



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitim Programı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENME ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK ÖZ-YETERLİLİK İNANÇLARI VE UYGULAMALARI

Ezgi BULUT

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitim Programı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENME ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK
ÖZ-YETERLİLİK İNANÇLARI VE UYGULAMALARI

PRESCHOOL TEACHERS' SELF EFFICACY BELIEFS AND IMPLEMENTATIONS
REGARDING OUT-OF SCHOOL LEARNING ACTIVITIES

Ezgi BULUT

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne, Ezgi BULUT'un hazırladığı “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Öz-yeterlilik İnançları ve Uygulamaları” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Doç. Dr. Zeynep Kurtulmuş

İmza

J¼ri Üyesi
(Danışman)

Doç. Dr. Mine Canan Durmuşoğlu

İmza

J¼ri Üyesi

Doç. Dr. Aysel Çoban

İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 24 / 01 / 2023 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme etkinliklerine ilişkin öz yeterlik inançları ve okul dışı öğrenme uygulamaları incelenmiştir. Çalışmada nicel ve nitel desenin bir arada kullanıldığı açıklayıcı karma desen yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu için, “Okul Öncesi Öğretmeni Kişisel Bilgi Formu” ve “Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Ankara’da bulunan altı merkez ilçede (Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Yenimahalle, Altındağ ve Keçiören) MEB’e bağlı özel ve resmi okul öncesi kurumlarında görev yapan 241 öğretmenin okul dışı öğrenme faaliyetleri; 1) Hazırlık Öz Yeterliliği 2) Uygulama ve Değerlendirme Öz Yeterliliği 3) Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterliliği 4) Bilgi ve Deneyim Öz Yeterliliği şeklinde dört faktör ile incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme faaliyetlerine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının; eğitim durumu, yaş, mesleki deneyim yılı, çalıştıkları kurum türü ve okul dışı öğrenme uygulamaları ile ilgili eğitim alma durumuna göre farklılık gösterme durumu incelenmiştir. Araştırmanın nitel boyutu için ise; ölçek uygulamasına katılmış, gönüllü 15 öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Dışı Öğrenme Uygulamaları Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” uygulanmıştır. Yapılan görüşmeler ile okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme uygulamaları ve görüşleri kapsamlı bir şekilde ortaya konulmuştur. Bulgular incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme faaliyetlerine ilişkin öz yeterlilik inançları puanları ile okul dışı öğrenme ile ilgili eğitim alma durumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul dışı öğrenme uygulamaları ile ilgili olumlu görüş belirten öğretmenler, planlama ve uygulama aşamasında zorluk yaşadıklarını dile getirmiş ve okul dışı öğrenme uygulamalarının kalite ve sıklığının artırılması için önerilerini belirtmişlerdir.

Anahtar sözcükler: okul öncesi eğitim, okul dışı öğrenme, okul dışı öğrenme etkinliği, okul dışı öğrenme ortamları, öz yeterlilik inancı

Abstract

The purpose of this research is to investigate pre-school teachers' self-efficacy beliefs on out of school activities and learning practices. The research has utilized exploratory mixed pattern method using both qualitative and quantitative patterns. The quantitative data of the research has been collected through "Pre-school Teacher Personal Inquiry Questionnaire" and "Out of School Learning Activities Teachers Self Efficacy Belief Scale". Accordingly, 241 pre-school teachers that are employed by private and public schools under MEB in six central provinces of Ankara (Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Yenimahalle, Altındağ and Keçiören) has been selected. The sample was researched covering four main factors: 1) Preparation Self Efficacy 2) Application and Assessment Self Efficacy 3) Teaching Support Self Efficacy 4) Knowledge and Experience Self Efficacy. The research investigated the relationship between pre-school teachers score on self-efficacy beliefs on out of school learning activities and variables such as, teachers' educational status, age, year of professional experience, type of institution they work for and training teachers received on out of school learning activities. As for the qualitative dimension of the research, 15 of teachers who have taken part in the questionnaire part of research volunteered and they have been applied the "Out-Of-School Learning Practices Semi Structured Interview Form". The interviews have comprehensively revealed teachers practices and attitudes on out of school learning. Analysis of the findings have shown that there is a meaningful relationship between pre-school teachers score on self-efficacy beliefs and training they received on out of school learning activities. Teachers who have positively approached out of school learning activities, have voiced their difficulties on planning and applying those activities and shared their recommendations on increasing the quality and frequency of out of school activities.

Keywords: pre-school education, out-of school learning, out-of school learning activities, out of school learning environment, self-efficacy belief

Teşekkür

Tez süreci benim için uzun ve zaman zaman yorucu olsa da oldukça öğretici ve keşiflerle dolu bir yolculuktu. Bu kısma gelebilmek için çok emek verdim fakat bu süreci bana inanan ve destekleyen insanlar olmadan başaramazdım. Profesyonel, yerinde ve detaylı yönlendirmelerinin yanı sıra motivasyonum her düştüğünde yanımda yer alan, benim için yeri bir danışmanın çok ötesinde olan sevgili hocam Sn. Doç. Dr. Mine Canan Durmuşoğlu'na teşekkürlerimi sunarım. Bu tezi emek emek işlememde bana destekleriniz yadsınamaz. Bu süreçte doğru bilgiye ulaşmak oldukça önemli. Araştırmamın nicel kısmını güçlendirmemi sağlayan ve doğru bilgiye ulaşmak konusunda benimle araştıran ve sorularımı titizlikle yanıtlayan Sn. Öğr. Gör. Sebahat Gören' e teşekkürlerimi iletmek istiyorum. Ayrıca jürimde yer alarak, kıymetli görüşleri ile tezimi geliştirmeme yardımcı olan Sn. Doç. Dr. Zeynep Kurtulmuş ve Sn. Doç. Dr. Aysel Çoban'a teşekkürlerimi iletmek istiyorum.

Bana her koşulda inanan ve çalışmalarımı gurur duyan sevgili BULUT ailesi, canım annem ve babam, bana karşı olan anlayışınız, bitmeyen sonsuz sevginiz ve emeğiniz için teşekkür ederim. Özgür kızınız, çocukların özgür, dört duvarın ötesinde deneyimler edinebilmelerine katkı sunmak adına bu tezi kaleme aldı. Deneyime önem vermeniz, her daim yaşayarak öğrenmeye fırsat tanımanız, kendimi keşfetmeye alan açmanız; bunun bir çocuk için ne kadar değerli olduğunu anlamamı sağladı.

Uyaranlarla ve gerekliliklerle dolu dünyamızda odaklanmak her zaman çok kolay olmayabiliyor. Bu süreçte beni ve çalışmalarımı destekleyen bütün arkadaşlarıma, özellikle bana sıcacık evini açan canım Eylül'e; bir telefon uzağımda benimle aynı süreci yaşayan; ve desteğini her zaman hissettiğim Büşra'ya ve teknik desteklerini esirgemeyen Zafer'e çok teşekkür ediyorum. Bu süreci birlikte başardık. Tez süreci zaman zaman yıpratıcı idi. Bu tezi yazmamın neden önemli olduğunu ve arkasındaki anlamı bana tekrar ve tekrar hatırlatan canım öğrencilerime teşekkür ederim. Okul dışında uyguladığım etkinliklerde gözlerinizde gördüğüm parıltı ve heyecan benim motivasyon kaynaklarımdan biri idi.

Gözleri parlayan bütün özgür çocuklara ve keşiflerine destek olan bütün öğretmenlere sevgi ile...

İçindekiler

Öz.....	iii
Abstract	iv
Teşekkür.....	v
Şekiller Dizini	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xii
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	3
Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
Araştırmanın Problemi.....	7
Sayıtlılar	9
Sınırlılıklar	9
Tanımlar.....	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	11
Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	11
Eğitimde Okul Dışı Öğrenme	17
Formal, İnfomal , Non-formal Öğrenme ve Okul Dışı Öğrenme İle İlişkileri.....	19
Okul Öncesi Eğitimde Okul Dışı Öğrenme.....	20
Okul Dışı Öğrenme Uygulamalarında Öğretmenin Rolü ve Öz-Yeterlilik İnançları	24
Okul Dışı Öğrenme Ortamları	27
İlgili Araştırmalar	36
Bölüm 3 Yöntem	47
Araştırmanın Türü	47

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi/Çalışma Grubu/Katılımcılar	48
Veri Toplama Süreci.....	49
Veri Toplama Araçları.....	50
Verilerin Analizi	52
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	56
Bulgular.....	56
Yorumlar ve Tartışmalar	97
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler	112
Kaynaklar.....	118
EK-A: Ölçek İzni.....	cxxxix
EK-B: Okul Dışı Öğrenme Uygulamaları ilişkin Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	cxxxix
EK-C: Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği ..	cxxxix
EK-Ç: Okul Öncesi Öğretmenleri için Kişisel Bilgi Formu	cxxxix
EK-D: Gönüllü Katılım Formu.....	cxxxix
EK-E: MEB Uygulama Onay Bildirimi.....	cxxxix
EK-F: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi	cxxxix
EK-G: Etik Beyanı	cxxxix
EK-Ğ: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	cxl
EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report.....	cxl
EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	cxl

Tablolar Dizini

Tablo 1 Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Güvenilirlik Değerleri	51
Tablo 2 Ölçeklerden Elde Edilen Normal İstatistikler	53
Tablo 3 Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler	57
Tablo 4 Okul Öncesi Öğretmenlerinin ODÖ Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Betimleyici İstatistikleri	58
Tablo 5 Okul Öncesi Öğretmenlerinin ODÖ Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ...	59
Tablo 6 Okul Öncesi Öğretmenlerinin ODÖ Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	60
Tablo 7 Okul Öncesi Öğretmenlerinin ODÖ Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	61
Tablo 8 Okul Öncesi Öğretmenlerinin ODÖ Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem için t Testi Sonuçları	63
Tablo 9 Okul Öncesi Öğretmenlerinin ODÖ Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Puanlarının ODÖ'ye ilişkin Eğitim Alma Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem için t Testi Sonuçları	64
Tablo 10 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Kavramı Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı	66
Tablo 11 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Uygulamalarının Çocuklar Üzerindeki Faydalarına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı	68
Tablo 12 Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme uygulamalarına yönelik öz-yeterlilikleri hakkındaki değerlendirmelerinin dağılımı.....	71
Tablo 13 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurum ve Çevresini Okul Dışı Öğrenme İmkanları Açısından Değerlendiren Görüşlerinin Dağılımı	73

Tablo 14 Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları okul dışı öğrenme sırasında kullandıkları etkinlik tiplerinin dağılımı	75
Tablo 16 Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları okul dışı öğrenme ortamlarının dağılımı	81
Tablo 17 Okul dışı öğrenme uygulamaları sürecinde faydalanılan yöntem ve tekniklerin dağılımı.....	83
Tablo 18 Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme uygulamalarının Okul dışı öğrenme uygulamalarının hazırlık ve planlama sürecine ilişkin yanıtların dağılımı	86
Tablo 19 Okul Öncesi Eğitimde Okul Dışı Öğrenme Uygulamalarının Yapılmasını Engelleyen Faktörlere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı	89
Tablo 20 Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmelerin kalite ve sıklığını arttırılmasına dair beklenti ve önerilerinin dağılımı.....	93

Şekiller Dizini

Şekil 1 Ekolojik Sistemler Modeli (Eranıl ,2021 akt. Godfrey ve Handscomb, 2019)	15
Şekil 2 Formal eğitim ve informal öğrenme arasındaki ilişki açısından Okul dışı eğitimi .18 (Salmi, H. ve ark., 2016)	18
Şekil 4 Okul dışı öğrenmenin yararları (DfES, 2006)	21
Şekil 5 Öz-yeterliliğin davranış değişikliğindeki etkisi (Schunk,1995).....	25
Şekil 6 <i>Açıklayıcı Ardışık Karma Yöntem</i> (Creswell ve ark., 2006)	48

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ODÖ: Okul Dışı Öğrenme

ODÖF: Okul Dışı Öğrenme Faaliyetleri

Bölüm 1

Giriş

Çocuklar, etraflarındaki dünyayı; duyularını kullanarak, aktif bir şekilde öğrenir (Piaget,1964). Çocuklar için en etkili öğrenmenin deneyimler yolu ile olduğu bilinse de günümüzde; çocuklara yeterli miktarda yaparak yaşayarak öğrenme fırsatları sunulmamaktadır. (Louv,2005) Artan teknolojik gelişmeler ile birlikte günümüzde çocuğa olan bakış değişmekte; doğada ve dışarıda geçirilen vakit gittikçe azalmaktadır. Fakat, 21. Yy becerileri doğrultusunda çocukların çevreye ve deneyime duydukları ihtiyaç da aynı düzeyde artmaktadır (Rende ve Prosek,2016; Louv,2005). Dewey' e (1986) göre öğrenme, deneyimler yolu ile gerçekleşmektedir. Fakat sunulan her deneyim eğitsel özellik taşımamaktadır. Geleneksel eğitim adına sınıflarda öğrenilen bilginin de deneyim olduğunu; fakat bağlantısız ve havada kalan bu deneyimlerin çocuklar için anlamlı olmadığını dile getirmektedir. Çocukların edindiği deneyimlerin yaratıcı olması ve yeni deneyimlere öncülük etmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu sayede çocuklar; gündelik yaşam ve edindikleri deneyim arasında bağlantı kurabilmektedirler (Dewey, 1986) Bu öğrenme deneyimlerinin anlamlı olabilmesinde birçok değişken rol oynamaktadır. Bunların birbirleri ile olan ilişkileri ise çocuğa etki ederek deneyimlerinin niteliğini belirlemektedir (Bronfenbrenner,1979). Bu çalışmada, öğrenme deneyimlerinde niteliği belirleyen en önemli değişkenlerden birisi olarak sürecin başlıca uygulayıcısı olan öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları incelenmiştir. Bandura'ya (1977) göre bireyin karar almasında, davranışlarında, tutum ve uygulamalarında, öz-yeterlilik inançlarının yeri büyüktür. Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetleri ile ilgili öz-yeterlilik inançlarını inceleyerek da öğretmenlerin uygulamaları konusunda fikir sahibi olunacağı düşünülebilir.

Yaşadığımız çevre bizi, biz yaşadığımız çevreyi şekillendiririz. İçinde yaşadığımız kara parçası kimliğimizi oluşturan temel kaynaklardan biridir. Okul dışı öğrenme, bireyin yaşadığı çevrenin özgün yapısını anlayarak içinde bulunduğu toplumu sürdüren ekolojik sistemler ile uyumlu yaşama becerisi geliştirmek açısından büyük önem taşır. Peki okul dışı

öğrenme ortamları neden önemlidir? İçinde bulunulan ortam olarak çevre, katılımcı ve deneyime dayalı bir olgu sunar. Deneyimimiz her zaman; fiziksel çevre, somutlaştırılmış deneyimler ve yaşadığımız deneyimleri yorumlamamızda etkili olan kültürel fikirlerin bir kombinasyonundan oluşur (Wattchow ve Brown, 2011). Çevre; çocuğun gerçek yaşam deneyimlerini destekler. Gerçek hayat deneyimlerini desteklemek için düzenlenen müze ve doğal sit alanı gibi okul dışı öğrenme ortamları yalnızca bilgi aktarımını desteklemek için kullanılan mekanlar değildir. Bu öğrenme ortamlarının birçok fonksiyonu vardır. Barab ve Kirshner'in (2001) "dinamik öğrenme ortamları" olarak adlandırdığı bu ortamlar; çok boyutlu, dinamik ve karmaşıktır (Falk ve Storksdieck,2005). Literatür incelendiğinde; okul dışı öğrenme kavramı, genellikle non-formal eğitim başlığı altında yer almaktadır. Araştırmanın kuramsal çerçevesi kısmında, eğitimde; informal, non-formal ve formal eğitim tanımlanmış ve okul dışı öğrenme kavramının okul öncesi eğitimdeki yeri; bu kavramlar çerçevesinde açıklanmıştır.

21. yy'da yaşanan teknolojik gelişmeler, küreselleşme ve beraberinde dünya düzeninde meydana gelen değişimler elbette eğitim sisteminin ve gereklerinin de değişmesine ve etkilenmesine neden olmaktadır. Önceleri akademik ve bilişsel beceriler odaklı başarıyı merkeze alan bir sistem bulunurken, şimdi yüzyılın gerektirdiği eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, iş birlikli çalışma, empatik düşünebilme gibi beceriler ön plana çıkmaktadır. Eğitim, dünyanın değişen beklentilerini karşılamak adına diyalektik bir değişim sürecindedir. Bu gereklerin, sadece sınıf ve okulun içerisinde karşılanması mümkün görünmemektedir. Eğitim süreci, çağın gerekliliklerini de takip ederek duvarların ötesine geçmektedir. Bu noktada çevre ve toplumdaki destek ile çocukların aktif rol alabileceği öğrenme deneyimleri oluşturan ve yaparak yaşayarak öğrenme deneyimlerine fırsat veren okul dışı öğrenme uygulamaları bu gereklerin karşılanması konusunda büyük önem taşır (Saraç, 2017).

Okul dışı öğrenme; çocukların içsel motivasyon ile öğrendiği, her bireyin ihtiyaçlarına yönelik koşulları oluşturarak düzenlenen ortamlarda sosyal ilişkileri destekleyerek etkili bir öğrenmeyi destekleyen öğrenme biçimi olarak düşünülmektedir (Virkus ve ark., 2018) Bu

noktada; öğrenme ortamlarının ve çevrelerinin çeşitlendirilmesi, öğrenmeyi güçlü bir şekilde desteklemektedir. Araştırmalar, formal okul eğitiminin; okul dışı öğrenme uygulamaları ile desteklenerek, çocuklar için erişilebilir olan; okul, kütüphane, müze ve bilim merkezi gibi diğer öğrenme ortamlarında uygulanan etkinlikler ile ilişkilendirmenin önemine vurgu yapmaktadır (Institute of Museum and Library Services, 2013).

Yukarıda vurgulandığı üzere Bandura'nın (1977) öz yeterlilik teorisi baz alınarak öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine ilişkin öz yeterlilik inançları, okul dışı öğrenme uygulamalarını belirleyen bir faktör olarak düşünülmektedir. Bu noktada öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarını araştırmak öğretmen tutum ve davranışlarını anlayıp yorumlayabilmemize yardımcı olabilmektedir (Paisley ve ark.,2008). Fakat öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları öğretmenlerin uygulamalarında tek etken değildir, öğretmenlerin bilgi ve tecrübeleri, görüş ve beklentileri de uygulamalarını etkilemektedir (Schunk,1995). Bu sebeple araştırmada, öğretmenlerin ODÖ faaliyetlerine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının yanı sıra ODÖ uygulamaları, konu ile ilgili görüşleri ve beklentileri de beraberinde incelenmiştir.

