

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUL DIŞI ÖĞRENME İLE İLGİLİ
KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ferhat Şahin

Eskişehir 2022

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUL DIŞI ÖĞRENME İLE İLGİLİ
KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Sınıf Eğitimi Programı / Temel Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Mayıs 2022**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

Okul dışı eğitimin değeri ve önemi günümüzde hızla artmaktadır. Eğitim okul dışı ortamlar ile zenginleşmekte, öğrencilerde somut ve kalıcı öğrenmelerin oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Çocukların en temel bilgi ve becerileri öğrendikleri ilkökul çağında gerçek hayat, sınıfın dışında da devam etmektedir. Bu nedenle sınıf dışı öğrenme ortamlarından yararlanmak oldukça önemlidir.

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2020-2021 akademik yılı Anadolu, Gazi, Erciyes ve Sakarya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Üner (2019) tarafında geliştirilen “Okul Dışı Öğrenme Kaygı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama aracında birinci bölümde öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf düzeyi, cinsiyet, gibi demografik değişkenlere ilişkin kişisel bilgilere, ikinci bölümde ise ölçek maddelerine yer verilmiştir. Veriler SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiş, verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmanın yanı sıra sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından kaygı düzeylerinde anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için t-Testi, Varyans Analizi gibi test ve analizler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu; sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin cinsiyet, akademik başarı ve okul dışı öğrenmeye ilişkin dersi alma durumuna göre farklılık gösterdiği; mezun olunan lise, sınıf düzeyi, öğrenim görülen üniversiteye göre ise farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul dışı öğrenme, Sınıf öğretmeni adayı, Kaygı

ABSTRACT

The value and importance of out-of-school education is increasing rapidly today. The education that continues in the school and garden is enriched with out-of-school environments and contributes to the formation of concrete and permanent learning in students. Real life continues outside the classroom, especially in the primary school age, when learn the most basic knowledge and skills. For this reason, it is very important to benefit from out-of-school learning environments.

The aim of this study is to examine the anxiety levels of primary school teacher candidates about out-of-school learning in terms of various variables. The research was carried out using a general survey model from quantitative research methods. The research was carried out in the 2020-2021 academic year with students from Anadolu, Erciyes, Gazi and Sakarya University Department of Primary School Teaching. In the research, the "Out-of-School Learning Anxiety Scale" developed by Üner (2019) and the personal information form prepared by the researcher were used to collect the data. The scale consist of wto parts: personal information and questionnaire. The data were analyzed using the SPSS 22 package program. In order to determine whether there is a significant difference in the anxiety levels of the primary school teacher candidates in terms of various variables, analysis was performed with t-Test, Variance. While there were significant differences in anxiety levels based on gender, academic average (gano) and course taking status, there was no significant difference in some variables such as class level, type of high school graduated, university.

Keywords: Out-of-school learning, Primary school teacher candidate, Anxiety

TEŞEKKÜR

Tez çalıőmam sűresince bilgisini, tecrűbesini, desteęini hep yanımda hissettięim, bana yol gűsteren ve yeni ufuklar aan deęerli tez danıőmanım Prof. Dr. Mehmet GŪLTEKİN'e sonsuz teőekkűr ve saygılarımı sunuyorum.

Çalıőmam sırasında gűrűő ve űnerileriyle bir abi gibi yardımcı olan, lisans dűnemimde akademik geliőimime űnem veren deęerli hocam Dr. Őęr. Ūyesi Alpaslan GŪZLER'e, uzun ve zorlu çalıőma sűrecimde desteęini hep hissettięim ve her zaman yanımda olan kardeőim Samet ŐAHİN'e ve aileme teőekkűr ediyorum.

Ferhat ŞAHİN
Eskişehir, 2022

ETİK SÖZLEŞME

Bu tezin bana ait ve özgün bir çalışma olduğunu, çalışmanın bütün aşamalarında etik ilke ve ahlaki kurallara uyduğumu, çalışmada kullandığım ve yararlandığım bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bunlara kaynakçada yer verdiğimi bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan ‘bilimsel intihal tespit programı’ ile tarandığını ve ‘intihal’ içermediğini beyan ederim. İlerleyen zamanda, çalışma ile ilgili yapmış olduğum bu beyana aykırı herhangi bir durumun belirlenmesi durumunda, ortaya çıkacak bütün ahlaki ve hukuki yaptırımları kabul ettiğimi bildiririm.

Ferhat ŞAHİN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1.Araştırmanın Amacı	4
1.2.Araştırmanın Önemi.....	4
1.3.Sınırlılıklar	6
1.4.Tanımlar.....	6
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ	7
2.1. Okul Dışı Öğrenme Ortamları.....	9
2.1.1. Müzeler	10
2.1.2. Hayvanat bahçeleri.....	12
2.1.3. Botanik bahçeler.....	12
2.1.4. Planetaryumlar	12
2.1.5.Sanayi kuruluşları	12
2.1.6. Milli parklar	13
2.1.7. Tarihsel alanlar	13
2.1.8. Tarihsel şehitlik, anıt ve mezarlıklar	13
2.1.9. Resmî kurumlar.....	13
2.1.10. Özel sektör kurumları	14
2.1.11. Sivil toplum kuruluşları	14
2.1.12. Ev ödevleri	14
2.1.13. Sözlü tarih.....	15
2.1.14. Yerel tarih.....	15

	<u>Sayfa</u>
2.1.15. Coğrafi alanlar.....	16
2.1.16. Bilimsel etkinlikler.....	17
2.1.17. Gezi	18
2.1.18. Gözlem	18
2.1.19. Sosyal medya.....	18
2.1.20. Hizmet ederek öğrenme.....	19
2.2. Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerinde Yapılması Gereken Çalışmalar	19
2.2.1. Ekinlik öncesi yapılması gerekenler	19
2.2.2. Etkinlik sırasında yapılması gerekenler	20
2.2.3. Etkinlik sonrasında yapılması gerekenler	21
2.3. İlkokul Öğretim Programlarında Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Yeri	22
2.3.1. Hayat bilgisi dersi öğretim programı.....	22
2.3.2. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı	23
2.3.3. Fen bilimleri dersi öğretim programı	24
2.3.4. Türkçe dersi öğretim programı	24
2.3.5. Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı	24
2.3.6. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı	25
2.3.7. Trafik güvenliği dersi öğretim programı.....	25
2.3.8. Görsel sanatlar dersi öğretim programı	25
2.3.9. Müzik dersi öğretim programı.....	26
2.3.10. Satranç dersi öğretim programı.....	26
2.3.11. İngilizce dersi öğretim programı.....	26
2.4. Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Gerekliliği ve Önemi.....	26
2.5. Kaygı.....	30
2.6. Kaygının Nedenleri, Türleri Belirtileri	31
2.7. Alanyazın.....	32
2.8. Uluslararası Alanyazın	40
3. YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırma Modeli.....	42
3.2 Çalışma Grubu.....	42
3.3. Veri Toplama Araçları.....	44

	<u>Sayfa</u>
3.4. Veri Toplama Süreci	45
3.5. Verilerin Çözümlemesi	45
3.6. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği	47
4. BULGULAR	48
4.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Dışı Öğrenmeye İlişkin Kaygı Düzeyleri	48
4.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demografik Özelliklerine Göre Okul Dışı Öğrenmeye İlişkin Kaygı Düzeyleri	51
4.2.1. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri	51
4.2.2. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyine göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri	52
4.2.3. Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenmeyle ilgili ders alma durumuna göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri.....	52
4.2.4. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları yerleşim birimine göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri	53
4.2.5. Sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarı durumuna göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri.....	54
4.2.6. Sınıf öğretmeni adaylarının mezun olunan lise türüne göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri.....	55
4.2.7.Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri	56
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	58
5.1. Sonuç	58
5.2. Tartışma	59
5.3. Öneriler	61
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	61
5.3.2. İlerki araştırmalara yönelik öneriler	62
KAYNAKÇA	63
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLolar DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Öğrenme türlerinin karşılaştırılması	7
Tablo 3.2. Sosyodemografik değişkenlerin betimleyici istatistikleri	43
Tablo 3.3. Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme kaygısı ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler	46
Tablo 4.1. Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme kaygı düzey puanları	48
Tablo 4.2. Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme kaygısı düzeyleri	50
Tablo 4.3. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre okul dışı öğrenme kaygı düzeyleri	51
Tablo 4.4. Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme kaygı düzeylerinin sınıflarına göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları	51
Tablo 4.5. Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenmeyle ilgili ders alma durumuna göre okul dışı öğrenme ile ilgili kaygı düzeyleri	52
Tablo 4.6. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları yerleşim birimine göre okul dışı öğrenme kaygı düzeyleri	53
Tablo 4.7. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları yerleşim birimine göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları	53
Tablo 4.8. Sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarı durumuna göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerine ilişkin kruskal-wallis h testi sonuçları	54
Tablo 4.9. Sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarı durumuna göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerine ilişkin u-testi sonuçları	55

Tablo 4.10. Sınıf öğretmeni adaylarının mezun olunan lise türüne göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerine ilişkin kruskal-wallis h testi sonuçları.....	55
Tablo 4.11. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri	56
Tablo 4.12. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	57

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Okul dışı eğitimin örgün ve yaygın eğitim arasındaki yeri	9
Şekil 2.2. Eğitimin bileşkeleri	27
Şekil 3.1. Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme kaygısı ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin histogram grafiği.....	46

KISALTMALAR DİZİNİ

- ODÖ-KDÖ : Okul Dışı Öğrenme Kaygı Değerlendirme Ölçeği
SPSS : Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)
TDK : Türk Dil Kurumu
YİBO : Yatılı İlköğretim Bölge Okulu

1. GİRİŞ

İnsan, toplumsal ve sosyal bir varlık olması nedeniyle doğduğu andan itibaren çevresi ile etkileşim içindedir. Bu etkileşim sonucunda iletişim ortaya çıkmış ve insanlar iletişimi önceleri sözlü daha sonra da yazılı olarak sürdürmüşlerdir. Yazı, insanlar arasındaki iletişimi kolaylaştırırken diğer yandan da kalıcı duruma getirmiştir (Arıcı ve Ungan, 2012). Geçmişte bilgi birikimini aktarma yolu sözlü olsa da yazının icadıyla birlikte iletişimin kalıcı ve gelecek nesillere aktarılması mümkün olmuştur. Daha sonraları ise ortak bir dil ile iletişimi ve bilgi alışverişini sağlamak, refah seviyesini yükseltmek, çeşitli kuralları öğretmek ve düzeni sağlamak amacıyla okullar kurulmuştur.

Okul öğrencilerden, öğretmenlerden, yöneticilerden, memurlardan ve hizmetlilerden oluşan; içerisinde dersliklerin bulunduğu, çeşitli bilgi, beceri, değer, kazanım ve alışkanlıkların belirli bir amaç doğrultusunda düzenli ve kurallı bir şekilde öğrencilere öğretildiği eğitim kurumudur. Birey, yaşamı boyunca ihtiyaç duyacağı temel bilgileri, becerileri ve sosyal bir varlık olarak toplumun oluşturduğu kuralları ve düzeni okul sayesinde edinir. Nesiller boyu kültürün, değerlerin, örf ve adetlerin, bilginin aktarılması için okullara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, ilkokuldan itibaren düşünen, anlayan, sorgulayan, bilgiyi kullanabilen, nasıl öğreneceğini öğrenen ve sorunların üstesinden gelebilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Yangın, 2013; Özdemir, 2015).

Başlangıçta okuldan, insanoğlunun öğrenmesi gereken okuma-yazma-aritmetik gibi temel bilgi ve becerilerin öğretilmesinin beklenmesi doğaldı; oysa bugün öğrencilerin öğrenmesi gereken bilgi ve becerilerde artış olmuştur (Varış, 1991). Öte yandan öğrencilerin öğrenmesi gereken bilgi ve becerileri okulla sınırlandırmak mümkün değildir. Öğrenmenin okulun dışına çıktığı 21. yüzyılda, çocukların yaparak, yaşayarak ve deneyimleyerek öğrenmesini, gözlem yapma, inceleme ve araştırma yapmasını, anlamasını ve düşünmesini sağlayacak, tek duze ve dört duvar arasında değil, doğa ve kültür ile iç içe öğrenmesini gerçekleştirecek anlayışlar ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda çocukların yalnızca okul içinde değil; okul dışında da zengin deneyimler içeren, anlamlı, kalıcı ve zengin yaşantılar ve öğrenmeler gerçekleştirebilecekleri ortamlar sağlanmasına yönelik eğilimler giderek artmaktadır. Okulu gelecekteki yaşamla buluşturmaya ve okul içi eğitimle okul dışı eğitim arasında paralellik

sağlamaya hizmet eden bu yaklaşım, genelde okul dışı öğrenme olarak adlandırılmaktadır.

Okul dışı öğrenme, günümüzde hızla değer kazanan, akademik çalışmalarda ve pek çok eğitim kurumunda önemli bir yer bulan, gelişen ve büyüyen bir konudur. Çocukların dikkatlerini derse çekerek kalıcı ve verimli bir eğitim almaları için okul dışı öğrenme ortamları çok önemlidir. Alanyazın incelendiğinde, okul dışı öğrenmenin öğrencinin akademik başarısını artırdığı ve okul dışı öğrenme ortamlarının öğretmenlere büyük kolaylıklar sağladığı ortaya konmuştur (Lakin, 2006; Bozdoğan, 2016).

Acar, (2012) okul dışı öğrenme etkinlikleri ve ortamları ile öğretmenlerin öğrencilerini daha yakından tanınması ve keşfetmesi, öğrencilerin ise çok yönlü kazanımlar elde etmesi açısından büyük önem taşıdığını belirtmektedir. Yıldırım, (2010) okul dışı öğrenme etkinlikleri ve ortamları ile öğrencilerin birbirleri ve öğretmenleri ile olan ilişkilerini kuvvetlendirdiğini ifade etmektedir. Akgün, (2011) ise okul dışı öğrenme etkinliklerinin ve ortamlarının öğrencilerin liderlik, kendini ifade etme, problem çözme, girişimcilik gibi becerilerini desteklediğini ve geliştirdiğini belirtmektedir.

Okul dışı öğrenme ortamlarını; oyun alanları, sokaklar, ev ortamları, müzeler, milli parklar, bilim merkezleri, sergiler şeklinde saymak ve daha da çeşitlendirmek mümkündür. Öğretmenler bu ortamları eğitim açısından çok verimli bulurken, uygulamaya gelindiğinde büyük bir kısmı bu ortamları kullanmamaktadırlar. Bu durumun nedenleri arasında okul dışı öğrenmenin uygulayıcısı olarak öğretmenlerin, yeterli alan bilgisine sahip olmaması, bu uygulama sürecinde yapılacak olan etkinliklerin tasarlanması ve uygulanması gibi bilgilerin olmaması sayılabilir (Sarışan Tungaç, 2015; Bozdoğan, 2017).

Öte yandan, okul dışı öğrenmenin anlamlı ve etkili olması ve doğru bir şekilde yapılması, öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyle ilgili, bilgi, beceri ve tutumlarının niteliğine bağlı bulunmaktadır. Bu bağlamda özellikle sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin nitelikli bir donanıma sahip olmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili bilgi, beceri ve tutumlarının istenilen nitelikte olması ilköğretim çağındaki öğrencilerin okul dışı öğrenmelerinde oldukça etkilidir. Öğretmenlerin okul dışı öğrenmeye ilişkin bakış açısını ve uygulamalarını etkileyen duyuşsal değişken kaygıdır. Bu yüzden sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili kaygılarının olup olmadığının belirlenmesi

önemlidir. Bu çalışma öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeye ilişkin kaygı düzeylerini belirleme gereksiniminden kaynaklanmaktadır.

Alanyazını incelediğimizde okul dışı öğrenmenin eğitim ve öğretimdeki etkilerine yönelik farklı alanlarda pek çok çalışma görmek mümkündür. Okul dışı öğrenme ile ilgili bu çalışmalara bakıp gruplayacak olursak; gezi ve doğal ortamlarda yapılan etkinliklere katılım sağlayan öğretmen ve öğretmen adaylarını inceleyen çalışmalar (Güler, 2009; Bağrıyanık, 2012 ve Bozdoğan, 2015), ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerini inceleyen çalışmalar (Güler, 2011; Hakverdi Can, 2013; Bozdoğan, Okur ve Kasap, 2015) şeklinde gruplayabiliriz. Farklı okul dışı öğrenme ortamlarını incelediğimizde; müzeler ve bilim merkezleri, enerji parkları, akvaryumlar, hayvanat bahçeleri, botanik parklar, büyük sanayi kuruluşları, milli park ve bahçeler olmak üzere pek çok merkezde çalışma bulmak mümkündür (Aktekin, 2008; Güler, 2009; Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010; Ertaş, Şen ve Parmasızoğlu, 2011; Yavuz, 2012; Wiegand, Kubisch ve Heyne, 2013; Bozdoğan, Okur ve Kasap, 2015).

Bu çalışmalara ek, okul dışı öğrenme sırasında uygulanan çalışmaların akademik başarı ve tutuma etkisi (Bozdoğan, 2008; Sturm ve Bogner, 2010; Yavuz, 2012; Şentürk ve Özdemir, 2014), gözlem becerisini geliştirmesi ve kalıcı bilgiyi sağlaması (Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010), öğrencileri hem bilişsel hem de duyuşsal yönde geliştirmesi (Güler, 2011; Tatar ve Bağrıyanık, 2012; Berberoğlu ve Uygun, 2013), öğrencilerin günlük hayat ile ilişki kurmalarını sağlaması (Ertaş, Şen ve Parmasızoğlu, 2011; Tortop ve Özek, 2013), okul dışı öğrenme yapılan ortamların öğrencilere farklı tecrübe ve deneyimler katması (Bozdoğan ve Yalçın, 2006; Tatar ve Bağrıyanık, 2012) öğrencilere çevre bilinci ve sorumluluğu aşılmasına (Yardımcı, 2009; Karataş, 2011; Berberoğlu ve Uygun, 2013) yönelik çalışmalar da bulunmaktadır.

Bu çalışma ile ilkokullarda görev yapacak olan sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenmeye ilişkin kaygı düzeylerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili kaygı düzeylerinin belirlenmesi, erken müdahale ile onların kaygılarının azaltılmasına ve okul dışı öğrenmenin daha etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesini sağlayacak verileri sağlamaya katkıda bulunacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmeni adaylarının, okul dışı öğrenmeye ilişkin kaygı düzeylerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı ne düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri:
 - cinsiyet,
 - yaşadıkları yerleşim birimi,
 - mezun oldukları lise,
 - öğrenim gördükleri üniversite,
 - sınıf düzeyi,
 - akademik başarı ve
 - okul dışı öğrenmeyle ilgili ders alıp almama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Çağlar boyunca fazlasıyla önem verilen ve her zaman değerli olarak kabul edilen bilgi, dün aranılan bir hazine, bugün çok önemli bir yol gösterici, yarın ise maden niteliğindedir. Bilginin, içerisinde mekânı, toplumu, devleti, ülkeyi, evreni, bireyi, ahlakı, barındırarak çok farklı platformlarda, çok farklı yerlerde kendisini ortaya çıkarma potansiyeli vardır. Bunlardan birisi de hiç şüphesiz bireylere sunulan öğrenme ortamları ve okullardır. Bireyler için bu ortamlar, ne kadar hayata yakın ve doğrudan deneyim kazandıracak nitelikte ise o kadar kalıcı ve yararlı olmaktadır. Bundan yola çıkarak okul dışı öğrenme ortamları ve etkinlikleri hemen hemen her derste yararlanılabilecek bir yaklaşım ve uygulamadır.

Yapılan pek çok çalışmada okul dışı öğrenme etkinlikleri ile sınıf içinde yapılan öğrenmeler arasında nitelik olarak farklılıklar olduğu ortaya konmuştur (Avcı, 2019). Öğrencilere zengin öğrenme ortamlarının sunulması, onların keşfetme, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi özelliklerini daha iyi kavramaları için oldukça önemlidir. Nitekim, öğrencilere kazandırılacak olan milli duygu için şehri gezdirmek ve şehir içerisinde bulunan bir anıt yanında aydınlatıcı bilgiler vermek, sınıf içinde dört duvar

arasında anlatılan milli duygudan daha yararlı, daha kalıcı ve daha sağlamdır (Işık, 2016).

Sardoğan ve Karahan, (2012); çocuklarda ilköğretim döneminin Erikson'un "Çalışma ve Başarılı Olmaya Karşı Aşağılık Duygusu" dönemine denk geldiğini, bu dönemde öğretmenlerin öğrencilerini fark edip takdir etmesinin öğrencilerin hem sosyal hem akademik başarılarında çok önemli bir anahtar görevi göreceğini belirtmektedir. Eraz, (2014) ise öğrencilerin kendi ürünlerini ortaya koymaları ve yaratıcılıkları için okul dışı öğrenme etkinliklerinin destekleyici olduğunu ve öğrencilerin ömür boyu unutmadıkları ve hayatlarına model aldıkları sınıf öğretmenlerinin bu dönemde vermiş oldukları geri bildirimlerin çok önemli olduğunu ileri sürmektedir.

Öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırmada çektiği zorlukları gidermek, henüz oyun çağındaki çocukların enerjilerini sınıf dışına taşımak, anlayamadıkları konuları anlamlandırmak, sınıfa getirilemeyen ortamları öğrencilerle buluşturmak, verimli ve eğlenceli en önemlisi de kalıcı öğrenme sağlamak için okul dışı öğrenme çok önemlidir (Özsoy, 2005; Doğan, 2015; Şahin, 2019).

Okul dışı öğrenmenin sayılan pek çok yararının yanı sıra etkili olarak kullanılmadığında pek çok sorunla da karşılaşılabilir. Bu sorunlardan biri de öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin bilgi, beceri ve deneyim eksikliğidir. Hiç uygulanmayan okul dışı öğrenme etkinlikleri, çocukların edinecekleri pek çok zengin bilgi, beceri ve deneyimi onlardan almaktadır. Yanlış uygulanan okul dışı öğrenme etkinlikleri, zamanı, mekânı ve emeği boşa harcamaya neden olmaktadır. Çocuklar doğru bilgi yerine yanlış bilgileri ve becerileri öğrenip pekiştirebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, okul dışı öğrenme uygulamalarının uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında yapması gerekenleri bilmesi oldukça önemlidir (Thomas, 2010; Tatar ve Bağrıyanık, 2012; Füz, 2018).

