

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarında Özyeterlik İnançlarının Rolü

The Role of Self-Efficacy Beliefs in Preschool Teacher Candidates' Attitudes Towards Out-of-School Learning Activities

Elif Süreyya Kanyılmaz Canlı

Yazar Bilgileri

Elif Süreyya Kanyılmaz Canlı

Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi,
eskanyilmaz@mehmetakif.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumlarının, okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançları ve alt boyutları tarafından yordanma durumu incelenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını 2023-2024 eğitim öğretim yılında bir kamu üniversitesinin okul öncesi öğretmenliği lisans programı 1., 2., 3. ve 4. sınıflarına devam eden 315 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri demografik bilgi formuna ek olarak Goloğlu-Demir ve Çetin (2021a) geliştirmiş oldukları "Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği" ve "Okul Dışı Öğrenme (ODÖ) Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği" ile basılı form şeklinde toplanmış ve istatistiksel analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumun, ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançları tarafından ve özyeterliliğin alt boyutları olan "Hazırlık", "Uygulama ve Değerlendirme" ve "Öğrenmeyi Destekleme" özyeterlikleri tarafından yordandığı ancak "Bilgi ve Deneyim" özyeterliliği tarafından yordanmadığı bulunmuştur. "Bilgi ve Deneyim" faktörünün bu şekilde sonuç vermesinin öğretmen adaylarının deneyime yönelik eksik hissetmesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın tüm bulguları göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi eğitim programlarına okul dışı öğrenme ortam ve faaliyetlerine yönelik teorik ve uygulama içeren bir ders eklenmesi ve konuyla ilgili uygulamalı deneyimlerin artırılması önerilmektedir. Bu çalışma alanda bilgi ve deneyime sahip öğretmenlerle ve okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik ders alan öğretmen adaylarıyla tekrarlanabilir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Okul dışı öğrenme
Okul öncesi eğitim
Öğretmen yetiştirme

Keywords

Out of school learning
Preschool education
Teacher training

Makale Geçmişi

Geliş: 31.08.2024
Kabul: 21.10.2024

ABSTRACT

This study examined the prediction of pre-service pre-school teachers' attitudes towards out-of-school learning activities by their self-efficacy beliefs and sub-dimensions towards out-of-school learning activities. The participants of the study consisted of 315 pre-service teachers who were studying in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of a public university's pre-school teaching undergraduate program in the 2023-2024 academic year. In addition to the demographic information form, the data of the study were collected in printed form with the "Teacher Attitude Scale Towards Out-of-School Learning Activities" and "Teacher Self-Efficacy Beliefs Scale Towards Out-of-School Learning (OSL) Activities" developed by Goloğlu-Demir and Çetin (2021a) and analysed with statistical analysis methods. As a result of the analysis, it was found that the attitude towards out-of-school learning activities was predicted by the belief in out-of-school learning activities and the sub-dimensions of self-efficacy, namely "Preparation Efficacy", "Application and Evaluation Efficacy" and "Supporting Learning Efficacy", but not by "Knowledge and Experience Self-efficacy". It is thought that the reason for the last factor to give such a result is due to the inadequacy of the teacher candidates regarding experience. Considering all the findings of the study, it is recommended that a theoretical and practical course on out-of-school learning environments and activities be added to the pre-school education programs of teacher candidates and that practical experiences on the subject be increased. This study can be repeated with teachers who have knowledge and experience in the field and with teacher candidates who take courses on out-of-school learning activities.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Kanyılmaz-Canlı, E. S. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumlarında özyeterlik inançlarının rolü. *TEBD*, 22(3), 1877-1896. <https://doi.org/10.37217/tebd.1541494>

Giriş

Gelişen ve değişen dünyanın ihtiyaç duyduğu birey özelliklerinin değişimiyle farklı eğitim kademelerinde eğitimin farklı şekillerde zenginleştirilmesine ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. 21. yüzyıl becerilerine bakıldığında düşünen, geliştiren, değiştiren, problem çözen bireylerin yetiştirilmesi önemsenmektedir (Göloğlu-Demir ve Çetin, 2021a). Okul öncesi eğitim alan çocuklar aslında gelecek için hedeflenen insan profiline ulaşmanın ilk basamağı olduğu düşünüldüğünde, eğitime bu aşamadan başlamanın önemi fark edilmektedir (Daş vd., 2021). Bunun için en etkili eğitim stratejilerinin bireyin aktif olarak yer aldığı, yaparak yaşayarak deneyimlediği, öğrendikleriyle gerçek hayatı ilişkilendirebildiği ve sosyal yaşamla bağlantılar kurabildiği yaklaşımlar olduğu gözlenmektedir (Saraç, 2017). Dolayısıyla okul ve öğretim programlarının yanı sıra daha esnek olan, fırsat eğitimi destekleyen, farklı bakış açıları kazandırabilecek olan okul dışı öğrenme (ODÖ) faaliyetlerinin önemi daha çok fark edilmektedir (Demir ve Çetin, 2022).

ODÖ faaliyetlerinin uygulama ortamı olan ODÖ ortamları, çeşitli yaşam alanlarından sanal ortamlara kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Eshach, 2007; Şen, 2019). ODÖ ortamları formel olmayan ve informal öğrenme ortamları olarak ele alınmış olup, okul dışındaki kurumsal alanlar formel olmayan, yakın çevredeki kurumsal olmayan alanlar da informal alanlar olarak tanımlanmıştır (Tal ve Morag, 2009). Buna göre akvaryum, botanik bahçesi, hayvanat bahçesi, müze-bilim merkezleri, doğa etkinlikleri, fabrikalar, milli parklar, sergiler vb. formel olmayan öğrenme ortamları; ev ortamı, sokaklar, oyun alanları, mobil ve elektronik aletler, sanal uygulama alanları informal öğrenme ortamlarını; bunların tamamı ODÖ ortamlarını ifade etmektedir (Eshach, 2007). Formel olmayan ortamlarda öğrenme rehber eşliğinde iken informal ortamlarda öğrenme süreci kendiliğinden gerçekleşmektedir (Fidan, 2012). Okul öncesi eğitim düşünüldüğünde her ikisi de farklı açılardan kıymetlidir. Çünkü okul öncesi eğitim, bireye sadece bilgi vermeyi hedeflemez, bireyin farklı gelişim alanlarını destekleyerek onları hayata hazırlamayı da hedefler (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

ODÖ, okul ve sınıf içi etkinliklerinden bağımsız olarak düşünülme yerine okul ve sınıf etkinliklerini destekleyen ve tamamlayan etkinlikler olarak görülmektedir (Şen, 2019). ODÖ ortamlarının örgün eğitime dâhil edilmesi ile ilgili olarak bakıldığında da MEB okul öncesi eğitim programının esneklik özelliğinin olması, yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımını benimsemesi ve farklı açılardan dengeliliğe önem vermesi açısından ODÖ ortamlarını kullanmaya yatkın bir eğitim kademesi olduğu söylenebilir (MEB, 2013). Çünkü ODÖ faaliyetleri hem yerinde yaşam deneyimleri sunmasıyla hem de dengeli iç ve dış mekân kullanımına fırsat vermesiyle hâlihazırda programla uyum içindedir. Eğitim programlarına kolay dâhil edilebilirliğine ek olarak, hedeflenen kazanımların çocukların farklı gelişim alanlarını destekleyebildiği söylenebilir.