Problem Durumu

Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimde bir rehber olarak alınan 2013 Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Öğretmenliği Programı'nda "okul dışı öğrenme" kavramına ilişkin bir ifade yer almamaktadır. Ancak aşağıda belirtilen sayfalardaki ifadelerde olduğu gibi etkinlik uygulamalarının mümkün olduğunca dış mekanda gerçekleştirilmesi gerekliliğinden bahsedilmiştir (MEB,2013).

"...Öğretmen veya çocuklar tarafından yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış/yapılandırılmamış etkinlikler sınıf içinde yapılabileceği gibi açık havada da yapılabilir..." (MEB,2013 sf.42)

"...Öğretmenlerin bu etkinlikleri mümkün olduğunca açık havada da gerçekleştirilmesi beklenmektedir..." (MEB,2013 sf.42)

“...Çocuklar sadece sınıf içinde değil, açık havada da oyun oynayabilecekleri fırsatlardan yararlandırılmalıdır...” (MEB,2013 sf.47)

“...Etkinlik uygulamaları sınıf içinde olduğu kadar açık havada da yapılmalıdır...” (MEB,2013 sf.85)

MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda “okul dışı öğrenme” ile ilgili yukarıda bulunan ifadeler yer almaktadır. Ancak öğretmenlerin bu uygulamaları yapma durumları konusunda esneklik söz konusudur ve uygulama ile ilgili bir zorunluluk bulunmamaktadır. Buna karşın, ülkemizde MEB (2018) tarafından yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonunda temel eğitim bölümünde ikinci hedef olan: “Yenilikçi Uygulamalara İmkân Sağlanacak” başlığı altında aşağıda yer verilen maddeler bulunmaktadır.

“Okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birlikleri artırılacaktır” (MEB,2018 Madde:1).

“Çocukların kendi bölgelerinin üretim, kültür, sanat ve coğrafi kapasitesini keşfetmesine, bitki ve hayvan türlerini, yöresel yemeklerini, oyun ve folklorunu tanımasına derslerle bütünleşik veya ders dışı etkinlik olarak ağırlık verilecektir” (MEB,2018 Madde:2).

Bu maddelerde görüldüğü üzere 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde, akademik bilginin beceriye dönüştürülmesi ile ilgili okul dışı öğrenme ortamlarına yer verildiği görülmektedir. Bunlardan tarihî ve kültürel mekânlar, müzeler, kütüphaneler, botanik bahçeleri, arberetumlar, ören yerleri, sit alanları ve bilim-kültür merkezleri gibi yerlerin, öğretim programında yer alan kazanımlara yönelik olarak okul dışı öğrenme etkinliklerinin daha etkili kullanılmasının önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2018).

Avcı ve Gümüş (2020) yaptığı araştırmada 2018 yılında yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde; okul dışı eğitime verilen yeri ve konu hakkındaki gelişmeleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada, 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde okul dışı eğitime yer verildiği; “Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu” oluşturularak okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim programlarına entegresinin çalışıldığını vurgulamaktadır. “Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu”nda; kazanım ve öğrenme ortamlarının ilişkilendirilmesi,

yaşanılan yere ve sınıf düzeyine uygunluğunu ve nasıl uygulanacağına dair planlamalar “Uygulama Takvimi” ile gösterilmektedir. Bu konuda; Milli Eğitim Bakanlığı’nın yerel boyutta gerçekleştirdiği çalışmaların bulunduğu dile getirilmiştir. Araştırma sonucunda; yapılan bu çalışmaların yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklediğini ve ülkemizde okul dışı eğitimin gelişimine dair önemli katkılar sunacağı vurgulanmaktadır.

Saraç (2017) Okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası 133 araştırmayı, doküman analizi yöntemi ile incelemiştir. Araştırmaların 2012 yılı itibarıyla artış gösterdiğini ve çalışmaların büyük çoğunluğunun Fen bilimleri alanında olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın öneri kısmında Fen bilimleri dışında diğer disiplinlerde de bu konunun araştırılmasına ihtiyaç olduğu belirtilmektedir.

Ülkemizde; okul dışı öğrenme ortamları ve yapılan uygulamalar desteklenmeye başlanmıştır. Fakat yapılan araştırmada da görüldüğü gibi çalışmalar ağırlıklı olarak fen bilimleri alanındadır. Okul öncesi alanda yapılan literatür incelendiğinde; okul öncesi dönemde okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri,(Uludağ,2021; Ocak ve Korkmaz, 2018), öğretmenlerin uygulamaları, (Uludağ, 2021; Karamustafaoğlu ve ark. 2018), okul öncesi öğretmenlerin yürüttüğü alan gezileri görüş ve uygulamaları(Tutkun ve ark.2019; Temel ve Kölemen,2021; Kızıлтаş ve Sak,2016), okul öncesi öğretmenlerinin açık hava etkinlikleri ve dış mekan oyunları hakkındaki görüş ve uygulamaları (Cavali ve ark.2012; Cetken ve Sevimli-Çelik,2018) konularının çalışıldığı tespit edilmiştir. Alan yazın taramaları sonucunda, günümüzde artış gösterse de özellikle okul öncesi eğitim alanında okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunduğu saptanmıştır

Latchem’e (2014) göre formal eğitim sistemi modern hayatın gerekliliklerine cevap vermek konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu noktada informal ve non-formal eğitim uygulamaları ile yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesi gerekmektedir. Bu iki tamamlayıcı öğrenme biçimi; yaşam boyu öğrenme için kritik derecede önem taşıyan “öğrenmeye devam etme arzusunu” canlı tutmaktadır. Okul dışı öğrenme uygulamalarını içeren non-formal eğitimin öneminin vurgulanmasına rağmen; literatürde, bu öğrenme araçlarına ilişkin araştırma bulguları veya vaka çalışmalarının yeterince yer verilmemiştir.

Okul öncesi dönemde okul dışı öğrenme etkinlikleri, çocukların ilk elden deneyimleyerek öğrenmeleri için büyük fırsatlardır (Eshach, 2007). Okul dışı öğrenme deneyimlerinin yürütücüsü olan öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları ve uygulamalarını araştırmak da bu öğrenme deneyimlerini desteklemek adına önemlidir (Tuuling,2019; Temel ve Köleman,2021) Bu noktadan hareketle, yapılan ulusal ve uluslararası alan yazın incelemelerinde de görüldüğü üzere özellikle okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ile ilgili görüş ve uygulamalarına sınırlı sayıda yer verilmiş olduğu ve araştırmaların genellikle fen bilimleri alanında yer aldığı görülmüştür (Saraç,2017; Eshach, 2007). Bu konunun öneminin belirlenen eğitim politikalarıyla (MEB 2023 Vizyonu) tartışıldığı günümüzde okul öncesi düzeyde araştırma yapmaya ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin okul dışı öğrenme uygulamalarının farkında olmalarına rağmen bu uygulamalara oldukça az yer vermeleri ve ulusal programda konuya ilişkin kaynak eksikliğinin olması da bu konunun araştırılmasına neden olmuştur. Yukarıda belirtilen sebepler, araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

DfES'e (2006) göre yaşı, becerileri ve koşulları fark etmeksizin her çocuğun; gelişimlerinin ve öğrenmelerinin ayrılmaz bir parçası olarak, sınıfın/okulun ötesindeki dünyayı deneyimlemesi gerekmektedir. Okul dışı öğrenme, çocukların; duygusal, sosyal, fiziksel, estetik ve entelektüel olarak gelişimlerine destek olur. Okul dışında olmak ve dış mekanda yapılan etkinliklere dahil olmak çocuklara bütünsel gelişimine yönelik yararlar sağlarken aynı zamanda; çocukların temiz hava, güneş ve gün ışığı gibi ihtiyaçlarını karşılayarak sağlıklı bir çevre sunar. Fiziksel etkinlikler ve hareket yoluyla çocuk; egzersizin hayatın bir parçası olduğunu ve vücudunu sağlıklı tutması gerektiğini öğrenir. Risk alarak yeni beceriler öğrenirken; başarılı oldukça öz saygı ve güveni de beslenir ve bu sayede yeni becerileri öğrenmeyi deneyimlemeye açık hale gelir. Okul dışı öğrenme ortamlarında çocuk hem kendini hem etrafındaki çevreyi keşfetme fırsatı bulur. Ayrıca, dış mekanda aktif yer alan olan çocuk; sonrasında masa başı aktivitelere daha hazırlıklı hale gelir (Bilton, 2010).

Nitelikli bir okul öncesi eğitiminin gelecek nesiller için hayati önemi yadsınamaz. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenleri, çocuklar için en iyi yöntemler hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Çocuğun gelişimi açısından ona en uygun çevreyi oluşturması gerekmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin “Okul Dışı Öğrenme” ile ilgili görüşlerinin alınması öğretmenlerin bu şekilde bir çevre oluşturmaları ve nitelikli okul dışı öğrenme uygulamaları sunmaları açısından önemlidir (Uludağ, 2021).

Okul dışı öğrenme etkinliklerinde; öğrenme ve gelişimin nasıl gerçekleştiği ile ilgili mekanizmaları anlayabildiğimizde geleneksel eğitim programlarının ötesine geçmemiz mümkün hale gelmektedir. Bu sayede, okul dışı öğrenme ile çocukların potansiyeli ortaya çıkarılabilmektedir (Paisley ve ark., 2008). Nitelikli okul dışı öğrenme ortamlarındaki uygulamalar için, uygulanan eğitim süreci ile ilgili mekanizmaları anlayıp yorumlayabilmemiz gerekmektedir. Bu sürecin en önemli yürütücüsü olan öğretmenlerin konu hakkındaki öz-yeterlilik inançları ve uygulamalarını ortaya koymak bu bağlamda önem taşımaktadır. (Paisley ve ark., 2008).

Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı, Ankara’da MEB’e bağlı resmi ve özel okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin okul dışı öğrenme etkinliklerine ilişkin öz yeterlilik inanç düzeylerini ve okul dışı öğrenme uygulamalarını ortaya koymaktır. Bu çalışmanın, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme uygulamalarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi ile bu uygulamaların sıklık ve kalitesini arttırmak için neler yapılabileceği konusunda alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Problemi

Resmi ve özel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik öz yeterlilik inançları ne düzeydedir ve okul dışı öğrenme uygulamaları nelerdir?

Alt problemler

1. Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik öz yeterlilik inançları hangi düzeydedir?
2. Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme öz yeterlilik inançları;
 - a. Eğitim durumlarına,
 - b. Yaşlarına,
 - c. Mesleki deneyimlerine
 - d. Çalıştıkları kurumun türüne ve
 - e. Okul dışı öğrenme uygulamaları ile ilgili eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ile ilgili görüşleri nasıldır?
4. Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme uygulamaları nelerdir?
5. Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme uygulamaları ile ilgili karşılaştıkları engeller nelerdir?
6. Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin uygulamaların kalitesinin artırılması için beklenti ve önerileri nelerdir?

Sayıtlılar

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak seçilen “Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği” maddelerine araştırmaya katılan öğretmenlerin yansız ve mevcut durumu belirtecek şekilde objektif cevaplar verecekleri varsayılmaktadır.

Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak seçilen “Okul Dışı Öğrenme Uygulamaları Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu”nda sorulan sorulara yansız ve mevcut durumu ortaya koyacak şekilde objektif cevap verecekleri varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ankara’da ilindeki 6 merkez ilçede (Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Yenimahalle, Altındağ ve Keçiören) Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

Araştırmanın evrenini yansıtması için örneklem seçiminde kesitsel yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubu 241 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmacı Ankara’da 370 öğretmene ulaşmayı hedeflemesine rağmen, veri toplama aşamasında ulaştığı öğretmenlerin bir kısmından geri bildirim alamamıştır. Ankara’da ulaşılan okul öncesi öğretmenleri, çok fazla çalışmaya katıldıklarını, çok yoğun oldukları için gönüllü olamadıklarını araştırmacı ile paylaşmışlardır.

Araştırma “Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği” maddeleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Okul Dışı Öğrenme: Formal eğitim sürecinin içinde yer alan fakat okul dışında gerçekleşen, öğrenmenin pratik hayat deneyimlerinin içerisinde bütünleşmiş olarak yer aldığı,

deneyimsel ve içsel bir motivasyon sunan, öğrenen merkezli, planlı ve organize edilmiş olan öğrenme deneyimleridir (Eshach,2007; Boykov ve Goceva,2019).

Okul Dışı Öğrenme Etkinlikleri: Çocukların merak etme, gözlemlenme, araştırma, sorgulama ve keşfetme süreçlerini destekleyen; okul dışında; hayvanat bahçeleri, parklar, müzeler, bahçeler, sokaklar, bilim merkezleri gibi ortamlarda yer alan planlı etkinliklerdir (National Research Council, 2009).

Öğretmen Öz-yeterlilik İnancı: Öğretmenlerin, belli bir performans gösterebilmeleri için davranışlarını düzenleyip uygulayabilmesine ilişkin potansiyelleri konusundaki bireysel yargılarıdır.

Okul Dışı Öğrenme Ortamı: Çocukların farklı ortamlarda deneyimler kazanmasına ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat veren, okul dışında yer alan; müzeler, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, planetaryum, fabrikalar, sanat merkezleri gibi ortamlardır. (Karademir, 2013; Laçın-Şimşek, 2011; Salmi, 1993).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Araştırmanın kuramsal çerçevesi erken çocukluk eğitimi kuramlarından Bronfenbrenner'ın bio-ekolojik modeli olan Ekolojik Sistemler teorisi ve Vygotsky'nin Sosyal Öğrenme kuramı ve Piaget'nin Bilişsel Gelişim Teorisi üzerine temellenmiştir. Okul dışı öğrenmede, çevre ve sosyal etkileşim, çocuğun gelişim ve öğrenmesinin zeminini oluşturur (Higgins ve ark., 1997). Bu noktadan yola çıkarak; okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik öğretmen öz yeterlilik inançları ve uygulamalarını ortaya koymayı amaçladığım çalışmada; zengin çevre olanakları ile çocukların ilk elden yaparak yaşayarak deneyimlemesini ve bu sayede öğrenilen bilginin özümsemesini destekleyen Piaget'nin Bilişsel Gelişim Teorisi, çevre ve bireyin etkileşimini kapsayan Bronfenbrenner'ın bio-ekolojik modeli, Vygotsky'nin öğrenmenin sosyal ve fiziksel çevrenin ürünü olduğunu ortaya koyduğu Sosyokültürel Gelişim kuramı dayanak noktaları olacaktır.

Piaget Bilişsel Gelişim Teorisi

Piaget' ye (1964) göre bireyin gelişimini birbiri üzerine inşa eden dört etken bulunmaktadır. Birincisi, *olgunlaşmadır*. Olgunlaşma kişinin biyolojik olarak gelişme sürecini temsil etmektedir. Gelişimde rol oynayan ikinci etmen ise *deneyimdir*. Deneyim fiziksel çevrenin zihinsel çerçevesinin üzerine etkisi başlığında tartışılmaktadır. Piaget'ye göre deneyim bilgi demektir. Çocuklar etraflarındaki dünyayı deneyim yolu ile öğrenmektedir. Piaget deneyimi fiziksel deneyim ve mantıksal-matematiksel deneyim olarak ikiye ayırmaktadır. Fiziksel deneyim çocuğun duyu organları ile ölçebileceği nesnenin kendisinden kaynaklanan deneyimler olarak düşünülmektedir. Örneğin; çocuğun bir botanik bahçesi ziyaretinde çınar ağacının yapraklarının erik ağacının yapraklarından büyük olduğunu deneyimlemesi fiziksel deneyim olarak adlandırılmaktadır. Mantıksal ve matematiksel deneyim ise fiziksel olan nesnelerin etkinliklerinden kaynaklanmaktadır.

Örneğin; bir botanik bahçesine 4 mevsim boyunca gidildiğinde çınar ağacını gözlemleyen bir çocuk, çınar ağacının sonbaharda yaprak döküp ilkbaharda açtığını ve bunu her mevsim tekrarladığını fark edip gözlemliyor ise ağacın sıralı hareketini yani örüntüsünü deneyimler ve öğrenir. Bu deneyim türü ise mantıksal çıkarım ile gerçekleşen mantıksal ve matematiksel deneyimdir. Yukarıda verilen iki deneyim türü için de çocuğa somut nesne ve zengin uyaranlar içeren bir çevre sunmanın önemi Piaget tarafından vurgulanmıştır. Üçüncü etmen ise *sosyal, dilsel veya eğitsel aktarımdır*. Çocuklarla okul dışı öğrenme uygulamaları kapsamında ağaç ev yapımının deneyimlendiği bir örneği ele alalım. Louv (2015) "Doğadaki Son Çocuk" kitabında ağaç evi yapımı sırasında çocukların edinmiş olabileceği kazanımları listeler. Yapım aşamasında en kullanışlı ve dayanıklı ağaç türlerini, yapıyı dengede ve sağlam kurmak için gereken mühendislik becerilerini, testere ve çeşitli aletlerin kullanımını, ölçümler ve üç boyutlu hesaplar gibi matematiksel becerileri edinirler. Bu uygulamada çocuklara zorlamadan, doğal yollardan sosyal dilsel ve eğitsel bir aktarım vardır. Bu çerçevede Piaget'nin belirttiği *sosyal, dilsel veya eğitsel aktarım* çocuklara sunulan dış mekan deneyimleri ile desteklenmiş olur. Son olarak Piaget, gelişime etki eden; zaman zaman ihmal edilen fakat en önemli ve ana etmenlerden biri olarak *dengeleme*; diğer bir deyişle kendini düzenleme sürecine değinmektedir. Okul dışı öğrenme etkinliklerinde sunulan zengin fiziksel çevre olanakları ile çocuklara yeni şemalar oluşturulması için fırsat tanınabilir. Yeni ve zengin çevrede aldığı uyaranlar ile çocuk, özümseme ve uyumsama ile bulunduğu fiziksel çevreye uyum sağlayarak dengeye gelebilir. Piaget (1964) bu dengelenme sürecini öğrenme olarak tanımlar. Araştırmada okul dışı öğrenme deneyimlerinin okul öncesi eğitimde çocuklara kazandırılmasının önemi Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Sosyokültürel Gelişim Kuramı

Vygotsky (1978) çocuğun gelişimi ve öğrenmenin paralel ilerlediğini, etkili öğrenmenin çocuğun gelişiminde önemli bir yeri olduğunu "yakınsak gelişim alanı" kavramı ile vurgulamıştır. Vygotsky'ye göre keşif ve gelişim, insan zihnini oluşturan yegâne materyal

değildir. Birey, sosyal bir varlıktır. Bu nedenle öğrenme de sosyal olarak gerçekleşmektedir. Çocuk, fiziksel ve sosyal çevresinden bağımsız düşünülemez. Vygotsky bireyin gelişimini ikiye ayırmaktadır. Birincisi gerçek gelişim seviyesi (actual developmental level), ikincisi ise yakınsak gelişim alanıdır (zone of proximal development). Gerçek gelişim seviyesinde çocuğun sahip olduğu zihinsel aktiviteden bahsederken; yakınsak gelişim alanı çocuğun yapabildikleri ve yapamadıkları arasında kalan ve destek ile başarabildiği aktiviteleri kapsamaktadır. Vygotsky, bunu meyve vermeden önce açan çiçeğe benzetmektedir. Destek sunulan alan; yani çocuğun destek ile başarabildiği alan bugün çiçektir. Yarın ise meyve haline gelecektir (Vygotsky,1978). Vygotsky çocuğun gelişiminde öğretmenin, akranın ve fiziksel çevrenin önemli olduğunu yakınsak gelişim alanı kavramı ile dile getirmiştir. Okul dışı öğrenmenin temel ayaklarından biri ise sosyalleşme ve akran iletişimidir. (Higgings, Loynes ve Crowther, 1997; Priest, 1986). Nettleton ve ark. (2002) Avustralya'da bir devlet okulunda 9 yaşında okul dışı eğitim sınıfında yer alan ve geleneksel eğitim sınıfında yer alan çocuklar ile akran iletişimi ile ilgili sosyal becerilerden biri olan önemseme (caring) becerisi ile ilgili bir görüşme yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre okul dışı eğitimi alan çocukların önemseme becerileri geleneksel sınıfta öğrenim gören çocuklara oranla daha yüksek çıkmıştır. Çalışmanın tartışma kısmında okul dışı öğrenme ortamlarının stressiz ve iş birliğine dayalı öğrenmeyi ve akran ilişkilerini geliştirdiğine yer verilmiştir.

