldukları bölümlere göre değişip değişmediğine bakılmıştır.

4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnançları

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

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

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlemek için uygulanan veri toplama aracından elde edilen verilerin standart sapma ve aritmetik ortalama puanları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri

Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Maddeleri	N	\bar{X}	ss	Düzey
<i>Gezi yerinde öğrencilere rehberlik etmekte zorlanırım</i>	324	4,14	,94	Genellikle / Nadiren*
<i>Gezi yerindeyken öğrencilerin çalışma yapraklarını cevaplamalarını sağlamada zorlanırım</i>	324	4,03	1,03	Genellikle / Nadiren
Gezi alanında öğrencilerin aktif katılımlarını sağlayarak pratik beceriler kazanmalarını sağlayabilirim	324	3,97	1,24	Genellikle
Gezi esnasında öğrencilerin sosyal etkileşimde bulunmalarını sağlayabilirim	324	4,19	1,14	Genellikle
<i>Gezi yerinde öğrencilere eğlenerek öğrenme fırsatı sağlamada zorluk çekerim</i>	324	4,05	1,14	Genellikle / Nadiren
Öğrenci sayısı fazla olsa bile gezi alanında kontrolü sağlayabilirim	324	3,81	1,20	Genellikle
<i>Gezi sonrasında gezinin amaçlarına ne derece ulaştığının tespit etmede zorluk çekerim</i>	324	4,31	,95	Her Zaman / Hiçbir Zaman**
Okul dışı çevrelere etkili bir gezi düzenlemek için gerekli adımları bilirim	324	4,04	1,18	Genellikle
<i>Gezi yerinin genelini ya da odaklanılacak objeleri dersle ilişkilendirmede zorluk çekerim</i>	324	4,29	,98	Her Zaman / Hiçbir Zaman
<i>Gezi esnasında öğrencilerin somut deneyimler kazanmalarını sağlayabileceğimden emin değilim</i>	324	4,25	1,05	Her Zaman / Hiçbir Zaman
Gezi esnasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilirim	324	4,20	,93	Her Zaman
<i>Gezi öncesi öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesinde yeterli olamayacağımı düşünüyorum</i>	324	4,16	1,26	Genellikle / Nadiren
Gezi alanında öğrencilere olumlu ve sıcak bir şekilde yaklaşabileceğime inancım tamdır	324	4,45	,96	Her Zaman
<i>Gezi öncesi plan (gidiş yolu, süresi, ulaşım vasıtaları, hareket saatleri, öğrenci sayıları, gezi ücretleri vs.) hazırlamada zorlanacağımı düşünüyorum</i>	324	4,27	1,10	Her Zaman / Hiçbir Zaman
Geziden döndükten sonra geziyi öğrencilerimle değerlendirmede (tartışma, proje, kompozisyon vs.) zorluk çekmem	324	3,81	1,46	Genellikle
Gezi sürecinde kullanılacak olan araçların (tanıtım broşürü, çalışma yaprakları, bilgi testleri vs.) hazırlanmasında zorlanmam	324	3,65	1,38	Genellikle
<i>Bir günden fazla sürecek geziler için öğrencilerin konaklama ihtiyaçlarını giderebileceğimden emin değilim</i>	324	3,75	1,18	Genellikle / Nadiren
Gezi alanında öğrencileri çeşitli sorularla yönlendirip bilgiye ulaşmalarını sağlamada kendime güvenirim	324	4,49	,82	Her Zaman
Okul dışı çevrelere çok rahatlıkla gezi düzenleyebileceğime inanıyorum	324	4,31	,91	Her Zaman
Yapılacak gezi öncesi gerekli kişileri (öğrenci velileri, okul idaresi vs.) bilgilendirebilirim	324	4,65	,75	Her Zaman

Tablo 4.1. (devamı)

Gezi için gerekli izinlerin alınmasında (öğrenci velileri, okul idaresi vs.) güçlük çekerim	324	4,31	1,02	Her Zaman / Hiçbir Zaman
Gezi öncesi öğrencilere gerekli açıklamaları (niçin gidilecek, ne tür çalışmalar yapılacak, uyulması gereken kurallar vs.) yaparken yetersiz kalabilirim	324	4,40	1,07	Her Zaman / Hiçbir Zaman
Gezi alanında öğrencilerin motivasyonlarını üst düzeyde tutmakta zorluk çekerim	324	4,44	,88	Her Zaman / Hiçbir Zaman
Bir günden fazla sürecek geziler için öğrencilerin beslenme ihtiyaçlarını giderebilirim.	324	4,15	1,18	Genellikle
Gezide çekilen fotoğrafların okul panolarında sergilenmesi noktasında güçlük çekerim	324	4,50	,95	Her Zaman / Hiçbir Zaman
Gezi öncesi gerekli rehber ihtiyacını karşılayabilirim	324	4,19	1,02	Genellikle
Öğrenci ailelerine yapılmış olan geziyle ilgili bilgi vermede zorlanmam	324	3,70	1,59	Genellikle
Gezi yerinden (varsa) randevuların alınması ve gezi yerindeki yetkililerin bilgilendirilmesinde (öğrenci sayısı, gezi günü, saati vs.) güçlük çekmem	324	3,77	1,48	Genellikle
Geziden elde ettiğim bilgi ve deneyimle daha sonra yapılacak geziler için etkili fikir ve düşünceler ortaya koyabilirim	324	4,48	,83	Her Zaman
Okul dışı çevrelere gezi düzenlemek için yeterli tecrübeye sahip olduğumu düşünüyorum	324	4,35	,87	Her Zaman
Toplam	324	4,17	,54	Genellikle

*Olumsuz ifade için madde de verilerin ters girilmesinden dolayı *Genellikle* düzeyi belirtilirken, *Nadiren* ifadesi öğretmenlerin gerçek düzeyini ifade etmektedir.

**Olumsuz ifade için madde de verilerin ters girilmesinden dolayı *Her Zaman* düzeyi belirtilirken, *Hiçbir Zaman* ifadesi öğretmenlerin gerçek düzeyini ifade etmektedir.

Tablo 4.1'e göre sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç puanları ortalamasına bakıldığında "genellikle" boyutunda ve aritmetik ortalamasının 4.17 olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlendiği bu çalışmada kullanılan veri toplama aracındaki 30 sorudan 15'ine öğretmenlerin "her zaman" boyutunda cevap verdikleri, 15 soruya da "genellikle" boyutunda cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddenin "Yapılacak gezi öncesi gerekli kişileri (öğrenci velileri, okul idaresi vs.) bilgilendirebilirim." (4.65=Her zaman) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi, "Gezide çekilen fotoğrafların okul panolarında sergilenmesi noktasında güçlük çekerim." (4.50=Her zaman/Hiçbir zaman) maddesinin izlediği görülür. Bu maddeleri sırası ile; "Gezi alanında öğrencileri çeşitli sorularla yönlendirip bilgiye ulaşmalarını sağlamada kendime güvenirim" (4.49=Her zaman), "Geziden elde ettiğim bilgi ve deneyimle daha sonra yapılacak geziler için etkili fikir ve düşünceler ortaya koyabilirim." (4.48=Her zaman), "Gezi alanında öğrencilere olumlu ve sıcak bir şekilde yaklaşabileceğime inancım tamdır." (4.45=Her zaman), "Gezi alanında öğrencilerin motivasyonlarını üst düzeyde tutmakta zorluk

çekerim.” (4.44=Her zaman/Hiçbir zaman), “Gezi öncesi öğrencilere gerekli açıklamaları (niçin gidilecek, ne tür çalışmalar yapılacak, uyulması gereken kurallar vs.) yaparken yetersiz kalabilirim.” (4.40=Her zaman/Hiçbir zaman), “Okul dışı çevrelere gezi düzenlemek için yeterli tecrübeye sahip olduğumu düşünüyorum.” (4.35=Her zaman), “Gezi için gerekli izinlerin alınmasında (öğrenci velileri, okul idaresi vs.) güçlük çekerim.” (4.31=Her zaman/Hiçbir zaman), “Okul dışı çevrelere çok rahatlıkla gezi düzenleyebileceğime inanıyorum.” (4.31=Her zaman), “Gezi sonrasında gezinin amaçlarına ne derece ulaştığının tespit etmede zorluk çekerim.” (4.31=Her zaman/Hiçbir zaman), “Gezi yerinin genelini ya da odaklanılacak objeleri dersle ilişkilendirmede zorluk çekerim.” (4.29=Her zaman/Hiçbir zaman), “Gezi öncesi plan (gidiş yolu, süresi, ulaşım vasıtaları, hareket saatleri, öğrenci sayıları, gezi ücretleri vs.) hazırlamada zorlanacağımı düşünüyorum.” (4.27=Her zaman/Hiçbir zaman), “Gezi esnasında öğrencilerin somut deneyimler kazanmalarını sağlayabileceğimden emin değilim.” (4.25=Her zaman/Hiçbir zaman), “Gezi esnasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilirim.” (4.20=Her zaman) maddelerinin her zaman boyutu ile izlediği görülmektedir.

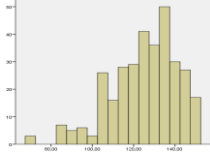
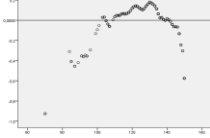
Bu maddeleri oldukça boyutu ile “. “Gezi öncesi gerekli rehber ihtiyacını karşılayabilirim.” (4.19=Genellikle), “Gezi esnasında öğrencilerin sosyal etkileşimde bulunmalarını sağlayabilirim.” (4.19=Genellikle), “Gezi öncesi öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesinde yeterli olamayacağımı düşünüyorum.” (4.16=Genellikle/Nadiren), “Bir günden fazla sürecek geziler için öğrencilerin beslenme ihtiyaçlarını giderebilirim.” (4.15=Genellikle), “Gezi yerinde öğrencilere rehberlik etmekte zorlanırım.” (4.14=Genellikle/Nadiren), “Gezi yerinde öğrencilere eğlenerek öğrenme fırsatı sağlamada zorluk çekerim.” (4.05=Genellikle/Nadiren), “Okul dışı çevrelere etkili bir gezi düzenlemek için gerekli adımları bilirim.” (4.04=Genellikle), “Gezi yerindeyken öğrencilerin çalışma yapraklarını cevaplamalarını sağlamada zorlanırım.” (4.03=Genellikle/Nadiren), “Gezi alanında öğrencilerin aktif katılımlarını sağlayarak pratik beceriler kazanmalarını sağlayabilirim.” (3.97=Genellikle), “Geziden döndükten sonra geziyi öğrencilerimle değerlendirmede (tartışma, proje, kompozisyon vs.) zorluk çekmem.” (3.81=Genellikle), “Öğrenci sayısı fazla olsa bile gezi alanında kontrolü sağlayabilirim.” (3.81=Genellikle), “Gezi yerinden (varsa) randevuların alınması ve gezi yerindeki yetkililerin bilgilendirilmesinde (öğrenci sayısı, gezi günü, saati vs.) güçlük çekmem.” (3.77=Genellikle), “Bir günden fazla sürecek geziler için öğrencilerin konaklama ihtiyaçlarını giderebileceğimden emin değilim.” (3.75=Genellikle/Nadiren), “Öğrenci

ailelerine yapılmış olan geziyle ilgili bilgi vermede zorlanmam.” (3.70=Genellikle), “Gezi sürecinde kullanılacak olan araçların (tanıtım broşürü, çalışma yaprakları, bilgi testleri vs.) hazırlanmasında zorlanmam.” (3.65=Genellikle), maddelerinin izlediği görülür. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin “Gezi sürecinde kullanılacak olan araçların (tanıtım broşürü, çalışma yaprakları, bilgi testleri vs.) hazırlanmasında zorlanmam.” (3.65=Genellikle) olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeylerinin “genellikle” boyutunda olduğu belirlenmiştir.

4.1.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnançları (Anlamlılık Düzeyi)

Sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç puanları ortalamasının normal dağılım ile ilgili testler ve sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Sınıf Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Puanları Ortalamasının Normal Dağılımı

Test	Değer	Normallik
Varyasyon Katsayısı	.13	++
Skewness	.771>.270	-
Kurtosis	.541>.540	-
Kolmogorov-Smirnova	-	-
Shapiro-Wilk	.000	-
Histogram		-
Detrended		-

Sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç puanlarının normal dağılımı için yapılan testlerden sadece varyasyon katsayısının normalliği gösterdiği diğer testlerin ise normalliği göstermediği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan testlerden Ki-kare (χ^2) testine tabi tutulmuştur. Bununla ilgili veriler Tablo 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri

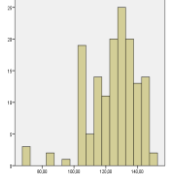
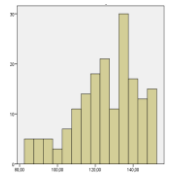
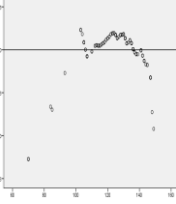
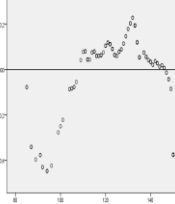
	Gözlenen n	Beklenen n	Artık	df	χ^2	p
En düşük	1	5,4	-4,4	59	117,111	,000
En yüksek	16	5,4	10,6			

Tablo 4.3'e göre sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeylerini belirlemek için hesaplanan Ki-kare değerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2 = (sd = 59, n = 324) 117,111, p < .05$). Buna göre sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançları olumlu düzeyde yüksektir.

4.1.2. Cinsiyetlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç puanları ortalamasının cinsiyete göre normal dağılım ile ilgili testler ve sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Sınıf Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Puanları Ortalamasının Cinsiyete Göre Normal Dağılımı

Test	Değer		Normallik	
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
Varyasyon Katsayısı	0.12	0.13	++	++
Skewness	.398 < 1.037	.368 > .591	-	+
Kurtosis	.790 < 1.661	.730 > .235	-	-
Kolmogorov-Smirnova	.003	.000	-	-
Shapiro-Wilk	-	-	-	-
Histogram			-	-
Detrended			-	-

Sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç puanlarının cinsiyete göre normal dağılımı için yapılan testlerden sadece varyasyon katsayısının normalliği gösterdiği diğer testlerin ise normalliği göstermediği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım göstermediği için cinsiyete göre gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı farkı test etmek için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

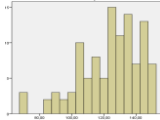
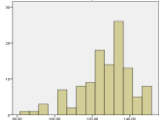
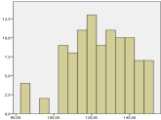
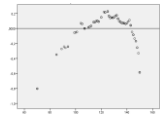
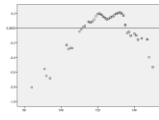
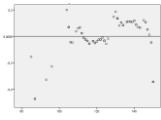
Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	149	159.13	23710.00	12535.000	.550
Erkek	175	165.37	28940.00		

Tablo 4.5'e göre sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeyleri puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur ($U=12535.000$; $p>.05$). Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzey puanları kız ya da erkek olmalarına göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.3. Okutulan Sınıfa Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç puanları ortalamasının okutulan sınıfa göre normal dağılım ile ilgili testler ve sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Puanlarının Okutulan Sınıfa Göre Normal Dağılımı

Test	Değer			Normallik		
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Varyasyon Katsayısı	0.15	0.10	0.13	+	++	++
Skewness	.466<.849	.452<.853	.480>.345	-	-	+
Kurtosis	.922>.471	.894>.698	.952>.316	-	-	-
Kolmogorov-Smirnova	.003	.013	.046	-	-	-
Shapiro-Wilk	-	-	-	-	-	-
Histogram				-	-	-
Detrended				-	-	+

Sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç puanlarının okutulan sınıfa göre normal dağılımı için yapılan testlerden sadece varyasyon katsayısının normalliği gösterdiği diğer testlerin ise normalliği göstermediği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım göstermediği için okutulan sınıfa göre gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı farkı test etmek için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Okuttukları Sınıfa Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

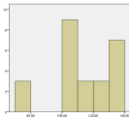
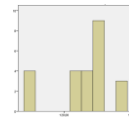
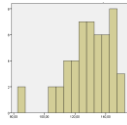
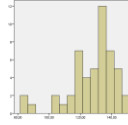
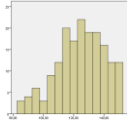
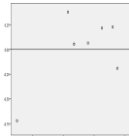
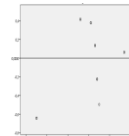
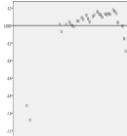
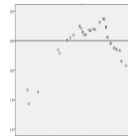
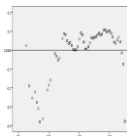
Sınıf	n	Sıra Ortalaması	df	χ^2	p
1.sınıf	94	159.57	2	2.050	.359
2.sınıf	97	172.18			
3.sınıf	93	154.61			

Tablo 4.7'ye göre sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzey puanları ile okuttukları sınıf seviyesi arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur ($X^2=.355$; $p>.05$). Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzey puanlarının okuttukları sınıf seviyesine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.4. Kıdemlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç puanları ortalamasının kıdeme göre normal dağılım ile ilgili testler ve sonuçları Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Puanları Ortalamasının Kıdeme Göre Normal Dağılımı

Test	Değer					Normallik
	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 ve üstü	
Varyasyon Katsayısı	0.18	0.09	0.11	0.12	0.13	++++
Skewness	.928<.964	.944>.878	.999>.937	674<1.223	.368<.388	-+ + - -
Kurtosis	1.804>.497	1.836>.462	1.312>1.069	1.324<1.473	.732>.375	-+ + - -
Kolmogorov-Smirnova	-	-	.200	.003	.200	-+ + - -
Shapiro-Wilk	.002	.001	-	-	-	-+ + - -
Histogram						-----
Detrended						+ + - - -

Sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç puanlarının kıdeme göre normal dağılımı için yapılan testlerden sadece varyasyon katsayısının normalliği gösterdiği diğer testlerin ise normalliği göstermediği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım göstermediği için kıdeme göre gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında

anlamli farki test etmek için parametrik olmayan testlerden Kuruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Kıdeme Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

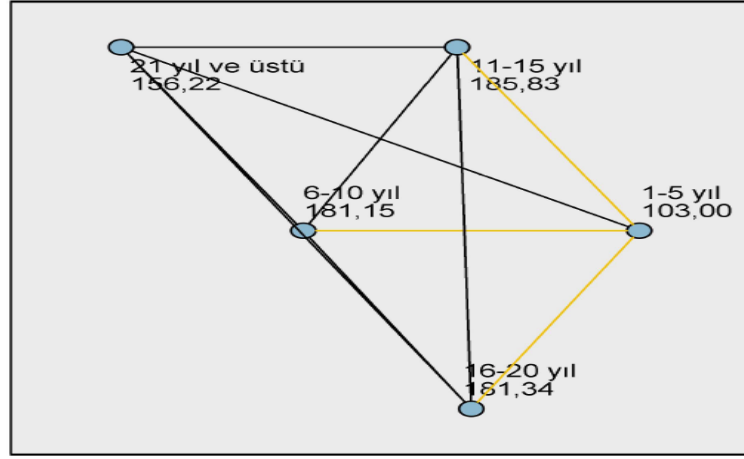
Kıdem	N	Sıra Ortalaması	df	χ^2	p
1-5 yıl	25	103.00	4	17.015	.002
6-10 yıl	24	181.15			
11-15 yıl	51	185.83			
16-20 yıl	50	181.34			
21 yıl ve üstü	174	156.22			

Tablo 4.9’a göre sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzey puanları ile kıdemleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2=17.015$; $p<.05$). Anlamlı farkın hangi kıdem düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için Dunn’s ikili çiftler testi beş grup için yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Kıdeme Göre Anlamlı Farkın Kaynağına İlişkin Dunn’s İkili Çiftler Testi Sonuçları

Kıdem	Kıdem	Test İstatistiği	Standart Hata	Standart İstatistik	p	Düzeltilmiş p
1-5 yıl	6-10 yıl	-78.146	26.762	-2.920	.003	.035
1-5 yıl	11-15 yıl	-82.833	22.863	-3.623	.000	.003
1-5 yıl	16-20 yıl	-78.340	22.936	-3.415	.001	.006
1-5 yıl	21 yıl ve üstü	-53.224	20.033	-2.657	.008	.079
6-10 yıl	11-15 yıl	-4.688	23.181	-.202	.840	1.000
6-10 yıl	16-20 yıl	-.194	23.255	-.008	.993	1.000
6-10 yıl	21 yıl ve üstü	-24.922	20.391	-1.222	.222	1.000
11-15 yıl	16-20 yıl	-4.493	18.637	-.241	.809	1.000
11-15 yıl	21 yıl ve üstü	-29.609	14.912	-1.986	.047	.471
16-20 yıl	21 yıl ve üstü	-25.116	15.026	-1.671	.095	.946

Anlamlı farkın hangi kıdem grupları arasında olduğunu tespit etmek için yapılan parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testlerinden Dunn’s ikili çiftler testine göre anlamlı farkın 1-5 yıl kıdeme sahip olanlarla 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip olanlar arasında 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip olanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. En üst kıdemdekiler hariç olmak üzere kıdem artıka gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inancının arttığı söylenebilir. Dunn’s ikili çiftler testinin grafik gösterimi Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 4.1. Dunn's ikili çiftler testinin grafik gösterimi

