

## SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARI İLE OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINA GEZİ DÜZENLEMeye YÖNELİK KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ \*

Nazife Tuğba YILDIRIM\*\* Akın EFENDİOĞLU\*\*\*

### ÖZET

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile okul dışı öğrenme ortamlarına gezi düzenlemeye yönelik kaygı [ODÖGDYK] düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri için ilişkisel tarama modeli, nitel veriler için ise olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde görev yapan 121 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Nicel veriler 2022/2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde “öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeği” ve “okul dışı öğrenme ortamlarına gezi düzenlemeye yönelik kaygı ölçeği” aracılığıyla; nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplamda 10 sınıf öğretmeni ile görüşülerek elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS25 programı kullanılmış ve betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi, Anova ve ölçeklerin boyutlarına ait puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde Maxqda 18 programı kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının orta üstü düzeyde, ODÖGDYK' larının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının ve ODÖGDYK düzeylerinin farklı değişkenler açısından farklılık göstermediği ancak kadın öğretmenlerin zarar bağlantılı kaygı düzeyinin, erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular ışığında, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile ODÖGDYK düzeyleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel sonuçları incelendiğinde ise; görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamı okul dışı gezilerin faydalarının farkında olmalarına rağmen kimi zaman mesleki öz yeterlik eksikliği kimi zaman bürokratik kaygılar ancak en çok da zarar ve güvenlik kaygılarından dolayı okul dışına gezi düzenlemekten kaçındıklarını ifade ederek nicel bulgulara benzer sonuçlar elde edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerden bu sorunların çözümü niteliğinde olabilecek çözüm önerileri alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul dışı öğrenme ortamları, sınıf öğretmenleri, öz yeterlilik inancı, kaygı, karma yöntem, fenomenoloji.

## INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASS TEACHERS' SELF-EFFICIENCY BELIEFS AND ANXIETY LEVELS TO ORGANIZE OUT OF SCHOOL LEARNING ENVIRONMENTS

### ABSTRACT

In the study, the relationship between the self-efficacy beliefs of classroom teachers and their anxiety levels towards organizing trips to out-of-school learning environments [ODOGDYK] was examined. Explanatory sequential design, one of the mixed research methods, was used in the research. The quantitative data of the study were used with the relational survey model, and the phenomenology design was used for the qualitative data. The quantitative data of the study consisted of 121 classroom teachers working in Şahinbey district of Gaziantep province. Quantitative data were obtained through “teachers' self-efficacy beliefs scale” and “anxiety scale for organizing trips to out-of-school learning environments” in the fall semester of the 2022/2023 academic year; Qualitative data were obtained by interviewing a total of 10 classroom teachers with a semi-structured interview form. The SPSS25 program was used in the analysis of quantitative data, and Pearson Correlation analysis was performed to examine the relationship between descriptive statistics, independent groups t-test and scores of the dimensions of the scales. In the analysis of qualitative data, Maxqda 18 program was used and content analysis based on document analysis was made. According to this, it was seen that the self-efficacy beliefs of the classroom teachers were at a medium level, and the ODOGDYK of the classroom teachers was at a moderate level. In addition, it was concluded that teachers' self-efficacy beliefs and ODOGDYK levels did not differ in terms of different variables, but the harm-related anxiety level of female teachers was significantly higher than male teachers.

\*\*Öğretmen, MEB, [tugbay1812@gmail.com](mailto:tugbay1812@gmail.com)

\*\*\* Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, [eakin@cu.edu.tr](mailto:eakin@cu.edu.tr)

*In the light of these findings, it was concluded that there is a negative and moderately significant relationship between classroom teachers' self-efficacy beliefs and ODOOGDYK levels.*

*When the qualitative results of the research are examined; Although almost all of the classroom teachers who participated in the interview were aware of the benefits of out-of-school trips, they stated that they avoided organizing excursions out*

*of school due to professional self-efficacy, sometimes bureaucratic concerns, but mostly because of harm and safety concerns. As a result, solution suggestions were received from the teachers, which could be the solution of these problems.*

**Keywords:** *Out-of-school learning environments, classroom teachers, self-efficacy belief, anxiety, mixed method, phenomenology.*

## Giriş

21. yüzyılda dünyanın değişen şartlarına uyum sağlamak, hatta değişime yön verebilmek için; içinde bulunduğu çağı anlayan, toplumun ihtiyaçlarını iyi analiz eden, hayat boyu öğrenmeyi yaşam tarzı haline getiren, yenilikçi ve en önemlisi bilgiye hızlı ve kolay ulaşan, çağın gereklerini karşılayabilecek niteliklere sahip bireyler yetiştirmek gerekmektedir (Uçak & Erdem, 2020). Bunu yapabilmenin ön koşulu da eğitim sistemlerinin buna göre düzenlenmesi ve mevcut sistemin çağın gereklerine göre yenilenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin öğrenme şekilleri ve deneyimleri aynı değildir. Dolayısıyla öğrenciler bir durum ya da problemle karşılaştıklarında farklı düşünebilir ve o probleme farklı çözümler bulabilirler (Özgen & Alkan, 2014). Bu nedenle bireysel farklılıkları önemseyen, öğrencinin aktif katılımını sağlayan, öğrencilerin uygulama yapmasına izin veren öğretim yöntem ve tekniklerinin tercih edilmesi gerekmektedir. Günümüzde öğrencinin öğrenmede aktif olduğu, yaparak-yaşayarak öğrendiği, öğrendiği konuları çevresiyle ilişkilendirdiği ve sosyal yaşamıyla bağlantı kurduğu öğretim yaklaşımları ön plandadır (Saraç, 2017). Çağdaş eğitim programının aktif bir yapıya sahip olması, yalnızca derslerle sınırlandırılmaması, eğitimin genel hedefleri doğrultusunda ders dışında da devam ettirilmesi ve çeşitli öğrenme ortamları oluşturularak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırması beklenmektedir (Karademir, 2013).

Tösten (2020, s. 5), 21. yüzyılda ihtiyaç duyulan, okuduğunu anlayan, sorgulayan, öğrendiklerini yaşama aktaran ve üreten insanların yetişebilmesi için eğitimin gerçeğe yakın ortamlarda gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu gerekçelerle öğrencilerin kendi deneyimleriyle öğrenebilecekleri ve keşfedebilecekleri, onlara somut yaşantılar sağlayan okul dışı ortamlar bir ihtiyaç haline gelmiştir. Okul dışı öğrenme ortamlarını (Eshach, 2007) ve okul dışı öğrenmeyi (Soh & Meerah, 2013) formal ve informal diye sınıflandırmanın, okul dışı öğrenmenin özelliklerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı ifade edilmektedir. Eshach (2007), informal öğrenme ortamlarını; akvaryumlar, hayvanat bahçeleri, müzeler, sanayi kuruluşları gibi kurumsal alanlar (Tal & Morag, 2009); informal öğrenme ortamlarını ise sokaklar, evler, parklar gibi kurumsal olmayan ve her zaman ziyaret edilebilecek (Tal & Morag, 2009) alanlar olarak ifade etmiştir. Okul dışı öğrenme ortamları [ODÖO] ne kadar çok ve kolay ulaşılabilir görünse de iyi bir ön hazırlık gerektirmektedir. Doğru planlanmış alan gezileri, bilişsel ve duyuşsal anlamda öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakırlar (Griffin, 2004). Bu etkiler; ilk elden tecrübe kazanılması merak uyandırması, bilişsel süreç becerilerini kazandırması, gerçek yaşam ile dersler arasında ilişki kurulması, derse ve konuya karşı olumlu tutum geliştirmesi, motivasyonu arttırması (Fägerstam & Blom, 2013), iletişim becerilerini geliştirmesi ve sosyal becerileri geliştirmesi gibi olumlu etkilerdir.

Okul dışı gezilerin amacına ulaşması ve öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakabilmesi, programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin nitelikleri ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenler ODÖO'ya gezi düzenlemeden önce süreci çok iyi planlamalıdır. Öğretmenin sahip olduğu bilgi, beceri ve deneyimler bu sürecin başarılı olmasında etkilidir. Ancak bu sorumluluklarını

yerine getirmeleri için tek başlarına yetersiz kalmaktadır. Öğretmenin kendi becerisi, yetenekleri ve öğrencinin öğrenmesindeki etkinliğine ilişkin inançları, onun öğretim sürecindeki davranışını etkiler. Bu sebeple burada öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Öz-yeterlik inançları, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmelerine ve bu yönde istenen ya da istenmeyen öğretmen davranışlarını sergilemelerine neden olabilmektedir (Oğuz & Topkaya, 2008). Öz-yeterlik inancı, bireyin yeteneklerinde ne düzeyde yetkin olduğuyula değil, bireyin kendi yeteneklerine olan inancıyla ilgilidir. Öz-yeterlik inancının yüksek olması, bireysel hazzı ve başarıyı artırır (Bandura, 1997;akt. Bedir, 2011). Bu durumda bireylerin davranışlarını anlamlandırmada etkili olan öz-yeterlik inancı ile eğitim sürecinin kalitesini artıran ODÖOGDYK düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi önemlidir.

## **Kuramsal Çerçeve**

### **Okul dışı öğrenme ortamları**

Geleneksel eğitim sisteminde eğitim öğretim faaliyetlerinin yapıldığı en önemli yerler okullardır. Günümüzde ezberci ve öğrenciyi sınıf içerisinde pasif hale getiren geleneksel eğitim sisteminden öğrenciyi odağa alan, yaparak yaşayarak kendi tecrübelerini oluşturan ve edindiği deneyimleri kullanarak bilgiyi yapılandıran yapılandırmacı eğitim anlayışına geçilmiştir. Çağdaş eğitim programının aktif bir yapıya sahip olması, yalnızca derslerle sınırlı tutulmaması, eğitimin genel hedefleri çerçevesinde ders dışında da devam ettirilmesi ve çeşitli öğrenme ortamları oluşturarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırması beklenmektedir (Karademir, 2013). Bu gibi gerekçelerle öğrencilerin kendi deneyimleriyle öğrenebilecekleri ve keşfedebilecekleri, onlara somut yaşantılar sağlayan okul dışı ortamlar bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bunting' e (2006) göre okul dışı öğrenme, yapılandırılmış öğrenme etkinliklerinin sınıf dışında, çevre ve toplum gibi farklı ortamlarda uygulanmasıdır. Okul dışı öğrenme, eğitim müfredatını zenginleştirmek için sınıf dışında gerçekleştirilen (Bolat & Köroğlu, 2020) ve okulun eksikliklerini tamamlayan bir anlayıştır (Braund & Reiss, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı da okul dışı öğrenmeye öğretim programlarında yer vererek bu öğrenme ortamlarında yapılacak farklı etkinliklerin imkânlar dâhilinde yapılması gerektiğini vurgulamıştır (MEB, 2018). Okul ve ders dışı etkinlikler kapsamında öğrencilerin yaşadıkları bölgenin coğrafyası, kültür ve sanatı ile hayvancılık ve bitki çeşitleri, üretim faaliyetlerinin yanında bölgeye ait yemek, folklor ve oyun kültürünün formal eğitimle bütünleşik ders dışı etkinliklerle öğrenmelerine imkân verilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2021). Ders dışı etkinlikler formal eğitimi destekleyerek sınıf ortamını sıradan olmaktan çıkarıp öğrencilerin eğlenceli, kalıcı ve aktif öğrenmelerini sağlar (Bozdoğan, 2017,). Okul dışı öğrenme ortamlarının gerek görsel, işitsel ve devinimsel olarak öğrencileri birçok yönden etkilemesi neticesinde kalıcı ve etkili öğrenmeler gerçekleşmektedir. Öğrencilerin öğrenme isteklerini ve içsel motivasyonunu artırır, derse karşı tutum, bilgi ve becerilerinin gelişimini destekler, dersteki soyut kazanımların somutlaştırılmasını sağlar (Laçın- Şimşek, 2011). 21. yy becerilerine sahip, yaratıcı ve eleştirel düşünen, sorunlara anında çözüm bulan, özgüveni gelişmiş, meraklı bireyler olarak gelişmelerine imkân sağlar. Okul dışı eğitimin temel öğrenme işlevi Glowinski ve Bayrhuber' e (2011) göre öğrenme ortamlarının, aşırı çaba harcamadan bilginin keşfedilmesini sağlamasıdır. Kubat, (2018) öğrencilerin tecrübe kazanacağı okul dışı öğrenme ortamlarını; müzeler, milli parklar, bilim merkezleri, hayvanat bahçeleri, akvaryum, botanik bahçeleri, göletler ve sanayi tesisleri olarak ifade etmiştir. Ayrıca, mahalle, hastane, okul bahçesi ve parklar gibi yerler de okul dışı öğrenme ortamlarına örnek verilebilir. Özetle okul dışı öğrenme ortamları; sınıfın ve okulun sınırları dışında kalan çeşitli yaşam alanlarından sanal ortamlara kadar birçok alanı kapsayan ortamlardır (Eshach, 2007). Sınıf ve okul ortamının dışına çıkılması, faaliyetlerin çok iyi bir ön hazırlık ve planlama gerektirmesi, veli, okul yönetimi ve