En iyi öğrenme deneyimleri sosyal etkileşimler sonucunda oluşmaktadır. Okul dışı öğrenmede; öğretmenler, öğrenciler ve toplumun üyeleri birlikte ortak bir anlayışı inşa etmek için çalışmaktadır. Öğrenciler, fikirleri paylaşmayı, tartışmayı; birlikte öğrenmeyi ilke olarak edinmektedir. Bu, karşılıklı etkileşim sonucu edinilen deneyim; öğrencilerin farklı fikirler arasında bağlantı kurmasını sağlayarak birlikte öğrenen bir toplum oluşturmaya yardımcı olmaktadır (Krajcik ve Shin, 2014). Bu noktada sosyal ve fiziksel çevrenin öğrenmenin temelini oluşturduğunu vurgulayan Vygotsky'nin sosyokültürel gelişim kuramı araştırmanın dayanak noktalarından birini oluşturmaktadır.

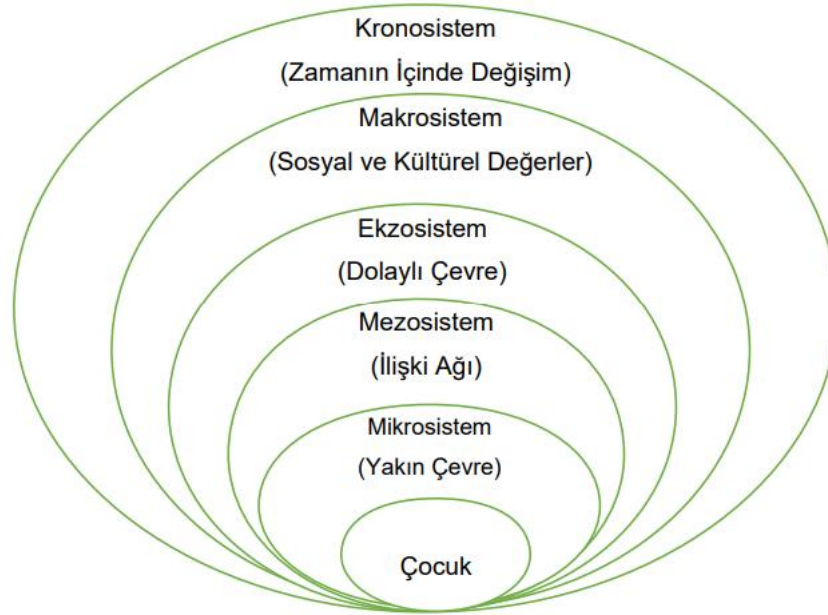
Ekolojik Sistemler Teorisi

Çevre ve insan ilişkisi bağlamı incelendiğinde; psikologlarının çocuğu, sosyologların aileyi, antropologları toplumu, ekonomistlerin zamanın ekonomik çerçevesini, siyaset bilimcilerinin ise toplumun yapısını inceledikleri bilinmektedir. Bronfenbrenner'ın ekolojik sistem konseptinin çığır açmasının sebebi, bu sistemler -aileden ekonomik ve politik yapılara – ve birbirlerine olan etkileri hem çocukluğu hem de yetişkinliği kucaklayan bir yaşam seyrinin bir parçası olarak görülmesidir. Aynı zamanda bu model çevre ve insan ilişkilerine bütüncül, disiplinler arası bir bakış sağlamaktadır. (Cornell University, 2015) Bu disiplinler arası bütünsel bakışı okul dışı eğitimin dayandığı felsefede de görmek mümkündür. (Priest, 1986)

Bronfenbrenner teorisini türetirken temel aldığı bir literatür ve bir dayanak noktası bulunmaktadır (Harkönen, 2007). Kurt Lewin (1935) insanın gelişimiyle ilgili bir formül üretmiştir. Bu formül: “İnsan davranışları çevre ve insan etkileşiminin sonucudur” önermesini içermektedir. Bu önermeden çıkan sonuca bakıldığında insan ve çevrenin karşılıklı ve iki yönlü etkisinden bahsetmek mümkündür. Bronfenbrenner (1979) teorisini Lewin'in bu formülünü temel alarak onu geliştirmektedir. Geliştirilmek istenmesi; formülün süreç değil sonuç odaklı olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca; ilişkileri etkileyen büyük bir faktör olan zamandan bahsedilmemiştir. “İnsan gelişimi bir sürecin bir parçasıdır; değişimlerle ve zaman içerisinde meydana gelir” söylemi ile formülü geliştirmeye çalışır. Bronfenbrenner (1990) daha önce yaptığı çalışma ve formülle ilgili şunları söylemektedir: *“Formül gelişimi değil sonucu ifade eder; fakat bilim insanları fenomene değil fenomeni üreten sürece odaklanmalıdır.”* Ancak bu formül gelişimin tanımını yapabilmek açısından da yararlıdır: *“Gelişim, hayatı boyunca insanın, özelliklerinde kalıcılık ve değişim üretmesini sağlamak için sahip olduğu özellikleri ve çevresi arasındaki etkileşimin arabulucusu olan bir süreçler dizisidir.”*

Şekil 1

Ekolojik Sistemler Modeli (Eranıl ,2021 akt. Godfrey ve Handscomb, 2019)



Bronfenbrenner' a (1990) göre gelişim ve sosyalleşme insanın aktif olarak içinde bulunulan çevre, koşul ve bunların etkileşimini içeren uzak ve yakın katmanlardan etkilenmektedir. Bronfenbrenner ekolojik sistemler teorisini ortaya attığı üç ilke üzerine temellendirir.

1. İnsan gelişiminde aktif rol oynar ve çevresine etki eder.
2. Çevre insanı koşullarına ve kısıtlamalarına adapte etmek konusunda dayatmacıdır.
3. Çevre birbirinin içine geçmiş farklı büyüklük ve etkideki etmenlerden oluşan birbirleri arasındaki karşılıklı etkileşimlerle insanı etkileyen mikro-, mezo-, ekzo-,makro- ve krono sistemler olarak tanımlanır.

Bronfenbrenner (1979) sistemleri birbirlerini etkileyen bir zincir olarak betimlemektedir. Çocuk yalnızca ona en yakın küçük çemberden etkilenmez; çocuğun gelişimini değerlendirirken, etrafındaki uzak yakın değişim ve etkileşimlere bakmak gerekmektedir. Bu etkileşimlerin bütünü çocuğun gelişimini etkiler. Bronfenbrenner bu ekolojik sistemleri 5 çerçevede incelemektedir. 1.Mikrosistem: Bu katman çocuğa en yakın olan ve çocuğun doğrudan etkileşimde olduğu çevre ve kişileri kapsamaktadır (Berk,2000). Mikrosistem aile,

okul, komşu, bakım evleri gibi sistemleri içermektedir. Bu kısımda mikrosistemdeki elementlerden çocuğa doğru tek taraflı bir etki söz konusu değildir. Ailenin inanç ve davranışları çocuğu etkilediği gibi çocuğun inanç ve davranışları da aileyi etkileyebilir. Bronfenbrenner buna “bi-directional influences” yani; iki yönlü etki adını vermektedir (Paquette ve Ryan,2001). Bronfenbrenner’ın teorisinde etkileşimlere dair önemli vurgular vardır. Mikrosistemlerin içerisinde de çocuk ve en yakın çevresinin etkileşiminin yani iki yönlü etkinin çocuğun gelişimindeki önemli etkisinden söz edilebilir.

Bronfenbrenner (1979) bireyin gelişimini; sahip olduğu özellikler ve çevrenin etkileşimi olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan hareketle, öğretmen algısı ve öğretmenin okul dışında sunduğu uygulamaların çevresel olarak etkileşimle çocuğun deneyimleri ve gelişimi üzerinde söz sahibi olabileceğini ön görmek mümkündür. Bu bağlamda araştırma, okul dışı öğrenmenin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve beraberinde çocuklara sundukları uygulamaları ortaya koymak adına ekolojik sistemler kuramından etkilenmekte ve çalışmanın dayandığı temel kuramlardan biri olarak ele alınmaktadır. Yapılacak olan araştırmanın problemi okul dışı öğrenme etkinliklerine ilişkin öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarını ve beraberinde çocuklara sundukları uygulamaları ortaya koymaktır. Öğretmen öz yeterlilik inançlarının uygulamalarının ortaya koyulması Bronfenbrenner’ın çevresel etki kavramı doğrultusunda çocuğun gelişimi açısından önem taşımaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin okul dışı öğrenme uygulamaları ve öğretmenlerin aldıkları destekler sahip oldukları fırsatlar ortaya konacaktır. Bu noktada Bronfenbrenner’ın bahsettiği iki yönlü etki öğretmen uygulamaları ve çevresel fırsatlar açısından tartışılabilir. Okul dışı öğrenme uygulamaları açısından öğretmen çevreye yön verir, çevre de öğretmene yön verir önermesini araştırma bulguları ile Bronfenbrenner’ın kuramı çerçevesinde değerlendirilebilir.

Mezosistem: Bu katmanın mikro sistemdeki elementlerin birbirleri arasındaki etkileşiminin çocuğa olan etkilerinden oluştuğunu söylemek mümkündür (Berk,2000) Bu katmana; okul ile ailenin etkileşimi, akraba veya komşular ile ailenin etkileşimi gibi örnekler verilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin okul dışı öğrenme uygulamaları sırasında karşılaştıkları engeller ve sahip oldukları fırsatlar incelenmektedir. Bu fırsatlar ve engeller Bronfenbrenner'ın mezosistem adını verdiği katmanda çocuğun okul dışı öğrenme deneyimine yön veren bir etki olarak yer verilmektedir.

Ekzosistem ise daha büyük bir sosyal sistem olarak tanımlanabilir. Bu katman çocuğun direkt olarak etkileşimini içermez fakat çocuğun mikro sistemi ile bazı yapılar arasındaki ilişkinin çocuğa olan yansımalarını konu almaktadır (Berk,2000).

Araştırmada kullanılacak "Okul Öncesi Öğretmenleri için Kişisel Bilgi Formu" sorularında öğretmenlerin Okul dışı öğrenme ile ilgili bir eğitim alınıp alınmadığı sorulacaktır. Elde edilecek verilere göre, okul dışı öğrenme ile ilgili alınan eğitimin öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarına nasıl yansıdığını tespit etmek ekzosistem olarak tanımlanan katmanın bireye olan etkileri sınıfında tartışılabilir.

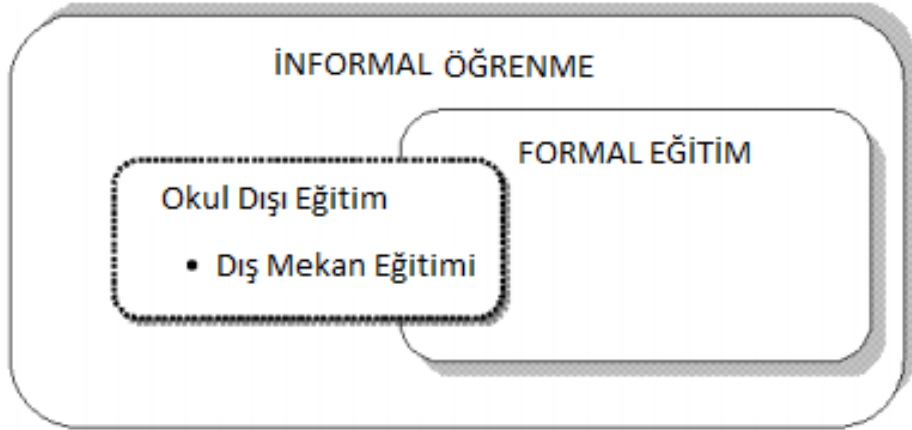
Eğitimde Okul Dışı Öğrenme

Fidan'a (2012) göre eğitim; bireyde belli amaçlara yönelik davranış değişikliği yaratma ve farklı amaçlara göre insan yetiştirme süreçleridir. Toplumun belli amaçlara yönelik olarak insan yetiştirme sürecini "kültürleme" olarak adlandıran Fidan (2012) aile, sokak, iş yeri vb. farklı yapıların bireyin kültürleme sürecine destek olduğunu dile getirmektedir; bilinçli ve bilinç dışı öğrenme bu süreçte gerçekleşir. Bu eğitim sürecinin eğitimciler tarafından amaçlı olarak yapılmasını formal eğitim; kendiliğinden gelişen öğrenme sürecini ise informal olarak değerlendirmektedir. "*Eğitim yalnızca okullarda yapılmaz.*" diyerek okul dışı öğrenmelerin de eğitimin parçası olduğunu vurgulamaktadır. Latchem'e (2014) göre çocukların etraflarındaki dünyayı keşfetmesinin tek yolu formal eğitim değildir. Çocuklar; aynı zamanda aileden, içine doğdukları toplumdaki mensup oldukları kültürden ve çevreden edindikleri deneyim ile öğrenmektedir. Önceleri "öğrenme ortamı" kavramı okullar olarak karşımıza çıkarken; 21. yüzyılda öğrenme ortamları çeşitlenmiştir; sanal veya gerçek; formal veya informal ortamlar öğrenme ortamlarını oluşturabilmektedir.

Şekil 2

Formal eğitim ve informal öğrenme arasındaki ilişki açısından Okul dışı eğitimi

(Salmi, H. ve ark., 2016)



Salmi, H. ve ark.' a (2016) göre okul dışı eğitim, okul zamanı içinde ve programda yer alan ancak fiziksel olarak okul binası dışındaki ortamları ve enstitüleri kullanan eğitim anlamına gelmektedir (Şekil 2). Okul dışı öğrenme birçok ülkenin mevzuatında yer alan bir terimdir ve formal eğitim için genellikle informal eğitim kaynaklarını kullanmaktadır. İnfomal ve formal eğitim arasında eğitsel ve pedagojik bir bağlantı oluşturmaktadır. Eshach (2007) ve Boykov & Goceva (2019) ise okul dışı öğrenmeyi; formal eğitim sürecinin içinde yer alan fakat okul dışında gerçekleşen, öğrenmenin pratik hayat deneyimlerinin içerisinde bütünleşmiş olarak yer aldığı, deneyimsel ve içsel bir motivasyon sunan, öğrenen merkezli, planlı ve organize edilmiş olan öğrenme deneyimleri olarak tanımlamaktadır. Szczepanski (2002) ise öğrenme deneyimlerinin okul içi geleneksel yöntemlerin yanı sıra deneyime dayalı okul dışı öğrenme uygulamalarıyla dengelenmesi gerektiğini savunmaktadır. Öğrenme için gerekli olan koşullar, kitap-temelli öğrenme ve duyuşal ve deneyime dayalı öğrenme olarak ikiye ayrılmaktadır ve bu iki koşulun dengede olması gerekmektedir. Bu dengeleme sırasında belirli kazanımlara ulaşmak için eğitim uygulamaları; okul dışı öğrenme ortamları olan botanik bahçeler, hayvan parkları, doğal ve kültürel müzelerde uygulanan çeşitli aktiviteler ile desteklenmektedir. Linköping Üniversitesi'nde bulunan

Çevre ve Doğa Eğitimi Merkezi'ndeki araştırma grubu okul dışı öğrenmeyi betimlemek için aşağıdaki açıklamaları önermiştir.

- ✓ Okul dışı öğrenme, özgün ortamlarda somut ve yansıtıcı deneyime dayanan öğrenmeyi destekleyen bir öğrenme yaklaşımıdır.
- ✓ Öğrenme ortamını sınıftan alıp; toplumda, doğada ve kültürel çevrede bulunan yaşantıya taşınması anlamını taşımaktadır.
- ✓ Kitap temelli öğrenme ve deneyimsel öğrenme arasındaki dengelenmeyi vurgulamaktadır
- ✓ Eğitimde öğrenme ortamının öneminin bir kere daha altı çizilmektedir. (Center for Environmental and Outdoor Education, 2004)

Formal, İnfomal , Non-formal Öğrenme ve Okul Dışı Öğrenme İle İlişkileri

Eshach (2007) okul dışı öğrenmenin kapsamına ilişkin, informal ve formal öğrenme tanımları ile ilgili tartışmalar olduğunu dile getirmektedir. Gerber ve ark. (2001) informal öğrenmeyi daha az yapılandırılmış öğrenme olarak tanımlarken, formal öğrenmeyi yapılandırılmış deneyimler sunma olarak tanımlamaktadır. Eshach (2007) okul dışı öğrenme uygulamalarını; formal veya informal olarak keskin bir şekilde değerlendiren bu anlayışa karşı olduğunu belirtmektedir. Örneğin bir müze gezisinin okul dışı öğrenme etkinliği olup, aynı zamanda öğretmen tarafından yapılandırılmış olabileceğini belirtmektedir. Okul dışı öğrenme; formal veya informal olma tanımlarının dışında; mekandan, sosyal etkileşimden bireysel bilgi, inanç ve tutumlardan da etkilenmektedir (Eshach,2007 akt. Dierking 1990).