4.1.5. Mezun Oldukları Fakülteye Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç puanları ortalamasının mezun oldukları fakülteye göre normal dağılım ile ilgili testler ve sonuçları Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Sınıf Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Puanları Ortalamasının Mezun Oldukları Fakülteye Göre Normal Dağılımı

Test	Değer		Normallik	
	Eğitim Fakültesi	Diğer	Eğitim Fakültesi	Diğer
Varyasyon Katsayısı	0.13	0.12	++	++
Skewness	.278<.746	1.100<1.539	-	-
Kurtosis	.554>.503	2.126<2.258	-	-
Kolmogorov-Smirnova	.000	-	-	+
Shapiro-Wilk	-	.006	-	-
Histogram			-	-
Detrended			-	-

Sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç puanlarının mezun oldukları fakülteye göre normal dağılımı için yapılan testlerden sadece varyasyon katsayısının normalliği gösterdiği diğer testlerin ise normalliği göstermediği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım göstermediği için mezun olunan fakülteye göre gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı farkı test etmek için parametrik

olmayan testlerden Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

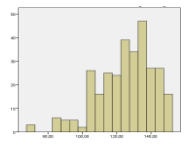
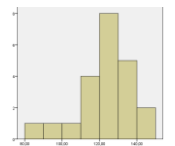
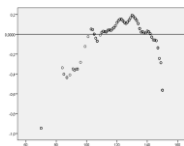
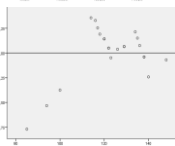
Fakülte	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eğitim Fak.	307	162.64	49930.00	2567.000	.910
Diğer	17	160.00	2720.00		

Tablo 4.12’ye göre sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzey puanları ile mezun oldukları fakülte arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur ($U=2567.000$; $p>.05$). Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzey puanlarının mezun oldukları fakülteye göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.6. Mezun Oldukları Bölüme Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç puanları ortalamasının mezun oldukları bölüme göre normal dağılım ile ilgili testler ve sonuçları Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13. Sınıf Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Puanları Ortalamasının Mezun Oldukları Bölüme Göre Normal Dağılımı

Test	Değer		Normallik	
	Sınıf Öğretmenliği	Diğer	Sınıf Öğretmenliği	Diğer
Varyasyon Katsayısı	0.13	0.13	++	++
Skewness	.280<.775	.982>.860	-	+
Kurtosis	.560>.553	1.906>.825	-	+
Kolmogorov-Smirnova	.000	-	-	+
Shapiro-Wilk	-	.175	-	-
Histogram			-	-
Detrended			-	-

Sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç puanlarının mezun oldukları bölüme göre normal dağılımı için yapılan testlerden sadece varyasyon katsayısının normalliği gösterdiği diğer testlerin ise normalliği göstermediği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım göstermediği için cinsiyete göre gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı farkı test etmek için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4.14’te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Mezun Oldukları Bölüme Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bölüm	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sınıf Öğr.	302	163.55	49393.50	3003.500	.453
Diğer	22	148.02	3256.50		

Tablo 4.14’e göre sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzey puanları ile mezun oldukları bölüm arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur ($U=3003.500$; $p>.05$). Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzey puanlarının mezun oldukları bölüme göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. NİTEL BULGULAR

Bu başlık altında 1, 2 ve 3. sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ile ilgili 15 açık uçlu soruya vermiş oldukları cevaplardan oluşturulan nitel bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1 Sınıf Öğretmenlerine Göre Okul Dışı Öğrenme Çevreleri

Araştırmanın nitel veriler ile toplanan ilk alt problemi “Okul dışı öğrenme çevreleri size neyi ifade etmektedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Çevrelerini Betimlemeleri

Kod Sistemi	TOPLAM
▼ • Okul Dışı Öğrenme Çevreleri	0
▼ • Doğru Betimlemeler	0
• Okul Sınırları Dışında Kalan Tüm Yerler	7
• Park ve Bahçeler	6
• Alışveriş Yapılan Mekanlar	6
• Okul Çevresine Yakın Yerler	5
▼ • Tarihi Yerler	3
• Medrese	2
• Sinema	5
• Tiyatro	4
• Müze	4
> • Resmi ve Özel Kuruluşlar	4
• Uygulama Alanları	3
• Gezi Gözlem Yerleri	2
• Cami	2
• Okul Bahçesi	1
• Üretim ve Hizmet Alanları	1
• Spor Müsabakaları	1
▼ • Yanlış/Hatalı Betimlemeler	0
• Aile	11
• İnternet Yoluyla Edinilen Bilgi	6
• Arkadaş Çevresi	3
• Komşular	3
• Akrabalar	2
• Mahalle	2
• Gizil Öğrenmeler	1
• Kafeler	1
Σ TOPLAM	85

Tablo 4.15'e göre sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerini betimleme durumlarının 2 ana kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategorilerden biri doğru diğeri ise yanlış olarak kabul edilen okul dışı öğrenme çevreleri şeklinde oluşturulmuştur. Doğru kabul edilen okul dışı öğrenme çevreleri ile ilgili olarak öğretmenlerin 15 okul dışı öğrenme çevresini betimledikleri anlaşılmaktadır. Bunlardan “okul sınırları dışında kalan tüm yerler” 7 kez “park ve bahçeler”, “alışveriş yapılan mekânlar” 6 kez “okul çevresine yakın yerler” 5 kez “tarihi yerler” ana kategorisi ise 3 kez tekrar ederken kendi içinde

“medreseler” alt kategorisine ayrılıp bu kategoride 2 kez tekrar etmiştir. Devamında ise “sinema” kategorisi 5 kez “tiyatro”, “müze”, “resmi ve özel kuruluşlar” 4 kez “uygulama alanları” 3 kez “gezi gözlem yerleri” ve “cami” 2 kez “okul bahçesi”, “üretim ve hizmet alanları”, “spor müsabakaları” 1 kez ile en az tekrar eden kategorilerdir. Yanlış kabul edilen okul dışı öğrenme çevreleri ile ilgili olarak öğretmenlerin 8 okul dışı öğrenme çevresini betimledikleri anlaşılmaktadır. Bunlardan “aile” 11 kez “internet yoluyla edinilen bilgi” 6 kez “arkadaş çevresi” ve “komşular” 3 kez “akrabalar” ve “mahalle” 2 kez “gizil öğrenmeler” ve “kafeler” ise 1 kez tekrar etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerini betimleme durumlarına yönelik düşüncelerinden oluşturulan kategoriler ile ilgili olarak tespit edilen görüşler aşağıdaki gibidir:

Hamza Öğretmen: “Okul sınırı dışında kalan yerler bizim okul dışı öğrenme çevremizi oluşturmaktadır. ...huzurevi, yetiştirme yurdu, park, bahçe, üretim ve hizmet alanları olabilir.”

İsmail Öğretmen: “Okul dışında kalan sosyal çevrenin tamamı”

Hasan Öğretmen: “...diğer insanlar ve çevredeki bütün canlılar gelmektedir yani okul bahçesinin dışına çıkıldığında okul dışı öğrenme çevrelerinin başladığını düşünüyorum.”

Simge Öğretmen: “Okul dışı öğrenme çevreleri deyince benim aklıma gelen çocukların okul dışında buldukları her yer geliyor. Benim aklıma da ilk olarak ev geldi devamında ise parklar, gezi gözlem şeklinde planlanan yerler, müzeler, örenyerleri aklıma gelen yerler.”

Mehmet Öğretmen: “Sosyalleşmelerini sağlayan dışarıdaki toplum kurallarını daha etkili öğrenmeleri öğrenecekleri alanlardır. Bu çevreler mahalle, resmi/özel kuruluşlar, tiyatro salonları, sinemalar, parklar, bahçeler vb. alanlardır.”

Nur Öğretmen: “...kasıtlı olarak götürülen müze, gezi gözlem yerleri, eğitici parkları örnek verebiliriz.”

Ramazan Öğretmen: “...aile, bakkal, market, mağazalar, sinemalar geliyor. Bu alanlarda öğrenciler toplum hayatındaki birçok davranışı öğrenme şansına sahip oluyorlar.”

Muhammed Öğretmen: “Aile, akrabalar, komşular, sinema, tiyatro, müze, yakın çevrede bulunan tarihi turistik mekânlar ve yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiği alanlar gelmektedir.”

Murat Öğretmen: “Müze, sinema, tiyatro gibi sosyal etkinliklerin olduğu yerler aklıma geliyor. Uygulama yapılan alanlar örneğin el sanatları, heykel, çanak-çömlek yapılan yerler ve spor etkinlikleri de okul dışı öğrenme çevreleri denilince aklıma gelen alanlardır.”

Yunus Öğretmen: “Okul dışı öğrenme çevreleri okulun merdivenlerinden indiğimiz an başlar okulun bahçesini de kapsamaktadır.”

Zeynep Öğretmen: “Okul dışı öğrenme çevreleri denilince aklıma aile, komşular, akrabalar, çarşı ve internet geliyor”.

Hatice Öğretmen: “Okul dışı deyince isminden de anlayacağımız gibi okul dışında kalan bütün çevrelerdir. İlk başlangıç yeri aile, çevre, komşular, arkadaş çevremiz, alışveriş merkezleri, kafeler, sokak aklıma gelen yerlerdir.”

Bengisu Öğretmen: “İlk olarak aklıma ev aile geliyor bunun devamında ise gizil öğrenmeler geliyor. Okullarda istendik yönlü bir öğrenme yapılırken öğrencinin dışarı çıkmasıyla birlikte gizil öğrenmeler devreye girmektedir. Okul dışı öğrenme gizil öğrenmenin meydana geldiği yerdir.”

Derya Öğretmen: “Teknoloji, televizyon, internet ve bilgisayarın okul dışı öğrenme çevrelerine örnek olduğunu ve bizi geçtiğini düşünüyorum.”

Neziha Öğretmen: “İlk olarak akran grupları geliyor çünkü çocuklar iyi ya da kötü her şeyi arkadaşlarından öğreniyorlar. Ek olarak teknolojiyi de okul dışı öğrenme çevrelerine örnek olarak verebiliriz.”

4.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersinde Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanma Durumu

Araştırmanın nitel veriler ile toplanan ikinci alt problemi “Hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalaniyor musunuz?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersinde Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanma Durumları

Kod Sistemi	TOPLAM
Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanma Durumu	0
• Evet	9
• Kısmen	7
• Hayır	4
Σ TOPLAM	20

Tablo 4.16'ya göre sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanma durumlarının 3 kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategorilerden “Evet” 9 kez tekrar edilerek en çok ifade edilen kategori olmuştur. “Kısmen” 7 kez “Hayır” ise 4 kez ifade edilmiştir. Bir başka ifade ile araştırmaya katılan 20 sınıf öğretmeninden 9'u Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanırken, 7'si nadiren faydalanmakta ve 4 sınıf öğretmeni ise Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanma durumlarına yönelik düşüncelerinden oluşturulan kategoriler ile ilgili olarak tespit edilen görüşler aşağıdaki gibidir:

Bengisu Öğretmen: “Evet.”

Burak Öğretmen: “Evet.”

Mustafa Öğretmen: “Faydalanıyorum.”

İsmail Öğretmen: “Kısmi bir şekilde faydalanıyorum.”

Murat Öğretmen: “Çok sık değil.”

Ahmet Öğretmen: “Faydalanamıyorum.”

Mehmet Öğretmen: “Yeteri kadar faydalandığımı düşünmüyorum.”

Dudu Öğretmen: “Yeteri kadar faydalandığımı düşünmüyorum.”

4.2.3 Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Faydalandıkları Okul Dışı Öğrenme Çevreleri

Araştırmanın nitel veriler ile toplanan üçüncü alt problemi “Hayat Bilgisi dersi kapsamında hangi okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanıyorsunuz?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 4.17'de verilmiştir:

Tablo 4.17. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Faydalandıkları Okul Dışı Öğrenme Çevreleri

Kod Sistemi	TOPLAM
Öğretmenlerin Faydalandıkları Okul Dışı Öğrenme Çevreleri	0
Resmi ve Özel Kurumlar	6 20
Kütüphane	5
Huzurevi	5
Barajlar	3
Yetiştirme Yurtları	1
Sportif Etkinlikler	2 11
Yüzme	3
Yürüyüşler	2
Tenis	2
Yarışmalar	1
Basketbol	1
Park ve Bahçeler	10
Sinema	9
Müze	7
Tiyatro	6
Alışveriş Alanları	6
Tarihi Yerler	5
Kültür Merkezleri	4
Restoranlar	4
Hayvanat Bahçeleri	4
Postane	3
Cami	3
Trafik Alanları	3
Aile Yaşam Merkezleri	2
Köyler	2
İtfaiye	1
Barınaklar	1
Afat	1
Hastane	1
Kitap Fuarı	1
Ev Ziyaretleri	1
Sağlık Ocağı	1
Doğal Çevre	1
Σ TOPLAM	107

Tablo 4.17’ye göre sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde kullandıkları okul dışı öğrenme çevrelerini 24 ana kategoride topladıkları görülmektedir. “Resmi ve özel kurumlar” 6 kez ifade edilirken aynı zamanda 4 alt kategoriden oluşmaktadır. Bunlardan “kütüphane” ve “huzurevi” 5 kez ifade edilirken “barajlar” 3 kez “yetiştirme yurtları” ise 1 kez ifade edilmiştir. “Sportif etkinlikler” 2 kez ifade edilirken aynı zamanda 5 alt kategoriden oluşmaktadır. Bunlardan “yüzme” 3 kez “yürüyüşler” ve “tenis” 2 kez ifade

edilirken “yarışmalar” ve “basketbol” 1 kez ifade edilmiştir. Diğer ana kategorilerin ifade edilme sıraları ise 10 kez ile “park bahçe” 9 kez “sinema” 7 kez “müze” 6 kez “tiyatro” ve “alışveriş alanları” 5 kez “tarihi yerler” 4 kez “kültür merkezleri”, “restoranlar”, “hayvanat bahçeleri” 3 kez “postane”, “cami”, “trafik alanları” 2 kez “aile yaşam merkezleri” ve “köyler” 1 kez ile en az ifade edilen kategoriler ise “itfaiye”, “barınaklar”, “afat”, “hastane”, “kitap fuarı”, “ev ziyaretleri”, “sağlık ocakları” ve “doğal çevre” yer almaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersi kapsamında faydalandıkları okul dışı öğrenme çevrelerine yönelik oluşturulan kategoriler ile ilgili olarak tespit edilen görüşler aşağıdaki gibidir:

Dudu Öğretmen: “...kültürümüzü yansıtan yerler, cami, müze, sinema (animasyon), park, bahçeler, özel ve resmî kurumlar, kütüphane, huzurevleri, köyler. ... Sportif etkinlikler için yüzme, tenis, basketbol vb spor alanlar...”

Simge Öğretmen: “...en çok doğayı, devlet kurumlarını, postane, alışveriş, sağlık ocakları, sinema, pizzacı ve anıtkabir ziyareti gerçekleştirdik. Mektup arkadaşlığı projesi ile çocukların postaneye gitme imkânı yaratmıştım. İlçeden şehir merkezine ya da il dışına geziler yaptığımızda çocuklarda yoğun bir ilgi olduğunu gördüm.”

Mustafa Öğretmen: “...bahar gezilerine (çiğdem kazmak), köy gezileri, yüzme, Pazar yeri gezileri, yarışmalar, yürüyüşler, huzurevleri, ev ziyaretleri, özel/resmî kurumlar, İl Milli Eğitim gezileri...”

Mehmet Öğretmen: “Özel kurumlar, resmî kurumlar, parklar, bahçeler, restoranlar, sinema, tiyatro, kültür merkezleri, tarihi evler (Ağalar konağı) vb. yerler...”

Zeynep Öğretmen: “Müzeler, kütüphaneler, sinema, tiyatro, tarihi yerler, camiler ilk olarak aklıma gelen yerler bunlar.”

Ramazan Öğretmen: “Huzurevleri, kütüphaneler, müzeler ve çocuk esirgeme kurumlarından faydalaniyorum.”

Murat Öğretmen: “Kütüphaneler, aile yaşam merkezleri, trafik işaretlerini öğretebileceğimiz alanlar, camiler, müzeler ve hayvanat bahçelerinden faydalaniyorum. Aile yaşam merkezinde resim kursuna götürdüm.”

Muhammed Öğretmen: “Kütüphaneler, Japon bahçesi, Hirfanlı barajı, tiyatro, sinema, müze, bayramlar, düğünler, cenazeler, hasta ziyaretleri, sinema, tiyatro, üretim yapılan tarım alanlarından (hobi bahçelerinden) faydalaniyorum.”

Hatice Öğretmen: “Ben sınıfımı yüzme, kort tenisi kurslarına götürüyorum bu sırada servise nasıl inilip binilir bunu kavramış oluyorlar. Doğa gezileri yaparak her bahar çiğdem toplamaya götürüyorum, oryantiring ile yönleri kavratıyorum, kültür merkezleri, yaşlı ziyareti, pazar yeri kullandığım okul dışı öğrenme çevreleridir.”

İsmail Öğretmen: “Hastane, afat, park bahçeler, spor alanları, tarihi turistik alanlar, ulaşım alanları, sinema, tiyatro, ağaç dikim çalışmaları ve meslek tanıtım alanlarından faydalanıyorum.”

Hamza Öğretmen: “Sonbaharda buğday ekimini görmesi için bir çiftçi ile anlaşılabilir. Elma/üzüm bahçelerine, besi çiftliklerine, tarım çiftliklerine götürülebilir.”

Derya Öğretmen: “...sinema, tiyatro gösterileri, kültür merkezleri ve yakın çevrede bulunan tarihi mekânlardan faydalanıyorum.”

Yunus Öğretmen: “Restoranlar, imza günleri, sinema, hayvanat bahçeleri...”

Burak Öğretmen: “Yaşadığı çevreyi tanıyarak kazanımı ile ilgili okula yakın birimleri kullanıyorum örneğin okula yakın bir pizzacıya götürmek, alışveriş merkezine gitmek, trafik kurallarını öğretmek.”

Huriye Öğretmen: “Evine giderken yol üzerinde bulunan birimleri tanıması için bakkal, manav, market vb. yerleri kullanıyoruz.”

Bengisu Öğretmen: “Belirli günler haftasında itfaiye gezisi düzenlemesi yapmıştım. Çocukların bu ortamı görmeleri itfaiyeci kıyafetlerini görmeleri oldukça etkili olmuştu. Hayvan sevgisini aşılacak için hayvanat bahçesine ve barınağa gezi düzenledik bunun yanı sıra market gezilerinden faydalanıyorum.”

Ahmet Öğretmen: “Barajlar, tarihi eserlerin çıkarıldığı yerler (Japon bahçesi vb.), hayvanat bahçeleri...”

Neziha Öğretmen: “Görgü kurallarını işlerken yaşlılara saygı kazanımı çerçevesinde yaşlı ziyaretleri ben köy okulunda çalışırken özellikle bu ziyaretleri yaptırıyordum, kurumlar konusunu işlerken postane ve belediye başkanı ziyareti gerçekleştirdik.”

Nur Öğretmen: “Tokat’ta öğretmenlik yaptığım dönemde trafik kurallarının anlatıldığı park vardı çocukları oraya götürmüştüm, sinema, tiyatro yararlandığım diğer alanlardır.”

4.2.4 Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanmayı Sınırlandıran Durumlar

Araştırmanın nitel veriler ile toplanan dördüncü alt problemi “Hayat bilgisi dersi kapsamında okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmayı sınırlandıran durumlar nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 4.18’de verilmiştir:

Tablo 4.18. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanmayı Sınırlandıran Durumlar

Kod Sistemi	TOPLAM
▼  ODÖÇ'den Faydalanmayı Sınırlandıran Durumlar	0
 Maddiyat	13
 Resmi Prosedür	10
 Öğretmen Özellikleri	10
 Velilerin Tutumu	9
 Okul yönetimi	9
 Müfredat	7
 Ulaşım	7
 Toplumsal görüş	4
 Riskler	4
 Kurumların ilgisizliği	3
▼  Beklentiyi karşılamaması	13
 Yapılan etkinliklerin başarısız olması	2
 İmkanların sınırlı olması	2
 Sınıf mevcutları	2
 Kazanım dışı olumsuz davranışların yaşanması	2
 Öğrenci özellikleri	2
 TOPLAM	87

Sınıf öğretmenleri okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmayı sınırlandıran durumların neler olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumlar frekans olarak verilirken öğretmenlerin söz konusu kodu tekrarlı söylemeleri dikkate alınarak tablo oluşturulmuştur. Tablo 4.18’e göre sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi öğretiminde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmayı sınırlandıran durumlardan “maddiyat” on üçer kez ile en çok ifade edilen kategori olmuştur. “Resmi prosedür”, “öğretmen özellikleri” onar kez “velilerin tutumu”, “okul yönetimi” dokuzar kez “müfredat”, “ulaşım” yedişer kez “toplumsal görüş”, “riskler” dörder kez “kurumların ilgisizliği” üçer kez ifade edilirken “beklentiyi karşılamaması” kategorisi kendi içinde “yapılan etkinliklerin başarısız olması” alt

kategorisine ayrılıp ikişer kez ifade edilmiştir. “İmkânların sınırlı olması”, “sınıf mevcutları”, “kazanım dışı olumsuz davranışların yaşanması” ve “öğrenci özellikleri” ikişer kez ile en az ifade edilen kategoriler olmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi kapsamında okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmayı sınırlandıran durumlar ile ilgili görüşleri incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin toplam 87 frekansa sahip olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmayı sınırlandıran durumlar ile ilgili oluşturulan kategoriler ile ilgili olarak tespit edilen görüşler aşağıdaki gibidir:

Zeynep Öğretmen: “Öğretmenin tavsiyelerinin dinlenmemesi, öğrenci yaş grubunun küçük olması, ekonomik sıkıntılar, sınıfların çok kalabalık olması, ulaşım...”