diğer resmi makamlardan izin alma süreçlerinden dolayı öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına gezi düzenlemeye kaygı duymalarına neden olmaktadır.

### **Öğretmenlerin öz yeterlik inançları**

Öz-yeterlik inancı, bireylerin birçok davranışını etkileyen önemli bir faktördür. Bu sebeple geçmişte uzun yıllara dayanan birçok araştırmanın da konusu olmuştur. Öz yeterlik inancı, insanları bir işi yapmaya güdüleyen psikolojik bir durumdur (Stajkovic & Luthans, 2002). Bir başka deyişle öz yeterlik inancı, bireylerin hedeflerini, seçimlerini ve zor durumda kaldıklarında gösterecekleri gayreti etkilediği düşünülmektedir (Lunenburg, 2011). Bandura'ya (1994) göre öz yeterlik algısı veya inancı, insanların duygusal tepkilerini, düşünme biçimlerini, iyimser, kötümser veya stratejik mi düşüneceğini yoksa kararsız mı kalacağını etkilemektedir. Bunlarla birlikte öz yeterlik inancı; bireylerin amaçlarını, amaçları için ne kadar çaba gösterdiklerini, bu çabalardan bekledikleri sonuçlarını, sıkıntılarla başa çıkma çabalarını, duygusal yaşamlarının düzeyini, çevrelerinden gelen baskılarla başa çıkarken ne kadar stres yaşadıklarını, yaşam tercihlerini ve ulaştıkları başarılarını etkilemektedir (Bandura, 2006). Bandura'nın insan davranışlarını açıklamada kullanılan öz-yeterlik inanç kuramı, her biri davranış değiştirme mühendisi olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirebileceklerine olan inanç düzeylerini ortaya koymakta; sorumluluklarını ve öğretim görevleriyle ilgili davranışları tahmin etmek için kullanılmaktadır. Bu durumun bireyin gelişimini etkileyen öğretmen davranışlarının anlamlandırılmasında ve geliştirilmesinde önemli bilgiler sağlayabileceği düşünülmektedir (Yılmaz, Köseğlü, Gerçek & Soran, 2004, s. 260). Bu duruma göre öğretmenlerin öz yeterlik inançları onların sınıfta gösterdikleri davranışları etkilemektedir. Hayatın diğer alanlarında olduğu gibi öğrenmeye elverişli ortamları oluşturma görevi büyük ölçüde öğretmen yeteneklerine ve öz yeterliklerine dayanmaktadır (Bandura, 1993). Öğretmen öz yeterlik inancını etkileyen faktörler kısaca özetlenecek olursa; bilgi birikimi gibi öğretmenden kaynaklanan faktörler, sınıf mevcutları, okul yönetiminin tutum ve yaklaşımları, bürokratik izin alma süreçleri, veli faktörü, öğretmenlerin sosyo-ekonomik statüleri, öğretim materyalleri, meslektaşlardan ve toplumdan gelen destekler gibi çevresel etmenlerden söz edilebilir (Tschannen Morgan & Hoy, 2001).

### **Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile okul dışı öğrenme ortamlarına gezi düzenlemeye yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki**

Okul Dışı Öğrenme etkinlikleri ve gezileri çok iyi bir ön hazırlık ve planlama gerektirmektedir. Bu gezilerde programlardaki kazanımları etkin bir şekilde gerçekleştirecek olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin bu kazanımlara ulaşmak ve öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlamak için bu eğitsel gezileri düzenleyebilme öz yeterliliklerinin yeterli olması beklenir (Yurtdakal & Karakaş, 2021). Alışılmış sınıf ortamının dışına çıkılması, öncesinde yapılması gereken yasal metotlar gibi süreçlerden dolayı güçlü öz-yeterlik inançlarına sahip olmayı gerekli kılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin okulda öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik etmesi gibi, okul dışındaki deneyimlerinde ve eğitim yaşantılarında da rolleri büyüktür. Okul dışı öğrenme etkinlikleri okuldan ayrı ancak okul müfredatına uygun olarak okulun eksikliklerini tamamlayan bir anlayışa sahip olmalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin iyi bir okul dışı gezi planlama yeterliliklerine sahip olmaları gerekmektedir (Bolat & Köroğlu, 2020). Karşılaşılabilecek tehlikeleri hesaba katarak planlama yapmalıdırlar. Bu tür risklerin olması sebebiyle sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümü okul dışı öğrenme etkinliklerini faydalı bulmalarına rağmen öğrenme yöntemi olarak kullanmakta tereddüt etmektedirler. Literatür tarandığında okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik etkinliklerin sayısının sınırlı olduğu sonucuna ulaşılabilir (Bozdoğan, 2007; Kaya, 2021). Üner' in (2019), Fen grubu öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin kaygılarının giderilerek ders planlarında okul dışı öğrenme ortamlarına daha fazla yer vermelerinin sağlanması önerilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin alan bilgilerinin yetersiz olması ve etkinlik planlamada yaşanan

aksaklıklar bu durumun bir diğer sebebi olarak gösterilebilir (Orion vd., 1997). Bu durumda öğretmenlerin bu kaygılarının nedenlerinin belirlenmesi ve bu kaygıların öz yeterlik algılarıyla ilişkili olup olmadığının belirlenmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Nitekim Bozdoğan (2015) ve Güler (2009) de bu görüşü destekler nitelikte sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme faaliyetleri planlamada geri durmalarının sebeplerini öğretmenlerin yeterli düzeyde bilgiye ve öz-yeterliğe sahip olmaması ve kaygılanmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda okul dışı öğrenme etkinlikleri konusunda aynı ölçüde pedagojik bilgi ve beceriye sahip olan iki öğretmenden, öz yeterlik algısı yüksek olanın okul dışı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirme olasılığının daha fazla olacağı söylenebilir. Bu doğrultuda Luszczynska, Gutiérrez-Doña ve Schwarzer (2005, s. 81), öz yeterlik inancını, bireyin zor ya da yeni görevleri yerine getirme, zorlu durumlarla başa çıkmaya yönelik inançları olarak da ifade etmektedirler. Sonuç olarak öğretmenlerin okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik öz-yeterlik inançlarının araştırmacılar tarafından ortaya çıkarılması önemlidir.

### **Araştırmanın Önemi ve Amacı**

Okul dışı öğrenme faaliyetleri, eğitim müfredatını zenginleştirmek için sınıf dışında gerçekleştirilen tüm etkinlikleri kapsamaktadır. Sözer ve Oral' ın (2016, s. 278) yaptıkları bir meta sentez çalışmasında 18 lisansüstü tezden aldıkları sonuçlara göre, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin psiko-sosyal, bilişsel ve duyuşsal boyutta gelişimlerini desteklediği ayrıca öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine imkân tanınması sebebiyle alternatif bir öğrenme yöntemi olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak düzenlenecek faaliyetler için önceden yapılması gereken planlamaların çok dikkat edilerek düzenlenmesi gerekmektedir. Okul dışı öğrenme ortamı olarak seçilecek yerin kazanımlara ve öğrencilerin seviyesine uygun olması gerekir. Resmi prosedürlerin titizlikle yapılması ve aksaklıklara mahal verilmemesi gerekir. Tüm bu ve benzeri sebeplerden dolayı öğretmenler okul dışı faaliyetleri yararlı bulsalar dahi kendilerinde yarattığı kaygılardan dolayı bu tür faaliyetleri düzenlemekten geri durmaktadırlar. Çoğu zaman okul dışı faaliyet düzenlemeye yönelik kaygıları yalnızca dışsal sebeplerden kaynaklanmadığı gibi kimi zaman da öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarından kaynaklandığı belirtilebilir. Literatürde yapılan taramada öğretmen adaylarına yönelik (Bozdoğan, 2016); ortaokul öğretmenlerine yönelik (Pekin & Bozdoğan, 2021); Fen grubu öğretmenlerine yönelik (Üner, 2019) ve genel öğretmenlere yönelik (Yavuz & Kıyıcı, 2012) öz yeterlilik inancı ile okul dışı öğrenme ortamlarına gezi düzenlemeye yönelik kaygı düzeylerini inceleyen çalışmalar olduğu görülmüştür. Yurtdakal ve Karakaş (2021) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına gezi düzenleyebilme öz yeterlilikleri incelenmiştir. Ancak sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inancı ile okul dışı öğrenme ortamlarına gezi düzenlemeye yönelik kaygı düzeylerinin ilişkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamış olması, bu çalışmayı özgün kılmış ve ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerini, okul dışı etkinliklere yönelik kaygı düzeylerini ve bu iki değişken arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmesi, farklı değişkenler açısından bu ilişkinin değişip değişmediğini belirlemesi ve okul dışı etkinliklerin niteliğini arttırması açısından ilgili alana katkı sağlaması ve alan yazındaki boşluğu gidermesi yönünden önemli görülmektedir. Araştırmanın esas amacı çerçevesinde aşağıda yer alan sorulara cevaplar aranacaktır:

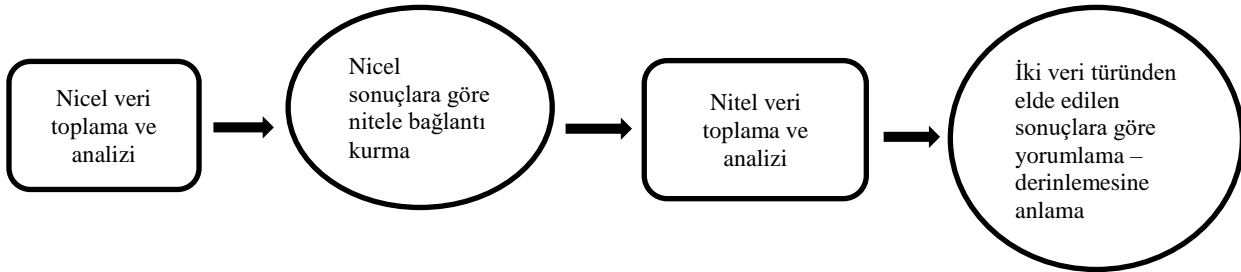
1. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları farklı değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına gezi düzenlemeye yönelik kaygı düzeyleri nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına gezi düzenlemeye yönelik kaygı düzeyleri farklı değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?

5. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile okul dışı öğrenme ortamlarına gezi düzenlemeye yönelik kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile okul dışı öğrenme ortamlarına gezi düzenlemeye yönelik kaygı düzeylerinin ilişkisine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?

### Yöntem

Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları; araştırma problemlerini daha iyi anlamak için hem nicel veriler hem de nitel verilerin toplandığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirerek ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkarıldığı bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell & Sözbilir, 2017). Nicel araştırma, olguları ve olayları nesnelleştirerek bunları gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde sunan bir araştırma biçimidir (Büyüköztürk, vd., 2008). Nitel araştırma ise, doğal ortamda, olgu ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya çıkarılmasına yönelik bir sürecin takip edildiği araştırma türüdür (Creswell, 2005). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin beraberinde kullanılması ile tek bir yöntemin barındırdığı eksikliklerin giderilmesi ve daha nitelikli araştırmalar yapılabilmesi için karma araştırma yöntemi tasarımlarına duyulan ihtiyaç da artmıştır (Greene, 2005). Bu çalışmada kullanılan karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desende ise; öncelikle nicel veriler toplanır analiz edilir ve elde edilen veriler ışığında daha derin bilgilere ulaşmak için nitel veri toplama süreci ile araştırma devam eder (Creswell & Clark, 2015). Araştırma problemini anlamada nitel ve nicel yöntemlerin tek başına yeterli olmadığı durumlarda karma yöntemi kullanmak uygun olacaktır. Nitel ve nicel çalışmaları birleştirmenin önemli olduğunu vurgulayan birçok çalışma (Creswell, 1999; Davies, 2000; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Lipsey & Wilson 2001; Schroder, 2012) literatürde yer almaktadır. Şekil 1’ de açıklayıcı sıralı desen modeli gösterilmiştir.



Şekil 1: Açıklayıcı sıralı desen (Nicel → Nitel) karma yöntem modeli (Creswell & Clark, 2018)

Bu çalışmanın etik kurul izni Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 01/06/2023 tarih ve 8 nolu kararı ile alınmıştır.

### Nicel Yöntem Aşaması

Araştırmada nicel veriler için ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiyel tarama yöntemi, iki veya daha fazla faktör arasındaki ilişkileri belirlemek ve muhtemel sonuçları tahmin için kullanılır. Araştırmacı bu tarama modelinde çalışacağı örneklemden bir örneklem alır ve deneklerine davranış, tutum ya da algılarla ilgili bir veya birden fazla soru sorar (Stockemer vd., 2019).

### Çalışma grubu

Araştırmanın nicel verilerini elde etmek için Gaziantep ili Şahinbey ilçesindeki ilkokullardan karma yöntem örnekleme çeşitlerinden rastlantısal örnekleme yöntemlerinden basit rastgele örnekleme ile seçilen toplam 121 sınıf öğretmeninden veriler toplanmıştır. Araştırmada cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okulun bulunduğu bölge, okutulan sınıf düzeyi ve ne sıklıkla gezi düzenlendiği gibi gruplandırmalar yapılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerin Demografik ve Mesleki Bilgileri

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	62	51,2
	Erkek	59	48,8
Yaş grubu	21-30 yaş	27	22,3
	31-40 yaş	51	42,1
	41-50 yaş	30	24,8
	50+ yaş	13	10,7
Mesleki kıdem	1-5 yıl	19	15,7
	6-10 yıl	15	12,4
	11-15 yıl	36	29,8
	16-20 yıl	24	19,8
	20+ yıl	27	22,3
Okuttuğu sınıf	1.sınıf	24	19,8
	2.sınıf	32	26,4
	3.sınıf	37	30,6
	4.sınıf	28	23,1
Görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim yeri türü	İl / ilçe merkezi	96	79,3
	İl / ilçe kırsal	11	9,1
	Köy	14	11,6
Okul dışı öğrenme ortamlarına gezi düzenleme sıklığı	Hiç düzenlemem	21	17,4
	Yılda birkaç kez	58	47,9
	Dönemde birkaç kez	34	28,1
	Ayda birkaç kez	8	6,6

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin en çok katılımı %42,1 oranında olduğu en az katılımın ise; 50 yaş ve üzerinde olduğu (%10,7) görülmektedir. Mesleki deneyim anlamında en çok katılımın 11-15 yıl aralığındaki öğretmenlerden (%29,8) oluşmaktadır. Okutulan sınıf değişkenine göre bakıldığında en düşük katılımın 1. Sınıf öğretmenlerinde (%19,8) olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim yeri türü açık ara il/ ilçe merkezinde (%79,3) olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerden % 17,4’ü okul dışı öğrenme ortamlarına hiç gezi düzenlemediklerini, %47,9’u ise yılda birkaç kez gezi düzenlediklerini belirtmişlerdir.

## Veri toplama araçları

Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla iki adet ölçek bir arada kullanılmıştır. Ölçme aracında ilk olarak sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerini içeren form yer almaktadır. Kişisel bilgi formunda sınıf öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, ne sıklıkla gezi düzenledikleri ve görev yaptıkları okulun yerleşim yerine ilişkin sorular yer almaktadır. Araştırmanın nicel verileri için ilk ölçek *Öğretmen Öz yeterlik İnancı Ölçeği*, ikincisi ise *Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Gezi Düzenlemeye Yönelik Kaygı Ölçeği*dir. Kullanılan bu ölçekler için ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır.

### *Öğretmen öz yeterlik inancı ölçeği*

Kişisel bilgi formundan sonra kullanılan ilk ölçek Çolak vd. (2017) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz yeterlik İnancı Ölçeğidir. Ölçek 27 madde ve 4 faktörden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Faktörler *Akademik Öz yeterlik*, *Mesleki Öz yeterlik*, *Sosyal Öz yeterlik* ve *Entelektüel Öz yeterlik* olarak adlandırılmıştır. Öğretmen Öz yeterlik İnancı Ölçeğinde katılıyorum (5 puan)", katılmıyorum (1 puan)" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 135 iken en düşük puan 27'dir. Ölçeğin güvenilirliği için  $C\alpha$  iç tutarlık katsayıları incelenmiştir. Bu değer Sosyal Öz yeterlik faktörü için .88, Akademik Öz yeterlik faktörü için .75, Entelektüel Öz yeterlik faktörü için .87, Mesleki Öz yeterlik faktörü için .86, ve ölçeğin tamamı için .93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ve alt boyutlarına ait hesaplanan iç tutarlık katsayıları güvenilirliğin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Bland ve Altman, 1997; DeVellis, 2003; Kılıç, 2016 ).

### *Okul dışına gezi düzenlemeye yönelik kaygı ölçeği*

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek Arık ve Bozdoğan (2022) tarafından geliştirilen Okul Dışına Gezi Düzenlemeye Yönelik Kaygı Ölçeğidir (ODGDYKÖ). 28 maddeden oluşan ölçek dört boyutludur. Ölçme aracının alt boyutları *Bürokrasiye İlişkin Kaygı*, *Güvenlik Risklerine İlişkin Kaygı*, *Zarara İlişkin Kaygı* ve *Pedagojiye İlişkin Kaygı* olarak belirlenmiştir. ODGDYKÖ *Tamamen katılıyorum (5 puan)*, *Katılıyorum (4 puan)*, *Ne Katılıyor Ne Katılmıyorum (3 puan)*, *Katılmıyorum (2 puan)* ve *Hiç katılmıyorum (1 puan)* şeklinde derecelendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine (DFA) göre ölçeğin tümüne ait  $C\alpha$  güvenilirlik katsayısı 0.944 olarak hesaplanmıştır. Her alt faktör için hesaplanan  $C\alpha$  güvenilirlik katsayıları sırasıyla .868 (BR Kaygısı), .922 (SRR Kaygısı), .903 (HR Kaygısı) ve .952 (PR Kaygısı) olarak belirlenmiştir. Ölçme aracının iki yarı testi güvenilirliğini sağlamak için yapılan Bölünmüş Yarı güvenilirlik katsayısı ilk yarı için .893, ikinci yarı için .948 olarak belirlenmiştir (Arık ve Bozdoğan, 2022). Sonuç olarak elde edilen bu güvenilirlik katsayısı değerleri, ölçme aracının güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir (Bland ve Altman, 1997; DeVellis, 2003; Kılıç, 2016 ).

## Nicel verilerin analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi SPSS 25.0 programı aracılığıyla yapılmıştır. Ölçek puanlarına ilk aşamada güvenilirlik analizi uygulanmış ve öz yeterlilik inançları ölçeğinin  $C\alpha$  değerlerinin 0,80-0,95, öğretmenlerin ODGDYKÖ' nin  $C\alpha$  değerlerinin 0,90-0,95 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Güvenirlikte  $C\alpha$  değerinin  $0,80 \leq \alpha < 1,00$  ise ölçek, yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kayış, 2009; Pallant, 2017). Ölçek puanlarının demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasında Independent Samples t test ve One Way ANOVA analizi kullanılırken ölçek puanları arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen veri setinin normalliğini ölçmek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. Buna göre çarpıklık (,220) ve basıklık (,437) katsayılarının +1 ile -1 aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilir (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham,



2013). Araştırmanın genel amacı çerçevesinde, cevabı aranan alt problemler için belirlenen ölçekler kullanılarak toplanacak verilerin gerekli istatistiksel çözümleri için betimsel istatistik kullanılmıştır. Yapılan çalışmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik analiz yöntemlerinden ANOVA ve t testi kullanılmıştır. İlgili örneklemden alınan puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için t testi kullanılmaktadır. ANOVA ise, ilgisiz veya daha fazla örnek ortalama arasındaki farkın istatistiksel olarak sıfırdan farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2016). Araştırmada kullanılan 5’li likert tipi ölçeklerden elde edilen puanların inanç ve kaygı düzeylerine ilişkin dağılımı 00- 1,79 arası düşük düzey, 1,80-2,59 arası ortanın altı düzey, 2,60-3,39 arası orta düzey, 3,40- 4,19 arası orta üstü düzey ve 4,20-5,00 arası ise yüksek düzey şeklinde yorumlanmıştır.