Öğretmenler, okul dışı öğrenme uygulamaları ile ilgili temel bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Çünkü, yalnızca gezi, piknik, zaman geçirme amaçlarıyla düzenlenen etkinlikler öğrenme-öğretme açısından oldukça yetersiz kalacaktır. Okul dışı öğrenme hakkında bilgi, beceri ve isteği olmayan bir öğretmenin bu eğitimi başarılı bir şekilde sürdürmesi oldukça zor olacaktır. Öğretmenlerin bilgi ve beceri eksikliğinin yanı sıra okul dışı öğrenmeye ilişkin kaygıları da öğrenmeyi olumsuz olarak etkileyebileceği gibi okul dışı öğrenmenin başarısını da düşürebilmektedir.

Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili kaygı düzeylerini belirlemesi, gerekli önlemlerin önceden alınmasını, onların kaygı nedenlerinin azaltmasını ya da tamamen ortadan kaldırılmasını ve eğitim sürecinin daha verimli duruma getirilmesini sağlayabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeye ilişkin ilgi ve tutumlarının artırılması konusunda yapılması gerekenler konusunda ışık tutabilir. Öte yandan alanyazında, sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili kaygı düzeylerini belirleyen bir araştırma bulunmaması bu konudaki araştırma birikimine katkı sağlayabilir. Bu nedenle, sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin kaygı düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma, alanda ilk olması nedeniyle alanda çalışanlara yol gösterici olabilir.

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2020-2021 akademik yılı Erciyes Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı öğrencilerinden elde edilen, okul dışı öğrenme kaygısı verileri ile sınırlıdır.

1.4. Tanımlar

Okul dışı öğrenme: Okul binasının dışında yapılan eğitime verilen ad (Salmi, 1993).

Okul dışı öğrenme ortamı: Okulun dışarısında gerçekleştirilen öğrenme-öğretme gerçekleştirme özellikleri taşıyan ortamlara verilen ad (Şimşek, 2011).

Okul dışı öğrenme etkinlikleri: Okul dışında kalan eğitim-öğretim çalışmalarını barındıran etkinlikler (Karademir, 2013).

Kaygı: Gerçekleşen olay veya olaylar karşısında, bireylerin hissetmiş oldukları huzursuzluk, gerginlik ve endişe durumları (Uluç, 2012).

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ

Eğitim araştırmalarının önemli konularından biri olan öğrenme için tek bir tanım yapmak oldukça zordur. Genel bir tanım yapılacak olursa öğrenme, yaşantılar sonucunda zihindeki bağlantılarımızda meydana gelen uzun süreli değişiktir (Çelen, 2010; Dilci, 2014; Yılmaz, 2014). Öğrenme formal ve informal öğrenme olarak ayrı ayrı tanımlanmaktadır.

Formal öğrenme; planlı, programlı ve belirlenen öğretim programı doğrultusunda düzen ve kuralları olan bir ortamda kurallar ve belirli yöntemler ile bireye verilen eğitimidir (Laçın ve Şimşek, 2011).

İnformal öğrenme; Bir planı ve düzeni olmayan, kendi kendine gelişen, televizyon, gazete, dergi, akran grupları, sokak, kütüphane gibi ortamlarda sonuçları ve ne öğrenileceği öngörülemeyen eğitimlerdir. Bireylerin çevreleri ile etkileşimleri sonucunda ya da kendi kendileri tecrübe ederek elde ettikleri bilgileri kazanma süreçlerine de informal eğitim denilmektedir (Salmi, 1993).

Okul ve sınıf gibi örgün eğitim ortamlarının dışındaki ortamlarda planlı bir şekilde gerçekleştirilen öğrenmelere non-formal öğrenme denir (Uludağ, 2017). Formal, informal ve non-formal öğrenme türlerinin benzer ve farklı yönleri Tablo 2.1’de şu şekilde açıklanmıştır (Eshach, 2006).

Tablo 2. 1. *Öğrenme türlerinin karşılaştırılması (Üner, 2019).*

Formal Öğrenme	İnformal Öğrenme	Non-Formal Öğrenme
Genellikle okulda	Yer fark etmez	Okul dışı yerlerde
Yapılandırılmış	Yapılandırılmamış	Yapılandırılmış
Genellikle önceden planlama yapılmış	Kendiliğinden gerçekleşen	Genellikle önceden planlama yapılmış
Ardışık	Ardışık değil	Genellikle ardışık değil
Zorunlu	Genellikle öğrenen öncülüğünde	Çoğunlukla gönüllü
Öğretmen öncülüğünde	Genellikle öğrenenin öncülüğünde	Öğretmen ya da rehber bir kişi öncülüğünde
Dışsal motivasyon hâkim	İçsel motivasyon hâkim	Motivasyon dışsal olabilir ama genel anlamda içsel
Öğrenme değerlendirilir	Öğrenme değerlendirilmez	Öğrenme genellikle değerlendirilmez

Tablo 2.1 incelendiğinde formal öğrenmenin çoğunlukla okullarda yapıldığı, yapılandırılmış, zorunlu ve öğretmen öncülüğünde gerçekleştirildiği ve öğrenmelerin değerlendirildiği görülmektedir. İnfomal öğrenmelerde ise öğrenim yapılan yerin fark etmediği, yapılandırılmamış ve öğrenen öncülüğünde gerçekleştirildiği, öğrenmelerin değerlendirilmediği görülmektedir. Non-formal öğrenmede ise öğrenmenin çoğunlukla okul dışı ortamlarda yapıldığı, çoğunlukla gönüllü katılımcıların olduğu, öğretmen ya da rehber öncülüğünde gerçekleştirildiği görülmekte; değerlendirilmenin ise genellikle yapılmadığı görülmektedir.

Alanyazında eğitimle ilgili çalışmalara bakıldığında çoğunun formal eğitim üzerine yapıldığı görülmektedir. Günümüzde ise okul dışı öğrenmenin eğitime katkıları ile ilgili de yapılan pek çok çalışma görülmekte ve gün geçtikçe bu çalışmaların sayısı artmaktadır. Geçtiğimiz çağlarda formal eğitim sistemleri henüz oluşmamış ve yaygınlaşmamışken bireylerin kişisel ve sosyal görev ve sorumluluklarını non-formal eğitim yoluyla nasıl ve ne şekilde gerçekleştirdikleri merak konusudur. Çünkü hali hazırda eğitimin amaçları ile toplumun ilgi ve ihtiyaçları birbirinden çok da uzak değildir. Bu durum, bizi okul dışı öğrenmeye götürmektedir.

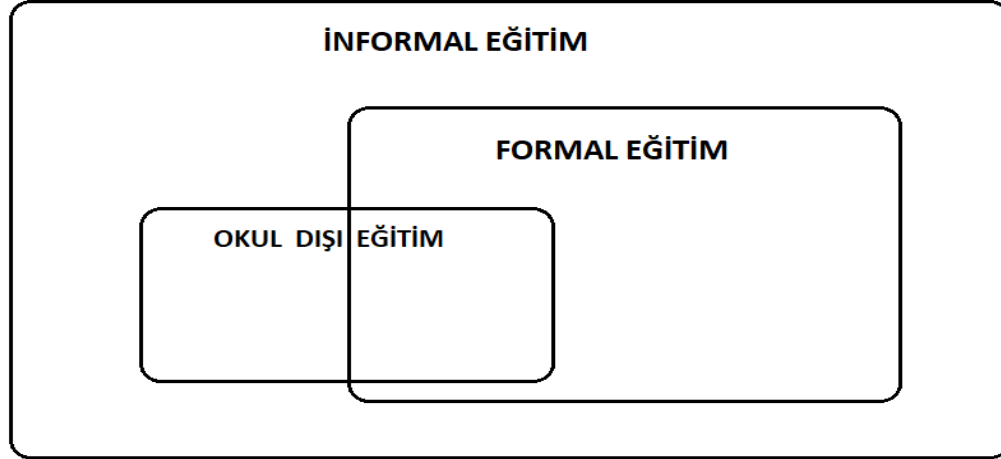
Okul dışı öğrenme ile ilgili alanyazında çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Akın (2012) okul dışı öğrenmeyi okulun dışarısında gerçekleştirilen öğrenme ile ilgili ek çalışmalar içeren öğrenmeler olarak ifade ederken; Şimşek ve Kaymakçı (2015) ise okul dışı öğrenmeyi okul dışında kalan kişi, kurum, alan, kaynak, ortam ve kurumları içine alan, bütün öğretim programını kapsayan planlı öğrenme yaşantıları olarak ifade etmektedir. Öztürk (2019) ise okul dışı öğrenmeyi bireylere somut yaşantılarla farklı bakış açılarının kazandırıldığı, eleştirel düşünme, sorumluluk alma, problem çözme, karar verme, gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirildiği çok önemli uygulamalar olarak tanımlamaktadır.

Bu tanımlardan yola çıkarak okul dışı öğrenme, alanyazında farklı isimlerde ancak ortak yönleri ile ele alınmakta ve tanımlanmaktadır. Nitekim, bazı çalışmalarda okul dışı öğrenme etkinlikleri (Karademir, 2013), bazı çalışmalarda ders dışı etkinlikler (Nama, 2010; Öztürk 2012; Eraz, 2014), bazı çalışmalarda ise sınıf dışı çalışmalar (Özür 2010; Okur-Berberoğlu ve Uygun 2013) olarak ifade edildiği görülmektedir.

Okul dışı öğrenme, eğitim-öğretim süreci boyunca öğretim programına, kazanımlara, ders planlarına uygun ve tüm bunlara paralel bir şekilde gerçekleştirilen öğrenmelerin bütünüdür. Okul dışı öğrenme bütün süreci (konu, kazanım, izin alma,

maddi destek, ortam, etkinlik) kapsarken, okul dışı eğitim ise bütün bu süreç içerisinde öğrenciye kazandırılmak istenen bilgi ve beceriler için gidilen gezilen yerlerdeki eğitim sürecidir (Karademir, 2013).

Okul dışı eğitimin, formal ve informal eğitim içerisindeki yeri aşağıdaki gibi gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Okul dışı eğitimin örgün ve yaygın eğitim arasındaki yeri (Salmi, 1993)

Buna göre, okul dışı eğitim hem okul içerisinde hem de okul dışında yapılan eğitim içerisinde yerini almıştır. Planlı programlı ve belirli kuralları olması açısından formal eğitim, okul dışında yapılması açısından informal eğitim özellikleri göstermektedir. Okul dışı eğitimde formal öğrenmeden farklı olarak okul binası yerine farklı yerler, kurumlar ve ortamlar kullanılır (Salmi, 1993).

Konu ile ilgili alanyazın taraması sonucunda okul dışı öğrenme ile yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinin, öğrencilerde gelişim sağladığı ve öğrenci başarısını önemli ölçüde artırdığı görülmektedir (Carrier, 2009; Sarışan Tungaç, 2015). Kuşkusuz öğrencinin gelişimini, yalnızca akademik açıdan değerlendirmek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Çünkü okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen eğitimler, bilginin ilgi çekici ve kalıcı hale gelmesini sağlar.

2.1.Okul Dışı öğrenme ortamları

Alanyazında okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili farklı sınıflamalar bulunmaktadır. Bu çalışmada, Şimşek ve Kaymakçı'nın, (2015) sınıfladığı okul dışı

öğrenme ortamları dikkate alınmıştır. Bu bağlamda okul dışı öğrenme ortamları şu başlıklar altında verilmiştir.

2.1.1. Müzeler

Müzeler toplumun kültürel varlığını ve topluma ait eserlerini koruyan geçmiş ile gelecek kuşak arasındaki köprülerdir (Ata, 2015). Tarihte yaşamış olan insanların bizlere bırakmış oldukları eserler başta olmak üzere diğer canlı ve cansız varlıkları, belgeleri, eşyaları, araç ve gereçleri gelecekteki insanlara bir ışık, bir bilgi kaynağı haline dönüştüren ve bunları koruyarak nesiller boyunca bozulmadan miras kalmasını sağlayan kurumlardır (Turgut, 2015). Alanyazın incelendiğinde müze ile ilgili pek çok tanıma ulaşmak mümkündür. Demirel, (2019) müzeleri doğal ve yapay olarak meydana gelen nesnelere bünyesinde barındıran, toplumların taşıdıkları kültürel öğeleri nesilden nesile aktaran ve koruyan, geçmişten günümüze insanlığın tarih serüvenini görmemizi sağlayan öğrenme ortamları olarak tanımlamaktadır. Geçmişe ait izleri ve nesnelere içinde bulunduran müzeler, toplumun hizmetinde olan, halka açık, insana ve yaşadığı çevreye tanıklık ettiği malzemeleri araştıran, toplayan, koruyan ve son olarak eğitim, inceleme ve zevk alma amacıyla sergileyen merkezlerdir (Sezgin ve Karaman, 2009). Müzeler; bilimsel, sanatsal ve tarihsel düşüncenin gerçek bilincini oluşturan ve gelişmesini sağlayan kültür depolarıdır (Giray, 2002). Günümüz müzeleri ise edindikleri görev nedeniyle, birer açık üniversite, birer araştırma merkezi, bir ailenin tüm fertlerinin gezip eğlenerek öğrenebileceği eğitim ve kültür kurumlarıdır (Atagök, 1999).

Tanımların diğer kavramlara oranla daha çeşitli ve fazla olmasının başlıca nedeni ülkelere, toplumlara, bireylere ve içeriklere göre farklı müze kavramlarının ortaya çıkmasıdır. Müzeler içeriklerine göre; arkeoloji, tarih, bilim ve teknoloji, özel, askeri, etnografya, açık hava ve güzel sanatlar müzesi olmak üzere sınıflandırılabilir (Bozdoğan, 2011).

Bilim ve teknoloji müzeleri: İnsanlık tarihinde bilim ve teknoloji oldukça fazla değişim ve gelişim görmüştür. Bilim ve teknoloji müzelerinin amacı ise bizlere bu değişim ve gelişimi, bunların nasıl olduğunu, kronolojik sıralarını sergileyerek insanlara aktarmaktır (Adıgüzel 2010). Müzeler insanların istikrarlı bir şekilde ilerlemeyi görmek için, refahı, güveni ve özgüveni anlamlandırabilecekleri toplumsal süreci gözler önüne seren birer parçadır (Kramer, 2001). Her derste bu müzelerden yararlanılmakta, daha çok fen derslerinde bu müzelere gezi düzenlenmektedir. Buna örnek olarak Rahmi Mutafa Koç Sanayi Müzesi verilebilir.

Arkeoloji müzeleri: Tarih öncesi ve sonrasındaki eserlerin arkeologlar tarafından çıkarılarak sergilendiği müzelerdir (Bozdoğan, 2011). Müzeler yalnızca kapalı alanları değil, arkeolojik, doğal alanları ve parkları da kapsamaktadır (Akyol ve Köksal Akyol, 2005). Bazen bireyler de tesadüfen buldukları eserleri müzelere kazandırabilmektedirler. İnsanların yapmış oldukları ya da onların doğasında var olan eserlerin gün yüzüne çıkarılarak gelecekteki insanlara aktarılmasını, dönemin özellikleri hakkında çıkarım yapılmasını sağlayan müzelerdir. Buna örnek olarak Gaziantep Zeugma Mozaik Müzesi verilebilir.

Tarih müzeleri: Kurum, yöre, insan, ülke gibi kavramların gelişim durumlarını toplayan ve inceleyen müzelerdir (Ataman, 2014). Bu müzeler toplanan bilgi, belge, eşyaları kronolojik ve sistemli bir şekilde düzenleyerek insanların yararlanmalarını sağlar. Buna örnek olarak Anıtkabir verilebilir.

Açık hava müzesi: Eserlerin sergilenmesi için kapalı alanlar yerine açık havayı tercih eden müzelerdir (Akmehmet, 2010). Buna örnek olarak Eskişehir Havacılık Müzesi verilebilir.

Askeri müzeler: Asker ve askerlikle alakalı eserlerin sergilendiği müzelerdir (Genç, 2019). Buna örnek olarak İstanbul Askeri Müzesi örnek verilebilir.

Özel müze: Bireyler ya da kurumlar tarafından açılan, özel amaç ve farklı konulardaki eserlerin bir araya getirilerek sergilendiği müzelerdir (Göktaş ve Dinçer, 2017). Buna örnek olarak Türkiye İş Bankası Müzesi verilebilir.

Etnografya müzesi: Toplumlara ilişkin örf ve adetlerin, gelenek ve göreneklerin, kullanılan eşyaların ve eserlerin sergilendiği müzelerdir (Tansuğ, 1990). Buna örnek olarak Bitlis Etnografya Müzesi verilebilir.

Sanat müzesi: Sanat dalları ile yapılan eserlerin, bu eserlerin sanatçıları hakkındaki bilgilerin ve ilgili sanatlar hakkındaki bilgilerin sergilendiği müzelerdir (Üstünipek, 2013). Buna örnek olarak Zeki Müren Sanat Müzesi verilebilir.

Sanal müze ve turlar: İnternet ile dünyanın her yerinden çok önemli müze ve kütüphaneleri sanal ortamlarda neredeyse bire bir gerçekmiş gibi gezmek mümkün hale gelmiştir. Öğretmenler teknolojik imkanlardan yararlanarak dersi daha eğlenceli bir hale getirirken, gitmesi gelmesi başlı başına maliyet ve zor olan hatta gitmesi neredeyse imkânsız olan yerleri sınıfa getirerek öğrencilere bu deneyimi yaşatmaktadırlar (Özsoy, 2005). Konu ile ilgili internette pek çok sanal müze bulmak mümkündür. Örnek olarak Ankara Kurtuluş Savaşı Müzesi ve Eskişehir Odunpazarı Modern Müzesi verilebilir.

2.1.2. Hayvanat bahçeleri

Farklı tür ve gruptaki hayvanların, kendi habitatlarına uygun biçimde hazırlanmış ortamlarda sergilendiği parklardır (Davidson, Passmore ve Anderson, 2010). Çeşitli yapılarda olan hayvanat bahçeleri insanların hayvanlar hakkındaki meraklarını giderme, bilgi edinme, eğlence, dinlenme gibi amaçlarla ziyaret edilmektedir (Shettell ve Neuber, 1988; Balkan-Kıyıcı, 2011). Buna örnek olarak Kayseri Hayvanat Bahçesi (Anadolu Harikalar Diyarı) verilebilir.

2.1.3. Botanik bahçeleri

Bitki türlerini araştırmak, incelemek, yetiştirmek ve bitkilerin arasındaki akrabalık ilişkileri ile tür ve soy ağaçlarını ortaya koymak amaçları ile kurulan ve kullanılan merkezlerdir (Nuhoğlu, 2011). Bu bahçeler de tıpkı hayvanat bahçeleri gibi gezip dinlenme ve bilgi edinme amaçları ile kullanılmaktadır (Yıldırım, 2020). Botanik bahçelerine yapılan geziler sayesinde öğrenciler çoklu duyu organları ile farklı yörelere ait bitki ve bitki çeşitleri hakkında bilgileri zevkle öğreneceklerdir (Köseoğlu ve Mercan, 2019). Buna örnek olarak Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi verilebilir.

2.1.4. Planetaryumlar

Farklı özelliklerdeki projeksiyonlar ile küre biçiminde tasarlanan bir ekrana farklı simülasyonlar yansıtılarak, uzay bilimleri ve astronomi alanlarında öğrenme sağlayan ortamlara verilen isimdir (Demir ve Armağan, 2018; Özcan ve Yılmaz, 2018). Gezi öncesinde öğretmenin iyi bir planlama ve hazırlık yapması önemlidir (Şentürk, 2019). Buna örnek olarak Gaziantep Planetaryum ve Bilim Merkezi verilebilir.

2.1.5. Sanayi kuruluşları

Diğer yerler gibi sanayi kuruluşları da okul dışı öğrenme için uygun ortamlardandır. Hayatımız boyunca kullandığımız malzemelerden tutun da araç gereçler, yiyecekler, içecekler, giyecekler, elektronik malzemeler bu kuruluşlar tarafından üretilmektedir (Gürel, 2010). Ekmeğin nasıl üretildiği, soframıza kadar nasıl geldiği gibi pek çok merak edilen konu ve sorular bu yollarla giderilebilir. Enerji, demir-çelik, gıda, tekstil, sağlık, elektronik, kimya, otomotiv gibi pek çok örnek verilebilir (Atabek-Yiğit, 2011).

2.1.6. Milli parklar

Milli kültürümüzü ve değerlerimizi koruma, dinlenme, eğlenme, turizm gibi amaçlara hizmet eden, bilimsel ve güzellik bakımından hem milli hem de ulusal öneme sahip olan alanlardır (Ertaş ve Kılıç, 2019; Kılıç ve Kervankıran, 2019; Üner, 2019; Taşlıgil, 2020). Buna örnek olarak Yedigöller (Bolu) verilebilir.

2.1.7. Tarihsel alanlar

Tarih öğretimi sırasında öğretilmesi ve kavratılması zor olan bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasında oldukça önemli bir yeri olan tarihsel alanlar tarih eğitiminde görsel olarak kanıt ve değer niteliği taşımaktadır (Kale, 2016). Özbaş, (2015) tarihsel alanlar her ne kadar tarih dersi konularını kapsasa da sosyal bilgiler dersinin de bu konu içerisinde önemli bir yere sahip olduğunu ve öğrencilerde dikkat çekme, merak duygusu oluşturma, araştırma, hipotez kurma, değerlendirme yapma gibi beceriler kazandırdığını ifade etmektedir. Öztürk, (2019) ise tarihsel alanların eğitim üzerindeki etkisini ve önemini şu şekilde açıklamaktadır. Tarihi yerlerde yapılan eğitimler sonucu öğrenciler o ortamda gözlemler yaparak, o dönemin şartlarını göz önüne alarak daha sağlıklı çıkarımlarda bulunabilmektedirler. Sınıf içerisinde işlenen Osmanlı'da eğitim konusu ile bu konuyu Topkapı Sarayı'na gidip o ortamda bu konuyu işlemek arasında öğrenciler açısından öğrenmeyi sağlamak bakımından çok büyük fark vardır.

2.1.8. Tarihsel şehitlik, anıt ve mezarlıklar

Okul dışı öğrenme etkinlikleri içerisinde yer alan mezarlık, şehitlik ve anıtlara düzenlenen geziler sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen önemli etkinliklerdir ve amaçlanan hedeflere ulaşmada büyük kolaylıklar sağlar (Şimşek, 2015). Kulu, (2009) ise öğrencilerin kendi geçmişleri ve bugünleri arasında bir köprü görevi gören mezarlık şehitlik ve anıtların geçmişte yaşanan olaylar ile ilgili kalıcı bilgileri nedensellik ilkesi bağlamında öğrendikleri yerler olarak ifade etmektedir.