Bu ek kazanımlardan biri ODÖ ortamları ve faaliyetlerinin çocukların birçok duyusuna aynı anda hitap ederek daha kalıcı öğrenme fırsatları sunmasıdır. Aynı zamanda çocukların yaparak yaşayarak öğrenmeleri, edindikleri becerileri günlük yaşamla ilişkilendirmelerini desteklemektedir (Çalışkan ve Yıldırım, 2021; Ertaş vd., 2011; Ocak ve Korkmaz, 2018; Sebik-Gündüz ve Kıratlı, 2021; Tortop ve Özek, 2013; Yıldırım ve Özyılmaz-Akamca, 2017). Ayrıca çocukların eğlenerek öğrenmelerini sağlaması (Balkan-Kıyıcı ve Atabek-Yiğit, 2010; Bozdoğan ve Ustaoglu, 2016; Çepni ve Aydın, 2015) ve onlara farklı sosyal ortamlar sağlaması sayesinde etkileşimi başlatma, ortak düşünme-karar alma, sorgulama gibi bilişsel ve sosyal becerilerini de desteklediği belirtilmektedir (Davies ve Hamilton, 2016; İleritürk ve Küçükoglu, 2020; Korkmaz, 2020). Yapılan araştırmalarda öğretmenler ODÖ ortamlarında yapılan etkinliklere yönelik öğrencilerin ilgi, istek ve meraklarının arttığını, ODÖ faaliyetlerinin öğrenciler tarafından heyecan verici bulunduğunu, öğrencilerin daha ilgili ve hevesli olduklarını ve bunun da öğrenmede uyarıcı bir etki oluşturup öğrenmenin kalıcılığını artırdığını belirtmişlerdir (Bostan-Sarioğlan ve Küçüközer, 2017; Çiçek ve Saraç, 2017; Dring vd., 2020; Guardino vd., 2019; Lakin, 2006; Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Çünkü ODÖ hem çocukların hangi bilgileri öğrenip hangi beceri üzerinde çalışacakları ile ilgili özgür hissetmelerini (Avraamidou, 2015; Csikszentmihalyi ve Hermanson, 1995) hem de kendi hızlarında öğrenmelerini sağlamaktadır (Best vd., 2017). Ayrıca ODÖ ortamları sundukları uyaran ve olay çeşitliliği ile bilişsel, duyuşsal ve motor alanlarda da gelişime destek vermektedir (Güler, 2011; Lakin, 2006; Okur-Berberoglu ve Uygun, 2013; Yıldırım ve Özyılmaz-Akamca, 2017). Açık ve doğal alanlarda gerçekleştirilen ODÖ faaliyetleri hedeflenen kazanımlara ek olarak çocuklara açık havanın ve doğanın sağladığı temiz hava, fiziksel ve ruhsal rahatlama, özgürlük hissi, tüm gelişim alanlarının doğal olarak desteklenmesi gibi katkıları da sağlamaktadır (Bilton, 2010; Fjortoft, 2001; Perry, 2001; White, 2008; Wilson, 2008).

ODÖ faaliyetlerinin programa kolay dâhil edilebilirliği ve katkılarına rağmen uygulama aşamasında öğretmenlerin tutumları da çocukların bu faaliyetlere ulaşımında ilk elden etkilidir (Göloğlu-Demir ve Çetin, 2021b; Savaş ve Şeker, 2022). Dolayısıyla öğretmenlerin okul dışı faaliyetleri uygulama ile ilgili istekli olmaları, kendilerini yetkin ve yeterli hissetmeleri hem bu faaliyetlere yer vermeleri hem de çocukları ve ebeveynleri cesaretlendirmeleri konusunda önem arz etmektedir (Demir ve Çetin, 2022; Göloğlu-Demir ve Çetin, 2021b). Ancak alanda çalışan öğretmenlerle yapılan çalışmalar okul öncesi öğretmenlerinin ODÖ faaliyetlerine yeteri kadar yer vermediğini, kaçındıklarını belirtmektedir (Carrier, 2009; Tatar ve Bağrıyanık, 2012; Yıldız, 2022). İlgili araştırmalar öğretmenlerin kaçınma sebepleri olarak bilgi eksikliği (Güler, 2009; Karamustafaoğlu vd., 2018), özyeterlik eksikliği ve kaygı (Bozdoğan, 2016), hazırlık ve uygulamada rehberlik yapmada yetersizlik (Saraç, 2017; Thomas, 2010; Yıldız, 2022), maddi sıkıntılar (Güngör ve Göloğlu-Demir, 2022; Ocak ve Korkmaz, 2018; Yıldız, 2022), bürokratik iş yükü (Uzbilir-Özçelik, 2018), veli kaygısı ve isteksizliği

(Güngör ve Göloğlu-Demir, 2022), güvenlik ve kontrol sorunları (Güngör ve Göloğlu-Demir, 2022; Karamustafaoğlu vd., 2018; Yıldız, 2022) olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebeplere bakıldığında çoğunun özyeterlik inançlarıyla ilgili ya da bağlantılı olduğu görülmektedir.

Özyeterlik, bireyin yapabileceklerine ilişkin kendi kapasitesine yönelik yargıları olup (Senemoğlu, 2004), yeterlik seviyesini değil yeterlilik algısını belirtmektedir (Hoy ve Spero, 2005). Dolayısıyla yeterlilik durumu benzer olan öğretmenlerin özyeterliği yani yeterlilik algısı yüksek olanın, eylemi ortaya koyma ihtimalinin yüksek olacağı beklenmektedir (Göloğlu-Demir ve Çetin, 2021a). Bireyi davranışa yönelten başka bir eğilim de kişinin o konuya yönelik tutumudur (Yavuz, 2003). Çünkü tutum kavramının bilgiye dayalı olan bilişsel, duygu ve değerlendirmelere dayalı olan duyuşsal ve bireyi davranışa eğilimli kılan davranışsal boyutları bulunmaktadır. Bir konuya yönelik olumlu tutum konuyla ilgili olumlu davranışlara, olumsuz tutum da ilgisiz kalma, uzak durma, eleştirme gibi olumsuz ve kaçınmacı davranışlara meyli artırmaktadır (Eren, 2001). Bir çalışmada bu iki kavramın ilişkili olduğu, öğretmenlerin mesleğe yönelik özyeterlik inançlarının, öğretmenlerin tutumlarını ve davranışlarını etkilediği de belirtilmiştir (Oğuz ve Topkaya, 2008).