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

Ramazan Öğretmen: “Müfredat, konuların yoğunluğu, ekonomik sıkıntılar, izinler, ulaşım sorunu ve gezi düzenlenen kurum ve kuruluşların ilgisiz tavırları.”

Derya Öğretmen: “Ekonomik sıkıntılar, müfredat, bürokratik izinler, ulaşım, veli beklentisi, yöneticilerin öğretmenlerin yanında olmaması... Sınıflar oldukça kalabalık bu tarz etkinlik yapmak istediğimizde öğretmen tek başına yeterli olmuyor.”

Murat Öğretmen: “Ulaşım, müfredat, maddi sıkıntılar, eğitim ve sınav sistemi...”

Neziha Öğretmen: “Bu soruya yaşadığım bir durum ile örnek vermek istiyorum Şırnak Cizre’de görev yaptığım dönemde öğrenciler belki hiç köyün dışına çıkmamışlardı ve ailenin tutumu oldukça etkiliydi izin alamıyorduk. Buna ek olarak yaşadığımız yerdeki imkânların yetersizliği, güncel gelişmeleri takip edemeyen öğretmenlerimizden kaynaklı sınırlılıklar, maddi sıkıntılar...”

Simge Öğretmen: “Maddi sıkıntılar en büyük problem ücretsiz olan gezilere herkes katılmak isterken para devreye girdiğinde katılım azalıyor. Sonra ise bürokrasi devreye giriyor. İnsanların gezi karşısındaki tutumları, yöneticilerin bakış açısı öğrenmeye karşı olan tutumları da sınırlılıkları arasında. Küçük ilçelerde ayrıca çocukları il dışına geziler düzenlemeye layık görülmediğini hissediyorum. Kazanımlar işlenmeden önce gezi talebinde bulunuyoruz bundan aylar geçiyor ancak cevap alabiliyoruz hali ile kazanımın zamanı geçmiş oluyor.”

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

Burak Öğretmen: “Maddi sıkıntılar, velileri ikna etme süreci, bürokrasi yazışmalar, idarecilerden izin alma zorlukları, yöneticilerin sorumluluk almak istememeleri, öğretmenlerdeki motivasyon eksikliği, sosyal çevrenin etkisi, öğretmene güven duyulmaması sınırlandıran durumlar.”

Bengisu Öğretmen: “Öğretmenin belirlediği yaklaşım, maddiyat, ulaşım, öğretmenin bakış açısı, öğretmene güven...”

Yunus Öğretmen: “Maddiyat, okul dışı öğrenme çevrelerinin taşıdığı riskler...”

Hasan Öğretmen: “Maddiyat, izinler, yerel yöneticilerin çıkardığı engeller, okul dışı öğrenme çevrelerinin taşıdığı riskler (trafik kazaları vb.)”

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

Mustafa Öğretmen: “Resmi prosedür, okul yönetimi, öğretmenin tutumu, kazanım dışı olumsuz davranışların yaşanması, yapılan etkinlikleri başarısız olması, toplumsal görüş (insanların bakış açısı), amaçların yarışa dönüştürülmesi (örneğin satranç turnuvaları)”

Ahmet Öğretmen: “Öğretmenin öğrenme çevresi hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması.”

Muhammed Öğretmen: “En önemli sınırlandıran faktör veli beklentisi velilerin akademik beklentileri bizi bu tarz etkinliklerden uzak tutuyor yine aynı şekilde idarenin beklentileri başarı odaklı olduğu için okulda verilen eğitim ile ilgileniyorlar. Sınav sistemi, müfredat, güvenlik sorunları ve ulaşımı ekleyebiliriz.”

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

Mehmet Öğretmen: “Ön hazırlıkların yapılmaması, kurumların ilgisizliği...”

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

4.2.5 Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanmadan Önce Yapılması Gerekenler

Araştırmanın nitel veriler ile toplanan beşinci alt problemi “Okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmadan önce yapılması gerekenler nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanmadan Önce Yapılması Gerekenler

Kod Sistemi	TOPLAM
Gezi Öncesi Yapılması Gerekenler	0
İzinler	8 16
İdari izinler	2
Veli izni	6
Gidilecek yer ile iletişime geçmek	8 12
Gezi rehber ayarlamak	4
Planlama yapmak	11
Gidilecek yer ile ilgili ön bilgiler vermek	8
Konu ve amacı belirlemek	6
Ulaşım aracını ayarlamak	4
Bütçeyi ayarlamak	3
Güvenlik tedbirlerini almak	3
Gezi kurallarını belirlemek	2
Öğrencileri sürece dahil etmek	2
Öğrenci özelliklerini belirlemek	1
Σ TOPLAM	68

Tablo 4.19’a göre sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmadan önce yapılması gerekenler hakkındaki düşüncelerinin 11 ana kategori etrafında toplandığı tespit edilmiştir. Bu kategorilerden “izinler” sekizer kez ifade edilirken aynı zamanda iki alt kategoriye sahiptir. Bu kategorilerden “veli izinleri” altışar kez “idari izinler” ise ikişer kez ifade edilmiştir. “Gidilecek yer ile iletişime geçmek” kategorisi sekizer kez ifade edilmiş olup aynı zamanda “gezi rehberi ayarlamak” başlığı altında bir alt kategori ile dörder kez ifade edilmiştir. “Planlama yapmak” on birer kez “gidilecek yer ile ilgili ön bilgiler vermek” sekizer kez “konu ve amacı belirlemek” altışar kez “ulaşım aracını ayarlamak” dörder kez “bütçeyi ayarlamak” ve “güvenlik tedbirleri almak” ikişer kez “gezi

kurallarını belirlemek” ve “öğrencileri sürece dâhil etmek” ikişer kez ifade edilirken “öğrenci özelliklerini belirlemek” kategorisi bir kez ile en az ifade edilen kategori olmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmadan önce yapılması gerekenler hakkındaki düşüncelerinden oluşturulan kategoriler ile ilgili olarak tespit edilen görüşler aşağıdaki gibidir:

Muhammed Öğretmen: “Öğrencileri ön bilgi bakımından hazır hale getirmek, gerekli yerlerden izinler almak, gezi kurallarını belirleyip öğrencileri bilgilendirmek.”

Huriye Öğretmen: “Gerekli izinler alınmalı. Gezi planı yapılmalı gerekli bütçe ayrımı yapılmalı. Öğretmen gezi yerini önceden görmeli öğrencilerde gerekli ön bilgileri kazandırmalıdır. Gezi yeri dersin kazanımları ile uygun olmalıdır.”

Burak Öğretmen: “Gerekli izinler alınmalı. Gezi planları hazırlanmalı. Öğretmenin gezi düzenleyeceği yeri önceden ziyaret edip gerekli bilgi alışverişini yapmalıdır. Gezi yapılacak yer hakkında gerekli bilgilere sahip olmalıdır. Gidip ziyaret etme imkânına sahip değilse rehber ayarlanmalıdır.”

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

Hasan Öğretmen: “Öğretmen okul dışı öğrenme çevresine gezi düzenlemeden önce kendisi gidip kontrol etmeli ve bilgiler edinmelidir. Kazanımlar ile alakalı yerleri tercih etmelidir. Gerekli yerlerden izinler alınmalıdır.”

Ramazan Öğretmen: “Öncelikle gezi planı yapılmalı ve aileden, okul müdüründen onay alınmalıdır. İl dışı gezisi düzenleniyorsa valilikten izin alınmalıdır. Ulaşım sağlanmalı ve öğrencilere gidilecek yer ile ilgili bilgiler verilmelidir.”

Murat Öğretmen: “Öncelikli olarak konu ve amaç belirlenmeli, gezi planı hazırlanmalı (gidilecek güzergâh, ziyaret edilecek yerler), izin alınmalı, gerekli olan yerlerde rehber ayarlanmalı, öğrencilere gidilecek yer ile ilgili önbilgiler verilmelidir.”

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

Ahmet Öğretmen: “Veli bilgilendirilmesi yapılmalı, veliler süreç sonucunda da bilgilendirilmeli.”

Simge Öğretmen: “Veli izni alınmalı, düzenli bir gezi planı gezi planı yapılmalı içinde bütçe planlaması ulaşım imkânları yemek yenilecek yerlerin ayarlanması indirimler alınabilir. Kazanımlar ile gezi yapılacak yer eşleştirilmelidir. Öğrenciler bu geziden ne öğrenecek sorusunun cevabı aranmalıdır. Gezi yapılacak yer ile ilgili araştırma ödevleri verilerek öğrencilerin ön hazırlık yapması sağlanmalıdır.”

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

Yunus Öğretmen: “Veliden izin belgesi alınmalı, planlama yapılmalı, ulaşım aracı ayarlanmalı, güvenlik tedbirleri alınmalı, gidilecek yer ile önceden bilgi alınmalı, gezi süreci planlanmalı, veliyi de sürece dahil edilmeli, ortak zümreler ve sınıflar ile hareket edilmelidir.”

Hatice Öğretmen: “Gezi yeri öğrencinin yaşına ve gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. Velilere karşı net bir duruş sergilenmelidir. Gezilecek yer hakkında gerekli bilgiyi aktaracak rehber ayarlanmalıdır. Gezi planı yapılmalıdır. Ulaşımın sağlanacağı aracı kullanacak olan şoförün sakin ve dikkatli olmasına dikkat edilmelidir.”

Hamza Öğretmen: “İlde bulunan diğer okullarda gezilere dahil edilmelidir, gidilecek yer ile okul iş birliği içerisinde olmalı, karşı taraf hazır bir şekilde beklemeli.”

Huriye Öğretmen: “Gerekli izinler alınmalı. Gezi planı yapılmalı gerekli bütçe ayırımı yapılmalı. Öğretmen gezi yerini önceden görmeli öğrencilerde gerekli ön bilgileri kazandırmalıdır. Gezi yeri dersin kazanımları ile uygun olmalıdır.”

Nur Öğretmen: “Gidilecek yer ile ilgili öncelikli olarak öğretmen bilgi sahibi olmalı araştırmalı devamında ise bu bilgiler veliye öğrenciye aktarılmalıdır. Öğretmen yerine giderek gidemiyorsa internet üzerinden bilgi sahibi olup öğrencilere aktarmalıdır. Çünkü çocuğun kafasında bir şeyler oluşursa daha verimli olur.”

Dudu Öğretmen: “Öğrenciye gidilecek yer ile ilgili tanıtım yapılp kitap, hikâye okutulmalıdır.”

Derya Öğretmen: “Gezinin amacı açıklanmalı, öğrencilerin yapılacak etkinlikten beklentileri öğrenilmeli ve istekleri sorulmalı sürece onlarda dâhil edilmelidir.”

4.2.6 Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanılırken Yapılması Gerekenler

Araştırmanın nitel veriler ile toplanan altıncı alt problemi “Okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanırken yapılması gerekenler nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanılırken Yapılması Gerekenler

Kod Sistemi	TOPLAM
Gezi Sırasında Yapılması Gerekenler	0
Planlamaya uymak	8
Güvenlik tedbirlerini almak	6
Temel ihtiyaçları karşılamak	5
Eğlenceye yer vermek	4
Soru cevap tekniğini kullanmak	4
Öğretmeni aktif kılmak	4
Kurallara uymak	3
Süreci esnek kılmak	3
Veli yardımı almak	2
Not alınmasını sağlamak	2
Gezi rehberinden yararlanmak	1
Fotoğraf ve video kayıtları alınmasını sağlamak	1
Küçük öğrenci grupları ile hareket etmek	1
Ara ara bilgilendirmeler yapmak	1
Σ TOPLAM	45

Tablo 4.20’ye göre sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanırken yapılması gerekenler hakkındaki düşüncelerinin 14 kategori etrafında toplandığı tespit edilmiştir. Bu kategorilerden “planlamaya uymak” sekizer kez ifade edilerek en çok tekrar eden kategori olmuştur. “Güvenlik tedbirleri almak” altışar kez “temel ihtiyaçları karşılamak” beşer kez “eğlenceye yer vermek”, “soru cevap tekniğini kullanmak” ve “öğretmeni aktif kılmak” dörder kez “kurallara uymak” ve “süreci esnek kılmak” üçer kez “veli yardımı almak” ve “not alınmasını sağlamak” ifadeleri ise ikişer kez ifade edilmiştir. Son olarak en az frekansa sahip olan ifadeler “gezi rehberinden yararlanmak”, “fotoğraf ve video kayıtları alınmasını sağlamak”, “küçük öğrenci grupları ile hareket etmek” ve “ara ara bilgilendirmeler yapmak” birer kez ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanırken yapılması gerekenler hakkındaki düşüncelerinden oluşturulan kategoriler ile ilgili olarak tespit edilen görüşler aşağıdaki gibidir:

Simge Öğretmen: “Öğretmen pozitif olmalı, olası olumsuzluklara rağmen anın keyfini çıkarmaya yardımcı olmalıdır. Gezi planı yer yer öğrencilere bildirilmeli gezi koordinasyonu ayarlanmalıdır. Öğrencilerin yemek ve yorgunluk durumları gözlenmelidir.”

Hatice Öğretmen: “Öğretmen gezi öncesinde iyi dinlenmiş olmalıdır. Öğretmen ve partnerleri (veli, yönetici, rehber) gezi esnasında pozitif olmalıdır. Gezi sırasında gerekli yönlendirmeler güzel ayarlanmalıdır. Kazanımlara uygun sorular yeri geldiğinde sorulmalı açıklamalar yapılmalıdır. Gereksiz anlatımlardan kaçınılmalıdır. Bazı gezilerde öğrencilere not almaları için imkânlar verilebilir ama il dışı gezilerde zaman kaybı ve yük olabiliyor defter kalem taşımak.”

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

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

İsmail Öğretmen: “Benim için en önemlisi güvenliğe dikkat edilmeli ve gezilen yerlerin kurallarına uyulmalıdır örneğin müzede tarihi eserleri incelerken dikkat etmek gibi... Ayrıca kalabalık sınıflarda düzeni ve güvenliği sağlamak için veli yardımı alıyorum. Çocukların temel ihtiyaçlarını yeme içme vb. karşılamaya özen gösterilmelidir.”

Muhammed Öğretmen: “Daha önceki yaptığım gezilerden hareketle cevap verecek olursam öğrencinin güvenliğini özellikle dikkat edilmelidir. Gezi sırasında öğrenciler ile soru cevaplar yaparak geziyi amacına ulaştırmaya özen gösterilmelidir.”

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

Nur Öğretmen: “Ek olarak gezi sırasında kurallar hatırlatılmalı sosyal bir ortam oluşturulmalıdır. Gezilecek yerin yöresel yemeklerinden faydalanılmalıdır.”

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

Derya Öğretmen: “Güvenlik kurallarına dikkat ederek. Gezi sırasında gezilen yerler ile ilgili bilgiler verip sorular sorulmalıdır. Hedefe ne kadar ulaştığımız soru cevap yolu ile gözlenmelidir.”

Mustafa Öğretmen: “Öğretmen enerjik olmalı ve aynı zamanda süreç esnek olmalıdır.”

Bengisu Öğretmen: “Öğretmen kendine olan güvenini korumalı, kaygılı olmamalı ve pozitif olmalıdır. Çünkü tedirgin öğretmen faydasızdır. Öğretmen iyi bir rehber olmalı yeri geldiğinde anlatımlar yapmalıdır.”

Huriye Öğretmen: “Plana uygun hareket edilmeli ve yeri geldiğinde esnetmeler yapılmalıdır. Süre kısıtlı olduğu durumlarda önemli görülmesi gereken yerlere öncelik verilmelidir.”

4.2.7 Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalandıktan Sonra Yapılması Gerekenler

Araştırmanın nitel veriler ile toplanan yedinci alt problemi “Okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalandıktan sonra yapılması gerekenler nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalandıktan Sonra Yapılması Gerekenler

Kod Sistemi	TOPLAM
Gezi Sonrasında Yapılması Gerekenler	0
Değerlendirme yapmak	17
Geziyi yazılı bir şekilde anlatmalarını sağlamak	8
Resim	2
Kompozisyon	2
Mektup	1
Günlük	1
Şiir	1
Gazete	1
Gezi sırasında toplanan belgeleri sınıfa sunmak	3
Sergi açmak	3
Drama tekniğini kullanmak	2
Sözlü sınav yapmak	1
Σ TOPLAM	34

Tablo 4.21'e göre sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalandıktan sonra yapılması gerekenler hakkındaki düşüncelerinin 6 ana kategori etrafında toplandığı görülmektedir. Bu ana kategorilerden en fazla tekrarlanan "değerlendirme yapmak" on yedişer kez ifade edilmiştir. Bu kategoriye "geziyi yazılı bir şekilde anlatmalarını sağlamak" ana kategorisi takip edip altı alt kategoriye ayrılmaktadır. Bunlardan "kompozisyon" ve "resim" ikişer kez "mektup", "günlük", "şiir" ve "gazete" ise birer kez ifade edilmiştir. Diğer ana kategoriler "gezi sırasında toplanan belgeleri sınıfa sunmak" ve "sergi açmak" üçer kez "drama tekniğini kullanmak" ikişer kez "sözlü sınav yapmak" ise bir kez ifade edildiği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalandıktan sonra yapılması gerekenler hakkındaki düşüncelerinden oluşturulan kategoriler ile ilgili olarak tespit edilen görüşler aşağıdaki gibidir:

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

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

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

Simge Öğretmen: "Mektup yazdırılabilir, albüm yaptırılabilir."

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

Hamza Öğretmen: "Değerlendirme (öğrenci ve öğretmen boyutu vardır öğretmen gezi anında yaşadığı şeyleri not almalı ve sonraki gezilerde bunlara dikkat etmelidir)"

Mustafa Öğretmen: "Değerlendirme (gezi anında, aralarında, gezi sonrasında)"

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

İsmail Öğretmen: "Sorular sormak, gezi sırasındaki çekilen fotoğrafları sınıfta sunmak, gezi hakkında neler hissettiklerini konuşmak. Sınıfa kadar ertelemeyen ulaşım aracının içinde öğrenciler ile kısa değerlendirmeler yapılmalıdır."

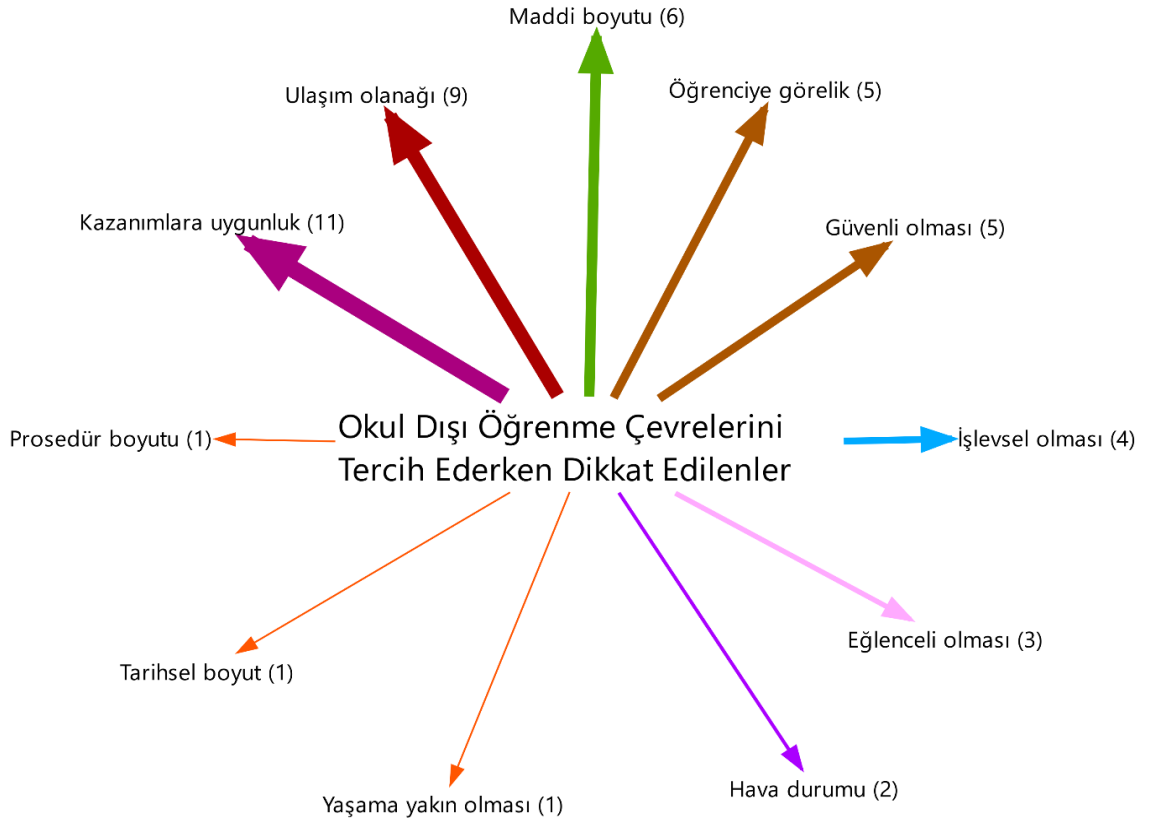
Murat Öğretmen: “Gezi sırasında çekilen fotoğrafları sınıfta sunmak, sergi açmak. Sınıfta soru cevaplı değerlendirmeler yapıp çocuklarda nasıl bir etki bıraktığını tespit etmek gerekir.”