Bu noktada okul dışı öğrenme deneyimleri; formal eğitimin içinde, fakat formal eğitim gibi dışsal değil genelde içsel motivasyon sunan; okul dışında gerçekleşen öğrenen merkezli, informal eğitimden farklı olarak da planlı ve yapılandırılmış olan deneyimler olarak değerlendirilmektedir.

Boykov & Goceva'ya (2019) göre okul dışı öğrenme non-formal öğrenme kategorisinde değerlendirilmektedir. Formal eğitimde öğrenme süreci daha çok

yapılandırılmış koşullar altında gerçekleşirken, non-formal öğrenmede eğitim okul dışındaki gerçek hayat koşullarında gerçekleşmektedir. Formal eğitimde öğrenme hiyerarşik olarak öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlü bir şekilde gerçekleşirken; non-formal öğrenmede bilgi akışı karşılıklıdır ve öğrenci aktif olarak sürecin içerisinde yer almaktadır. Formal öğrenmede standardize edilmiş bir öğretim süreci bulunurken; non-formal öğrenme esnek ve pratik hayat deneyimlerine dayanmaktadır. İnfomal ve Non-formal öğrenme de okul dışında gerçekleşirken infomal öğrenmeden farklı olarak non-formal öğrenme planlı bir şekilde organize edilerek yürütülmektedir.

Şekil 3

Formal, Non-formal ve İnfomal Öğrenme Arasındaki Farklar (Eshash, 2007)

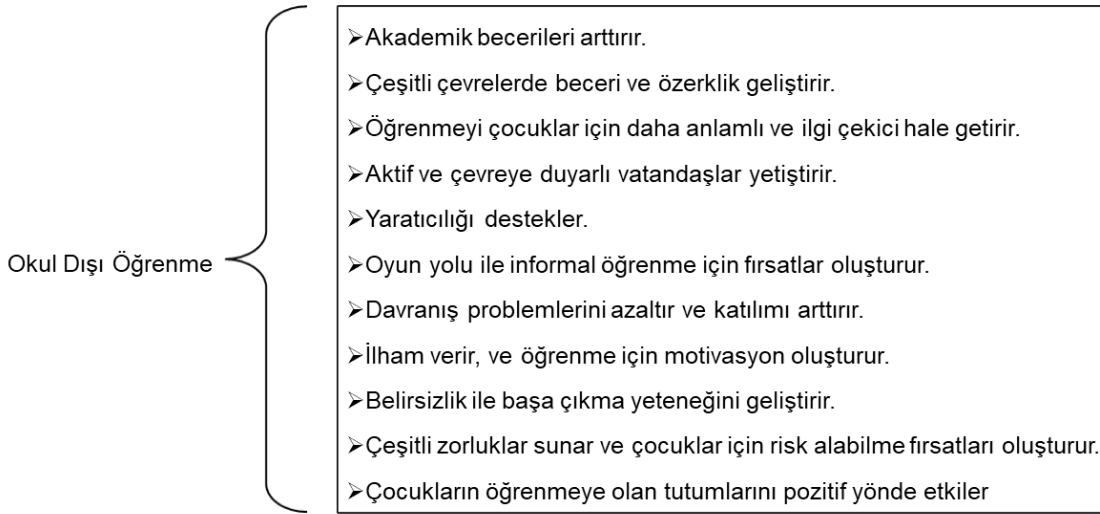
Formal Öğrenme	Nonformal Öğrenme	İnfomal Öğrenme
▪ Genellikle okulda gerçekleştirilir	▪ Okul dışı kurumlarda gerçekleşir	▪ Her yerde gerçekleşebilir.
▪ Yapılandırılmıştır	▪ Yapılandırılmıştır	▪ Yapılandırılmamıştır.
▪ Genellikle planlıdır	▪ Genellikle planlıdır	▪ Kendiliğinden gelişir.
▪ Motivasyon genellikle daha dışsaldır.	▪ Motivasyon dışsal olabilir ancak genellikle içseldir.	▪ Motivasyon çoğunlukla içseldir.
▪ Zorunludur	▪ Genellikle gönüllü gerçekleşir.	▪ Gönüllü gerçekleşir.
▪ Öğretmen merkezidir.	▪ Öğretmen/rehber merkezli olabilir.	▪ Öğrenen merkezidir.
▪ Öğrenme değerlendirilir.	▪ Öğrenme genellikle değerlendirilmez.	▪ Öğrenme değerlendirilmez.
▪ Ardışıkır.	▪ Genellikle ardışık değildir.	▪ Ardışık değildir.
▪ Sistematik bilgi edinilir.	▪ Özel bilgi edinilir.	▪ Multi-disipliner bilgi edinilir.
▪ Formal etkinlikler içerir.	▪ Sınıf dışı, okul dışı ve yaşam boyu öğrenme etkinlikleri içerir.	▪ Günlük yaşam aktiviteleri içerir.

Okul Öncesi Eğitimde Okul Dışı Öğrenme

DfES' e (2006) göre, okul dışı öğrenme; çocukların öğrendikleri ve gerçek hayat, okul ve toplum, çocuklar ve gelecekları arasında bir köprü oluşturmaktadır. Çocukların günlük hayatta edindikleri kaliteli öğrenme deneyimleri, çeşitli alanlarda başarıyı artırmak, kişisel ve sosyal beceri gelişimlerini desteklemek noktasında önem taşımaktadır. Okul dışı öğrenme deneyimleri; iyi planlandığında, her çocuğun ihtiyacını karşılayacak şekilde bireyselleştirildiğinde ve güvenli bir şekilde yönetildiğinde şekil 4' te belirtildiği şekilde çocuğa yarar sağlamaktadır.

Şekil 4

Okul dışı öğrenmenin yararları (DfES, 2006)



Yıldırım ve Akamca'ya (2017) göre okul öncesinde bilginin inşasına katkıda bulunan öğrenme pratikleri hem sınıf içi etkinliklerle hem okul dışı öğrenme etkinlikleri ile desteklenmelidir. Okul dışı öğrenme etkinlikleri çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesine, öğrendiklerinin sorumluluklarını almasına öğrenme sürecine aktif olarak dahil almasına olanak tanımaktadır. Öğrenme süreci, oldukça fazla sayıda ve çeşitte deneyim ve etkinlikler sunmayı gerektirir. Uygulanan bu okul dışı öğrenme etkinlikleri, çocukların deneyimi ilk elden edinmesini ve teorik bilgiyi pratiğe çevirmesini yani çocuğun öğrendiklerini günlük hayatına aktarabilme beceresini destekler. Çocukların, öğrendiklerinden yola çıkarak günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmelerine yardımcı olur. Aynı zamanda farklı öğrenme ortamlarında farklı duylara hitap eden somut deneyimler sayesinde çocuk, edindiği bu deneyimleri uzun süreli hafızasına kaydedebilmektedir. Yapılan çalışmada okul dışı öğrenme etkinliklerinin okul öncesi çocukların bilişsel, motor, dilsel ve sosyal-duygusal gelişimleri üzerindeki olumlu etkilerini tespit edilmiştir. Diğer bir araştırmada öğretmenlerin okul dışı öğrenme uygulamaları hakkındaki algıları nitel görüşme yöntemi ile incelenip kodlama yapılarak analizi sağlanmıştır. Toplamda 11 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşme sonucunda okul dışı öğrenme uygulamalarının; çocukların gerçek yaşam

deneyimleri ile bağlantı kurması açısından yararlı olduğu, duyularıyla öğrendikleri için daha kolay öğrendikleri, öğrendiklerini yaşantılarına aktarabilme becerisini geliştirdiğini bulmuştur (Szczepanski,2002).

Seefeldt ve Galper'in (2006) okul öncesi dönemde aktif öğrenme deneyimlerini konu aldığı kitabında yer alan; okul öncesi uygulamalara bir örnek olarak bir anaokulunda çalışan 3 yaş öğretmeni Bayan Smith'in yaşadığı bir deneyime aşağıda yer verilmiştir.

“Bayan Smith 3 yaş grubu öğrencileriyle bölge dışında yer alan materyaller açısından oldukça zengin ve doğal çeşitliliği bol olan bir parkta okul dışı öğrenme uygulaması yapmayı planlamıştır. Gidilecek park 45 dakika uzaklıktadır, edinilecek deneyimin ise buna değeceği düşünülmüştür. Aileler de bilgilendirilerek hep birlikte yolculuğa çıkmıştır. Yolculuk sırasında Bayan Smith, çeşitli parmak oyunları ve şarkılarla yolculuğun keyifli geçmesi için çaba harcamıştır. O sırada çocuklar “The Wheels on the Bus” şarkısını söylemeye başlamışlardır. Bir süre her şey yolunda gitmiştir ta ki bazı çocukların mideleri bulanıp kusmaya başlayana kadar. Dönüş yolculuğuna kadar öğretmenler de dahil olmak üzere çok yorulmuştur ve çocuklar, aşına oldukları alandan uzun süre ayrı kaldıkları için endişe içindedirler.”

Yukarıda verilen bu okul dışı deneyimin neden başarısız olmuş olabileceğini düşünelim. Okul öncesi dönemde, okul dışı öğrenmenin önemine değinilmiştir, fakat okul dışında yapılan her uygulama okul dışı öğrenme uygulaması sayılır mı? Bu etkinliklerin, öğrenmenin dış mekân bağlamından etkilendiğine dair göstergeler vardır, ancak yalnızca dışarıda olmak veya çocukları bir alana geziye götürmek okul dışı öğrenme uygulamaları olarak çocuklara fayda sağlar mı? (Waite, 2011). Bu noktada Seefeldt ve Galper (2006) okul dışı öğrenme uygulamalarının çocuklar için anlamlı olması gerektiğini savunmaktadır. Bunun için öğretmenlerin okul dışı öğrenme etkinliklerini çocukların ilgilerini takip ederek planlamaları ve uygulamalarını yapmalarının arkasındaki gerekçeleri iyi tayin etmeleri gerekmektedir (Staley ve Staley, 1988). Yukarıda verilen hikâyede Bayan Smith, etkinliklerin, çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygunluğuna dikkat etmemiştir. Okul dışı

öğrenme uygulamalarının nitelikli olabilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin dikkat etmeleri gerekenlere aşağıda yer verilmiştir (Seefeldt ve Galper, 2006; Staley ve Staley, 1988).

- Öğrenme deneyimleri basit, anlaşılır ve çocukların gelişim düzeyine uygun olarak planlanmalıdır.
- Etkinlikler ulaşılmak istenen kazanıma göre çocukların üstün yararı gözetilecek şekilde amaca yönelik planlanmalıdır.
- Bütün çocukların ihtiyaçları düşünülmeli ve çocuklara mümkün olduğunca açık uçlu deneyimler sunulmalıdır.
- Bütçe ve ulaşım, sahip olunan kaynaklar düşünülerek planlanmalıdır. Öncelik olarak yakında bulunan kolay erişilebilir alanlar değerlendirilmelidir.
- Okul dışı öğrenme uygulamalarının çocuklara anlamlı ve yararlı olabilmesi için mutlaka sınıfın içinde tartışmalar, haritalama tekniği, resimler, kitaplar veya sanat etkinlikleri ile desteklenmelidir. Örneğin okulun yakınında bir markete alan gezisi düzenlense, sınıf içinde çeşitli materyallerden sebze-meyve yapımı etkinlikleri düzenlenebilir. Bu şekilde çocuklar market deneyiminde öğrendiklerini pekiştirebilirler.
- Okul dışında uygulama gerçekleştirilen yerlere göre sınıf içindeki merkezler düzenlenebilir. Dramatik-oyun merkezi, yapı ve inşaa merkezine bazı materyal ve oyuncaklar eklenerek fırın, süpermarket itfaiye merkezi gibi ortamlar yaratılabilir. Sınıf içindeki bu uygulamalar çocukların öğrendiklerini taklit ederek deneyimleri pekiştirmesine olanak sağlayacaktır.
- Çocuklar detaylı gözlem yapmaları için cesaretlendirilmelidir. Örneğin, fırına yapılmış bir alan gezisini düşünelim. Çocuklar aileleri ile o fırına defalarca kez gitmiş olabilirler. Öğretmenlerin yapmaları gereken ise, çocukların daha önce fark etmedikleri şeylere dikkat çekerek sorgulamalarını sağlamak olmalıdır. Örneğin ekmeğin hamurunu nasıl açtıkları, içine ne koydukları, hangi malzeme ile

paketledikleri gibi gözlemler ve sorgulamalarla alan gezisinden dönüldüğünde sınıftaki takip etkinlikleri için sorgulama başlıkları belirlenmiş olunur.

- Yürütülen okul dışı öğrenme etkinlikleri bütünleştirilmiş eğitim programının bir parçasını oluşturmalıdır. Bu sebeple, çocukların, çeşitli projeler ve etkinliklerle öğrendiklerini yansıtmalarına izin verilmelidir.
- Ebeveynler çocukların edindikleri bu deneyimlerin güçlendirilmesi için okul dışı öğrenme ortamlarına direk dahil olmasalar bile bilgilendirilerek, evdeki destek etkinlikleri ile vs. eğitim sürecine dahil edilmelidir.

Uygulama öncesi plan yapmak, okul dışı öğrenme uygulamalarının niteliği için büyük önem taşımaktadır. Okul dışı öğrenme uygulamalarını planlamada önemli görülen adımlar aşağıda verilmiştir (Staley ve Staley, 1988).

- Okul idaresi planlanan etkinlikle ilgili bilgilendirilmelidir.
- Öğrenme ortamı uygulamadan önce ziyaret edilmelidir. Ulaşım/etkinlik süresi ve acil durum anında başvurulacak yerler önceden planlanmalıdır.
- Gerekli yerlerden izinler alınmalı ve gidilecek alanda var ise görevlilerle uygulamanın detayları ile ilgili iletişim kurulmalıdır.
- Gidilecek yer ve ulaşım şekli planlanmalıdır.
- Öğrenme ortamı olarak kullanılacak olan mekanın ne şekilde finanse edileceği ile ilgili planlama yapılmalıdır.
- Okul dışı uygulamalar sırasında alınacak olan personel desteğine ilişkin planlamalar yapılmalıdır.

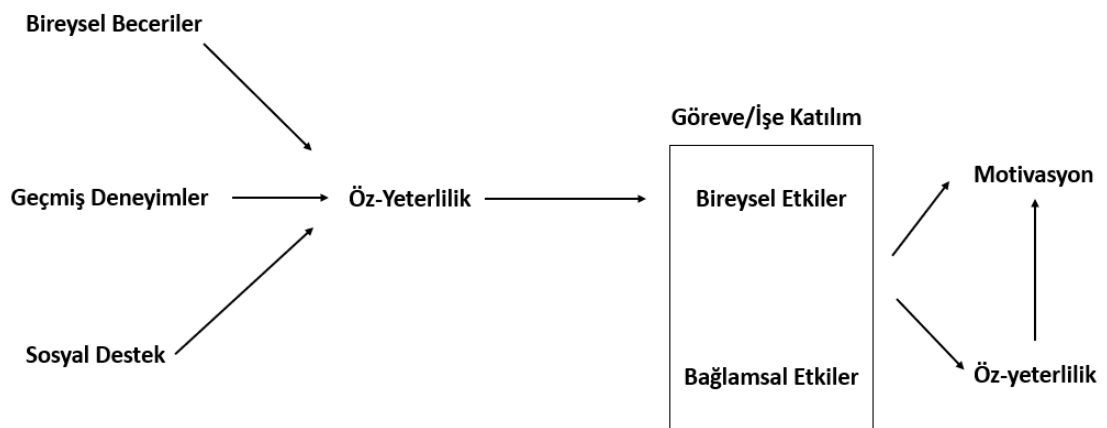
Okul Dışı Öğrenme Uygulamalarında Öğretmenin Rolü ve Öz-Yeterlilik İnançları

Bandura (1977) öz-yeterlilik kavramını, bireyin seçimlerinde ve davranışlarında önemli bir etken olarak açıklamaktadır. Düşünüş ve inanış biçimi olarak öz-yeterlilik, bireyin olaylar ve durumlar karşısında nasıl hareket edeceğini belirlemektedir. Bu noktada, öz yeterlilik öğretmenlerin etkinlik ve ortam seçimi üzerinde etkili olmaktadır ve davranışlarını

yönlendirici bir etkiye sahiptir. Fakat bunun da ötesinde, öz-yeterliliklerinden doğan beklentileri yoluyla karşılaştıkları problemlerle başa çıkma yollarını da etkileyebilmektedir. Yeterlilik beklentileri, olumsuz deneyimler karşısında öğretmenlerin ne kadar çaba harcayacaklarını belirlemektedir. Konu hakkındaki öz-yeterlilikleri ne kadar güçlüyse, çabaları da o kadar aktif hale gelmektedir.