İlgili alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların çoğunlukla öğretmenlerle yapıldığı görülmektedir (Carrier, 2009; Demir ve Çetin, 2022; Dere ve Çiftçi, 2022; Göngör ve Göloğlu-Demir, 2022; Karamustafaoğlu vd., 2018; Ocak ve Korkmaz, 2018; Savaş ve Şeker, 2022; Uludağ, 2021; Yıldız, 2022). Ayrıca Demir ve Çetin (2022) yaptıkları çalışmada eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin ODÖ faaliyetlerine yönelik daha olumlu tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada çalışma grubu olarak öğretmen adaylarının seçilmiş olmasının daha hızlı ve gerekli yoğunlukta müdahale şansının bulunduğu bir grup olması sebebiyle önemli olduğu düşünülmektedir. Yine yapılan çalışmalara bakıldığında çoğunluğunda nitel araştırma deseni kullanıldığı (Carrier, 2009; Dere ve Çiftçi, 2022; Eshach, 2007; Göngör ve Göloğlu-Demir, 2022; Ocak ve Korkmaz, 2018; Saraç, 2017; Savaş ve Şeker, 2022; Tal ve Morag, 2009; Thomas, 2010; Uludağ, 2021; Yıldız, 2022), nicel desen kullanılan çalışmaların (Demir ve Çetin, 2022; Göloğlu-Demir ve Çetin, 2021a, 2021b; Metin vd., 2022; Yıldırım ve Özyılmaz-Akamca, 2017) nispeten az olduğu görülmüştür. Konu ile ilgili az sayıda nicel desende çalışma olması ve bu çalışmada nicel desende ilişkisel tarama modeli kullanılmış olmasının, ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumun okul dışı faaliyetleri kullanmaya yönelik özyeterlik inançları tarafından yordanma durumunun istatistiki analizlerle ortaya konulmaya çalışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın okul öncesi eğitim alanında yapılmış olmasıyla da önemli olduğu düşünülmektedir. Savaş ve Şeker (2022), okul öncesi dönem için ODÖ ortamlarına yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğunu belirtmiş ve bu konuda çalışmalar yapılmasını önermiştir.

ODÖ faaliyetlerine yönelik alandaki öğretmenlerin tutum ve özyeterlik ilişkileri böyle iken henüz alana çıkmamış okul öncesi öğretmen adayları için nasıl olduğu merak edilmiştir. Bu araştırmada ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançlarının, ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumlarını yordayıp yordamadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak araştırmanın soruları şu şekildedir:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumları, ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançları tarafından yordanmakta mıdır?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumları, ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançlarının alt boyutları olan;
 - 2.1. Hazırlığa yönelik özyeterlik inançları tarafından yordanmakta mıdır?
 - 2.2. Uygulama ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik inançları tarafından yordanmakta mıdır?
 - 2.3. Öğrenmeyi desteklemeye yönelik özyeterlik inançları tarafından yordanmakta mıdır?
 - 2.4. Bilgi ve deneyime yönelik özyeterlik inançları tarafından yordanmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma nicel yöntemle tasarlanmış ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2012). Araştırmada öğretmen adaylarının ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumunun, ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inancı alt faktörleri tarafından yordanıp yordanmadığı incelenmiştir. Çalışmanın bağımlı değişkeni ODÖ faaliyetlerine yönelik tutum iken bağımsız değişkenleri ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inancı alt faktörleri olan "Hazırlık", "Uygulama ve Değerlendirme", "Öğrenmeyi Destekleme" ve "Bilgi ve Deneyim" özyeterliğidir. Ayrıca çalışmada ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumla ilişkili olduğu bulunan sınıf düzeyi ve cinsiyet kontrol değişkeni olarak ele alınmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın evreni okul öncesi öğretmen adaylarıdır. Bu araştırmada araştırmacının erişimi olan katılımcılardan veri toplandığından uygun örneklem kullanılmıştır. Çalışmaya 2023-2024 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin okul öncesi öğretmenliği lisans programına devam eden 315 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların çoğunluğunun kadın (%76,8) olduğu, sınıf düzeylerinin her sınıf düzeyinde yaklaşık olarak yakın olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş aralıklarına bakıldığında en yoğun yaş aralığındaki katılımcının 20-21 (%44,2) ve 22-23 (%28,2) yaş aralığında olduğu görülmüştür. Büyüdükleri ortam olarak katılımcıların kırsala oranla daha çok kentsel ortamlarda (%68,6) büyüdükleri görülmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

<i>Değişken</i>	<i>Grup</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	242	76,8
	Erkek	73	23,2
Sınıf	1	71	22,5
	2	77	24,4
	3	90	28,6
	4	77	24,4
Yaş	18-19	55	17,4
	20-21	139	44,2
	22-23	89	28,2
	24 ve üzeri	32	10,2
Büyüdüğü ortam	Kentsel	216	68,6
	Kırsal	99	31,4

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu

Form araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda katılımcıların, cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve büyüdüğü ortama dair sorular yer almıştır.

ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği

Araştırmada kullanılan tutum ölçeği, Göloğlu-Demir ve Çetin (2021b) tarafından geliştirilmiş olup "1=Hiç Katılmıyorum" ile "5=Tamamen Katılıyorum" arasında beşli Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek "ODÖ faaliyetlerini değerli bulma", "ODÖ faaliyetlerini önemseme" ve "ODÖ faaliyetlerine yönelik olumsuz inanç" olmak üzere 3 faktör ve 25 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin toplam varyansın %58,12'sini açıkladığı ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının ölçek geneli için .92 olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada ölçek toplam puan olarak kullanıldığı için ölçek geneline yönelik hesaplanan Cronbach Alfa değeri .93 olarak bulunmuştur. Bu değere bakıldığında ölçeğin Cronbach Alfa katsayısının .80 ve üstünde olması, bu çalışma grubu için iç tutarlılığının yüksek (Özdamar, 2002) olduğunu ifade etmektedir.

Bu ölçek öğretmenler için geliştirilmiş olup analizleri öğretmenlerden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Yetişkin ölçeği olduğundan öğretmen adaylarına uygulanmış ancak veri seti değiştiğinden hem de katılımcı grubu farklılaştığından elde edilen verilerin modele uygunluğu Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Analiz sonucunda ki-kare ile serbestlik derecesi oranı ($\chi^2/sd[988/249]=3,97$) 5'ten küçük olduğundan kabul edilebilirdir. Veri setinin diğer uyum indeksleri de alanda belirtilen kriter değerlerle kıyaslandığında (Anderson ve Gerbing, 1984'ten aktaran Koyuncu ve Kılıç, 2019) kabul edilir bulunmuştur (RMSEA=0,098[%90 Güven aralığı (0,092-0,0105)]; CFI=.82; TLI=0,796; SRMR=0,080).

ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği

Göloğlu-Demir ve Çetin (2021a) tarafından geliştirilen ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği'nde "1=Hiç Katılmıyorum" ile "5=Tamamen Katılıyorum" arasında beşli Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek, "Hazırlık Yeterliği", "Uygulama ve Değerlendirme Yeterliği", "Öğrenmeyi Destekleme Yeterliği" ve "Bilgi ve Deneyim Öz-Yeterliği" olmak üzere 4 faktörden ve 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktörlere yönelik Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla .95, .90, .86 ve .78 olup ölçek geneli için .94 olarak belirtilmiştir. Bu çalışma için ölçeğin faktörlerine ve geneline yönelik Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları yeniden hesaplanmıştır ve sırasıyla "Hazırlık Yeterliği" için .90, "Uygulama ve Değerlendirme Yeterliği" için .87, "Öğrenmeyi Destekleme Yeterliği" için .81 ve "Bilgi ve Deneyim Öz-Yeterliği" için .74 olup ölçek geneli için .94 olarak bulunmuştur. Bu değerlere bakıldığında ölçeğin ve ilk üç faktörünün Cronbach Alfa katsayısı .80 ve üstünde olduğundan bu çalışma grubu için iç tutarlılığının yüksek, 4. Faktör .60-.80 aralığında olduğundan bu faktörün iç tutarlılığının orta olduğu görülmüştür (Özdamar, 2002).

Yine bu ölçek de öğretmenler için geliştirilmiş olduğundan, öğretmen adaylarına uygulanmış ve hem veri seti değiştiğinden hem de katılımcı grubu farklılaştığından elde edilen verinin dört faktörlü modele uygunluğu Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Analiz sonucunda, ki-kare ile serbestlik derecesi oranı ($\chi^2/sd[972/344]=2,82$) 5'ten küçük olduğundan kabul edilebilirdir. Veri setinin diğer uyum indeksleri de alanda belirtilen kriter değerlerle kıyaslandığında (Anderson ve Gerbing, 1984'ten aktaran Koyuncu ve Kılıç, 2019) kabul edilir bulunmuştur (RMSEA=0,077[%90 Güven aralığı (0,071-0,083)]; CFI=.84; TLI=0,83; SRMR=0,080).

İşlem Yolu

Bu araştırmanın verileri 2023-2024 öğretim yılında bir devlet üniversitesinde okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Katılımcılara öğretim üyeleri aracılığıyla yüz yüze erişilmiş ve sınıf ortamında basılı form kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmaya yalnızca gönüllü olanlar ve onam formunu onaylayanlar katılmıştır. Veriler toplandıktan sonra SPSS 23.0 programına işlenmiştir.

Ön Analizler

Analizlere başlanmadan önce Little MCAR testi ile kayıp veriler analiz edilmiştir. Testin sonucu anlamlı bulunmuştur (Ki-kare=5350,112; Serbestlik derecesi=4187; p=.000). Kayıp verilerin her bir satır için %5'in altında olduğu görülmüştür. Kayıp veriler rastlantısal olmadığından kayıp veriler E-M (Expectation-Maximization) ile atanmıştır. Verilerin analizine 315 veriyle başlanmıştır ve tek değişkenli normalliğin sağlanması adına z puanları hesaplanmış ve 3,29 mutlak değerinin dışında kalan iki veri liste halinde silinmiştir. Kalan 313 verinin çarpıklık basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık katsayıları -.317 ile .317 arasında bulunmuştur. Basıklık katsayıları -878 ile -176 arasında

bulunmuştur. Dolayısıyla verilerin normal dağılıma yakın olduğu düşünülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2012). Çok değişkenli normal dağılım için Mahalanobis uzaklığı hesaplanmış ve kritik değerin dışında kalan veri olmadığından herhangi bir veri analizden çıkarılmamıştır. Hata değerlerinde uç değer olarak çıkan beş veri değeri analiz dışında bırakılmıştır. Çalışmada kontrol edilecek değişkenlerin belirlenmesi yordanan değişken olan ODÖ'ye yönelik tutumun cinsiyete göre farklı olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucu ODÖ'ye yönelik tutumun erkeklere kıyasla (n=71; Ort.=94,61; SS=13,98) kadınlar lehine (n=236; Ort.=102,18; SS=12,67) anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur ($F_{(305)}=3,07$; $t=4,31$; $p<.000$). Yine ODÖ'ye yönelik tutumun sınıf düzeyleri arasında fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. ANOVA sonucunda gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F_{(3,304)}=3,85$; $p<.01$). Varyansların homojenliği için Levene testi incelendiğinde anlamlı sonuç bulunmuştur (Levene=6,858; $p=.000$). Varyanslar homojen bulunmadığından Dunnett C testi ile çoklu grup karşılaştırma analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuç Tablo 2'de sunulmaktadır. Bu analiz sonunda 1. sınıf ile 2. sınıf arasında ODÖ tutum puanları bakımından 2. sınıflar lehine ve 1. sınıf ve 4. sınıflar arasında 4. sınıflar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu analizler sonunda cinsiyet ve sınıf düzeyinin analizde kontrol edilmesine karar verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Düzeyleri İçin ODÖ'ye Yönelik Tutumun Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair ANOVA Sonuçları

<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Gruplararası	2009,39	3			1.sınıf-2.sınıf
Gruplarıçi	52940,26	304	3,846	0,01	1.sınıf-4.sınıf
Toplam	54949,64	307			

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın birinci probleminin test edilmesi için ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inancının, ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumu yordayıcılığı basit doğrusal regresyon analiziyle incelenmiştir. Bu analiz öncesi veri setinde incelenen varsayımlara göre varyans şişkinlik faktörü olan VIF değeri 1,00 bulunmuştur ve bu değer istendik kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Durum indeksi değeri en yüksek 14,33 ve Tolerans Değeri 1,00 bulunmuştur. Hataların arınıklığı için hesaplanan Durbin-Watson katsayısı 2,033 ile istendik seviyededir. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmış ve bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişki .75 bulunmuştur dolayısıyla çoklu bağlantılılık sorunu olmadığı gözlenmiştir.