### Nitel Yöntem Aşaması

Araştırmanın nitel verilerinde ise fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni; kişilerin deneyimlerinin kendi bakış açısı ile elde edilmesine olanak sağlamaktadır (Johnson & Christensen, 2008). Bir başka deyişle olgu bilim deseni, bir olguyla ilgili yaşantıları, algıları ve bunlara atfedilen anlamları belirlemeye çalışır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

### Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken nitel araştırma paradigmasına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme ulaşılması kolay olmayan, örnekleme girmeye uygun olan kişilerin saptanamadığı durumlarda kullanışlı bir tekniktir (Patton, 2005). Katılımcıları belirlemek ve zengin veri elde edebilmek amacıyla sınıfını daha önce okul dışı öğrenme ortamlarına götüren bir öğretmen anahtar kişi olarak seçilmiş ve oradan diğer katılımcılara ulaşılmıştır. Sonuç olarak, 5 kadın ve 5 erkek toplam 10 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen bu sınıf öğretmenleri araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenlerden seçilmiştir. Öğretmenlere bu ortamların öğretime olan katkısı ile ilgili görüşlerine başvurulmuş ve konuya ilişkin düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca mülakat yapılan öğretmenlerden Aydınlatılmış Onam Formu alınmıştır. Araştırmanın nitel verilerini elde etmek amacıyla çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerin Demografik ve Mesleki Bilgileri

Katılımcı kodları	Yaş	Cinsiyet	Kıdem
Ö1	39	Kadın	17
Ö2	38	Erkek	17
Ö3	44	Kadın	20
Ö4	45	Kadın	21
Ö5	34	Erkek	12
Ö6	47	Erkek	21
Ö7	39	Erkek	17
Ö8	31	Kadın	10
Ö9	26	Erkek	4
Ö10	27	Kadın	5

### Veri toplama araçları

Nitel verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından nicel verilerden elde edilen bulguları tamamlamak amacıyla altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra 2 uzmandan görüş alınmış ve uygulama öncesi 2 sınıf öğretmeni ile ön uygulama yapılarak görüşme formunun son şekli verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular bulgular kısmında açıklanmıştır.

### Nitel verilerin analizi

Araştırmanın nitel verileri, Maxqda 18 programı ile içerik analizi yapılarak tema ve kodlara ayrılarak analiz edilmiştir. Kodlar kullanılarak görüşmelerden alıntılar yapılmış ve hangi alıntının hangi katılımcıya ait olduğu açıkça belirtilmiştir. Bunun için öğretmenlere Ö1,Ö2,...Ö10 ile başlayan kodlar verilmiştir. Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamak için; araştırma neticesinde elde edilen bulgular ile araştırmanın verilerinin tutarlı olması gerekmektedir (Merriam, 2013). Bu doğrultuda elde edilen veriler kod ve temalara ayrıldıktan sonra birkaç katılımcıya teyit ettirilmiştir. Ayrıca analizin güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırmacılar tarafından sınıf öğretmenlerinin görüşleri ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlamalar neticesinde kodlayıcılar arasındaki uyum Huberman formülüne göre hesaplanmıştır. Kodlamalar arası uyum, elde edilen üç tema için %88 ile %92 arasında hesaplanmıştır. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası uyumun en az % 80 olması önemlidir (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002).

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlere cevap verebilmek amacıyla elde edilen verilerin uygun istatistiksel yöntemle analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Çalışma grubu sınıf öğretmenlerinin demografik ve mesleki bilgileri Tablo 1’de açıklanmıştır. Bu çalışmada bulgular dört ana başlıkta ifade edilmiştir. Araştırmada elde edilen nicel bulgular için birinci aşamada; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ve öz yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, ikinci aşamada; sınıf öğretmenlerinin ODGDYK düzeyleri ile bu kaygı düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi, üçüncü aşamada; sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile ODGDYK düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, dördüncü ve son aşamada ise nitel verilerden elde edilen, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile ODGDYK düzeyleri arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi şeklindedir.

### Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançlarının Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç ölçeğinden aldıkları puanlara ait standart sapma (Ss) değerleri ve ortalama puanları ( $\bar{x}$ ) Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarına İlişkin Ortalamalar

Öz yeterlik İnanç Ölçeği	$\bar{x}$	Sd
Akademik öz yeterlik	4,20	0,54
Mesleki öz yeterlik	4,35	0,39
Sosyal öz yeterlik	4,27	0,55
Entelektüel öz yeterlik	3,91	0,53
Toplam öz yeterlik	4,19	0,42

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal, akademik, mesleki ve toplam öz yeterlik düzeylerinin yüksek, entelektüel öz yeterlik düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

### Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları cinsiyet değişkeni açısından Tablo 4’te incelenmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Akademik öz yeterlik					Mesleki öz yeterlik					Sosyal öz yeterlik					Entelektüel öz yeterlik				
	N	$\bar{x}$	<i>Sd</i>	t	<i>p</i>	$\bar{x}$	<i>Sd</i>	t	<i>p</i>	$\bar{x}$	<i>Sd</i>	t	<i>p</i>	$\bar{x}$	<i>Sd</i>	t	<i>p</i>			
<b>Cinsiyet</b>																				
Kadın	62	4,17	.517	-604	,23	4,32	.352	-940	,019	4,23	.493	-993	,007	3,87	.513	-931	,15			
Erkek	59	4,23	.571			4,39	.431			4,32	.595			3,96	.553					

Tablo 4’ te verilen t tablosu incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin akademik, mesleki, sosyal ve entelektüel öz yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ). Tablo 5’ te ise toplam öz yeterlilik inancı puanları ile cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırma yapılmıştır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Toplam Öz Yeterlilik İnancı Puanlarının Karşılaştırılması

Toplam öz yeterlilik					
	N	$\bar{x}$	<i>Sd</i>	<i>p</i>	t
<b>Cinsiyet</b>					
Kadın	62	4,15	.38	,29	-1,05
Erkek	59	4,23	.47		

Tablo 5’ e göre toplam öz yeterlilik düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları yaş, mesleki kıdem ve okuttukları sınıf düzeyi değişkeni açısından Tablo 6’da incelenmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Farklı Değişkenlere Göre Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Akademik öz yeterlik				Mesleki öz yeterlik				Sosyal öz yeterlik				Entelektüel öz yeterlik				
	N	$\bar{x}$	<i>Sd</i>	F	<i>p</i>	$\bar{x}$	<i>Sd</i>	F	<i>p</i>	$\bar{x}$	<i>Sd</i>	F	<i>p</i>	$\bar{x}$	<i>Sd</i>	F	<i>p</i>
<b>Yaş grubu</b>																	
21-30 yaş	27	4,01	,556			4,28	,399			4,28	,553			3,96	,527		
31-40 yaş	51	4,23	,477	1,639		4,41	,392	,996		4,35	,531	,986		3,94	,472	,426	
41-50 yaş	30	4,29	,478		,184	4,30	,348		,397	4,13	,525		,402	3,82	,604		,735
50+ yaş	13	4,29	,807			4,43	,474			4,29	,624			3,91	,627		
<b>Mesleki kıdem</b>																	
0-5 yıl	19	3,99	,552		,070	4,28	,432		,494	4,26	,605		,851	3,90	,530		,508
6-10 yıl	15	4,03	,471	2,227		4,22	,332	,854		4,37	,490	,339		4,10	,420	,831	
11-15 yıl	36	4,18	,472			4,41	,366			4,30	,510			3,92	,525		
16-20 yıl	24	4,39	,506			4,39	,396			4,17	,674			3,79	,584		
21+ yıl	27	4,31	,638			4,38	,427			4,28	,467			3,91	,556		
<b>Okuttuğu sınıf</b>																	
1.sınıf	24	4,31	,630			4,49	,415			4,41	,582			3,92	,603		
2.sınıf	32	4,49	,549	,781		4,29	,373	1,441		4,17	,503	,958		3,83	,508	,577	
3.sınıf	37	4,20	,492		,507	4,31	,373		,234	4,25	,519		,415	3,90	,470		,632
4.sınıf	28	4,24	,523			4,36	,411			4,30	,591			4,02	,584		

Tablo 6’ da verilen Anova tablosu incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin akademik, mesleki, sosyal ve entelektüel öz yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin yaş grubu, mesleki kıdem ve okuttuğu sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ). Farklı değişkenlere göre toplam öz yeterlik ölçeği puanları ise aşağıdaki Tablo 7’ de gösterilmiştir.

Tablo 7. Farklı Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik İnancı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Toplam öz yeterlik inançları				
	N	$\bar{x}$	<i>Sd</i>	<i>p</i>
<b>Yaş grubu</b>				
21-30 yaş	27	4,15	,47	
31-40 yaş	51	4,24	,37	,573
41-50 yaş	30	4,12	,41	
50+ yaş	13	4,23	,56	,634
<b>Mesleki kıdem</b>				
0-5 yıl	19	4,12	,50	
6-10 yıl	15	4,20	,36	,174
11-15 yıl	36	4,21	,37	
16-20 yıl	24	4,17	,47	,951
21+ yıl	27	4,22	,44	
<b>Okuttuğu sınıf</b>				
1.sınıf	24	4,31	,630	
2.sınıf	32	4,49	,549	,781
3.sınıf	37	4,20	,492	
4.sınıf	28	4,24	,523	,507

Tablo 7' ye göre toplam öz yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin yaş grubu, mesleki kıdem ve okuttuğu sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

### Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Gezi Düzenlemeye Yönelik Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ODÖOGDYK düzeylerinin, ölçeğin alt boyutlarına göre incelenmesi Tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8. ODGDYK Puanlarına İlişkin Ortalamalar

Okul Dışına Gezi Düzenlemeye Yönelik Kaygı Ölçeği	$\bar{x}$	<i>Sd</i>
Bürokrasi bağlantılı kaygı	2,54	0,88
Güvenlik riski bağlantılı kaygı	3,68	1,07
Zarar bağlantılı kaygı	3,22	1,11
Pedagoji bağlantılı kaygı	2,18	0,68
<b>Toplam kaygı</b>	<b>2,62</b>	<b>0,65</b>

Tablo 8' e göre; sınıf öğretmenlerinin ODGDYK düzeyleri incelendiğinde güvenlik riski kaygı düzeylerinin orta seviyenin üzerinde, zarar bağlantılı ve toplam kaygı düzeylerinin orta seviyede, bürokrasi ve pedagoji bağlantılı kaygı düzeylerinin ise orta seviyenin altında olduğu görülmektedir.

### Sınıf Öğretmenlerinin ODÖOGDYK Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ODÖOGDYK düzeylerinin, ölçeğin alt boyutlarına göre cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi Tablo 9' da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre ODGDYK Puanlarının Karşılaştırılması

	Bürokrasi bağlantılı kaygı					Güvenlik riski bağlantılı kaygı					Zarar bağlantılı kaygı					Pedagoji bağlantılı kaygı				
	N	$\bar{x}$	<i>Sd</i>	t	p	$\bar{x}$	<i>Sd</i>	t	p	$\bar{x}$	<i>Sd</i>	t	p	$\bar{x}$	<i>Sd</i>	t	p			
<b>Cinsiyet</b>																				
Kadın	62	2,62	.846	1,03	,79	3,82	1,05	1,43	,968	3,5*	1,09	2,58	,942	2,19	.569	,060	,075			
Erkek	59	2,46	.916			3,54	1,06			2,96	1,07			2,18	.778					

Tablo 9' da verilen t tablosu incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ODÖOGDY bürokrasi, güvenlik riski ve pedagoji bağlantılı kaygı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p>0,05$ ), ancak zarar bağlantılı kaygıda kadın öğretmenlerin kaygı düzeyinin ( $\bar{x}=3,47$ ) erkek öğretmenlerden ( $\bar{x}=2,96$ ) anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p=0,011$ ) ve daha yüksek olduğu ( $p<0,05$ ) görülmektedir. Cinsiyete göre toplam kaygı düzeyleri puanları ise aşağıdaki Tablo 10' da gösterilmiştir.

