



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Analysis of Teachers' Competencies for Organizing Outdoor Learning Environments

Ayça Cirit Gül
Pınar Tağrikulu
Elif Omca Çobanoğlu

Article Information



DOI: 10.29299/kefad.1152966

Received: 02.08.2022

Revised: 10.05.2023

Accepted: 14.06.2023

Keywords:

Teacher,
Out of School,
Outdoor,
Competency,
Outdoor Education
Learning Environments.

Abstract

The present study is a quantitative study conducted to determine teachers' levels of regulating outdoor learning. In accordance with the nature of quantitative studies, the present study was designed in a relational survey design, one of the multi-survey models. A total of 293 teachers working in different branches in elementary and secondary schools, which were state and private schools affiliated to the Ministry of National Education, participated in the study. The "Outdoor Learning Regulation Scale" developed by Bolat and Köroğlu (2020) was used in the study as a data collection tool. In the study, teachers' levels of regulating outdoor learning were evaluated in terms of their genders, branches, states of previously having received online or face-to-face training on outdoor learning, states of making use of environments outside of school while teaching, the places teachers spent their childhoods and the places teachers taught. The data obtained in the study were analyzed by using SPSS 22.0 program. The data were analyzed with descriptive statistics, independent samples t-test and independent samples one-way analysis of variance. In line with the data obtained, it was concluded that there were no differences between teachers' regulating outdoor learning levels in terms of their gender, branch, places where they spent their childhood and the places they taught, while there were differences between their regulating outdoor learning levels in terms of their states of having received online or face-to-face education on outdoor learning and their states of using outdoor environments while teaching. The study results reveal the necessity of improving teachers' knowledge about outdoor learning and their competencies in planning, implementing and evaluating outdoor learning activities through practical training in this field to increase the level of regulation of outdoor learning.

Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Düzenlemeye İlişkin Yeterliliklerinin İncelenmesi

Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/kefad.1152966

Yükleme: 02.08.2022

Düzeltilme: 10.05.2023

Kabul: 14.06.2023

Anahtar Kelimeler:

Öğretmen,
Sınıf Dışı,
Okul Dışı,
Yeterlilik,
Okul Dışı Eğitim
Öğrenme Ortamları.

Öz

Bu araştırma, öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan nicel bir çalışmadır. Nicel çalışmaların doğası gereği bu çalışma, çoklu anket modellerinden ilişkisel tarama deseninde tasarlanmıştır. Araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ve özel okulların ilk ve orta dereceli okullarının farklı branşlarında görev yapmakta olan toplam 298 öğretmen katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Bolat ve Köroğlu (2020) tarafından geliştirilen "Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeyleri, cinsiyetleri, branşları, daha önce okul dışı öğrenme konusunda çevrimiçi veya yüz yüze eğitim alma durumları, kendi derslerinde okul dışı ortamları kullanma durumları, öğretmenlerin çocukluklarını geçirdikleri yerler ve görev yaptıkları yerler bağlamında değerlendirme yapılmıştır. Çalışmadan sağlanan veriler SPSS 22.0 istatistiksel analiz paket programı ile çözümlenmiştir. Veriler betimleyici istatistikler, bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin okul dışı öğrenme düzeyleri arasında cinsiyet, branş, çocukluklarını geçirdikleri yerler ve öğretmenlik yaptıkları yerler açısından farklılık olmadığı; okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeyleri arasında okul dışı öğrenme konusunda çevrimiçi veya yüz yüze eğitim alma durumları ve kendi derslerinde okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumları arasında farklılık bulunmuştur. Çalışma sonuçları, öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeylerinin artırılması için bu alanda verilen uygulamalı eğitimler aracılığıyla okul dışı öğrenmeye yönelik bilgilerinin, okul dışı öğrenme etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarındaki yeterliliklerinin geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Sorumlu Yazar: Ayça Cirit Gül, Araştırma Görevlisi Doktor, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, aycacistitgul@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4765-1153

Yazar2: Pınar Tağrikulu, Doktor, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, pinar.tagrikulu@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5221-6888

Yazar3: Elif Omca Çobanoğlu, Doçent Doktor, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, eomca@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3691-8273

Atf için: Cirit Gül, A. Tağrikulu, P., & Omca Çobanoğlu, E. (2023). Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenlemeye ilişkin yeterliliklerinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1462-1499.

Giriş

Eğitim ve öğretim, dört duvar ile sınırlandırılan, belli bir müfredat doğrultusunda şekillendirilen, öğrencilerin sıralı sınıf düzeninde oturtuldukları, öğrenmenin sesinin diğer sınıflarda da ders işlenmesi nedeniyle minimize edildiği ortamlarda gerçekleştiği kavramlar olarak düşünülmemelidir. Eğitim-öğretim; zaman, mekân, sistem ve düzen bakımından kesinleştirilmiş sınırların dışında da gerçekleştirilebilecek olgulardır. Bu yönüyle öğretmeni ve öğrenciyi serbest bırakan ancak bu serbestliğin içinde öğrenmenin de en güzel şekillerde gerçekleşmesini sağlayabilecek modellerden birisi de okul dışı eğitim modelidir.

Bu çalışma “okul dışı eğitim” tabiri ile kullanılacak olan ifade alan yazında “sınıf dışı eğitim, açık hava eğitimi, mekân dışı eğitim, açık hava eğitimi, doğa eğitimi” gibi ifadelerle de anılmaktadır. Okul dışı eğitim, sınıf içinde yapılması zor veya imkânsız olan etkinliklere öğrencilerin doğrudan dâhil edilebilmesini sağlayan, öğrencilerin müfredatta yer alan kazanımlara en kolay şekilde ulaşmalarının sağlanması için öğretmen tarafından seçilen, bir öğretim metodu veya stratejisidir (Payne, 1985). Eaton’a (1998) göre okul dışı eğitim, öğrencilere okul binasının dışında bir mekânda eğitim deneyimleri sağlayabilmek için yapılan ve bu yönüyle yaz kampı/günlük kamp gibi faaliyetlerden farklılaşan bir faaliyet olup, müfredatın sanat, dil sanatları, matematik, beden eğitimi, sosyal bilgiler, müzik ve fen gibi alanlarını içeren bir süreçtir. Gray ve Martin’e (2012) göre de öğrencilerin doğrudan doğa ile etkileşim halinde bulunarak deneyim kazanmalarını sağlayan, kişisel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayan ve risk yönetimini öğreten bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Genel bir tanım yapıldığında ise okul dışı eğitim, okul zamanları içerisinde gerçekleşmekle birlikte okul binası dışındaki ortam ve kuruluşlarda müfredata uygun olarak yürütülen eğitim olarak açıklanabilir (Salmi, 1993). Okul dışı eğitim, genel olarak parklar, doğa merkezleri, müzeler, akvaryumlar, arberetumlar, halka açık bahçeler, ormanlık alanlar, vahşi yaşam sığınakları, kamplar, topluluklar ve bu ortamlarda elde edilecek deneyimler formal yani okul temelli programın bir parçası olmadığında evde gerçekleşen eğitim olarak tanımlanabilir (Howe ve Disinger, 1988). Şimşek ve Kaymakçı’ya (2015) göre, okul dışı öğretim okul binası dışındaki kişi, alan, kurum ve kaynakları kapsayan, öğrencilerin bireysel deneyimlerine dayanan, planlı ve programlı öğrenme yaşantılarını içermesi gereken, öğretmen-öğrenci ilişkisinin hiyerarşik olmadığı, eğitim-öğretim süreci içerisinde öğretim programı kazanımları doğrultusunda yapılması gereken bir süreçtir. Yine Smeds, Jeronen, Kurppa ve Vieraankivi’e (2011) göre de doğa ile bütünleşen ortamlarda yürütülmeleri, öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilemesi ve duyuşsal ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlayan bir süreç olması okul dışı eğitimin özellikleri arasında gösterilmektedir.

Tüm bu ifadelere dayanarak okul dışı eğitimi, öğrenme-öğretme sürecinin belli bir müfredat dâhilinde sınıf duvarları arasından çıkarılıp, farklı ortamlarda planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirildiği eğitim-öğretim faaliyetleri olarak tanımlamak mümkündür. Bu faaliyetler her

konunun özüne ve içeriğine uygun olarak farklı ortamlarda gerçekleştirilebilmektedir. Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun olacak şekilde imkânlar sağlayan ve her öğrencinin bilgiyi, kendi kapasitesi doğrultusunda yapılandırmasına yardımcı olan okul dışı öğrenme ortamları (Kubat, 2018) bu yönüyle öğrencilere zengin öğrenme fırsatları sunmaktadır. Okul dışında, eğitim için gerçekleşen uygulamaların ortak noktalarına bakıldığında, bu tür faaliyetlerin, okul binalarının dışında yer alan mekânlarda, belli bir sistematik dâhilinde, okul müfredatında yer alan konuların ele alındığı bir yapı olduğunu görmek mümkündür. Okul dışı eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilebileceği mekanlar düşünüldüğünde ise karşımıza zengin bir skala çıkmaktadır. Müzeler, oyun sahaları, botanik bahçeleri, sivil toplum örgütleri, aqua parklar, plajlar, hastaneler, gençlik kulüpleri, hayvanat bahçeleri, medya (radyo, film, televizyon, video, kitaplar, dergiler, internet vb.) araçları, stadyumlar gibi mekânlar da öğrenmelere olanak tanıyan okul dışında yer alan ortamlardandır (Türkmen, 2010).

Okul dışı öğrenme ortamlarına bakıldığında her birinin okul sınırları dışında yer alan, eğitim öğretimin gerçekleştirilebileceği mekânlar olduklarını görmek mümkündür. Ancak okul sınırları içinde yer alan kısımlarda da eğitim sınıfın dışında gerçekleştirilebilmektedir. Bu alanlara da kantin, koridor, kütüphane, çok amaçlı salon, bahçe gibi alanlar örnek gösterilebilir (Malkoç ve Kaya, 2015). Görüldüğü gibi eğitimin dört duvarın dışına taşınabilmesi için oldukça zengin mekânlar bulunmaktadır. Ancak mekânlar tek başına bir anlam taşımamakta, öğrencilerin buralarda eğitimler alabilmeleri için etkili ve güzel bir planlamanın yapılması ve süreç yönetiminin sağlanması gerekmektedir. Çünkü sınıf dışı eğitim süreci planlamadan değerlendirmeye kadar her bir aşaması titizlikle planlanması gereken bir süreçtir. Bu anlamda Ergun ve Çobanoğlu (2017) bu sürecin etkinlik öncesinde ve etkinlik sırasında önemli bürokratik ve eğitimsel işlemleri, etkinlik sonrasında ise yine önemli eğitimsel işlemleri kapsayan yapısı olduğunu belirtmişlerdir. Ergun ve Çobanoğlu'nun (2017) açıklamalarından hareketle bürokratik işlemlerin etkinliklerin planlanmasından gerçekleştirilmesine kadar süreci sağlıklı yönetebilmek için gerekli yasal işlemlerden oluştuğunu, eğitimsel işlemlerin ise eğitim öğretim sürecinde etkili öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi adına yapılan düzenlemelerden oluştuğunu görmek mümkündür.

Okul dışı öğrenme ortamları, gözlem ve keşif yapmaya izin veren yapısı sayesinde hem öğrencilerin ilgi, beceri ve kişisel gelişimlerini olumlu etkilemekte hem de girdikleri yeni ortamlar sosyalleşmelerine ve özgüvenlerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Cirit Gül, 2023; Kubat, 2018). Yine Fiskum ve Jacobsen'in (2012) çalışmalarında da belirttiği gibi, açık alanlarda eğitim alan öğrenciler, daha fazla fiziksel aktiviteye katılma, dolayısıyla da çevrelerindeki kişilerle daha fazla iletişim kurma ve farklı duyguları (heyecan, merak, dikkat vb.) aynı anda yaşama imkânı bulmaktadırlar. Bilgilerin alınarak depolandığı bir ortamın öğrencilerde eleştirel ve yansıtıcı düşünme, analiz ve sentez yapma süreçlerini yaşatmaya uygun olmadığı bu nedenle öğrencilerin derinlemesine sorgulama yapabilecekleri ve rahat hissedecekleri ortamların hazırlanması öğrenmenin istenen seviyede gerçekleşebilmesi adına önemli girişimlerdir (Ay, Anagün ve Demir, 2015). Okul dışı

eğitim; doğrudan katılım gerektiren, öğrenmelerin olaylar veya nesnelere arasındaki ilişkilerin tanımlanması ile gerçekleştiği, birden fazla duyu organına hitap eden yapısı ile eğlenceli ve ilginç etkinliklerin heyecan ve merak uyandırdığı bir süreçtir (Cirit Gül, Apaydın, Çobanoğlu ve Tağrikulu, 2018). Bu sebeple, bu sürecin gerekli yasal ve eğitimsel işlemlerinde tamamlanarak öğrencilerin öğrenmelerine en güzel şekilde hazırlanması gerekmektedir. Bu anlamda eğitim-öğretim sürecinin temel öğelerinden biri olan öğretmenlere sürecin etkili ve doğru bir şekilde yürütülmesinde büyük rol düşmektedir.