Şekil 5

Öz-yeterliliğin davranış değişikliğindeki etkisi (Schunk, 1995)



Öz yeterliliğin davranış değişikliğindeki rolü, Şekil 5' te gösterilen modelde vurgulanmıştır. Schunk'a (1995) göre bireyler, geçmiş deneyim, bireysel becerileri ve aldıkları sosyal desteklere bağlı olarak eylem gerçekleştirme konusundaki öz-yeterliliklerinde farklılık gösterirler. Buna bireysel etkilerin sebep olabileceği gibi bağlamsal etkiler de sebep olabilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, öğretmenlerin ODÖ faaliyetleri konusunda öz-yeterlilikleri bireysel beceriler, geçmiş deneyimleri ve aldıkları sosyal destekten etkilenecek olmuştur. Sahip oldukları öz-yeterlilik ise Bandura'nın (1977) da vurguladığı üzere öğretmenlerin karar alma ve bir işi/görevi gerçekleştirmelerinde etkili olmaktadır. Şekil-5'te görüldüğü üzere öğretmenlerin başlangıçtaki öz-yeterlilikleri bireysel ve bağlamsal şartlardan da etkilenecek öğretmenlerin ODÖ faaliyetlerini gerçekleştirme motivasyonlarında, dolaylı olarak ODÖ uygulamalarında önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı veya benzer deneyim, beceri ve tutuma sahip olan kişilerin başlangıçta sahip oldukları öz yeterlilik, kişilerin çevrelerindeki önemli bireylerden aldıkları

destekten ve desteği alma şeklinden oldukça etkilenir. Bu noktada sosyal destek öğretmenlerin öz-yeterliliklerini ve uygulamalarını etkileyen önemli unsurlardan biri olarak tartışılmaktadır (Ericsson, Krampe, ve Tesch-Romer, 1993)

Bray-Clark ve Bates'e (2003) göre öğretim süreci; doğası gereği, belirsiz, karmaşık, dinamik ve doğrusal olmayan problemlerin çözümlmesini içerir. Sonuç olarak, öğretmen yetkinliği büyük ölçüde öğretmenlerin görevlerini nasıl tanımladıkları, hangi yöntem ve tekniklerden yararlandıkları, karşılaştıkları sorunları ve zorlukları nasıl çözdükleri ile ilgilidir. Öğretmenlerin kendi davranışlarında ön-görüşlü olma, kendi kendini organize etme, kendi üzerine düşünme, kendi kendini düzenleme kapasitesi, onların yetkinliğindeki önemli bir unsur olan öz-yeterlilikleri ile ilgilidir. Öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları öğretmenlerin edindikleri deneyimler ve bu deneyimin bireyde yansımalarının uzantısı olup gelecekte yapacakları eylem planları hakkında kararlar almalarını; yani uygulamalarını etkilemektedir. Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine ilişkin öz-yeterliliklerinin çocuklarla olan uygulamalarını etkiliyor olduğu öngörülmektedir. Bu yüzden, bu araştırmanın, öğretmenlerin öz-yeterlilik inanç düzeylerini ortaya koyarak uygulamalarının önündeki engelleri tespit edip literatüre katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Öğretmenlerin bu uygulamaları öncesinde, uygulama sırasında ve sonrasında çocukların bütünsel gelişim alanlarını destekleyecek, konu ile bağlantılı, öğrenmelerini destekleyen ve güvenliklerini gözeterek okul dışı öğrenmeler kurgulamaları önemlidir. Bu konuda öğretmene büyük bir görev düşmektedir. Aşağıda Martin ve Sewers'in (2003) yaptığı bir araştırmada okul öncesi öğretmenlerin uyguladığı bir müze gezisi örneğinin uygulama ve planlama aşamasında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken noktalara aşağıda yer verilmiştir:

- Müze önceden ziyaret edilmelidir.
- Personel ile bağlantı kurup, ziyaret sırasında size ve sınıfınıza rehberlik edecek personelin isimleri öğrenilmelidir.
- Oluşabilecek güvenlik sorunlarına aşına olunmalıdır.

- Müzeyi gezerken bir çocuğun seviyesine inip müzenin her alanını onun gözünden görmeye çalışılmalıdır. (Çocuklar için ilgi çekici mi araştırılmalıdır).
- Çocukların gruptan ayrılmaları durumunda “güvenli kişi” ile iletişim kurabilmeleri gerekmektedir. Müze görevlilerinin giydiği belli bir giysi varsa, çocuklara öğretilmelidir.
- Aynı anda müzede olacak diğer çocukların yaşları ve kaç çocuk grubu olduğu konusunda görevlilerden bilgi alınmalı ve kalabalık olma durumu değerlendirilmelidir.
- Sınıfın ziyaret edeceği müze alanlarının bir haritası alınmalı ve çeşitli alanlarda ne kadar kalacakları belirlenmelidir.
- Müzenin haritası incelenmeli ve ziyaret edilecek gün için planlanmış müze etkinliklerinin bir listesi yapılmalıdır.
- Uygulama için:
 - (a) Öğretim yöntemi belirlenmelidir.
 - (b) Katılımcı öğrenciler belirlenmelidir.
 - (c) Öğrencilerin müze ziyaretine olan ilgisini artırmak için tasarlanmış etkinlikler geliştirilmelidir.
 - (d) Gerekli ise akran arabulucular atanmalıdır.
 - (e) Zaman çizelgesi gözden geçirilmelidir.
 - (f) Gruba nasıl yönerge verileceğine ve nasıl bir yol izleneceğine karar verilmelidir.

Okul Dışı Öğrenme Ortamları

National Research Council (2009), okul dışı öğrenme ortamlarının fen öğrenimine etkisi konusunda farkındalığın son zamanlarda arttığını vurgulamaktadır. Okul dışı öğrenme ortamlarında informal öğrenmeler gerçekleşirken, çocuklar merak etme, gözlemlenme, araştırma, sorgulama ve keşfetme süreçlerini deneyimlemektedir. Bu deneyimler, hayvanat bahçelerinde, parklarda, müzelerde, bahçelerde, sokaklarda, bilim merkezlerinde vb.

gerçekleşebilmektedir. Öğretmenlerin çocuklara rehberlik sunması, çocukların bilimsel faaliyetlerini artıracak bir niteliktedir (Miele ve Adams, 2016). Çocukların bilimsel süreç becerilerini inceleyen başka bir araştırmanın bulguları da bu bilgileri destekler niteliktedir. Araştırmada deney-kontrol grupları oluşturularak, okul öncesi dönem çocuklara planetarium, doğa (tabiat) tarihi müzesi, veteriner anatomi müzesi, bilim merkezi, akvaryum ve okul bahçesi gibi çeşitli okul dışı öğrenme ortamlarında fen eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, fen etkinliklerinin okul dışı öğrenme ortamlarında uygulanmasının çocukların bilimsel süreç becerilerini olumlu olarak etkilediği ortaya konulmuştur. Ayrıca bu araştırmada, formal, non-formal ve informal eğitimin özellikleri karşılaştırılarak Eshash'ın (2007) önerdiği üzere (Şekil 3) okul dışı öğrenme ortamlarının non-formal öğrenme içerisinde değerlendirildiği belirtilmiştir

Okul dışı öğrenme ortamları çocukların farklı ortamlarda deneyimler kazanmasına ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat vermektedir (Karademir, 2013). Müzeler, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, planetarium, fabrikalar, sanat merkezleri okul dışı öğrenme ortamlarına örnek olarak verilebilir (Laçın-Şimşek, 2011; Salmi, 1993).

Okul dışı öğrenme ortamları farklı öğrenme stillerini içinde barındırarak, geleneksel ortamda gerçekleşmesi mümkün olmayan öğrenmelerin gerçekleşmesini ve her öğrencinin kendi bireysel hızında bilgiye ulaşmasını sağlamaktadır (Melber ve Abraham, 1999). Aşağıda okul öncesi eğitimde kullanılacak okul dışı öğrenme ortamlarından bazılarının yer verilmektedir

Bahçe

Okul öncesi eğitimde "bahçe" kavramının kullanımı ilk olarak 19. yüzyılın başlarında Alman eğitimci ve filozof Fredrich August Froebel ile başlamıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarına Almanca'da çocuk anlamına gelen "kinder" ve bahçe anlamına gelen "garten" kelimelerini birleştirerek literatüre okul öncesi eğitim kurumlarına verilen ve çocuk-bahçesi anlamı taşıyan "kindergarten" kelimesini kazandırmıştır (Marín-Murcia ve Ruiz-Fures, 2019). Burada bahçe kelimesi iki anlamda kullanılmıştır. Birincisi 3-7 yaş arasındaki çocukların

doğayı ve bitkileri tanıyabilecekleri, tohum ekerek bitki yetiştirebilecekleri; fiziksel sağlıklarının ve bütünsel gelişimlerinin açık havada desteklenebileceği bir alan olarak ifade edilirken ikinci anlam ise, çocukların her türlü eğitsel faaliyeti gerçekleştirebilecekleri bir öğrenme alanı olarak tanımlanmaktadır (Cole, 1990). Bahçe ortamı sayesinde çocuklar; doğal, gerçek ve doğrudan deneyimlere sahip olmaktadır. Sadece doğa hakkında değil, doğanın içinde birçok konu hakkında öğrenme deneyimleri edinirler. Çocuklar; patates ekmek, elma toplamak, kuşlar için yem hazırlamak gibi etkinliklerle değişen mevsimleri, büyüme ve çürümeyi, yaşam ve ölüm döngülerini doğal ortamında deneyimleme şansı bulabilmektedirler (Brown, 2012). Tovey'e (2012) göre okul öncesi dönemde oldukça sık yararlanılan okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan bahçe ortamı düzenlemeleri çocukların ilgi ve ihtiyacına göre esneklik ve çeşitlilik gösterebilmektedir. Fakat düzenlemeler, çocukların alacakları faydalar açısından önemlidir. Aşağıda yapılabilecek düzenleme örnekleri yer almaktadır.

- **Bütün mevsimlerde doğadan yararlanmak.** Çok çeşitli ağaçlar, çalılar, bitkiler, kütükler, küçük göletler, kum ve su alanları gibi olanakların olması; çocukların oyun ve keşiflerine alan açarak çocuklara tüm mevsimleri doğanın içinde ilk elden deneyimleme şansı verir.
- **Toprak parçalarına yer vermek.** Çiçek, meyve, sebze ve bitki yetiştirmek keşfetmek ve araştırmak için kazı yapabilecekleri toprak alanlar çocukların doğa ile bağını arttırmaktadır.
- **Engelibeli zeminler bulundurmak.** Tırmanmak ve yuvarlanmak için çimenlik yumuşak alanlar, kaymak için yokuşlar, emeklemek için tüneller, geçmek için hendekler gibi çocukların gezinebileceği alanlara yer verilerek çocukların çevreyi bedenleriyle keşfedeceği ortamlar yaratılır.
- **Yabani alanlar sunmak.** Devrilmiş ağaçlar, kayalar, uzun çimenler, birbirine dolanmış sarmaşıklar, bambu çalılıkları gibi yabani doğadan materyaller sunmak çocukların keşfetme isteğini ve hayal gücünü destekleyerek gelişimlerine destek olur.

- **Çeşitli hareket deneyimleri sunmak.** Koşma, sallanma, kayma, denge kurma, emekleme ve tırmanma fırsatlarıyla birlikte çeşitli hareket deneyimleri; mekânsal deneyimler (üstünde altında, içinde arasında gibi) ve yükseklik, eğim, yerçekimi, hız ve enerji kavramına dair deneyimler sunan dikkatlice planlanmış bir ortamda çocuklar keşfederek duyularıyla öğrenme şansı bulur.
- **Açık uçlu malzemeler sunmak.** Örneğin, kutular, sandıklar, battaniyeler, tekerlekler, kalaslar, borular, oluklar, tekerlekler, makaralar ve halatlar gibi esnek, dönüştürülebilir malzemeler çocuklar için açık uçlu zengin öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Bu sayede çocukların yaratıcılığı ve problem çözme becerileri gelişebilmektedir.

Bahçeler; çocuklar için keşif, dramatik oyun, müzik, dans ve hikâye kaynakları sunmaktadır. Bunlar, yetişkinler tarafından desteklendiği takdirde çocukların meraklarını ve sorgulamalarını geliştirerek, deneyimleyerek öğrenmelerine alan açmaktadır. Çocukların ihtiyaç, gelişim alanları ve ilgileri gözetilerek düzenlenen bahçe ortamı çocuklar için oldukça verimli bir öğrenme ortamı haline gelmektedir (Maynard ve Waters,2014).

Müzeler

Uluslararası Müzecilik Komitesi tarafından *“Müze; somut ve somut olmayan mirası araştıran, toplayan, koruyan, yorumlayan ve sergileyen, kar amacı gütmeyen, toplumun hizmetinde olan kalıcı bir kurumdur.”* Halka açık, erişilebilir ve kapsayıcı müzeler, çeşitliliği ve sürdürülebilirliği destekler. Aynı zamanda eğitim-öğretim için kaynak oluşturmakta; bilgi paylaşımı için çeşitli deneyimler sunarak etik, profesyonel ve toplulukların katılımıyla çalışmaktadırlar (ICOFOM, 2022).

Müze eğitimi ise Sternberg'e (1989) göre müzelerde gerçekleşen eğitim çocukların yaşantılarını, ilk-elden gözlemleri ile birleştirerek anlamlı bir öğrenme sunmaktadır. Erken çocuklukta eğitiminde öğrenme ortamının çocuğun bütünsel gelişimi desteklemek adına oldukça önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. Bir öğrenme ortamı olan müze; okul dışı öğrenme ortamları arasında en sık kullanılan ortamlardan biridir. Eğitimciler planladıkları

etkinlikler ile yalnızca sergi alanlarını gezmek yerine çocukların konuları ile bağlantılı anlamlı deneyimler edinmelerine katkıda bulunabilmektedir. Bu bağlamda müze zengin bir fiziksel, sosyal ve eğitsel ortam sunmaktadır (Çakır-İlhan, 2012; Alabay, 2019). Müzeler, çocuklara nesnel objeler ve kültürel bağlantılar kurmasında ve yaratıcılıklarının gelişiminde destek olmakla birlikte ilgi ve meraklarını arttırarak sorgulama yapma araştırma becerilerini desteklemektedir. Çocukların aktif katılımına olanak sağlayan müzeler, çocuklar için kalıcı öğrenme fırsatları oluşturmaktadır (Dilli, 2014; Doğan, 2017; Akman ve ark., 2015). Aynı zamanda yapılan araştırmalarda; çocuklara, müzede sergilenen nesnelere tanıtacak şekilde, nesnelere ve günlük yaşantıları arasında köprü kuracakları somut deneyimler oluşturan etkinliklerin uygulanması çocukların eleştirel düşünme, analiz etme ve sorgulama gibi bilimsel süreç becerilerinin gelişimini desteklediği vurgulanmaktadır (Çalışkan, Önal ve Yazıcı, 2016).

Milli Parklar

Milli Parklar, Dünya Doğa ve Doğal Kaynakları Koruma Birliği-IUCN (2008) tarafından: *“Bir veya birden fazla ekosistemin ekolojik bütünlüğünü bugün ve gelecek nesiller için korumak, doğal çevrenin bozulmasını engellemek ve çevreyle uyumlu biçimde bilim, eğitim, rekreasyon ve ziyaretçi etkinliklerini tesis etmek amaçları için ayrılmış (kara/deniz) doğa parçaları” olarak tanımlanmaktadır.*”

Milli parkların öncelikli amacı, biyolojik yapı ile biyolojik çeşitliliği korumak ve çevresel oluşumları desteklemektir. Diğer bir amaç ise; türlerin korunmasına destek olmak, ziyaretçilerin biyolojik ya da ekolojik düzeyde bozulmaya neden olmayacak şekilde eğitici, kültürel ve eğlence amaçlı faaliyetlerine katkı sağlamak ve turizm yoluyla da yerel ekonomiye destek olmaktır (IUCN, 2008; Ertaş Kılıç, 2019). Bunun yanı sıra, doğa ile ilgili farkındalık oluşturmak, doğayı tanıtmak ve bir saygı kültürü oluşturmak adına topluma davranış etiği kazandırmak da milli parkların amaçlarından birini oluşturmaktadır. Bu nedenle bu alanlarda yapılacak etkinlikler bu parkların kullanılabilme şartlarını da

belirlemekte ve genişletmektedir. Günümüzde milli parklar, bir öğrenme ortamı olarak eğitici amaçlara da hizmet etmektedir (Koday ve Kıvanç Kaymaz, 2017). Doğal koruma alanlarından olan milli parklar ve tabiat parkları okul dışı öğrenme ortamı olarak çocuklara, öğretmenlere ve velilere çeşitlilik sağlayarak örgün eğitimi de desteklemektedir. Dünyada ve Türkiye’de eşsiz güzellikleri içinde barındıran doğal ortamların eğitimsel sürece katılması çocukların kalıcı deneyimler elde etmelerine yol açmaktadır. Uzun’a (2011) göre çocukların bilimsel süreç becerilerini desteklemek ve bilim/fen okur yazarı olmalarını sağlamak üzere, 5 duyusu ile algılayabildiği somut deneyimler oluşturmak önemlidir. Bu bağlamda milli parkların, çocukların aktif katılımını ve bahsedilen becerilerin gelişimini doğal olarak desteklenmesi nedeniyle yararlanılabilecek uygun ortamlar olduğu düşünülmektedir.

Bilim Merkezleri

Bilim merkezleri TÜBİTAK (2018) tarafından: *“Bilim merkezleri, farklı yaş gruplarından, farklı birikime sahip bireyleri bilimle buluşturarak, bilim ve teknolojiyi toplum için anlaşılır ve ulaşılır bir hale getiren, etkileşimli öğretim yaklaşımı ile ziyaretçilerini denemeye ve keşfetmeye teşvik eden, bilim ve teknolojinin önemini toplum gözünde artırmayı amaçlayan, deneysel ve uygulamalı etkinlikler içeren, kamu yararı gözetilen, kar elde etmek amacıyla kurulmayan, kamu ve/veya özel sektör kaynakları ile finanse edilen merkezlerdir.”* şeklinde tanımlamaktadır.

Akman ve Kuru (2019) bilim merkezlerinin çocukların bilime olan öğrenme motivasyonunu ve dikkatini arttırıcı bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, bilim merkezleri çocuklara ilk-elden deneyim edinerek, yaparak yaşarak öğrenmelerini destekleyen bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bozdoğan’a (2007) göre bilim merkezlerinin sunduğu faydalar aşağıda ifade edilmiştir.