Bu çalışmanın ikinci problemi kapsamında ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inancının, cinsiyet ve sınıf düzeyi kontrol edildiğinde ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumu yordayıcılığının test edilmesi için hiyerarşik çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz öncesi veri seti doğrusal regresyonun varsayımları bakımından incelenmiştir. Varyans şişkinlik faktörü olan VIF değeri 1,02-2,17 arasında bulunmuştur ve bu değer istendiktir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Durum indeksi değeri

en yüksek 26,53 ve Tolerans Değeri .460 ile .998 arasındadır. Hataların arınıklığı için hesaplanan Durbin-Watson katsayısı 2,082 ile istendik seviyededir. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmış ve bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki .49-.66 arasında bulunmuştur dolayısıyla çoklu bağlantılılık yoktur. Tüm bu sonuçlardan hareketle, veri setinin Hiyerarşik Doğrusal Regresyon için uygun olduğuna karar verilmiştir ve Adım 1’de cinsiyet ve sınıf düzeyi modele katılmıştır. Adım 2’de ise ODÖ özyeterliğinin faktörleri olan “Hazırlık”, “Uygulama ve Değerlendirme”, “Öğrenmeyi Destekleme” ve “Bilgi ve Deneyim” özyeterlikleri modele aynı anda alınmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan, 02.11.2022 tarihli ve GO 2022/907 sayılı belge ile izin alınmıştır.

Bulgular

Araştırma verilerine uygulanan analizler sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur. Araştırmanın ilk problemi olan “Okul öncesi öğretmen adaylarının ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumları, ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançları tarafından yordanmakta mıdır?” sorusuna yönelik olarak yapılmış olan Basit Doğrusal Regresyon Analizine ait ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Tutumun, ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Özyeterlik İnancı Tarafından Yordanma Durumu İçin Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>β</i>	<i>R²</i>
Sabit				
Özyeterlik inancı	.67	.03	-.75***	.57

**p<.01

Yapılan korelasyon testi sonuçlarına göre ODÖ faaliyetlerine yönelik tutum ile ODÖ faaliyetlerine yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği’nin toplam puanı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.75$; $p<.001$). Kurulan doğrusal regresyon modelinde ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumun yordayıcısı olarak ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançları eklenmiştir. Kurulan model anlamlı bulunmuş ve model varyansın yaklaşık %57’sini açıklamıştır ($R^2=.57$; $F_{(306,1)}=403,01$; $p<.001$).

Çalışmanın ikinci problemi olan “Okul öğretmen adaylarının ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumları, ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançlarının alt boyutları tarafından yordanmakta mıdır?” için kurulan hiyerarşik regresyon modelinde yer alan değişkenlerin arasındaki ilişkiler ve değişkenlerin ortalama değer ve standart sapmaları Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4. ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Tutumun, ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Özyeterlik İnanç Alt Boyutları Tarafından Yordanma Durumu için Yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizine Ait Korelasyon ve Betimsel İstatistikler

<i>Değişkenler</i>	1.	2.	3.	4.	5.	\bar{x}	SS
1. ODT	1	.65**	.66**	.63**	.49**	100,43	13,35
2.Hazırlık Yeterliği		1	.61**	.58**	.53**	40,83	6,48
3.Uygulama ve Değerlendirme Yeterliği			1	.57**	.62**	32,43	5,55
4.Öğrenmeyi Destekleme Yeterliği				1	.45**	19,63	3,03
5.Bilgi ve Deneyim Öz-Yeterliği					1	13,56	2,80

\bar{x} : Ortalama, SS: Standart Sapma

Sonuçlara göre ODÖ faaliyetlerine yönelik tutum ile ODÖ Faaliyetlerine Yönelik İnanç Ölçeği'nin "Hazırlık Yeterliği" faktörü arasında ($r=.65$; $p<.001$), "Uygulama ve Değerlendirme Yeterliği" faktörü arasında ($r=.61$; $p<.001$), "Öğrenmeyi Destekleme Yeterliği" faktörü arasında ($r=.57$; $p<.001$), "Bilgi ve Deneyim Öz-Yeterliği" faktörü arasında ($r=.45$; $p<.001$) anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Kurulan hiyerarşik regresyon modeli Tablo 5'te verilmektedir. Adım 1'de modele kontrol değişkenleri olarak cinsiyet ve sınıf düzeyi eklenmiştir. Kurulan model anlamlı bulunurken cinsiyet ve sınıf düzeyi toplam varyansının yaklaşık %7'sini açıklamıştır ($R^2=.07$; $F_{(304,2)}=11,24$; $p<.001$). Adım 2'de ise ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançları modele alınmış ve toplam varyansın %61'ini açıklayan bu model anlamlı bulunmuştur ($R^2=.61$; $F_{(300, 6)}=76,29$; $p<.001$). ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inancının faktörlerinden olan 1. "Hazırlık Yeterliği" faktörünün açıklanan varyansa katkısı ($\beta=.29$; $p<.001$); 2."Uygulama ve Değerlendirme Yeterliği" faktörünün açıklanan varyansa katkısı ($\beta=.32$; $p<.001$); 3."Öğrenmeyi Destekleme Yeterliği" faktörünün açıklanan varyansa katkısı ($\beta=.25$; $p<.001$) anlamlıdır. ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inancının 4. faktörü olan "Bilgi ve Deneyim Öz-Yeterliği"nin açıklanan varyansa katkısı ise ($\beta=.02$; $p=.67$) anlamlı değildir.

Tablo 5. ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Tutumun, ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Özyeterlik İnanç Alt Boyutları Tarafından Yordanma Durumu için Yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	R^2
<i>Adım 1</i>				.07**
Sabit				
Cinsiyet	-7,44	1,75	-.24***	
Sınıf	1,29	.68	.11	
<i>Adım 2</i>				.61**
Sabit				
Cinsiyet	-4,26	1,15	-.14**	
Sınıf	1,29	.44	.11	
1.Hazırlık	.60	.10	.29**	
2.Uygulama ve Değerlendirme	.76	.13	.32**	
3.Öğrenmeyi Destekleme	1,10	.21	.25**	
4.Bilgi ve Deneyim	.10	.23	.02	

** $p<.01$, *** $p<.05$

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumun, ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançları tarafından yordama durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun için bir devlet üniversitesine devam eden, her sınıf düzeyinden katılımcının yer aldığı 315 okul öncesi öğretmen adayına ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Tutum Ölçeği ve ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumun, ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançları tarafından yordama durumu test edilmiştir. Veri analizi için yapılan korelasyon testi sonucunda ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Tutum Ölçeği ile ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği'nin toplam puanı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.75$; $p<.001$). Kurulan doğrusal regresyon modelinde ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumun yordayıcısı olarak ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançları eklenmiştir. Kurulan model anlamlı bulunmuştur ve model varyansın yaklaşık %57'sini açıklamıştır ($R^2=.57$; $F_{(306,1)}=403,01$; $p<.001$). Bu bulguya göre ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumun, ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançları tarafından yordandığı görülmektedir. Bu sonuca göre kişilerin ODÖ faaliyetlerini hazırlama, uygulama, değerlendirme ve bu konuyla ilgili kendilerini bilgilendirme ve deneyimli hissetmelerinin onların okul dışı faaliyetlerine yönelik tutumlarını olumlu etkilediği söylenebilir. Tutum kavramının biliş, duyuş ve davranış boyutları düşünüldüğünde (İnceoğlu, 2004), ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterliğe sahip kişilerin ODÖ faaliyetlerini uygulamaya koyma konusunda daha olumlu bir bakışa sahip oldukları düşünülmektedir.