Öğretim programlarında öğretmenlerin öğrencilere sınıf dışı mekânlarda eğitim öğretim fırsatları sunabilmeleri adına vurgular yapılsa da (URL-1, URL-2, URL-3 ve URL-4) bu noktada göz önünde bulundurulması gereken en önemli detay, öğretmenlerin eğitim öğretimi sınıf dışına taşıyabilmek noktasındaki yeterliğidir. Ülkemizde eğitim programları düzenlenirken, her ne kadar öğretmenler sürece dâhil edilse ve öğretmenlerin fikir ve görüşleri program üzerinde etkili olsa da sınıf dışı eğitimlerin ne denli etkili olduğu ve öğretmenlerin sınıf dışı eğitimleri uygulamak noktasında ne düzeyde eğilimli ve istekli oldukları bilinmemektedir (Okur Berberoğlu ve Uygun, 2013). Hatta uluslararası alan yazında özellikle okul dışı öğrenme ortamlarını düzenlemeye alışık olmayan öğretmenlerin bu alanlarda etkinlik yapmaktan kaçındıkları ifade edilmektedirler (Fido ve Gaylord, 1982; McKenzie ve diğerleri., 1986). Öğretmenlerin okul dışı eğitim konusundaki yönelimleri ve farkındalıkları hakkında birtakım çalışmalar yapılmakta ve bu konuda bazı tespitler ortaya konmaktadır. Ertuğrul ve Karamustafaoğlu (2020) çalışmalarında öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin bilgi sahibi olmalarına rağmen bu bilginin istenilen düzeyde olmadığını, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamı denilince park, müze, bilim merkezi gibi yerleri düşündüklerini saptamışlardır. Öğretmen adayları ile yapılan bir başka çalışmada okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yeterli bilgi düzeyine sahip olunmadığı, öğretmen adaylarının en sık okul dışında ev ortamı, etüt merkezi, dersane gibi kurumları okul dışı öğrenme ortamı diye işaret etmiş oldukları buna karşılık müze, bilim merkezi, gökevi, hayvanat bahçesi gibi mekanları daha az kişinin ifade ettiği saptanmıştır (Bostan Sarıoğlu ve Küçüközer, 2017). Çiçek ve Saraç (2017) da yapmış oldukları çalışmada okul dışı ortamlarda uygulamalar yapıldığında ekonomik destek bulma, disiplin sağlama, akademik açıdan yetersizlik, aileler ile iş birliği konularında zorluklar yaşandığını, öğretmenlerin de motivasyon eksikliği, sorumluluk almaktan çekinme, yaşanan olumsuz tecrübeler gibi sebepler ile okul dışı ortamlarda uygulamalar yapmaktan kaçındıklarını saptamışlardır. Bu gibi çalışmalar, okul dışı eğitim etkinliklerini uygulama sürecinde zorluklar yaşanmasının da ötesinde, eğitimcilerin okul dışı öğrenme ortamları hakkında yeterli donanıma sahip olmadıklarını hatta bu ortamları öğrenme süreçlerinde işe koşmadıklarını düşündürmektedir. Ancak öğretmenlerin eğitimin okul dışında da devam eden bir süreç olduğunu bilmeleri gerekmektedir (Yarar Kaptan ve Beldağ, 2019). Bu bilinç, öğretmenlerin okul dışında eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirme noktasında istekliliklerini uyandırmak ve süreçten istenen verimin alınabilmesi için oldukça önemlidir. Çünkü okul dışında

gerçekleştirilecek öğrenme etkinliklerinde öğrenciler özgürce öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirirler de bu sürecin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde en önemli konumdaki bireyler şüphesiz ki öğretmenlerdir. Bu anlamda öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenleme konusundaki yeterliliklerinin ne seviyede olduğu da merak konusudur. Dolayısıyla bu çalışma öğretmenlerin, okul dışı öğrenmeyi düzenleme seviyelerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu anlamda bu çalışma alan yazında öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme düzeylerini ortaya koyması yönüyle özgün bir çalışmadır.

Bu anlamda araştırmada şu alt sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğretmenlerin branşları ile okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin daha önce sınıf dışı eğitim ile ilgili çevrimiçi veya yüz yüze herhangi bir eğitim alma durumları ile okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin kendi derslerini sınıf dışı ortamlarda işleme durumları ile okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin çocukluklarını geçirdikleri yerler ile okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları yerler ile okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla yapılan nicel bir çalışmadır. Nicel araştırmalar, çalışmalarda elde edilen bulguların sayısallaştırılarak sunulduğu süreçlerdir (Oral ve Çoban, 2020). Çalışma, nicel araştırmaların doğasına uygun olarak çoklu tarama modellerinden biri olan ilişkiyel tarama desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Tarama modelleri, iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkinin açıklandığı modellerdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

Çalışma Grubu

Çalışmaya, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okul ve özel okul adı altında eğitim-öğretim faaliyeti veren ilkokullar, ortaokullar ve ortaöğretim kurumlarında farklı branşlarda çalışan toplam

293 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın örneklemini, kolay ulaşılabilir örneklem belirleme yöntemine göre belirlenmiş ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenler ile yürütülmüştür.

Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu kısımda, çalışmaya katılan öğretmenlerin özelliklerine ilişkin bilgiler frekans ve yüzdeleri ile birlikte Tablo 1'deki gibidir:

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veriler

		Frekans (f)	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Kadın	233	79.5	
	Erkek	60	20.5	
Branş	Sınıf Öğretmeni	68	23.2	
	Fen Bilimleri Öğretmeni	41	14.0	
	Okul Öncesi Öğretmeni	31	10.6	
	Türkçe Öğretmeni	30	10.2	
	Yabancı Dil Öğretmeni	29	9.9	
	Matematik Öğretmeni	25	8.5	
	Sosyal Bilimler Öğr.	22	7.5	
	Meslek Dersi Öğretmeni	19	6.5	
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	17	5.8	
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	11	3.8	
	Eğitim Alma Durumu	Evet	129	44.0
		Hayır	164	56.0
Sınıf Dışı Ortamda Ders İşleme	Evet	232	79.2	
	Hayır	61	20.8	
Çocukluğun Geçirildiği Yer	Köy	90	30.7	
	Şehir	203	69.3	
Öğretmenlik Yapılan Yer	Köy	129	44.0	
	Şehir	164	56.0	

Tablo 1'deki veriler, çalışmaya katılan öğretmenlerden 233'ünün (%79.5) kadın; 60'ının (%20.5) ise erkek; 68'inin (%23.2) Sınıf; 41'inin (%14.0) Fen Bilimleri (Fizik, Kimya ve Biyoloji Öğretmenleri dâhil); 31'inin (%10.6) Okul Öncesi (Çocuk Gelişimi Öğretmenleri dâhil); 30'unun (%10.2) Türkçe (Edebiyat Öğretmenleri dâhil); 29'unun (%9.9) Yabancı Dil (İngilizce ve Almanca); 25'inin (%8.5) Matematik; 22'sinin (%7.5) Sosyal Bilimler (Tarih ve Coğrafya Öğretmenleri dahil); 19'unun (%6.5) Meslek Dersi; 17'sinin (%5.8) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve 11'inin (%3.8) Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmeni olduğunu; 129'unun (%44.0) okul dışı eğitim ile ilgili çevrimiçi ya da yüz yüze herhangi bir eğitim aldığını; 164'ünün (%56.0) ise okul dışı eğitim ile ilgili çevrimiçi ya da yüz yüze herhangi bir eğitim almadığını; 232'sinin (%79.2) kendi derslerini işlerken okul dışı ortamları kullandığını; 61'inin (%20.8) ise kendi derslerini işlerken okul dışı ortamları kullanmadığını; 90'ının (%30.7) çocukluğunu köylerde geçirdiğini; 203'ünün (%69.3) ise çocukluğunu şehirlerde geçirdiğini; 129'unun (%44.0) köylerde; 164'ünün (%56.0) ise şehirlerde öğretmenlik yaptığını göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Bolat ve Köroğlu (2020) tarafından geliştirilen "Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri toplama aracında 29 madde yer almakta ve 5'li likert tipinde olup maddeler "1-kesinlikle katılmıyorum", "2-katılmıyorum", "3-kararsızım", "4-

katılıyorum” ve “5-kesinlikle katılıyorum” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek, “bilgi”, “planlama”, “uygulama” ve “değerlendirme” olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ölçeğin tamamından alabilecekleri en düşük puan 29, en yüksek puan 145’tir. Ölçeğin bilgi faktöründen (1. faktör) alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 40; planlama faktöründen (2. faktör) alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 40; uygulama faktöründen (3. faktör) alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 30 ve değerlendirme faktöründen (4. faktör) alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan ise 35’tir.

Verilerin Analizi

Çalışmada, öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeyleri; cinsiyetlerine, branşlarına, okul dışı eğitim ile ilgili çevrimiçi veya yüz yüze herhangi bir eğitim alma durumlarına, kendi derslerini işlerken okul dışı ortamlardan yararlanma durumlarına, kendi çocukluklarını geçirdikleri yerlere ve öğretmenlik yaptıkları yerlere göre değerlendirilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler SPSS 22.0 istatistiksel analiz paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analize başlamadan önce, elde edilen verilerin hangi analiz teknikleri ile analiz edileceğinin belirlenebilmesi için normallik testleri yapılmıştır. Normallik testlerinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.00 ve -1.00 arasında olması beklenmektedir (Can, 2013). Yapılan normallik testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p=.002$, $p<.05$; Skewness=-.063, Kurtosis=-.931). Veriler, betimsel istatistik, bağımsız örneklem için t-testi ve bağımsız örneklemlerde tek yönlü ANOVA analiz teknikleri aracılığıyla çözümlenmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı= Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 26.02.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası=2021/197

Bulgular

Öğretmenleri Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada, katılımcıların ölçekten aldıkları toplam puanlar ve düzeyleri ve değişkenler arasındaki ilişkileri ve ilişki düzeylerini açıklayan aşağıda ayrı ayrı tablolar halinde sunulmuştur.

Katılımcıların Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu kısmında, çalışmaya katılan öğretmenlerin ölçeğin tamamından ve ölçekte yer alan faktörlerden (bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme) aldıkları toplam puanlara göre okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeyleri belirlenmiş ve bu düzeylere ilişkin elde edilen veriler, öğretmenlerin cinsiyetlerine, branşlarına, okul dışı eğitimle ilgili çevrimiçi ya da yüz yüze herhangi bir eğitim alma durumlarına, kendi derslerini işlerken okul dışı ortamları kullanma durumlarına, çocukluklarını geçirdikleri yerlere ve öğretmenlik yaptıkları yerlere göre düşük, orta ve yüksek olarak belirlenmiş ve tablolaştırılarak sunulmuştur. Ölçeğin tamamından ve faktörlerden (bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme) elde edilen toplam puanlara göre öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeyleri ölçeğin tamamından 29 ile 75.19 arası puan alanların düşük; 75.2 ile 98.49 puan alanların orta ve 98.5 ile 145 arası puan alanların ise yüksek olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin bilgi ve planlama faktöründen (1. ve 2. faktör) aldıkları puanlara göre düzeyleri 8 ile 20.79 arası olanların düşük; 20.8 ile 27.19 arası olanların orta ve 27.2 ile 40 arası olanların ise yüksek olarak belirlenmiştir. Uygulama faktöründen (3. faktör) aldıkları puanlara göre düzeyleri 6 ile 15.59 arası olanların düşük; 15.6 ile 20.39 arası olanların orta ve 20.4 ile 30 arası olanların ise yüksek olarak belirlenmiştir. Değerlendirme faktöründen (4. faktör) aldıkları puanlara göre ise düzeyleri 7 ile 18.19 arası olanların düşük; 18.2 ile 23.79 arası olanların orta ve 23.8 ile 35 arası olanların ise yüksek olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin ölçekte yer alan değişkenlere göre okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeyleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Ölçekten Elde Edilen Bilgiler İlişkin Bulgular

Bu kısımda, katılımcıların cinsiyetlerine “Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği”nden aldıkları toplam puanlara ve faktörlere göre düzeyleri belirlenmiş ve veriler faktörler ve genel toplama göre frekans ve yüzdeleri ile Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyetleri ve Ölçekten Aldıkları Puanlara Göre Belirlenen Düzeylerine İlişkin Bulgular

Düzye	Cinsiyet	Bilgi		Planlama		Uygulama		Değerlendirme		Ölçek Toplam	
		f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Düşük	Kadın	128	54.9	133	57.1	74	31.8	78	33.5	77	33.0
	Erkek	30	50.0	37	61.7	17	28.3	17	28.3	18	30.0
Orta	Kadın	0	0	0	0	50	21.5	49	21.0	49	21.0
	Erkek	0	0	0	0	16	26.7	19	31.7	17	28.3
Yüksek	Kadın	105	45.1	100	42.9	109	46.8	106	45.5	107	45.9
	Erkek	30	50.0	23	38.3	27	45.0	24	40.0	25	41.7

Tablo 2’deki verilere göre, okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin olarak çalışmaya katılan öğretmenler okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin bilgi faktöründe erkek öğretmenlerin (%50.0) kadın öğretmenlerden (%45.1) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin 2. faktörü olan okul dışı öğrenme ortamlarını planlama faktöründe kadın öğretmenlerin (%42.9) erkek öğretmenlerden (%38.3) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin 3. faktörü olan uygulamaya ilişkin elde edilen veriler değerlendirildiğinde, erkek öğretmenlerin (%71.7) kadın