2.1.9. Resmî kurumlar

Resmî kurumlara düzenlenen geziler, okul dışı etkinlikler kapsamında yapılmaktadır ve bu gezilerle birlikte öğrencilerin zihinlerinde oluşmuş olan kavram karmaşalarına, boşluklara, soru işaretlerine, yanlış öğrenmelere yerinde bir müdahale ile

doğru bilgilerle tekrardan Őekillenmesini sağlamaktadır. Keçe, (2015) resmî kurumlara yapılan gezilerin, öğrencilere gerçek yaşam deneyimleri kazandırdığını belirtmektedir. Kurumların vatandaşlara sunduğu hizmetleri yerinde görüp öğrenmek gibi pek çok Şeyi öğrencilere kazandırmaktadır Şeklinde ifade etmektedir.

2.1.10. Özel sektör kurumları

Fabrika, fırın, süpermarket, kargo Őirketi, eczane, huzurevi, market, banka, TV kanalları gibi yerler özel sektör kurumları arasında değerlendirilmektedir. Bu alanlarda yapılan okul dışı etkinliklerin öğrencilere toplumsal beceri, girişimcilik, ekonomi, meslek gibi kazanımlarda davranışsal olarak daha kolay ve kalıcı bilgi sağlamaktadır (Tay ve uçuŐ, 2015). Nitekim Özsoy, (2005) okul dışı etkinliklerinde yapılacak olan gezilerin yalnızca tarihi ve turistik yerler ile sınırlandırılmaması gerektiğini, imkanlar dahilinde fabrikalar, büyük sanayi kuruluşları, üretim ve dağıtım merkezlerine geziler düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

2.1.11. Sivil toplum kuruluşları

Gönüllü üyeliğe dayalı olan sivil toplum kuruluşlarının amacı topluma hizmet etmektir (Keyman, 2004). Sosyal bilgiler dersi ve hayat bilgisi dersi kapsamında olan ve okul dışı öğrenme etkinliklerinde yer alan sivil toplum kuruluşlarına yapılacak olan gezilerle öğrencilerin sorumluluk bilincine vararak hak, adalet, saygı gibi duyguları geliŐecek ve bu değerleri kalıcı hale gelecektir (Öztürk, 2019). Berk'e, (2015) göre, sosyal bilgiler dersi öğrencilerin toplum ile bütünleŐmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Sivil toplum kuruluşları da tam da bu amaca hizmet eden yerlerdir ve bu yerlere gezilerin düzenlenmesi öğrencilere oldukça katkı sağlamaktadır.

2.1.12. Ev ödevleri

Öztürk'e (2015) göre ev ödevleri okul dışı öğrenme etkinlikleri arasında fonksiyonları açısından öğretim programlarının önemli parçalarından biridir. Ev ödevleri okul ile ev arasında bir bağ kurarken okulda gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetleri hakkında velilere de bilgiler vermektedir. Bu ödevler öğrencilerin sorumluluk bilinci kazanmasında, zamanını yönetmesinde, yaparak yaşayarak öğrenmesinde oldukça etkili bir rol oynamaktadır. Binbaşıoğlu, (1995) ise kurallarına

uygun şekilde verilen ve yapılan ödevler, öğrencilere bilimsel bir tutum kazandırarak özgün ve yaratıcı bir etkinlik yapıştırmış olacaktır. Bu etkinlikler puanlar alındıktan sonra atılmamalı yıl sonunda sergi ya da dergilerde paylaşılmalıdır. Bu şekilde öğrenciler hep birlikte paylaşım içinde bulunarak bir şeyler öğrenecek ve yaptıkları işten mutluluk duyacaklardır şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Altınköprü (2016) ise verilen ev ödevlerinde öğrencilerin bilgi ve becerilerini uygulayabilme fırsatları bulduklarını, öz benlik, öz yeterlilik ve özgüven gibi özelliklerini geliştirdiklerini ifade etmektedir.

2.1.13. Sözlü tarih

Sözlü tarih, öğrencilerin sosyal ve akademik hayatında iletişim becerilerini geliştirmelerinde, değişim ve sürekliliği algılamalarında ve özgüven kazanmalarında yardımcı olan çalışmalardır (Dere, 2017). Bu çalışmalar öğrencilerin büyüklerinden sözlü olarak öğrendikleri tarih bilgilerini kapsamaktadır. Şahin (2019), sözlü tarihin, sınıf içerisinde sıkılan öğrencilerin sınıf ortamının dışına çıkmasını sağlaması ve öğretmen, ders kitabı, yazılı kaynaklar dışında farklı öğrenme ortamlarında farklı öğrenme yöntemlerini görmelerine imkân sunacağını belirtmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin araştırmacı bir bakış açısıyla zengin veri kaynaklarına ulaşmalarının yolu açılmış olacaktır. Kara (2019) ise sözlü tarih yöntemi ile Sosyal Bilgiler ve Tarih derslerinde öğrencilerin daha etkin şekilde rol alacağını ve bilgiyi kendilerinin oluşturacağını, bunlarla birlikte Sosyal Bilgiler ve Tarih derslerinin daha eğlenceli ve ilgi çekici hale geleceğini ifade etmektedir. Sözlü tarih ile kitaplardaki bilgiler yerine tarihin canlı şahitleri olan kişilerden ilk ağızdan bu bilgilere ulaşan öğrencilerde daha kalıcı bilgi sağlamaktadır (Doğan, 2015).

2.1.14. Yerel tarih

Tarih dersi öğretim programında verilmekte olan yerel tarih, okul dışı öğrenme etkinlikleri arasında da bulunmaktadır. Bireyin toplum ve çevre içerisinde barınması ve yaşanılanlara tanık olması bakımından sosyal bilgiler dersi içerisinde de yerel tarih bulunmaktadır. Yerel tarih, bireyi yaşadığı çevre üzerine yoğunlaştıran, bir bölgenin veya yörenin kendine has özellikleri ile sahip oldukları tarih şeklinde ifade edilebilir. Yerel tarih ortak bir yaşam alanı, ortak paylaşımlar, ortak bir tarih, ortak bir kurgu

içerisinde bugün ve dün arasında bağlantılar kurmamıza yarayan bir kavramdır (Yeşilbursa, 2015). Öner (2015), öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun bulunduğu bölgenin geçmişi, tarihi ve yapısı hakkında hem derste işlenen konularla ilgili hem de o bölgenin tarihi dokusu ile ilgili öğrenmeler açısından öğrencilere çok daha iyi öğrenme fırsatları sunmaktadır şeklinde ifade etmektedir. Yılmaz (2019) yerel tarihin bir diğer olumlu yönünün yaşam ile güncel olayların birbirine bağlanması şeklinde ifade etmektedir. Bütün bunlardan yola çıkarak öğrenciler çevrelerindeki diğer bireylerle etkileşim ve iletişime geçerek, araştırma yapmaya, sorgulamaya başlayacaklardır ve yerel tarih hem bu işe yol yordam olacak hem de öğrencilerin işini kolaylaştıracaktır. Arslan (2015) ise Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yerel tarih çalışmalarını ile öğrenciler okul dışındaki pek çok insanla etkileşim kurar ve öğrencilerin araştırma incelemeye dayalı olarak hayatı sorguladığını ileri sürmektedir. Öğrencinin sınıf içerisinde anlamlandıramayacağı, kazanamayacağı pek çok bilgi ve beceri bu çalışmalar ile okul dışında kazanmaktadır. Özetle yerel tarihin farklı faydalarının olduğu ve farklı disiplinlerde çeşitli etkinlik ve çalışmalar ile öğrencilere değer ve beceriler kazandırdığı söylenebilir.

2.1.15. Coğrafi alanlar

Bir toplum bilimi olan Coğrafya bireylerin yaşadıkları ortamı bilmesini gerekli kılar; çünkü yaşadığı yer ve coğrafya hakkında bilgisi olmayan birey, söz konusu yer ile ilgili değerlerin, kültürün, kuralların, yaşam şartlarının farkında değildir (Akınoğlu, 2006). Bundan yola çıkarak coğrafi alan bilgileri toplumun ihtiyaç duyduğu değerlerin kazandırılmasında önemli bir role sahiptir. Değer kazanımında önemi büyük olan coğrafi alan bilgisi bireyin kendi kabuğunu kırarak çevresine bilimsel bir yaklaşımla bakmasını öğretir ve araştıran, sorgulayan ve nedenini sonucunu merak eden bireyler için önem taşımaktadır. Dolan (2016) ise doğa ile iç içe, açık alanlarda gerçekleştirilen coğrafi öğrenmeler ile öğrencilerin etkileşimlerde bulunacaklarını ve birbirleri ile iletişim içerisinde olduklarından daha iyi öğrenmeler gerçekleştireceklerini ifade etmektedir. Buna ek olarak açık havada gerçekleştirilen bu öğrenmeler ile öğrencilerin disiplinler arası tecrübeler ve kazanımlar elde edeceğinin altını çizmiştir. Öğrencilerin coğrafi alan bilgilerindeki gelişimlerde gezilerin ve gözlemlerin önemi büyüktür. Bu konuda Ayas ve Taştan (2015), gerçek hayat ile coğrafi kavramların

ilişkilendirilmesinde ve somutlaştırılmasında coğrafi alanların çok önemli olduğunu belirtmektedir.

2.1.16. Bilimsel etkinlikler

Bilimsel etkinlikler, öğrencilerin bilimsel araştırma yöntemleri ve basamaklarını kullanarak kendilerini geliştirdiği, okul içi ve okul dışı etkinlikler bütünüdür. Karadeniz (2015), bilim ve sanat etkinliklerinin genellikle fuarlar, kongreler, sempozyumlar ve sergilerden oluştuğunu ifade etmiş ve bu etkinlikler ile öğrencilerin düşünme, iş birliği yapma, yaratıcılık, iletişim, araştırma, problem çözme gibi becerilerinin geliştiğinin altını çizmiş; bilimsel etkinlikler öğrencilerin bilgiye ulaşmasında birincil kaynak olduğundan önemli bir yere sahip olduğunu da ifade etmiştir. Bilimsel etkinlik türleri şöyle sıralanmaktadır (MEB, 2018a):

Bilim olimpiyatları: Bilim alanında yeni bireyleri ortaya çıkarmak, sahip oldukları yetenekleri desteklemek ve tam donanımlı birer bilim insanı yetiştirmek amacıyla gerçekleştirilen organizasyonlardır.

Bilim şenlikleri: Bilimsel bilgiyi geniş kitlelere ulaştıran, bilimi ve bilimin merak uyandıran tarafını göstermek için yapılan sergiler, atölye çalışmaları, sahne şovları ve söyleşilerdir.

Bilim fuarları: Gözlem yaparak öğrencileri meraklandırmaya, araştırmaya yönlendiren, karşılaştıkları problemlerin karşısında basit, etkili, pratik, ilginç ve ilgi çekici çözümler üretebilmeye teşvik eden yarışma ve sergilerdir.

Bilimsel proje yarışmaları: Öğrencilerin yaşam içerisindeki problemlere buldukları çözümler ile bunları destekleyici yarışmalardır.

Bilimsel toplantılar: Uzman oldukları alanlarda çalışmalar yapmış kişilerin bir araya gelerek gerçekleştirdikleri, bilimsel temalı kongre, söyleşi, panel ve sempozyumlardır.

Bilimsel araştırma yarışmaları: Bilimsel konularda insan yaşamı ve bütün evren ile ilgili gözlemler sonucu oluşan problemlere uygun çözümler getiren ve raporlandırılmış ürünlere dayalı yarışmalardır.

Zekâ Oyunları: Öğrencilerin bilgi beceri ve zihinsel kapasitelerinin geliştirilmesini destekleyici birbirinden farklı etkinlik ve oyunlardır.

2.1.17. Gezi

Gezi okul dışı öğrenme ortamları içerisinde önemli bir yere sahip olan etkinliklerdendir. Özsoy (2005), geziler ile öğrencilerin iletişim ve etkileşimde bulduklarını ve yeni arkadaşlar edindiklerini ve arkadaşları ile aralarındaki bağları kuvvetlendirdiklerini ifade etmektedir. Mert (2019), öğrencilerin yaşadıkları yerlere yapmış oldukları geziler ile o yerin kültürel mirasının birincil kaynaklardan öğrenmelerini sağlayacağını ifade ederken, Kıpüç (2014), öğrencilere ödül ya da kırk yılda yapılan bir etkinlik halinden çıkarılmasını ve bu etkinliklerin ihtiyaç olarak görülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Öztürk (2019) ise gezi etkinliğinin Sosyal Bilgiler dersi için oldukça önemli faaliyetler içerisinde yer aldığını dile getirmiştir.

2.1.18. Gözlem

Doğru yapılan bir gözlem, okul dışı öğrenme etkinliklerinde oldukça önemli etkinliktir. Çepni, (2012) gözlemin olayların doğal ortamlarında nasıl oluştuklarına ilişkin açıklık getirmede kullanılan yöntemlerden olduğunu ifade etmektedir. Gözlem üç unsurdan oluşmaktadır; bunlar insanların ne söylediğini dinlemek, ne yaptıklarını izlemek ve olayları daha iyi kavramak için sorular sormaktır. Gözlem hem okul içi hem de okul dışı faaliyetlerde kullanılan bir mekanizmadır. İnsan her şeyi doğrudan öğrenemez. Başkalarının tecrübelerini gözlemleyerek de pek çok şeyi öğrenmek mümkündür.

2.1.19. Sosyal medya

Yirmi birinci yüzyılda oldukça öne çıkan sosyal medya, aslında iletişim ortamı ve iletişim araçları anlamına gelmektedir. Bu bağlamda sosyal medya kavramı Twitter, Facebook, İnstagram, çeşitli blog siteleri, forumlar ve sosyal ağlar gibi çok farklı ve çeşitli ortamları ile insanların duygu, düşünce, bilgi ve soru paylaşımlarını kolaylaştırmaktadır (Altun ve McLuan, 2015). Özsoy'a (2005) göre okullar, günümüz şartlarında öğrencilerin okul dışı ortamlarda dikkatlerini çeken elektronik iletişim ve veri teknolojilerinin güçlü rekabeti ile karşı karşıyadır. Bundan dolayı sosyal medyanın öğrenciler üzerindeki etkisi giderek artmaktadır. Okullarda verilen yüz yüze eğitimlere kıyasla okul dışı öğrenme kapsamında elektronik ortamlar öğrencilerin dikkatlerini çekici hale gelmiştir.

2.1.20. Hizmet ederek öğrenme

Hizmet ederek öğrenme, derslerin kazanımları ışığında topluma hizmet çalışmaları ile bu kazanımların kazandırıldığı yaklaşımdır (Aykırı, 2019). Etkin bir vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan bu yaklaşım, vatandaşlık eğitimi ile sosyal bilgilerin vatandaşlık eğitiminin benzer bakış açılarında olduğu görülmektedir (Çolak, 2015). Bu yaklaşımda öğrenciler, hizmet faaliyetleri ile hem toplumun ihtiyaçlarını karşılamaktadır hem de öğrenme fırsatı bulmaktadır. İçerisinde yaşadıkları toplum hakkında önemli bilgiler edinen öğrenciler, farklı kurum ve kuruluşları tanıma, toplumsal problemlere daha yakından bakma gibi çeşitli deneyimler kazanmaktadır (Altınok, 2019).

2.2.Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerinde Yapılması Gereken Çalışmalar

Eğitimi verimli hale getiren, düzenleyen, kazanımları aktarmaya yarayan, zamanı uygun kullanmamızı sağlayan en önemli unsur şüphesiz plandır. Bir öğretmenin rehberi, rotası ve yol göstericisi ders planlarıdır. Bu nedenle okul dışı öğrenmede de yapılması gerekenlerin planlanması gerekmektedir. Bu planlar, süreç boyunca öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili etkinlik ve uygulamalarını en verimli şekilde gerçekleştirmelerini sağlamaktadır. Bu kapsamda öğretmenin planı hazırlarken bazı konulara dikkat etmesi ve aşamaları iyi belirlemesi gerekmektedir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, etkinliklerin gerçekleştirilmesinde belirli aşamaların olduğu görülmektedir (Orion, Hofstein, Tamir ve Giddings, 1997). Bu aşamalar; etkinlik öncesi, etkinlik sırasında ve etkinlik sonrasında yapılması gerekenler şeklinde sınıflandırılabilir (Jarvis ve Pell, 2005; Bozdoğan, 2007).

2.2.1.Etkinlik öncesinde yapılması gereken çalışmalar

Etkinlik öncesinde yapılması gerekenleri, eğitime hazırlık çalışmaları, resmi izin ve belgeler, ulaşım, yeme-içme ve konaklama olarak alt başlıklara ayırmak mümkündür.

Eğitimsel hazırlık: Okul dışı öğrenme ortamında eğitim yapılmaya karar verildiğinde iyi bir bilimsel hazırlık yapılması gerekmektedir. Bu hazırlık aşamasında:

- Eğitimin yapılacağı ortam seçildikten sonra ziyaret edilerek ortam ile ilgili gerekli bilgiler alınmalı ve öğrencilerin kullanacakları materyaller kontrol edilmelidir.

- Eğitim sırasında öğrencilerin kullanacakları materyallerden eksik olarak tespit edilenler temin edilmelidir.
- Alanda yapılacak olan etkinlikler belirlenmeli ve ihtiyaç halinde rehber ile iletişime geçilmelidir.
- Okul dışı öğretimin yapılacağı günün planı da tıpkı ders planı gibi günün koşullarına ve kazanımlara göre hazırlanmalıdır.
- Ortam ve plan hazırlandıktan sonra öğrencilere gerekli bilgiler verilmelidir. Bu kapsamda; eğitimin yapılacağı yerde neler yapılacağı, nelere dikkat etmeleri gerektiği, neler yapılamayacağı, neler öğrenileceği, bu etkinliği neden yaptıkları ve etkinliğin dersle olan ilişkileri öğrencilere açıklanmalıdır.
- Son olarak eğitimin yapılacağı ortam ile ilgili varsa broşürler öğrencilere dağıtılmalı, yoksa öğretmen tarafından hazırlanmalıdır. Bu broşürlerde ortamın planı, uyulacak kurallar zevkli aktiviteler olmalıdır.

Bürokratik işler ve ulaşım: Okul dışı öğrenme ortamında eğitim yapılmaya karar verildiğinde bu etkinlik öncesinde yapılması gerekenlerin en başında bürokratik işler ve ulaşım yer almaktadır. Bu aşamada şunlar yapılmalıdır:

- Öğretmen en başta velilere gerekli bilgileri vermeli, onlardan ve okul yönetiminden gerekli izinleri almalıdır.
- Eğitimin yapılacağı yerden öğrenci sayısı, gün ve saatle ilgili bilgiler verilerek randevu alınmalıdır.
- Son olarak ulaşım için araç temini, yol mesafesi ve etkinlik ücretlerinin belirlenmesi gibi işlemler yapılmalıdır.

Yeme-içme ve barınma: Okul dışı öğrenme ortamında eğitim yapılmaya karar verildiğinde bu etkinlik öncesinde yapılacaklar listesinden biri de öğrencilerin yeme-içme ve konaklama işlemlerinin yapılmasıdır. Bu aşamada; eğitimin yapılacağı yerin uzaklığı, gidiş ve dönüş süresi, konaklama gerekiyorsa konaklama yapılacak yer, yiyecek temini ve randevular alınmalıdır.

2.2.2.Etkinlik sırasında yapılması gereken çalışmalar

Etkinlik sırasında yapılması gereken çalışmalar şunlardır:

- Eğitim sırasında rehberi gerekli görüyorsa öğretmen rehber ile iletişime geçerek eğitim boyunca öğrencilerin yanlarında olması ve onlara gerekli desteği vermesi sağlanmalıdır.
- Etkinlik boyunca öğrenciler gözlem altında tutulmalı ve planın işleyişi hep kontrol edilerek gerekli yerlerde müdahale edilmelidir. Öğrencilerin rahat bir şekilde, yaparak yaşayarak öğrenmesi için gerekli koşullar yerine getirilerek uygun ortam oluşturulmalı ve öğrendiklerini derslerle ve günlük hayatla ilişkilendirmeli ve bağlantı kurmaları sağlanmalıdır.
- Bütün öğrencilerin bu yapılan etkinliği yalnızca gezme, eğlence, vakit geçirme gibi görmemeleri için öğrencilere etkinlik sırasında oyun tarzında eğlenceli çalışma kâğıtları dağıtılarak öğrendikleri bilgileri etkinliklerle kalıcı duruma getirmeleri sağlanmalıdır.
- Öğrencilere etkinlik sırasında kurallar anlatılmalı; ancak onların tedirgin olmaları önlenmeli, etkinliklere tam katılım sağlamalarını engelleyecek yasaklar konulmamalıdır. Öğrencilerin dokunarak, hissederek, deneyerek verimli bir eğitim süreci geçirmeleri sağlanmalıdır.

2.2.3.Etkinlik sonrasında, yapılması gereken çalışmalar.

Etkinlikten sonra yapılması gereken çalışmalar ise şunlardır:

- Etkinliğe katılan öğrencilerin etkinlik boyunca öğrendikleri bilgileri unutmamaları için bir çalışma yaprağı yaptırılabilir.
- Bilgileri kalıcı hale getirmek için öğrendikleri bilgileri günlük hayatla ilişkilendirmeleri sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin ortamda edindikleri bilgileri, sınıfta birbirleriyle paylaşarak akran öğrenmesi sağlanmalı, yanlış öğrenilen kavramların düzeltilmesi yoluna gidilmelidir.
- Ailelerle iletişime geçerek etkinlik sonrasında etkinlikle ilgili bilgilendirme yapılmalı, onların bu tür öğrenme etkinliklerine olan güvenleri artırılmalıdır.
- Etkinlik sonrasında mutlaka değerlendirme yapılmalıdır. Öğretmen konuya ve etkinliğe yönelik uygun bir değerlendirme yapmalıdır.

Okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik bu çalışmalar, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına okul dışı öğrenme kapsamında yol gösterici öneriler ortaya koymaktadır.

Kuşkusuz öğretmenin etkinlik süresince nerede ne yapacağını bilmesi, onların okul dışı öğrenmeye ilişkin kaygılarını azaltabilir ve daha etkili etkinlikler gerçekleştirebilir.

2.3. İlkokul Öğretim Programlarında Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Yeri

Özellikle ilkokul öğrencilerinin dikkatini ve ilgisini çeken bir uygulama olan okul dışı öğrenme, öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıkların etkili ve kalıcı olmasını sağlamaktadır. Bu yönüyle okul dışı öğrenme, öğrencilere okulu sevdirmeye ve öğrencinin hem okula hem arkadaş ortamına ısınmasını sağlayabilmek açısından önemli bir işlev görmektedir (Binbaşıoğlu, 1995).