*Tablo 10. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Toplam Kaygı Puanlarının Karşılaştırılması*

Toplam kaygı Puanları					
	N	$\bar{x}$	Sd	t	p
<b>Cinsiyet</b>					
Kadın	62	2,70	,60	1,285	,201
Erkek	59	2,54	,69		

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul dışı öğrenme ortamlarına gezi düzenlemeye yönelik toplam kaygı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

Sınıf öğretmenlerinin ODÖOGDYK düzeyleri, ölçeğin alt boyutlarına göre yaş, mesleki kıdem ve okuttukları sınıf düzeyi değişkeni açısından Tablo 11’de incelenmiştir.

*Tablo 11. Öğretmenlerin Farklı Değişkenlere Göre ODÖOGDYK Puanlarının Karşılaştırılması*

	Bürokrasi bağlantılı kaygı					Güvenlik riski bağlantılı kaygı				Zarar bağlantılı kaygı				Pedagoji bağlantılı kaygı			
	N	$\bar{x}$	Sd	F	p	$\bar{x}$	Sd	F	p	$\bar{x}$	Sd	F	p	$\bar{x}$	Sd	F	p
<b>Yaş grubu</b>																	
21-30 yaş	27	2,70	,926			4,28	,926			4,28	,992			3,96	,852		
31-40 yaş	51	2,39	,810	,934		4,41	1,01	,036		4,35	1,11	2,287		3,94	,583	2,428	
41-50 yaş	30	2,59	1,00		,427	4,30	1,22		,991	4,13	1,15		,082	3,82	,726		,069
50+ yaş	13	2,68	,756			4,43	1,25			4,29	1,07			3,91	,198		
<b>Mesleki kıdem</b>																	
0-5 yıl	19	2,42	,723		,564	4,28	,957		,852	4,26	,936		,928	3,90	,717		,522
6-10 yıl	15	2,88	1,05	,744		4,22	1,01	,337		4,37	1,29	,219		4,10	1,02	,809	
11-15 yıl	36	2,49	,878			4,41	,921			4,30	1,08			3,92	,545		
16-20 yıl	24	2,45	,852			4,39	1,29			4,17	1,20			3,79	,711		
21+ yıl	27	2,59	,923			4,38	1,16			4,28	1,12			3,91	,532		
<b>Okuttuğu sınıf</b>																	
1.sınıf	24	2,57	1,02			4,49	1,35			4,41	1,27			3,92	,561		
2.sınıf	32	2,41	,838	1,272		4,29	,679	2,248		4,17	,917	2,264		3,83	,708	1,072	
3.sınıf	37	2,76	,895		,287	4,31	1,08		,086	4,25	1,13		,085	3,90	,686		,364
4.sınıf	28	2,39	,758			4,36	1,04			4,30	1,05			4,02	,711		

(\* $p<0,05$ )

Tablo 11’ de verilen Anova tablosu incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin ODÖOGDY bürokrasi, güvenlik riski, zarar, pedagoji bağlantılı ve toplam kaygı düzeylerinin öğretmenlerin yaş grubu, mesleki kıdem ve okuttuğu sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). Farklı değişkenlere göre toplam öz yeterlik ölçeği puanları ise aşağıdaki Tablo 12’ de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Farklı Değişkenlere Göre Toplam ODÖOGDYK Puanlarının Karşılaştırılması

Toplam kaygı Puanları					
	N	$\bar{x}$	<i>Sd</i>	F	<i>p</i>
<b>Yaş grubu</b>					
21-30 yaş	27	2,76	,74	1,90	,133
31-40 yaş	51	2,48	,57		
41-50 yaş	30	2,77	,74		
50+ yaş	13	2,54	,43		
<b>Mesleki kıdem</b>					
0-5 yıl	19	2,58	,58	,38	,817
6-10 yıl	15	2,78	,98		
11-15 yıl	36	2,56	,56		
16-20 yıl	24	2,60	,71		
21+ yıl	27	2,68	,56		
<b>Okuttuğu sınıf</b>					
1.sınıf	24	2,76	,74	1,690	,174
2.sınıf	32	2,48	,57		
3.sınıf	37	2,77	,74		
4.sınıf	28	2,54	,43		

Tablo 12' ye göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin toplam kaygı düzeylerinin öğretmenlerin yaş grubu, mesleki kıdem ve okuttuğu sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

## Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları İle ODÖOGDYK Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile ODÖOGDYK düzeyleri arasındaki ilişki düzeyleri Tablo 13' te sunulmuştur.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları İle ODGDYK Arasındaki İlişki Düzeyleri

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>1. Akademik öz yeterlik</b>	r	1									
	p										
<b>2.Mesleki öz yeterlik</b>	r	,676**	1								
	p	,000									
<b>3.Sosyal öz yeterlik</b>	r	,489***	,641***	1							
	p	,000	,000								
<b>4.Entelektüel öz yeterlik</b>	r	,566***	,643***	,673***	1						
	p	,000	,000	,000							
<b>5.Toplam öz yeterlik</b>	r	,769***	,853***	,869***	,869***	1					
	p	,000	,000	,000	,000						
<b>6.Bürokrasi bağlantılı kaygı</b>	r	-,176	-,256**	-,262**	-,091	-,232*	1				
	p	,054	,005	,004	,323	,010					
<b>7.Güvenlik riski bağlantılı kaygı</b>	r	-,180*	-,181*	-,285**	-,136	-,238**	,430***	1			
	p	,048	,047	,002	,138	,008	,000				
<b>8.Zarar bağlantılı kaygı</b>	r	-,146	-,184*	-,216*	-,178	-,219*	,355***	,788***	1		
	p	,110	,044	,017	,051	,016	,000	,000			
<b>9.Pedagoji bağlantılı kaygı</b>	r	-,226*	-,354***	-,299**	-,240**	-,330***	,538***	,291**	,396***	1	
	p	,013	,000	,001	,008	,000	,000	,001	,000		
<b>10.Toplam kaygı</b>	r	-,246**	-,345***	-,350***	-,226**	-,348***	,757***	,702***	,737***	,840***	1
	p	,007	,000	,000	,013	,000	,000	,000	,000	,000	

\*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001



Tablo 13 incelendiğinde, akademik öz yeterlik düzeyi ile bürokrasi ve zarar bağlantılı kaygı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığı ( $p>0,05$ ), ancak akademik öz yeterlik düzeyi ile güvenlik riski bağlantılı ( $r= -.180$ ), pedagoji bağlantılı ( $r= -.226$ ) ve toplam kaygı ( $r= -.246$ ) düzeyleri arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu ( $p<0,05$ ) görülmektedir. Mesleki öz yeterlik düzeyi ile pedagoji bağlantılı ( $r= -.354$ ) ve toplam kaygı ( $r= -.345$ ) düzeyleri arasında negatif ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu ( $p<0,05$ ), mesleki öz yeterlik düzeyi ile bürokrasi ( $r= -.256$ ), güvenlik riski ( $r= -.181$ ), ve zarar bağlantılı kaygı düzeyi ( $r= -.184$ ) arasında ise negatif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu ( $p<0,05$ ) görülmektedir. Sosyal öz yeterlik düzeyi ile toplam kaygı düzeyleri ( $r= -.350$ ) arasında negatif ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu ( $p<0,05$ ), sosyal öz yeterlik düzeyi ile bürokrasi ( $r= -.262$ ), güvenlik riski ( $r= -.285$ ), zarar ( $r= -.216$ ) ve pedagoji bağlantılı kaygı ( $r= -.299$ ) düzeyi arasında ise negatif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu ( $p<0,05$ ) görülmektedir. Entelektüel öz yeterlik düzeyi ile bürokrasi, güvenlik ve zarar bağlantılı kaygı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığı ( $p>0,05$ ), ancak entelektüel öz yeterlik düzeyi ile pedagoji bağlantılı ( $r= -.240$ ) ve toplam kaygı düzeyleri ( $r= -.226$ ) arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu ( $p<0,05$ ) görülmektedir. Toplam öz yeterlik düzeyi ile bürokrasi ( $r= -.232$ ), güvenlik riski ( $r= -.238$ ), zarar ( $r= -.219$ ) ve pedagoji bağlantılı kaygı ( $r= -.330$ ) düzeyi arasında ise negatif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu ( $p<0,05$ ), toplam öz yeterlik düzeyi ile toplam kaygı ( $r= -.348$ ) düzeyleri arasında negatif ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu ( $p<0,05$ ) görülmektedir.

### Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları İle ODÖOGDYK Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

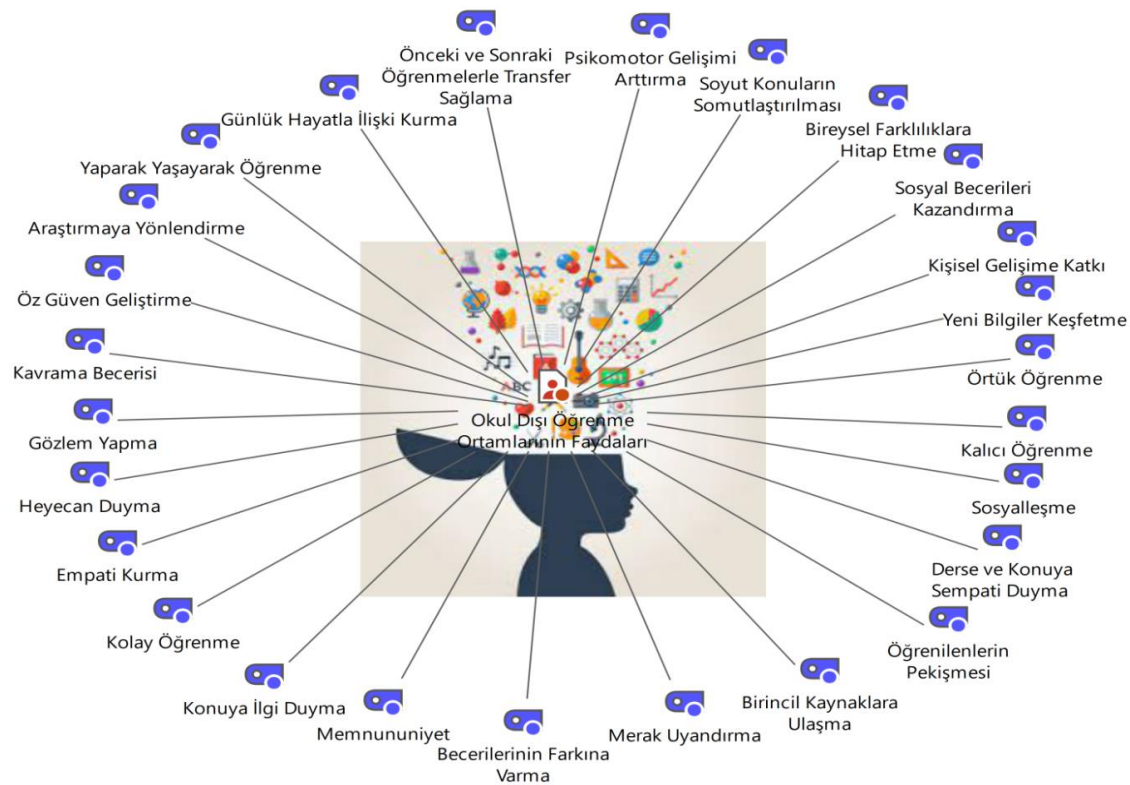
Araştırmanın bu kısmında nicel verilerden yola çıkılarak sınıf öğretmenlerine 6 sorudan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formunda ilk olarak sınıf öğretmenlerine okul dışı öğrenme ortamlarının nereler olduğu sorulmuş, alınan yanıtlar doğrultusunda bu ortamlardan en çok hangilerini kullandıkları sorulmuştur. Yapılan içerik analizi doğrultusunda Şekil 2' de verilen tema ve kodlar elde edilmiştir.