öğretmenlerden (%68.3) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. 4. faktör olan değerlendirmeye ilişkin veriler değerlendirildiğinde ise erkek öğretmenlerin (%71.7) kadın öğretmenlerden (%66.5) daha yüksek değerlendirme düzeyine sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ölçekten alınan toplam puanlara ilişkin elde edilen veriler değerlendirildiğinde de erkek öğretmenlerin (%70.0) kadın öğretmenlerden (%66.9) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Branşlarına Göre Ölçekten Elde Edilen Bilgilere İlişkin Bulgular

Bu kısımda, katılımcıların branşlarına, “Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği”nden aldıkları toplam puanlara ve faktörlere göre düzeyleri belirlenmiş ve veriler faktörler ve genel toplama göre frekans ve yüzdeleri ile Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3. Katılımcıların branşları ve ölçekten aldıkları puanlara göre belirlenen düzeylerine ilişkin bulgular

Düzye	Branş	Bilgi		Planlama		Uygulama		Değerlendirme		Ölçek Top.	
		F	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Düşük	Sınıf	29	42.6	32	47.1	16	23.5	18	26.5	16	23.5
	Fen B.	19	46.3	22	53.7	9	22.0	11	26.8	12	29.3
	Okul Ö.	17	54.8	17	54.8	11	35.5	11	35.5	10	32.3
	Türkçe	20	66.7	20	66.7	12	40.0	13	43.3	13	43.3
	Yabancı D.	18	62.1	20	69.0	10	34.5	11	37.9	10	34.5
	Matematik	14	56.0	17	68.0	10	40.0	11	44.0	11	44.0
	Sosyal B	10	45.5	11	50.0	6	27.3	5	22.7	6	27.3
	Meslek D	13	68.4	12	63.2	8	42.1	8	42.1	8	42.1
	Din Kl.A.B.	12	70.6	10	58.8	7	41.2	5	29.4	7	41.2
PDR	6	54.5	9	81.8	2	18.2	2	18.2	2	18.2	
Orta	Sınıf	0	0	0	0	14	20.6	14	20.6	16	23.5
	Fen B.	0	0	0	0	11	26.8	10	24.4	8	19.5
	Okul Ö.	0	0	0	0	5	16.1	4	12.9	6	19.4
	Türkçe	0	0	0	0	4	13.3	7	23.3	4	13.3
	Yabancı D.	0	0	0	0	7	24.1	6	20.7	9	31.0
	Matematik	0	0	0	0	6	24.0	6	24.0	5	20.0
	Sosyal B	0	0	0	0	5	22.7	6	27.3	5	22.7
	Meslek D	0	0	0	0	4	21.1	4	21.1	4	21.1
	Din Kl.A.B.	0	0	0	0	4	23.5	5	29.4	3	17.6
PDR	0	0	0	0	6	54.5	6	54.5	6	54.5	
Yüksek	Sınıf	39	57.4	36	52.9	38	55.9	36	52.9	36	52.9
	Fen B.	22	53.7	19	46.3	21	51.2	20	48.8	21	51.2
	Okul Ö.	14	45.2	14	45.2	15	48.4	16	51.6	15	48.4
	Türkçe	10	33.3	10	33.3	14	46.7	10	33.3	13	43.3
	Yabancı D.	11	37.9	9	31.0	12	41.4	12	41.4	10	34.5
	Matematik	11	44.0	8	32.0	9	36.0	8	32.0	9	36.0
	Sosyal B	12	54.5	11	50.0	11	50.0	11	50.0	11	50.0
	Meslek D	6	31.6	7	36.8	7	36.8	7	36.8	7	36.8
	Din Kl.A.B.	5	29.4	7	41.2	6	35.3	7	41.2	7	41.2
PDR	5	45.5	2	18.2	3	27.3	3	27.3	3	27.3	

Tablo 3’teki verilere göre, okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeyleri öğretmenlerin branşlarına göre ölçekte yer alan faktörlere göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Okul dışı öğrenmeye yönelik bilgi faktöründe Sınıf (%57.4), Sosyal Bilgiler (%54.5) ve Fen Bilgisi (%53.7) öğretmenlerinin; planlama faktöründe Sınıf (%52.9) ve Sosyal Bilgiler (%50.0) öğretmenlerinin; uygulama faktöründe Psikolojik Danışma ve Rehberlik (%81.2), Fen Bilgisi (%78.0), Sınıf (%76.5) ve Sosyal Bilgiler (72.7) öğretmenlerinin; değerlendirme faktöründe ise Psikolojik Danışma ve Rehberlik (%81.8), Sosyal Bilgiler (%77.3), Sınıf (%72.5) ve Fen Bilgisi (%73.2) öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre

daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puanlara göre bir değerlendirme yapıldığında ise Psikolojik Danışma ve Rehberlik (%81.8), Sınıf (%76.4), Sosyal Bilgiler (%72.7) ve Fen Bilgisi (%70.7) öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Katılımcıların Okul Dışı Eğitim ile İlgili Eğitim Alma Durumlarına Göre Ölçekten Elde Edilen Bilgilere İlişkin Bulgular

Bu kısımda, katılımcıların okul dışı eğitim ile ilgili çevrimiçi veya yüz yüze herhangi bir eğitim alma durumlarına, "Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği"nden aldıkları toplam puanlara ve faktörlere göre düzeyleri belirlenmiş ve veriler faktörler ve genel toplama göre frekans ve yüzdeleri ile Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. Katılımcıların okul dışı eğitim alma ve ölçekten aldıkları puanlara göre belirlenen düzeylerine ilişkin bulgular

Düzye	Eğitim Alma Durumu	Bilgi		Planlama		Uygulama		Değerlendirme		Ölçek Toplam	
		f	%	f	%	F	%	F	%	f	%
Düşük	Evet	50	38.8	51	39.5	30	23.3	30	23.3	27	20.9
	Hayır	108	65.9	119	72.6	61	37.2	65	39.6	68	41.5
Orta	Evet	0	0	0	0	22	17.1	26	20.2	22	17.1
	Hayır	0	0	0	0	44	26.8	42	25.6	44	26.8
Yüksek	Evet	79	61.2	78	60.5	77	59.7	73	56.6	80	62.0
	Hayır	56	34.1	45	27.4	59	36.0	57	34.8	52	31.7

Tablo 4'teki verilere göre, ölçeğin tamamından ve ayrı ayrı faktörlerden elde edilen toplam puanlara göre değerlendirme yapıldığında, bilgi ($\bar{x}_{\text{alan}}=\%61.2>\bar{x}_{\text{almayan}}=\%34.1$), planlama ($\bar{x}_{\text{alan}}=\%60.5>\bar{x}_{\text{almayan}}=\%27.4$), uygulama ($\bar{x}_{\text{alan}}=\%76.8>\bar{x}_{\text{almayan}}=\%62.8$), değerlendirme ($\bar{x}_{\text{alan}}=\%76.8>\bar{x}_{\text{almayan}}=\%60.4$) ve düzenleme ($\bar{x}_{\text{alan}}=\%79.1>\bar{x}_{\text{almayan}}=\%68.5$) boyutlarında okul dışı eğitimle ilgili çevrimiçi veya yüz yüze herhangi bir eğitim almış olan öğretmenlerin almayanlara göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların Derslerini İşlerken Okul Dışı Ortamları Kullanma Durumlarına Göre Ölçekten Elde Edilen Bilgilere İlişkin Bulgular

Bu kısımda, katılımcıların derslerini işlerken okul dışı ortamları kullanma durumlarına, "Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği"nden aldıkları toplam puanlara ve faktörlere göre düzeyleri belirlenmiş ve veriler faktörler ve genel toplama göre frekans ve yüzdeleri ile Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Katılımcıların derslerini işlerken okul dışı ortamları kullanma durumları ve ölçekten aldıkları puanlara göre belirlenen düzeylerine ilişkin bulgular

Düzye	Ders İşleme	Bilgi		Planlama		Uygulama		Değerlendirme		Ölçek Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Düşük	Evet	112	48.3	123	53.0	62	26.7	66	28.4	64	27.6
	Hayır	46	75.4	47	77.0	29	47.5	29	47.5	31	50.8
Orta	Evet	0	0	0	0	49	21.1	52	22.4	51	22.0
	Hayır	0	0	0	0	17	27.9	16	26.2	15	24.6
Yüksek	Evet	120	51.7	109	47.0	121	52.2	114	49.1	117	50.4
	Hayır	15	24.6	14	23.0	15	24.6	16	26.2	15	24.6

Tablo 5'teki verilere göre, ölçeğin tamamından ve ayrı ayrı faktörlerden elde edilen toplam puanlara göre değerlendirme yapıldığında, bilgi ($\bar{x}_{\text{işleyen}}=\%51.7>\bar{x}_{\text{işlemeyen}}=\%24.6$), planlama ($\bar{x}_{\text{işleyen}}=\%47.0>\bar{x}_{\text{işlemeyen}}=\%23.0$), uygulama ($\bar{x}_{\text{işleyen}}=\%73.3>\bar{x}_{\text{işlemeyen}}=\%52.5$), değerlendirme ($\bar{x}_{\text{işleyen}}=\%71.5>\bar{x}_{\text{işlemeyen}}=\%52.4$) ve düzenleme ($\bar{x}_{\text{işleyen}}=\%72.4>\bar{x}_{\text{işlemeyen}}=\%59.2$) boyutlarında okul dışı eğitimle ilgili çevrimiçi veya yüz yüze herhangi bir eğitim almış olan öğretmenlerin almayanlara göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların Çocukluklarını Geçirdikleri Yerlere Göre Ölçekten Elde Edilen Bilgilere İlişkin Bulgular

Bu kısımda, katılımcıların çocukluklarını geçirdikleri yerlere, "Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği"nden aldıkları toplam puanlara ve faktörlere göre düzeyleri belirlenmiş ve veriler faktörler ve genel toplama göre frekans ve yüzdeleri ile Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. Katılımcıların çocukluklarını geçirdikleri yerler ve ölçekten aldıkları puanlara göre belirlenen düzeylerine ilişkin bulgular

Düzye	Çocukluğun Geçirildiği Yer	Bilgi		Planlama		Uygulama		Değerlendirme		Ölçek Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Düşük	Köy	48	53.3	50	55.6	29	32.2	29	32.2	30	33.3
	Şehir	110	54.2	120	59.1	62	30.5	66	32.5	65	32.0
Orta	Köy	0	0	0	0	19	21.1	23	25.6	17	18.9
	Şehir	0	0	0	0	47	23.2	45	22.2	49	24.1
Yüksek	Köy	42	46.7	40	44.4	42	46.7	38	42.2	43	47.8
	Şehir	93	45.8	83	40.9	94	46.3	92	45.3	89	43.8

Tablo 6'daki verilere göre, ölçeğin tamamından ve ayrı ayrı faktörlerden elde edilen toplam puanlara göre değerlendirme yapıldığında okul dışı öğrenmeye yönelik bilgi ($\bar{x}_{\text{köy}}=\%46.7>\bar{x}_{\text{şehir}}=\%45.8$), okul dışı öğrenmeyi planlama ($\bar{x}_{\text{köy}}=\%44.4>\bar{x}_{\text{şehir}}=\%40.9$) ve değerlendirme ($\bar{x}_{\text{köy}}=\%67.8>\bar{x}_{\text{şehir}}=\%67.5$) boyutlarında çocukluğunu köyde geçiren öğretmenlerin şehirde geçirenlere göre daha yüksek, uygulama ($\bar{x}_{\text{şehir}}=\%69.5>\bar{x}_{\text{köy}}=\%67.8$) ve okul dışı öğrenmeyi düzenleme ($\bar{x}_{\text{şehir}}=\%67.9>\bar{x}_{\text{köy}}=\%66.7$) boyutlarında ise çocukluğunu şehirlerde geçirenlerin köylerde geçirenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların Öğretmenlik Yaptıkları Yerler ve Ölçekten Elde Edilen Bilgilere İlişkin Bulgular

Bu kısımda, katılımcıların öğretmenlik yaptıkları yerlere, "Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği"nden aldıkları toplam puanlara göre düzeyleri belirlenmiş ve veriler faktörler ve genel toplama göre frekans ve yüzdeleri ile Tablo 7'de sunulmuştur:

Tablo 7. Katılımcıların öğretmenlik yaptıkları yerler ve ölçekten aldıkları puanlara göre belirlenen düzeylerine ilişkin bulgular

Düzey	Öğretmenlik Yapılan Yer	Bilgi		Planlama		Uygulama		Değerlendirme		Ölçek Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Düşük	Köy	21	48.8	25	58.1	14	32.6	16	37.2	14	32.6
	Şehir	137	54.8	145	58.0	77	30.8	79	31.6	81	32.4
Orta	Köy	0	0	0	0	10	23.3	8	18.6	11	25.6
	Şehir	0	0	0	0	56	22.4	60	24.0	55	22.0
Yüksek	Köy	22	51.2	18	41.9	19	44.2	19	44.2	18	41.9
	Şehir	113	45.2	105	42.0	117	46.8	111	44.4	114	45.6