Millî Eğitim Bakanlığı 2018 yılında öğretim programlarında önemli bir güncelleme yapmıştır. İlkokul öğretim programlarının tümünde okul dışı öğrenme, “Değerlerimiz” adlı alt başlık altında 11 öğretim programının 5’inde, öğretim programlarının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar başlığı altında, 2’sinde ise kazanımlar ile ilgili açıklamalar kısmında yer almaktadır. Bu kapsamda, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda “Benimsenen Stratejiler ve Yöntemler”, İngilizce Dersi Öğretim Programı’nda “Test ve Değerlendirme Yaklaşımı”, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı’nda “Kitap Yazımına İlişkin İlke ve Açıklamalar”, Türkçe Dersi Öğretim Programında “Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı” başlığı altında okul dışı öğrenme ile ilgili ilişkilendirmelerin yer aldığı görülmüştür. Öğretim programları içerisinde Matematik Dersi Öğretim Programı, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretim Programında ise okul dışı öğrenme ile ilgili bir açıklamaya rastlanmamıştır.

2.3.1. Hayat bilgisi dersi öğretim programı

Talim Terbiye Kurulunca hazırlanan ders programları içerisindeki okul içi ve okul dışı öğrenme etkinlikleri, okulun ve öğrencinin çevresi göz önüne alınarak gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda hayatın kendisini öğretmeye çalışan, hayatla daima iç içe olan Hayat Bilgisi dersi öğretmenler tarafından okul dışı öğrenme etkinliklerinin en çok kullanıldığı derslerden birisidir. Karabağ ve İnal (2012), çocuklara toplumsal ve yaşam becerileri başta olmak üzere evrensel beceriler kazandırmada da hayat bilgisi dersinin çok önemli olduğunu ve bunlar sayesinde çocukların okul içinde ve okul dışında öğrendiklerini yaşamlarına, çevrelerine, topluma aktaracaklarını ifade etmektedir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile öğrencilere temel yaşam becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bunlardan bazıları; Sosyal

Katılım, Gözlem, Doğayı Koruma, Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma gibi becerilerdir. Hayat Bilgisi Öğretim Programı uygulanırken öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bazı önemli noktalara değinilmiştir. Bunlardan okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilişkili açıklamalar şöyledir:

- Okul içi ve okul dışı etkinliklerde öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmadır.
- Kazanımlar ışığında yapılacak uygulamalarda okul ile yaşam arasında bağ kurmaya önem verilmedir.
- Dersin işlenişinde ve akışında okul içi ve okul dışı etkinlikler yapmaya zaman ayrılmalı ve önem verilmelidir.
- Konu ile ilgili kazanımlarda sözlü tarih, yerel tarih, doğa eğitimi, resmi ve özel kurumları tanıma, müze gezileri gibi okul dışı öğrenme etkinliklerine önem verilmeli ve gerekli planlamalar ve hazırlıklar yapılmalıdır.

2.3.2. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı

Sosyal Bilgiler dersinin asıl amacı toplumla ilgili bilgi, beceri, değer ve tutum kazandırmaktır (Şimşek ve Kaymakçı, 2015). Özür (2010) Sosyal Bilgileri, öğrencileri iyi birer vatandaş olmanın yanı sıra, yaşam becerilerini ve sosyal bilimlerin içeriklerini kazandırmayı amaçlayan ders olarak ifade etmektedir. Özdoğan (2008), ise Sosyal Bilgileri bireyin geçmiş, bugün ve gelecek arasında yaşamını geçirdiği çevrelerin birbiri ile bağlantılarını öğretmeyi amaçlayan, toplumsal kanıtlamaya dayalı canlı bilgiler taşıyan ders şeklinde tanımlamaktadır.

Okul dışı öğrenme ve Sosyal Bilgiler dersi birbirini desteklemektedir, Sosyal Bilgiler öğretiminde yenilikçi düşünme eğitimi olarak okul dışı öğrenme benimsenmekte; buna ek olarak Sosyal Bilgiler Öğretim Programının temelinde okul dışı öğrenme bulunmaktadır (Öztürk, 2019). Adıgüzel (2010) Sosyal Bilgiler dersinin temelinde farklı disiplinler ile etkileşim içerisinde olmanın yattığını ve okul ile sınırlı olmadan da gerçekleşebileceğini ileri sürmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı uygulanırken okul dışı öğrenme bağlamında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bazı önemli noktaların olduğunu belirtmektedir. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler anlayışlarına gerekli önem verilmelidir.

- Öğrencilere ünlü sosyal bilimcilerin kullandıkları bilimsel yöntem ve teknikler sezdirilmelidir.
- Okul içi ve dışındaki güncel olaylardan faydalanılarak öğrenciler gerçek hayat problemleri ile tanıştırılmalı ve karşılaştıkları problemlerin üzerine yansıtıcı düşünceleri sağlanmalıdır.
- Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı öğrenme etkinliklerinden yararlanılmalıdır. Bu etkinlikler okulun yakın çevresinden uzak çevresine yönelik olabilir.

2.3.3. Fen bilimleri dersi öğretim programı

Fen bilimi, bilginin kaynağını ve nasıl oluştuğunu düşünme, mevcut bilgi birikimini anlama ve yeni bilgiler üretme sürecidir (YÖK/Dünya Bankası, 1997). Fen Bilimleri dersi de bilim ile öğrencileri buluşturan, çevresindeki maddelerden olaylara kadar neyin nasıl olduğunu öğretmeyi, anlamlandırmayı amaçlayan derstir (MEB, 2018a). Fen bilimleri eğitimi, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları, istekleri, gelişim düzeyi ve çevre imkanları göz önüne alınarak, uygun yöntem ve tekniklerle yapılması gereken, kolay ve somut bir eğitimidir (Gürdal, 19888). Fen Bilimleri Öğretim Programında okul dışı öğrenme etkinlikleri proje, problem, argümantasyon, iş birlikli öğrenme gibi kavramlarla ifade edilmiştir ve bu ortamlarda araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisi ışığında derslerin işlenmesi önerilmektedir. 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı uygulanırken okul bahçesi, müzeler, bilim merkezleri, hayvanat bahçeleri, doğal ortamlar gibi yerlerde öğrenmelerin gerçekleştirilmesi önerilmiştir.

2.3.4. Türkçe dersi öğretim programı

2018 Türkçe Dersi öğretim programı kapsamında (MEB, 2018b) okul dışı öğrenme etkinlikleri “Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımı” başlığı altında yer almıştır. Bundan yola çıkarak öğrencilerin dikkatlerinin ve ilgilerinin çekilmesi, yanlış öğrenmelerinin düzeltilmesi, okul içi ve okul dışı etkinliklere önem verilmesi istenmektedir.

2.3.5. Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı

2018 Beden Eğitimi ve Oyun Dersi öğretim programı kapsamında (MEB, 2018c) okul dışı öğrenme etkinlikleri iki farklı başlıkta ele alınmıştır. Bunlardan birincisi

“Programın Uygulanma Aşamasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar” başlığı adı altında öğretmenlerin öğrencilere ders dışı fiziksel ve sportif imkanlar sunmaları istenmiştir. İkinci olarak da “Etkin ve Sağlıklı Hayat” öğrenme alanı içinde düzenli fiziksel etkinlik adlı alt öğrenme içerisinde okul dışı öğrenmeye “okul dışında oyun ve fiziki etkinliklere düzenli olarak katılır ve sınıf dışında oyunlar oynar” şeklinde yer verilmiştir. Programda öğrencilerin okul dışı öğrenme etkinlikleri kapsamında fiziksel etkinlikler ve spor faaliyetlerinde yer almaları sağlanarak, öğrencileri etkin kılmak ve öğrencilerin deneyim kazanmalarının sağlanması amaçlanmaktadır.

2.3.6. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı

Okul dışı öğrenme etkinlikleri, 2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı kapsamında (MEB, 2018d) “Uygulamada Dikkat Edilecek Hususlar” başlığı altında yer verilmiştir. Programda, öğretmenlerin okul dışı öğrenme etkinliklerinden yararlanarak öğrencilerde derse karşı istendik davranışlar geliştirilmesi istenmektedir. Çevre ve imkanlar dahilinde dini, tarihi ve kültürel mekanlara yapılacak olan geziler ile bunları yerinde tanımaları istenmektedir. En yakın cami gezilerinin bile çocuklarda çok büyük etkilere sahip olacağına altı çizilmektedir.

2.3.7. Trafik güvenliği dersi öğretim programı

Okul dışı öğrenme etkinlikleri 2018 Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programı kapsamında (MEB, 2018e) “Uygulamada Dikkat Edilecek Hususlar” başlığı altında yer verilmiştir. Öğrencilerin imkanlar dahilinde trafik eğitim parklarına götürülmesi, okulda oluşturulacak trafik ortamlarında ya da okulun çevresinde bulunan yollarda karşıdan karşıya geçme, trafik levha ve ışıkları ile ilgili etkinlikler yapma gibi konulara önem verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

2.3.8. Görsel sanatlar dersi öğretim programı

Okul dışı öğrenme etkinlikleri 2018 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı kapsamında (MEB, 2018f) “Görsel İletişim ve Biçimlendirme” başlığı altında yer almakta; “Okul dışı öğrenme etkinlikleri olarak öğrencilere sanat sevgisini ve ışığını aşılama için sanat galerileri, açılan sergiler ve müzeler gezdirilebilir. Bu geziler öncesinde, sırasında ve sonrasında çalışmalar yaptırılabilir” denilmektedir.

2.3.9. Müzik dersi öğretim programı

Okul dışı öğrenme etkinlikleri 2018 Müzik Dersi Öğretim Programı kapsamında (MEB, 2018g) “Müzik Kültürü ve Dinleme Söyleme” üniteleri kapsamında yer almaktadır. Programda, öğrencilerin müzik dinleme ve müzik yapma gibi etkinliklerini okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirmesi, velileri eşliğinde müzik ile ilgili etkinliklere katılmaları önerilmektedir.

2.3.10. Satranç dersi öğretim programı

Talim ve Terbiye Kurulunun 2019 yılında onayladığı Satranç Öğretim Programı kapsamında (MEB, 2019a) okul dışı öğrenmeye, “Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar” başlığı altında, “dersin işlenişinde sınıf ve okul içinde, okul dışında uygulamalar yapmaya zaman ayrılmalı ve gereken önem verilmelidir” şeklinde yer verilmektedir.

2.3.11. İngilizce dersi öğretim programı

Okul dışı öğrenme etkinlikleri 2018 İngilizce Öğretim Programı kapsamında (MEB, 2018h) öğretim programının “Test ve Değerlendirme Yaklaşımı” başlığı altında yer verilmiştir. Programda öğrencilerin yabancı dil edinimi sağlaması amacıyla derste verilen bilgi ve becerilerin okul dışı öğrenme etkinlikleri ile desteklenmesi gerektiğinin altı çizilmektedir. Yalnızca teorik olarak öğretilmeye çalışılan İngilizce ile dilin pratiğe dökülemeyeceği ve İngilizceyi bilen ama konuşamayan bireylerden ileriye gidilemeyeceği vurgulanmaktadır.

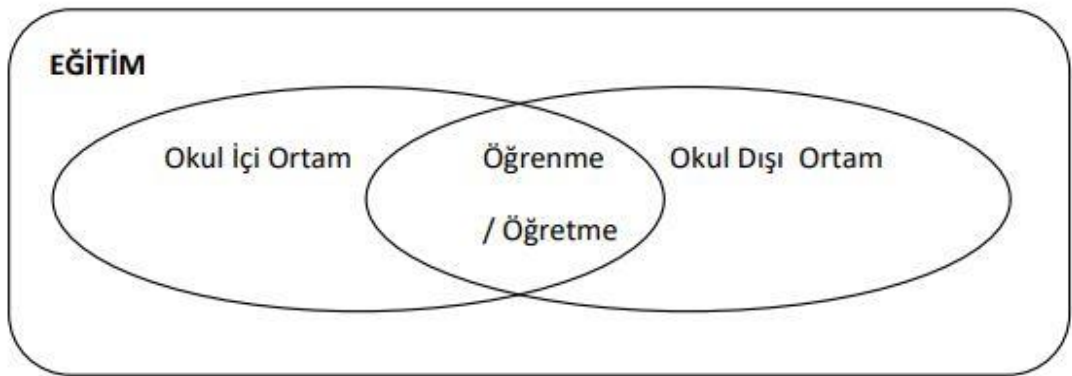
2.4. Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Gerekliliği ve Önemi

Ataman, (2014) eğitimin yalnızca dört duvar arasında yapılan bir eylem olarak görülmesini, kapalı kapılar ardında yapılmasını ve gerçek hayata, gerçek öğrenmeye yer verilmemesini eleştirmektedir. Oysa eğitim ve öğretim ortamlarının yalnızca sınıf içerisine hapsedilmemesi, öğrencilerin kendi dünyasından çıkarak başka dünyalar görmesini sağlamak amacıyla okul dışı öğrenme ortam ve etkinliklerinden de yararlanılması gerekmektedir. Nitekim Avcı'nın (2019) yaptığı araştırmada, Sosyal Bilgiler dersi kapsamında okul dışı öğrenme etkinlikleri sonrasında öğrencilerin başarı

düzeylerinde bir artış görüldüğü; davranış, tutum gibi özelliklerinde de olumlu yönde gelişmeler olduğu ortaya çıkmıştır.

Çomak (2009), “Okul ve Hayat Başarısı” adlı kitabında Osmanlı’daki Enderun Mektepleri, Köy Enstitüleri ve Amerikan Robert Koleji gibi okullarda öğrenme ortamlarının yalnızca dört duvar içerisindeki sınıflardan oluşmadığını, öğretim etkinlikleri için sınıfın dışarısında da önemli zaman diliminin ayrıldığını ifade etmektedir. Bu anlayış öğrenmeyi sıkıcı ve anlamsız olmaktan çıkarıp, eğlenceli, anlamlı ve kalıcı duruma getirmektedir. Gelişim ve öğrenme açısından kritik zaman dilimi içinde olan öğrenciler için bazen spor, oyun, bazen de sosyal etkinlikler, sınıf içindeki öğretim etkinliklerinden daha öğretici ve yararlı olabilmektedir. Öğrencilerin kendilerini ve hayatı tanımaları, okuldaki başarıları ve yaşamları için doğru seçimler yapmaları için okul dışı öğrenme etkinlikleri oldukça önemlidir. Çocuğun bir konuyu öğrenebilmesi için o konu ile ilgili gerçek koşullar içerisinde dokunarak, yaparak, yaşayarak, görerek, etkileşim kurarak öğrenmesi bilgiyi oldukça kalıcı hale getirecektir. Bundan dolayı öğretim programları içerisinde ders yükünün bu etkinlikler kapsamında azaltılması ve etkinlikler için çocuklara ortam ve imkânlar hazırlanması onların geleceği için bir borçtur (Altunya, 2000).

Öğrenme ve öğretme, okul içinde ve okul dışındaki öğrenme ortamlarının paydasını oluşturmaktadır. Başka bir deyişle öğrenme ve öğretme, okul içinde ve okul dışında birlikte gerçekleşmektedir.



Şekil 2.2. Eğitimin bileşikleri

Eğitim; kişide bulunan bilgi, beceri, tutum, değer ve yeteneklerin yanı sıra kişinin toplum içerisindeki konumu ve topluma kendini gösterebilme yeteneğini ifade eden kazanım ve hedefler dahilinde yeniden şekillenerek, toplum içerisinde benlik bulmak

için yapılan etkinlikler bütünüdür (Akyüz, 2011). Eğitim, bireylerin ve grupların okul içindeki ve okul dışındaki öğrenmelerini ne, ne kadar, niçin, nasıl ve neden gibi sorular sorarak bilgiyi daha etkili, daha kolay, daha çabuk nasıl öğrenilebileceği ve öğretilbileceği hakkında bilgiler sunmaya çalışmaktır. Bu süreç içerisinde birey içerisinde yaşadığı toplumu tanımaya başlayacak ve toplumun daha iyi daha güzel gelişmesi için ne yapması gerektiği hakkında bilgi sahibi olmaya çalışacaktır. Böylece bireyin almış olduğu eğitim, yalnızca kişisel yarar sağlamayacak, toplumsal yararlar da sağlamış olacaktır. Bir toplumda, bir ülkede eğitim seviyesinin yüksek olması toplumun kültürel, sosyal, ekonomik, siyasi gelişimini oldukça hızlandıracaktır. Ayrıca toplumdaki gelir eşitsizlikleri de zamanla azalacak ve daha adil bir gelir dağılımı ortaya çıkmaya başlayacaktır (Özsoy, 2005). Bunlara ek olarak Civil (2007), eğitimin, okuldan önce ailede, çevrede başladığını ifade ederek bireyin hayatı boyunca devam eden okul dışında ve içindeki tecrübelerden oluştuğunun altını çizmektedir. Okullarda; genelde teorik bilgilerin öğretilmeye çalışılması, zamanın ve ortamın kısıtlı olması, programın yoğun olması, sınıfların kalabalık olması gibi nedenlerden dolayı uygulamalı etkinlikler tam ve eksiksiz yapılamamakta veya etkinlikler derslerde çok kısa bir şekilde yapılmaktadır (Adıgüzel, 2010).

Özsoy (2005), eğitim öğretim çalışmalarının yalnızca okullar ile sınırlandırılmaması gerektiğini, okul dışı ortamlardan yararlanılmasının çok önemli olduğunu ifade etmektedir. Buradan yola çıkarak okul dışı öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayrılması gerektiğini ve öğrencileri etkin hale getirecek çalışmalara öncelik verilmesinin önemli olduğunu altını çizmektedir.

Erden (2009) okullarda öğrenemeyen bireylerin büyük bir kısmının, yaparak yaşayarak kendi çabaları ile öğrenebildiklerini ifade ederek bu bireylerin okul dışında da başarabilecekleri çeşitli öğrenme yaşantılarının onlara sağlanması gerektiğinin altını çizmekte, Adıgüzel, (2010) ise okullarda genellikle kuramsal bilgiler üzerinden eğitim yapıldığını, okullarda not alma ve ezberlemeye yönelik bir anlayışın olduğunu, bilginin tek kaynağının okullardan ibaret olmadığını ifade etmektedir. Okulların asıl işlevini yerine getirmesi için okul dışı öğrenmelere gerekli önemin verilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Geçmişten günümüze gerek eğitimin gerekse okulların kendisinden beklenen işlevleri yerine getirememesi nedeniyle zaman zaman eleştirildiği görülmektedir. Bu eleştirilerin büyük bölümünün eğitim ve okulun toplumsal yaşamdan kopuk olması ve

toplumsal yaşamla bütünleşememesi olduğu söylenebilir. Nitekim Aşık (2019), günümüz eğitiminde, bireylerin okul ile olan ilişkisini yalnızca diploma olarak gördüklerini, sistemin bireylerin farklılıklarını törpülediğini ve eğitimin değerleri kurumsallaştırıp bunu derslerde sürekli bir döngü halinde öğrencilere verdiğini ifade etmektedir. Bu nedenle bireyler rekabetçi bir anlayışla yalnızca çıkarlarının peşlerinden koşmaktadır. Akyüz (2019) de, okulların eğitimi gerçekleştiren çok önemli yapılar olduğunu; ancak bireylerin toplumla aynılaştırılmaya çalışıldığı mekânlar olduğunu belirtmektedir. Yayla (2001) günümüz okullarının geleneksel yapıda eğitim verdiğini ve okul duvarları içerisinde gerçek yaşamdan kopuk ve uzak öğrenimler gerçekleştirildiğini ifade ederken, Sönmez (2014) ise Ivan Illich'in görüşünü dikkate alarak okulsuz öğrenmelerin daha etkili ve daha kalıcı olacağını ileri sürmektedir.

Öğretmenler ve velilerden sonra çocuklarla en çok iletişim içerisinde olan diğer kişiler ise okul yöneticileridir (Balta, 2015). Okul yöneticilerinin, yalnızca okul içerisinde değil, okul dışında da aileler ile iletişim içerisinde olmaları sebebiyle önemli rolleri vardır (Akdoğan, 2014). Okulun ve çevresindeki kaynakların etkili bir şekilde kullanılması da okul yönetiminin önemli bir görevidir (Topçuoğlu, 2010). Okulların değişen yapısı ve işleyişi içerisinde okul dışı öğrenme etkinlikleri hem öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmelerini hem de okulda verilmekte olan eğitimi desteklemeleri gibi yararlarından dolayı oldukça önem verilmesi gereken bir faaliyettir (Karaküçük, 1999).

Sonuç olarak alanyazındaki daha pek çok araştırmada okul dışı öğrenme etkinliklerinin okul için de önemli olduğunu ve daha da önem verilmesi gerektiğini belirtmektedir (Adler, 2004; Gündoğdu, 2007; Özan, 2007; Çete, 2010).

Alanyazındaki çalışmalar, okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrenme üzerinde önemli etkilerinin olduğu göstermektedir. Çebi, (2018) okul dışı öğrenme etkinlikleri ve ortamları sayesinde programlardaki yaşam boyu öğrenmeye yönelik hedeflerin nitelik kazanmasının, öğrencilerin etkileşimlerde bulunarak yeni deneyimler edinmesinin ve bunların daha somut ve kalıcı öğrenmeleri desteklemesinin, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemlere çözüm bulmasının, okul dışı öğrenme etkinlikleriyle daha kolay, eğlenceli ve ilgi çekici hale geldiğini ifade etmektedir. Erten ve Taşçı (2016), öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini okul dışı öğrenme etkinlikleri sayesinde daha kalıcı ve kolay bir şekilde elde ettiklerini belirtmekte; ayrıca Fen Bilimleri dersi kapsamındaki kavram ve becerilerin zihinde belirginlik kazanmasında

etkili ve önemli olduğunu ifade etmektedir. Sözer ve Oral (2016) ise okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini daha fazla harekete geçireceğini ifade etmektedir. Ayrıca okul dışı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin anlamlandırma, öğrenilenleri yapılandırma ve yaşam içerisindeki problemlere çözüm bulmalarında önemli bir işlevi olduğunu ileri sürmektedir. Selçuk (2006) da hali hazırda yapılan eğitimden beklenen amaçların bir kısmının okul dışı öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Eraz (2014), öğrencilerin okul dışı öğrenme etkinlikleri sayesinde okulda öğrendiklerini gözden geçirme ve kontrol etme fırsatı yakaladıklarını, sahip oldukları becerileri uygulayarak da farklı ve yeni bilgiler öğrendiklerini ifade etmektedir. Çalışmaların bulguları okul dışı öğrenme ortamlarının ve etkinliklerinin öğrenme üzerinde neredeyse okul kadar hatta bazı durumlarda okuldan daha çok etkisinin olduğunu göstermektedir.