Şekil 2. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre okul dışı öğrenme ortamları

Şekil 2 incelendiğinde; görüşme yapılan öğretmenler müzeler, bilim merkezleri, spor tesisleri, kütüphaneler, steam atölyeleri, planetaryumlar, üniversiteler, deneyap atölyeleri, sivil toplum kuruluşları gibi yerleri okul dışı öğrenme ortamları olarak görmektedir. Öğretmenlere bunlardan en çok hangilerini tercih ettikleri sorulduğunda Şekil 1’deki kodlara ait frekans değerlerinden de görüleceği gibi tüm öğretmenler en çok müzeleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yine en çok tercih edilen yerlerden birisi de kütüphaneler olmuştur. Bu konuda Ö3; “*Öğrencilerimle neredeyse her dönem kütüphane ziyareti yapıyoruz. Hayvanat bahçesini de neredeyse her yıl ziyaret ediyoruz.*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Üniversiteler ve sanayi kuruluşları okul dışı öğrenme ortamları olarak belirtilmesine rağmen daha önce hiçbir öğretmen tarafından ziyaret edilmemiştir. Ö6 bu konuda; “*Daha önce üniversiteye bir ziyaret gerçekleştirmeyi hiç düşünmemiştim. Bu yıl 4. sınıfı okutuyorum ve ilk fırsatta bir üniversite gezisi yapmayı planlayacağım.*” diyerek bu konudaki düşüncesini belirtmiştir.

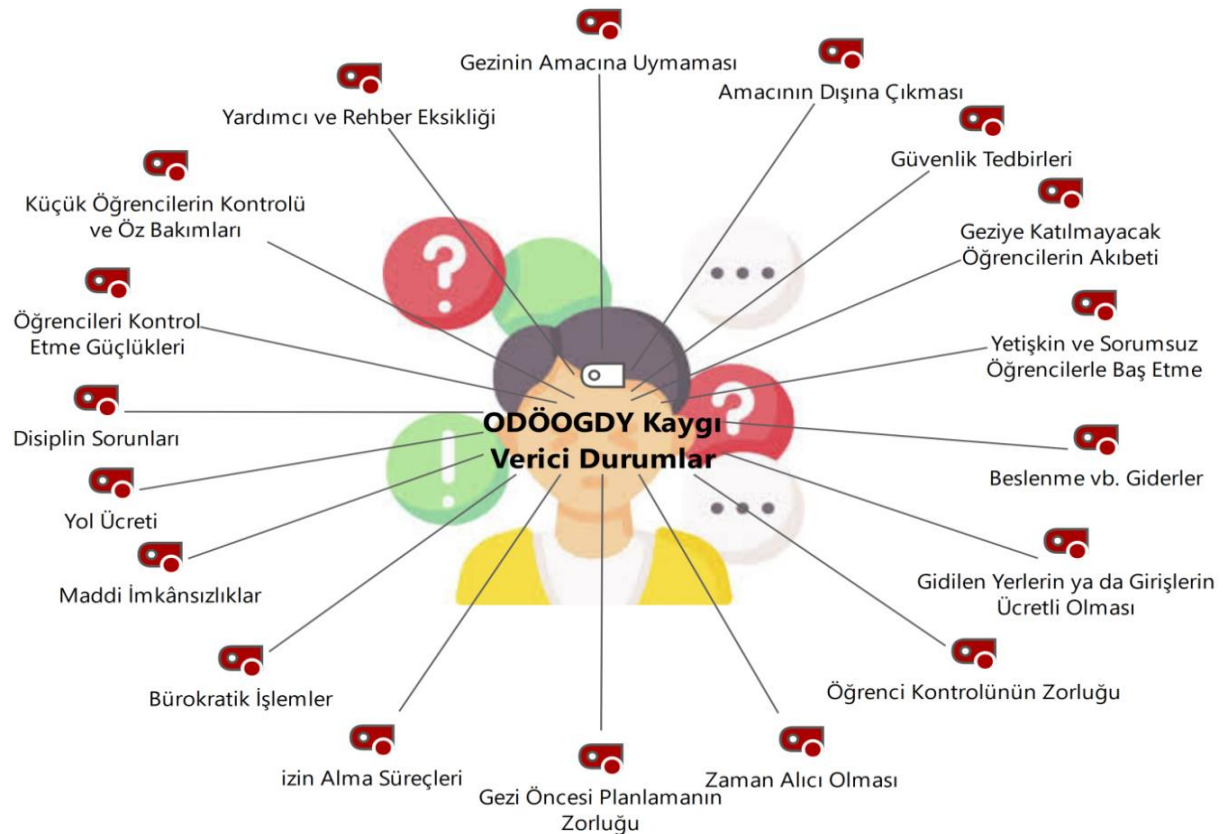
Görüne formunun ikinci sorusunda sınıf öğretmenlerine okul dışı öğrenme ortamlarına yapılacak gezilerin yeterince desteklenip desteklenmediği sorulduğunda; öğretmenlerin neredeyse tamamı desteklenmediğini ifade etmişlerdir. Ne okul idarelerinin, milli eğitim müdürlüklerinin ne de bazı kurum ve kuruluşların bu konuda öğretmenlere ve faaliyetlere yönelik çok destekleyici olmadıkları düşünülmektedir. Özellikle bürokratik izin alma süreçlerinin kimi zaman zor ve yıpratıcı olduğunu, geziler için maddi olarak destek göremediklerini belirtmişlerdir. Özellikle köylerde ya da dezavantajlı bölgelerde görev yaptıkları zamanlarda pek gezi düzenleyemediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö7 farklı bir bakış açısıyla; “*Okul dışı geziler öncelikle veliler tarafından oldukça destekleniyor. Sınıftaki öğrencilerin neredeyse tamamı gezilere katılıyor. Başka bir durumda toplayamadığımız ücretler söz konusu gezi olduğunda hemen toplanıyor.*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Görüne formunun üçüncü sorusunda sınıf öğretmenlerine okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim öğretime ne gibi faydaları olduğu sorulmuştur. Yapılan içerik analizinde Şekil 3’teki tema ve kodlar elde edilmiştir.



Şekil 3. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre okul dışı öğrenme ortamlarının faydaları

Şekil 3 incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenler okul dışı öğrenme ortamlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda birçok faydası olduğunu belirtmişler. Bunlar arasında konuya, derse ve öğrenme ortamına karşı merak, memnuniyet, hoşuna gitme, heyecan duyma, derse ve konuya sempati duyma gibi olumlu tutumlar geliştirdikleri; öz güven, sosyalleşme, ilgi duyma, araştırma geliştirme, kişisel gelişim, günlük hayatla ilişki kurma, öz yeterlik gibi 21. yy becerileri kazandıkları; önceki ve sonraki öğrenmelerde kolay transfer sağlama, kalıcı öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, ilk elden kaynaklara ulaşma, çoklu zekâyâ imkân tanıma gibi akademik başarıyı arttırıcı faydaları olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda Ö1; “Okul dışı geziler öğrenciler üzerinde çok olumlu etkiler bırakıyor. Tüm öğrenciler bu gezilere heyecanla ve sevinçle katılıyorlar. Ortama karşı merakları, ilgileri artıyor. Derse ve konuya sempati duyuyorlar.” Ö10; “Öğrenciler gezilerden memnuniyetle dönüyorlar. Daha önceden farkına varmadıkları ilgi ve becerilerinin farkına varıyorlar. Yeni şeyler keşfetmek onları mutlu ediyor”. Ö8 ise farklı bir bakış açısıyla örtük öğrenmelere değinmiştir. Bu konuda; “Akademik olarak amaç öncelikli olarak ilgili kazanımları kazandırmak olsa da bunların yanı sıra birçok örtük öğrenme de gerçekleşebiliyor. Bu çoğu zaman olumlu olsa da nadiren de olsa olumsuz öğrenmeler de gerçekleşebiliyor.” şeklinde ifade etmiştir. Ö2 ise; “ Öğrenciler ilk elden kaynaklara ulaştıkları için yaparak yaşayarak öğreniyorlar bu da öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlıyor. Soyut konuların somutlaştırılması daha kolay öğrenmeyi sağlıyor.”

Görüne formunun dördüncü sorusunda sınıf öğretmenlerine okul dışı öğrenme ortamlarına gezi düzenlemek istediklerinde hangi kaygıları yaşadıkları sorulmuştur. Yapılan analiz sonucunda Şekil 4’teki ilgili tema ve kodlar oluşturulmuştur.



Şekil 4. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre ODÖOGDYK verici durumlar

Şekil 4 incelendiğinde; katılımcı sınıf öğretmenlerine kaygı veren durumlara ilişkin tema ve kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlardan bazıları; güvenlik tedbirlerinin yetersizliği, bürokratik izin alma süreçleri, maddi imkânsızlıklar, gezinin amacına uymaması veya amacının dışına çıkmasıdır. Bu konuda kadın öğretmenlerden Ö4; “Öğrenci kontrolünün zorluğu ve disiplin

sorunları beni fazlasıyla kaygılandırıyor. Sınıftaki sorumsuz öğrencileri okul dışında kontrol etmem çok zor oluyor. Bu yüzden çok yapmak istesem de daha az gezi planlamak zorunda kalıyorum. Onda da birkaç veliden destek alıyorum.” şeklinde kaygısını ifade etmiştir. Bu konuda Ö9; “Güvenlik tedbirlerini yeterince sağlayamamak konusunda kaygılar duyuyorum. Bir öğrencimin kaybolması ya da başına bir şey gelmesi endişesi beni kaygılandırıyor.” Ö5 ise; “İzin alma süreçleri beni kaygılandırıyor. Her gezi öncesi velilerden, okuldan veya kaymakamlıklardan izin alma ve bürokratik işlemler zor ve zaman alıcı.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Görüne formunun beşinci sorusunda sınıf öğretmenlerine okul dışı öğrenme ortamlarına gezi düzenlemeye yönelik kaygıların önüne geçmek için neler yapılabileceği sorulmuştur. Bu konuda neredeyse tüm öğretmenlerden ortak öneriler gelmiştir. Öğretmenler öncelikle izin alma ve bürokratik işlemlerin sene başında tek seferde yapılması konusunda hem fikirdir. Bu konuyla ilgili olarak Ö5: “Resmi makamlar olmasa da velilere sonraki gezilerde yalnızca bilgi verilmesi yeterli olmalıdır.” Güvenlik riski açısından Ö4: “Velilerin de dönüşümlü olarak bu gezilere katılmaları teşvik edilebilir.” şeklinde bir öneride bulunmuştur. Öğretmenlerin hem fikir oldukları bir başka husus; MEB tarafından programlardaki bazı kazanımların çıkarılarak, okul dışı gezilere de zaman yaratılmasıdır. Programlara yerleştirilen okul dışı etkinliklere yönelik örnek planlamaların öğretmenler için kolay ulaşılabilir olması gerektiğidir. Bununla ilgili Ö9: “Özellikle benim gibi mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenler için bu planlamalar yol gösterici olacaktır.” Öğretmenlerin önerdiği bir diğer husus ise; Milli eğitim müdürlüklerinin gezileri teşvik edici maddi ve manevi kolaylıklar sağlamasıdır. Belediyeler, üniversiteler veya sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yapmaları öğretmenlerin işini biraz olsun kolaylaştıracaktır.