Tablo 7'deki verilere göre, ölçeğin tamamından ve ayrı ayrı faktörlerden elde edilen toplam puanlara göre değerlendirme yapıldığında okul dışı öğrenmeye yönelik bilgi ($\bar{x}_{\text{köy}}=\%51.2>\bar{x}_{\text{şehir}}=\%45.2$) boyutunda köyde çalışan öğretmenlerin şehirde çalışanlara göre daha yüksek, okul dışı öğrenmeyi planlama ($\bar{x}_{\text{şehir}}=\%42.0>\bar{x}_{\text{köy}}=\%41.9$), uygulama ($\bar{x}_{\text{şehir}}=\%69.2>\bar{x}_{\text{köy}}=\%67.5$), değerlendirme ($\bar{x}_{\text{şehir}}=\%68.4>\bar{x}_{\text{köy}}=\%62.8$) ve düzenleme ($\bar{x}_{\text{şehir}}=\%67.6>\bar{x}_{\text{köy}}=\%67.5$) boyutlarında ise şehir merkezlerinde çalışan öğretmenlerin köylerde çalışanlara göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Bu kısımda, öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? alt problemine yanıt aranmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir:

Tablo 8. Katılımcıların okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeylerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

	N	Bilgi				Planlama				Uygulama				Değerlendirme				Toplam			
		\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p
Kadın	233	26.2	8.050	-.444	.657	24.5	9.028	-.002	.998	19.6	7.021	.221	.825	22.3	8.188	-.053	.958	92.5	30.824	-.082	.935
Erkek	60	26.7	8.293			24.5	8.815			19.4	6.483			22.4	7.591			92.9	29.783		

Tablo 8'deki verilere göre, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul dışı öğrenmeye yönelik bilgi ($p=.657$, $p>.05$); okul dışı öğrenmeyi planlama ($p=.998$, $p>.05$); uygulama ($p=.825$, $p>.05$); değerlendirme ($p=.958$, $p>.05$) ve düzenleme ($p=.935$, $p>.05$) düzeylerinde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Düzeylerinin Branşlarına Göre Karşılaştırılması

Bu kısımda, öğretmenlerin branşları ile okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? alt problemine yanıt aranmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeylerinin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek

amacıyla yapılan bağımsız örneklerde tek yönlü varyans analizi testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 9. Katılımcıların okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeylerinin branşlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklerde tek yönlü ANOVA testi sonuçları

	Bilgi				Planlama				Uygulama				Değerlendirme				Toplam			
	KT	KO	F	p	KT	KO	F	p	KT	KO	F	p	KT	KO	F	p	KT	KO	F	p
Gruplar arası	755.619	83.958			681.720	75.747			338.927	37.659			325.940	36.216			7688.453	854.273		
Gruplar içi	18349.692	64.840	1.295	.239	22813.427	80.613	.940	.491	13579.790	47.985	.785	.631	18627.541	65.822	.550	.837	265082.215	936.686	.912	.515
Toplam	19105.311				23495.147				13918.717				18953.481				272770.669			

Tablo 9 verilerine göre, okul dışı öğrenmeye yönelik bilgi ($p=.239$, $p>.05$); okul dışı öğrenmeyi planlama ($p=.491$, $p>.05$); uygulama ($p=.631$, $p>.05$); değerlendirme ($p=.837$, $p>.05$) ve düzenleme ($p=.912$, $p>.05$) düzeylerinde öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Düzeylerinin Okul Dışı Eğitimle İlgili Çevrimiçi veya Yüz Yüze Herhangi Bir Eğitim Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Bu kısımda, öğretmenlerin daha önce sınıf dışı eğitim ile ilgili çevrimiçi veya yüz yüze herhangi bir eğitim alma durumları ile okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? alt problemine yanıt aranmıştır. Bu bağlamda, çalışmaya katılan öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeylerinin okul dışı eğitim ile ilgili çevrimiçi veya yüz yüze herhangi bir eğitim alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklerde t testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir:

Tablo 10. Katılımcıların okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeylerinin okul dışı eğitimle ilgili herhangi bir eğitim alma durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklerde t testi sonuçları

	N	Bilgi				Planlama				Uygulama				Değerlendirme				Toplam			
		\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p
Evet	129	29.23	8.026			27.89	8.799			21.64	7.082			24.57	8.327			103.33	30.891		
Hayır	164	23.91	7.353	5.909	.000	21.80	8.179	6.121	.000	17.90	6.310	4.705	.000	20.55	7.394	4.304	.000	84.15	27.591	5.601	.000

Tablo 10 verilerine göre, öğretmenlerin okul dışı eğitimle ilgili çevrimiçi veya yüz yüze herhangi bir eğitim alma durumlarına göre okul dışı öğrenmeye yönelik bilgi ($p=.000$, $p<.05$); okul dışı öğrenmeyi planlama ($p=.000$, $p<.05$); uygulama ($p=.000$, $p<.05$); değerlendirme ($p=.000$, $p<.05$) ve düzenleme ($p=.000$, $p<.05$) düzeylerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılıkla ilgili olarak ise okul dışı eğitim ile ilgili çevrimiçi veya yüz yüze herhangi bir eğitim alan öğretmenlerin bilgi ($\bar{x}_{\text{alan}}=29.23>\bar{x}_{\text{almayan}}=23.91$); okul dışı öğrenmeyi planlama ($\bar{x}_{\text{alan}}=27.89>\bar{x}_{\text{almayan}}=21.80$); uygulama ($\bar{x}_{\text{alan}}=21.64>\bar{x}_{\text{almayan}}=17.90$) ve değerlendirme ($\bar{x}_{\text{alan}}=24.57>\bar{x}_{\text{almayan}}=20.55$) düzeylerinde ve ölçek genelinde ($\bar{x}_{\text{alan}}=103.33>\bar{x}_{\text{almayan}}=84.15$) okul dışı eğitim ile ilgili çevrimiçi veya yüz yüze herhangi bir eğitim almayan öğretmenlere göre daha yüksek düzeye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Düzeylerinin Kendi Derslerini Okul Dışı Ortamlarda İşleme Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Bu kısımda, öğretmenlerin kendi derslerini sınıf dışı ortamlarda işleme durumları ile okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? alt problemine yanıt aranmıştır. Bu kapsamda, çalışmaya katılan öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeylerinin kendi derslerini okul dışı ortamlarda işleme durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11. Katılımcıların okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeylerinin kendi derslerini okul dışı ortamlarda işleme durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

	N	Bilgi				Planlama				Uygulama				Değerlendirme				Toplam			
		\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p
Evet	232	27.32	7.899	4.547	.000	25.56	8.775	4.142	.000	20.32	6.871	3.863	.000	23.14	8.104	3.482	.001	95.35	30.277	4.218	.000
Hayır	61	22.20	7.556			20.36	8.562			16.57	6.238			19.18	7.100			78.31	27.478		

Tablo 11’deki verilere göre, öğretmenlerin kendi derslerini okul dışı ortamlarda işleme durumlarına göre okul dışı öğrenmeye yönelik bilgi ($p=.000$, $p<.05$); okul dışı öğrenmeyi planlama ($p=.000$, $p<.05$); uygulama ($p=.000$, $p<.05$); değerlendirme ($p=.001$, $p<.05$) ve düzenleme ($p=.000$, $p<.05$) düzeylerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılıkla ilgili olarak ise kendi derslerini okul dışı ortamlarda işleyen öğretmenlerin bilgi ($\bar{x}_{işleyen}=27.32>\bar{x}_{işlemeyen}=22.20$); okul dışı öğrenmeyi planlama ($\bar{x}_{işleyen}=25.56>\bar{x}_{işlemeyen}=20.36$); uygulama ($\bar{x}_{işleyen}=20.32>\bar{x}_{işlemeyen}=16.57$) ve değerlendirme ($\bar{x}_{alan}=23.14>\bar{x}_{almayan}=19.18$) düzeylerinde ve ölçek genelinde ($\bar{x}_{alan}=95.35>\bar{x}_{almayan}=78.31$) kendi derslerini okul dışı ortamlarda işlemeyen öğretmenlere göre daha yüksek düzeye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların Okul Dışı Öğrenmeyi Düzeylerinin Çocukluklarını Geçirdikleri Yerlere Göre Karşılaştırılması

Bu kısımda, öğretmenlerin çocukluklarını geçirdikleri yerler ile okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? alt problemine yanıt aranmıştır. Bu bağlamda, çalışmaya katılan öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeylerinin kendi çocukluklarını geçirdikleri yerlere göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12. Katılımcıların okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeylerinin kendi çocukluklarını geçirdikleri yerlere göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

	N	Bilgi				Planlama				Uygulama				Değerlendirme				Toplam			
		\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p
Köy	90	25.83	7.628			24.62	8.632			19.58	6.514			22.29	7.481			92.32	28.680		
Şehir	203	26.44	8.296	-.590	.556	24.42	9.136	.179	.858	19.53	7.086	.058	.954	22.33	8.317	.040	.920	92.71	31.431	.101	.920

Tablo 12’deki verilere göre, öğretmenlerin kendi çocukluklarını geçirdikleri yerlere göre okul dışı öğrenmeye yönelik bilgi ($p=.556$, $p>.05$); okul dışı öğrenmeyi planlama ($p=.858$, $p>.05$); uygulama ($p=.954$, $p>.05$); değerlendirme ($p=.920$, $p>.05$) ve düzenleme ($p=.920$, $p>.05$) düzeylerinde çocukluğunu

köylerde geçiren öğretmenler ile şehirlerde geçiren öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Düzeylerinin Öğretmenlik Yaptıkları Yerlere Göre Karşılaştırılması

Bu kısımda, öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları yerler ile okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? alt problemine yanıt aranmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeylerinin öğretmenlik yaptıkları yerlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir:

Tablo 13. Katılımcıların okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeylerinin öğretmenlik yaptıkları yerlere göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

	N	Bilgi				Planlama				Uygulama				Değerlendirme				Toplam			
		\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p
Köy	43	25.74	8.578	-	.656	24.37	8.912	-	.931	19.05	6.821	-	.611	22.12	7.774	-	.860	91.28	31.217	-	.761
Şehir	250	26.34	8.017	.446		24.50	8.998	.086		19.63	6.928	.510		22.35	8.119	.177		92.82	30.508	.305	

Tablo 13'teki verilere göre, öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları yerlere göre okul dışı öğrenmeye yönelik bilgi ($p=.656$, $p>.05$); okul dışı öğrenmeyi planlama ($p=.931$, $p>.05$); uygulama ($p=.611$, $p>.05$); değerlendirme ($p=.860$, $p>.05$) ve düzenleme düzeylerinde ($p=.761$, $p>.05$) köylerde öğretmenlik yapan öğretmenler ile şehir merkezlerinde öğretmenlik yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul dışı eğitim, öğrenme-öğretme sürecini dört duvar arasının dışına çıkararak, öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine katkı sağlayan, süreci daha aktif hale getiren, öğrenmelerin daha kalıcı hale gelmesine imkân tanıyan, süreç içinde farklı özelliklere sahip öğrencilerin bir arada çalışmalarına fırsat vererek grupla ve iş birliği yaparak öğrenmelerini kolaylaştıran bir süreç olma özelliği göstermektedir. Okul dışı eğitim, öğrencilerin fiziksel, dil ve motor gelişimlerini ve iletişim becerilerini olumlu yönde etkileyen bir eğitim sürecidir (Fiskum ve Jacobsen, 2012). James ve Williams'ın (2017) yaptığı çalışmada, okul dışı eğitim sayesinde, öğrencilerin, üst düzey kavramları daha kolay öğrendiklerini, öğrenmeye yönelik istekliliklerinin arttığını, karşılaştıkları zorlukları çözerken işbirliği yapma, sorumluluk alma ve bağımsızlık duygularının geliştiğini belirtmişlerdir. Yine Gustafsson, Szczepanski, Nelson ve Gustafsson (2012) tarafından yapılan ve bazı psikolojik sağlık problemleri olan çocuklarla çalışılan okul dışı eğitim etkinliklerinde öğrencilerin ruhsal durumlarında ve yaşadıkları psikolojik problemlerde bir azalma olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, okul öncesinden yükseköğretime kadar hangi kademe olursa olsun öğretmenlerin okul dışı eğitim ile ilgili bilgiye, okul dışı eğitim süreçlerini planlarken veya uygularken nelere dikkat etmeleri gerektiğine, süreç sonunda öğrencilerin öğrenme durumlarını nasıl

değerlendireceklerine yönelik yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla da öğretmenlerin bu alandaki yeterliklerini belirleyebilmek için okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeylerinin ölçülmesine yönelik bir çalışma yapma ihtiyacı doğmuştur.