2.5.Kaygı

Kaygı sözcüğü eski Yunancada ‘anxietas’ kelimesinden gelmektedir. Bu kelime endişe, korku, merak, gerilim gibi pek çok anlam ifade etmektedir (Başaran, 2008). En basit haliyle kaygı her insanda bulunan ve tehdit durumlarında kendisini gösteren temel bir duygunun adıdır. Alanyazında, kaygı ile ilgili farklı tanımlamalar yapılmıştır.

Bakırcıoğlu’na (2012) göre, kaygı pek çok şekilde ifade edilmektedir. Bu farklılıkların sebebi ise kullanım yerine, alanına, kurumuna göre oluşmaktadır. Genellikle kaygının ifade ettiği duygu, güvensizlik sebebiyle insanda oluşan tedirginlik duygusudur. Bireyi olumsuz yönde etkileyen duygular kişide kaygı oluşturmaktadır (Varol, 1990). Bireyi içten veya dıştan tehdit eden durumlarda bu tehlikeyi denetimi altına alamadığında ortaya çıkan ve egoyu etkisi altına alan duyguya kaygı denir (Geçtan, 2013). Kaygı, bireyin hoşuna gitmeyen durumlarda ortaya çıkan ve nedeni tam olarak belirlenemeyen gerginlik duygusudur (TDK, 2019).

Yapılan tanımlama ve ifadelere bakılınca kaygının insanda olumsuz duygular oluşturduğu düşünülmektedir; ancak tıpkı stres gibi belirli dozda kaygının da eğitimde olumlu etkileri vardır. Sınıfı geçememe, dersten kalma, sınavdan düşük not alma kaygıları ile öğrencinin ders çalışması ve sınavlarında ve derslerinde başarı sağlaması kaygının olumlu sonuçları arasında gösterilebilir (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007). Kaygının olumlu ya da olumsuz olduğu durumların anlaşılmasında, kaygının derecesi ve yapılması gereken görevin zorluk derecesi önemlidir (Cüceloğlu, 1999).

Kaygı ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda, öğrencilerin sınav kaygısının incelendiği çalışmalar (Börü, 2000; Kutlu, 2001; Sazak ve Ece, 2004) ve öğrencilerin seçtikleri derslerin oluşturduğu kaygı düzeylerini inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir (Bindak, 2005; Azizoğlu ve Uzuntiryaki, 2006; Yenilmez ve Özbey, 2006; Uşaklı ve Akpınar, 2015). Alanyazına baktığımızda öğretmen adaylarının, mesleki kaygı düzeylerini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Saban, Korkmaz ve Akbaşlı, 2004; Doğan ve Çoban, 2009). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerini ve düşüncelerini inceleyen çalışmalara sınırlı da olsa rastlamak mümkündür (Sarışan Tungaç, 2015; Üner, 2019).

2.6. Kaygının Nedenleri, Türleri ve Belirtileri

Kaygının oluştuğu durumlar kişiye, kültüre, duruma göre değişkenlik göstermektedir. Kaygının nedenlerini dört ana başlık altında açıklamak mümkündür (Cüceloğlu, 1999).

1. *Desteğin çekilmesi*. Bireyler alışkın oldukları, yaşadıkları çevre dışına çıktıklarında kaygı duymaya başlarlar.
2. *Olumsuz bir sonucu beklemek*. Bireyler olaylardan olumsuz sonuçlar çıkacağı ihtimalini düşündüklerinde kaygı duymaya başlarlar.
3. *İç çelişki*. Bireylerin inandıkları ve benimsedikleri fikirlerle yaptıkları davranışlar uyumadığında çelişkiye düşerek kaygı duymaya başlarlar.
4. *Belirsizlik*. Bireyler ilerleyen zamanlarda ne olacağını bilmemeleri, tahmin edememeleri gibi durumlarda da kaygı duymaya başlarlar.

Kaygı bireyin çocukluk yaşantısından itibaren gelişen ve ortaya çıkan bir durumdur. Çocuk anne babası, arkadaşları, öğretmenleri ile ilişkilerinde kaygı duygusunu öğrenir. Kaygı yaşayan bir ebeveynin davranışı, konuşması, her hali çocuğu etkileyecektir. Çocuk bu bilgileri zihninde işler ve yaşamı boyunca karşılaştığı durumlarda kullanır. Farklı kaygı türleri farklı zaman ve durumlarda aşağıdaki gibi ortaya çıkmaktadır.

1. *Normal kaygı ve patolojik kaygı*. Normal kaygı bireyin yaşamı süresince hissedebileceği normal bir duygudur (Karagüven, 1999). Yaşanılan tehlikeli bir durum karşısında birey normal olarak kaygı gösterecek, tehlike ortadan kalktığında ise kaygının şiddeti azalacaktır. Patolojik kaygı ise herhangi bir sebep

olmaksızın yetişkin dönemde kaygının kendiliğinden ortaya çıkmasıdır (Mevlüt ve Varol, 2004).

2. *Durum kaygısı ve sürekli kaygı.* Durumluk kaygı, kalıcı olmayan bir kaygı türüdür. Bireysel gerginlik, korku ve baskı ile ortaya çıkmaktadır. Sürekli kaygıyı da geçici olan durumluk kaygısının artarak sürekli hale dönüştüğü durumlar olarak tanımlayabiliriz (Büyüköztürk, 1997; Doğan ve Çoban 2006).

3. *Gerçeklik, nevrotik ve suçluluk kaygısı.* Gerçeklik kaygısı korku ile özdeşleşmiştir. Bireyin yaşamsal faaliyetlerinde bir sorun olması ya da yaşamı için gerekli maddelerin ortamda bulunmamasından ortaya çıkar (Kaçar, 2015). Nevrotik kaygı ise bireyin içgüdülerini yitirmesinden kaynaklanır. Bu durum ceza ile sonuçlanacak davranışları bireyin dışa vurma korkusundandır (Geçtan, 2018). Suçluluk kaygısı ise vicdanla özdeşleşmiştir. Süperegosu gelişmiş bireyler kurallara uymadığı ya da uymamayı düşündüğü zamanlarda suçluluk hissederler. Buna da suçluluk kaygısı denir.

Kaygı duyan bir birey hem davranışsal hem de fiziksel birtakım değişiklikler göstermektedir. Bu değişikliklerden bazıları şunlardır; ağız kuruması, kalp ritminde değişiklik, kan şekerinin yükselmesi, tükürük salgısında azalma, titreme, göz bebeklerinde büyüme, terleme, soluk alıp vermede hızlanma, dişlerini sıkma gibi örneklendirilebilir. Bu fiziksel değişiklikler sonucunda bireyin kaygı düzeyinde artış görülmektedir (Köknel, 1985).

2.7. Alanyazın

Alanyazın incelendiğinde sınıf öğretmenleri, sınıf öğretmeni adayları, öğrenciler, kaygı, okul dışı öğrenme ile ilgili farklı yöntem, örneklem ve veri toplama araçlarının kullanıldığı araştırmalar bulunmaktadır. Bu bölümde öğretmen ve öğretmen adayları, öğrenciler, okul dışı öğrenme ve kaygı bağlamında yapılmış olan çalışmalar ele alınmıştır.

Kaya (2021), okul dışı öğrenme etkinliklerinin kullanılmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada nicel ve nitel veri araştırma yöntemleri birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Rize ilinde bulunan 169 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri anket yöntemi ile toplanmıştır. Verilerin analizleri sonucunda sınıf öğretmenleri okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin kalıcı öğrenme sağlanması açısından çok

önemli olduğunu ve sıklıkla uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrenci ve öğretmenin daha iyi etkileşim kurması, teorik bilgilere kıyasla daha geniş ve daha eğlenceli bilgiler sunması gibi açılardan da okul dışı öğrenme etkinliklerinin önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Bakioğlu ve Karamustafaoğlu (2020), öğretim sürecinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı ile ilgili öğrenci görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi 10 gönüllü öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. 5. sınıf fen bilimleri dersinde yer alan vücudumuz bilmeceğini çözelim ünitesi kapsamında konular ile ilgili etkinlikler okul dışı ortamlarla sunulmuştur. Verilerin analizleri sonucunda okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenme üzerinde olumlu yönde etkiye sahip olduğu, öğrencilerin sosyallik kazanarak birbirleri ile daha fazla etkileşim içerisinde buldukları ortaya konmuştur. Ayrıca öğrenciler, okul dışı öğrenme ortamlarındaki kişi ve rehberler sayesinde onların meslekleri hakkında yakından bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

Yarar Kaptan ve Beldağ (2019), okul dışı öğrenme ile ilgili sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini ortaya koymayı ve bu doğrultuda değerlendirme yapmayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören 28 erkek 51 kadın toplam 79 gönüllü sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Verilerin analizleri sonucunda öğretmen adaylarının geneli okul dışı öğrenmeyi okulun dışında gerçekleştirilen eğitim öğretim çalışmaları ve yaparak yaşayarak etkili öğrenme şeklinde tanımladıkları ortaya konmuştur.

Öztürk (2019), Okul dışı öğrenmeye ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Nitel araştırma kapsamında gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Niğde ilinde 12 ortaokuldan ve 24 Sosyal Bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı; 8 adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Verilerin analizi betimsel analiz tekniği ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul dışı öğrenmenin okul-toplumsal hayat bağlamında toplumun bütün alanlarına etki eden bir uygulama olduğu, bireyin bu etkinliklerle sosyalleşerek vatandaşlık bilincini kazandığı bir kavram olduğu sonucuna varılmıştır. Bunlara ek olarak Sosyal Bilgiler

öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ile ilgili bilgi sahibi oldukları saptanmıştır. Öğretmenler okul dışı öğrenmenin, Sosyal Bilgiler öğretimindeki ortamları zenginleştirdiği ve bu ortamları çeşitlendirdiğini ve öğrencinin eğlenerek ve isteyerek öğrenmesi açısından oldukça verimli olduğunu belirtmişlerdir.

Özdemir (2019), fen bilimleri öğretmen adaylarının bilim ve teknoloji müzesi gezisi öncesi ve sonrasında okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada veriler toplanırken nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Kullanılacak veriler, gezi öncesinde ve sonrasında 17 fen bilimleri öğretmen adayı ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde alan gezileri ve Fen ve Teknoloji Müzesi ziyaretinin genellikle öğretmen adaylarının daha kapsamlı açıklamalar yapmalarını ve informal öğrenme ortamları hakkında daha ayrıntılı bilgi vermelerini sağladığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının olumlu görüşler geliştirdiği gözlemlenmiştir.

Üner (2019), fen grubu öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygı düzeyi değerlendirme ölçeği oluşturmayı amaçlamıştır. Nicel araştırma kapsamında gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini Türkiye genelinde etkin olarak görev yapan 301 fen grubu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından oluşturulan 12 soruluk görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizi için geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış, geçerlik için uzman görüşüne başvurulmuş ve faktör analizi yapılmıştır, güvenilirlik için ise Cronbach Alpha, Guttman Split-Half ve Spearman Brown katsayılarına bakılmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde toplanan verilere geçerlilik ve güvenilirlik testleri yapılmış ve bazı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Çalışma sonucunda 25 maddeden oluşan "Okul Dışı Öğrenme Kaygı Ölçeği"nin geçerli ve güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır.

Caner (2019), öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarında sürdürülebilir çevre eğitime yönelik tutumlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 514 öğretmen adaydır. Araştırmada veriler, Afacan ve Demirci Güler (2011) tarafından geliştirilen "Sürdürülebilir Çevre Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ise bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, katılımcıların

yüksek düzeyde sürdürülebilir çevre tutumuna sahip olduklarını göstermiştir. Katılımcıların sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının cinsiyete göre kadın öğrenciler lehine farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, okul dışı öğrenme ortamlarının, öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre bilincini benimsemesi için verilecek olan çevre eğitiminde en etkili yöntemin olacağı ifade edilmiştir.

Avcı ve Gümüş (2019), sınıf dışı eğitime yönelik etkinlikler ile ilkökul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersine karşı öğrencilerin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini İzmir'deki bir ilkökölün 4. Sınıfında öğrenim gören toplam 33 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. 6 haftalık bir sürede sınıf dışı etkinlikleri ile dersler yürütülmüştür. Verilerin analizleri sonucunda sınıf dışı öğrenme etkinlikleri ile öğrencilerin yaparak yaşayarak daha kalıcı öğrenmeler sağladığı ve derslerde daha etkin şekilde rol aldığı ortaya konmuştur.

Çebi (2018), Fen Bilimleri dersi ile ilgili olumsuz tutum gösteren öğrencilerin okul dışı öğrenme ile tutumlarındaki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini 2 kız 2 erkek toplam 4 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ve 7 tane açık uçlu soru ile toplanmıştır. Öğrencilere 15 gün arayla okul dışı öğrenme etkinlikleri yaptırılmış ve her çalışma sonrası sorular sorulmuştur. Verilerin analizleri sonucunda fen bilimleri dersine karşı olumsuz tutum gösteren öğrencilerin yaptırılan okul dışı öğrenme etkinlikleri sonrasında olumlu tutum geliştirdikleri ve fen bilimleri dersini sevdikleri görülmüştür.

Saraç (2017), okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili ulusal ve uluslararası düzeyde yürütülmüş araştırmaları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın veri kaynağını bu alanda yapılmış olan toplam 133 araştırma oluşturmaktadır. Bu araştırmalar 43 yüksek lisans tezi, 14 doktora tezi ve 76 makaleden oluşmaktadır. Verilerin analizleri sonucunda yakın zamanda yapılan okul dışı öğrenme ile ilgili araştırmaların fen bilimleri üzerine yoğunlaştığı ifade edilmiştir. Araştırmalarda müze, bilim merkezleri gezileri ve doğa etkinlikleri daha çok kullanılmıştır. Buna ek olarak genellikle nicel ve betimsel tarama yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmalarda genellikle ortaokul düzeyindeki öğrenciler ve öğretmenlerden veriler toplandığı anlaşılmıştır. Araştırmalarda, okul dışı öğrenme ortamlarında yaşanan sorunlar ve bu

ortamlarda gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenciler üzerindeki tutum, davranış, ilgi, öğrenme gibi açılardan etkisine bakılmıştır.

Görecek Baybars (2017), sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden özel durum yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Ege Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinde sınıf öğretmeni adaylarından son sınıfta öğrenim gören 55 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan dokuz açık uçlu soruluk veri toplama aracı ile toplanmıştır. Veriler frekans analizi ile betimlenmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde katılımcıların okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının çoğunluğu okul dışı öğrenmeyi informal öğrenme diye bildikleri anlaşılmış, okul dışı öğrenme ortamlarına örnek olarak ise genellikle halk eğitim merkezleri, müzeler ve hayvanat bahçeleri gibi örnekler vermişlerdir. Öğretmen adayları, okul dışı öğrenme ortamlarının olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğu düşüncesindedir. Katılımcılar öğretmen olarak göreve başladıklarında derslerinde okul dışı öğrenme ortamlarını kullanacaklarını dile getirmişlerdir.

Sözer ve Oral (2016), ilkokullardaki verilen eğitimlerde sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı öğrenme etkinliklerinin ve süreçlerinin durumunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden meta sentez yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağı 2004-2014 yılları arasındaki 18 lisansüstü tezden oluşmaktadır. Verilerin analizleri sonucunda öğretmenlerin bu etkinlikler öncesinde hazırlıklar yaptıklarını ve öğrencilerin bu çalışmalarını yararlı bulduğunu ifade edilmiştir. Öğrencileri bu etkinlikler ile sınıf içi öğrenmelerini destekledikleri, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği ve daha kalıcı, eğlenceli ve etkin öğrenmeler sağladığı ortaya konmuştur.

Sarışan Tungaç (2015), fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmaya 20 fen gurubu öğretmeni katılmıştır. Araştırmada verileri nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği ile toplanmıştır. Çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan ve 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Dijital ortama aktarılan verilerin içerik analizleri yapılmıştır ve temaları belirlenmiştir. Çalışmanın bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını yararlı

bulmalarına karşın, karşılaştıkları engel ve zorluklar nedeniyle genellikle uygulayamadıkları sonucuna varılmıştır.

Yıldızhan (2015), okul dışı eğitim ve ihtiyaçlarının neden ortaya çıktığını ve okul dışı eğitim kurumlarından beklentilerin neler olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma karma araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 316 ilkokul, 299 ortaokul ve 120 lise olmak üzere toplam 735 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri anket ve görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizleri sonucunda öğretmenlerin çoğunluğu merkezi sınavların kalkması ile okul dışı eğitime ihtiyaç olmayacağı görüşündedir. Öğretmenler okul dışı eğitimden; kaliteli eğitim verilmesi, öğrencilerin yeteneklerine göre yetiştirilmesi, okulda verilen eğitimdeki eksiklerin giderilmesi, bilgi ve beceri temellerinin daha sağlam atılması gibi beklentilerinin olduklarını ifade etmişlerdir.

Sözer (2015), ilkokullardaki sınıflarda gerçekleştirilen öğrenmeleri destekleyen okul dışı etkin öğrenmelerin durumunu, alanyazındaki konu ile ilgili yapılmış olan çalışmaların bulgularına dayanarak metasentez yöntemi ile değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın veri kaynaklarını 2004-2014 yılları arasındaki 61 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Tezlerin örneklemlerinde yer alan öğretmenlerin toplam sayısı 3077 ve öğrencilerin toplam sayısı ise 6080'dir. Verilerin analizi sonucunda sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı etkin öğrenmelerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde desteklediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, okul dışı öğrenmelerin, okul ile yaşam arasında bağ kurma açısından da önemli bir işleve sahip olabileceği sonucuna varılmıştır.

Armağan (2015), 4. sınıf Fen Bilimleri dersindeki Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım ünitesinin yaşam alanları konusu kapsamında örnek olacak okul dışı öğrenme ortamı modeli tasarlamayı, uygulamayı ve sürecin öğrenciler üzerindeki yansımalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasıdır. Araştırmanın örneklemini 20 öğrenci ve velileridir. Araştırmanın verileri "Doğal Yaşam Alanları Gözlem Formu", "Öğrenci Değerlendirme Formu", "Yaşam Alanları Etkinlik Yaprağı", "Yaşam Alanları Anlam Çözümleme Tablosu", "Balık Kılıcı", "Çevre Kirliliği Doğru Yanlış Testi", "Öğrenci Görüşme Formu", "Kişisel Bilgi Formu", "Veli Görüşme Formu" ve "Öğrenci Performans Değerlendirme Formu" ile toplanmıştır. Verilerin analizleri sonucunda öğrenci ve veliler, okul dışı fen

etkinlikleri sürecinin olumlu yansımaları üzerinde hem fikir oldukları sonucuna varılmıştır.

Karademir (2013), öğretmen ve öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji dersi kapsamında okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme amaçlarını planlanmış davranış teorisi yoluyla ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2991 öğretmen adayı ve 236 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerini Gerçekleştirme Ölçeği” ve “Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri SPSS paket programı ve AMOS programı ile Path analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarında okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme amaçları, öğrenim gördükleri okul ve bölgelere göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Öğretmenlerde ise davranış amacıyla öznel norm ilişkisinin yüksek olduğu ifade edilmiştir. Özetle öğretmenlerin okul dışı etkinlik gerçekleştirme amaçları davranışa yönelik tutumlarından değil, referans olarak gördükleri kişilerden ve kurumlardan beklentilerinden kaynaklandığı ortaya konmuştur.

Yavuz ve Kıyıcı (2013), okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının, öğrencilerin akademik başarılarına ve Fen ve Teknoloji dersine yönelik kaygılarına etkisine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışmada betimsel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2011-2012 eğitim öğretim yılında Kocaeli'nin Gölcük ilçesinde görev yapan 36 Fen ve Teknoloji öğretmeninden elde edilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısına ve Fen ve Teknoloji dersine yönelik kaygı düzeylerine olumlu yönde etkisi olduğu şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tatar ve Bağrıyanık (2012), Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama yönteminin kullanıldığı çalışmaya toplamda 79 Fen ve Teknoloji öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri “Okul Dışı Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşlerini Belirleme Anketi” ile toplanmıştır. Veri analizi için; daha fazla tercih edilen okul dışı etkinliklerin frekansı hesaplanmış, açık uçlu soruların analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlerin

en çok ‘model-materyal hazırlama’ ve ‘fen ve teknoloji konuları ile ilgili kitap/dergi okuma’; en az ise ‘yaz kampları’, ‘gençlik merkezi ziyaretleri’ ve ‘akvaryum ziyaretleri’ gibi faaliyetleri kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu, bu etkinlikleri öğrencilerin sürecin içerisinde etkin olduğu, yaparak yaşayarak öğrenmelerini istedikleri için tercih ettiklerini belirtmiştir. Öğretmenler, etkinliklerin öğrencilerin konuya ilişkin dikkat, ilgi ve isteklerini artırmada oldukça etkili olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler okul dışı öğrenme uygulamalarında imkân kısıtlılığı ve yetersizliği, idareci, öğrenci, öğretmen ve velilerden kaynaklanan zorluklar yaşamaktadırlar.

Akgün (2011), ilkokulda ders dışı etkinliklere katılan 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyalleşme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, ön test–son test kontrol gruplu deneme modelinde desenlemiştir. Araştırmanın örneklemini Manisa ilindeki bir ilkokulda öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmaktadır. Bunlardan 30’u uygulama 30’u kontrol grubudur. Araştırmada veriler SDTÖ Sosyalleşme Durumu Tespiti Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda ders dışı etkinliklere katılmanın öğrencilerin sosyalleşme düzeylerini anlamlı derece artırdığı ortaya konmuştur.

Yıldırım (2010), ders dışı etkinlikler bağlamında ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin ve öğrencilerin bu etkinlikler hakkındaki farkındalıklarını ve etkinliklerin ne düzeyde katkı sağladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 148 öğretmen ve 150 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri anket yöntemi ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda hedeflenen davranışları kazandırma açısından öğretmenlerin öğrencilere göre daha etkili algılandığı ortaya çıkmıştır. Ders dışı etkinliklerin uygulanması ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinde anlamlı düzeyde farklılık olduğu ortaya konmuştur.