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

Huriye Öğretmen: “Sözlü sınav yapılabilir. Kavram kargaşası varsa giderilmelidir. Çocuklara neler hissettiği sorularak gizil öğrenmeler açığa çıkarılabilir.”

4.2.8 Okul Dışı Öğrenme Çevrelerini Tercih Ederken Dikkat Edilenler

Araştırmanın nitel veriler ile toplanan sekizinci alt problemi “Okul dışı öğrenme çevrelerini tercih ederken nelere dikkat ediyorsunuz?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yönelik bulgular Şekil 4.2’de verilmiştir.



Şekil 4.2. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerini Tercih Ederken Dikkat Edilenler

Şekil 4.2’ye göre sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerini tercih ederken nelere dikkat ettikleri 11 kategori altında toplandığı tespit edilmiştir. Bu kategorilerden

“kazanımlara uygunluk” ifadesi 11 kez ile en çok ifade edilen kategori olmuştur. Bu kategoriyi 9 kez ile “ulaşım olanağı”, 6 kez ile “maddi boyutu”, 5 kez ile “öğrenciye görelilik” ve “güvenli olması” 4 kez ile işlevsel olması, 3 kez ile “eğlenceli olması”, 2 kez ile “hava durumu” takip ederken “yaşama yakın olması”, “tarihsel boyutu” ve “prosedür boyutu” 1 kez ile en az ifade edilen kategoriler olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerini tercih ederken nelere dikkat ettikleri hakkındaki düşüncelerinden oluşturulan kategoriler ile ilgili olarak tespit edilen görüşler aşağıdaki gibidir:

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

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

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

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

Muhammed Öğretmen: “Yakın olmasına, konuların içeriğine uygun ve ekonomik olmasına özen gösteririm.”

Mustafa Öğretmen: “Öğrencinin hayatında kullanabileceği bilgilere, yorumlamalara olanak sağlayan yerler olmasına, kazanımlara uygun olmasına dikkat ediyorum.”

Huriye Öğretmen: “Kazanımlara uygun olmasına, eğlenebileceği ve ilgisini çeken yerler olmasına dikkat ederim.”

Bengisu Öğretmen: “Kazanımlar açısından fayda zarar ilişkisine bakarak yani bu kazanımı okulda da kazandırabilirim okul dışında da hangisi daha verimli olur. Okul dışı öğrenme çevresinin öğrenme bakımından zengin içerikler sunması, yaş seviyesine uygun olmasına, eğlenebilecekleri yerler olmasına ve hava durumuna dikkat ederim.”

Burak Öğretmen: “Yakından uzağa ilkesini dikkate alırım. Öğrenme çevresi bakımından zenginliğe sahip olmasına dikkat ederim.”

Hasan Öğretmen: “Tarihi mekân olmasına ve yakın olmasına dikkat ediyorum.”

İsmail Öğretmen: “Çocukların seviyesine uygun ve güvenlik açısından korunaklı (merdivenli ise kolay inilip çıkılacak yerler olmasına), yakın ve ekonomik yerleri seçmeye dikkat ederim.”

Ramazan Öğretmen: “Ulaşımının kolay olmasına, beklentilerimiz karşılamasına ve ekonomik yönden uygun olmasına dikkat ederim.”

Neziha Öğretmen: “Maddi olanaklar, hava durumu, ulaşım imkânları ve güvenlik durumunu dikkate alırım.”

Dudu Öğretmen: “Evrak ile ilgili yazışmaları yapmaya, ulaşım için araç hazırlamaya, velileri önceden bilgilendirmeye, amacın doğru bir şekilde anlatmaya ve maddi boyutunu düşünerek hareket etmeye dikkat ediyorum.”

Nur Öğretmen: “Güvenli olup olmamasına ve kolay ulaşılabilir olmasına dikkat ederim.”

Simge Öğretmen: “Öğrencinin yaş seviyesine ve hazırbulunuşluğuna uygun yerler olmasına dikkat ederim.”

Ahmet Öğretmen: “Derslerde öğrenilmesi gereken konuları içine almasına ve öğrencilerin zevk almasına dikkat ediyorum.”

Mehmet Öğretmen: “Genel kültür geliştirici çevreler olmasına, kazanımlara uygun olmasına dikkat ediyorum.”

Hacı Öğretmen: “Derslerle birinci dereceden ilişkili olmasına dikkat ediyorum.”

Nur Öğretmen: “Güvenli olup olmamasına ve kolay ulaşılabilir olmasına dikkat ederim.”

4.2.9 Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanıldığı Konular

Araştırmanın nitel veriler ile toplanan dokuzuncu alt problemi “Okul dışı öğrenme çevrelerini hangi konularda kullanıyorsunuz?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanıldığı Konular

Kod Sistemi	TOPLAM
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Okul Dışı Öğrenme Çevreleri Hangi Konularda Kullanılıyor?	
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Ülkemizde Hayat	25
<input checked="" type="checkbox"/> Tarihi konular	7
<input checked="" type="checkbox"/> Meslekler	3
<input checked="" type="checkbox"/> Kurumlar	3
<input checked="" type="checkbox"/> Şehir hayatı	2
<input checked="" type="checkbox"/> Kültür	2
<input checked="" type="checkbox"/> Yönetim birimleri	2
<input checked="" type="checkbox"/> Toplumsal çevre	2
<input checked="" type="checkbox"/> Haberleşme	2
<input checked="" type="checkbox"/> Üretim tüketim dağıtım	1
<input checked="" type="checkbox"/> Müzeler	1
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Doğada Hayat	14
<input checked="" type="checkbox"/> Doğal çevre	9
<input checked="" type="checkbox"/> Çevre bilinci	2
<input checked="" type="checkbox"/> Kaynakların önemi	2
<input checked="" type="checkbox"/> Hayvan sevgisi	1
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Evimizde Hayat	13
<input checked="" type="checkbox"/> Değerlerimiz	6
<input checked="" type="checkbox"/> Tüketim	4
<input checked="" type="checkbox"/> İstek ve ihtiyaçlar	2
<input checked="" type="checkbox"/> Ortak kararlar almak	1
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Güvenli Hayat	12
<input checked="" type="checkbox"/> Ulaşım	8
<input checked="" type="checkbox"/> Güvenlik	3
<input checked="" type="checkbox"/> Çağrı merkezleri	1
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Okulumuzda Hayat	10
<input checked="" type="checkbox"/> İletişim	5
<input checked="" type="checkbox"/> Belirli günler ve haftalar	3
<input checked="" type="checkbox"/> Kurallar	1
<input checked="" type="checkbox"/> Bireysel farklılıklara saygı	1
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Sağlıklı Hayat	6
<input checked="" type="checkbox"/> Spor	2
<input checked="" type="checkbox"/> Sağlık	2
<input checked="" type="checkbox"/> Görgü kuralları	2
Σ TOPLAM	80

Tablo 4.22'ye göre sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerini kullandıkları konuların 6 ana kategori etrafında toplandığı görülmektedir. Bu ana kategorilerden en fazla ifade edilen “Ülkemizde Hayat” kategorisi kendi içinde 10 alt kategoriye ayrılmaktadır bu

kategorilerden “tarihi konular” yedişer kez “meslekler” ve “kurumlar” üçer kez “şehir hayatı”, “kültür”, “yönetim birimleri”, “toplumsal çevre” ve “haberleşme” ikişer kez “üretim tüketim dağıtım” ve “müzeler” ise birer kez ifade edilmiştir. “Doğada Hayat” kategorisi kendi içinde 4 alt kategoriye ayrılmaktadır bu kategorilerden “doğal çevre” dokuzar kez ifade edilirken “çevre bilinci” ve “kaynakların önemi” ikişer kez “hayvan sevgisi” ise bir kez ifade edilmiştir. “Evimizde Hayat” kategorisi 4 alt kategoriye ayrılmaktadır bu kategorilerden “değerlerimiz” altışar kez “tüketim” dörder kez “istek ve ihtiyaçlar” ikişer kez “ortak kararlar almak” ise birer kez ifade edilmiştir. “Güvenli Hayat” kategorisi 3 alt kategoriye ayrılmaktadır bu kategorilerden “ulaşım” sekizer kez “güvenlik” üçer kez “çağrı merkezleri” ise bir kez ifade edilmiştir. “Okulumuzda Hayat” kategorisi 4 alt kategoriye ayrılmaktadır bu kategorilerden “iletişim” beşer kez “belirli günler ve haftalar” üçer kez “kurallar” ve “bireysel farklılıklara saygı” ise bir kez ifade edilmiştir. Son olarak “Sağlıklı Hayat” kategorisi ise kendi içinde 3 alt kategoriye ayrılmaktadır bu kategoriler: “spor”, “sağlık” ve “görgü kuralları” ikişer kez ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerini hangi konularda kullandıkları ile ilgili olarak tespit edilen görüşler aşağıdaki gibidir:

Hamza Öğretmen: “Tarihi ve turistik alanları ilgilendiren konularda kullanıyorum.”

Muhammed Öğretmen: “Tarihi konular, doğal güzellikler, müzeler park ve bahçeler, trafik kuralları, örf ve adetler (düğün, cenaze vb.)”

Murat Öğretmen: “Tarihi konular, sağlık, trafik kuralları...”

Hasan Öğretmen: “İletişim, haberleşme, tarihi konular...”

İsmail Öğretmen: “Tarihi konular, trafik, gelenek görenek, iletişim, spor alanları, çağrı merkezlerini (112 gibi) içeren konularda kullanmaya özen gösteriyorum.”

Yunus Öğretmen: “Ortak kararlar alma, ulaşım, tarih bilinci, çevre bilinci...”

Simge Öğretmen: “Meslekler, kurumlar, doğada hayat...”

Bengisu Öğretmen: “Belirli günler ve haftalar, trafik, kurallar, doğada hayat, değerlerimiz, meslekler, ihtiyaç ve istekler...”

Nur Öğretmen: “Yönetim, kurumlar, değerler, meslekler...”

Hatice Öğretmen: “Doğada hayat, sosyal çevre, iletişim, güvenlik, hayvan sevgisi, kurumlar, arkadaşlık ilişkisi, güvenli oyun yerleri...”

Mustafa Öğretmen: “Güneş enerjisi, yönetim birimleri, avm, tüketim, güvenlik, şehir hayatı, spor, büyüklere saygı küçüklere sevgi, ulaşım, para, haber, tv...”

Huriye Öğretmen: “Kültür, ülkemizde hayat, değerler, belirli günler ve haftalar, doğal çevre, görgü kuralları...”

Mehmet Öğretmen: “Bireysel farklılıklara saygı, farklı kültürlere saygı, doğal çevre...”

Neziha Öğretmen: “Doğal çevreyi tanıma, toplumsal çevreyi tanıma, görgü kurallarının öğretimi, değerlerin öğretimi, sağlık, belirli günler ve haftalar...”

Derya Öğretmen: “Alışveriş, üretim tüketim dağıtım...”

Burak Öğretmen: “İstek ve ihtiyaçlar, doğada hayat...”

Dudu Öğretmen: “Çevre bilinci, kaynakların önemi...”

Ahmet Öğretmen: “Tarih bilincinin verilmesi gereken konularda.”

Hacı öğretmen: “Tarihi ve turistik konuları ilgilendiren yerlerde.”

Zeynep Öğretmen: “Ulaşım”

Ramazan Öğretmen: “İletişim, trafik”

4.2.10 Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Öğrenci Açısından Faydaları

Araştırmanın nitel veriler ile toplanan onuncu alt problemi “Okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanımının öğrenci açısından faydaları nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 4.23’te verilmiştir.

Tablo 4.23. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Öğrenci Açısından Faydaları

Kod Sistemi	TOPLAM
▼ Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Öğrenci Açısından Faydaları	0
• Kişisel özellikleri gelişir	12
• Somut öğrenme gerçekleşir	12
• Sosyal gelişimi artırır	11
• Bilginin kalıcılığını artırır	6
• İlgi ve motivasyonu artırır	5
• Araştırma becerilerini geliştirir	4
• Eğlenerek öğrenme gerçekleşir	3
• Öğrenmeyi kolaylaştırır	3
• Çevreyi tanır	3
• İstendik davranışlar gelişir	2
• Lider özelliğini geliştirir	2
• Merak duygusunu artırır	1
• Yeni öğrenmeler gerçekleşir	1
• Vizyon katar	1
• Öğrenmeleri pekişir	1
Σ TOPLAM	67

Tablo 4.23'e göre sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerini kullanmalarının öğrenci açısından faydalarına yönelik düşüncelerinin 15 kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategorilerden “kişisel özellikleri gelişir”, “somut öğrenme gerçekleşir” 12 kez ile en çok ifade edilen kategoriler olmuştur. Bu kategorileri 11 kez ile “sosyal gelişimi artırır”, 6 kez ile “bilginin kalıcılığını artırır”, 5 kez ile “ilgi ve motivasyonu artırır”, 4 kez ile “araştırma becerilerini geliştirir”, 3 kez ile “eğlenerek öğrenme gerçekleşir”, “öğrenmeyi kolaylaştırır”, “çevreyi tanır” 2 kez ile “istendik davranışlar gelişir”, “lider özelliğini geliştirir” takip ederken “merak duygusunu artırır”, “yeni öğrenmeler gerçekleşir”, “vizyon katar” ve “öğrenmeleri pekişir” 1 kez ile en az ifade edilen kategoriler olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerini kullanmalarının öğrenci açısından faydalarına yönelik düşüncelerinden oluşturulan kategoriler ile ilgili olarak tespit edilen görüşler aşağıdaki gibidir:

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

Neziha Öğretmen: “Kalıcı öğrenme sağlanmış olur. Etkili ve ilgi çekici öğrenme ortamı sağlanmış olur. Hayal gücünü, özgüveni ve iletişim becerisini geliştirir.”

Bengisu Öğretmen: “Özgüveni gelişir. Çevreyi tanır ve yaşadığı çevreye hâkim olur. İletişim becerilerini geliştirir. Sosyalleşmeyi sağlar. Konuların somutlaşmasına yardımcı olur. Düşünme becerilerini geliştirir. Birlikte hareket etme becerisini geliştirir.”

Mustafa Öğretmen: “Öğrenci lider kimlik kazanır, konuşmayı tartışmayı öğrenir, istedik davranışları gelişir, çevreyi tanır, sanal değil gerçek hayatı öğrenir yetenekleri gelişir.”

Huriye Öğretmen: “İletişim becerileri daha çok gelişir. Öğrendiklerini pekiştirir, yeni öğrenmeler gerçekleştirir. Daha çok duyu organını öğrenmeye katar. Kişisel ve akademik gelişime katkı sağlar. Sosyalleşme becerisi kazandırır.”

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

Burak Öğretmen: “Yaşama yakın öğrenme ortamı sağlanmış olur. Soyut bilgiler somutlaşma imkânı bulur. Karar verme ve sorgulama becerisi gelişir. Tarihsel gelişimi daha iyi algılar.”

Simge Öğretmen: “Hayal gücü gelişmiş olur, birlikte hareket etme, iş birliğinde gelişmeler ve psikolojik rahatlama meydana gelir.”

Ramazan Öğretmen: “Çocuklara özgüven kazandırır, daha iyi ve kalıcı öğrenmesini sağlar, kısa sürede öğrenmeler gerçekleşir.”

Hasan Öğretmen: “Çocuklarda kalıcı öğrenmeleri sağlar, yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanmış olur. Öğrencileri milli eğitim aracı ile yüzmeye götürdük bunu götürmeden nasıl anlatabilirdik en etkili öğrenme yerinde öğrenmedir böyle kazanımlarda. Öğrencilerde ilgi ve motivasyon artar.”

Dudu Öğretmen: “Öğrenciler hayatın içerisinde hayatın farkına varacak, sosyal olmalarını sağlayacak, iletişim becerileri gelişerek bir arada yaşayabilme yeteneği kazanmalarını sağlar.”

Murat Öğretmen: “Merak duyguları artar, duyu organlarının tamamını kullanma fırsatı yakalarlar ve araştırma becerileri gelişir. Ben ilkokuldayken Nevşehir’e geziye gitmiştik ve orda yaşadığım duygular hala aklımdadır. Kalıcılık sağlanmış olur.”

4.2.11 Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Öğretmen Açısından Faydaları

Araştırmanın nitel veriler ile toplanan on birinci alt problemi “Okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanımının öğretmen açısından faydaları nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 4.24’te verilmiştir.

Tablo 4.24. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Öğrenci Açısından Faydaları

Kod Sistemi	TOPLAM
Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Öğretmen Açısından Faydaları	0
• Tekdüzeligi ortadan kaldırır	8
• Öğretmenin işini kolaylaştırır	6
• Yeni bilgiler öğrenir	5
• Davranışları gözlemler	4
• Zaman kazanır	4
• Kalıcı öğrenmeyi sağlar	3
• Öğrencilere rol model olur	3
• Motivasyonu artırır	2
• Daha fazla öğrenciye hitap eder	1
Σ TOPLAM	36

Tablo 4.24’e göre sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerini kullanmalarının öğretmen açısından faydalarına yönelik düşüncelerinin 9 kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategorilerden “tekdüzeligi ortadan kaldırır” 8 kez ile en çok ifade edilen kategori olmuştur. Bu kategoriyi 6 kez ile “öğretmenin işini kolaylaştırır” 5 kez ile “yeni bilgiler öğrenir” 4 kez ile “davranışları gözlemler”, “zaman kazanır” 3 kez ile “kalıcı öğrenmeyi sağlar” “öğrencilere rol model olur” 2 kez ile “motivasyonu artırır” 1 kez ile en az ifade edilen kategori “daha çok öğrenciye hitap eder” olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerini kullanmalarının öğretmen açısından faydalarına yönelik düşüncelerinden oluşturulan kategoriler ile ilgili olarak tespit edilen görüşler aşağıdaki gibidir:

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

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

Muhammed Öğretmen: “Yaparak yaşayarak öğrenmeler sağladığı için öğretmen açısından daha rahat bir ortamın oluşması, materyalin göz önünde olması ile bilginin kalıcı ve eğlenceli olmasını sağlar, eğitimi kolaylaştırır.”

Ramazan Öğretmen: “Öğretim kolaylığı sağlamaktadır. Konunun daha eğlenceli hale gelmesini sağlar, öğretmen ve öğrenciyi sınıf ortamından kurtararak deşarj olmasını sağlar.”

Mehmet Öğretmen: “Konuları sıkıcılıktan tek düzelikten kurtarır, motive olmalarını sağlar.”

Derya Öğretmen: “Kalıcı öğrenmeler sağlar ve daha eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşur.”

Hasan Öğretmen: “Öğretmeyi kolaylaştırır ve öğretmenin işini kolaylaştırır, öğrencinin daha kalıcı öğrenmesini sağlar.”

Bengisu Öğretmen: “Öğretmen kendini tanıma fırsatı bulur. Zaman tasarrufu sağlar. Tecrübe kazanmasını sağlar.”

Burak Öğretmen: “Öğretmenin kendini geliştirmesini sağlar.”

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

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

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

Neziha Öğretmen: “Daha fazla öğrenciyi hitap eder. Öğrenme zamanını kısaltır. Öğretmen öğrenci ilişkisini geliştirir.”

Hatice Öğretmen: “Öğrenme öğretme zamanını kısaltır bir haftada anlatacağı konuyu daha kısa zamanda anlatmasını sağlar. Öğrencileri daha iyi tanımasına fırsat olur.”

4.2.12 Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Kazanımlar Açısından Faydaları

Araştırmanın nitel veriler ile toplanan on ikinci alt problemi “Okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanımının kazanımlar açısından faydaları nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 4.25’te verilmiştir.

Tablo 4.25. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Kazanımlar Açısından Faydaları

Kod Sistemi	TOPLAM
▼ ■ Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kazanımlar Açısından Faydaları	0
■ Geniş gözlem alanı oluşur	7
■ Öğrenmelerin kalıcılığı artar	7
■ Somut öğrenme gerçekleşir	7
■ Öğrenme hızlanır	5
■ Disiplinlerarası bakış açısı kazandırır	4
■ Ön öğrenmeler gerçekleşir	1
■ İstendik öğrenmeler gerçekleşir	1
Σ TOPLAM	32

Tablo 4.25'e göre sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerini kullanmalarının kazanımlar açısından faydalarına yönelik düşüncelerinin 7 kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategorilerden “geniş gözlem alanı oluşur”, “öğrenmelerin kalıcılığı artar” ve “somut öğrenme gerçekleşir” 7 kez ile en çok ifade edilen kategoriler olmuşlardır. Bu kategorileri 5 kez ile “öğrenme hızlanır” 4 kez ile “disiplinlerarası bakış açısı kazandırır” takip ederken en az ifade edilen kategoriler 1 kez ile “ön öğrenmeler gerçekleşir” ve “istendik öğrenmeler gerçekleşir” olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerini kullanmalarının kazanımlar açısından faydalarına yönelik düşüncelerinden oluşturulan kategoriler ile ilgili olarak tespit edilen görüşler aşağıdaki gibidir:

Bengisu Öğretmen: “Yaparak yaşayarak öğrenme gerçekleşmiş olur. Yaşama yakınlık, somutlaştırma ve problem çözme becerisi kazandırılır.”