Okul dışı eğitim ile ilgili alan yazın incelendiğinde, okul dışı ortamlarda yürütülen eğitim-öğretim süreçlerinin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı ve öğrenmeyi daha anlamlı hale getirdiği, disiplinler arası bilgi aktarımının sağlandığı, derse yönelik dikkat, ilgi, motivasyon ve istekliliğin arttığı, sosyal becerilerin geliştiği ve kalıcı öğrenmelerin sağlandığı yönünde sonuçlar bulunmaktadır (Bolat ve Köroğlu, 2020). Alan yazında okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda katılımcıların yaşlarının, önceki bilgi ve tecrübelerinin, korkularının ve fobilerinin, fiziksel yetersizliklerin ve özel eğitim gereksinimlerinin ve etnik ve kültürel kimliğin okul dışı öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında gösterilmektedir (Dillon, Rickinson, Teamey, Morris, Choi ve Sanders, 2006). Bu çalışmada da farklı öğretim kurumlarında öğretmenlik yapan öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeyleri cinsiyetleri, branşları, okul dışı eğitim ile ilgili çevrimiçi veya yüz yüze herhangi bir eğitim alma durumları, kendi derslerini işlerken okul dışı ortamları kullanma durumları, çocukluklarını geçirdikleri yerler ve öğretmenlik yaptıkları yerler boyutlarında değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmenlerin cinsiyetleri, branşları, çocukluklarını geçirdikleri yerler ve öğretmenlik yaptıkları yerler bağlamında okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeylerinde bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Çalışmamıza paralel olarak Bozpolat ve Alem (2022) tarafından, ortaokul öğretmenleri ile ilgili yapmış oldukları okul dışı ortamları düzenlemeyi algılamalarına ilişkin nicel çalışmada cinsiyete göre bir fark bulamadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmamızda okul dışı eğitim ile ilgili çevrimiçi veya yüz yüze herhangi bir eğitim alma durumları ve kendi derslerini işlerken okul dışı ortamları kullanma durumlarına göre de okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeylerinde ise farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dillon ve diğerleri (2006) tarafından yapılan çalışmada da okul dışı öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında gösterilen konu ya süreç ile ilgili önceki bilgi ve deneyimin katılımcılar arasında bir farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu bu farklılığa ilişkin olarak ise okul dışı eğitim ile ilgili çevrimiçi veya yüz yüze herhangi bir eğitim almamış olan öğretmenler ile kendi derslerini işlerken okul dışı ortamları kullanma durumlarının az olması da birbiri ile ilişkilendirilebilecek bulgulardır. Çünkü okul dışı öğrenme süreci ile ilgili bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin bu süreci kendi derslerine entegre etmelerinin ve sürecin aşamalarını doğru ve yeterli bir şekilde planlamalarının, uygulamalarının, analiz edebilmelerinin ve süreç sonundaki öğrenme çıktılarını değerlendirebilmelerinin de zor olması ortaya çıkması muhtemel bir sonuç olarak görünmektedir. Bozpolat ve Alem (2022) çalışmalarında ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme etkinliklerini planlama bilgilerinin orta düzeyde olduğunu; etkinlikleri uygulama düzeylerinin ise planlama bilgilerine göre daha yüksek olduğunu bulgulamışlardır. Yine Ustabulut'un (2021) Türkçe öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili

görüşlerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmasında çalışmamıza paralel sonuçlar bulmuştur. Bir başka benzer bulgu da Aslan'ın (2021) okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin öğretmenlerin ve okul idarecilerinin algılarını araştırdığı çalışmasında saptanmıştır.

Çalışmadan elde edilen bu farklılıkla ilgili olarak, Palavan, Çiçek ve Atabay'ın (2016) da yaptıkları çalışmada belirttiği gibi, okul dışı eğitim ile ilgili bir eğitim almayan dolayısıyla da okul dışı eğitim ile ilgili herhangi bir bilgisi olmayan öğretmenlerin, okul dışı eğitim etkinliklerini planlama ve uygulama boyutlarında sıkıntılar yaşadıkları ve süreci başarılı bir şekilde yürütme konusunda sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Yine Agostini, Minelli ve Mandolesi (2018) yaptıkları çalışmada, okul dışı eğitim ile ilgili herhangi bir eğitim almış olan öğretmenler ile almayan yani geleneksel eğitimle yetişmiş olan öğretmenlerin tasarladıkları okul dışı eğitim etkinlikleri arasında farklılıklar olduğunu, eğitim alan öğretmenlerin okul dışı ortamlarda ders işlerken öğrencilerinin gelişim alanlarına daha fazla hitap eden etkinlikler tasarlandıklarını ve öğretmenlerin okul dışı eğitim ile ilgili bilgi sahibi olduklarında okul dışı ortamları daha eğitsel ve gelişimsel bir ortam olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda incelendiğinde, bu çalışmada okul dışı eğitim ile ilgili herhangi bir eğitim alan ve almayan öğretmenler arasında okul dışı öğrenmeyi düzenleme düzeyleri arasındaki farka ilişkin elde edilen bu sonuç alan yazında yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir. Bu nedenle de bu çalışmanın öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme düzeylerini ortaya konması yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen tüm bulgular bir arada değerlendirildiğinde, bundan sonra öğretmenlerin okul dışı eğitim süreçlerini planlarken, uygularken ve süreci değerlendirirken nelere dikkat etmeleri gerektiğine yönelik bilgilerinin arttırılmasına yönelik boylamsal çalışmalar yapılabilir. Öğretim müfredatları öğretmenlerin okul dışında yapılan eğitim uygulamalarına yönelik genel bir çerçeve çizen programlar olarak revize edilebilir. Öğretmenlerin öğrencileri ile birlikte farklı branşlardaki dersleri sürdürebilecekleri okul dışı eğitim ortamları tasarlanabilir veya okul bahçeleri bu doğrultuda yenilenebilir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimler aracılığıyla gerek teorik olarak gerekse uygulamalı etkinliklerle okul dışı eğitim ile ilgili yeterlikleri artırılabilir. Okul dışı öğrenme ortamlarını düzenlemeye yönelik MEB ve Üniversiteler arasında imzalanan iş birliği protokolleri aracılığıyla gerçekleştirilen seminerler, konferanslar veya hizmet içi eğitimler sayesinde ilgili öğretmenlerin konu hakkında bilgilendirilmeleri sağlanabilir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 – 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

Education and training should not be considered as a concept taking place in environments that are restricted to four walls, shaped in line with a specific curriculum, in which students are made to sit in a classroom arranged with desks where the voice of the teacher is minimized since there are lessons in other classes. Education and training can be carried out outside definite boundaries in terms of time, space, system, and order. With this aspect, it is a model that sets the teacher and the student free while enabling learning to occur in the best possible way within this freedom: outdoor education.

The expression “outdoor learning” used in this study is also referred to as “outdoor education (Şahin and Yazgan, 2013), outdoor activities (Civelek and Akamca, 2018), environmental education (Öztürk Aynal, 2013) and nature education (Balkan Kıyıcı, Atabek Yiğit and Darçın, 2014; Kahyaoğlu, 2016; Çağlar Karapınar and Arıbaş, 2017) in the literature. Outdoor education is a teaching method or strategy chosen by the teacher to enable students to be directly included in activities that are difficult or impossible to carry out in the classroom and to enable students to access the attainments in the curriculum most easily (Payne, 1985). According to Eaton (1998), outdoor education is an activity that is carried out to make students gain educational experiences outside the school building and differs from activities such as summer camp/daily camp with this aspect; it is a process that includes areas of the curriculum such as art, linguistic, mathematics, physical training, social studies, music, and science. According to Gray and Martin (2012), it is a process that enables students to gain experience by directly interacting with nature, contributes to their personal and social development and teaches risk management. In terms of a general definition, outdoor education can be explained as education that is carried out following the curriculum in environments and organizations outside the school building while taking place during school time (Salmi, 1993). Outdoor education is a process which allows students to experience their feelings in different ways and to gain new experiences and which appeals to cognitive, affective and dynamic areas in the learning process (Coppola, Tortella, Coco and Sgro, 2020). Şimşek and Kaymakçı (2015) explained the features of outdoor education as follows: outdoor education is a process which covers individuals, areas, organizations and resources outside the school building, which is based on the individual experiences of students, which should include

planned and programmed learning experiences, in which the experience between teacher-student is not hierarchical and which should be carried out in line with educational program attainments within the education process. According to Smeds, Jeronen, Kurppa and Vieraankivi (2011), being carried out in environments that integrate with nature, affecting the learning of students positively and being a process that contributes to students' affective and cognitive development are among the characteristics of outdoor education.

Based on all these statements, it is possible to define outdoor education as education and training activities in which learning and teaching are taken out of classroom walls within a specific curriculum and carried out in different environments in a planned and programmed way. These activities can be carried out in different environments in line with each topic's essence and content. With this aspect, outdoor learning environments provide opportunities to students in line with different learning styles and help each student to structure knowledge in line with their capacities (Kubat, 2018), providing rich learning opportunities to students. When the common aspects of practices that take place outside the school are examined, it is possible to see that such activities are structures that address the subjects in school curriculum in places outside the school within a specific system. We come across a rich scale when we think of places where outdoor learning activities can be carried out. Places such as museums, playgrounds, botanic gardens, non-governmental organizations, aqua parks, beaches, hospitals, youth clubs, zoos, media (radio, film, television, video, books, magazines, internet, etc.), tools and stadiums are environments outside school which allow learning (Türkmen, 2010).

When outdoor learning environments are examined, it is possible to see that each is a place where education can be carried out outdoor boundaries. However, education can also be carried out outside the classroom in parts of the school within school boundaries. Areas such as canteens, corridors, libraries, multi-purpose halls and gardens can be shown as examples (Malkoç and Kaya, 2015). As can be seen, there are very rich places for education to be carried out beyond the four walls. However, places do not mean anything on their own; effective and good planning should be carried out, and the process should be managed so that students can be educated in these places because outdoor education is a process that must be organized meticulously at every stage from planning to evaluation. In this sense, Ergun and Çobanoğlu (2017) stated that this process had a structure which included significant bureaucratic and educational procedures before and during activity and again, significant educational procedures after activity. Based on the statements of Ergun and Çobanoğlu (2017), it is possible to see that bureaucratic procedures consist of the legal procedures required for a healthy management of the process from the planning stage of the activities to the application stage, while educational procedures consist of arrangements made for realizing effective learning during the educational process.

The structure of outdoor learning environments that allow for observations and explorations positively affects students' interests, skills and personal development; new environments contribute to their socialization and self-confidence development (Kubat, 2018). As stated in a study by Fiskum and Jacobsen (2012), students who are educated outdoors have the opportunity to participate in more physical activities and therefore to communicate more with the people around them and to experience different feelings (excitement, curiosity, attention, etc.) at the same time. Environments in which knowledge is taken and stored is not suitable for students to experience the processes of critical and creative thinking, analysing and synthesizing and; therefore preparing environments in which students can make in-depth questioning and feel comfortable is an important intervention for learning to take place at a desired level (Ay, Anagün and Demir, 2015). Since outdoor education is a fun and excitement and curiosity arousing process which requires direct participation, in which learning takes place by defining the relationships between events and objects and which appeals to more than one sense (Cirit Gül, Apaydın, Çobanoğlu and Tağrikulu, 2018), this process should be prepared in the best way for students to learn by completing the required legal and educational procedures. In this sense, teachers, one of the essential elements of the educational process, have a significant role in the effective and correct execution of the process.

Although teaching programs emphasize teachers' providing educational opportunities to students in outdoor places (URL-1, URL-2, URL-3 and URL-4), the most important detail that should be considered at this point is the competence of teachers in carrying outdoor education. While organizing the education programs, although teachers are included in the process and the ideas and opinions of teachers included in these programs within the last 15 years are practical on the program, it is not known to what extent outdoor education is effective and to what extent teachers are trained and willing to apply outdoor learning (Okur Berberoğlu and Uygun, 2013). It is stated in the international literature that teachers not accustomed to organizing outdoor learning environments avoid doing activities in these areas (Fido and Gaylord, 1982; McKenzie et al., 1986).

Some studies have been carried out on the orientation and awareness of teachers about outdoor education. In their study, Ertuğrul and Karamustafaoğlu (2020) found that although teachers had information about outdoor learning environments, this information was not at desired levels, and teachers thought of places such as parks, museums and science centers when outdoor learning was mentioned. In another study conducted with prospective teachers, it was found that they did not have sufficient information about outdoor learning environments; prospective teachers mainly mentioned places such as home environments and study centres as outdoor learning environments, while fewer mentioned places such as the museum, science centre, planetarium and zoo (Bostan Sarioğlu and Küçüközer, 2017). In their study, Çiçek and Saraç (2017) found that difficulties such as finding economic support, providing discipline, academic incompetence and cooperation with families were experienced, while teachers avoided practices outside the school for reasons such as lack of

motivation, refraining from taking responsibility and negative experiences. Such studies suggest that apart from experiencing difficulties in implementing education activities outside of school, educators will not have enough knowledge about outdoor learning environments and will be unable to use these environments during their learning processes. However, teachers should know that education is a process that continues outside of school (Yarar Kaptan and Beldağ, 2019). This awareness is very important to awaken teachers' willingness to carry out educational activities outside of school to get the desired efficiency from the process. This is because although students freely carry out outdoor learning activities, teachers are the individuals who are at the most important position in planning, implementing and evaluating this process. In this sense, teachers' level of proficiency in organizing outdoor learning environments is a matter of curiosity. Therefore, this study aims to determine teachers' levels of organizing outdoor learning. In this sense, the present study is vital in revealing the information, planning and application and evaluation levels of teachers of different branches on regulating outdoor learning.

In this sense, answers were sought to the following questions:

1. Is there a significant difference between teachers' genders and their levels of regulating outdoor learning?
2. Is there a significant difference between teachers' branches and their levels of regulating outdoor learning?
3. Is there a significant difference between teachers' states of previously having received online or face-to-face education on outdoor learning and their levels of regulating outdoor learning?
4. Is there a significant difference between teachers' teaching states in environments outside of school and their levels of regulating outdoor learning?
5. Is there a significant difference between the places teachers spent their childhoods and their levels regulating outdoor learning?
6. Is there a significant difference between the places teachers taught and their levels of regulating outdoor learning?