Çılğın (2007), Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında (YİBO) öğrencilerin ve velilerin okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik yaklaşımlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 42 öğrenci ve 46 veli oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 21 maddelik anket ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda hem öğrencilerin hem de velilerin eğitim düzeylerinin artmasının okul dışı öğrenme etkinliklerine yaklaşımlarının belirgin düzeyde farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu bu etkinliklere katılmanın ders başarısını olumsuz

etkilemeyeceğini ifade ederken veliler ise ders başarısını olumsuz etkiler şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Köse (2003), ilkökul düzeyindeki okul dışı öğrenme etkinliklerinin akademik başarıya ve okul kültürünü algılamaya yönelik etkisini hem kuramsal hem de deneysel açıdan incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi, üç farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 14 farklı ilkökolden 2823 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri anket yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda okul dışı öğrenme etkinliklerinin hem öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde desteklediğini hem de okul kültürünün algılanmasını olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur.

2.8. Uluslararası Alanyazın

Henriksson (2018), fen bilgisi derslerinde okul dışı öğrenmeyi kullanan ilkökul öğretmenlerinin bunu tanımlarken vurguladıkları temel noktaları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma ampirik yöntemler ile yapılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Verilerin analizleri sonucunda öğretmenler açık hava eğitimi ve doğayı etkinliklerin yapılması için gerçek bir fırsat olarak ifade etmişlerdir. Bu etkinlikler sırasında öğretimi zorlaştıran etmenler olarak, öğretmenlerin farklı ekonomik ve organizasyon yönlerinin olduğu belirtilmiştir. Açık hava eğitimindeki öğrenmeler için öğretmenler; somut yaşantılar, süreç odaklı motivasyon ve duygusal motivasyonun çok etkili olduğunu altını çizmişlerdir.

Füz (2018), okul dışı öğrenmenin Macar ilkökullarında nasıl kullanıldığını, okul dışı öğrenmeye yönelik tutumlarını ve bu konuda engellerin olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi 4861 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri büyük ölçekli çevrimiçi anket kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizleri sonucunda okulların okul dışı öğrenme konusunda öğretim programına uyduklarını; ancak bu etkinlik ve uygulamalara ara sıra yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Bu konuda yaşanan zorlukların nedeni olarak; okul dışı öğrenme etkinliklerinin pek yaygın olmaması, maddi yetersizlikler ve bu etkinlikleri derse uyarılma gibi etmenlerin olduğu ortaya çıkmıştır.

Carrier (2009), ilkökul fen bilgisi dersinin okul dışı öğretim ile yürütülmesinin öğretmen adaylarının öz-yeterliliğine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya 14 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler gözlem ve görüşmeler yolu ile

toplanmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde, katılımcıların ilk başta çekingen oldukları ve kendilerine yeteri kadar güvenmedikleri belirlenmiştir. Okul dışı öğrenme ile birlikte öğrenciler ile daha çok etkileşime giren katılımcılar, süreç boyunca öğrencilerin daha fazla etkin olduklarını ve sorumluluk, iletişim, saygı gibi özelliklerinin geliştiğini ve bu durumdan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları okul dışı öğrenimin hem öğrencilere hem de kendilerine yeni şeyler kattıklarını söylemişlerdir. Öğretmen adayları, okul dışında eğitimin öğrencilerin birden çok duyu organı ile öğrenim sağladığını ve bütün çocuklara ulaşabilen bir yol olduğunu belirtmişlerdir. Başlangıçta kaygı ve endişe içerisinde olan öğretmen adayları süreci zaman kaybından ibaret olarak görseler de çalışmanın sonunda bu düşüncelerinde hata ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmadan 6-7 ay gibi bir süre geçtikten sonra tekrar iletişime geçilen katılımcılardan, 10 kişi okul dışı eğitimin başarılı ve uygulanabilir olduğunu, 4 kişi ise resmi izin ve evraklar vasıtasıyla engelle karşılaştıklarını; ancak konu ile ilgili girişimlerde bulduklarını söylemişlerdir. Öğretmen adaylarının 6-7 ay gibi bir sürenin sonunda da öz-yeterliliğinin sürekli olduğu belirlenmiştir.

Siegel (2007), okul dışı eğitim veren öğretmenlerin tecrübelerini ve okul dışı öğrenme isteklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma gömülü teori deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma 15 farklı eğitimci ile gerçekleştirilmiş, katılımcıların belirlenmesinde 21 yaşının üzerinde, konu ile ilgili çeşitli eğitimleri almış ve yeterli sertifikalara sahip olmaları ölçütleri dikkate almıştır. Verilerin görüşme yoluyla toplandığı çalışmadan elde edilen veriler analiz edildiğinde eğitimler, bu alanda çalışmalar sürdürmesinde aile yaşantıları ve kendilerinin yaşam tecrübelerinin etkili olduğunu söylemiş ve dışarıdaki bireylere eğitimler vererek iletişime geçmenin de kendilerine mutluluk verdiğini belirtmişlerdir. Analiz sonuçlarından elde edilen bir diğer bulgu ise eğitimlerin okul dışı eğitimi destekledikleri ve devam ettirilebilir olmasını önerdikleri şeklindedir.

Alanyazındaki araştırmalara bakıldığında; okul dışı öğrenmeyle ilgili olarak farklı derslerde, öğretmen ve öğretmen adayı ve farklı okul düzeyindeki öğrenciler ile çalışmalar yapıldığı anlaşılmaktadır. Ancak okul dışı öğrenme ve kaygı ile ilgili yapılmış çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Öte yandan sınıf öğretmeni adayları ile ilgili yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ile ilgili kaygı düzeylerini belirleyen bir çalışmanın yapılmasının alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir.

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi, araştırmanın güvenilirliği başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili kaygı düzeylerinin bazı değişkenler (cinsiyet, akademik başarı, öğrenim görülen bölge ve dersi alma durumu) açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kapsamında ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Karasar'a (2014) göre tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan bireyler, buldukları koşullar içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Değişkenleri herhangi bir şekilde değiştirmeye veya bunları etkileme çabası gösterilmez. İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırmada bağımsız değişkenler; öğretmen adaylarının cinsiyet, yaşadıkları yerleşim birimi, mezun oldukları lise, öğrenim gördükleri üniversite, sınıf düzeyi, akademik başarı ve okul dışı öğrenmeyle ilgili ders alma durumuna ilişkin değişkenler bağımlı değişken ise okul dışı öğrenme kaygı düzeyidir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Türkiye'de öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise 2020-2021 akademik yılında Erciyes Anadolu, Sakarya ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya 227 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel özellikleri Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Araştırmada örneklem belirlenirken pandemi sürecinin başlaması nedeniyle seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden, uygun (ulaşılabilir) örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın katılımcılarının sosyo-demografik değişkenlerine ait betimsel istatistikler Tablo 3.2 de verilmiştir.

Tablo 3.2. Sosyodemografik değişkenlerin betimleyici istatistikleri

Demografik Değişkenler (n=227)	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Erkek	39	17,2
	Kadın	18	82,8
Akademik Başarı	2,00 – 2,49	7	3,08
	2,50 – 2,99	25	11,01
	3,00– 3,49	117	51,5
	3,50– 4,00	78	34,3
Üniversite	Anadolu Üniversitesi	64	28,2
	Sakarya Üniversitesi	39	17,2
	Gazi Üniversitesi	52	22,9
	Erciyes Üniversitesi	72	31,7
Lise Türü	Anadolu Lisesi	140	61,7
	Anadolu Öğretmen Lisesi	30	13,2
	İmam Hatip Lisesi	11	4,8
	Fen Lisesi	6	2,6
	Sosyal Bilimler Lisesi	4	1,8
	Diğer	36	15,9
Sınıf Düzeyi	1. ve 2. Sınıflar	30	13,2
	3. ve 4. Sınıflar	197	86,8
Yaşanılan Yerleşim Birimi	İl Merkezi	123	54,2
	İlçe Merkezi	72	31,7
	Kasaba-Köy-Belde	32	14,1
Ders Alma Durumu	Aldım	85	37,4
	Almadım	142	62,6
	Toplam	227	100,0

Tablo 3.2’de sosyo-demografik değişkenler ve bu değişkenlerin dağılımı incelendiğinde 227 katılımcının %17,2’si erkek ve %82,8’i kadındır. Üniversite değişkenine göre öğrencilerin %31,7’si Erciyes Üniversitesi; %28,2’si Anadolu Üniversitesi; %17,2’si Sakarya Üniversitesi ve %22,9’u ise Gazi Üniversitesi öğretmen adayıdır. Öğretmen adaylarının %61,7’si Anadolu Lisesi; %13,2’si Anadolu Öğretmen Lisesi; %4,8’i İmam Hatip Lisesi; %2,6’si Fen Lisesi; %1,8’i Sosyal Bilimler Lisesi ve %15,9’u da diğer liselerden mezun olmuşlardır. Öğretmen adaylarının %13,2’si 1.ve 2. sınıf, %86,8’ ise 3. ve 4. sınıf öğretmen adayıdır. Öğretmen adaylarının %54,2’si il; %31,7’i ilçe merkezinde ve %14,1’i de kasaba-köy-beldede yaşamaktadır. Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyi %3,08’ü 2,00 – 2,49; %11,01’i 2,50 – 2,99; %51,5’i 3,00– 3,49 ve %34,3’ü 3,50– 4,0 arasındadır. Öğretmen adaylarının %37,4’ü okul dışı öğrenmeyle ilgili ders alırken, %62,6’sı ders almamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Üner (2019) tarafından geliştirilen “Okul Dışı Öğrenme Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde araştırmacı tarafından alanyazın tarandıktan sonra toplanan bilgiler neticesinde araştırma problemi dahilinde öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf düzeyi, cinsiyet, akademik başarı düzeyi, mezun olunan lise türü, yaşanan bölge, konu ile ilgili ders alıp almama durumuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde Üner, (2019) tarafından geliştirilen ölçek maddeleri yer almıştır. Ölçek; hiç kaygılandırmaz, kaygılandırmaz, kısmen kaygılandırır, kaygılandırır ve çok kaygılandırır şeklinde beőli likert türüne göre hazırlanmıştır.

Güvenirlik, bir testte veya ankette, yapılan ölçümlerin tutarlılığı ya da tekrarlandığında aynı sonuçların elde edilebilirliğidir (Bruton, Conway ve Holgate, 2000). Ölçeğin güvenilirlik analizi Üner (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin; Cronbach Alpha 0.94, Guttman Split-Half Coefficient 0,85 ve Spearman-Brown Coefficient 0,86 olarak bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre geliştirilen ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.94’tür. Cronbach Alpha katsayısı, 0,80-1,00 arasında ise ölçek yüksek derecede güvenilir, 0,60 üzerinde ise oldukça güvenilir, 0,40 üzerinde ise güvenilirliği düşük ve 0,00 ve

0,40 arasında ise ölçek güvenilir değildir (Kalaycı, 2014). Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,94 çıkması, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu ve ölçek maddelerinin aynı özelliği ölçtüğünü göstermiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğine de bakılmıştır, faktör ve varyans analizleri yapılmıştır. Elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmama durumu için ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Anlamlılık Testi'ne bakılmıştır. Ölçeğe ilişkin KMO değeri 0.92 dir ve bu da ölçeğin çalışma grubunun yeterliğinin çok iyi olduğunu göstermektedir. Barlett's Testi sonucu ise 0,00 çıkmıştır; bu sonuca göre, elde edilen puanların dağılımı normal dağılıma yakındır ve faktör analizi ölçeğin değişkenleri için uygundur.

Ölçeğin geçerliliğini araştırmak için Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre, maddelerin faktör yük değerleri 0,40 ve üzerinde olması gerekmektedir (Aslantürk ve Aslantürk, 2013). 25 Maddelik ölçeğin 4 faktörlü olduğu ve bu 4 faktörün toplam varyansın %64,31'ini açıkladığı görülmüştür. Analizde 1. faktörün tek başına %44'ünü açıkladığı, 2. Faktörün %9,30'unu açıkladığı görülmüştür. 1. faktör ile 2. faktör arasındaki farkın çok fazla olması ve diğer faktörlerin de birbirine yakın değerlerde olması ölçeğin tek boyutlu olduğunu göstermektedir (Deniz, 2006).

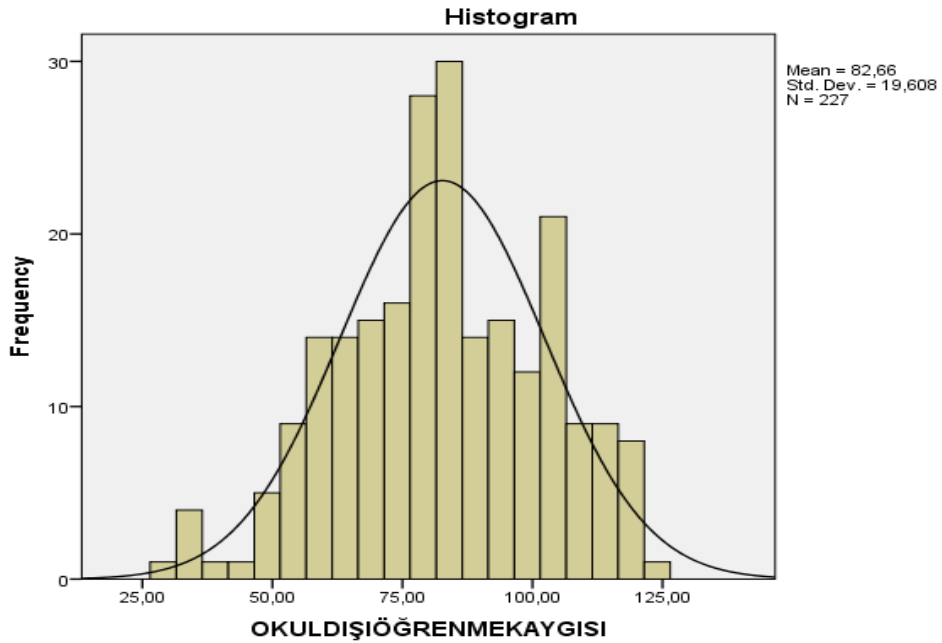
3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak alanyazın tarandıktan sonra ilgili çalışmalar incelenmiştir. Ölçek için değişkenler belirlenmiş ve bunlar için sorular hazırlanmıştır. Oluşturulan sorular ve toplanacak bilgiler araştırmanın amacı ve uzmanlardan gelen dönütler neticesinde düzeltilmiş ve ölçeğe son şekli verilmiştir. Çalışma kapsamında 4 farklı ilde 4 farklı üniversite belirlenmiştir ve çalışma izni alındıktan sonra belirlenen üniversitelerde Sınıf Eğitimi Anabilim Dalındaki akademisyenler ile iletişime geçilerek araştırmanın amacı ve konusu hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra ölçek pandemi süreci nedeniyle internet üzerinde Google formlar kullanılarak online olarak uygulanmıştır. Uygulama 01.03.2021-01.07.2021 tarihleri arasında gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın analizinde SPSS 22 (Statistical Package for Social Science for Personal Computers) programı kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı

öğrenmeye yönelik kaygı ölçeğinden almış oldukları toplam puanlar hesaplanarak ortalamaları alınmış ve frekans, yüzde, ortalama, standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Analizlerde normallik dağılımlara bakılmış; Şekil 3'te histogram grafiği üzerindeki normal dağılım eğrisinde görüldüğü üzere toplanan verilerin istenilen değerler arasında olduğu görülmüştür. Buna göre toplanan verilerin normallik varsayımlarını karşıladığı söylenebilir. Tek değişkenli normallik varsayımını belirlemek amacıyla basıklık ve çarpıklık katsayılarına Tablo 3.3'te ve normal dağılım eğrisi Şekil 3.1'de histogram grafiği üzerinde yer verilmiştir. Normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ve -1 aralığında olması gerektiği belirtilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004).



Şekil 3.1. Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme kaygısı ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin histogram grafiği

Tablo 3.3. Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme kaygısı ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler

	n	\bar{X}	Ss	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
Okul Dışı Öğrenme Kaygısı	227	82,66	19,60	29,00	123,00	-0,316	-0,171

Gruplardaki kişi sayısı dikkate alınarak parametrik ve nonparametrik testler uygulanmıştır. İki değişken olan analizlerde gruptaki kişi sayıları 30 ve daha fazla ise

bağımsız gruplar t testi, 30'dan az ise bu testin nonparametrik durumunda kullanılan Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. İki değişkenden fazla olan analizlerde gruptaki kişi sayıları 30 ve daha fazla ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA), 30'dan az ise bu testin nonparametrik durumunda kullanılan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Çalışmada 0.05' ten küçük p değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Öğrencilerin okul dışı öğrenme kaygı ölçeğinden almış oldukları puanların cinsiyete ve konu ile ilgili ders almalarına göre farklılaşma olup olmadığının belirlenmesinde bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin okul dışı öğrenme kaygı ölçeğinden almış oldukları puanların sınıf düzeyine, öğrenim gördükleri üniversiteye, mezun oldukları liseye, yaşadıkları bölgeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri istatistik tekniği olarak TUKEY testi kullanılmıştır.

3.6. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği

Ölçme aracında bulunması gereken özelliklerden biri de geçerli ve güvenilir olmasıdır (Güler, 2019). Geçerlilik uygulanan testin ne kadar doğru ölçüm yaptığını ve puanlamalar sonucunda çıkan bulgulara nasıl bir anlam yükleyeceğini ortaya koymaktır (Şekercioğlu, 2020). Güvenilirlik kavramı ise yapılan değerlendirme sonucunda benzer ya da aynı ölçümler ile yakın değerlerde sonuçlar çıkabilme derecesidir (Çepni, 2015). Ölçme aracında bulunması gereken diğer özelliklerden biri ise tutarlılıktır. Güvenilirliği destekleyen tutarlılık ölçme aracının tekrar tekrar kullanımında elde edilen sonuçların benzer ya da aynı niteliklerde olması ile açıklanmaktadır (Akbaş, 2019).

Bu çalışmada kullanılan “Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Kaygı Düzeyi Değerlendirme Ölçeği”nin güvenilirlik analizi yapılmış ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Çıkan sonuçlar bu çalışmanın değerleridir. Analiz sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, 0,946'dır. Cronbach Alpha katsayısı, 0,80-1,00 arasında ise ölçek yüksek derecede güvenilir, 0,60 üzerinde ise oldukça güvenilir, 0,40 üzerinde ise güvenilirliği düşük ve 0,00 ve 0,40 arasında ise ölçek güvenilir değildir (Kalaycı, 2014). Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,946 çıkması, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu ve ölçek maddelerinin aynı özelliği ölçtüğünü göstermiştir.

4.BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular araştırma amaçları bağlamında sunulmuştur.

4.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Dışı Öğrenmeye İlişkin Kaygı Düzeyleri

Sınıf öğretmeni adaylarının ölçekten almış oldukları kaygı düzeyi puanları, yüzdeleri ve yığılma durumları Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. *Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme kaygı düzey puanları*

Ölçek Puanları	Kişi Sayısı	Yüzde (%)	Yığılmalı Yüzde (%)
29,00	1	,4	,4
33,00	1	,4	,9
34,00	1	,4	1,3
35,00	1	,4	1,8
36,00	1	,4	2,2
37,00	1	,4	2,6
46,00	1	,4	3,1
47,00	1	,4	3,5
49,00	3	1,3	4,8
51,00	1	,4	5,3
53,00	1	,4	5,7
54,00	2	,9	6,6
55,00	4	1,8	8,4
56,00	2	,9	9,3
57,00	2	,9	10,1
58,00	3	1,3	11,5
59,00	1	,4	11,9
60,00	3	1,3	13,2
61,00	5	2,2	15,4
62,00	1	,4	15,9
63,00	2	,9	16,7
65,00	7	3,1	19,8
66,00	4	1,8	21,6
67,00	4	1,8	23,3
68,00	2	,9	24,2

Tablo 4.1. (Devam) Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme kaygı düzey puanları

70,00	4	1,8	26,0
71,00	5	2,2	28,2
72,00	3	1,3	29,5
73,00	2	,9	30,4
74,00	7	3,1	33,5
75,00	2	,9	34,4
76,00	2	,9	35,2
77,00	6	2,6	37,9
78,00	7	3,1	41,0
79,00	5	2,2	43,2
80,00	3	1,3	44,5
81,00	7	3,1	47,6
82,00	11	4,8	52,4
83,00	2	,9	53,3
84,00	3	1,3	54,6
85,00	5	2,2	56,8
86,00	9	4,0	60,8
87,00	6	2,6	63,4
88,00	3	1,3	64,8
89,00	1	,4	65,2
90,00	3	1,3	66,5
91,00	1	,4	67,0
92,00	3	1,3	68,3
93,00	3	1,3	69,6
94,00	5	2,2	71,8
95,00	3	1,3	73,1
96,00	1	,4	73,6
97,00	3	1,3	74,9
98,00	3	1,3	76,2
99,00	3	1,3	77,5
100,00	2	,9	78,4
101,00	1	,4	78,9
102,00	4	1,8	80,6
103,00	3	1,3	81,9
104,00	5	2,2	84,1
105,00	4	1,8	85,9
106,00	5	2,2	88,1

Tablo 4.1. (Devam) Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme kaygı düzey puanları

107,00	1	,4	88,5
108,00	3	1,3	89,9
110,00	2	,9	90,7
111,00	3	1,3	92,1
112,00	5	2,2	94,3
114,00	1	,4	94,7
115,00	3	1,3	96,0
117,00	2	,9	96,9
118,00	1	,4	97,4
119,00	3	1,3	98,7
120,00	2	,9	99,6
123,00	1	,4	100,0
Toplam	227	100,0	

Tablo 4.1 incelendiğinde katılımcıların okul dışı öğrenme kaygısı ölçeğinden almış oldukları en düşük puan 29 iken, en yüksek puan 123'tür. Tablo 4'e göre puan ortalamaları 82,66'dır. Ölçekten alınacak en düşük ($25*1=25$) ve en yüksek ($25*5=125$) puanlar dikkate alınarak; düşük, orta ve yüksek şeklinde 3 eşit gruba bölünmüştür.

Bunun sonucunda puan aralıkları şöyle oluşmuştur:

25-57	→	DÜŞÜK
58-91	→	ORTA
92-125	→	YÜKSEK

Tablo 4.2. Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme kaygı düzeyleri

	Frekans	Yüzde (%)	Yığılmalı Yüzde (%)
DÜŞÜK	23	10,1	10,1
ORTA	129	56,8	67,0
YÜKSEK	75	33,0	100,0
Toplam	227	100,0	

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmen adaylarından 23 (%10,1) kişinin düşük, 129 (%56,8) kişinin orta ve 75 (%33,0) kişinin de yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

4.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demografik Özelliklerine Göre Okul Dışı Öğrenmeye İlişkin Kaygı Düzeyleri

Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme kaygısı puanlarının sosyo-demografik değişkenler bakımından karşılaştırılmasında, dağılımın homojenliği ve heterojenliği gözetilerek parametrik ve nonparametrik ölçüm yöntemleri uygulanarak bulgular ortaya koyulmuştur. İkili bağımsız gruplarda bağımsız gruplar t-testi; ikiden fazla grup içeren değişkenlerin ilişki ve karşılaştırmaları için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır.