Murat Öğretmen: “Daha kısa sürede daha detaylı öğrenmeler sağlanmış olur.”

Mustafa Öğretmen: “Disiplinlerarası bakış açısı kazandırılır. Geniş bir gözlem alanı oluşur.”

Burak Öğretmen: “Farklı öğrenme ortamları ile karşılaşır. Somutlaştırma sağlanır. Yeni tecrübelerin kazanılmasını sağlar.”

Zeynep Öğretmen: “Bütünü görme fırsatı yakalanır.”

İsmail Öğretmen: “Daha eğlenceli öğrenir, kazanım tüm detayları ile öğrenilmiş olur, kazanımın diğer kazanımlar ile ilişkisini kavramasını sağlar.”

Şekil 4.3'e göre sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerini kullanmalarının öğrenciler açısından sınırlılıklarına yönelik düşüncelerinin 13 kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategorilerden “yanlış bilgi edinimi” altışar kez ile en çok ifade edilen kategori olmuştur. Bu kategoriyi beşer kez ile “maddi sıkıntılar” üçer kez ile “fiziksel yorgunluk” ikişer kez ile “katılamayan öğrencilerin varlığı”, “zaman sıkıntısı” ve “güvenlik sorunları” takip ederken en az ifade edilen kategoriler birer kez ile “müdahaleye maruz kalmak”, “sağlık sorunları olan öğrenciler”, “ilgilerini çekmemesi”, “öğrenciye göre olmaması”, “öğrencilerde özgüven gelişimi”, “kazanım dışına çıkılması” ve “kalabalık sınıflar” olmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerini kullanmalarının öğrenciler açısından sınırlılıklarına yönelik düşüncelerinden oluşturulan kategoriler ile ilgili olarak tespit edilen görüşler aşağıdaki gibidir:

İsmail Öğretmen: “Yapılan programın etkili olmaması sebebi ile olumsuz davranışlar kazanması. Tüm öğrencilerin izin alamaması geride kalan öğrenciler için sınırlılık oluşturur.”

Murat Öğretmen: “Güvenlik sorunu yaşanması, yanlış örnekler ile karşı karşıya kalmaları.”

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

Ramazan Öğretmen: “Kontrolsüz bir okul dışı öğrenme çevresinde olumsuz davranışlar ile karşılaşabilirler.”

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

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

Simge Öğretmen: “Maddi sıkıntılar.”

Bengisu Öğretmen: “İlgisini çekmeyebilir, maddi sıkıntılar.”

Neziha Öğretmen: “Fiziksel yorgunluk, maddi sıkıntılar.”

Burak Öğretmen: “Fiziksel yorgunluk, maddi açıdan, öz bakım becerileri kazanamamış öğrenciler açısından sıkıntılar oluşabilir. Daha önce şehir dışına çıkmamış uzun yola gitmemiş öğrenciler için olumsuz durumla gerçekleşebilir mesela mide bulantısı gibi sağlık sorunları.”

Zeynep Öğretmen: “Katılamayan öğrenciler açısından sıkıntı olabilir.”

Muhammed Öğretmen: “Güvenlik sorunları yaşanması, zaman sıkıntısı yaşaması.”

Derya Öğretmen: “Çocukları sınırlandırmış oluyoruz (fazla uyarılar yaparak örneğin şuraya gitme bunu yapma vb. şekilde)”

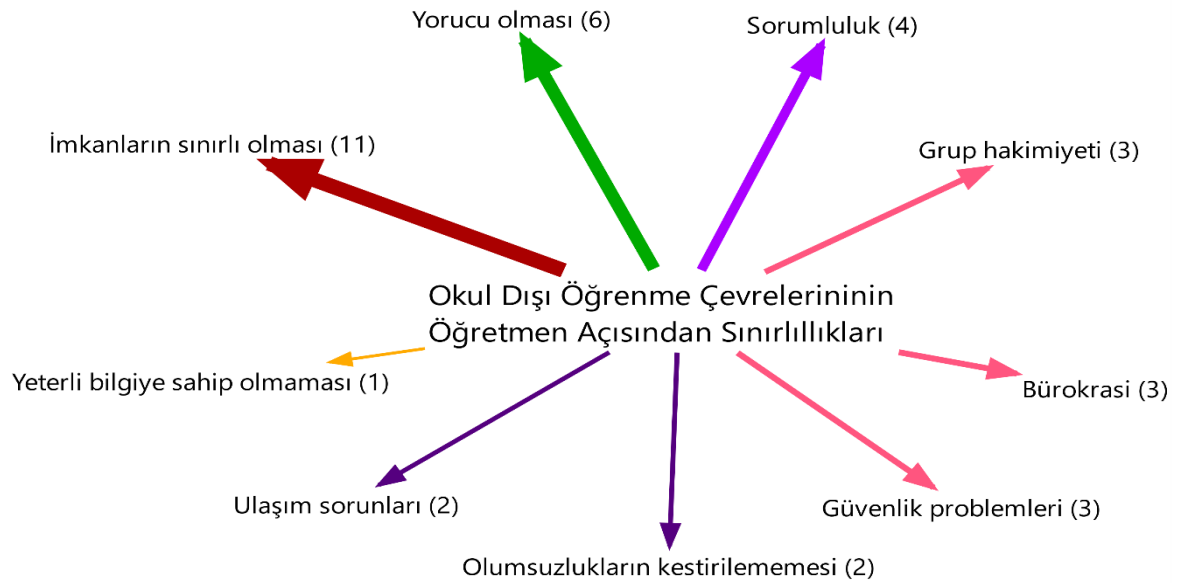
Mehmet Öğretmen: “Öğrenci ilgisine göre konu, kazanım dışına çıkabilir.”

Ahmet Öğretmen: “Öğrencilerin özgüvenine olumsuz etkisi olabilir.”

Mustafa Öğretmen: “Kalabalık ortamlarda gerginlik veya geri çekilme yaşanabilir.”

4.2.14 Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Öğretmen Açısından Sınırlılıkları

Araştırmanın nitel veriler ile toplanan on dördüncü alt problemi “Okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanımının öğretmen açısından sınırlılıkları nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yönelik bulgular Şekil 4.4’te verilmiştir.



Şekil 4.4. Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Öğretmen Açısından Sınırlılıkları

Şekil 4.4'e göre sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerini kullanmalarının öğretmenler açısından sınırlılıklarına yönelik düşüncelerinin 9 kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategorilerden "imkânların sınırlı olması" on birer kez ile en çok ifade edilen kategori olmuştur. Bu kategoriyi altışar kez ile "yorucu olması" dörder kez ile "sorumluluk" üçer kez ile "grup hâkimiyeti", "bürokrasi" ve "güvenlik problemleri" ikişer kez ile "olumsuzlukların kestirilememesi" ve "ulaşım sorunları" takip ederken en az ifade edilen kategori birer kez ile "yeterli bilgiye sahip olmaması" olmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerini kullanmalarının öğretmenler açısından sınırlılıklarına yönelik düşüncelerinden oluşturulan kategoriler ile ilgili olarak tespit edilen görüşler aşağıdaki gibidir:

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

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

Hatice Öğretmen: "Sorumluluk, maddi yükümlülük."

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

Huriye Öğretmen: "Maddi yükümlülük, fiziksel yorgunluk."

Simge Öğretmen: "Öğretmene yüklenen sorumluluğun fazla olması, maddi yük."

Nur Öğretmen: "Maddi sıkıntılar, fiziksel yorgunluk."

Ramazan Öğretmen: "Ekonomik yetersizlikler, güvenlik sorunları yaşanması."

Zeynep Öğretmen: "Bürokratik sıkıntılar, plan yetersizliği, yorucu olması, güvenliğin sağlanamaması."

Burak Öğretmen: "Fiziksel yorgunluk oluşabilir."

Murat Öğretmen: "Sorumlulukların fazla gelmesi, güvenlik sorunları yaşanması."

Yunus Öğretmen: "Olası tehlike ve riskler düşüncesi öğretmeni kısıtlayabilir."

Hasan Öğretmen: "İzinlerin alınırken sorunlar çıkması."

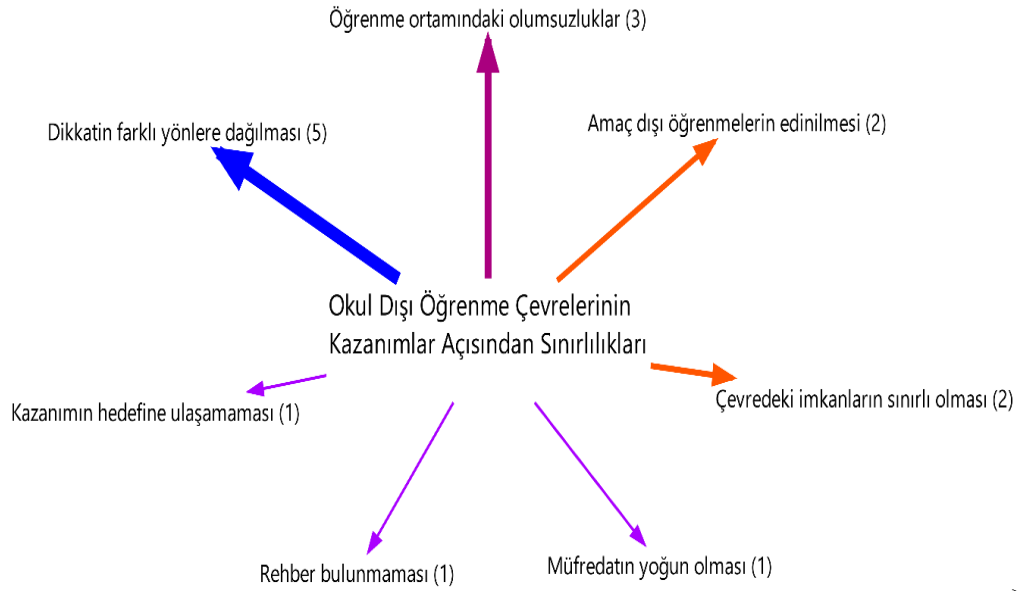
Mustafa Öğretmen: “Yeterli imkânlar sağlanmadığında öğretmen tek kalabilir.”

Dudu Öğretmen: “Öğrencileri kontrol etmede sıkıntı yaşayabilir.”

Ahmet Öğretmen: “Gruplarla yapılacak öğrenmede kontrol zorlaşır.”

4.2.15 Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Kazanımlar Açısından Sınırlılıkları

Araştırmanın nitel veriler ile toplanan on dördüncü alt problemi “Okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanımının kazanımlar açısından sınırlılıkları nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yönelik bulgular Şekil 4.5’te verilmiştir.



Şekil 4.5. *Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Kazanımlar Açısından Sınırlılıkları*

Şekil 4.5’e göre sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerini kullanmalarının kazanımlar açısından sınırlılıklarına yönelik düşüncelerinin 7 kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategorilerden “dikkatin farklı yönlere dağılması” beşer kez ile en çok ifade edilen kategori olmuştur. Bu kategoriye üçer kez ile “öğrenme ortamındaki olumsuzluklar” ikişer kez ile “amaç dışı öğrenmelerin edinilmesi” ve “çevredeki imkânların sınırlı olması” takip ederken en az ifade edilen kategoriler birer kez ile “müfredatın yoğun olması”, “rehber bulunmaması”, “kazanımın hedefine ulaşamaması” ifadeleri olmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerini kullanmalarının kazanımlar açısından sınırlılıklarına yönelik düşüncelerinden oluşturulan kategoriler ile ilgili olarak tespit edilen görüşler aşağıdaki gibidir:

Huriye Öğretmen: “Verilmek istenen kazanım yanlış anlaşılabilir, uyarıcı fazlalığı.”

Bengisu Öğretmen: “Öğrenme ortamının olumsuzluğu, uyarıcı fazlalığı, amaç dışı öğrenme gelişebilir.”

Hatice Öğretmen: “Öğrenme ortamındaki olumsuzluklar, uyarıcı fazlalığından dolayı kazanımın amacına ulaşmaması.”

Derya Öğretmen: “Okul dışı öğrenme çevrelerinde öğrencilerin kazanım dışı şeylere yönelmeleri. Örneğin tarihi bir gezide öğrencilerin alışverişe yönelip konudan uzaklaşmaları.”

Nur Öğretmen: “Gerekli kazanımın öğrenilmesi göz ardı edilebilir.”

Burak Öğretmen: “Öğrenme ortamlarındaki olumsuzluklar.”

Simge Öğretmen: “Öğrenme ortamındaki olumsuzluklar.”

Neziha Öğretmen: “Öğrenme ortamındaki olumsuzluklar, amaç dışı öğrenmeler sağlanabilir.”

Dudu Öğretmen: “Yaşadığımız çevrede kazanımı gerçekleştirecek bir ortam olmayabilir.”

Hamza Öğretmen: “Amacına hizmet edecek işletme ve kurumların olmaması.”

Muhammed Öğretmen: “Zamanın müfredat açısından sınırlı olması.”

Mehmet Öğretmen: “Rehber bulunmaması kazanımların eksik kalmasına neden olabilir.”

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın problemi ve alt problemleri çerçevesinde elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlara, bu sonuçlardan hareketle literatüre dayalı taştırmalara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın problemi ve alt problemleri çerçevesinde elde edilen bulgulara dayalı olarak oluşturulan sonuçlar ve bu sonuçların alanyazına göre yapılan taştırmalar yer almaktadır.

5.1.1. NİCEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançları olumlu düzeyde yüksektir ve ölçekten elde edilen genel aritmetik ortalamaya göre de sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançları “genellikle” boyutundadır. Bu bulgudan hareketle çalışmaya dahil edilen örneklem grubunun temsil ettiği evrene dahil olan ilkökul 1.,2. ve 3. sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarının olumlu anlamda yüksek olduğu genellemesi yapılabilir. Yapılan analizler sonucunda toplanan verilerden elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarının cinsiyetlerine, okuttukları sınıf seviyesine (1., 2. ve 3. sınıf), mezun oldukları fakülteye ve bölüme göre değişmediği sonucuna ulaşılırken öğretmenlerin meslekteki kıdem düzeylerine göre okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarının değiştiği tespit edilmiştir. Araştırmada en üst kıdemdekiler hariç olmak üzere kıdem artıka gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inancının arttığı görülmüştür. Bu sonuç alan yazında Temel ve Kölemen'in (2021), Pekin ve Bozdoğan'ın (2021) çalışma sonuçları ile örtüştüğü görülürken Sontay ve Karamustafaoğlu'nun (2017), Pekin'in (2021) ve Uzbilir Özçelik'in (2018) çalışma sonuçları ile örtüşmemektedir.

Bandura (1995) ve Pajares (2002) bireylerin öz yeterlik inancının kaynağı olarak; doğrudan deneyimleri, dolaylı yaşantıları, sözel ikna ve bireylerin psikolojik durumları

olarak açıkladığı görülmektedir. Bu noktadan hareket ile elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçların daha net anlaşılması için öz-yeterlik inancına kaynaklık eden bu dört öge ile tartışılmasının yerinde olacağı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarının mesleki kıdem boyutuyla düşünüldüğünde 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin en düşük düzeyde sıra ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Bu noktada 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ile 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançları arasında çıkan anlamlı farklılığın kaynağı olarak, öz-yeterlik inancına kaynaklık eden öğretmenlerin doğrudan deneyimi ve dolaylı yaşantıları gösterilebilir. Nitekim meslek hayatının ilk yıllarında olan öğretmenler için doğrudan deneyim ve dolaylı yaşantıların henüz olgunlaşmadığı ve onlara yeterli düzeyde deneyimsel kaynak sağlamadığı çıkarımı yapılabilir. Usher ve Pajares (2008) var olan öz yeterlik inançların geçmiş deneyimleri ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Bandura (1986) bireylerin sergiledikleri performans sonucu elde ettikleri deneyimlerin onların öz yeterlik inanç düzeylerini olumlu yönde arttırdığını ifade ettiği görülmektedir. Bulgulardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde ölçekte yer alan “*geziden elde ettiğim bilgi ve deneyimle daha sonra yapılacak geziler için etkili fikir ve düşünceler ortaya koyabilirim*” maddesinin puan ortalamasının her zaman düzeyinde çıkması çalışma sonucu ile alan yazında ortaya konan öz yeterlik inanç düzeyinin bireylerin sahip oldukları deneyimler ile doğru orantılı olduğu savını desteklediği çıkarımı yapılabilir.

Buna karşın 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeylerinin 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeylerine göre düşük çıktığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeylerindeki ivmenin 20 yıldan sonraki meslek hayatlarından itibaren negatif yönde seyretmesi öğretmenlerin tükenmişlik ve mesleki doyum noktasına erişmesi ile açıklanabilir. Nitekim bireyler doğası gereği somut ya da soyut, sözel ya da sözsüz iletişim, olay, olgu ve çatışmalardan etkilenebilen bir canlıdır (Kulualp, 2019; Kümüş, 2012; Karagül, 2018; Uruş, 2019). Bu bağlamda alan yazında öğretmenlerinin mesleki hayatları boyunca psikolojik olarak birçok faktörlerden etkilendiği ortaya konmuştur (Korkut ve Babaoğlu, 2012; Kaçar ve Beycioğlu, 2017; Uline, Miller ve

Tschannen Moran, 1998). 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin onlara kıyasla daha az deneyime sahip öğretmenlere göre daha fazla mesleki deformasyona maruz kaldığı düşünüldüğünde çalışma sonucu elde edilen bulguların alan yazınla örtüştüğü söylenebilir. Nitekim Bandura (1986) ve Pajares (2002) öz yeterlik inancına kaynaklık eden öğeleri açıklarken psikolojik durumu öz yeterlik inancına kaynaklık eden temel faktörlerden biri olarak sıralamışlardır. Bu noktadan hareket ile 20 yıl ve üzere mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri düşünüldüğünde eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inanç düzeylerindeki aşağı yönlü ivmenin sebebi olarak, sınıf öğretmenlerinin meslek hayatları boyunca yaşadıkları ve karşı karşıya kaldıkları olumsuz durumlar gösterilebilir. Nitekim bu süreçte yaşadıkları her aksilik ve olumsuz deneyimler onların psikolojik durumlarını negatif yönde etkilediği çıkarımı yapılabilir. Çalışma kapsamında düşünüldüğünde puan ortalaması düşük çıkan maddelere bakıldığında öğretmenlerin aslında süreçte yaşadıkları olumsuz deneyimlerin sonucu olduğuda düşünülebilir.

5.2.2. NİTEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Sınıf Öğretmenlerine Göre Okul Dışı Öğrenme Çevreleri

Sınıf öğretmenlerinin, okul dışı öğrenme çevreleri konusuna ilişkin doğru ve yanlış betimlemeler yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine ilişkin doğru kabul düşünceleri şöyledir; okul sınırları dışında kalan tüm yerler, okul çevresine yakın yerler, park ve bahçeler, alışveriş yapılan mekânlar, tarihi yerler, medreseler, sinema, tiyatro, müze, resmi ve özel kuruluşlar, uygulama alanları, gezi gözlem yerleri, cami, okul bahçesi, üretim ve hizmet alanları ve spor müsabakaları. Ford (1986) okul dışı öğretimi, mekân olarak okul bahçesinde, okul civarında veya okulun dışında yapılan eğitim olarak belirtmektedir. Sınıf öğretmenlerinin de Ford'un (1986) okul dışı öğrenme tanımına paralel olarak betimlemelerde buldukları anlaşılmaktadır. Örneğin Hamza Öğretmen "*Okul sınırı dışında kalan yerler bizim okul dışı öğrenme çevremizi oluşturmaktadır.*" ve Hasan Öğretmen "*... okul bahçesinin dışına çıkıldığında okul dışı öğrenme çevrelerinin başladığını düşünüyorum.*" ifadeleriyle literatüre uygun tanımlamalar yaptıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte sınıf öğretmenleri okul dışı öğrenme ile ilgili olarak doğrudan okul dışı öğrenme çevrelerinin kendisini betimlemişlerdir. Örneğin Murat Öğretmen okul dışı öğrenme ile ilgili olarak "*Müze, sinema, tiyatro gibi sosyal etkinliklerin olduğu yerler aklıma geliyor. Uygulama yapılan alanlar örneğin el sanatları, heykel, çanak-çömlek yapılan yerler ve spor etkinlikleri de okul dışı öğrenme çevreleri denilince aklıma*

gelen alanlardır.” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Bu açıklamadan öğretmenlerin okul dışı öğrenme denilince onların okul dışı öğrenme çevresini anladıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin yanlış kabul edilen betimlemeleri sekiz kategoride toplanmıştır. Bunlar; aile, internet yoluyla edinilen bilgi, arkadaş çevresi, komşular, akrabalar, mahalle, gizil öğrenmeler ve kafeler şeklinde ifade edilmiştir. Bakioğlu, (2017) okul dışı öğrenme ortamları her ne kadar informal öğrenmeyi akıllara getirse de okul dışı öğrenme ortamlarının okul binasının sınırları dışında kalan, belirli hedefler doğrultusunda düzenlenen, planlı ve programlı olarak gerçekleştirilen etkinlik ve gezileri ifade ettiğini belirtmektedir. Laçın Şimşek (2011) de okul dışı öğrenme ortamlarının plansız ve programsız, kendiliğinden gerçekleşen öğrenmelerin yer aldığı yerler olarak değil; belli amaçlar doğrultusunda, düzenlenen gezi ve etkinliklerin gerçekleştirildiği yerler olarak değerlendirmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yanlış betimlemelerinin bu kapsamda olduğu düşünülebilir. Nitekim Bengisu Öğretmen *“İlk olarak aklıma ev aile geliyor bunun devamında ise gizil öğrenmeler geliyor. Okullarda istendik yönlü bir öğrenme yapılırken öğrencinin dışarı çıkmasıyla birlikte gizil öğrenmeler devreye girmektedir. Okul dışı öğrenme gizil öğrenmenin meydana geldiği yerdir.”* ve Derya Öğretmenin *“Teknoloji, televizyon, internet ve bilgisayarın okul dışı öğrenme çevrelerine örnek olduğunu ve bizi geçtiğini düşünüyorum.”* ifadeleri okul dışı öğrenmeyi informal öğrenme ve gizil öğrenme ile karıştırdıklarını göstermektedir.