İkinci problem için cinsiyet ve sınıf değişkeni kontrol altında tutularak, ODÖ faaliyetlerine yönelik tutum toplam puanları, ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği alt boyutları ile hiyerarşik regresyon modeli kurulmuş ve modelin toplam varyansın %61'ini açıkladığı ve anlamlı olduğu bulunmuştur. Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği alt boyutlarının açıklanan varyansa katkılarına bakıldığında "Hazırlık Yeterliği" ($\beta=.29$; $p<.001$), "Uygulama ve Değerlendirme Yeterliği" ($\beta=.32$; $p<.001$) ve "Öğrenmeyi Destekleme Yeterliği" ($\beta=.32$; $p<.001$) alt boyutlarının açıklanan varyansa katkılarının anlamlı olduğu, ancak "Bilgi ve Deneyim Öz-Yeterliği" ($\beta=.02$; $p<.67$) alt boyutunun açıklanan varyansa katkısının anlamlı olmadığı bulunmuştur. "Bilgi ve Deneyim Öz-Yeterliği" faktörünün bu şekilde sonuç vermesinin ölçeğin okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanmış olması ve henüz alana çıkmayan öğretmen adaylarının deneyime yönelik eksik hissetmesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Bu sonuca göre, öğretmen adaylarında ODÖ faaliyetlerine yönelik tutum, ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançları tarafından yordanmaktadır. Dolayısıyla özyeterliğin alt boyutları olan hazırlık, uygulama-değerlendirme, öğrenmeyi destekleme ve deneyim-bilgi yeterliliklerinin geliştirilmesi ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumların olumlu hale gelmesine katkı verebilir.

Yıldız (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin ODÖ faaliyetlerinin katkılarının farkında olduğu ancak ODÖ faaliyetlerini gerçekleştirmekten kaçındıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin bu faaliyetlerden kaçınma sebepleri olarak da sınıf kontrolü, maddi olanakların yetersizliğini, iletişim sorunlarını belirttikleri görülmüştür. Ancak aynı çalışmada ODÖ ortamlarını kullanma durumları ve yeterliliklerine bakıldığında bilgi düzeylerinin ve ODÖ ortamlarını kullanmaya yönelik yeterliliklerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu sonucun, mevcut araştırmanın bulgularıyla uyumlu olduğu görülmektedir. ODÖ ortamlarına yönelik bilgi ve kullanmaya yönelik yeterlilikler, bu çalışmada yer verilen özyeterlik alt boyutlarından hazırlık, uygulama-değerlendirme ve öğrenmeyi destekleme alt boyutlarıyla uyumlu olduğu, bunlara yönelik yetersizlik durumunun tutumun bir bileşeni olan davranışı yordadığı görülmektedir.

Demir ve Çetin (2022), öğretmenlerin ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmada eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin, eğitim fakültesi mezunu olanlara oranla ODÖ faaliyetlerine yönelik daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını bulmuşlardır. Söz konusu çalışmada eğitim fakültelerinde öğretmen adayları için teorik ve uygulamalı olarak ODÖ faaliyetlerine yer verilmesini önermişlerdir. Bu bulgu ve öneri, yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Eğitim fakültesinde verilmesi önerilen teorik ve uygulamalı ODÖ faaliyetleri öğretmen adaylarını hazırlık yapma, uygulama-değerlendirme, öğrenmeyi destekleme ve bilgi-deneyim konularında destekleyecek ve özyeterlik inançlarının artmasını sağlayacaktır. Demir ve Çetin'in (2022) çalışmalarında bu uygulamanın tutumu olumlu etkileyeceğini beklediklerini belirtmişlerdir. ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumun ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançları tarafından yordanması bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Bu çalışmaya ek olarak alanyazında öğretmenlerin ODÖ faaliyetlerine yönelik problem olarak belirttikleri durumların çoğunlukla bilgi eksikliği (Güler, 2009; Karamustafaoğlu vd., 2018), özyeterlik eksikliği ve kaygı (Bozdoğan, 2016), hazırlık ve uygulamada rehberlik yapmada yetersizlik (Saraç, 2017; Thomas, 2010; Yıldız, 2022), maddi sıkıntılar (Güngör ve Göloğlu-Demir, 2022; Ocak ve Korkmaz, 2018; Yıldız, 2022) bürokratik iş yükü (Uzbilir-Özçelik, 2018); veli kaygısı ve isteksizliği (Güngör ve Göloğlu-Demir, 2022), güvenlik ve kontrol sorunları (Güngör ve Göloğlu-Demir, 2022; Karamustafaoğlu vd., 2018; Yıldız, 2022) olduğu görülmektedir. Bu belirtilenlerin özyeterliğin alt boyutlarıyla ilgili olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin belirtilen durumlardan biri olan çocukların güvenlik ve kontrol problemi aslında öğretmenin uygulama alt boyutuyla ilgili yetersiz hissediyor olabileceğini göstermektedir. Aynı şekilde, bürokratik kısım ile ilgili sorunların hazırlık ve değerlendirme alt boyutlarıyla ilgili olduğu ve yine öğretmenlerin bu konudaki yetersizlik hissi sebebiyle uygulamadan kaçındıklarını belirtmeleri dikkat çekmektedir. Hatta özyeterlikle ilgili görünmeyen veli kaygısı ve isteksizliği probleminin dahi dolaylı olarak uygulayıcının özyeterliliğiyle

ilgili olduğu düşünülebilir. Demir ve Çetin (2022) tarafından, bunu destekler biçimde ODÖ'ye yönelik olumlu tutumları yüksek olan öğretmenlerin öğrenci ve ebeveynleri teşvik edebileceği belirtilmiştir.