4.2.1. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetleri ile okul dışı öğrenme ile ilgili kaygı düzeylerini belirlemek için bağımsız gruplar t testi analizi uygulanmış; elde edilen veriler Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre okul dışı öğrenme kaygı düzeyleri

Değişken	Cinsiyet	N	X	Ss	t	P
Okul Dışı Öğrenme Kaygısı	Kadın	188	80,1968	14,89674	3,202*	0,002
	Erkek	39	71,5641	17,25626		

p<0,05

Tablo 4.3 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre okul dışı öğrenme kaygı düzeyleri ile ilgili grupların puan ortalamaları arasındaki fark için hesaplanan t değeri ($t=3.202$, $p<.05$) şeklindedir; dolayısıyla grupların puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre kadın öğrencilerin okul dışı öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri, erkek öğrencilerin okul dışı öğrenmeye ilişkin kaygı düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

4.2.2. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyine göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre okul dışı öğrenme ile ilgili kaygı düzeylerini belirlemek için bağımsız gruplara t testi analizi uygulanmış; elde edilen veriler Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme kaygı düzeylerinin sınıflarına göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları

Değişken	Sınıf	N	X	Ss	t	P
Okul Dışı	1.ve 2. Sınıf	30	80,8667	22,65899		
Öğrenme Kaygısı	3.ve 4. Sınıf	197	82,9340	19,15114	-0,537	0,592

p>0,05

Tablo 4.4 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre okul dışı öğrenme kaygı düzeyleri ile ilgili grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri (t=-0,537, p>,05) şeklindedir. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre okul dışı öğrenme kaygı düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.2.3. Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenmeyle ilgili ders alma durumuna göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri

Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenmeyle ilgili ders alma durumuna göre okul dışı öğrenme ile ilgili kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi uygulanmış; elde edilen veriler Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenmeyle ilgili ders alma durumuna göre okul dışı öğrenme ile ilgili kaygı düzeyleri

Değişken	Konu ile ilgili ders durumu	N	X	Ss	t	P
Okul Dışı Öğrenme	Aldım	85	74,7529	18,27821		
Kaygısı	Almadım	142	87,3944	18,89236	-4,939*	0,000

P<0,05

Tablo 4.5 incelendiğinde, okul dışı öğrenmeyle ilgili ders alma durumuna göre okul dışı öğrenme ile ilgili kaygı düzeyleri ile ilgili grupların puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla hesaplanan t değeri (t=-4,939, p<,05) şeklindedir. Dolayısıyla grupların puan ortalamaları arasında istatistiksel

bakımdan anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre okul dışı öğrenmeyle ilgili ders alan öğrencilerin okul dışı öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri, ders almayan öğrencilerin okul dışı öğrenme düzeylerinden anlamlı düzeyde düşüktür.

4.2.4 Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları yerleşim birimine göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları yerleşim birimine göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları yerleşim birimine göre okul dışı öğrenme kaygı düzeyleri*

Değişken	Yaşadığı Yer	N	X	Ss
Okul Dışı Öğrenme Kaygısı	İl Merkezi	123	84,1382	20,20401
	İlçe Merkezi	72	80,3194	19,33021
	Kasaba-Köy-Belde	32	82,2500	17,85967
	Toplam	227	82,6608	19,60753

Tablo 4.6 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları yere göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerinin farklılaştığı; en yüksek puan ortalamasının 84,13 ile il merkezinde yaşayan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 82,25 ile kasaba-köy-belde, 80,31 ile ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları yere göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri ile puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları yerleşim birimine göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları*

Değişken	Yaşadığı yere göre	KT	sd	KO	F	p
Okul Dışı Öğrenme Kaygısı	Gruplar arası	668,578	2	334,289	,869	,421
	Grup içi	86218,303	224	384,903		
	Toplam	86886,881	226			

Tablo 4.7 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları yerleşim birimine göre okul dışı öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri puan ortalamaları için hesaplanan F değeri ($F=,869$; $p>,05$) bulunmuştur. Buna göre, sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları yerleşim birimine göre okul dışı öğrenme kaygı düzeylerinin istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.2.5. Sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarı durumuna göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri

Sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarı durumuna göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi uygulanmış; elde edilen veriler Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. *Sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarı durumuna göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerine ilişkin kruskal-wallis h testi sonuçları*

Değişken	Akademik Ortalama	N	Sıra Ortalaması	X^2	p
Okul Dışı Öğrenme Kaygısı	2,00 – 2,49	7	117,71	11,602	0,009
	2,50 – 2,99	25	152,50		
	3,00 – 3,49	117	114,11		
	3,50 – 4,00	78	101,16		
	Toplam	227			

Tablo 4.8 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarı durumuna göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre ($X^2=11,602$; $p<,05$) elde edilmiştir. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarı durumuna göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark bulunmuştur.

Gruplar arasındaki farkları ortaya koymak için Mann Whitney U-Testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış; elde edilen veriler Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarı durumuna göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerine ilişkin u-testi sonuçları

Değişken	Akademik Genel Ortalama	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okul Dışı Öğrenme Kaygısı	2,50 – 2,99	25	69,06	1726,50	548,500*	,001
	3,50– 4,00	78	46,53	3629,50		
	Toplam	103				

Tablo 4.9 incelendiğinde, akademik başarı ortalaması 2,50-2,99 olan öğrencilerin sıra ortalamasının 69,06, 3,50-4,00 olanların 46,53 olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme kaygısı düzeylerinin akademik ortalama düzeylerine göre grupların puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını test etmek amacıyla hesaplanan U değerleri, grupların arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Buna göre, akademik ortalaması 2,50-2,99 olan sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme kaygısı, akademik ortalaması 3,50-4,00 olan sınıf öğretmeni adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.6. Sınıf öğretmeni adaylarının mezun olunan lise türüne göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri

Sınıf öğretmeni adaylarının mezun olunan lise türüne göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmış; elde edilen veriler Tablo 4.10’da gösterilmektedir.

Tablo 4.10. Sınıf öğretmeni adaylarının mezun olunan lise türüne göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerine ilişkin kruskal-wallis h testi sonuçları

Değişken	Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	X ²	p
Okul Dışı Öğrenme Kaygısı	Anadolu Lisesi	133	114,29	4,394	0,494
	Diğer	36	125,72		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	30	112,20		
	İmam Hatip Lisesi	12	106,00		
	Fen Lisesi	9	113,22		
	Sosyal Bilimler Lisesi	7	70,71		
	Toplam		227		

Tablo 4.10 incelendiğinde en düşük okul dışı öğrenme kaygı düzeyinin 70,71 ile Sosyal Bilimler Lisesine ait olduğu, bu lise türünü sırasıyla 106,00 ile İmam Hatip Lisesi, 112,20 ile Anadolu Öğretmen Lisesi ve 113,22 ile Fen Lisesi, 114,29 ile Anadolu lisesi izlemektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının mezun olunan lise türüne göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre ($X^2=4,394$; $p>,05$) şeklinde değerler ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türü ile okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4.2.7. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış; elde edilen veriler Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. *Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri*

Değişken	Yaşadığı Yer	N	X	Ss
Okul Dışı Öğrenme Kaygısı	Erciyes Üniversitesi	72	81,0139	16,52015
	Anadolu Üniversitesi	64	82,3281	21,20351
	Sakarya Üniversitesi	39	85,3077	19,17119
	Gazi Üniversitesi	52	83,3654	22,01517
	Toplam	227	82,6608	19,60753

Tablo 4.11 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri açısından en yüksek puan ortalamasının 85,30 ile Sakarya Üniversitesi öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 83,36 ile Gazi Üniversitesi, 82,32 Anadolu Üniversitesi ve 81,01 ile Erciyes Üniversitesi öğrencilerinin izlediği görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. *Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları*

Değişken	Üniversite	KT	sd	KO	F	p
Okul Dışı	Gruplar arası	501,420	3	167,140	,431	,731
Öğrenme	Grup içi	86385,461	223	387,379		
Kaygısı	Toplam	86886,881	226			

$p>0,05$

Tablo 4.12 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri için hesaplanan F değeri ($F=,431$; $p>,05$) şeklindedir. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteler ile okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında elde edilen bulgular ışığında ortaya çıkan sonuçlara, alanyazındaki diğer araştırma bulguları ile bu araştırma sonucunda ortaya konan bulguların tartışılmasına ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme kaygı düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar şöyle özetlenebilir:

- Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenmeye yönelik genel kaygı düzeyleri orta düzeydedir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetleri ile okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı olarak farklılık bulunmuştur. Buna göre kadın öğretmen adaylarının kaygı düzeyi erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksektir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarıları ile okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre akademik ortalaması 2,50-2,99 olan sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme kaygısı, akademik ortalaması 3,50-4,00 olan sınıf öğretmeni adaylarına göre daha yüksektir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenmeye yönelik ders alma durumu ile okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre okul dışı öğrenmeye yönelik olarak ders almayan sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeyleri, okul dışı öğrenmeye yönelik ders alan öğretmen adaylarına göre daha yüksektir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının mezun olunan lise türü ile okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteler ile okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

- Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ile okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları yerleşim birimi ile okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5.2.Tartışma

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili kaygı düzeyleri araştırılmış; kaygı düzeylerinde farklı değişkenlere göre anlamlı değişme olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenmeye yönelik genel kaygı düzeylerinin 129 (%56,8) kişinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Alanyazında yapılmış çalışmalar, okul dışı öğrenmenin hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından oldukça yararlı bulunduğunu göstermektedir. Sözer'in (2015) yapmış olduğu çalışma da bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu çalışmada okul dışı öğrenmenin sınıf içerisinde öğretilmeyecek konu ve kazanımların öğretiminde son derece önemli ve kullanışlı olduğu belirtilmektedir. Zayımoğlu Öztürk, (2014) yapmış olduğu çalışmada okul dışı öğrenme ile yaparak yaşayarak öğrenmenin sağlandığını ve öğrenme sürecini somutlaştırdığını ifade etmektedir. Akın'nın (2012) yapmış olduğu benzer çalışmada da okul dışı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Caner (2019), Görecek Baybars (2017) ve Saraç (2017) da yapmış oldukları çalışmalarda okul dışı öğrenmenin öğrenciler üzerindeki olumlu katkılarını ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularına göre okul dışı öğrenme kaygısı cinsiyete göre değişmekte, kadın öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme kaygı düzeylerinin, erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde bulunmuştur. Okul dışı öğrenme kaygısını cinsiyete göre karşılaştıran başka bir araştırma bulunmamaktadır. Ancak alanyazın incelendiğinde Bozkurt, (2004); Akgün, Gönen ve Aydın (2007); Dilmaç (2010); Can ve Can (2011); Sürücü (2012); Akgün ve Özgür (2014); Tabancalı ve vd. (2016)'nin yapmış oldukları çalışmalarda elde ettikleri bulgular, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre mesleki ve öz yeterlilik açısından daha yüksek düzeyde kaygıya sahip olduğu yönünde bulgular ortaya koymaktadırlar. Nitekim Cüceloğlu, (2016) kaygıyı,

bireylerin içerisinde buldukları fiziksel ortamları algılamalarıyla ilgili bir içgüdü veya his olarak tanımlarken bu algıda bireylerin içerisinde büyüdüğü kültürün ve çevresinin çok etkili olduğuna dikkat çekmiştir. Kaygının bireylerin içerisinde büyüdüğü ortam ve kültür ile doğrudan ilişkili kavram olduğu göz önüne alındığında bu çıkarımın toplumsal değer yargıları ile ilişkili olduğu açığa çıkmaktadır. Baştürk (2007), yapmış olduğu çalışmada ataeril yapıda bulunan toplumumuzda erkeğe atfedilen rolün, meslek edinme ve ailesinin geçimini sağlama gibi etmenlerin erkek üzerinde baskı yarattığı ve erken yaşlarda hayata atılma iş bulma, çalışma gibi tecrübeler kazandıklarını ve bu yüzden ilerleyen yaşlarda kaygı düzeylerinin kadınlara göre daha düşük olduğu şeklinde değerlendirmelerde bulunmaktadır.

Araştırma bulgularına göre okul dışı öğrenme kaygısı, katılımcıların sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul dışı öğrenme kaygısı ile sınıf düzeyi arasında farklılık olmadığına yönelik bir araştırma bulunmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde uyum merkezli kaygı düzeyi söz konusu olduğunda yeni atanan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre kaygı düzeylerinin daha yüksek düzeyde oluşu göze çarpmaktadır. Benzer bir bulguya göre göreve başlamanın eşliğinde olan son sınıf öğretmen adaylarının görev merkezli kaygı düzeylerinin diğer sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarından yüksek olduğuna rastlanmıştır. Tallis (2008), kaygıyı kaynağa yaklaştıkça şiddeti artan içsel bir uyarı şeklinde ifade etmektedir.

Araştırma bulgularına göre okul dışı öğrenme kaygısı öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazın incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili kaygı düzeylerine etki eden mezun olunan lise türü üzerine yapılan çalışma bulunamamıştır.

Araştırma bulgularına göre okul dışı öğrenme kaygısı katılımcıların okul dışı öğrenme ile ilgili ders alıp alma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. Okul dışı öğrenme ile ilgili ders alan sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeyleri daha düşükken, ders almayan öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin herhangi bir konu ile ilgili profesyonel şekilde eğitim almaları o konu ile ilgili bilgi düzeylerini artırmakta, kaygı düzeylerini ise düşürmektedir. Nitekim, Gürsoy'un (2018) yapmış olduğu çalışmada, okul dışı öğrenme ile ilgili ders alan öğretmen adaylarının eğitim amaçlı gezi düzenleme öz yeterlilik inançlarında okul dışı öğrenme etkinlikleri ile birlikte olumlu yönde artış

olduğu gözlemlenmiştir ve bu bulgu, yapılan bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir.

Araştırma bulguları, okul dışı öğrenme kaygısı katılımcıların öğrenim gördükleri üniversitelere göre bir farklılık olmadığını göstermemektedir. Alanyazın incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversite ile okul dışı öğrenme ile ilgili kaygı düzeylerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Farklı üniversiteler de olsa aynı programda ortak derslerin yürütüldüğü düşünülüğünde öğrenciler benzer dersler almışlardır. Seçmeli derslerdeki farklılıklar haricinde öğrenciler belirli düzeyde ortak bir şekilde yetiştirilmektedir. Bundan yola çıkarak öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerin farklı olması, okul dışı öğrenme ile ilgili kaygı düzeyinde anlamlı bir etkisinin olmaması olağandır. Yine de daha fazla üniversite ve katılımcıyla yapılacak çalışmalarda anlamlı farklılık oluşması beklenebilir.

Araştırma bulgularına göre akademik başarı düzeyi değişkeninin okul dışı öğrenme kaygı düzeyini etkileyen bir etmen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri incelendiğinde akademik ortalaması 2,50-2,99 olan sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme kaygısı, akademik ortalaması 3,50-4,00 olan sınıf öğretmeni adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde bu bulgu Tümerdem (2007), Akgün ve diğerleri (2007) ve Saracaoğlu, Kumral ve Kanmaz'ın (2009) yaptıkları araştırmalardan elde ettikleri bulgular ile paralellik göstermektedir. Akademik başarıları daha yüksek olan öğretmen adaylarının başarılarını mesleklerine ve okul dışı öğrenmeye yansıtabileceklerini düşünmeleri ve bu durumun kaygı düzeylerini etkilemesi olası görülmektedir (Dursun ve Karagün, 2012).

5.3.Öneriler

Çalışmanın bulguları ışığında uygulamalara ve ileride gerçekleştirilecek araştırmalara yönelik öneriler de şöyledir.

5.3.1 Uygulamaya yönelik öneriler

- Okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları sınıf öğretmenliği programında daha fazla yer alabilir.
- Sınıf öğretmenliği programında okul dışı öğrenmeye dönük uygulamalara yer verilerek öğretmen adaylarının deneyimleri artırılmalı; böylece kaygı düzeyleri azaltılabilir.

5.3.2. İleriki araştırmalara yönelik öneriler

- Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenmeye ilişkin kaygı nedenleri araştırılabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri de araştırılabilir.
- Okul dışı öğrenme kaygısı kapsamında diğer alanlarda öğrenim gören öğretmen adayları ile de çalışmalar yapılabilir.
- Okul dışı öğrenme uygulamalarına yönelik deneysel ve eylem araştırmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2010). Okullara alternatif ya da paralel öğrenme ortamı olarak müzeler ve müze pedagojisinin eğitim bilimlerindeki yeri. Ö. Adıgüzel, (Ed.), *Yaratıcı drama 1999-2002 yazılar içinde*. Ankara: Naturel Yayıncılık. 437-453.
- Adıgüzel, Ö. (2010). Müze pedagojisinin Türkiye'deki yansımaları ve müzelerdeki yaratıcı drama uygulamaları. Ö. Adıgüzel, (Ed.), *Yaratıcı drama 1999-2002 yazılar içinde*. Ankara: Naturel Yayıncılık. 150-168.
- Adıgüzel, Ö. (2010). Bir öğrenme ortamı olarak müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanımı. Ö. Adıgüzel, (Ed.), *Yaratıcı drama 1999-2002 yazılar içinde*. Ankara: Naturel Yayıncılık. 239-250.
- Akbaş, U. (2019). Ölçme araç ve sonuçlarında bulunması gereken nitelikler. B. Çetin (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık. 45-84.
- Akdoğan, H. (2014). *Velilerin öğrenci başarısı için okul yönetimi ve öğretmenlerden beklentileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akgün, A. (2011). İlköğretim kurumlarında ders dışı egzersiz faaliyetlerine katılan öğrencilerin sosyalleşme düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi.
- Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 6 (20), 283 – 299.
- Akgün, F., ve Özgür, H. (2014). Examination of the anxiety levels and attitudes of the information technology pre-service teachers towards the teaching profession/Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki kaygılarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (5), 1206-1223.
- Akmehmet, K. T. (2010). Müze ortamında öğrenme ve drama. Ö. Adıgüzel, (Ed.), *Yaratıcı drama 1999-2002 yazılar içinde* (s.350-356). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Akın, F. (2012). *Okul içi ve okul dışı öğrenmelerin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Aktekin, S. (2008). Müze uzmanlarının okulların eğitim amaçlı müze ziyaretlerine ilişkin görüşleri. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 103-111.
- Akyol, A., A. ve Köksal Akyol, A. (2005). Arkeolojik alanda drama: Magnesia örneği. *Yedinci drama liderleri buluşması ve ulusal drama semineri: dramada arayışlar* (s. 47-58). Ankara: Oluşum Yayınları.
- Akyüz, Y. (2011). *Türk eğitim tarihi M.Ö1000-M.S.2011 (21.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, E. (2019). *Ivan Illich'in okulsuz toplum modelinde bir iktidar aracı olarak okul*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altunya, N. (2000). *Eğitimde geleceğe bakış (1. Baskı)*. Ankara: Uygun Basım.
- Armağan, B. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arıcı, A. F. ve Ugan, S. (2012). *Yazılı Anlatım El Kitabı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Aslantürk, Z., ve Aslantürk, E. H. (2013). *Uygulamalı sosyal araştırma: Kavramlar, metotlar, teknikler, bilgisayar uygulamaları ve SPSS*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Aşık, M. S. (2019). *Geleneksel eğitim pedagojilerine eleştirel bir yaklaşım; Feminist pedagoji*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ata, B. (2015). Okul dışı sosyal bilimler öğretiminde müzeler (Ed. A. Şimşek ve S. Kaymakçı). *Okul dışı sosyal bilimler öğretimi içinde* (s. 171-186). Ankara: Pegem Akademi
- Atagök, T. (1999). *Çağdaş müzeciliğin anlamı; müze ve ilişkiler, yeniden müzeciliği düşünmek*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım Yayın Merkezi.
- Ataman, S. (2014). *Öğretim yöntem ve teknikleri (1.Baskı)*. Ankara: Yediiklim.
- Atabek-Yiğit, E. (2011). Sanayi kuruluşları. C. Laçın-Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Avcı, G. (2019). *Sınıf dışı eğitimin ilkökul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, başarı ve hatırdada tutma düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Avcı, G. ve Gümüş, N. (2019). Sınıf dışı eğitim etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 14 (3), 351-377.
- Azizoğlu, N. ve Uzuntiryaki, E. (2006). Kimya laboratuvarı endişe ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 55-62.
- Bakioğlu, B. ve Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecinde kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5 (1), 80-94.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balkan Kıyıcı, F. (2011). Hayvanat bahçeleri. C. Laçın-Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balkan Kıyıcı, F., ve Atabek Yiğit, E. (2010). Science education beyond the classroom: A field trip to wind power plant. *International Online Journal of Science Education.*, 28 (12), 1373-1388.
- Balta, R.G. (2015). *Öğrencilerin okula uyumunda okul yönetimi ve öğretmenlerin etkinlikleri*. Yüksek Lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başaran, M. H. (2008). *Sporcularda Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Baştürk, R. (2007). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (2), 163-176.
- Berberoğlu, O. E. ve Uygun S. (2013). Sınıf Dışı Eğitimin Dünyadaki ve Türkiye'deki Gelişiminin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 32-42.
- Binbaşoğlu, C. (1995). *Okullarda öğretim sorunları (1.Baskı)*. Ankara: Eğit-Der Yayınları.
- Bindak, Recep. (2005). İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17 (2), 442-448.
- Bozdoğan, A.E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bozdoğan, A. E. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirmesi: Feza Gürsey Bilim Merkezi örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 19-41.
- Bozdoğan, A.E. (2015). Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Özyeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9 (1), 111-129.
- Bozdoğan, A. E., Okur, A. ve Kasap, G. (2015). Planlı Bir Alan Gezisi İçin Örnek Uygulama: Bir Fabrikası Gezisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (02), 79-90.
- Bozdoğan, A.E., ve Yalçın, N. (2006). Bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin fene karşı ilgi düzeylerinin değişmesine ve akademik başarısına etkisi: Enerji parkı. *Ege Eğitim Dergisi*, 2 (7), 95-114.
- Bozdoğan, A.E. (2011). Müzeler. C. Laçın-Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bozdoğan, A. E. (2016). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9 (1), 111-129.
- Bozdoğan, A. E. (2017). Fen Eğitiminde İnformal Öğrenme Ortamları dersine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (8), 1-17.
- Bozkurt, N. (2004). Bir grup üniversite öğrencisinin depresyon ve kaygı düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 29 (133), 52-59.
- Börü, A. (2000). *Üniversite giriş sınavlarında öğrencilerin yaşadığı kaygı ve nedenleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bruton, A., Conway, J. H., ve Holgate, S. T. (2000). Reliability: What is it, and how is it measured?. *Physiotherapy*, 86 (2), 94-99.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3 (4), 453-464.
- Caner, Ö (2019). *Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarında sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Can, S. ve Can, G. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı Öncesinde Öğretmen Adaylarının Stres Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (3), 765-778.
- Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lesson with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21 (2), 35-48.
- Civil, T. (2007). *Ortaöğretim kurumlarında ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin sosyoekonomik yapılarının araştırılması (Giresun ve Trabzon İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. (28. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çebi, H. (2018). *Farklı okul dışı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı ilgi ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çepni, S. (2015). Performansların değerlendirilmesi. E. Karip (Editör), *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi. 233-292.
- Çete, M. (2010). *Erdemli okul*. (1. Baskı). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Çılğın, Ö. (2007). *Yatılı ilköğretim bölge okullarında öğrenim gören öğrenciler ile velilerinin beden eğitimi ve ders dışı etkinliklere yaklaşımları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çomak, N. (2009). *Okul ve hayat başarısı*. (2. Baskı). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Davidson, S. K., Passmore, C., ve Anderson, D. (2010). Learning on zoo field trips: The interaction of the agendas and practices of students, teachers, and zoo educators. *Science Education*, 94 (1), 122-141.
- Demirel, İ. N. (2019). Kültür, uygarlık, sanat ve müze. S. Buyurgan, (Ed.), *Müzedede eğitim öğrenme ortamı olarak müzeler içinde* (s.7-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, N. ve Öner Armağan, F. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Planetaryumlara Yönelik Görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (18), 118-131
- Deniz Sünbül, S. (2006). *Farklı likert tipi ölçek geliştirme teknikleri ile geliştirilen tutum ölçeklerinin psikometrik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,

- 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), 107-111.
- Dilmaç, O. (2010). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 24, 49-65.
- Doğan, C. (2002). Uludağ üniversitesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve düşünceleri. *XI.Eğitim Bilimleri Kongresi*, 23-26 Ekim, Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi.
- Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 175-168.
- Dursun, S. ve Karagün, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi: Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Son Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 93-112.
- Durel, E. (2018). *Okul dışı fen etkinliklerinin fen bilimleri öğretmen ve öğretmen adayları ile öğrenciler üzerine etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Eraz, G. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ders dışı matematik etkinliklerine ilişkin uyguladıkları geribildirimlerin akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Erden, M. (2009). *Okula uyum sağlamayan farklı çocukla*. (1. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ertaş Kılıç, H. (2019). Milli parklar (Ed. A.İ. Şen). *Okul dışı öğrenme ortamları içinde* (s. 187-214). Ankara: Pegem Akademi.
- Ertaş, H., Şen, A. İ., ve Parmaksızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5 (2), 178-198.