Sınıf Öğretmenlerine Göre Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanma Durumları

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanma durumlarına bakıldığında araştırmaya katılan 20 sınıf öğretmeninden 9'unun okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalandığı, 7'sinin nadiren faydalandığı ve 4 sınıf öğretmenin ise okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalandığı söylenebilir. Nitekim araştırmanın nicel kısmında sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz yeterlik inanç ölçeğinde yer alan *“okul dışı çevrelere çok rahatlıkla gezi düzenleyebileceğime inanıyorum”* maddesine sınıf öğretmenlerinin *“her zaman”* düzeyi ile cevapladıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte ölçekte yer alan *“okul dışı çevrelere etkili bir gezi düzenlemek için gerekli adımları bilirim”* maddesine de *“genellikle”* düzeyinde cevapladıkları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda sınıf

öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanma durumları ile öz yeterlik düzeyleri ve bu öz yeterlik düzeylerindeki maddelerdeki düzeylerinin birbirini desteklediği görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Faydalandıkları Okul Dışı Öğrenme Çevreleri

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullandıkları okul dışı öğrenme çevreleri; resmi ve özel kurumlar (kütüphane, huzurevi, barajlar, yetiştirme yurtları), sportif etkinlikler (yüzme, yürüyüşler, tenis, yarışmalar, basketbol), park, bahçe, sinema, müze, tiyatro, alışveriş alanları, tarihi yerler, kültür merkezleri, restoranlar, hayvanat bahçeleri, postane, cami, trafik alanları, aile yaşam merkezleri, köyler, itfaiye, barınaklar, afat, hastane, kitap fuarı, ev ziyaretleri, sağlık ocakları ve doğal çevre şeklindedir.

Okul dışı öğrenme kişinin deneyimleri temel oluşturmak üzere tabiat, kültürel çevre ve içinde yaşadığı toplumla olan etkileşimlerine imkân sunan bir eğitim idealinden ortaya çıktığı söylenebilir (Gökmen ve Özdemir, 2019). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin de hayat bilgisi dersinde tercih ettikleri okul dışı öğrenme çevrelerinin tabiat, kültürel çevre ve içinde yaşadığı toplumu dikkate alarak seçtikleri görülmektedir. Örneğin Dudu Öğretmen: *“...kültürümüzü yansıtan yerler, cami, müze, sinema (animasyon), park, bahçeler, özel ve resmî kurumlar, kütüphane, huzurevleri, köyler. ... Sportif etkinlikler için yüzme, tenis, basketbol vb spor alanlar...”* ve Burak Öğretmen: *“Yaşadığı çevreyi tanır kazanımı ile ilgili okula yakın birimleri kullanıyorum örneğin okula yakın bir pizzacıya götürmek, alışveriş merkezine gitmek, trafik kurallarını öğretmek.”* verdikleri örneklerde tabiat, kültürel çevre ve içinde yaşadıkları topluma dair yerleri tercih ettikleri görülmektedir.

Ertuğrul ve Karamustafaoğlu (2020) bilim merkezi ziyareti kapsamında sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri okul dışı öğrenme çevrelerinin sadece müze, park ve bilim merkezi gibi yerler olduğunu belirtilmektedir. Literatürdeki bu açıklamaya paralel olarak bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin müze ve parkları yararlandıkları okul dışı öğrenme çevreleri olarak ifade etmişlerdir. Bununla birlikte alan yazında bahçe ve park gibi açık alanlar, müze, hastane, hayvanat bahçesi gibi kurumsal alanlar, postane, kütüphane, resmi ve özel kurumlar (kütüphane, huzurevi, barajlar, yetiştirme yurtları), sinema, tiyatro, alışveriş alanları, tarihi yerler, kültür merkezleri, restoranlar, cami, aile yaşam merkezleri, itfaiye, barınaklar, AFAD, kitap fuarı, sağlık ocakları ve doğal çevre okul dışı öğrenme çevreleri olarak görülmektedir (Tay, 2020; Şen, 2019; Yurtkulu, Şare Akkuş ve Laçın Şimşek, 2017; Ata, 2015; Ayas ve Taştan, 2015; Ayçaberk, 2015; Karadeniz, 2015; Keçe,

2015; Meydan, 2015; Tay ve Uçuş Güldalı, 2015; Yeşilbursa, 2015; Laçın Şimşek, 2011). Bu çalışmamızda da sınıf öğretmenlerinin sözü geçen okul dışı öğrenme çevrelerinden yararlandıkları anlaşılmaktadır.

Yapılan çalışmalarda (Gürsoy, 2018; Ocak ve Korkmaz, 2018; Seyhan, 2020; Malkoç ve Kaya, 2015) fen bilimi öğretmenleri okul dışı öğrenme ortamları olarak hayvanat bahçesi, gezegen evi, fabrikalar, kent müzeleri, botanik bahçeler, bilim ve teknoloji merkezlerinden yararlanırken okul öncesi öğretmenleri, kamu kuruluşu, müze, tiyatro ve park gibi sosyal ortamlardan daha fazla faydalandıklarını sosyal bilgiler öğretmenleri ise tarihi mekânlar, coğrafi alanlar, yemekhane, oyun alanları, toplantı salonu, konferans salonu, teknoloji tasarım dersliği, sergi salonu, etkinlik odası, Atatürk köşesi, atölye, 3D sınıfı, bilgisayar odası ortamlarını dile getirmişlerdir. Bu çalışmamızda sınıf öğretmenleri fen bilimleri öğretmenlerinin belirtmiş olduğu hayvanat bahçesi, kent müzeleri ve botanik bahçeler okul öncesi öğretmenlerinin belirtmiş olduğu kamu kuruluşu, müze, tiyatro, park alanları ve son olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin belirtmiş olduğu tarihi mekânlar ve coğrafi alanları hayat bilgisi dersi kapsamında faydalandıkları tespit edilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerini Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanmayı Sınırlandıran Durumlar

Sınıf öğretmenlerine göre hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmayı sınırlandıran durumlar aşağıdaki gibi maddeleştirilebilir. Bu sınırlılıklar şöyledir:

1. Maddiyat
2. Resmi prosedür
3. Öğretmen özellikleri
4. Velilerin tutumu
5. Okul yönetimi
6. Müfredat
7. Ulaşım
8. Toplumsal görü
9. Riskler

10. Kurumların ilgisizliği
11. Beklentiyi karşılamaması
12. İmkânların sınırlı olması
13. Sınıf mevcutları
14. Kazanım dışı olumsuz davranışların yaşanması
15. Öğrenci özellikleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmayı sınırlandıran durumlardan ilkinin maddiyat ikincisini ise resmi prosedür olarak belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Derya kodlu öğretmen *“Ekonomik sıkıntılar, müfredat, bürokratik izinler, ulaşım, veli beklentisi, yöneticilerin öğretmenlerin yanında olmaması... Sınıflar oldukça kalabalık bu tarz etkinlik yapmak istediğimizde öğretmen tek başına yeterli olmuyor.”*, İsmail kodlu öğretmen *“Müfredat, konu yoğunluğu, ekonomik sıkıntılar, bürokratik izinler, ulaşım, servis sorunu, sistemin getirdiği zorunluluk.”*, Simge kodlu öğretmen *“Maddi sıkıntılar en büyük problem ücretsiz olan gezilere herkes katılmak isterken para devreye girdiğinde katılım azalıyor. Sonra ise bürokrasi devreye giriyor. İnsanların gezi karşısındaki tutumları, yöneticilerin bakış açısı öğrenmeye karşı olan tutumları da sınırlılıkları arasında. Küçük ilçelerde ayrıca çocukları il dışına geziler düzenlemeye layık görülmediğini hissediyorum. Kazanımlar işlenmeden önce gezi talebinde bulunuyoruz bundan aylar geçiyor ancak cevap alabiliyoruz hali ile kazanımın zamanı geçmiş oluyor.”* görüşlerini ifade etmişlerdir. Okul dışı öğrenme çevreleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı bazı çalışmalarda da benzer bulguların yer aldığı ve öğretmenlerin branş farketmeksizin okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmak istediklerinde karşılarına çıkan sınırlılıkların maddi boyut, resmi prosedür, zaman sıkıntısı, müfredat yoğunlu ve veli tutumu olduğu görülmektedir (Torun, 2021; Yaşar Çetin, 2021; Pekin Bozdoğan, 2021; Ürey ve Kaymakçı, 2020; Şahin, 2019).

Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanmadan Önce Yapılması Gerekenler

Sınıf öğretmenleri, hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmadan önce yapılması gerekenleri 11 ana başlıkta ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerine göre okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmadan önce yapılması gerekenler şunlardır:

1. İzinler
 - a. Veli izinleri
 - b. İdari izinler
2. Gidilecek yer ile iletişime geçmek
3. Gezi rehberi ayarlamak
4. Planlama yapmak
5. Gidilecek yer ile ilgili ön bilgiler vermek
6. Konu ve amacı belirlemek
7. Ulaşım aracını ayarlamak
8. Bütçeyi ayarlamak
9. Güvenlik tedbirleri almak
10. Gezi kurallarını belirlemek
11. Öğrencileri sürece dâhil etmek
12. Öğrenci özelliklerini belirlemek

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

Araştırmanın nicel kısmında sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz yeterlik inanç ölçeğinde yer alan “*Gezi öncesi öğrenci ihtiyaçlarının belirlemede yeterli olmayacağımı düşünmüyorum.*” maddesine öğretmenlerin “nadiren” “*Gezi öncesi plan (gidiş yolu, süresi, ulaşım vasıtaları, hareket saatleri, öğrenci sayıları, gezi ücretleri vs.)*”

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

Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalanılırken Yapılması Gerekenler

Sınıf öğretmenlerine göre hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanılırken yapılması gerekenler şunlardır:

1. Planlamaya uymak
2. Güvenlik tedbirleri almak
3. Temel ihtiyaçları karşılamak
4. Eğlenceye yer vermek
5. Soru cevap tekniğini kullanmak
6. Öğretmeni aktif kılmak
7. Kurallara uymak
8. Süreci esnek kılmak
9. Veli yardımı almak
10. Not almasını sağlamak
11. Gezi rehberinden faydalanmak
12. Fotoğraf ve video kayıtları alınmasını sağlamak
13. Küçük öğrenci grupları ile hareket etmek
14. Ara ara bilgilendirmeler yapmak

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanırken yapılması gerekenleri 14 maddede ifade ettikleri görülmektedir. Bu maddelerden “planlama yapmak” başlığı sınıf öğretmenleri tarafından sekiz kez ifade edilmiştir. Nitekim gezinin öğretmenin hazırlamış olduğu plan çerçevesinde olması onun daha sistemli olarak sürdürülmesini sağlar (Tay ve Uçuş, 2015). Odak grup görüşmeye katılan öğretmenlerimizden Burak Öğretmen: *“Plana uygun hareket edilmeli. Öğrencilere soru sorma rahatlığı verilmeli, yeri geldiğinde öğretmen dikkatlerini çekmek, merak uyandırmak için kazanımlara uygun soru sormalıdır.”* ve Huriye Öğretmen: *“Plana uygun hareket edilmeli ve yeri geldiğinde esnetmeler yapılmalıdır. Süre kısıtlı olduğu durumlarda önemli görülmesi gereken yerlere öncelik verilmelidir.”* ifadelerinde buldukları görülmektedir. Gürsoy (2018) çalışmasında gezi öncesi yaşanan sorunların, gezi esnasında keyif alınmamasına ve gezi sürecinin gereksiz görülmesine neden olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmadan hareketle gezi anının iyi geçmesi için gezi öncesinin de iyi planlanması gerektiği söylenebilir. Aşağıda yer alan Hatice öğretmenin ifadelerinden de gezi öncesinin gezi sürecini etkileyeceğine dair örnek ifade olarak yer verilebilir. Hatice Öğretmen: *“Öğretmen gezi öncesinde iyi dinlenmiş olmalıdır. Öğretmen ve partnerleri (veli, yönetici, rehber) gezi esnasında pozitif olmalıdır. Gezi sırasında gerekli yönlendirmeler güzel ayarlanmalıdır. Kazanımlara uygun sorular yeri geldiğinde sorulmalı açıklamalar yapılmalıdır. Gereksiz anlatımlardan kaçınılmalıdır. Bazı gezilerde öğrencilere not almaları için imkânlar verilebilir ama il dışı gezilerde zaman kaybı ve yük olabiliyor defter kalem taşımak.”*

Araştırmanın nicel kısmında sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz yeterlik inanç ölçeğinde yer alan *“Gezi yerinde öğrencilere rehberlik etmekte zorlanırım.”* maddesine “nadiren” *“Gezi yerindeyken öğrencilerin çalışma yapraklarını cevaplamalarını sağlamada zorlanırım.”* maddesine “nadiren” *“Gezi anında öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak pratik beceriler kazanmalarını sağlayabilirim.”* maddesine “genellikle” *“Gezi esnasında öğrencilerin sosyal etkileşimde bulunmalarını sağlayabilirim.”* maddesine “genellikle” *“Gezi yerinde öğrencilere eğlenerek öğrenme fırsatı sağlamakta zorluk çekerim.”* maddesine “nadiren” *“Öğrenci sayısı fazla olsa bile gezi alanında kontrolü sağlayabilirim.”* maddesine “genellikle” *“Gezi esnasında öğrencilerin somut deneyimler kazanmalarını sağlayabileceğimden emin değilim.”* maddesine “hiçbir zaman” *“Gezi esnasında öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirebilirim.”* maddesine “her zaman” *“Gezi alanında öğrencilere olumlu ve sıcak bir şekilde yaklaşabileceğime inancım tamdır.”*

maddesine “her zaman” “Gezi esnasında öğrencilere çeşitli sorular yönlendirip bilgiye ulaşmalarını sağlamada kendime güvenirim.” maddesine “her zaman” “Gezi alanında öğrencilerin motivasyonlarını üst düzeyde tutmakta zorluk çekerim.” maddesine ise “hiçbir zaman” düzeyi ile cevap verdikleri tespit edilmiştir. Öz yeterlik inanç ölçeğindeki söz konusu maddelere sınıföğretmenlerinin verdikleri cevaplar ile odakgrup görüşmelerinde belirttikleri özelliklerin birbirini desteklediği söylenebilir. Nitekim sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanırken yapılması gerekenleri doğru betimlemiş olmaları ile okul dışı öğrenme çevrelerine gezi düzenleyebilme öz yeterlik ölçeğinde yer alan gezi sırasında yapılması gerekenlere yönelik inanç düzeyleri birbirini açıklar durumdadır. Başka bir deyişle sınıf öğretmenlerinin dışı öğrenme çevrelerinde yapılacaklar ile ilgili yeterli öz yeterlik düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinden Faydalandıktan Sonra Yapılması Gerekenler

Okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan gezilerin, en uygun öğrenme deneyimini sağlaması için ziyaret öncesi ve sonrası aktivitelerle desteklenmesinin oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (Kisiel, 2003). Açıklamadan hareketle sınıf öğretmenleri okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan gezilerin etkililiğini artırmak için gezi sonrasında yapılması gerekenleri hakkındaki düşüncelerini belirtmişlerdir. Yapılması gerekenler şunlardır:

1. Değerlendirme yapmak
2. Geziyi yazılı bir şekilde anlatmalarını sağlamak
 - a. Kompozisyon
 - b. Resim
 - c. Mektup
 - d. Günlük
 - e. Şiir
 - f. Gazete
3. Gezi sırasında toplanan belgeleri sınıfa sunmak
4. Sergi açmak
5. Drama tekniğini kullanmak

6. Sözlü sınav yapmak

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalandıktan sonra yapılması gerekenler ile ilgili yukarıda belirttikleri unsurların tamamının alan yazında okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalandıktan sonra yapılması gerekenler şeklinde betimlendiği anlaşılmaktadır (Tay, 2020; Laçın Şimşek, 2011; Ata, 2002; Bozdoğan, 2007). Bununla birlikte öğretmenlerin 17 kez “değerlendirme yapılmalı” ifadesini kullandıkları görülmektedir. Bu değerlendirmeyi sadece not vermek olarak düşünmeyip Hasan öğretmenin “Çocuklara neler hissettiklerini eve gittiklerinde yazıp bana getirmelerini isterim. Gezi amacına ulaşmış mı, eksik yaptığımız şeyler var mı bunları belirlemeye çalışırım.” ifade ettiği gibi gezinin amacına ulaşip ulaşmadığını anlamak açısından da önemli olacaktır. Değerlendirme boyutunun Mustafa öğretmenin belirttiği gibi “Değerlendirme (gezi anında, aralarında, gezi sonrasında)” tek boyutlu olmaması da olayların sıcağı sıcağına değerlendirilmesini sağlayıp bir sonraki geziler için tecrübe olacağı düşünülebilir.

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

Araştırmanın nicel kısmında sınıf öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz yeterlik inanç ölçeğinde yer alan “Gezi sonrasında gezinin amaçlarına ne derece ulaştığını tespit etmekte zorlanırım.” maddesine öğretmenlerin “hiçbir zaman”, “Geziden döndükten sonra geziyi öğrencilerimle değerlendirmede zorluk çekmem.” maddesine “genellikle” “Gezide çekilen fotoğrafların okul panolarında sergilenmesi noktasında güçlük çekerim.” maddesine ise “hiçbir zaman” düzeyi ile cevap verdikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalandıktan sonra yapılması gerekenler ile ilgili öz yeterlik düzeylerinin odak grup görüşmelerindeki betimlemeleri ile birbirini desteklediği görülmektedir.

Okul Dışı Öğrenme Çevrelerini Tercih Ederken Dikkat Edilmesi Gerekenler

Sınıf öğretmenlerine göre hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerini tercih ederken dikkat edilmesi gerekenler şunlardır:

1. Kazanımlara uygunluk
2. Ulaşım olanağı
3. Maddi boyutu
4. Öğrenciye görelilik
5. Güvenli olması
6. İşlevsel olması
7. Eğlenceli olması
8. Hava durumu
9. Yaşama yakın olması
10. Tarihsel boyutu
11. Prosedür boyutu

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

tercih ederken ders konularına ve öğrenci seviyesine uygun, öğrenmeyi destekleyen, aktif öğrenme imkanları sağlayan, ulaşımı kolay yerleri tercih ettikleri tespit edilmiştir (Yaşar Çetin, 2021; Malkoç ve Kaya, 2015; Çetin, Kuş ve Karatekin, 2015).

Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımında Tercih Ettikleri Konular

2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı incelemesi sonucunda öğretim programında yetkililer, dikkat edilecek hususlar başlığı altında “okul dışı öğrenme” kavramına yer verildiği ve ünitelerle ilişkilendirildiği görülmektedir (MEB, 2018). Nitekim sınıf öğretmenleri de faydalandıkları okul dışı öğrenme çevrelerini 6 ana kategori etrafında toplandığı görülmektedir. Bu 6 ana kategori 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programında yer alan 6 üniteyi ifade etmektedir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri öğretim programında yer alan tüm ünite başlıkları ile okul dışı öğrenme ortamlarını ilişkilendirebildikleri görülmektedir. En fazla ilişkilendirmeyi “Ülkemizde Hayat” ünitesi ile yaptıkları tespit edilmiştir. Örneğin *Huriye öğretmen, Kültür, ülkemizde hayat, değerler, belirli günler ve haftalar, doğal çevre, görgü kuralları...*”, *Hamza öğretmen: “Tarihi ve turistik alanları ilgilendiren konularda kullanıyorum.”*, *Muhammed öğretmen: “Tarihi konular, doğal güzellikler, müzeler park ve bahçeler, trafik kuralları, örf ve adetler (düğün, cenaze vb.)”* ifadeleri ile Ülkemizde Hayat ünitesi kazanımları ile okul dışı öğrenmeyi ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu ilişkilendirmenin kaynağı olarak “Ülkemizde Hayat” ünitesinin kazanımlarının okul dışı öğrenmeye yönlendirdiği söylenebilir. Ülkemizde Hayat ünitesini “Doğada Hayat”, “Evimizde Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Okulumuzda Hayat” ve son olarak “Sağlıklı Hayat” ünitesi takip etmektedir.