- Birçok farklı yaş grubundan öğrencinin bilime yönelik ilgi ve merakını besleyerek meslek tercihlerine destek olmak

- Farklı tip etkinlikler düzenlenerek ziyaretçilerin bilimi didaktik öğrenmenin dışında eğlenerek öğrenmelerine olanak tanımak
- Eski ve yeni teknolojileri ilk elden gözlemleyerek aralarındaki farklılık ve benzerlikleri fark etmelerini sağlamak
- Teknolojik ve bilimsel gelişmeleri ilk elden gözlemleyen bireylerin problem çözebilme ve yaratıcı düşünme gibi 21. Yy. becerilerine katkıda bulunmak
- Ziyarete gelenler arasında etkileşim sağlayarak, yardımlaşma ve iş birliğinin önemini kavratma,
- Çevresindeki doğa olaylarının farkında olan, onları çözümlayebilen bilim/fen okuryazarı bireyler yetiştirmek
- Küçük yaş grubu çocukların öz-güven kazanmasına destek olma

Kütüphaneler

Doğru bilgiye erişmeye, sosyalleşmeye ve gelişmeye aracı olan kütüphaneler toplumların kimliklerini oluşturan yapılardır (Rankin ve Brock, 2012). Kütüphaneler genel anlamda bakıldığında; okul kütüphaneleri, nadir eserler kütüphaneleri, dijital kütüphaneler, araştırma kütüphaneleri (milli kütüphane, özel kütüphaneler, üniversite kütüphaneleri) ve halk kütüphaneleri (gezici kütüphaneler, çocuk kütüphaneleri) şeklinde farklı amaçlara hizmet eden türlere ayrılmaktadır. Okul kütüphaneleri; anaokullarında, ilk ve ortaöğretim kurumlarında hem öğrencilere hem de eğitimcilere hizmet vermekte ve okulların entelektüel merkezi olarak tanımlanmaktadır (Yüksel-Durukan, 2019).

Halk kütüphaneleri, tüm yaş gruplarından, tüm sosyal ve kültürel çevrelerden insanların; ekonomik ve sosyal farklılıkları arasında köprü kurmaya, okuryazarlığı ilerletmeye, refaha, bilgiyi yaymaya, öğrenmeye ve gelişmeye destek olan mekanlar olarak tanımlanmaktadır. Çocuk kütüphaneleri, halk kütüphaneleri kapsamında yer almaktadır (MLA, 2008).

Okul dışı öğrenme ortamlarından olan çocuk kütüphaneleri, özellikle okuryazarlık gelişiminin desteklenmesi konusunda, çocuklara sundukları nitelikli materyaller ve keşif fırsatlarıyla çocukların hayatında oldukça önemli bir yere sahiptir (Hull ve Schultz, 2011). Çocuk kütüphaneleri, çocuklara merak etme, keşfetme, paylaşma, eleştirel düşünme ve dünyayı öğrenme fırsatları sunarak onların beyin gelişimlerini destekleyen ve onlara öğrenme sevgisi aşılayan mekânlardır (Institute of Museum and Library Services, 2013). Eskiden kütüphaneler, kitaplarla dolu odalar gibi görülmekteyken, günümüzde bu anlayış yerini, yalnızca okuma eyleminin olmadığı, farklı duyulara hitap eden çeşitli araçların bulunduğu, konferans, bale, konser ve tiyatro gibi çeşitli etkinliklerin yapıldığı modern kütüphanelerle değişmiştir. Özellikle çocuk kütüphanelerinde okul öncesi dönemdeki çocuklar için açık hava etkinlikleri, okuma saatleri, sinema saatleri, resim ve müzik çalışmaları, balo, konser ve çeşitli gösteriler gibi farklı eğlencelerle çocukların kitap ve kütüphane sevgisi erken yaşlarda oluşturulmaktadır (Göktürk, 2010).

Gönen ve ark. (2015) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, çocuk kütüphanelerinin çocuğun dil gelişimi ve buna ilişkin becerilerini desteklemek açısından sunulabilecek en makul ortamlardan biri olduğu ifade edilmektedir. Çalışmaya göre, kütüphanelerde uygulanan etkinlik ve programlar; çocuğun kütüphaneye olan bakış açısını olumlu yönde geliştirirken, kitaplara duyduğu saygı ve sevginin artmasında oldukça büyük bir paya sahiptir.

Hayvanat Bahçeleri

Okul dışı ortamlarda çocukların hayvanlarla bir arada olabileceği alanlardan bazıları; hayvanat bahçeleri, şehir akvaryumları, hayvan barınakları, kuş cennetleri, kelebek vadileri, yaban hayat rehabilitasyon merkezleri gibi yerlerdir. Çocukların çevrelerinde bulunan hayvanlar hakkında bilgilendirme, bilinçlendirme gibi süreçlerde desteklemek için hayvanların yaşadığı ortamların ziyaret edilmesi önemli olmaktadır. Aynı zamanda

çocuklar, bu ortamlarda gördükleri ve bilgi sahibi oldukları hayvanları tanıyabilirler, hayvanlara karşı duyarlı ve olumlu tutumlar geliştirebilmektedirler (Yıldız, 2009).

Akman ve Kuru (2019) hayvanat bahçelerini, çocukların günlük hayatlarında karşılaşamayacakları hayvanları ve türleri görmeleri açısından bir fırsat olarak değerlendirmektedir. Bu ortamlar sayesinde, çocuklar, çeşitli hayvanları ilk-elden gözlemleyerek yaşam biçimleri, davranışları, beslenme biçimleri, nasıl görünüp nasıl sesler çıkardıkları hakkında bilgi sahibi olabilmektedirler. Çocukların hayvan türlerini ve davranışlarını gözlemlemesi, hayvanlar hakkında soru sorması, fikir yürütmesi, neden – sonuç ilişkisi kurması ve yaşayarak kavrayabilmesi için hayvan barınaklarına ve hayvanların tedavi gördüğü ya da yaşadıkları alanlara inceleme gezileri yapılması oldukça önemlidir.

Botanik Bahçeleri

Botanik bahçeleri, bitki gruplarını akrabalık ilişkileri içerisinde bir arada bulunduran, keşifler aracılığıyla yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat sunan doğal yaşam alanları olmakla birlikte; çocuklara, bitkileri tanıma, koruma ve araştırma gibi eğitsel amaçlar sunan eğitim ortamlarıdır (Nuhoğlu, 2020; Karaşah,2014; Müminoğlu, Tahta ve ark., 2018). Bir öğrenme ortamı olarak botanik bahçeleri, Nuhoğlu (2020) tarafından bitkiler hakkında bilinçlendirmek, onları tanıtmak, sergilemek, yaşam alanlarını ve biçimlerini göstermek, çeşitliliklerinin gözlenmesi ve sınıflandırılmasını sağlamak açısından bilimsel ve eğitsel bir kaynak oluşturmaktadır. Müminoğlu ve ark. (2018) tarafından botanik bahçelerinin önemini:

1. Araştırmacıları bir araya getiren bir laboratuvar olma,
2. Doğal güzelliklerin tahribatının engellenmesi
3. Ülkelere; tanıtım yapılırken doğal güzellikler olarak vizyon oluşturma
4. Topluma bitkileri tanıtip sevdirerek doğa bilincini aşılama,
5. Dünyanın çeşitli yerlerinde büyüyen farklı bitki türlerini içinde barındırarak çeşitliği yaşatma
6. Bitki materyalinin çok ve açık mekân olmasıyla kentsel dış mekân ortamı olma,

7. Yeşil alanların doğadaki oksijen miktarını arttırma ve
8. İklimde olumlu yönde etkisi olduğu şeklinde ifade edilmektedir.

Formal ve informal öğrenmeleri birleştiren botanik bahçeleri, bilimsel süreç becerileri ve bilim/fen öğrenimini desteklemek açısından önem taşır. Çocukların ilgi ve meraklarını besleyerek sorgulamaları ve fikir yürütmelerini sağlamak açısından harika bir öğrenme ortamı olan botanik bahçeler çocuklara bitkilerle ilgili gözlem yapma; bilgi ve deneyim edinme fırsatları sunmaktadır (Johnson, 2004).

İlgili Araştırmalar

Ulusal Alan Yazın

Ulusal alan yazın incelendiğinde okul öncesinde okul dışı öğrenme deneyimlerini konu alan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Alanda yapılan çalışmalar; okul öncesi dönemde okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri, öğretmenlerin uygulamaları, okul öncesi öğretmenlerin yürüttüğü alan gezileri ile ilgili görüşleri, öz-yeterlilik inançları veya uygulamaları, okul öncesi öğretmenlerinin açık hava etkinlikleri ve dış mekân oyunları hakkındaki görüş ve uygulamaları konularının çalışıldığı tespit edilmiştir. Aşağıda ülkemizde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Kızıldaş ve Sak (2016) alan gezilerinin somut ve deneyime dayalı öğrenmeyi desteklemesi dolayısıyla özellikle okul öncesinde en çok yer verilmesi gereken etkinliklerden olması gerekirken; uygulamada en az yer verilen etkinlik türü olduğunu belirtmiştir. Eğitimcilerle yol göstermesini amaçladığı çalışmada alan yazından yararlanarak alan gezileri ile ilgili bilgi aktarmıştır. İlgili alan yazın incelemeleri sonucunda; alan gezilerinin, çocuğun deneyimleyerek; hayatın içinde ve doğal olarak öğrenmelerinin, çocukların bütünsel ve kalıcı öğrenmesini desteklediği vurgulanmıştır. Alan yazın incelemeleri sonucu; çalışmaların neredeyse hepsinin yurtdışı kaynaklı olduğu ve ülkemizde okul öncesi alanda okul dışında öğrenme ve alan gezisi etkinliklerinin etkililiğini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Diğer bir yandan; öğretmenlerin okul

öncesi eğitim programında yer alan on etkinlik türünü dengeli olarak uygulamaları beklenirken alan gezisi olarak belirtilen okul dışı öğrenme etkinliklerini de kapsayan etkinlik türüne en az yer verilmektedir.

Okul dışı öğrenme etkinliklerine programda az yer verilmesine karşın uygulandığında çocukların bütünsel gelişimine katkısı yadsınamaz. Yıldırım ve Akamca (2017) İzmir’de dezavantajlı bir bölgede yaşayan ve eğitim alamayan 35 anaokulu çağındaki çocuk ile okul dışı öğrenme etkinliklerini içeren 10 haftalık bir okul öncesi eğitim programı uygulamıştır. Çalışma sürecinde programın uygulanmasından önce ve programı uyguladıktan sonra ön ve son testler uygulanmıştır. Sonuçlar değerlendirildiğinde, okul dışı öğrenme etkinliklerinin, çocukların; bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve motor becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Temel ve Köleman’ın (2021) yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin alan gezileri düzenleyebilmelerine ilişkin öz yeterlilik inançlarının ortaya konması amaçlanmıştır. Bu öz yeterlilik inançlarını; öğretmenlerin yaşı, eğitim durumu, mesleki deneyimi, karşılaştıkları zorluklar ve alan gezisi düzenleme sıklığı açısından incelemiştir. Araştırma 219 okul öncesi yöntemi ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin alan gezisi düzenleyebilme öz yeterlilik inançları mesleki deneyim, bir eğitim-öğretim yılı içerisinde gezi düzenleme sıklığı ve zorluk yaşama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte olduğu bulunmuştur.

Karamustafaoğlu ve ark. (2018) okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik öğretmen görüşlerinin yarı yapılandırılmış görüşmelerle alındığı nitel olarak gerçekleşen çalışmada Amasya’da görev yapan 10 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğunun bu ortamların öğrenme ve öğretme sürecine etkisinden bahsederken, bu ortamları faydalı bulduklarına, bu ortamların yaparak yaşayarak ve kalıcı öğrenmeyi desteklediğine değindikleri bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler okul dışı öğrenme ortamlarının avantajlarını anlatırken çoğunlukla çocukların iletişim becerilerini geliştirdiğine ve çeşitli gelişim alanlarını desteklediğini belirtirken, dezavantajlarını anlatırken ise tehlike

oluşturabilecek durumlara, okul dışı eğitim uygulamaları ile ilgili bilgi ve kaynak eksikliğine vurgu yaptıkları ortaya konulmuştur.

Çocuklar üzerinde olumlu etkileri bulunan okul dışı öğrenme ortamları aynı zamanda öğretmenlere de önemli katkılar sağlamaktadır. Karma araştırma yöntemiyle yapılan bir çalışmada, okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerin, öğretmen adaylarının yaşam ve bilişsel-duyuşsal becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu ve gezi düzenleme öz yeterlilik inançlarını arttırdığı bulunmuştur. Ancak araştırma bulgularında öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarında, gezi öncesi, gezi sırası ve gezi sonrasında çeşitli zorluklar yaşadığı da görülmüştür. Buna göre öğretmen adayları gezi öncesinde; ulaşım, grup iklimi, bürokrasi ve deneyimsizlik, gezi sırasında; destek ve planlama, gezi sonrasında ise orijinal ürün ve grup iklimi kategorilerinde zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda, okul dışı öğrenme ortamları dersinin bilişsel boyutunun yanında duyuşsal boyutlarının da öğretmen adaylarına kazandırılması ve farklı şehirlerdeki okul dışı öğrenme ortamlarının görülebilmesi için YÖK tarafından bir ödenek verilmesi önerilmiştir (Gürsoy, 2018).

Karaca ve ark. 'nın (2016) yaptığı bir çalışmada Afyon ilinde bir okul öncesi devlet kurumunda toplam 11 çocukla gerçekleştirilen bir alan gezisinin çocukların yaşadıkları çevrenin kültürel ve sosyal özelliklerini tanımaları kapsamında etkilerini incelemişlerdir. Çalışma nitel boyutta incelenmiş ve veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Veri olarak ailelerle ve öğretmen ile yapılan görüşmeler ve çocukların alan gezisi öncesi ve sonrasındaki çizimleri baz alınmıştır. Geziye katılan veliler bu tür okul dışı uygulamaların çocukların sosyal ve kültürel gelişimi açısından katkılarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda ise alan gezilerinin öğrencilere yaşama ve öğrenme fırsatı verdiğini, somut yaşantılar yoluyla öğrenmede kalıcılığı sağladığını ve sosyal yaşam deneyimlerini desteklediğini vurgulamıştır. Çocukların ise gezi sırasında öğrenmeye istekli oldukları, dikkatlerini kolayca toplayabildikleri, yeni bilgiler edindikleri ve öğrendiklerini çizimlerinde daha detaylı aktarabildikleri tespit edilmiştir.

Uludağ (2021) okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme mekanlarının kullanımı ile ilgili görüşlerini belirlemek için bir araştırma yürütmüştür. Çalışmada, Ankara ilinde görev yapan 11 okul öncesi öğretmeni ile görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin okul dışı öğrenme uygulamaları okul bahçesi ve diğer ortamlar olarak iki kategori etrafında şekillenmektedir. 7 öğretmen; diğer okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerin yalnızca “alan gezisi” olduğunu, planlanmadığını ve değerlendirilmediğini söylemiştir. 4 öğretmen ise okul dışı öğrenme ortamlarında planlı etkinlikler uyguladıklarını bunların çeşitleri ise: fen ve doğa(3), Türkçe dil etkinliği(2), Sanat(2), Oyun(1) ve Müzik (1) şeklinde olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın sonucunda; öğretmenler okul dışı öğrenmenin çocukların sosyal/duygusal ve bilişsel becerilerini geliştirdiğini ifade ederken dezavantajları boyutunda güvenlik eksikliği ve olumsuz aile tutumlarını dile getirmiştir. Uludağ'ın (2021) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ile ilgili olumlu ifadeler kullanırken uygulama boyutunda bilgi ve deneyim eksiklikleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Alagümüş ve Cavalı(2012) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretmenlerin açık hava etkinlikleri ile ilgili görüş ve uygulamalarını ortaya koymaktır. Araştırmada Karadenizde farklı eğitim düzeyleri ve farklı deneyim sürelerine sahip gönüllü 25 öğretmen ile ortalama 30 dk süren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin genel olarak açık hava etkinliklerine dair olumlu görüşleri olduğunu fakat uygulama konusunda sınırlılıkları olduğunu ortaya koyulmuştur. Fiziksel şartların yetersizliği, yardımcı eleman eksikliği sınıf mevcudunun fazlalığı oluşu, hava şartları, olumsuz veli tutumları gibi nedenlerle öğretmenler açık hava etkinlikleri uygulamaktan kaçınmaktadır. Araştırmanın tartışma boyutunda Alat, Akgümüş ve Cavalı (2012) aşağıda yer verilen ifadeler ile Türkiye’de okul öncesi eğitim müfredatında açık hava etkinlikleri açısından uygulama boyutunda bir eksiklik olduğunu ortaya koymuştur: *“Okul öncesi eğitim müfredatında açık hava etkinliklerine özel bir yer verilmemiş ve uygulayıp uygulamamak tamamen öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmıştır.”*

Aşkar (2021) yaptığı araştırma ile MEB Okul Öncesi Eğitim programında önemi vurgulanan açık hava etkinliklerinin uygulamaya yeterince yansıtılmadığını vurgulamaktadır. Yapılan araştırmada, Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı'ndaki 340 etkinlikten yalnızca 27 tanesinin (%7,9) açık hava etkinliği olduğu tespit edilmiştir

Cetken ve Sevimli-Çelik'in (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin dış mekan oyunları ile ilgili tutum uygulama ve deneyimlerini 13 soruluk bir görüşme yaparak incelemiştir. Çalışma, Ankara'daki okul öncesi kurumlarında çalışan 30 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler, dış mekan oyunlarına ilişkin pozitif görüş ve inanışlara sahip olmalarına karşın uygulama konusunda sınırlılık yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sınırlılığın; etkili bir dış mekan kullanımı konusundaki bilgi eksikliğinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Ayrıca soğuk havalar, ve güvenlik eksikliği de öğretmenlerin sınırlılıkla ilgili beyan ettiği maddelerdir. Çalışma yaptıkları altı kurumdan yalnızca iki tanesinin dış mekan oyunları için belirlenmiş bir zamanı bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin, dış mekan aktiviteleri ve dış mekanda oyunun çocukların gelişimini desteklediği görüşünü taşıdıkları bulunmuştur. Aynı zamanda dış mekanın çocukların oyunları için özgür bir ortam oluşturduğunu düşünen öğretmenler dış mekan oyunları ile ilgili bilgi eksikliği nedeni ile uygulama konusunda motivasyonlarının bulunmadığı ortaya konmuştur.

Uluslararası Alan Yazın

Okul Dışı Öğrenme ile ilgili uluslararası literatür incelendiğinde sıklıkla okul dışı eğitimde doğal ortamlarının kullanımı ile ilgili, zaman zaman ise insan-kaynaklı ortamların kullanıldığı araştırmalara rastlanmaktadır. Okul öncesinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı ile ilgili sınırlı sayıda çalışmanın olduğu saptanmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, okul deneyimleri sırasında birçok alan gezisi deneyimi edinirler. Bununla birlikte, çok az araştırma, bu tür program içeriklerinin çocukların sosyal ve akademik becerileri

üzerindeki etkilerini araştırmaktadır (Haynes ve ark., 1983). Aşağıda okul dışı öğrenme ile ilgili uluslararası literatüre yer verilmiştir.