- Erten, Z. ve Taşçı, G. (2016). Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 638-657.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Füz, N. (2018). Out-of-school learning in hungarian primary education: Practice and barriers. *Journal of Experiential Education*, 41 (3), 277– 294.
- Geçtan, E. (2013). *Psikodinamik psikiyatri ve normaldışı davranışlar*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Geçtan, E. (2018). *İnsan olmak*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Genç, U. (2019). Askeri Müze Koleksiyonunda Mimar Sinan'a Atfedilen Pergel. *MASROP E-Dergi* 1307-4008 13. 1. 62
- Genç, M., Karlıdağ, R., Eğri, M., ve diğerleri, (1999). Öğrenci Seçme Sınavına Girecek Öğrencilerin Sınav kaygısı Düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi*, 6 (1), 38-41.
- Giray, K. (2002). Modern sanat müzeleri bir gereksinmenin ötesinde bir zorunluluktur. *Türkiye'de Sanat*, 52, 52-55.
- Göktaş L, S, ve Dinçer M, Z. (2017). İstanbul'da Bulunan Özel Müzelere Yönelik Eyorumların İçerik Analiziyle Birlikte Değerlendirilmesi. *Journal Of Recreation And Tourism Research*, 4 (1), 328-342
- Göreceğ Baybars, M. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Researcher Social Science Studies*, 5 (9), 218-229.
- Güler, T. (2009). Ekoloji Temelli Bir Çevre Eğitiminin Öğretmenlerin Çevre Eğitime Karşı Görüşlerine Etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 146-151.
- Güler, A. (2011). Impact of a planned museum tour on the primary school students' attitudes. *Elementary Education Online*, 10 (1), 169-179.
- Güler, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündoğdu, K. (2007). Öğrenme ve öğretme süreci. Z.Cafoğlu, (Ed.), *Sınıf yönetimi el kitabı yeni gelişmeler doğrultusunda*. Ankara: Grafiker Yayıncılık. 163-212.
- Gürel, T. (2010). Sanayi Kuruluşlarının Kurumsal Sosyal Sorumluluk Anlayışlarının İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma: Kocaeli İli Sanayi Kuruluşları Örneği. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, (12), 105-134.

- Gürsoy, G. (2018). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. *Turkish Studies*, 13 (11), 623-649.
- Hakverdi Can, M. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Bilim Merkezindeki Deneysel Setleri Hakkındaki Görüşleri ve Öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 219-229.
- Henriksson, A. C. (2018). Primary school teachers' perceptions of out of school learning within science education. *LUMAT: International Journal on Math. Science and Technology Education*, 9-26.
- Jarvis, T., ve Pell, A. (2005). Factors influencing elementary school children's attitudes toward science before, during, and after a visit to the UK National Space Centre. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 42 (1), 53-83.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın.
- Karabağ, G. ve İnal, S. (2012). Hayat bilgisi dersi öğretim programının tanıtımı. S. Öğülmüş, (Ed.), *Hayat bilgisi ve öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem. 31-51.
- Karademir, E. (2013). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında "Okul dışı öğrenme etkinliklerini" gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaküçük, S. (1999). Okul yöneticilerinin ders dışı etkinliklere yaklaşımları. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (3), 51-62.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Karataş, A. (2011). Çevre bilincinin geliştirilmesinde doğa tarihi müzelerinin rolü. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 27.
- Kaçar, M. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının üst biliş farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, Z. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde okul dışı öğrenme etkinliklerinin kullanılmasına yönelik görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Keyman, F (2004). “Sivil toplum, sivil toplum kuruluşları ve Türkiye” Sivil Toplum ve Demokrasi Konferans Yazıları no 4, İstanbul Bilgi Üniversitesi, http://stk.bilgi.edu.tr/docs/keyman_std_4.pdf (son erişim tarihi 20.04.2022).
- Kıncal, R. Y. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, M. ve Kervankıran, İ. (2019). Türkiye’de milli parkçılığın kısa bir hikâyesi: Yozgat Çamlığı Milli Parkı örneği. *Türk Coğrafya Dergisi*, (72), 21-34.
- Köknel, Ö. (1985). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köse, E. (2003). *İlköğretim düzeyinde ders dışı etkinliklerin akademik başarıya ve okul kültürünü algılamaya etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köseoğlu, P. ve Mercan, G. (2019). Botanik bahçeleri (Ed. A.İ. Şen). *Okul dışı öğrenme ortamları içinde* (s. 216-241). Ankara: Pegem Akademi.
- Kutlu, Ö. (2001). Ergenlerin üniversite sınavına ilişkin kaygıları. *Eğitim ve Bilim*, 26 (121), 12-23.
- Kramer, D. (2001). Alman Müzelerinde Modern Toplumsal Tarih. *Kent, Toplum, Müze Deneyimler-Katkılar*. B. Mardan (ed). Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları. İstanbul.
- Laçın Şimşek, C. (2011). Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi. C. Laçın Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Lakin, L. (2006). Science beyond the classroom. *Journal of Biological Education*, 40 (2), 89-90.
- Mevlüt, K. ve Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17 (17), 31-63.
- MEB. (2018a). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018b). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018c). *Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı (ilkokul 1,2,3 ve 4. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018d). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 4 ve ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.

- MEB. (2018e). *Trafik güvenliği dersi öğretim programı (ilkokul 4. sınıf)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018f). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018g). *Müzik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018h). *İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2,3,4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2019a). *Satranç öğretim programı (ilkokul)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Morgan, G. A., Leech, N. L. Gloeckner, G. W. ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- Nuhoğlu, H. (2011). Botanik bahçeleri. C. Laçın-Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Salmi, H. S. (1993). *Science centre education: motivation and learning in informal education* (Published Doctoral Dissertation), Finland: University of Helsinki.
- Saracaloğlu, A. S., Kumral, O., ve Kanmaz, A. (2009). Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 38-54.
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 60-81.
- Sarışan Tungaç, A. (2015). *Fen bilgisi öğretmenlerinin okul dışı (doğa deneyimine bağlı) çevre eğitimine yönelik özyeterlik algıları, çevre bilgileri ve çevresel tutumlarının incelenmesi: Mersin ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sazak, N. ve Ece, A. (2004). Özel yetenek sınavına giren lise öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (8), 102-113.
- Sezgin, M. ve Karaman, A. (2009). *Müze yönetimi ve pazarlaması*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Shettel-Neuber, J. (1988). Second and third generation zoo exhibits: A comparison of visitor, staff and animal responses. *Environment and Behaviour*, 20 (4), 452-473.

- Sönmez, V. (2010). *Sosyal bilimler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2000). Sosyal Bilgiler Kapsamında Sosyal Bilgilerin Yeri ve Önemi, G. Can (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları
- Sözer, Y. (2015). *Sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı aktif öğrenmeler: Bir meta-sentez çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sözer, Y. ve Oral B. (2016). Sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı aktif öğrenme süreci: Bir meta-sentez çalışması. *Uluslararası Journal of Eurasia Sosyal Bilimler*, 7 (22), 278-310.
- Sturm, H., ve Bogner, F. X. (2010). Learning at Workstations in Two Different Environments: A Museum and A Classroom. *Studies in Educational Evaluation*, 36, 14-19.
- Saban, A., Korkmaz, İ. ve Akbaşı, S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 198 – 208.
- Şekercioğlu, G. (2020). Psikolojik testlerin özellikleri. Y. Yavuzer ve Z. Karataş (Editörler), *Psikolojik testler, ilkeler ve uygulama içinde*. Ankara: Pegem Akademi. 105-156.
- Şen, A. İ. (2019). Okul dışı öğrenme nedir? (Ed. A.İ. Şen). Okul dışı öğrenme ortamları içinde (s. 2-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Şentürk, E. (2019). Gökevleri (Planetaryumlar) (Ed. A.İ. Şen). *Okul dışı öğrenme ortamları içinde* (s. 92-113). Ankara: Pegem Akademi.
- Şentürk, E. ve Özdemir, Ö. F. (2014). The effect of science centres on students' attitudes towards science, *International Journal of Science Education*, 4 (1), 1-24.
- Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı. A. Şimşek ve S. Kaymakçı, (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi. 1-11.
- Ocak, İ ve Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4 (1), 18-38.

- Orion, N., Hofstein, A., Tamir, P. ve Giddings, G. J. (1997). Development and Validation of an Instrument for Assessing The Learning Environment of Outdoor Science Activities. *Science Education*, 81, 161-171.
- Özan, M. B. (2007). Öğrenmede motivasyon ve stres. Z. Cafoğlu, (Ed.), *Sınıf yönetimi el kitabı yeni gelişmeler doğrultusunda*. Ankara: Grafiker Yayıncılık. 65-80.
- Özdemir, C. (2015). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özcan, H. ve Yılmaz, Ş. (2018). Planetaryum gezisi ile fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi kavramlarındaki değişimin incelenmesi. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 12 (1), 392-418.
- Özdoğan, M. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan yeni sosyal bilgiler programında aktif öğrenme tekniklerinin kullanımı (kalın ve bayat ilköğretim okulları örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Özsoy, O. (2005). *Etkin öğrenci, etkin öğretmen, etkin eğitim (4.Baskı)*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Özür, N. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, A. (2019). *Okul dışı öğrenmeye ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 60-81.
- Selçuk, T. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı okul spor faaliyetlerine katılımı ve sorunları (Mersin ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Sönmez, V. (2014). *Eğitim felsefesi* (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık

- Sözer, Y. ve Oral B. (2016). Sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı aktif öğrenme süreci: Bir meta-sentez çalışması. *Uluslar Arası Journal of Eurasia Sosyal Bilimler*, 7 (22), 278-310.
- Sözer, Y. (2015). *Sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı aktif öğrenmeler: Bir meta-sentez çalışması*. Doktora Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sürücü, F. (2012). Matematik Öğretmen Adaylarının Gelecek Kaygıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tabancalı, A., Çelik, K., ve Korumaz, M. (2016). Professional anxiety level of preservice teachers in turkish context/türkiye bağlamında hizmet öncesi öğretmenlerinin mesleki kaygı düzeyleri. *e-International Journal of Educational Research*, 7 (3), 63-73.
- Tallis, F. (2008). *Kaygıları Aşmak*. O. C. ÖnerToy, (Çev.) Sistem Yayıncılık: İstanbul.
- Tansuğ, S. (1990). Ankara Etnografya Müzesi. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 6 (18), 659-664.
- Taşlıgil, N. (2020). Milli parklar arasında farklı bir örnek: İstiklâl Yolu Tarihi Milli Parkı. *Türk Coğrafya Dergisi*, (74), 87-96.
- Tatar, N. ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11 (4), 883-896.
- Thomas, G. (2010). Facilitator, teacher, or leader? Managing conflicting roles in outdoor education. *Journal of Experiential Education*, 32 (3), 239–254.
- Topçuoğlu, Z. (2010). *İlköğretim devlet okullarında okul yönetiminin öğretmen başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tortop, H. S. ve Özek, N. (2013). Proje tabanlı öğrenmede anlamlı alan gezisi; güneş enerjisi ve kullanım alanları konusu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 300-307.
- Turgut, G. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde bir eğitim aracı olarak sanal müzelerden yararlanma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi

- Tümerdem, R. (2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 32-45.
- Türkdoğan, S. C. (2014). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlere göre mesleki kaygıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uşaklı, H. ve Akpınar, E. (2015). Fen laboratuvarı kaygı ölçeğinin (FLKÖ) geliştirilmesi., *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3). 1241-1250.
- Uludağ, G. (2017). *Okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitiminde kullanılmasının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Uluç, S. (2012). Psikolojik bozukluklar. N. Güngör Ergan, B. Şahin Kütük ve R. Coştur (Ed.), *Davranış bilimleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ünal Karagüven, M. H. (1999). Açık kaygı ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği ile ilgili bir çalışma. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 203-218.
- Üner, S. (2019). *Fen grubu öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygı düzeyi değerlendirme ölçeği çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üstünipek, M. (2013). İstanbul Sanat Müzeleri ve Sosyal- Medya: Twitter Örneği. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 3 (4).
- Varol, Ş. (1990). *Lise son sınıf öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeylerini belirlenip karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yangın, B. (2013). *İlkokul programlarının özellikleri*. T. Erdoğan (Ed.), İlkokula (İlköğretime) Hazırlık ve İlkokul (İlköğretim) Programları içinde (27-87). Ankara: Eğiten Kitap.
- Yardımcı, E. (2009). *Yaz bilim kampında yapılan etkinlik temelli doğa eğitiminin ilköğretim 4 ve 5. sınıftaki çocukların doğa algılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yarar Kaptan, S. ve Beldağ, A. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenmeye ilişkin farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (30), 347-366.
- Yavuz, M. (2012). *Fen eğitiminde hayvanat bahçelerinin kullanımının akademik başarı ve kaygıya etkisi ve öğretmen-öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, M. ve Kiyici Balkan, F. (2013). Teachers' opinions regarding the effects of the usage of out-of-school learning environments on students' academic achievement and anxiety towards science. *Social and Behavioral Sciences*, 106, 2532-2540
- Yayla, O. (2011). *Ivan Illich'in 'Okulsuz Toplum' önerisinin işlevselci ve çatışmacı yaklaşımlar açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yenilmez, K. ve Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 431-448.
- Yıldırım, H.İ. (2020). The effect of using out-of-school learning environments in science teaching on motivation for learning science. *Participatory Educational Research*, 7 (1), 143-161.
- Yıldırım, Y. (2010). *Coğrafya öğretmenlerinin uyguladıkları ders dışı etkinliklerin öğretim üzerine etkisi (İstanbul ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yıldızhan, Y.H. (2015). *Okul dışı eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve toplumun beklentisi (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, E. (2018). *Öğrencilerin uzaya ilişkin ilgi ve kavramlarını geliştirmeye yönelik okul dışı ortamlarla desteklenen bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- YÖK/Dünya Bankası, (1997). *Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*, Ankara.
- Zayimoğlu Öztürk, F. (2014). Sosyal bilgiler dersinde arkeolojik kazı çalışması ve müze gezisi. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 4 (1), 12-26.

Wiegand, F. Kubisch, A, ve Heyne, T. (2013). Out-Of-School Learning In The Botanical Garden: Guided Or Self – Determined Learning At Work stations? *Studies in Educational Evaluation*, 39, 161-168.

EKLER

EK-1. Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Karar Belgesi

EK-2. Araştırma Gönüllü Katılım Formu

Bu alışma, Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Dışı Öğrenme ile İlgili Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi başlıklı bir araştırma çalışması olup sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili kaygı düzeylerini ölçme amacını taşımaktadır. Çalışma, Ferhat şahin tarafından yürütölmekte ve sonuçları ile sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili kaygı düzeylerinin farklı demografik değişkenlere göre nasıl evirildiğine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllölük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler online saklama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Bölümü öğrencisi Ferhat şAHİN'e yöneltebilirsiniz.

EK-2. (Devam) Araştırma Gönüllü Katılım Formu

Araştırmacı Adı: Ferhat Şahin

Adres:

Mail:

Cep Tel:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-3. Ölçek Kullanım İzni

EK-4. Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğretmen adayı,

Bu çalışmanın amacı Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının Okul Dışı Öğrenmeye Yönelik Kaygı Düzeylerini ortaya koymaktır.

Bu formda bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar tamamen saklı tutulacak ve bilimsel amaçla kullanılacaktır. Form iki bölümden oluşmaktadır.

1. Bölüm: Kişisel bilgileri elde etmek amacıyla oluşturulan Kişisel Bilgi Formu
2. Bölüm: Okul dışı öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla oluşturulan Okul Dışı Öğrenme Kaygı Düzey Ölçeği

Çalışmada elde edilen bulguların doğru ve sağlıklı olması için sorulara samimi ve içtenlikle cevap vermeniz gerekmektedir.

İlgi ve cevaplarınız için şimdiden teşekkür ederim.

1. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde araştırmanın analize yardımcı olacağını düşündüğümüz kişisel bilgi soruları yer almaktadır. Lütfen bu bölümdeki maddeleri boş bırakmayınız. Size en yakın gelen seçeneği işaretleyiniz.

Not Ortalaması:

- 0 – 1,99 2,00 – 2,49 2,50 – 2,99 3,00– 3,49 3,50– 4,00

Cinsiyet:

- Kadın Erkek

Okul Dışı Öğrenme ile İlgili Ders Alıp Almama:

- Aldım Almadım

Mezun Olduğunuz Lise Türü:

- Anadolu Lisesi Sosyal Bilimler Lisesi Fen Lisesi
 İmam Hatip Lisesi Diğer

Ailenizin Bulunduğu Yerleşim Yeri:

- İl İlçe Köy-Kasaba-Belde

EK-4. (Devam) Kişisel Bilgi Formu

2. BÖLÜM OKUL DIŞI ÖĞRENME KAYGI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Bu bölümde sizlerin okul dışı öğrenme kaygı düzeylerini öğrenmek amacıyla çeşitli maddeler verilmiştir. Bu maddeleri bireysel düşünceleriniz doğrultusunda: Verilen madde sizi çok kaygılandırıyor ise “5” hiç kaygılandırmıyor ise “1” kutucuğunu ve aradaki maddeleri “x” işareti ile işaretleyebilirsiniz.

		Hiç kaygılandırmaz 1	Kaygılandırmaz 2	Kısmen kaygılandırır 3	Kaygılandırır 4	Çok kaygılandırır 5
1.	Gidilecek yolun uzaklığı					
2.	Ulaşım için araç ayarlamak					
3.	Ulaşım güvenliğini sağlamak					
4.	Etkinlikte işleyeceğim dersi planlamak					
5.	Veliden izin alma işlemleri					
6.	Öğrencilere etkinlikle ilgili verdiğim bilgi ve uyarıların yeterince dikkate alınmaması					
7.	Öğrencilerin yapılacak etkinlik konusunda istekli olmamaları					
8.	Etkinlik grubunda kontrol etmekte zorlanacağım öğrencilerin olması					
9.	Öğrenci sayısının fazla olması					
10.	Etkinlik esnasında rehber olmaması					
11.	Etkinlik esnasında rehberlik etmek					
12.	Rehberin yeterince ilgilenmemesi					
13.	Öğrencilerin ortamda güvenliğini sağlamak					

2. BÖLÜM (Devam) OKUL DIŞI ÖĞRENME KAYGI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

		Hiç kaygılandırmaz 1	Kaygılandırmaz 2	Kısmen kaygılandırır 3	Kaygılandırır 4	Çok kaygılandırır 5
14.	Öğrencilerin ortama sadece eğlence odaklı bakmaları					
15.	Öğrencinin başına olumsuz bir şey gelmesi durumunda veli ile yaşanılacak durumlar					
16.	Öğrencilerin ilgisini çekmemesi					
17.	Etkinlikleri planlanan şekilde yapamamak					
18.	Sınıfta olduğum kadar rahat olamamak					
19.	Öğrencilerin etraftaki diğer uyaranlarla dikkatlerinin dağılması					
20.	Ortamla ilgilenmekten dolayı öğrencileri gözlemlememek					
21.	Öğrencileri etkinlik sonrası toparlamak					
22.	Değerlendirme yöntemine karar vermek					
23.	Değerlendirme sorularını hazırlamak					
24.	Etkinlik sonrası öğrencileri sınıfta ders işlemeye adapte etmek					
25.	Öğrencilerle etkinlik sonrası sınıf içi tartışma yapmak					