Karbeyaz ve Kurt (2020) 3. sınıf hayat bilgisi dersinde “Doğada Hayat” ünitesinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini aldığı çalışma sonucunda öğretmenlerin bu ünite kapsamında okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalandıkları ve en fazla fen bilgisi dersine katkı sağladığı görüşünü tespit etmişlerdir. Ürey ve Kaymakçı (2020) ise aynı şekilde sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamı olarak en çok doğa eğitimi etkinliği yaptırdığı, bu kapsamda doğayı koruma becerisine ve doğal çevreye duyarlılık değerine odaklandıkları sonucuna ulaşmıştır. Her iki çalışmada “Doğada Hayat” ünitesinde okul dışı öğrenme çevrelerine yer verilmesi yönüyle çalışmamıza paralellik göstermektedir.

Sınıf Öğretmenlerine Göre Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Öğrenci Açısından Faydaları ve Sınırlılıkları

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılacak okul dışı öğrenme çevrelerinin öğrencilere sağlayacağı faydalar ve öğrenci açısından sınırlılıkları aşağıdaki gibi maddeleştirilebilir.

Faydaları	Sınırlılıkları
Kişisel özellikleri gelişir	Yanlış bilgi edinimi
Somut öğrenme gerçekleşir	Maddi sıkıntılar
Sosyal gelişimi artırır	Fiziksel yorgunluk
Bilginin kalıcılığını artırır	Katılmayan öğrencilerin varlığı
İlgi ve motivasyonu artırır	Zaman sıkıntısı
Araştırma becerilerini geliştirir	Güvenlik sorunları
Eğlenerek öğrenme gerçekleşir	Müdahaleye maruz kalmak
Öğrenmeyi kolaylaştırır	Sağlık sorunları olan öğrenciler
Çevreyi tanır	İlgilerini çekmemesi
İstendik davranışlar gelişir	Öğrenciye göre olmaması
Lider özelliğini geliştirir	Öğrencilerde özgüven gelişimi
Merak duygusunu artırır	Kazanım dışına çıkılması
Yeni öğrenmeler gerçekleşir	Kalabalık sınıflar
Vizyon katar	
Öğrenmeleri pekişir	

Okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalandıktan sonra öğrenciler açısından birtakım faydalar ve sınırlılıklar ile karşılaşabilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme çevrelerinin kullanımının öğrenci açısından sağlayacağı faydalarından ilkinin “kişisel özellikleri gelişir” şeklinde betimledikleri görülmektedir. Şimşek ve Kaymakçı (2015) okul dışı öğretim dersin genel amaçlarının ve kazanımların gerçekleşmesini sağlarken öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönden gelişimine katkı sağlamakta olduğunu ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin söylemlerine bakıldığında ise Bengisu Öğretmen: “Özgüveni geliştirir. Çevreyi tanır ve yaşadığı çevreye hâkim olur. İletişim becerilerini geliştirir. Sosyalleşmeyi sağlar. Konuların somutlaşmasına yardımcı olur. Düşünme becerilerini geliştirir. Birlikte hareket etme becerisini geliştirir.” ve Mustafa

Öğretmen: *“Öğrenci lider kimlik kazanır, konuşmayı tartışmayı öğrenir, istedik davranışları gelişir, çevreyi tanır, sanal değil gerçek hayatı öğrenir yetenekleri gelişir.”* öğrencilerde gelişmesini bekledikleri kişisel özellikleri sıraladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin betimledikleri diğer faydalar ise somut öğrenme gerçekleşir, sosyal öğrenmeleri gelişir, bilginin kalıcılığı artar, ilgi ve motivasyonları artar, eğlenerek öğrenirler şeklinde devam etmektedir.

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

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

2020; Yaşar Çetin, 2021; Pekin ve Bozdoğan, 2021). Söz konusu çalışmalarda elde edilen yukarıdaki sonuçlar ile yapılan bu araştırmanın sonuçlarının örtüştüğü anlaşılmaktadır.

Sınıf Öğretmenlerine Göre Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Öğretmen Açısından Faydaları ve Sınırlılıkları

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılacak okul dışı öğrenme çevrelerinin öğretmenlere sağlayacağı faydalar ve öğrenciler açısından sınırlılıkları aşağıdaki gibi maddeleştirilebilir.

Faydaları	Sınırlılıkları
Tekdüzelikli ortadan kaldırır	İmkânların sınırlı olması
Öğretmenin işini kolaylaştırır	Yorucu olması
Yeni bilgiler öğrenir	Sorumluluk
Davranışları gözlemler	Grup hâkimiyeti
Zaman kazanır	Bürokrasi
Kalıcı öğrenmeyi sağlar	Güvenlik problemleri
Öğrencilere rol model olur	Olumsuzlukların kestirilememesi
Motivasyonu artırır	Ulaşım sorunları
Daha çok öğrenciye hitap eder	Yeterli bilgiye sahip olmaması

Her ne kadar okul dışı öğrenme etkinlikleri öğrenciler için yapılsada öğretmenlerin de süreç sonunda kazandıkları faydalar ve süreç boyunca yaşadıkları sınırlandırıcı durumlar olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme çevrelerinin, dersleri tek düzelikten kurtaracağını belirtmişlerdir. Nitekim Mehmet öğretmen “*Konuları sıkıcılıktan tek düzelikten kurtarır, motive olmalarını sağlar.*” sözleriyle bu durumu gözler önüne sermektedir. Sınıf öğretmenleri okul dışı öğrenme sayesinde yeni bilgiler öğrendiklerini, zaman kazandıklarını, öğrencileri daha iyi gözleme şansı yakaladıklarını, daha çok öğrenciye ulaşmış, motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir. Süreç boyunca karşılaştıkları sınırlılıkları ise yorucu olduğunu, imkânlarının kısıtlı olduğu, sorumluluk yükünün fazla olması, olumsuzlukların kestirilmediği şeklinde ifade etmişlerdir. Örneğin İsmail öğretmen: “*Yorucu olması, ekonomik yetersizlikler, temel ihtiyaçların karşılanmaması, ulaşım, izinler alınırken sorunlar çıkması.*”, Nezih öğretmen: “*Maddi, fiziksel yorgunluk, dış ortamdaki her şeyi kontrol etme şansımız olmayabilir.*”, Bengisu öğretmen: “*Maddi yükümlülük bazı gezilerde öğrenci getirmediginde şahsen*

dayanamayıp kendim veriyorum, öğretmene yüklenen sorumluluk.” görüşleri ile okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmada öğretmenler açısından sınırlılıkları ifade etmişlerdir.

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

Sınıf Öğretmenlerine Göre Okul Dışı Öğrenme Çevrelerinin Kullanımının Kazanımlar Açısından Faydaları ve Sınırlılıkları

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılacak okul dışı öğrenme çevrelerinin kazanımlara sağlayacağı faydalar ve kazanımlar açısından sınırlılıkları aşağıdaki gibi maddeleştirilebilir.

Faydaları	Sınırlılıkları
Geniş gözlem alanı oluşur	Dikkatin farklı yönlere dağılması
Öğrenmelerin kalıcılığı artar	Öğrenme ortamındaki olumsuzluklar
Somut öğrenme gerçekleşir	Amaç dışı öğrenmelerin edinilmesi
Öğrenme hızlanır	Çevredeki imkânların sınırlı olması
Disiplinlerarası bakış açısı kazandırır	Müfredatın yoğun olması
Ön öğrenmeler gerçekleşir	Rehber bulunmaması
İstendik öğrenmeler gerçekleşir	Kazanımın hedefine ulaşamaması

Okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanılması için daha önceki alt problemde de ele alındığı gibi okul dışı öğrenme ortamlarının kazanımlarla ilgili olması gerekmektedir. Sınıf öğretmenleri okul dışı öğrenme ortamlarının kazanımlar açısından birtakım faydalara ve sınırlılıklara sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bu faydalar; geniş gözlem alanı oluşması, öğrenmelerin kalıcılığı artar, somut öğrenmeler gerçekleşir, disiplinlerarası bakış açısı kazandırır ve ön öğrenmeler gerçekleşir şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmenlerimizden

Mustafa öğretmen “*Disiplinlerarası bakış açısı kazandırılır. Geniş bir gözlem alanı oluşur.*” ve Ramazan öğretmen: “*Kazanımların ön öğrenmelerin alt yapısını sağlar, daha kalıcı olmasına yardımcı olur.*” düşüncelerinde disiplinlerarası oluşuna ve ön öğrenmelere vurgu yaptıkları görülmektedir. Nitekim Öztürk (2019) çalışmasında okul dışı öğrenme ortamlarının öğretimi çeşitlendirerek zenginleştirdiği söyleyerek öğrenciye geniş gözlem olanağı sağladığını vurgulamıştır.

Okul dışı öğrenme ortamlarının kazanımlar açısından sınırlılıkları; dikkatin farklı yönlere dağılması, amaç dışı öğrenmelerin gerçekleşmesi, müfredatın yoğun olması ve gezi rehberinin bulunmaması şeklinde sıralanmaktadır. Ay ve Fidan (2014) çalışmasında Türkiye’de müzelerden eğitsel açıdan yeterince yararlanılmadığını ve müze yetkililerinin ilkökul öğrencilerinin seviyesine uygun biçimde bilgi vermede yeterli olmadıklarını düşündüklerini belirterek gezi rehberinin önemine değinmiştir. Hamza öğretmenin “*Amacına hizmet edecek işletme ve kurumların olmaması.*” düşünceleri de bu çalışmayı destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak önerilerde bulunulmuştur.

1. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz yeterlik inançları olumlu düzeyde yüksek çıkmasına karşın ölçekten elde edilen genel aritmetik ortalamaya göre sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançları “genellikle” boyutunda olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançları genellikle boyutundan her zaman boyutuna yükseltebilmek için gezi düzenlemede karşılaştıkları sorunların en aza indirilmesinde sorumlulukları bulunan yöneticilere (okul idarecileri, MEB yöneticileri, il yönetimleri vb.) bilgilendirmeler yapılabilir. Bunun yanında ölçekte genellikle ya da nadiren düzeyinde ortaya çıkan maddeler ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerine okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenlemede rehberlik hizmetleri başta olmak üzere gezi öncesi, sırası ve sonrası yapılması gerekenler hakkında bilgilendirmeler ya da hizmet içi eğitimler verilebilir.

2. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarının meslekteki kıdem düzeylerine göre değiştiği tespit

edilmiş ve en üst kıdemdekiler hariç olmak üzere kıdem artıka gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inancının arttığı görülmüştür. Meslekteki son yıllarında okul dışı öğrenme çevrelerine eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarının aşağı doğru ivmelenmesinin nedenleri yapılacak olan nitel araştırmalarla belirlenebilir.

3. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ile ilgili yanlış betimlemelerde buldukları bir başka ifade ile okul dışı öğrenme ile gizil ve örtük öğrenmeyi karıştırdıkları bu araştırma sonuçlarından biridir. Bu yanlış betimlemeleri ortadan kaldırmak için sınıf öğretmenlerine okul dışı öğrenme ile ilgili hizmetiçi eğitimler verilebilir.

4. Öğretmen eğitimi kapsamında eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğretimde okul dışı öğrenme ortamlarından nasıl faydalanılması gerektiği uygulamalı etkinlikler ile öğretim derslerinin (Hayat Bilgisi Öğretimi, Matematik Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi vb.) ders içeriklerine daha çok yer verilmesi önerilebilir.

5. Araştırmanın birinci önerisinde de belirtildiği gibi sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerinden faydalanmasına engel olan durumların ki bunlardan bazıları maddiyat, resmi prosedür, okul yönetimi, müfredat, ulaşım, kurumların ilgisizliği gibi öğretmenden kaynaklanmayan durumlardır. Bu durumların sebebi olarak belirtilebilen kurumların okul dışı öğrenme ile ilgili üzerlerine düşen sorumlulukları yapmaları konusunda bilgilendirmeler yapılabilir.

6. Bu çalışmada hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri betimlenmiştir. Yapılacak olan başka çalışmalarda hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenmenin kullanımının öğrenci başarısına, hayat bilgisi dersine yönelik tutuma, bilgilerin kalıcılığına, beceri ve değer eğitimine etkileri gibi birçok özelliğe bakılabilir.

7. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerini hayat bilgisi dersi kapsamında en çok “Ülkemizde Hayat” ünitesi ile ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Ülkemizde Hayat ünitesi incelendiğinde kazanımlarının okul dışı öğrenmeye yönlendirdiği görülebilir. Bu yönlendirme öğretmenlerin görüşüne de yansdığından, program yapıcılarının hayat bilgisi dersindeki diğer ünitelere de okul dışı öğrenmenin kullanılabilceği kazanımları eklemeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdullaeva, B., Otakulov, E., Akhmedova, L., Valikhanova, N., Saidova, G., & Rakhmatova, F. (2020). Methods of innovation technologies in primary education. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 1971-1973.
- Açar S. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde gözlem gezisi uygulamasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine ve çevre duyarlılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet döneminde program geliştirme çalışmaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 5, 54-55.
- Akbabaoğlu, G. (2019). *Bilim içerikli oyunlar yoluyla fen eğitiminin okul öncesi dönemi çocukları üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Akçatepe, A. G. ve Ulubey, Ö. (2013). *1948 İlkokul programı (Hayat Bilgisi Dersi)*. İçinde; Gözütok, F. D. ve Bıkmaz, F. (Ed.). Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi hayat bilgisi örneği (s. 109-133), Ankara: Yargı Yayınevi.
- Akdağ, H. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde yasal izin sürecini planlama. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 75-94). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akgün, F. (2020). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretim materyallerinden yararlanmaya yönelik öz-yeterlikleri ve öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(2), 412-428.
- Akgün, Ş. (2001). *Fen Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akın F. (2012). *Okul içi ve okul dışı öğrenmelerin öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Aktaş R. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem tekniğini kullanırken yaşadıkları problemler ve kazanımlara ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

- Akyürek Tay, B. ve Tay, B. (2009). Hayat bilgisi öğretiminde yapılandırmacılık. B. Tay (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi içinde* (49-69). Ankara: Maya Akademi.
- Akyüz, Y. (2005). *Türk eğitim tarihi "M.Ö. 1000-M.S. 2004"*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Alak, G. (2011). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Alak, G. ve Nalçacı, A. (2013). Hayat bilgisi dersi öğretim programı öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 36-51.
- Alkan, İ., Alkan, İ., & Bayri, N. (2017). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ile fen başarısı arasındaki ilişki üzerine bir meta analiz çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 865-874.
- Arabacı, S., & Akgül, G. D. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 276-291.
- Aras Özdemir L. (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilim ve teknoloji müzesi gezisi öncesi ve sonrasında okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Armağan B. (2015). *İlkokul dördüncü sınıfta fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: bir eylem araştırması* Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihi mekânlarla tarih öğretimi: tarih öğretmenlerinin "müze eğitimine" ilişki görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ata, B.(2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde müzeler. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 170-186). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ay, T. S. & Fidan, N. K. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzelerden yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 69-89.

- Ay, Y. Anagün, Ş. S. & Demir, Z. M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 103-118.
- Aydemir, İ., & Toker Gökçe, A. (2016). Okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri. *In 3rd International Eurasian Educational Research Congress*.
- Aydın M. (2019). *Evsel atıklar ve geri dönüşüm konusunun okul dışı öğrenme ortamları ile desteklenmesinin 7. sınıf öğrencilerinin çevre tutumuna etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi Sinop ili örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Aytuna, H. A. (1949). *Özel öğretim metodu*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bakioğlu B. (2017). *5. Sınıf vücudumuzun bilmecesini çözelim ünitesinin okul dışı öğrenme ortamı destekli öğretiminin etkililiği*. Doktora Tezi. Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Amasya.
- Bakioğlu, B., & Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecinde kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 80-94.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 13(3), 195-199.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive therapy and research*, 8(3), 231-255.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood cliffs, nj, us: prentice-hall, inc.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control (pp. 3-604). New York: wH Freeman.
- Başgöz, İ. (2005). Türkiye'nin Eğitim Çıkması Ve Atatürk (p. 126). İstanbul: Pan.

- Baymur, A. F. (1937). *Hayat bilgisi öğretimi*. İstanbul: Devlet.
- Baymur, A. F. (1947). *Hayat bilgisi dersleri*. Ankara: İnkılap Kitapevi.
- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips 74 and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9, 35–245.
- Bektaş, M. (2007). Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin öğrencilerin proje başarıları ve tutumlarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 9-28.
- Bektaş, M. (2009). Hayat bilgisi dersinin dünü bugünü. içinde; Öğülmüş, S. (Ed.). *İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı* (s. 13-29). Ankara: Pegem Akademi.
- Bilasa, P. (2016). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Tarihsel Gelişimi*. içinde Güven, S. ve Kaymakçı, S. (Ed.). Hayat bilgisi öğretimi (s. 23-60). Ankara: Pegem Akademi.
- Bilgin, H. (1996), *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tutumlarının incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Anaokulu Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Binbaşoğlu, C. (1982) *Eğitim Düşüncesi Tarihi*, Ankara: Binbaşoğlu Yayınevi.
- Binbaşoğlu, C. (2000). *Okulda Ders Dışı Etkinlikler*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Binbaşoğlu, C. (2003). *Hayat Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Bostan Sarıoğlan, A., & Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi* 2(1), 1-15.
- Bozdoğan, A. E. (2007). Bilim ve teknoloji müzelerinin fen eğitimindeki yeri ve önemi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozdoğan, A. E. (2012). Eğitim amaçlı gezilerin planlanmasına ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının uygulamaları: altı farklı alan gezisinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1049-1072.

- Bozdoğan, A. E. (2016). Development of self-efficacy belief scale for planning and organizing educational trips to out of school settings. *Journal of Theoretical Educational Science*, 9(1), 111-129.
- Bülbül M. (2018). *Fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: hidroelektrik santrali gezisi* Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Bütün, E. (2021). Hayat bilgisi dersinde kavram karikatürü kullanımının hayat bilgisi dersine yönelik öğrenci tutumuna etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1291-1316.
- Büyükkaynak, E., Ok, Z., & Aslan, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Kafkas Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 43-60.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş, ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can Coşar S. (2019). *Geri dönüşüm ve çevreye etkileri konusunda okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinde farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Candan, Ü. (2008). Sanat eğitimi, sanat ve köy enstitüleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1).
- Caner Ö. (2019). *Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarında sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Charmaraman, L. (2013). Congregating to create for social change: urban youth media production and sense of community. *Learning, Media and Technology*, 38(1),102-115.
- Chazan, B. (2022). What is “education”. In *Principles and Pedagogies in Jewish Education* (pp. 13-21). Palgrave Macmillan, Cham.

- Collingsworth, J.(2005). "21st century community learning center program: a study to evaluate the success of a program in a rural county in east tennessee.".(Electronic Theses and Dissertations. Paper 986).
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook On Qualitative Research* (4th ed., pp. 269–284). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D.(2018) *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5nd Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çaçan F. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin informal öğrenme ortamlarının kullanımı ile ilgili görüşlerinin incelenmesi (Ağrı İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Çağlar S. (2019). *Bilime yönelik başarı ve tutumları: okul içi ve okul dışı öğrenmenin birleştirilmiş etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çağlayan, E. (2020). Görsel sanatlar eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları: Safranbolu örneği. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 9(5). 3802-3804.
- Çebi H. (2018). *Farklı okul dışı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı ilgi ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çebi, H., & Arslan, M. (2019). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı ilgi ve tutumlarına etkisi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 4(2), 1-35.

- Çepni, S., & Çoruhlu, T. Ş. (2014). Güneş sistemi ve ötesi: uzay bilmececi ünitesinde zenginleştirilmiş 5e öğretim modeline uygun hazırlanan öğrenme ortamlarının öğrenci başarısı üzerine etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 343-370.
- Çetin M. (2017). *Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde gezi-gözlem tekniğinin uygulanma potansiyeli (Diyarbakır İli, Ergani İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Çetin, T, Kuş, Z. & Karatekin, K. (2010). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem yöntemine ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 158-180.
- Çiçek, Ö., & Saraç, E. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 504-522.
- Çinar, İ. (2014). Türk eğitim politikasında batı etkisi: bitmeyen batılılaşma. *Turan-Sam*, 6(22), 20-51.
- Çoban, A. (2011). Öğretmen yetiştirme politikası olarak köy enstitüleri örneğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 449-458.
- Çobanoğlu, E. O. Türkiye’de sınıf dışı eğitim ve tarihsel kökenleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 385-401.
- Çulha Özbaş, B. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel alanlar. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 205-223). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dang, H.A., Rogers, F.H.(2008). *How to interpret the growing phenomenon of private tutoring*. The World Bank Publishing.
- Demir, M. K. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının gözlem gezisi yöntemine bakış açılarının incelenmesi. Çanakkale on sekiz mart üniversitesi eğitim fakültesi ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği anabilim dalı, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 83-98.

- Demir, N., & Armağan, F. Ö. (2018). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(30), 4241-4248.
- Demircioğlu, İ. H. ve Demircioğlu, E.(2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel çevrenin kullanımı. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 99-111). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, R., & Özcan, H. (2020). Ortaokul öğrencileri ile bir okul dışı öğrenme ortamına alan gezisi: tropikal kelebek bahçesi örneği. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 120-144.
- Demirkaya, H. (2015). Sosyal bilgilerde düşünme ve soru sorma becerileri. Bayram Tay ve Adem Öcal (Ed.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde* (399–435). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dewitt, J. E., & Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197.
- Doldur M. (2019). *Bilim merkezinde gerçekleştirilen fen bilimleri dersinin öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik algılarına ve ders yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Duruk, Ü., Akgün, A., Yılmaz, N., Özün, S., Aykut, N., & Tekin, S. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarındaki deneyimlerine ilişkin görüşleri. *Diyalektolog*, (18). 315-332.
- Dündar, S. (2007) *Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erdem M. (2007). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi- gözlem tekniğine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkan, S. (1996). Cumhuriyetten günümüze ilkokul programları ve hayat bilgisi programı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 220, 19-24.
- Erkılıç, T. A. (2013). Eğitim felsefeleri açısından köy enstitüleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 1-19.