Method

Research Model

The present study is a quantitative study conducted to find out teachers' levels of regulating outdoor learning. Quantitative studies are processes in which the results of a study are presented by digitizing (Oral and Çoban, 2020). Following the nature of quantitative studies, the present study was designed in a relational survey design, which is one of the multi-survey models. Survey models are

models in which the relationship between two or more variables is explained (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2020).

Study Group

The study group consists of 293 teachers working in different branches in primary schools, secondary schools and secondary education institutions that provide education under public schools and private schools under the Ministry of National Education. The study's sample was determined according to the easily accessible sampling method and was carried out with teachers who volunteered to participate in the research.

Results Regarding the Demographic Information of the Participants

The information regarding the demographic features of the teachers who participated in the study are as shown in Table 1 with frequency and percentages:

Table 1. *The data regarding the demographic features of the participants*

		Frequency (f)	Percent (%)
Gender	Female	233	79.5
	Male	60	20.5
Branch	Elementary School Teacher	68	23.2
	Science Teacher	41	14.0
	Pre-school Teacher	31	10.6
	Turkish Teacher	30	10.2
	Foreign Language Teacher	29	9.9
	Mathematics Teacher	25	8.5
	Social Sciences Teacher	22	7.5
	Vocational Lessons Teacher	19	6.5
	Religion Teacher	17	5.8
	Guidance Teacher	11	3.8
	Receive an Education	Yes	129
No		164	56.0
Using Outdoor Environments While Teaching	Yes	232	79.2
	No	61	20.8
Childhood Place	Village	90	30.7
	City	203	69.3
Place of Teaching	Village	129	44.0
	City	164	56.0

The data in Table 1 show that of the teachers who participated in the study, 233 (79.5%) were female, 60 (20.5%) were male; 68 (23.2%) were elementary school teachers, 41 (14.0%) were science (including physics, chemistry and biology) teachers, 31 (10.6%) were pre-school (including teachers of paediatric development) teachers, 30 (10.2%) were Turkish (including teachers of literature) teachers, 29 (9.9%) were teachers of foreign language (English and German), 25 (8.5%) were mathematics teachers, 22 (7.5%) were social sciences (including history and geography) teachers, 19 (6.5%) were teachers of vocational lessons, 17 (5.8%) were teachers of religious culture and moral knowledge and 11 (3.8%) were teachers of psychological counselling and guidance; 129 (44.0%) had received online or face-to-face training about education outside of school, while 164 (56.0%) had not received online or face-to-face training about education outside of school; 232 (79.2%) used outdoor environments while

teaching, while 61 (20.8%) did not; 90 (30.7%) spent their childhood in villages, 203 (69.3%) spent their childhood in cities; 129 (44.0%) were teaching in villages, while 164 (56.0%) were teaching in cities.

Data Collection Tools

“Outdoor Learning Regulation Scale” developed by Bolat and Köroğlu (2020) was used in the study as a data collection tool. There are 29 items in the data collection tool and are 5-point Likert-type items scored as "1-strongly disagree", "2-disagree", "3-undecided", "4-agree" and "5-strongly agree". The scale consists of four factors: “knowledge”, “planning”, “implementation” and “evaluation”. The lowest score teachers can get from the overall scale is 29, while the highest score they can get is 145; the lowest score they can get from the knowledge factor (1. factor) is 8, while the highest score is 40; the lowest score they can get from the planning factor (2. factor) is 8, while the highest score is 40; the lowest score they can get from the implementation factor (3. factor) is 6, while the highest score is 30 and the lowest score, they can get from the evaluation factor (4. factor) is 7, while the highest score is 35.

Analysis of Data

In the study, teachers’ levels of regulating outdoor learning were evaluated in terms of their genders, branches, states of previously having received online or face-to-face training on outdoor learning, states of making use of environments outside of school while teaching, the places teachers spent their childhoods and the places teachers taught. The data obtained in the study were analysed by using SPSS 22.0 program. Before starting the analysis, normality tests were conducted to determine the analysis technique to analyse the data obtained. In normality tests, skewness and kurtosis values are expected to be between +1.00 and -1.00 (Can, 2013). As a result of the normality test conducted, it was concluded that the data were normally distributed ($p=.002$, $p<.05$; Skewness=-.063, Kurtosis=-.931). The data were analysed with descriptive statistics, independent samples t test and independent samples one-way ANOVA.

Ethical Permissions of Research

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were complied with. None of the actions specified under the heading “Action Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” (the second part of the directive) have been taken.

Ethics committee permission information: Name of the committee that made the ethical evaluation: Ondokuz Mayıs University Social and Human Sciences Ethics Committee.

Date of ethical evaluation decision: 26.02.2021

Ethics assessment document issue number: 2021/197.

Results

In this study, which was conducted to find out the regulating outdoor learning levels of teachers, demographic information of the participants, total scores from the scales and levels of the participants and the relationships and levels of relationships between the variables are presented separately in tables below.

Results Regarding the Regulating Outdoor Learning Levels of the Participants

In this part of the study, teachers' regulating outdoor learning levels were determined according to the total scores teachers got from the overall scale and the factors (knowledge, planning, implementation and evaluation) in the scale and the data obtained regarding these levels were determined as low, moderate and low and presented in tables according to teachers' genders, branches, their states of having received online or face-to-face education on outdoor learning, their states of using environments outside of school while teaching, the places teachers spent their childhoods and the places they taught. According to the total scores from the scale and the factors (knowledge, planning, implementation and evaluation), it was found that the teachers who got between 29 and 75.19 on the overall scale had a low level, those who got between 75.2 and 98.49 had moderate level, and those who got between 98.5 and 145 had a high level of regulating outdoor learning. According to the scores from knowledge and planning factors, it was found that the teachers who got between 8 and 20.79 had low, those who got between 20.8 and 27.19 had moderate and those who got between 27.2 and 40 had high levels. According to the scores from the implementation factor, it was found that the teachers who got between 6 and 15.59 had low, those who got between 15.6 and 20.39 had moderate and those who got between 20.4 and 30 had high levels. According to the scores from the evaluation factor, it was found that the teachers who got between 7 and 18.19 had low, those who got between 18.2 and 23.79 had moderate and those who got between 23.8 and 35 had high levels. Teachers' regulating outdoor learning levels according to the variables in the scale are shown in the tables below.

Findings Related to the Information Obtained from the Scale According to the Gender of the Participants

In this part, the participants' levels were determined according to their genders and the total scores they got from the "Outdoor Learning Regulation Scale" and the data were presented in Table 2 with frequency and percentages according to the factors and the overall scale.

Table 2. Findings regarding the levels of the participants determined according to their genders and scale scores

	Gender	Knowledge		Planning		Implementation		Evaluation		Total	
		f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Low	Female	128	54.9	133	57.1	74	31.8	78	33.5	77	33.0
	Male	30	50.0	37	61.7	17	28.3	17	28.3	18	30.0
Medium	Female	0	0	0	0	50	21.5	49	21.0	49	21.0
	Male	0	0	0	0	16	26.7	19	31.7	17	28.3
High	Female	105	45.1	100	42.9	109	46.8	106	45.5	107	45.9
	Male	30	50.0	23	38.3	27	45.0	24	40.0	25	41.7

According to the data in Table 2, it can be seen that male teachers (50.0%) had higher mean scores than female teachers (45.1%) in the knowledge factor of regulating outdoor learning. In the planning factor, the second factor of the scale, it can be seen that female teachers (42.9%) have higher mean scores than male teachers (38.3%). When the data obtained for the third factor (implementation) are evaluated, it can be seen that male teachers (71.7%) had higher mean scores than female teachers (68.3%). When the data obtained for the fourth factor are evaluated, it can be seen that male teachers (71.7%) had higher mean evaluation scores than female teachers (66.5%). When the total scores from the scale are evaluated, it can be seen that male teachers (70.0%) had higher mean scores than female teachers (66.9%).

Findings Related to the Information Obtained from the Scale According to the Branches of the Participants

In this part, the participants' levels were determined according to their branches and the total scores they got from "Outdoor Learning Regulation Scale" and the data were presented in table 3 with frequency and percentages according to the factors and the overall scale.

Table 3. Findings regarding the levels of the participants determined according to their branches and scale scores

	Branch	Knowledge		Planning		Implementation		Evaluation		Total	
		f	%	F	%	f	%	F	%	f	%
Low	Elemantay	29	42.6	32	47.1	16	23.5	18	26.5	16	23.5
	Science	19	46.3	22	53.7	9	22.0	11	26.8	12	29.3
	Pre-school	17	54.8	17	54.8	11	35.5	11	35.5	10	32.3
	Turkish	20	66.7	20	66.7	12	40.0	13	43.3	13	43.3
	Foreing L.	18	62.1	20	69.0	10	34.5	11	37.9	10	34.5
	Mathematics	14	56.0	17	68.0	10	40.0	11	44.0	11	44.0
	Social Sci.	10	45.5	11	50.0	6	27.3	5	22.7	6	27.3
	Vocational L.	13	68.4	12	63.2	8	42.1	8	42.1	8	42.1
	Religion	12	70.6	10	58.8	7	41.2	5	29.4	7	41.2
Guidance	6	54.5	9	81.8	2	18.2	2	18.2	2	18.2	
Medium	Elemantary	0	0	0	0	14	20.6	14	20.6	16	23.5
	Science	0	0	0	0	11	26.8	10	24.4	8	19.5
	Pre-school	0	0	0	0	5	16.1	4	12.9	6	19.4
	Turkish	0	0	0	0	4	13.3	7	23.3	4	13.3
	Foreing L.	0	0	0	0	7	24.1	6	20.7	9	31.0
	Mathematics	0	0	0	0	6	24.0	6	24.0	5	20.0
	Social Sci.	0	0	0	0	5	22.7	6	27.3	5	22.7
	Vocational L.	0	0	0	0	4	21.1	4	21.1	4	21.1
	Religion	0	0	0	0	4	23.5	5	29.4	3	17.6
Guidance	0	0	0	0	6	54.5	6	54.5	6	54.5	
High	Elemantay	39	57.4	36	52.9	38	55.9	36	52.9	36	52.9
	Science	22	53.7	19	46.3	21	51.2	20	48.8	21	51.2
	Pre-school	14	45.2	14	45.2	15	48.4	16	51.6	15	48.4
	Turkish	10	33.3	10	33.3	14	46.7	10	33.3	13	43.3
	Foreing L.	11	37.9	9	31.0	12	41.4	12	41.4	10	34.5
	Mathematics	11	44.0	8	32.0	9	36.0	8	32.0	9	36.0
	Social Sci.	12	54.5	11	50.0	11	50.0	11	50.0	11	50.0
	Vocational L.	6	31.6	7	36.8	7	36.8	7	36.8	7	36.8
	Religion	5	29.4	7	41.2	6	35.3	7	41.2	7	41.2
Guidance	5	45.5	2	18.2	3	27.3	3	27.3	3	27.3	

According to the data in Table 3, the teachers' regulating outdoor learning levels were evaluated in terms of their branches according to the factors in the scale. It can be seen that in the knowledge factor, teachers of elementary school (57.4%), social studies (54.5%) and science (53.7%); in the planning factor, teachers of elementary school (52.9%) and social studies (50.0%); in the implementation factor, teachers of psychological counselling and guidance (81.2%), science (78.0%), elementary school (76.5%) and social studies (72.7%); in the evaluation factor, teachers of psychological counselling and guidance (81.8%), social studies (77.3%), elementary school (72.5%) and science (73.2%) had higher mean scores than the teachers of other branches. When an evaluation is made according to total scores taken from the scale, it can be seen that teachers of psychological counselling and guidance (81.8%), elementary school (76.4%), social studies (72.7%) and science (70.7%) had higher mean scores than the teachers of other branches.

Findings Related to the Information Obtained from the Scale According to States of Having Received Education on Outdoor Learning

In this part, the participants' levels were determined according to their states of previously having received online or face-to-face education on outdoor learning and the total scores they got

from the “Outdoor Learning Regulation Scale” and the data were presented in Table 4 with frequency and percentages according to the factors and the overall scale.

Table 4. Findings related to the participants’ levels were determined according to their states of having received education on outdoor learning and their scale scores

	Education	Knowledge		Planning		Implementation		Evaluation		Total	
		f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Low	Yes	50	38.8	51	39.5	30	23.3	30	23.3	27	20.9
	No	108	65.9	119	72.6	61	37.2	65	39.6	68	41.5
Medium	Yes	0	0	0	0	22	17.1	26	20.2	22	17.1
	No	0	0	0	0	44	26.8	42	25.6	44	26.8
High	Yes	79	61.2	78	60.5	77	59.7	73	56.6	80	62.0
	No	56	34.1	45	27.4	59	36.0	57	34.8	52	31.7

According to the data in Table 4, when evaluations were made according to the scores obtained from the overall scale and the factors, it was concluded that the teachers who had received online or face-to-face education on outdoor learning had higher mean scores in knowledge factor ($\bar{x}_{\text{education}}=61.2\% > \bar{x}_{\text{noeducation}}=34.1\%$), planning factor ($\bar{x}_{\text{education}}=60.5\% > \bar{x}_{\text{noeducation}}=27.4\%$), implementation factor ($\bar{x}_{\text{education}}=76.8\% > \bar{x}_{\text{noeducation}}=62.8\%$), evaluation factor ($\bar{x}_{\text{education}}=76.8\% > \bar{x}_{\text{noeducation}}=60.4\%$) and regulating ($\bar{x}_{\text{education}}=79.1\% > \bar{x}_{\text{noeducation}}=68.5\%$) when compared with the teachers who hadn’t received online or face-to-face education on outdoor learning.