Öneriler

Bu araştırmanın bulgu ve sonuçları göz önüne alındığında öğretmen adaylarına yönelik bilgi ve deneyimin artırılması için lisans programına alana yönelik ODÖ ile ilgili dersler eklenmesinin ve konuyla ilgili uygulamalı deneyimlerin artırılmasının ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançlarını ve dolayısıyla ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumu olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Önceki araştırmaların sonuçlarına katkı veren bu çalışmada öğretmen adaylarının meslek hayatında ODÖ'ye yönelik kaygı yaşamamaları için, eğitim fakültelerinde ODÖ faaliyetlerine yönelik teorik ve uygulamalı dersler yürütülebilir. Yıldız (2022), lisans ders programına yapılacak eklemelere ek olarak öğrenci kulüp danışmanlarının öğretmen adaylarını bu konuda bilinçlendirerek ODÖ'ye yönelik aktivite yapmalarını desteklemesini önermektedir. Buna ek olarak, herhangi bir eğitim almadan mezun olan veya mezun olacak olan aday öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi ve bu konuda çalışmalar yürütmelerinin teşvik edilmesi önerileri bu çalışmada da vurgulanabilir (Daş vd., 2021; Demir ve Çetin, 2022; Yıldız, 2022). Bilgi ve deneyim özyeterliğinin öğretmen adaylarında ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumu yordamamasından hareketle, söz konusu modelin öğretmenlerle veya konu ile ilgili eğitim almış öğretmen adaylarıyla tekrar incelenmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Avraamidou, L. (2015). Reconceptualizing elementary teacher preparation: A case for informal science education. *International Journal of Science Education*, 37(1), 108-135. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.969358>
- Balkan-Kıyıcı, F. & Atabek-Yiğit, E. (2010). Science education beyond the classroom: A field trip to wind power plant. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 225-243.
- Best, M., Dickinson, C., Hugstad-Vaa Leer, C., & Kalina, M. K. (2017). *The impact of implementing core curriculum in an outdoor classroom on primary-aged students' academic achievement* (Yüksek Lisans Tezi). Sophia the St. Catherine University Repository, Bulgaria.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years: Management and innovation* (3. b.). Routledge.
- Bostan-Sarioğlan, A. & Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Bozdoğan, A. E. (2016). Development of self-efficacy belief scale for planning and organizing educational trips to out of school settings. *Journal of Theoretical Educational Science*, 9(1), 111-129.

- Bozdoğan, A. E. & Ustaoglu, F. (2016). Pre-service science teachers' views about instructional potential of planetariums. *Journal of Turkish Science Education*, 13(1), 38-49.
- Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21, 35-48. <https://doi.org/10.1007/BF03173683>
- Csikszentmihalyi, M. & Hermanson, K. (1995). Intrinsic motivation in museums: Why does one want to learn? J. H. Falk & L. D. Dierking (Ed.), *Public institutions for personal learning* içinde (s. 67-77). American Association of Museums.
- Çalışkan, H. & Yıldırım, Y. (2021). *Okul dışı ortamlarda değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- Çepni, O. & Aydın, F. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı okul ortamlarına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 9(39), 317-335.
- Çiçek, Ö. & Saraç, E. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin ODÖ ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(3), 504-522.
- Daş, B., Aslan, A., & Yadigaroglu, E. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarının 4-6 yaş çocuklarının sağlığı, gelişimi ve sürdürülebilir kalkınma bilinci üzerindeki etkileri. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 87-124.
- Davies, R. & Hamilton, P. (2016). Assessing learning in the early years' outdoor classroom: Examining challenges in practice. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 46(1), 117-129. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1194448>
- Demir, E. & Çetin, F. (2022). Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1443-1461.
- Dere, F. & Çifçi, T. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının pedagojik katkılarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(4), 681-695.
- Dring, C. C., Lee, S. Y., & Rideout, C. A. (2020). Public school teachers' perceptions of what promotes or hinders their use of outdoor learning spaces. *Learning Environments Research*, 23(3), 369-378. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09310-5>
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta.
- Ertaş, H., Şen, A. İ., Parmaksızoglu, A., & Şen, A. İ. (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.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171-190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>

- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi.
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117. <https://doi.org/10.1023/A:1012576913074>
- Göloğlu-Demir, C. & Çetin, F. (2021a). Okul dışı öğrenme (ODÖ) faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançları ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 613-634. <https://doi.org/10.37217/tebd.901426>
- Göloğlu-Demir, C. & Çetin, F. (2021b). "Okul dışı öğrenme faaliyetlerine (ODÖF) yönelik öğretmen tutum ölçeği" geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56(2), 895-910. <https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.21.05.1600>
- Guardino, C., Hall, K. W., Largo-Wight, E., & Hubbuch, C. (2019). Teacher and student perceptions of an outdoor classroom. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22(2), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s42322-019-00033-7>
- Güler, A. (2011). Planlı bir müze gezisinin ilköğretim öğrencilerinin tutumuna etkisi. *İlköğretim Online*, 10(1), 169-179.
- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 146-151.
- Güngör, C. & Göloğlu-Demir, C. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 15-30.
- Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- İleritürk, D. & Küçükkoğlu, A. (2020). Okul dışı öğrenme etkinlikleri. A. Küçükkoğlu & H. İ. Kaya (Ed.), *Kuramdan uygulamaya okul dışı öğrenme ortamları içinde* (s. 137-162). Pegem Akademi.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, algı, iletişim*. Beykent Üniversitesi.
- Karamustafaoğlu, S., Ayvalı, L., & Ocak, Y. (2018). Okul öncesi eğitimde informal ortamlara yönelik öğretmenlerin görüşleri. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 38-65.
- Korkmaz, Z. S. (2020). Okul dışı ortamlarda öğretim. A. Küçükkoğlu & H. İ. Kaya (Ed.), *Kuramdan uygulamaya ODÖ ortamları içinde* (s. 23-54). Pegem Akademi.
- Koyuncu, İ. & Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 361-388.
- Lakin, L. (2006). Science beyond the classroom. *Journal of Biological Education*, 40(2), 89-90.

- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Metin, M., Oker, E., & Kırmızıgül, A. S. (2022). The investigation of the research on out-of-school learning activities in Turkey: A systematic review. *Journal of Science Learning*, 5(3), 509-519.
- Ocak, İ. & Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 4(1), 18-38.
- Oğuz, A. & Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış*, 14(1), 23-36.
- Okur-Berberoğlu, E. & Uygun, S. (2013). The effect of outdoor education on environmental knowledge, awareness, and attitude: Case study within in-service teachers. *Turkish Journal of Teacher Education*, 2(2), 65-81.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlarla istatistiksel veri analizi-1* (4. b.). Kaan.
- Perry, J. P. (2001). *Outdoor play: Teaching strategies with young children*. Teachers College.
- 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.
- Savaş, Ö. & Şeker, P. T. (2022). The effect of STEM training practices developed for children on scientific process skills. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 3(2), 94-112. <https://doi.org/10.29329/jirte.2022.464.3>
- Sebik-Gündüz, C. & Kıratlı, A. D. (2021). Görsel sanatlar öğretiminde yeni yaklaşımlar: Açık havada eğitim. *Sanat Dergisi*(37), 296-316. <http://doi.org/10.47571/ataunigsfd.863165>
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (10. b.). Gazi.
- Şen, A. İ. (2019). *ODÖ ortamları*. Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6. b.). Allyn & Bacon.
- Tal, T. & Morag, O. (2009). Reflective practice as a means for preparing to teach outdoors in an ecological garden. *Journal of Science Teacher Education*, 20, 245-262. <https://doi.org/10.1007/s10972-009-9131-1>
- Tatar, N. & 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.
- Tortop, H. S. & Özek, N. (2013). Proje tabanlı öğrenmede anlamlı alan gezisi; güneş enerjisi ve kullanım alanları konusu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 300-307.