- Ersanlı, K. (2005). Sosyal Gelişim. Ersanlı, K. ve Uzman, E. (Ed.), *Gelişim ve öğrenme içinde* (169-188). İstanbul: Lisans.
- Erten Z. (2016). *Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Erten, Z., & Taşçı, G. (2016). Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 638-657.
- Ertuğrul, A., & Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Kayseri bilim merkezi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 9(2), 107-116.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepi Yayınları.
- Eryılmaz, A., & Yıldız Aydoğdu, S. (2015). Simülasyonla zenginleştirilmiş araştırmacı-sorgulayıcı öğretim yönteminin uygulanması ve bu uygulanmanın öğrencilerin başarı, motivasyon ve başarı motivasyonu üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi.
- Eşmekaya Eylem H. (2017). *Matematik öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarında görevli olan öğretmenlerin rolleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ford, P. (1986). Outdoor education: definition and philosophy. eric *Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Digest*, 1-14.
- Galip, Ö., & Öztürk, M. (2019). Okul dışı öğrenme ve öğretim mekânları olarak bilim merkezleri: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyimi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1109-1135.
- Genç, M., Albayrak, S., & Söğüt, S. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri. *In Book of Proceedings* (p. 233). 233-239.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev.). Ankara: Anı.

- Göçer, A., & Deryakulu, D. (2004). Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40(40), 518-543.
- Gökmen, H. S., & Özdemir, N. Çocuklarda kentsel koruma ve kültürel miras kavramlarının gelişiminde müzelerin rolü-santral İstanbul örneği. *İdealkent*, 10(27), 538-572.
- Göloğlu, C. & Çetin, D. F. (2021). " Okul dışı öğrenme faaliyetlerine (odöf) yönelik öğretmen tutum ölçeği" geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Third Sector Social Economic Review*, 56(2), 895-910.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 90-102.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274.
- Güngördü, E. (2001). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürdal, A., Şahin, F. ve Çağlar, A. (2001). *Fen eğitimi: ilkeler, stratejiler ve yöntemler*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Gürsoy, G. (2018). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. *Electronic Turkish Studies*, 13(11). 623-648.
- Güven, M. G. (2010). *Türkiye’ de ilköğretim hayat bilgisi dersi programı değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Hamurcu, H., Karcıoğlu, G., Göbeklioğlu, G., Aymak, Ö., Atalay, S., & Topaloğlu, S. Self-efficacy beliefs of preservice primary school teachers about organization of educational school trips. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 102-116.
- Hatice, K., Kalfaoğlu, M., & Aksu, H. H. (2021). Matematik öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 8(1), 59-76.
- Hocaoğlu, D. (2007) *Ders notu istanbul sokrates- Öncesi Grek Felsefesi*

http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Outdoor_education

https://en.wikipedia.org/wiki/Lilian_Clarke

https://tr.wikipedia.org/wiki/Fen_bilimleri

https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Outdoor_education

Huang, H. M. (2009). Toward constructivism for adult learners in online learning environments. *British Journal of Educational Technology*. 33(1), 27-37.

Huang, K. M. (1993). Discussing cramming school. *Hsien Tai Chiao Yu*, 1(8), 145-151.

İnel Ekici, D., & Boyacı, R. (2020). Bilgi grafikleri ile zenginleştirilmiş fen öğrenme ortamlarının öğrencilerin kavramsal öğrenmelerine ve motivasyonlarına etkisi.

İşeri, B. (2019). Üniversite Öğretim Elemanlarının Duygu Yönetimi Yeterlikleri Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İşlek, D. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzelerin eğitim ortamı olarak kullanılmasına ilişkin öz-yeterlik inançlarının ve görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1434-1447.

Kabapınar, Y. (2007). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Maya.

Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kaçar, T. ve Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767.

Kalaycı, N.(2004). *Cumhuriyet döneminde ilköğretim; hükümet programları ve uygulamalar*. İstanbul: MEB.

Kalem, S. (2002) Ortaöğretim alan öğretmenliği öğretim planlama ve değerlendirme dersi öğrencilerinin aktif öğrenme yaklaşımıyla düzenlenen eğitim durumu ile ilgili görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kanad, H. F. (1948) *Pedagoji tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Kaptan, F. & Korkmaz, H. (2002). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi. V. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül 2002, Ankara.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tek Işık Web Ofset.
- Karademir E. (2013). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karagül, S. (2018). Türkçe eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2). 874-887.
- Karakaş Özür N. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatekin, K. (2016). Hayat bilgisi öğretiminde doğa ve çocuk. Güven, S. ve Kaymakçı, S. (Ed), *Hayat bilgisi öğretimi içinde* (53-96). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karbeyaz, A, & Karamustafaoğlu, O. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretime katkısı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerine bir inceleme. *İstanbul Journal of Social Sciences*,, 29, 1-20.
- Karbeyaz, A. & Murat, K. (2020). Hayat Bilgisi Dersinde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanımına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 4(1), 79-93.
- Karslı, M. D. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kartal, A., & Şeyhoğlu, A. (2020). Öğrenci bakış açısıyla sosyal bilgilerde okul dışı öğrenme ortamları bağlamında “müzeler”. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 128-146.
- Kaspar, M. J. (1998). *Factors affecting elementary principals and teachers' decisions to support out door field trips*, (Unpublished Ph.D. Thesis). The University of Texas, Austin.

- Katırcıoğlu G. (2019). *Okul dışı öğrenme ortamlarının 7. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm konusundaki doğa algısı ve bilinç düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kaya Z. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokulda okul dışı öğrenme etkinliklerinin kullanılmasına yönelik görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize.
- Kayağ R. (2009). *Sosyal bilgiler dersinin etkililiği açısından materyal kullanımı ve gezi-gözlem metodunun uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8, 5-15.
- Keçe, M. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde resmi kurumlar. A. şimşek ve S. Kaymaccı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 283-300). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kılıç H. (2020). *Okul dışı öğrenme ortamlarının 5. sınıf öğrencilerinin güneş dünya ve ay ünitesine yönelik akademik başarı ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans. Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Kılıç, D. (2001). Eğitim programlarının felsefi boyutlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(9), 389-392.
- Kısa Y. (2012). *Sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi: Afyonkarahisar Müzeleri*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Kisiel, J. F. (2003). Teachers, museums and worksheets: a closer look at a learning experience. *Journal of Science Teacher Education*, 14(1): 3-21.
- Kocaoluk F. ve Kocaoluk M. ř. (1998). İlköğretim okulu programı, *İstanbul: Milsan Basım Sanayi A.ř.*
- Koç, O. (2019). Öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Niğe Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğe.

- Korkut, K. ve Babaoğlan, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-282.
- Kozol, Jonathan. 1985. Death at an Early Age. *The Classic Indictment of Inner City Education*. (Plume Reissue Edition).
- Kölemen B. (2021). *Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerin 60-72 aylık çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 111-135.
- Kulualp, H. G. (2019). Tükenmişlik sendromu: kamu kuruluşu çalışanları üzerine bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 211-230.
- Küçük A. (2020). *Fen bilimleri 5. sınıf insan ve çevre ünitesinin okul dışı öğrenme ortamında öğretimi*. Doktora Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Kültür Bakanlığı (1936). *İlkokul programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Kültür Bakanlığı (1936). *İlkokul programı*. İstanbul: Devlet.
- Kümüş S. *Stres ve İnsan Psikolojisi*, Psikoloji Bölümü, Konya. (2012)
- Laçın Şimşek, C. (2011). Giriş: *okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi*. İçinde C. Laçın Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* (ss. 1-24). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Lappin, E. (1997). Outdoor education for behavior disordered students. ERIC Digest. 1-4.
- Malkoç, S., & Kaya, E. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanımı. *İlköğretim Online*, 14(3). 1080-1095.
- Mazman F. (2007). *Sosyal bilgiler eğitiminde gezi-gözlem metodunun uygulanmasına ilişkin bir araştırma (Tokat Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- MEB (1948). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- MEB (1968). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2005). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu* (1.2.3. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2009). *İlköğretim 1, 2. ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*.
- MEB (2015). *İlköğretim 1, 2. ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi eğitim programı ve kılavuzu*. Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2017) *Hayat bilgisi dersi öğretim programı* (İlkokul 1, 2. ve 3. sınıflar).
- MEB, (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu* (1.2.3. Sınıflar). Ankara.
- Mertoğlu, H. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının farklı öğrenme ortamlarında gerçekleştirdikleri okul dışı etkinliklere ilişkin görüşleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 37-60.
- Meydan, A. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde doğa eğitimi. A. Şimşek ve S. Kaymakcı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler eğitimi* içinde (s. 259-282). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Mızıkacı, F. ve Şahin, Alkın, S. (2013) *1998 İlköğretim programı*. İçinde; Gözütok, F. D. ve Bıkmaz, F. (Ed.). Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi hayat bilgisi örneği (s. 109-133), Ankara: Yargı Yayınevi.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Morgan, D. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76.
- Myer John W. ve Schofer, E. (2005) *The world-wide Expansion of Higher Education*.(CDDRL working paper).
- Nalkıran, T, & Karamustafaoğlu, O. (2020). Doğal afetler konusunun okul dışı öğrenme ortamında öğretimi: afad gezisi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 9(2), 91-113.

- Nas, R. (2006). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (3. baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Noddings, Nel. 2007. "Aims, Goals, and Objectives" *Encounters on Education*. Vol 8, Fall, 2007, pp. 7-15.
- Ocak, İ., & Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 4(1), 18-38.
- Oktay, A. (2004) *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. (5. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık, Ögel Bahaeddin Türk Mitolojisi. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Öktem, Ü. (2017). John Locke ve George Berkeley'in kesin bilgi anlayışı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43(2).
- Öktem, Ü., Locke, J., (2003). *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, XLIII(2), 133-149.
- Öz G. (2015). *Öğretim yöntemlerinden gezi gözlem ve inceleme metodunun uygulanmasında ortaya çıkan problemlere ilişkin öğretmen görüşleri (Güngören İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM-Eğitim
- Özdemir B. (2019). *7. sınıf güneş sistemi ve ötesi ünitesinin öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılığa etkisi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Özdemir, E. (2014). Tarama yöntemi. metin, M. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (77-97). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özkan, U. B. (2011). *Atatürk'ün eğitim anlayışının şekillenmesinde kitapların rolü ve etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Öztürk A. (2019). *Okul dışı öğrenmeye ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. Öztürk, C. ve Dilek, D. (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (53-96). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 4 (2), 116-125.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Pekin M. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı çevrelere gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: Tokat İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Pekin, M., & Bozdoğan, A. E. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı çevrelere gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: Tokat ili örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2021(17), 114-133.
- Piaget, J. (1993). *Çocukta zihinsel gelişim*. H. Portakal (Çev.). İstanbul: Cem.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education*. 17(3), 13-15.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. And Benefield, P. (2004) *A review of research on outdoor learning*. Preston Montford, Shropshire: Field Studies Council.
- Salmi, H. S. (1993). Science centre education: Motivation and learning in informal education. Helsingin Yliopisto (Finland). ProQuest Dissertations Publishing.
- Savaş, E., Selma, T. A. Ş., & Adem, D. U. R. U. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113-132.
- Scheffer, Israel. 1960. *The language of education*. (Charles C. Thomas)
- Selanik Ay, T. & Erbasan, Ö. (2016). Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Journal of Education and Future*, (10), 35-50.

- Sema, İ., & Akcanca, N. Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ebeveyn görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 172-197.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Seyhan, A. (2020). Öğretmen adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenmenin etkililiği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(3), 27-51.
- Seyhan, A. (2020). Öğretmen adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenmenin etkililiği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(3), 27-51.
- Sontay, G., Tutar, M., & Karamustafaoğlu, O. (2016). Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi hakkında öğrenci görüşleri: planetarium gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)*, 1-24.
- Soylu, Ü. İ., & Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı ortamlarda öğretim deneyimi olan fen bilimleri öğretmenlerinin bu ortamlara yönelik görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(3), 174-196.
- Soysal E. (2019). *Okul dışı öğrenme ortamlarının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik ilgi, tutum ve motivasyonlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sökmen, Y. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişliği arasındaki ilişki: bir model geliştirme çalışması*. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sönmez, V. - Alacapınar, F. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2005a). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2011b). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı
- Sun, K. H. (1993). The situation and causes of cramming school in elementary school and junior high school in Kaohsiung. *Chiao Yu Tzu Liaw Wen Chai*, 31, 135-153.

- Şahin S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gezi-gözlem tekniğine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze türkiye’de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402-410.
- Şahin, M., & Tokdemir, M. A. (2011). II. Meşrutiyet döneminde eğitimde yaşanan gelişmeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 851-876.
- Şan A. (2016) *Ortaokul sosyal bilgiler dersinde çevre gezilerinin etkililiği üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Antalya İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Şimşek, A. & Kaymakçı, S. (2015). *Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı*. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 1-13). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şimşek, S. (2014). *Geçmişten günümüze hayat bilgisi dersi*. içinde; Şimşek, S. (Ed.). Sınıf öğretmenleri ve adayları için hayat bilgisi öğretimi (s. 1-26). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, U. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel şehitlik, anıt ve mezarlıkların kullanımı. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 225-233). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şule, E. & Kesten, A. (2012). Sosyal bilgiler dersinde müze ile eğitimin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 81-104.
- Taner, A. H. ve Örs, H. B. (1952). *Özel Öğretim Metodlar*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Taşkinoğlu, M. (2012). *Atatürk dönemi türk eğitim politikasının izmirdeki yansımaları* Yüksek Lisans Tezi. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Taştan, B. ve Ayas, C. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde coğrafi alanlar. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 237-255). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Tay, B ve Uçuş Ş. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde özel sektör kurumları. A. Şimşek ve S. Kaymakcı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 303-324). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tay, B. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü, bugünü ve yarını. Turan, R. ve Ulusoy, K. (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri içinde* (1-18). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, (8)27, 461-487.
- Tay, B. (2017). Hayat bilgisi: hayatın bilgisi. Tay, B. (Ed.), *etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi içinde* (1-37). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tay, B. (2020). Karakter ve değer eğitimi A.Beldağ ve Z. Genç (Ed.). *okul dışı öğrenme çevrelerinde değer eğitimi içinde* (s. 207-236). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tay, B. ve Akyürek Tay, B. (2017). Yapılandırmacılık ve hayat bilgisi. Tay, B. (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi içinde* (147-175). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tay, B. Ve Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374.
- Tay, B. ve Ünlü, İ. (2014). İlkokul yurt bilgisi, toplum ve ülke incelemeleri ve sosyal bilgiler dersleri öğretim programlarında değer ve değerler eğitimi. R. Turan, K. Ulusoy (Ed.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi içinde* (s.287-322). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tay, B. ve Yıldırım, K. (2013). Bilgisayar destekli öğretimin hayat bilgisi öğretimi dersinde başarıya etkisi ve yönetime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (12) 84-110.
- Tekin Karagöz C. (2020). *Okul dışı öğrenme programlarına yönelik görsel kültür temelli görsel sanatlar etkinliklerinin geliştirilmesi ve uygulanması: bir eylem araştırması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Temel, F. & Kölemen, E. B. Okul öncesi öğretmenlerin alan gezisi düzenlemeye ilişkin öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(1), 46-58.
- Tertemiz, N. (2000). Cumhuriyet döneminde ilköğretim. içinde; Tazebay, A. (Ed). *İlköğretim programları ve gelişmeler. Program geliştirme ilke ve teknikleri açısından değerlendirilmesi*, (s. 27-127). Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Topaloğlu, M. Y., & Kıyıcı, F. B. (2018). Okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen etkinliklerin öğrencilerin sosyobilimsel konulara ilişkin görüşlerine etkisi: organ bağıışı ve gdo. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 36-50.
- Topçu, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: öğretmen adayları ile fenomenolojik bir çalışma. *International Education Studies*, 10(7), 1-27.
- Torun Ü. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeye yönelik görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir
- Tosun H. (2015). *Hayat bilgisi dersinde gerçekleştirilen müze uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Türe, E. (2013). 1936 İlkokul programı (hayat bilgisi dersi). içinde; Gözütok, F. D. ve Bıkmaz, F. (Ed.). *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi hayat bilgisi örneği* (s. 80-100), Ankara: Yargı Yayınevi.
- Uline, C. L., Miller, D. M., & Tschannen-Moran, M. (1998). School effectiveness: the underlying dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 462-483.
- Ulubey, Ö. (2013). 1924-1926 ilkmektepler müfredat programlarının geliştirildiği dönemde türkiye'nin görünümü. içinde; Gözütok, F. D. ve Bıkmaz, F. (Ed.). *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi hayat bilgisi örneği* (s. 25-32), Ankara: Yargı Yayınevi.
- Ulubey, Ö. ve Koçer, E. (2013). 1968 ilkokul programı. İçinde; Gözütok, F. D. ve Bıkmaz, F. (Ed.). *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi hayat bilgisi örneği* (s. 144-162), Ankara: Yargı Yayınevi.

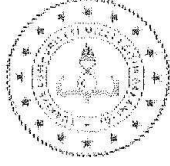
- Uludağ G. (2017). *Okul dışı öğrenme ortamlarının fen öğretiminde kullanılmasının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Usher, E. L. ve Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review Of Educational Research*, 78(4), 751-796.
- Uysal, F. (2006) *Okul öncesi çocuk eğitim merkezlerinde iç ve dış mekan organizasyonlarının eğitim yaklaşımları çerçevesinde incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Uzbilir Özçelik G. (2018). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin bilimsel alan gezisi yapmaya ilişkin öz-yeterliliklerinin ve yaparken yaşadıkları zorluklar hakkında görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uzun, S., & Alev, N. (2013). Öğrenme amaçlı okuma-yazma etkinlikleri ile zenginleştirilmiş ortamların öğrenci başarısına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(2), 138-154.
- Üner Y. (2019). *Fen grubu öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygı düzeyini değerlendirme ölçeği çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ürey, M. & Kaymakçı, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 7-32.
- Yağcı, E., Başar, T. ve Aşkın, İ. (2016). Hayat bilgisi dersinin fen ve teknoloji dersindeki öğrenme düzeyini yordama gücü. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 61-72.
- Yalçın, A. (2019). Cumhuriyet dönemi yabancı eğitim uzmanlarından John Dewey ve Beryl Parker'ın raporlarında "iyi vatandaş" algısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(Özel Sayı 1), 59-70.
- Yarar Kaptan, S, & Beldağ, A. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenmeye ilişkin farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 347-366.

- Yaşar Çetin B. (2021). *Okul yönetiminin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okul dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz Topaloğlu M. (2016). *Sosyobilimsel konulara dayalı okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve karar verme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yavuz, M. (2019). Özel eğitim öğretmenlerinin gezi-gözlem yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunları öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 12(63), 892-903.
- Yeşilbursa, C. C.(2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 143-160). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldızhan Y. (2015). *Okul dışı eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve toplumun beklentisi (Ankara ili örneği)*. Doktora Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. İ. Günbayı (Çev.). Ankara: Nobel Akademi.
- Yordam, M. F., & Bülbül, T. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları ile ilişkisi. *Trakya University Journal of Social Science*, 20(1).
- Yurtkulu, A., Şare Akkuş, A., & Laçın Şimşek, C. (2017). Feza gürsey bilim merkezi etkinlik örneği: fısıltı tabakları. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 70–76.



EKLER

EK 1. Araştırmanın İzni



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24512418-605.01-E.15976388
Konu :Gamze Nur DOĞAN'ın
Araştırma izni

03/11/2020

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 23.10.2020 tarih ve 67873788 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gamze Nur DOĞAN'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnançları ve Okul Dışı Öğrenme Çevreleriyle İlgili Görüşleri" konulu araştırmayı yapma isteği bildirilmektedir.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gamze Nur DOĞAN'ın; il merkezdeki Resmi-Özel İlkokul öğretmenlerine, Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih 1563890 sayılı (2020/2 nolu genelge) emirleri doğrultusunda, araştırmanın, yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte ilgili denetimi okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının sorumluluğunda, müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş anket formlarının uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şevket KARADENİZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
03/11/2020

Adnan KAYIK
Vali a.
Vali Yardımcısı



Adres: yenice mahallesi 182. sok. no:2 pk:40100 Merkez/KIRŞEHİR

Bilgi için: Sevim AKGÜL-ŞEF

Elektronik Ağ: kirsehirmeb.gov.tr
e-posta: kirsehirmem@meb.gov.tr

Tel: 0 (386) 213 51 50
Faks: 0 (386) 213 10 03

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b377-b0e8-3351-9988-a889 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Gamze Nur DOĞAN

Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu

Lisans : Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü,
İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Yayımlar :

1. Doğan, G. ve Tay, B. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme çevrelerinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. IX. International Social Studies Education Symposium (USBES 2021), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 93-94. (Özeti basılan sözlü bildiri).