Findings Related to the Information Obtained from the Scale According to States of Using Outdoor Learning Environments While Teaching

In this part, the participants’ levels were determined according to their states of using outdoor learning environments while teaching and the total scores they got from the “Outdoor Learning Regulation Scale” and the data were presented in table 5 with frequency and percentages according to the factors and the overall scale.

Table 5. Findings related to the participants’ levels were determined according to their states of using outdoor learning environments while teaching and their scale scores

	Using	Knowledge		Planning		Implementation		Evaluation		Total	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Low	Yes	112	48.3	123	53.0	62	26.7	66	28.4	64	27.6
	No	46	75.4	47	77.0	29	47.5	29	47.5	31	50.8
Medium	Yes	0	0	0	0	49	21.1	52	22.4	51	22.0
	No	0	0	0	0	17	27.9	16	26.2	15	24.6
Low	Yes	120	51.7	109	47.0	121	52.2	114	49.1	117	50.4
	No	15	24.6	14	23.0	15	24.6	16	26.2	15	24.6

According to the data in Table 5, when evaluations were made according to the scores obtained from the overall scale and from the factors, it was concluded that the teachers who used outdoor learning environments while teaching had higher mean scores in knowledge factor ($\bar{x}_{\text{using}}=51.7\% > \bar{x}_{\text{notusing}}=24.6\%$), planning factor ($\bar{x}_{\text{using}}=47.0\% > \bar{x}_{\text{notusing}}=23.0\%$), implementation factor ($\bar{x}_{\text{using}}=73.3\% > \bar{x}_{\text{notusing}}=52.5\%$), evaluation factor ($\bar{x}_{\text{using}}=71.5\% > \bar{x}_{\text{notusing}}=52.4\%$) and regulating

($\bar{x}_{\text{using}}=72.4\%>\bar{x}_{\text{notusing}}=59.2\%$) when compared with the teachers who did not use outdoor learning environments while teaching.

Findings Related to the Information Obtained from the Scale According to the Places Teachers Spent Their Childhoods

In this part, the participants' levels were determined according to the places teachers spent their childhoods and the total scores they got from the "Outdoor Learning Regulation Scale", and the data were presented in table 6 with frequency and percentages according to the factors and the overall scale.

Table 6. Findings related to the participants' levels determined according to the places teachers spent their childhoods and their scale scores

	Childhood	Knowledge		Planning		Implementation		Evaluation		Total	
		f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Low	Village	48	53.3	50	55.6	29	32.2	29	32.2	30	33.3
	City	110	54.2	120	59.1	62	30.5	66	32.5	65	32.0
Medium	Village	0	0	0	0	19	21.1	23	25.6	17	18.9
	City	0	0	0	0	47	23.2	45	22.2	49	24.1
High	Village	42	46.7	40	44.4	42	46.7	38	42.2	43	47.8
	City	93	45.8	83	40.9	94	46.3	92	45.3	89	43.8

According to the data in Table 6, when evaluations were made according to the scores obtained from the overall scale and from the factors, it was concluded that the teachers who spent their childhood in villages had higher mean scores in knowledge factor ($\bar{x}_{\text{village}}=46.7\%>\bar{x}_{\text{city}}=45.8\%$), planning factor ($\bar{x}_{\text{village}}=44.4\%>\bar{x}_{\text{city}}=40.9\%$) and implementation factor ($\bar{x}_{\text{village}}=67.8\%>\bar{x}_{\text{city}}=67.5\%$) when compared with the teachers who spent their childhood in cities. In comparison, the teachers who spent their childhood in cities had higher mean scores in implementation ($\bar{x}_{\text{city}}=69.5\%>\bar{x}_{\text{village}}=67.8\%$) and regulating ($\bar{x}_{\text{city}}=67.9\%>\bar{x}_{\text{village}}=66.7\%$) factors.

Findings Related to the Information Obtained from the Scale According to the Places Teachers Taught

In this part, the participants' levels were determined according to the places teachers taught and the total scores they got from the "Outdoor Learning Regulation Scale" and the data were presented in table 7 with frequency and percentages according to the factors and the overall scale.

Table 7. Findings related to the participants' levels were determined according to the places teachers taught and their scale scores

	Childhood	Knowledge		Planning		Implementation		Evaluation		Total	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Low	Village	21	48.8	25	58.1	14	32.6	16	37.2	14	32.6
	City	137	54.8	145	58.0	77	30.8	79	31.6	81	32.4
Medium	Village	0	0	0	0	10	23.3	8	18.6	11	25.6
	City	0	0	0	0	56	22.4	60	24.0	55	22.0
High	Village	22	51.2	18	41.9	19	44.2	19	44.2	18	41.9
	City	113	45.2	105	42.0	117	46.8	111	44.4	114	45.6

According to the data in Table 7, when evaluations were made according to the scores obtained from the overall scale and from the factors, it was concluded that the teachers who taught in villages had higher mean scores in the knowledge factor ($\bar{x}_{\text{village}}=51.2\%>\bar{x}_{\text{city}}=45.2\%$) when compared with teachers who taught in cities. In comparison, the teachers who taught in cities had higher mean scores in planning factor ($\bar{x}_{\text{city}}=42.0\%>\bar{x}_{\text{village}}=41.9\%$), implementation factor ($\bar{x}_{\text{city}}=69.2\%>\bar{x}_{\text{village}}=67.5\%$), evaluation factor ($\bar{x}_{\text{city}}=68.4\%>\bar{x}_{\text{village}}=62.8\%$) and regulating factor ($\bar{x}_{\text{city}}=67.6\%>\bar{x}_{\text{village}}=67.5\%$) when compared with the teachers who taught in villages.

Comparison of Participants' Levels of Regulating Outdoor Learning According to Their Genders

In this part, is there a significant difference between the gender of teachers and their level of regulation of outdoor learning? An answer to the sub-problem was sought. The results of the independent samples t test to find out whether regulating outdoor learning levels of the teachers in the study differed by gender, are shown in table 8.

Table 8. The results of the independent samples t test for comparison of regulating outdoor learning levels of the participants by gender

	N	Knowledge				Planning				Implementation				Evaluation				Total			
		\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p
Female	233	26.2	8.050	-.444	.657	24.5	9.028	-.002	.998	19.6	7.021	.221	.825	22.3	8.188	-.053	.958	92.5	30.824	-.082	.935
Male	60	26.7	8.293			24.5	8.815			19.4	6.483			22.4	7.591			92.9	29.783		

According to the data in Table 8, no significant difference was found in knowledge ($p=.657, p>.05$), planning ($p=.998, p>.05$), implementation ($p=.825, p>.05$), evaluation ($p=.958, p>.05$) and regulation ($p=.935, p>.05$) levels of the teachers between genders.

Comparison of Participants' Levels of Regulating Outdoor Learning According to Their Branches

In this part, is there a significant difference between the branches of teachers and the level of regulation of out-of-school learning? An answer to the sub-problem was sought. The results of the independent samples one-way ANOVA test which was conducted to find out whether regulating outdoor learning levels of the teachers in the study differed by branch are shown in table 9.

Table 9. The results of the independent samples one-way ANOVA test for comparison of regulating outdoor learning levels of the participants by gender

	Knowledge				Planning				Implementation				Evaluation				Total			
	KT	KO	F	p	KT	KO	F	p	KT	KO	F	p	KT	KO	F	p	KT	KO	F	p
Between Groups	755.619	83.958	1.295	.239	681.720	75.747	.940	.491	338.927	37.659	.785	.631	325.940	36.216	.550	.837	7688.453	854.273	.912	.515
Within Groups	18349.692	64.840			22813.427	80.613			13579.790	47.985			18627.541	65.822			265082.215	936.686		
Total	19105.311				23495.147				13918.717				18953.481				272770.669			

According to the data in Table 9, no significant difference was found in knowledge factor ($p=.239, p>.05$), planning factor ($p=.491, p>.05$), implementation factor ($p=.631, p>.05$), evaluation factor ($p=.837, p>.05$) and regulation factor ($p=.912, p>.05$) levels of the teachers between branches.

Comparison of Participants' Levels of Regulating Outdoor Learning According to States of Previously Having Received Online or Face-to-face Education on Outdoor Learning

In this part, is there a significant difference between the teachers' previous experience of online or face-to-face training on outdoor education and their level of organizing outdoor learning? An answer to the sub-problem was sought. In this context, the results of the independent samples t test conducted to find out whether regulating outdoor learning levels of the teachers in the study differed by their states of previously having received online or face-to-face education on outdoor learning, are shown in table 10.

Table 10. *The results of the independent samples t test for comparison of regulating outdoor learning levels of the participants by their states of previously having received online or face-to-face education on outdoor learning*

	N	Knowledge				Planning				Implementation				Evaluation				Total			
		\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p
Yes	129	29.23	8.026	5.909	.000	27.89	8.799	6.121	.000	21.64	7.082	4.705	.000	24.57	8.327	4.304	.000	103.33	30.891	5.601	.000
No	164	23.91	7.353			21.80	8.179			17.90	6.310			20.55	7.394			84.15	27.591		

According to data in Table 10, a significant difference was found between groups' knowledge ($p=.000$, $p<.05$); planning ($p=.000$, $p<.05$); implementation ($p=.000$, $p<.05$); evaluation ($p=.000$, $p<.05$) and regulation ($p=.000$, $p<.05$) levels in terms of previously having received online or face-to-face education on outdoor learning. Regarding this difference, it was found that the teachers who received online or face-to-face education on outdoor learning had higher mean knowledge ($\bar{x}_{\text{education}}=29.23>\bar{x}_{\text{noeducation}}=23.91$); planning ($\bar{x}_{\text{education}}=27.89>\bar{x}_{\text{noeducation}}=21.80$); implementation ($\bar{x}_{\text{education}}=21.64>\bar{x}_{\text{noeducation}}=17.90$) and evaluation ($\bar{x}_{\text{education}}=24.57>\bar{x}_{\text{noeducation}}=20.55$) levels and overall scale ($\bar{x}_{\text{education}}=103.33>\bar{x}_{\text{noeducation}}=84.15$) scores when compared with the teachers who did not receive online or face-to-face education on outdoor learning.

Comparison of Participants' Levels of Regulating Outdoor Learning According to States of Teaching in Environments Outside of School

In this part, is there a significant difference between the teachers' teaching of their lessons outside the classroom and their level of organizing outdoor learning? An answer to the sub-problem was sought. In this context, the results of the independent samples t test, which was conducted to find out whether regulating outdoor learning levels of the teachers in the study differed by their states of teaching in environments outside of school are shown in table 11.

Table 11. *The results of the independent samples t test for comparison of regulating outdoor learning levels of the participants by their states of teaching in outdoor environments*

	N	Knowledge				Planning				Implementation				Evaluation				Total			
		\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p
Yes	232	27.32	7.899	4.547	.000	25.56	8.775	4.142	.000	20.32	6.871	3.863	.000	23.14	8.104	3.482	.001	95.35	30.277	4.218	.000
No	61	22.20	7.556			20.36	8.562			16.57	6.238			19.18	7.100			78.31	27.478		

According to data in Table 11, significant difference was found between groups' knowledge ($p=.000$, $p<.05$); planning ($p=.000$, $p<.05$); implementation ($p=.000$, $p<.05$); evaluation ($p=.001$, $p<.05$)

and regulation ($p=.000, p<.05$) levels in terms of their states of teaching in environments outside of school. It was concluded that the teachers who did teach in environments outside of school had higher mean knowledge ($\bar{x}_{didteach}=27.32>\bar{x}_{didnotteach}=22.20$); planning ($\bar{x}_{didteach}=25.56>\bar{x}_{didnotteach}=20.36$); implementation ($\bar{x}_{didteach}=20.32>\bar{x}_{didnotteach}=16.57$) and evaluation ($\bar{x}_{didteach}=23.14>\bar{x}_{didnotteach}=19.18$) levels and overall scale scores ($\bar{x}_{didteach}=95.35>\bar{x}_{didnotteach}=78.31$) when compared with the teachers who did not teach in environments outside of school.

Comparison of Participants' Levels of Regulating Outdoor Learning According to The Places Teachers Spent Their Childhoods

In this part, is there a significant difference between the places where teachers spent their childhood and their level of organizing outdoor learning? An answer to the sub-problem was sought. In this context, the results of the independent samples t test, which was conducted to find out whether regulating outdoor learning levels of the teachers in the study differed by the places they spent their childhood, are shown in table 12.

Table 12. The results of the independent samples t test for comparison of regulating outdoor learning levels of the participants by the places they spent their childhood

	N	Knowledge				Planning				Implementation				Evaluation				Total			
		\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p
Village	90	25.83	7.628	-.590	.556	24.62	8.632	.179	.858	19.58	6.514	.058	.954	22.29	7.481	-.040	.920	92.32	28.680	-.101	.920
City	203	26.44	8.296			24.42	9.136			19.53	7.086			22.33	8.317			92.71	31.431		

According to data in Table 12, no significant difference was found between the teachers who spent their childhood in village and those who spent their childhood in city in terms of knowledge ($p=.556, p>.05$); planning ($p=.858, p>.05$); implementation ($p=.954, p>.05$); evaluation ($p=.920, p>.05$) and regulation ($p=.920, p>.05$) levels.