Görüne formunun altıncı ve son sorusunda sınıf öğretmenlerine kendi öz yeterlik inançları ile okul dışı öğrenme ortamlarına gezi düzenlemeye yönelik kaygı düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğu sorulmuştur. Bu konuda öğretmenler genelde yüksek öz yeterliğe sahip olduklarını belirtmiş olsalar da bazı konularda okul dışına gezi düzenlemeye yönelik kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Ö10 bunu şu şekilde ifade etmiştir: “Benim öz yeterlik inancım yüksek olmasına rağmen öğrencilerime bir zarar gelmesi endişesi nedeniyle okul dışına gezi düzenlerken güvenlik kaygısı yaşıyorum.” Ö1 ise: “Kendime ait öz yeterliğim ne kadar yüksek olsa da güvenlikle ilgili yaşayabileceğimiz zararlar beni kaygılandırıyor. Yolda kaza yapma, öğrencilerin kaybolma ihtimali, yaralanmalar gibi..” Ö7 ise: “Öz yeterliğim güçlü olduğu için bu gezilerle ilgili kaygı duymuyorum.” diyerek diğer bazı öğretmenler gibi bir cevap vermiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden çok azı da mesleki yetersizlik inancına sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu konuda Ö9: “Okul dışı ortamlarda mesleki ve entelektüel anlamda yeterli olamayacağım inancı bu gezileri yapmaya karşı mesafeli olmama neden oluyor.” Erkek öğretmenlerden Ö2 ise kendisini: “Akademik ve mesleki öz yeterlik inancım yüksek ancak sosyal öz yeterliğim çok yüksek olmadığı için okul dışı gezileri çok tercih etmiyorum. Çünkü bu gezilerde öğrencilere rehberlik yapma açısından kendimi yeterli hissetmiyorum. Biraz içe dönük bir yapım var ve kendimi sınıf dışında huzursuz hissediyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inancı ile ODÖOGDYK düzeyleri arasındaki ilişki ve okul dışı ortamlara düzenlenen geziler, öğretmenlerin kaygıları ve öz yeterlik inançları hakkındaki görüşleri tespit edilmiştir. Okul dışı öğrenme ortamlarına düzenlenen gezilerin aktif olarak planlanmasında öğretmenlerin gerekli beceri ve bilgiye sahip olması beklenmektedir (Bozdoğan, 2012; Tatar & Bağrıyanık, 2012). Bu bilgi ve beceri ile birlikte okul dışı ortamlara gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterliliklerinin de olması beklenir. Nasıl ki okul dışı ortamlara gezi düzenlemek için gerekli öz yeterliğe sahip olmak gerekirse, öğretmenlerin de bu tür ortamlara gezi düzenlemeleri öz yeterlik inançlarına olumlu katkı sağlamaktadır. Bu konuda Temel ve Kölemen, (2021, s. 53-54) öğretmenlerin okul dışı

ortamlara gezi düzenleme sıklıkları bu konudaki öz yeterliliklerini de olumlu yönde etkilediğini ve öğretmenlerin öz yeterliliklerinin artmasının gezi esnasında edindikleri tecrübelerden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Günümüz eğitim sistemlerinden beklenen temel hedef; yirmi birinci yüzyıl becerilerini geliştiren, kendi kendine yetebilen, özdenetimi olan, özeleştirici yapabilen, kendine güvenen, araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünebilen, yaratıcı bireyler olarak yetiştirilmesidir (Arık, 2019, 2021; Bozdoğan, 2016). Yapılan bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile ODÖOGDYK düzeyleri arasındaki ilişki farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin akademik, mesleki, sosyal ve toplam öz yeterlik düzeylerinin yüksek, entelektüel öz yeterlik düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Ortalama puanları farklı değişkenlere göre karşılaştırılmış akademik, mesleki, sosyal, entelektüel ve toplam öz yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyet, yaş grubu, mesleki kıdem ve okuttuğu sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlara gezi düzenlemeye yönelik kaygı düzeyleri incelendiğinde güvenlik riski kaygı düzeylerinin orta seviyenin üzerinde, zarar bağlantılı ve toplam kaygı düzeylerinin orta seviyede, bürokrasi ve pedagoji bağlantılı kaygı düzeylerinin ise orta seviyenin altında olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ODÖOGDY bürokrasi, güvenlik riski, zarar, pedagoji bağlantılı ve toplam kaygı düzeylerinin öğretmenlerin yaş grubu, mesleki kıdem ve okuttuğu sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı, cinsiyetlerine göre de bürokrasi, güvenlik riski, pedagoji bağlantılı ve toplam kaygı düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı ancak zarar bağlantılı kaygıda kadın öğretmenlerin kaygı düzeyinin erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın esas amacı doğrultusunda ortaya çıkan bulgular ışığında öğretmenlerin toplam öz yeterlik inançları ile toplam kaygı düzeyleri arasında negatif ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada okul dışına hiç gezi düzenlemeyenlerin oranı %17,4 iken en az yılda bir kez gezi düzenleyenlerin oranı %82,6'dır. Bu sonuçtan anlaşılacağı üzere öğretmenlerin okul dışı ortamları tercih ettikleri görülmektedir. Ancak literatürde yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin öğrenme ortamı olarak okul dışı ortamları güvenlik gerekçesi gibi nedenlerle pek tercih etmedikleri görülmektedir (Bowker & Tearle, 2007; Bozdoğan, 2007; Carrier, 2009, s. 43-44; Kisiel, 2005, s. 947-949; Moseley, Reinke ve Bookout, 2002; Pekin & Bozdoğan, 2021, s. 126-127; Tal, Bamberger & Morag, 2005, s. 926; Tatar & Bağrıyanık, 2012, s. 890- 891). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ne kadar yüksek olursa ODÖOGDYK düzeyleri o kadar düşük olacağı söylenebilir. Elde edilen bulgular literatürdeki araştırma sonuçları ile tartışılmıştır. Araştırma sonucuna benzer şekilde Temel ve Kölemen'in (2021, s. 54) çalışmasında da öğretmenlerin yıl boyunca gezi yapma davranışındaki artışa paralel olarak öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının arttığı sonucuna varılmıştır. Pas, Bradshaw ve Hershfeldt (2012); Yılmaz ve Çokluk- Bökeoğlu (2008, s. 161) yaptıkları çalışmalarda, bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının mesleki deneyime göre farklılaşmadığı sonucuna varmışlardır. Pekin, (2021)' in yaptığı çalışmada da bu çalışmayla benzer şekilde öğretmenlerin okul dışına gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterliklerinin cinsiyet, kıdem, gezi düzenleme sıklığı açısından farklılaşmadığı görülmüştür. Uğurlu'nun (2022), yaptığı çalışmada okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve çalışmamızla benzer sonuçlar verdiği ancak kaygı düzeylerinin tam tersine kadınlarda daha düşük olduğu görülmektedir. Korkut (2009), sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Araştırmada, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha düşük öz yeterlik inancına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Oysa bu çalışmada öğretmenlerin öz yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı olarak değişmemektedir. Ürey ve Kaymakçı (2020) sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmaları ve etkinlikleri planlama hususunda kadın öğretmenlerin daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.



Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerle yapılan görüşmelerde hemen hemen nicel bulgularla benzerlik gösteren bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel verilerini oluşturan öğretmen görüşlerine göre bilim merkezleri, müzeler, ören yerleri, akvaryumlar, planetaryumlar, steam atölyeleri, hayvanat bahçesi, ekolojik binalar, parklar, deneyap atölyeleri, sanat merkezleri, sivil toplum kuruluşları, sokaklar, doğal ve tarihi alanlar, üniversiteler, gezegen evleri, kütüphaneler, botanik bahçeler, sanayi kuruluşları, çocuk oyun merkezleri, spor tesisleri, bilim şenlikleri, kitap fuarları birer okul dışı öğrenme ortamı olarak görülmektedir. Sınıf öğretmenleri okul dışı gezileri en çok velilerin desteklediğini okul idarelerinin ve milli eğitimin pek desteklemediğini düşünmektedir. Sınıf öğretmenleri okul dışı gezilerin öğrenciler üzerinde çok olumlu etkiler yarattığını ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre ortaya çıkan sonuçlara göre; öğrencilerin ortama, derse ve konuya merakları ve ilgileri artıyor, birincil kaynaklara ulaştıkları için yaparak yaşayarak öğrenmektedirler. Öğretmenler okul dışı gezilerin; öğrenmenin kalıcı izli olmasını, soyut konuları somutlaştırarak daha kolay öğrenmeyi, konuların pekişmesini, kavrama becerini geliştirdiğini, önceki ve sonraki öğrenmelerle transfer sağladığını, öğrencilerin sosyal ve özgüven becerilerinin gelişmesine de katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin her türlü gözlem ve keşifler yaparak ilgi ve becerilerinin gelişimine olumlu katkısının yan sıra kişisel gelişimlerine de olumlu etkide bulunduğunu ve psikomotor gelişimlerini de arttırdığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin kaygılarını arttıran durumlar ise genellikle güvenlik tedbirlerinin yetersizliği, bürokratik izin alma süreçleri, öğrenci kontrolünün zorluğu ve maddi imkânsızlıklar gibi durumlardır. Görüşme neticesinde köylerde veya dezavantajlı bölgelerde bulunan okullarda okul dışı faaliyetlerin daha kısıtlı olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Bu konuda Koosimile (2004), sosyoekonomik şartların okul dışı faaliyetlerin düzenlenmesinde ve yapılacak faaliyetlerin belirlenmesinde önemli rol oynadığını ifade etmiştir. Yapılan araştırmalarda sosyoekonomik düzeyi yüksek kimi ülkelerde okul dışı eğitimler sponsorlar veya devlet tarafından desteklenmektedir (Jeronen & Jeronen, 2012). Sonuçlar nicel bulgularla paralellik gösterse de ondan farklı olarak öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek olmasına rağmen güvenlik ve zarar bağlantılı kaygılarının yüksek olduğu ve bunun cinsiyete göre değişmediği ortaya çıkmıştır.