- Uludağ, G. (2021). Views of preschool teachers on using out-of-school learning environments in preschool education. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 1225-1249.
- Uzibilir-Özçelik, G. (2018). *Investigation of preschool and classroom teachers' views about application of challenging experiences and self-efficacy during scientific field trips* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- White, J. (2008). *Playing and learning outdoors: Making provision for high-quality experiences in the outdoor environment*. Routledge.
- Wilson, R. (2008). *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments*. Routledge.
- Yavuz, Y. (2003). Üniversite çalışanlarının mesleki tutumları ile kamu emekçileri sendikalarına ilişkin görüşler. *Eğitim Bilim Toplum*, 1(2-3), 80-107.
- Yıldız, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumlarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 94-127.
- Yıldırım, G. & Özyılmaz-Akamca, G. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education*, 37(2), 1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n2a1378>

Extended Summary

Considering 21st century skills, it is important to raise individuals who think, develop, change, and solve problems (Göloğlu-Demir and Çetin, 2021a). Considering that preschool children are the first step in reaching the human profile targeted for the future, the importance of starting education from this stage is realised (Daş et al., 2021). For this purpose, it is observed that the most effective educational strategies are approaches in which the individual actively takes part, experiences by doing and living, associates what he/she has learnt with real life and establishes connections with social life (Saraç, 2017). Therefore, in addition to schools and curricula, which are very valuable, the importance of out-of-school learning activities, which are more flexible, support opportunity education, and can provide different perspectives, is more recognised (Demir and Çetin, 2022). In addition, it is also compatible with the philosophy and principles of the Ministry of National Education's preschool curriculum as it emphasises learning through experience.

When the related literature is examined, it is seen that the studies conducted mostly with teachers and mostly qualitative design, while studies using quantitative design were relatively few. In addition, Savaş and Şeker (2022) stated that there is a limited number of studies on out-of-school learning environments for preschool period and suggested studies on this subject.

In this study, it was aimed to examine the prediction of pre-service preschool teachers' attitudes towards OLEF by their self-efficacy beliefs towards OLEF and the sub-dimensions of self-efficacy beliefs.

This research is a relational study in descriptive survey model in quantitative design. The participants of the study consisted of 315 pre-service teachers (76.8% female) attending the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of the preschool teaching undergraduate programme of a public university in the 2023-2024 academic year. In addition to the demographic information form created by the researcher, the data of the study were collected through the "Teacher Attitude Scale towards Extracurricular Learning Activities" and "Teacher Self-Efficacy Beliefs Scale towards Extracurricular Learning Activities" developed by Göloğlu-Demir and Çetin (2021a) and the printed form and processed and analysed in SPSS 23 package software. The Cronbach's Alpha values recalculated for the scale and its sub-factors for this study were found to be between .94 and .74. In addition, since both the data set changed and the participant group differed, the suitability of the obtained data to the model was tested with Confirmatory Factor Analysis (CFA) and found to be acceptable.

In order to test the first problem of this study, the predictive power of self-efficacy beliefs towards Out of School Learning Activities (OSLA) and attitude towards OSLA was examined by simple linear regression analysis. Within the scope of the second problem of this study, hierarchical multiple regression analysis was used to test the predictivity of the sub-dimensions of the self-efficacy beliefs towards OSLA, namely "Preparation Efficacy", "Implementation and Evaluation Efficacy", "Efficacy to Support Learning" and "Knowledge and Experience Self-Efficacy" and the attitude towards OSLA when gender and grade level were controlled.

According to the results of the correlation test for the 1st problem, a significant relationship was found between the attitude towards OSLA and the total score of the Scale of Self-Efficacy Beliefs towards OSLA ($r=.75$; $p<.001$). In the linear regression model, self-efficacy beliefs towards OSLA were added as a predictor of attitude towards OSLA and the model was found to be significant and the model explained approximately 57% of the variance ($R^2=.57$; $F(306, 1)=403.01$; $p<.001$).

For the 2nd problem, significant relationships were found between the attitudes towards OSLA and the sub-factors of the Scale of Beliefs towards OSLA. In the hierarchical regression model, when gender, grade level and self-efficacy beliefs towards OSLA were included as control variables in the model, this model explaining 61% of the total variance was found significant ($R^2=.61$; $F(300, 6)=76.29$; $p<.001$). The contributions of the factors of self-efficacy beliefs towards OSLA to the variance explained are 1. 'Preparation Efficacy' ($\beta=.29$; $p<.001$); 2. 'Implementation and Evaluation Efficacy' ($\beta=.32$; $p<.001$); 3. 'Supporting Learning Efficacy' ($\beta=.25$; $p<.001$) are significant. The contribution of the

4th factor 'Knowledge and Experience Self-Efficacy' to the variance explained ($\beta=.02$; $p=.67$) is not significant.

As a result of the analysis, it was found that the attitude towards OSLA was predicted by the belief towards OSLA and its sub-factors 'Preparation Efficacy', 'Implementation and Evaluation Efficacy' and 'Learning Support Efficacy', but not by 'Knowledge and Experience Self-Efficacy'.

According to this result, it can be said that attitude towards OSLA is predicted by self-efficacy beliefs towards OSLA, and if self-efficacy beliefs can be positively affected by providing sufficient support, knowledge, practice and experience opportunities to pre-service teachers at the stages of preparation, application-evaluation, supporting learning and experience-knowledge, which constitute the sub-dimensions of self-efficacy, it can be said that this will reflect positively on their attitudes towards OSLA.

In the literature, the situations that teachers state as problems towards OSLA are mostly lack of knowledge (Güler, 2009; Karamustafaoğlu et al., 2018), lack of self-efficacy and anxiety (Bozdoğan, 2016), inadequacy in providing guidance in preparation and implementation (Saraç, 2017; Thomas, 2010; Yıldız, 2022), financial problems (Güngör and Göloğlu-Demir, 2022; Ocak and Korkmaz, 2018; Yıldız, 2022), bureaucratic workload (Uzbilir-Özçelik, 2018); parental anxiety and reluctance (Güngör and Göloğlu-Demir, 2022), security and control problems (Güngör and Göloğlu-Demir, 2022; Karamustafaoğlu et al., 2018; Yıldız, 2022). When we look at these situations, it is seen that most of them are related to the sub-dimensions of self-efficacy.

Considering the findings and results of this study, it is recommended that courses related to out-of-school learning should be added to the undergraduate programme in order to increase the knowledge and experience of pre-service teachers, and the model established in the study should be tested again with the data obtained from teachers or pre-service teachers who have received training on the subject.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırmanın istatistikî analizlerinde destek olan Dr. Öğr. Üyesi Öznur BAYAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığının 02.11.2022 tarih ve GO 2022/907 sayılı onayı ile yürütülmüştür.