Comparison of Participants' Levels of Regulating Outdoor Learning According to The Places Teachers Taught

In this part, is there a significant difference between the places where teachers teach and their level of organizing out-of-school learning? An answer to the sub-problem was sought. The results of the independent samples t test to find out whether regulating outdoor learning levels of the teachers in the study differed by the places they taught, are shown in table 13.

Table 13. The results of the independent samples t test for comparison of regulating outdoor learning levels of the participants by the places they taught

	N	Knowledge				Planning				Implementation				Evaluation				Total			
		\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p	\bar{x}	S	t	p
Village	43	25.74	8.578	.446	.656	24.37	8.912	.086	.931	19.05	6.821	.510	.611	22.12	7.774	.177	.860	91.28	31.217	.305	.761
City	250	26.34	8.017			24.50	8.998			19.63	6.928			22.35	8.119			92.82	30.508		

According to data in Table 13, no significant difference was found between the teachers who taught in village and those who taught in city in terms of knowledge ($p=.656, p>.05$); planning ($p=.931, p>.05$); implementation ($p=.611, p>.05$); evaluation ($p=.860, p>.05$) and regulation ($p=.761, p>.05$) levels.

Conclusion, Discussion, and Recommendations

Education outside of school is a process which carries the process of education beyond four walls, contributes to the multifaceted development of students, makes the process more active, makes learning more permanent, and facilitates learning by allowing students with different characteristics to work together with a group and through cooperation. Education outside of school is a process that positively affects students' physical, language and motor development and communication skills (Fiskum and Jacobsen, 2012). In a study they conducted, James and Williams (2017) stated that through education outside of school, students learned high-level concepts more efficiently, they were more willing to learn, and their sense of cooperation, taking responsibility, and independence developed while solving the difficulties they encountered. In another study conducted by Gustafsson, Szczepanski, Nelson and Gustafsson (2012) on children with some psychological health problems, it was found that outdoor learning activities caused a decrease in students' mental states and the psychological problems they experienced. When evaluated from this point of view, all teachers from pre-school to higher education should have the information related to outdoor education, what they should be careful about while planning or applying outdoor education processes and competency about how to evaluate students' states of learning at the end of the process. Therefore, to determine teachers' competency in this field, the need has arisen to conduct a study to measure outdoor learning regulation levels.

When the literature about education outside of school was examined, results were found that educational processes conducted in outdoor environments facilitated students' learning and made learning more meaningful, provided inter-disciplinary knowledge transfer, increased attention, interest, motivation and willingness towards the lesson, developed social skills and ensured permanent learning (Bolat and Koroğlu, 2020). In studies conducted on outdoor learning in literature, participants' ages, previous knowledge and experiences, fears and phobias, physical insufficiency and special education requirements, and ethnic and cultural identities are shown as factors that affect outdoor learning (Dillon, Rickinson, Teamey, Morris, Choi and Sanders, 2006). In this study, regulating outdoor learning levels of teachers working in different educational institutions were evaluated in terms of teachers' gender, branch, the state of having received online or face-to-face education on outdoor learning, state of using outdoor environments while teaching, the places they spent their childhood and the places they taught. In line with the data obtained, it was concluded that there were no differences between teachers' regulating outdoor learning levels regarding their gender, branch, places where they spent their childhood and the places they taught. In parallel with our study, Bozpolat and Alem (2022) stated that they could not find a difference by gender in the quantitative study of secondary school teachers regarding their perception of organizing outdoor environments.

In our research, it has been concluded that there is a difference in the level of organizing outdoor learning according to the status of receiving any online or face-to-face education related to outdoor education and the use of outdoor environments while teaching their lessons. In a study conducted by Dillon et al. (2006), it was concluded that previous knowledge and experience on the subject or process shown as factors that affect outdoor learning caused a difference between participants. Regarding this difference, the result that teachers who did not receive online or face-to-face education on outdoor learning had low levels of using outdoor environments while teaching seems to be associated. This is because it is possible result that it is difficult for teachers who do not have enough information about the outdoor learning process to integrate this process to their lessons, to plan, apply, and analyse the stages of this process correctly and sufficiently and to evaluate the learning outcomes at the end of the process. Bozpolat and Alem (2022) found that secondary school teachers' knowledge of planning outdoor learning activities was at a moderate level; They found that the activities' implementation level is higher than the planning information. Again, Ustabulut's (2021) study conducted to determine the views of Turkish teacher candidates about outdoor learning found results parallel to our study. Another similar finding was found in Aslan's (2021) study, in which he investigated the perceptions of teachers and school administrators about organizing outdoor learning.

Regarding this difference obtained from the study, as stated in Palavan, Çiçek, and Atabay's (2016) study, it can be seen that teachers who did not receive education on outdoor learning and, therefore, who did not have any information about outdoor learning had problems about planning and applying outdoor learning activities and carrying out the process successfully. In a study conducted by Agostini, Minelli and Mandolesi (2018), it was stated that there were differences between the outdoor learning activities designed by teachers who received education on outdoor learning and those who did not; teachers who received education designed activities which appealed more to students' developmental areas while teaching in outdoor environments and perceived outdoor environments as more educational and developmental when they had information about education outside of school. When examined in this context, this result regarding the difference between the teachers who received education on outdoor learning and those who did not agree on outdoor learning levels also supports the results of studies conducted in literature. For this reason, it is thought that this study will contribute to the field by revealing teachers' knowledge, planning, application and evaluation levels about organizing outdoor learning.

When all the results obtained in this study are evaluated together, longitudinal studies can be conducted to increase the level of information on what teachers should pay attention to while planning, applying and evaluating outdoor learning processes. Curricula can be revised as programs that draw a general framework for educational practices conducted outside the school. Outdoor learning environments can be designed for teachers to carry out lessons of different branches with their students or school gardens can be renewed. Teachers' competency in education outside of school

can be increased with both theoretical and applied activities through in-service training. Through the cooperation protocols signed between the Ministry of National Education and Universities to organize outdoor learning environments, seminars, conferences, or in-service training can be provided to inform the relevant teachers about the subject.

References

- Agostini, F., Minelli, M., & Mandolesi, R. (2018). Outdoor education in Italian kindergartens: How teachers perceive child developmental trajectories. *Frontiers in Psychology, 9*, 1911. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01911>
- Ay, Y., Anagün, Ş. S., & Demir, Z. M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 10*(15), 103-118. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8702>
- Aslan, Ö. (2021). Okul dışı öğrenme ortamları düzenlemeye yönelik eğitim yöneticileri ve öğretmen algıları. (Tezsiz yüksek lisans projesi). Denizli, Pamukkale Üniversitesi. Retrieved from <https://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11499/38541/%c3%96zcan%20ASLAN%20Proje.pdf?sequence=1&isAllowed=y> on 08 Mayıs 2023.
- Balkan Kıyıcı, F., Atabek Yiğit, E., & Darçın, E. S. (2014). Doğa eğitimi ile öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişimin ve görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 17-27. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/trkefd/issue/21473/230150>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 231-274. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/bitlissos/issue/38061/399955>
- Bolat, Y., & Köroğlu, M. (2020). Okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenmeyi düzenleme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches. 5*(13), 1630-1663. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.258>
- Bostan Sarıoğlu, A., & Küçüközer, H. (2017) Fen Bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD). 2*(1), 1-15. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jrinen/issue/30340/299912>
- Bozpolat, E., & Alem, F. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(36), 1368-1397. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2546893>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (29. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Cirit Gül, A. (2023). *Argümantatif sınıf dışı eğitim etkinlikleri ile öğrencilerin başarılarının, argümantasyon becerilerinin ve çevre tutumlarının değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Samsun.

- Cirit Gül, A., Apaydın, Z., Çobanoğlu E. O., & Tağrikulu, P. (2018). Fen öğretiminde Toulmin argümantasyon modelinin sınıf dışı (outdoor) eğitim süreci ile bütünleştirilmesi: Örnek etkinlikler. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 103-120. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubad/issue/52865/685501>
- Civelek, P., & Akamca, G. Ö. (2018). Açık hava etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2011-2020. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/40303/478944>
- Coppola, R., Tortella, P., Coco, D., & Sgrò, F. (18-19 December 2020). *How can the technology be integrated in Outdoor Movement Education for children and the youth with special needs?. Supplementary Issue: Autumn Conferences of Sports Science*. [Costa Blanca Sports Science Events, Proceeding]. Alicante, Spain. Retrieved from <https://doi.org/10.14198/jhse.2021.16.Proc2.50>
- Çağlar Karapınar, B., & Arıbaş, K. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğa eğitimi hakkında metaforik algıları. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 40-66. Retrieved from <http://ankad.org/index.php/Ankad/article/view/18>
- 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. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59420/853396>
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107. Retrieved from <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315730486-22/value-outdoor-learning-evidence-research-uk-elsewhere-justin-dillon-mark-rickinson-kelly-teamey>
- Eaton, D. (1998). *Cognitive and affective learning in outdoor education*, [Unpublished Doctoral thesis. University of Toronto].
- Ergun, M., & Çobanoğlu, E. O. (2017). Okul dışı öğrenme. S. Dal ve M. Köse (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri etkinlik ve ders planı örnekleriyle zenginleştirilmiş içinde*. (ss. 327-375), Anı Yayıncılık.
- Ertuğrul, A., & Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Kayseri Bilim Merkezi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 9(2), 107-116. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ssrj/issue/54392/736021>
- Fido, H. S. A., & Gaylord, C. G. (1982). Field work and the biology teacher: A survey in secondary schools in England and Wales. *Journal of Biological Education*, 16(1), 27-34. <https://doi.org/10.1080/00219266.1982.9654414>
- Fiskum, T. A., & Jacobsen, K. (2012). Individual differences and possible effects from outdoor education: Long time and short time benefits. *World Journal of Education*, 2(4), 20-33. <http://doi.org/10.5430/wje.v2n4p20>

- Gray, T., & Martin, P. (2012). The role and place of outdoor education in the Australian National Curriculum. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 16(1), 39-50. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1007/BF03400937>
- Gustafsson, P. E., Szczepanski, A., Nelson, N., & Gustafsson, P. A. (2012). Effects of an outdoor education intervention on the mental health of school children. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 12(1), 63-79. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1080/14729679.2010.532994>
- James, J. K., & Williams, T. (2017). School-based experiential outdoor education: A neglected necessity. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 58-71. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1177/1053825916676190>
- Kahyaoglu, M. (2016). Türkiye’de çevre eğitimi üzerine yapılan araştırmalar: Bir içerik analizi çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (34), 50-60. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/marucog/issue/24661/260862>
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 111-135. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/39596/429575>
- Malkoç, S., & Kaya, E. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanılma durumları. *İlköğretim Online*, 14(3), 1079-1095. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.40410>
- McKenzie, G., Utgard, R., ve Lisowski, M. (1986). The importance of field trip: A geological example. *Journal of College Science Teaching*, 16, 17-20.
- MEB, (2018a): Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul 4., 5., 6. ve 7. sınıflar <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> (Retrieved on 04.03.2021).
- MEB, (2018b): Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı İlkokul 1., 2. ve 3. sınıflar. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326> (Retrieved on 04.03.2021).
- MEB, (2018c): Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325> (Retrieved on 04.03.2021).
- MEB, (2018d): Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı Ortaokul 7. ve 8. sınıflar. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=380> (Retrieved on 04.03.2021).
- Okur Berberoğlu, E., & Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye’deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17383/181540>
- Oral, B., & Çoban, A. (2020). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (1. Baskı). Pegem Akademi.

- Öztürk Aynal, Ş. (2013). Haydi çocuklar doğaya ve bahçelere açılıyor: Mekan dışı eğitim İsveç'ten örnekler. *International Journal of Social Sciences*, 6(1), 371-384.
- Palavan, O., Çiçek, V., & Atabay, M. (2016). Perspectives of elementary school teachers on outdoor education. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1885-1893. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1110777>
- Payne, M. R. (1985). *Using the Outdoors to Teach Science: A Resource Guide for Elementary and Middle School Teachers*. National Institute of Education (ED): Washington, DC.
- Salmi, H. (1993). *Science Centre Education. Motivation and Learning in Informal Education. Research Report 119*. Department of Teacher Education, PO Box 38 (Ratakatu 6A) 00014 University of Helsinki.
- Smeds, P., Jeronen, E., Kurppa, S., & Vieraankivi, M. L. (2011). Rural camp school eolearn-outdoor education in rural settings. *International Journal of Environmental and Science Education*, 6(3), 267-291. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ959420>
- Şahin, F., & Yazgan, B. S. (2013). Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 107-122. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/suje/issue/20634/220022>
- Şimşek, A., & Kaymakçı, S. (2015). Okul dışı Sosyal Bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı. (A. Şimşek ve S. Kaymakçı Ed.). *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde*. (ss. 1-13). Pegem Akademi.
- Türkmen, H. (2010). İnfomal (sınıf-dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 46-59. Retrieved from <http://egitim.cu.edu.tr/efdergi>
- Ustabulut, M. Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili görüşleri. *Mavi Atlas*, 9(1), 232-249. Retrieved from <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.859615>
- Yarar Kaptan, S., & Beldağ, A. (2019). Sınıf Öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenmeye ilişkin farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 347-366. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.29329/mjer.2019.218.20>