### **Öneri ve Sınırlılıklar**

Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan 121 sınıf öğretmeninden elde edilen nicel veriler ile sınırlıdır. Araştırmanın nitel verileri ise 10 sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme sonuçlarıyla sınırlıdır. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında daha geniş bir örneklem grubu ile benzer çalışmalar yapılması tavsiye edilir. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin ODÖOGDY bir takım kaygılarının olduğu görülmüştür. Bu kaygıları gidermenin en önemli yollarından biri lisans eğitimi sırasında eğitim fakültelerine okul dışı öğrenme ile ilgili teorik ve uygulamalı dersler eklenebilir. Böylelikle okul dışı öğrenme faaliyetlerinin niteliğini artırmak ve ön yargıları önlemek adına önemli bir adım atılmış olabilir. Ayrıca bilim merkezleri, akvaryumlar, gezegen evleri, steam atölyeleri gibi yerlere olmak üzere sınıf öğretmenlerine tanıtıcı ve bilgilendirici geziler ve eğitimler düzenlenebilir. Öğretmen ve velilerin kaygılarını azaltmak için yapılacak etkinlikler öncesinde ilgili kurumlar ile görüşmeler yapılarak, etkinlik sırasında öğrencilere rehberlik edecek personel desteği sağlanabilir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan en önemli sorunlardan bir diğeri de izin alma sürecindeki prosedürlerin zaman alıcı ve zorlayıcı olmasıdır. Bu durumun MEB tarafından kolaylaştırılması ve teşvik edici olması önemli görülmüştür. Ayrıca MEB, Milli Eğitim Müdürlükleri, belediyeler ve diğer kurumlar aracılığıyla okullara maddi ve manevi yönden desteklemeler yapılabilir. Bilim merkezleri, müzeler, akvaryumlar, planetaryumlar gibi kurumlarla protokoller yapılarak okullara imkânlar tanınabilir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ile ODÖOGDY kaygıları incelenmiştir. Literatürde benzer çalışmalar sınırlılık göstermektedir. Bu sebeple benzer çalışmaların daha büyük çalışma

gruplarıyla ve farklı değişkenlerle daha kapsamlı olarak araştırılması önerilmektedir. Yöntem olarak düşünüldüğünde ise daha kapsamlı ve genel sonuçlara ulaşabilmek amacıyla karma meta yöntemi kullanılarak bu alanda yapılmış tez, makale, bildiri vb. bilimsel çalışmalardaki bulgular incelenerek etki büyüklükleri incelenebilir.

### Kaynakça

- Arik, S. (2019). Acid-base rocket: Argumentation based inquiry STEM activity. II. International 19 May Innovative Scientific Approaches Congress, 242–255, Samsun.
- Arik, S. (2021). STEM teachers at work for a sustainable future. H. Özcan (Ed.), *STEM Educational Applications-II* (pp. 132–156). Pusula
- Arik, S. & Bozdoğan, A. E. (2022). Teacher Anxiety Scale for Organizing Trips to Out-of-School Learning Environments: Development and Validity of the Scale. *Participatory Educational Research*, 9(4), 111-130. doi: 10.17275/per.22.82.9.4
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A., & Wessels, S. (1994). *Self-efficacy* (Vol. 4, pp. 71-81). na.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
- Bedir, D. (2011). Matematik Öğretmenlerinin Alanlarına Yönelik Öz-Yeterlik Algıları İle Sınıf Yönetsel Becerileri Arasındaki İlişki: (İstanbul İli Bayrampaşa İlçesi Örneği) *Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Bolat, Y. & Köroğlu, M. (2020). Out-of-school learning and scale of regulating out-of-school learning: Validity and reliability study, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, Vol: 5, Issue: 13, pp. (1630-1663).
- Bowker, R., & Tearle, P. (2007). Gardening as a learning environment: A study of children's perceptions and understanding of school gardens as part of an international project. *Learning Environments Research*, 10(2), 83-100.
- Bozdoğan, A. E. (2007). Role and importance of science and technology museum in education. *Unpublished doctoral dissertation, Gazi University, Institute of Educational Science, Ankara, Turkey*.
- Bozdoğan, A. E. (2012). Eğitim amaçlı gezilerin planlanmasına ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının uygulamaları: Altı farklı alan gezisinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1050-1072.
- Bozdoğan, A. E. (2015). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9(1), 111-129
- Bozdoğan, A. E. (2016). Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9(1), 111-129.
- Bozdoğan, A. E. (2017). "Fen Eğitiminde İnfomal Öğrenme Ortamları" Dersine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017 (8) , 1-17.
- Braund, M. ve Reiss, M. (2006). Towards a more authentic science curriculum: The contribution of out-of-school learning. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1373-1388
- Bunting, C. J. (2006). Defining and teaching outdoor education. In C. J. Bunting (Ed.), *Interdisciplinary Teaching Through Outdoor Education* (pp. 3-18). Human Kinetics.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Büyüköztürk Ş., Çakmak, E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş., & Demirel F. (2012). *Scientific research methods* (12th ed.). Pegem Akademi Publishing.
- Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 35-48.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2018). *Research methods in education* (Eighth edition). London: Routledge
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Sözbilir, M. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Pegem Akademi.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., & Altınkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Muđla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32.
- Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171-190
- Fägerstam, E., & Blom, J. (2013). Learning biology and mathematics outdoors: effects and attitudes in a Swedish high school context. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(1), 56-75.
- Glowinski, I. ve Bayrhuber, H. (2011). Student labs on a university campus as a type of out-of-school learning environment: Assessing the potential to promote students' interest in science. *International Journal of Environmental & Science Education*, 6(4), 371-392.
- Greene, J. C. (2005). The generative potential of mixed methods inquiry. *International Journal of Research & Method in Education*, 28(2): 207 – 211.
- Griffin, J. (2004). Research on students and museums: looking more closely at the students in school groups. *Science Education*, 88(1), 59-70.
- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 146-151.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*: Pearson Education Limited.
- Hidayet, T. O. K., & Bozkurt, A. (2010). Sınıf öğretmenlerinin 1. 2. 3. sınıflar için ayrı ve 4. 5. sınıflar için ayrı yetiştirilmeleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(3), 759-778.
- Jeronen, E., & Jeronen, J. (2012). Outdoor education in finnish schools and universities. [https://ioern.files.wordpress.com/2012/04/finland\\_14.pdf](https://ioern.files.wordpress.com/2012/04/finland_14.pdf) on 15 August 2020.
- Johnson, R.B. and Christensen, L.B. (2008) *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. 3rd Edition, Sage Publications, Inc., Lose Angeles.
- Karademir, E. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi (*Doktora tezi*). *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.
- Kaya, Z.(2021). Sınıf öğretmenlerinin ilkokulda okul dışı öğrenme etkinliklerinin kullanılmasına yönelik görüşleri. [*Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi*], *Recep Tayyip Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, Rize*
- Kisiel, J. (2005). Understanding elementary teacher motivations for science fieldtrips. *Science Education*, 89(6), 936-955.
- Koosimile, A. T. (2004). Out-of-school experiences in science classes: Problems, issues and challenges in Botswana. *International Journal of Science Education*, 26(4), 483-496.



- Korkut, K. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur*.
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 111-135.
- Lâçin Şimşek, C. (2011). Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi. Lâçin Şimşek, C. (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları (1-23)*. Pegem Akademi Yayınları
- Lunenburg, F. C. (2011). Self-efficacy in the workplace: Implications for motivation and performance. *International journal of management, business, and administration*, 14(1), 1-6.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B. & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB. (2018). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi öğretim programı. T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Metin, Mustafa. (2014). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Moseley, C., Reinke, K., & Bookout, V. (2002). The effect of teaching outdoor environmental education on preservice teachers' attitudes toward self-efficacy and outcome expectancy. *The Journal of Environmental Education*, 34(1), 9-15.
- Ocak, G. (2019). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Akademi*.
- Oğuz, A., & Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik bakış*, 14(1), 23-36.
- Orion, N., Hofstein, A., Tamir, P., & Giddings, G. J. (1997). Development and validation of an instrument for assessing the learning environment of outdoor science activities. *Science Education*, 81(2), 161-171.
- Özgen, K., & Alkan, H. (2014). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı kapsamında, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğrenme etkinliklerinin akademik başarı ve tutuma etkileri: Fonksiyon ve türev kavramı örnekleme. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 5(1), 1-38.
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P. & Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher-and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of school psychology*, 50(1), 129-145.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Pekin, M., & Bozdoğan, A. E. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı çevrelere gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: Tokat İli Örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2021(17), 114-133.
- Pekin, M., (2021). Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Çevrelere Gezi Düzenlemeye İlişkin Öz Yeterliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Tokat İli Örneği. (Yüksek Lisans Tezi) *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat*.
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: içerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Soh, T. M. T., & Meerah, T.S.M. (2013). Outdoor education: An alternative approach in teaching and learning science. *Asian Social Science*, 9(1), 1-8.

- Sözer, Y. & Oral B. (2016). Sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı aktif öğrenme süreci: Bir meta-sentez çalışması. *Uluslar Arası Journal of Eurasia Sosyal Bilimler*, 7(22), 278-310.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (2002). Social cognitive theory and self-efficacy: Implications for motivation theory and practice. In R. M. Steers, L. W. Porter, & G. A. Bigley (Eds.), *Motivation and Work Behavior* (7th ed.), 126-140. NY: McGraw-Hill.
- Stockemer, D., Stockemer, G., & Glaeser. (2019). *Quantitative methods for the social sciences* (Vol. 50, p. 185). Quantitative methods for the social sciences: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-99118-4>
- Tal, R., Bamberger, Y., & Morag, O. (2005). Guided school visits to natural history museums in Israel: Teachers' roles. *Science education*, 89(6), 920-935.
- Tal, T., & Morag, O. (2009). Reflective practice as a means for preparing to teach outdoors in an ecological garden. *Journal of Science Teacher Education*, 20(3), 245-262.
- Tatar, N. & Bağrıyanık, K. B. (2012). Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Temel F. & Kölemen E.B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerin alan gezisi düzenlemeye ilişkin öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi. *International Primary Educational Research Journal*, 5(1), 46-58.
- Tösten, R. (2020). Okul dışı eğitim ve öğrenme. A. Küçükoğlu ve H. İ. Kaya (Ed.). Kuramdan uygulamaya okul dışı öğrenme ortamları (s. 1-22). Pegem Akademi.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Uçak, S., & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında “21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi”. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 76-93.
- Uğurlu, A. (2022). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya*.
- Üner, S. (2019). Fen grubu öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygı düzeyi değerlendirme ölçeği çalışması. *Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Ürey, M. & Kaymakçı, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (227) , 7-32.
- Yavuz, M. & Kıyıcı, F.B. (2012). Hayvanat Bahçelerinin Fen Öğretiminde Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 134-156.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H., (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Geliştirilmiş, Seçkin Yayıncılık. 8. Baskı, 188-242. Ankara TOPKAYA, E. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri Güncelleştirilmiş 5. Baskı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama içerisinde*, 2(2), 113-118.
- Yılmaz, M., Köseğlu, P. Gerçek, C. & Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlilik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260– 267.
- Yılmaz, K. & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143- 167.
- Yurtdakal, K. & Karakaş, H. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Gezi Düzenleyebilme Öz Yeterlilikleri. *HAYEF: Journal of Education*, 18(2), 295-322. Doi: 10.5152/hayef.2021.20032

\* Bu çalışmada; “2020 TR Dizin Dergi Değerlendirme Kriterleri”nin 8. maddesinde belirtilen araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

Bu çalışmanın etik kurul izni Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 01/06/2023 tarih ve 8 nolu kararı ile alınmıştır.