Eshach'a (2007) göre; öğretmenler okul dışına yapılan gezilerin çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesini desteklediğini; ilk elden deneyimler edinmelerini sağladığını belirtmektedir. Öğretmenler, zengin çevre olanakları sayesinde çocukların kalıcı öğrenme deneyimleri edindiğini ve bunun da gelecekteki öğrenmelerine pozitif bir etki yarattığını dile getirmiştir. Aynı zamanda, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul dışında yapılan etkinlikler programda yer alan konuların gerçek hayatla ilişkilendirilmesini kolaylaştırır. Doğrudan gerçek hayatla temas ederek öğrenen çocukların; buldukları sosyal ortamın da etkisi ile dil becerilerine katkı sağlamaktadır.

Bilinen hiçbir yan etkisi bulunmayan, kolayca erişilebilen ve bilişsel işlevinizi herhangi bir para karşılığı olmadan geliştirebilecek bir terapi hayal edin. Böyle bir terapi filozoflar, yazarlar ve sıradan insanlar tarafından bilinmektedir: "doğa ile etkileşim". Birçoğu, doğanın gelişmiş bilişsel işlevi ve genel iyilik halini destekleyebileceği hipotezinde bulunmuştur ve bu etkiler yakın zamanda kanıtlanmıştır (Berman, Jonides ve Kaplan, 2008). Kaplan ve ark. 'nın (2008) yaptığı araştırmada doğada olmanın bilişsel işlevlere etkisi sayı dizi testi (digit-span test) ile incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre doğada olmanın yönlendirilebilen dikkati geliştirdiği tespit edilmiştir.

Kuo ve Taylor (2004) yaptığı araştırmada ise Dikkat Dağınıklığı ve Hiperaktivite bozukluğu tanılı 5-18 yaş arası çocuklar ile hem dış hem iç mekanda, belirlenen beş aktivite uygulamıştır. Etkinlik uygulamalarının sonucunda, çocukların etkinlikte gösterdiği Dikkat Dağınıklığı ve Hiperaktivite semptomları, buna ilişkin hazırlanan 49 maddelik bir anketle, onlara bakım veren kişiler tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; dış mekanda -özellikle yeşil alanda- yapılan etkinliklerin, iç mekanda yapılanlara göre çocukların gösterdiği dikkat dağınıklığı semptomlarını azalttığı tespit edilmiştir.

Araştırmalarca dış mekanda/doğada olmanın faydaları ortaya koyulurken diğer bir yandan yeşil alanda ve fiziksel olarak dış mekanda geçirilen vaktin yerini günümüzde masa

başı aktivitelerinin aldığını görmekteyiz. Kanada'da 3-5 yaş arası anaokulu çağındaki 65 çocukla yapılan kesitsel bir çalışmada; çocukların neredeyse yarısı (%49) bir saatten fazla masa başı aktivitesi yaparken, toplamda zamanlarının üçte ikisini masa başı aktiviteleri ile geçirdikleri bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre çocukların yaptıkları fiziksel aktiviteler; masa başı aktivitelerine oranla daha düşüktür (Higgins ve ark., 2009). Fiziksel aktivitenin ihmalî, çocukların dış mekanda özgürce hareket edememesi ve doğal hayat ile bağlantı kuramaması çocukluk obezitesi gibi bazı problemlere yol açmaktadır (Blanchet-Cohen ve Elliot, 2011).

Doğal ortamda gerçekleşen okul dışı öğrenmelerin çocuklara etkisini inceleyen diğer bir araştırma da İngiltere'de gerçekleştirilmiştir. İskoçya'da 20 ve Galler'de 20'nin üzerinde olmak üzere ülkede toplam 100 orman okulu bulunmaktadır. Orman Okulu, çocukların uzun bir süre boyunca ormanlık alanla düzenli temas halinde uygulamalarda bulunmasını içermektedir. Bu noktada bu eğitim yaklaşımı; çocukların, doğal çevre ile tanışmalarını ve temas kurmalarını sağlamaktadır. Yakınlarda yayınlanan Okul dışı eğitim manifestosu (DfES) çocukların sınıfın ötesindeki dünyayla ilgili deneyim kazanmasının önemini vurgulamaktadır. Oxfordshire, Shropshire ve Worcestershire'daki 7 okuldan 24 çocuk, Orman Okulu'na devam ederken 8 aylık bir süre boyunca gözlemlenmiştir. Çocukların güven, motivasyon ve konsantrasyon, dil ve iletişim ve fiziksel becerilerindeki gelişmeler, öğretmenler ve orman okulu liderleri tarafından kaydedilmiştir. Araştırmanın sonucunda değişikliklerin gerçekleşmesi zaman almakta olduğu ve özellikle günlük yaşamlarının bir parçası olarak doğaya erişimi olmayan çocuklar için doğal çevre ile tekrarlanan ve düzenli temas ihtiyacı vurgulanmıştır (O'Brien,2009).

Diğer bir çalışmada, yine okul dışı öğrenme uygulamalarının çocuklara olan faydaları araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Amerika'da okul öncesi çağındaki 120 çocuk ile "ağaç müzesi" isimli bir proje başlatılmıştır. Proje kapsamında çocuklar Boston'da bulunan Arnold Botanik parkına geziye götürülmüştür. Refakatçileri, öğretmenler ve Botanik parkta bulunan uzmanların rehberliği eşliğinde küçük gruplara ayrılarak doğa gözlemleri yapmışlardır. Projenin ana amaçlarından biri, ailelere süreç içerisinde çocukların bütünsel

gelişimini destekleyebilmeleri ve çocukların çeşitli bilimsel konseptleri öğretebilmeleri için botanik bahçesini bir öğrenme ortamı olarak nasıl kullanacakları konusunda bir kaynak oluşturmaktır. Çocukların bilim sorgulama ve temel yaşam bilimleri kavramlarını anlamalarını desteklemeyi amaçlamaktadır. Projenin sonucunda çocukların çevreye dair bir gözlem ile birlikte derin ve anlamlı bir deneyim kazandıkları belirtilmiştir. Öğretmenler, çocukların doğa ile ilgili yeni bir kelime hazinesi geliştirdiğini, bütüncül kullanımı konusunda gelişme kaydettiklerini, ağaçların arasındaki benzerlik ve farklılıkları gözlemledikleri ve bu süreçte edindikleri deneyimleri sınıf içinde tekrar etme eğilimi gösterdiklerini ifade etmektedir. Deneyimleyerek ilk elden edindikleri bu ilk elden deneyimler çocukların bütünsel gelişimini desteklemektedir (Hoisington, Sableski ve DeCosta, 2010).

Merewether (2015) ise okul dışı öğrenme uygulamalarına çocukların bakış açısından bakan bir araştırma yürütmüştür. Araştırma için, Avustralya'da 3-4 yaşlarındaki 8 çocuk ile çalışılmıştır. Çalışmada çoklu metot yaklaşımı kullanılmıştır. Çocukların okul dışında geçirdikleri vakitler, orada gerçekleşen diyaloglar, çocukların perspektifinden çekilmiş fotoğraflar ve dış mekanda geçirdikleri vakitler ile ilgili çizimleri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda mekanın hareket etme yeteneği, gözleme, taklit etme ve sosyalleşme açısından çocukları beslediği ortaya çıkmıştır. Çalışmada geçen diyaloglara bakıldığında öğrenme ortamının çocukların birbirleri ile olan bağlarını geliştirdiği ve sosyalleşmenin bir aracı olduğu görülür. Çocuklar dış mekanda özgürce hareket etme fırsatı bulabilirler, dış mekan onlar için bir gözlem aracıdır. Edindikleri gözlemleri taklit ise çocuğun öğrenmesinde oldukça büyük bir yer kaplar ve çocuklar dış mekân deneyimlerinden taklit ederek öğrenmeye yatkındır. Bu da okul dışı öğrenme ortamlarını harika bir öğretici kılmaktadır.

Okul dışı öğrenme uygulamalarının çocukların bütünsel gelişimine faydaları birçok araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Haynes ve ark. (1983) uygulamaların sıklığının yanı sıra uygulamanın niteliğinin de çocuklar için önemini incelemiştir. Okul öncesi dönem siyahi çocukların test performansı üzerinde, alan gezilerinin ve alan gezilerini yapılandırmanın önemi üzerinde bir araştırma yürütmüştür. Etkinliğin etkilerini değerlendirmek için Peabody

Resim Kelime Testi (PPVT) kullanılmıştır. Şehirde yaşları 4 ile 5 arasında değişen toplam yaşayan 52 siyahi çocuk, eşit sayıda bir deney grubu ve bir kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Çocuklar, yerel hayvanat bahçesi ve seçilmiş müzeler gibi yerlere 6 haftalık alan gezilerine götürülmüştür. Deney grubuna sunulan etkinlikler arasında çizim yapma, gezide yaşananları tartışma ve gezi sırasında gözlemlediklerini eyleme geçirme yer almıştır. Ayrılmadan önce, deney grubu katılımcıları ve öğretmenleri ne deneyimleyeceklerini tartışmıştır. Gezilerde deneyimlenen öğeler, PPVT'deki öğelerle eşleşecek şekilde seçilmiştir. Bulgular, yapılandırılmış gezilere maruz kalan çocukların, yapılandırılmamış gezilere maruz kalan çocuklara göre PPVT'de daha fazla kazanım elde ettiğini göstermiştir. Bu araştırma, okul dışı öğrenme uygulamalarında uygulamanın niceliğinin yanında niteliğinin de oldukça önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Okul dışı öğrenme uygulamalarının çocukların gelişim ve öğrenmesini desteklediğine dair diğer bir çalışma ise Aerila ve ark. (2016) tarafından yürütülmüştür. Okul dışına yapılan eğitsel müze gezileri; çocukların topluma, özellikle de yakın çevrelerine ve tarihe olan ilgilerini artırmaktadır. Çalışmalar, okul dışı öğrenme uygulamalarının çocukların gelişimini destekleyici etkinlikleri içerdiğinde çocukların öğrenmekten zevk aldığını, öğrenilen bilgilerin kalıcı olduğunu ve okulda etkileşimler ve sürekli öğrenme yoluyla deneyim edinebildiğini göstermektedir. Yapılan bu çalışmada, 14 anaokulu öğrencisinin alan gezisini takiben oluşturdukları hikayeler ve sanat ürünleri müze alan gezisi kapsamında incelenmiştir. Nitel bulgular, alan gezilerinden sonra yapılan bu takip etkinliklerinin, eğitici çalışma sayfalarına benzer şekilde işlev gördüğünü göstermektedir. Müze ziyaretleri sırasında çocukların deneyimleri hakkında etkili bir şekilde bilgi toplanmıştır. Sonuçlar değerlendirildiğinde; öykü yazmanın, çocukların düşüncelerini ve deneyimlerini özgürce ifade etmelerine olanak sağladığı bulunmuştur. Müzeye gerçekleştirilen gezide çocukların aktif öğrenmesi pekişmiştir. Okul dışı uygulamaları takip eden etkinlikler ile çocukların; gerçek hayat deneyimlerini öğrendikleri bilgiler ile birleştirilerek öğrenmeyi anlamlı hale getirdikleri gözlemlenmiştir.

Literatür incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alındığında okul dışı öğrenme uygulamaları ile ilgili genellikle olumlu görüşler belirttikleri tespit edilmiştir. Norðdahl ve Jóhannesson'nın (2014) yürüttüğü makale İzlanda'da anaokulunda çalışan 25 okul öncesi öğretmenin okul öncesi eğitimde dış mekan kullanımının rolü üzerine görüşlerini tartışılmıştır. Öğretmenler çocukları okul dışına çıkarmanın olası riskinin çocukların öğrenme potansiyelini engellememesi gerektiğini ve çocukları dışarı çıkartmaktan çekinmediklerini ifade edilmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerine göre okul dışı öğrenme ortamları:

- a) Çocuğun öğrenmesini ve oyununu,
- b) Çocuğun iyi olma halini ve cesaretini
- c) Çocuğun sürdürülebilirliğe olan bakış açısını, sosyal duygusal ve bilişsel becerilerini olumlu olarak etkilemektedir.

Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ile ilgili olumlu görüşlerine karşın uygulamada sınırlılıklar olduğu bilinmektedir (McClint ve Petty, 2015). Bunun olası nedenleri ile ilgili araştırmalara rastlanmaktadır. Bu doğrultuda Hollanda'da 5 ilkokulda "*okulun dışında öğretmen ol*" projesi kapsamı altında İşbirlikçi eylem araştırması tasarımı kullanılarak bir araştırma yapılmıştır. Yürütülen proje ile birlikte öğretmenlerin okul bahçesinde uyguladıkları okul dışı etkinlikleri destekleyen işbirlikçi bir ağ kurulmuştur. Öğretmenlerin bu deneyimlerini besleyen ve bu deneyimleri değerlendirmelerini sağlayan çeşitli toplantılar düzenlenmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin bu değerlendirmeleri sonucu betimleyici analiz yöntemleri kapsamında kodlama ve alt kategorilere ayırma çalışmaları uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler okul dışı öğrenme deneyimlerini 4 tema altında değerlendirmiştir. Bunlar:

- 1) Fiziksel kısıtlamalar
- 2) Okul dışı öğretim becerilerindeki sınırlılıklar
- 3) Başlamakta zorlanma
- 4) Okul dışı öğrenmenin formal bir düzeyde eğitime dahil olmayışıdır.

Bu başlıklar altında öğretmenlerin en çok vurguladıkları engeller ise: “Kontrolü kaybetme korkusu, Zaman sıkıntısı, Sınıf Yönetimini sağlayamama, Konuya yabancı olma ve ilham eksikliği” olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlerin bu engellere cevap olarak en çok ifade ettikleri çözümler arasında: okul dışı öğrenme uygulamalarını tanıdık hale getiren ilham verici anları, çocukların okul dışı öğrenme uygulamaları sırasındaki reaksiyonlarının verdiği ilham, takım çalışmasının getirdiği ilham, öğretmenin tutumu, okul dışı öğrenme sırasında kuralların yeniden düzenlenmesi olarak yer almaktadır (Hovinga ve ark., 2020).

Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımındaki etken faktörleri inanç ve uygulama başlıkları altında sorgulayıp araştırmak için ABD'nin Minnesota şehrinde 46 okul öncesi öğretmeni ile bir araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmada okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımının; öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmanın zorluğuna olan inançları ve doğal mekanlar ile olan ilişkilerine olan inançları ile bağlantılı olarak değiştiği tespit edilmiş ve değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan regresyon analizi sonucu okul dışı öğrenme ortamları kullanımının en büyük yordayıcısı %67 oranında okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmanın zorluğuna olan inanç olarak tespit edilmiştir. Sonuçlar, bu uygulamaları yapmanın önüne geçen engeller olarak doğal okul dışı öğrenme ortamlarına yürüme erişiminin olmaması, zaman eksikliği, soğuk hava şartları ve güvenlik endişeleri olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında; öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarının kullanım zorluğuna ilişkin inançlarının, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarının çocuklara sağladığı fırsatları sınırlayabileceğini düşündürmektedir (Chakravarthi, 2009).

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın Türü

Araştırmada nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı karma desen yöntemi kullanılmıştır. Karma desen yönteminde araştırma sorusu, çoklu veri elde etme yoluyla hem daha iyi anlaşılırken hem de daha detaylı biçimde cevaplanmaktadır (Alkan ve ark.,2019). Fraenkel ve ark.' a (2012) göre karma desen araştırmaları; arasında ilişki bulunduğu öngörülen değişkenlerin açıklanma, doğrulanma ve keşif sürecine destek olabilmektedir.

Creswell ve ark. (2003)' e göre sıralı ve açıklayıcı ardışık karma desen iki ayrı aşamadan oluşmaktadır; bu aşamalar öncelikle nicel boyut ve ardından sıralı olarak nitel boyuttur. Bunun anlamı; araştırmacının öncelikle nicel verileri toplaması, ardından topladığı verileri açıklamak ve/veya detaylandırmak adına nitel verileri toplamasıdır. Nicel veriler, nitel verilerin analizinde, açıklanmasında ve nitel verilerin temellendirilmesinde yardımcı olmaktadır. Creswell ve arkadaşlarına (2006) göre Açıklayıcı Ardışık Karma Yöntem Şekil 6'da açıklanmıştır.

Şekil 6'da görüldüğü üzere ilk aşama nicel veri toplamak ve ardından analiz etmektir. Bunlar, araştırmada "Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği" ve "Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Kişisel Bilgi Formu" nun uygulanması ve analizi aşamalarıdır. Bir sonraki aşamada, nitel veri toplamak için araştırmada "Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği" ve "Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Kişisel Bilgi Formu" nun uygulandığı 15 gönüllü öğretmene "Okul Dışı Öğrenme Uygulamaları Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu" uygulanmıştır. Nitel boyutta elde edilen verilere, içerik analizi uygulanarak nicel ve nitel veri sonuçları bütünleştirilerek yorumlanmıştır.

Şekil 6

Açıklayıcı Ardışık Karma Yöntem (Creswell ve ark., 2006)



Araştırmanın Evreni ve Örneklemi/Çalışma Grubu/Katılımcılar

Araştırmanın evreni Ankara'nın Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Yenimahalle, Altındağ, Keçiören ilçelerinde MEB'e bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde çalışan okul öncesi öğretmenlerini kapsamaktadır. Çalışmanın nicel boyutunun örneklem seçimi için tarama araştırma türlerinden olan kesitsel araştırma modeli kullanılmıştır. Kesitsel araştırma modelinde seçilecek olan örneklemin evreni yansıtıyor olması gerekmektedir (Fraenkel & ark., 2006). Bu noktadan hareketle, ölçekler çevrimiçi ve elden olmak üzere Ankara'da öğretmen sayıları bakımından en fazla olan ilçelerin içerisinde resmi ve özel okul sayılarının dağılımındaki eşitlik göz önünde bulundurularak seçilen 6 merkez ilçeden MEB'e bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinden toplanmıştır. 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde Ankara ilinde MEB'e bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam sayısı 5254'tür (MEB,2021). Örneklemi daraltmak üzere

Ankara ilçelerinden sayı bakımından en fazla olarak tespit edilen, resmi ve özel okul sayılarındaki eşit dağılım göz önünde bulundurularak 6 merkez ilçe seçilmiştir. Bunlar: Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Yenimahalle, Altındağ ve Keçiören'dir. Bu ilçelerde MEB'e bağlı resmi ve özel okul öncesi kurumlarında görev yapmakta olan 2436 resmi 1324 özel olmak üzere toplam 3760 öğretmen bulunmaktadır (MEB,2021). Büyüköztürk (2020)'ye göre "Araştırmanın örnekleme, evrenin en az %10' unu temsil etmesi gerekmektedir". Bu nedenle "Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği"nin toplamda yaklaşık 370 öğretmene ulaştırılması planlanmıştır. Covid-19 şartları ve öğretmenlerin yoğunluğu nedeniyle 248 öğretmene ulaşılmıştır. Veri setinden uç değerler çıkarıldıktan sonra toplamda 241 öğretmenin yanıtları ile analiz yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim dönemi Covid-19 Pandemi şartları nedeniyle seçkisiz olmayan örneklem türlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir (Patton, 1990). Bu bağlamda Ankara'da MEB'e bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan ölçek uygulamasına katılmış ve gönüllü olan 15 öğretmene ilçelere göre dengeli bir dağılım gözetilerek (Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 2'si Altındağ, 3'ü Gölbaşı, 2'si Yenimahalle, 3'ü Etimesgut, 3'ü Çankaya ve 2'si Keçiören'de görev yapmaktadır.) "Okul Dışı Öğrenme Uygulamaları Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu" uygulanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Ankara ilinde bulunan Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Yenimahalle, Altındağ ve Keçiören ilçelerinde MEB'e bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile çalışma yapabilmek adına etik komisyon izni alabilmek için öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'na başvurulmuş 06.12.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001900152 sayılı izin alınmıştır. Çalışmanın komisyon tarafından uygun bulunmasının ardından alan çalışmalarının başlatılması adına gerekli belgeler temin edilerek, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne çevrimiçi başvuruda bulunulup evraklar gönderilmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma onayı alındıktan sonra belirlenen

resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına ve online olarak da belirlenen kurumlarda çalışan öğretmenlere ölçme araçları ulaştırılmıştır. Nicel ölçeği dolduran öğretmenlere nitel kısım için gerekli olan öğretmen görüşmesine gönüllü katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Kişisel bilgilerini paylaşan gönüllü öğretmenlerden 15 kişi seçkisiz olmayan uygun örnekleme yöntemi ile seçilerek yüz yüze görüşme yapılmış ve görüşme sırasında onayları alınarak ses kayıtları alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Ankara ilinde bulunan MEB'e bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler için araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmen Kişisel Bilgi Formu" ve Göloğlu-Demir, ve Çetin (2021) tarafından geliştirilen "Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği" izin alınarak kullanılmıştır. Okul Öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme uygulamalarını ortaya koymak için ise araştırmacı tarafından uzman görüşü alarak geliştirilen "Okul Dışı Öğrenme Uygulamaları Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır

Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilmiştir. Form; araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaş, eğitim durumu, mesleki deneyimi, çalıştığı okul öncesi kurumun türü, benimsediği eğitim yaklaşımı, sınıfının yaş aralığı ve okul dışı öğrenme ile ilgili herhangi bir eğitimi olup olmadığı ile ilgili bilgi almak için oluşturulmuş yedi maddelik bir formdur.

Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği

Göloğlu-Demir ve Çetin (2021) tarafından ODÖ faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançlarını belirlenmesini sağlayan ve 14'ü olumsuz 15'i olumlu olmak üzere toplam 29 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. 332 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Yapı geçerliliği için ise

Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Açımlayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek “kabul edilebilir uyum” ve “mükemmel uyum” indekslerine sahiptir. Madde geçerliliğine bakıldığında ise tüm maddelerin birbirleri içinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Ölçeğin okul dışı öğrenme faaliyetlerine ilişkin öğretmen öz yeterliliğini ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu; 29 madde ve 4 faktörlü yapı ortaya çıkmıştır. Elde edilen faktörler:

1. “Hazırlık Yeterliliği”
2. “Uygulama ve Değerlendirme Yeterliliği”
3. “Öğrenmeyi Destekleme Yeterliliği”
4. “Bilgi ve Deneyim Yeterliliği”.

ODÖ faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançları ölçeğinde, 11 maddeden oluşan “Hazırlık Öz-yeterliliği” boyutundan en az 11 en fazla 55 puan, 10 maddeden oluşan “Uygulama ve Değerlendirme Öz-yeterliliği” boyutundan en az 10 en fazla 50, 4 maddeden oluşan “Öğrenmeyi Destekleme Öz-yeterliliği” boyutundan en az 4 en fazla 20 ve 4 maddeden oluşan “Bilgi ve Deneyim Öz-yeterliliği” boyutundan ise en az 4 en fazla 20 puan alınabilmektedir. Ölçeğin toplanabilir özellikte olduğu tespit edilmiş olup ölçek genelinde alınabilecek en az puan 29 en yüksek puan ise 145’tir. Ölçümlerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları faktör 1 için 0,95; faktör 2 için 0,90; faktör 3 için 0,86; faktör 4 için 0,78 ve ölçek geneli için 0,94 olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ise elde edilen güvenilirlik katsayıları Tablo 1’te verilmiştir.

Tablo 1

Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Güvenilirlik Değerleri

Ölçek Faktörleri	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Hazırlık-Öz Yeterliliği	11	0,91
Uygulama ve Değerlendirme Öz Yeterliliği	10	0,89
Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterliliği	4	0,84
Bilgi ve Deneyim Öz Yeterliliği	4	0,77

Tablo 1 incelendiğinde, ölçeğin tüm alt boyutlarında Cronbach alfa değerlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Güvenirlik katsayısı 0,70 ve üzerinde olan ölçümlerin güvenilir kabul edilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu durumda hesaplanan güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir.

Okul Dışı Öğrenme Uygulamaları İlişkin Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Bu form araştırmacı tarafından öğretmenlerinin okul dışı öğrenme görüş ve uygulamalarını ortaya koymak için Okul Öncesi Ana Bilim dalında uzman olan 5 kişinin uzman görüşü alınarak geliştirilmiş 9 sorudan oluşan bir formdur. Görüşme formunda, okul öncesi öğretmenlerinin; okul dışı öğrenmeyi nasıl tanımladıkları, çocuklara olan etkileri ile ilgili görüşleri, kendilerini okul dışı öğrenme uygulamaları açısından değerlendirmeleri, uygulamalarındaki planlama ve uygulama boyutu, ne sıklıkla uygulama yaptıkları, uygulama sırasında kullandıkları yöntemler, yararlandıkları okul dışı öğrenme ortamları, okul dışı öğrenme uygulamaları yapmalarını güçleştiren faktörler ve uygulamaların artması için ihtiyaç duydukları desteklerin sorgulanması amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler uygun istatistik yazım programlarıyla analiz edilmiştir. Nicel boyutta betimleyici istatistik yöntemleri; ortalama, standart sapma, frekans ve Pearson korelasyon katsayısı, normallik analizi, t testi ve tek yönlü varyans analizi testlerinin uygulanmıştır. Nitel boyutta ise; görüşme sonucunda elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır.

Nicel Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği uygulanması sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiştir. Ölçekteki olumsuz maddeler ters kodlanmıştır. Alt problemlerin analizine geçilmeden verilerdeki geçersiz cevaplar ve uç değerler incelenmiştir. Ölçek maddelerinin z değer dönüşümleri yapılmış ve

kritik değer olan -3,29 ile +3,29 aralığının dışında kalan veriler değerlendirilmeye alınmayarak toplam 241 veri ile analizler yapılmıştır.

Normallik Analizi. Ölçeğin toplam ve alt boyutları ile belirlenen alt problemler doğrultusunda yaş, öğrenim durumu, kıdem, okul türü ve okul dışı eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Örneklem büyüklüğünün her bir grupta yeterli büyüklükte olması ($n>30$) ve puanların dağılımının normal olması parametrik yöntemler için gerekli varsayımlardır ve kontrol edilmiştir. Ölçeğin toplam puan ve her bir boyutundaki puanların normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre test edilmiştir.

Tablo 2

Ölçeklerden Elde Edilen Normal İstatistikler

	Alt Boyut	Çarpıklık	Standart Hata	Basıklık	Standart Hata
Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği	Hazırlık-Öz Yeterliliği	-,495	,157	-,319	,312
	Uygulama ve Değerlendirme Öz Yeterliliği	-,801	,157	,812	,312
	Öğrenmeyi Destekleme	-1,000	,157	,335	,312
	Öz Yeterliliği				
	Bilgi ve Deneyim Öz Yeterliliği	-,306	,157	-,477	,312
	Toplam Puan	-,370	,157	-,392	,312

Tablo 2 incelendiğinde ölçeklerden elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 aralığında yer aldığı görölmektedir (George ve Mallery, 2010). Çarpıklık ve basıklık katsayıları sosyo demografik özelliklerdeki değişkenlerde de bu aralıkta çıktığından analizlerde normal dağılıma uygun parametrik yöntemler seğilmiştir. İki gruba ilişkin ortalamaların karşılaştırılmasında bağımsız örneklem için t testi, ikiden fazla gruba ilişkin ortalamaların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır (Büyüköztürk ve ark., 2020).

Tek yönlü varyans analizi. Gruplar arasında fark olup olmadığını gösteren çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca ODÖ Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği toplam puanını anlamlı olarak etkileyen değişken olan okul dışı öğrenme ile ilgili eğitim alma değişkeni ile ölçek toplam puanlarının bağımlı değişken olarak ele alınarak yordandığı doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Tüm analizlerde IBM SPSS Statistics 22 programı kullanılmış olup anlamlılık düzeyi 0,05 seçilmiştir.

Nitel Verilerin Çözümlemesi

Nitel veriler tematik analiz etme yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çelik ve ark.'a (2020) göre nitel veri analizi, elde edilen verilerden yola çıkarak bir anlam çıkarmaya çalışmak, verilerin tekrar eden kalıpları üzerinden yapılan bir kategorilendirme işlemi ve bu kategorileri yorumlama ve anlamlandırma sürecidir. Nitel veri analizine veri setinde elde edilen görüş, uygulama ve pratikleri keşfetmek, betimlemek, sınıflandırmak ve temsil edilen başlıklar üzerinden açıklamalara ve anlamlara ulaşmak adına başvurulmaktadır. Braun ve Clarke (2006) ise tematik analizi tanımlama, analiz etme ve tekrar eden temalar ile elde edilen verileri raporlandırma metodu olarak tanımlar. Tematik analiz, nitel verilerin analizinde en çok kullanılan yöntemlerden biridir (Boyatzis, 1998). Braun ve Clarke (2006) tematik analizin betimsel sürecinin 6 aşamasından bahsetmiştir.

1. Verilerini tanıma
2. İlk kodların oluşturulması
3. Temaların aranması
4. Temaların gözden geçirilmesi
5. Temaların tanımlanması ve adlandırılması
6. Raporun oluşturulması

Nitel verilerin analizinde yukarıda belirtilen aşamalardan yararlanılmıştır. Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler Öğretmen Görüşme Formunda yer alan soru başlıkları temel alınarak 11 tema altında tanımlanmış ve düzenlenmiştir. Bu temalar aşağıda verilmiştir: *“Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme kavramına*

algılarına ilişkin görüşleri, Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme uygulamalarının çocuklara olan etkileri hakkındaki görüşleri, Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları okul dışı öğrenme faaliyetleri, Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme uygulamaları hakkındaki öz-yeterliliğine ilişkin görüşleri, Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılma sıklığı, Okul öncesi eğitim sürecinde faydalanılan okul dışı öğrenme ortamları, Okul öncesi eğitim sürecinde faydalanılan yöntem ve teknikler, Okul dışı öğrenme uygulamalarının hazırlık ve planlama süreci, Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum ve çevresini okul dışı öğrenme imkanları açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşleri, Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme uygulamalarının yapılmasını engelleyen faktörlere ilişkin görüşleri, Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmelerin kalite ve sıklığını artırılmasına dair beklenti ve önerilerine ilişkin görüşleri” Belirlenen temaların altlarında elde edilen veri sisteminde yer alan tekrar eden kalıplar belirlenerek kodlar oluşturulmuştur ve tablolar ile gösterilmiştir. Kodlar ve bağlı bulunduğu temalar analiz sürecinde tekrar gözden geçirilip incelenmiştir.

İçerik analizi sonucu ortaya çıkan tema ve kodlamaların güvenilirliklerinin belirlenmesi amacıyla iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Miles ve Huberman'ın (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

$$\Delta = (C \div (C + \partial) \times 100)$$

Δ : Güvenirlik katsayısı,

C: Görüş birliğinde bulunulan konu/terim sayısı

∂ : Görüş birliğinde bulunulmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir.

Denklemlerle ifade edilen güvenilirlik formülü aslında iç tutarlılığı ifade etmekte olup uzmanlar arası uyumun en az %80 olması beklenmektedir. Bu araştırmada ise Δ güvenilirlik katsayısı %91,7 bulunmuş olup uzmanlar arası uyum oldukça yüksek çıkmıştır. Kodları ve temsil ettikleri temaları güçlendirmek amacıyla görüşme yapılan öğretmenlerin alıntılarını eklenerek desteklenmiştir. Öğretmenlerin görüş ve uygulamalarının ifadelerinden yola çıkarak sonuçlardan anlam çıkarılarak yorumlar yapılmış ve bulgular raporlanmıştır.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Aşağıda öncelikle araştırmanın nicel ve nitel bulgularına ve ardından bu bulgulara ilişkin tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

Bulgular

Aşağıda araştırmanın nicel ve nitel bulgularına yer verilmiştir.

Nicel Bulgular

Araştırmanın nicel bulguları araştırmanın aşağıdaki alt problemlerine cevap aramaktadır.

- Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik öz yeterlilik inançları hangi düzeydedir?
- Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme öz yeterlilik inançları;
 - Eğitim durumlarına,
 - Yaşlarına,
 - Mesleki deneyimlerine
 - Çalıştıkları kurumun türüne ve
 - Okul dışı öğrenme uygulamaları ile ilgili eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Demografik Bilgiler

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3*Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler*

Değişken	Grup	Sayı(n)	Yüzde(%)	
Yaş	25 yaş ve altı	30	12,4	
	26-35	96	39,8	
	36-45	84	34,9	
	46 yaş üzeri	31	12,9	
Öğrenim Durumu	Ön lisans ve altı	35	14,5	
	Lisans	158	65,6	
	Lisansüstü	48	19,9	
Kıdem (yıl)	0-5	77	32,0	
	6-10	43	17,8	
	11-15	53	22,0	
	16-20	32	13,3	
	20 üzeri	36	14,9	
Sınıfın yaş aralığı (ay)	36-48 ay	50	20,7	
	49-61	95	39,4	
	62-73	96	39,8	
Okul Türü	MEB'e bağlı özel Anaokulu/Anasınıfı	93	38,6	
	MEB'e bağlı resmi Anaokulu/Anasınıfı	148	61,4	
	Okul dışı eğitim alma Durumu	Hayır	128	53,1
	Evet	113	46,9	
Toplam		241	100	

Öğretmenlerin yaş grubu dağılımı incelendiğinde en çok sırasıyla %39,8'i 26-35 yaş aralığında, %34,9'u 36-45 yaş aralığında, %12,9'u 46 yaş üzerinde, %12,4'ü 25 yaş ve altı yaş aralığındadır. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin %65,6'sı lisans mezunu iken %19,9'u lisansüstü eğitim almıştır ve %14,5'i ön lisans veya lise mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyim yıllarının dağılımı incelendiğinde 0-5 yıl aralığında deneyim sahibi olduğunu belirten öğretmenlerin %32'lik oranla ilk sırada olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %17,8'i 6-10 yıl, %22'si 11-15 yıl, %13,3'ü 16-20 yıl, %14,9'u 20 yıl üstü mesleki deneyime sahip oldukları görülmektedir. Araştırmadaki katılımcıların çoğu (%39,8) 62-73 aylık yaş grubu ile

çalışırken, %39,4 ü 49-61 aylık yaş grubu ile %20,7'si 36-48 ay yaş grubu ile çalışmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri incelendiğinde; 61,4'ü MEB'e bağlı resmi anaokulu/anasınıfında ve 38,6'sı ise MEB'e bağlı özel anaokulu/anasınıfında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %46,9'u okul dışı eğitim almış iken %53,1'i okul dışı herhangi bir eğitim almamıştır

Tablo 4

Okul Öncesi Öğretmenlerinin ODÖ Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Betimleyici İstatistikleri

Alt Boyutlar ve Toplam Puan	N	Ort.	SS	Min	Max
Hazırlık-Öz Yeterliliği	241	45,13	7,10	22	55
Uygulama ve Değerlendirme Öz Yeterliliği	241	38,34	8,03	10	50
Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterliliği	241	17,78	2,45	9	20
Bilgi ve Deneyim Öz Yeterliliği	241	14,25	3,73	4	20
Toplam	241	115,49	17,91	58	145

Okul Öncesi Öğretmenlerinin ODÖ Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği alt boyutlarından aldıkları ortalama puanları sırasıyla 45,13; 38,34; 17,78, 14,25 ve toplam puanın ortalamasının 115,49 olduğu görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerin yaş aralığı değişkenine göre ODÖ Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla gruplar arası farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik yöntemlerden tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmış olup, sonuçlar Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5

Okul Öncesi Öğretmenlerinin ODÖ Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Hazırlık-Öz Yeterliliği	25 yaş ve altı	30	43,67	8,17	(3, 237)	1,231	0,299
	26-35	96	46,04	6,13			
	36-45	84	44,46	7,66			
	46 yaş üzeri	31	45,52	7,21			
Uygulama ve Değerlendirme Öz Yeterliliği	25 yaş ve altı	30	37,27	8,89	(3, 237)	1,903	0,130
	26-35	96	39,67	7,75			
	36-45	84	38,01	7,68			
	46 yaş üzeri	31	36,13	8,62			
Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterliliği	25 yaş ve altı	30	17,60	2,80	(3, 237)	1,456	0,227
	26-35	96	18,18	2,05			
	36-45	84	17,51	2,58			
	46 yaş üzeri	31	17,42	2,84			
Bilgi ve Deneyim Öz Yeterliliği	25 yaş ve altı	30	13,80	4,35	(3, 237)	0,388	0,762
	26-35	96	14,47	3,69			
	36-45	84	14,32	3,62			
	46 yaş üzeri	31	13,84	3,62			
Toplam Puan	25 yaş ve altı	30	112,33	21,15	(3, 237)	1,475	0,222
	26-35	96	118,35	16,55			
	36-45	84	114,31	17,82			
	46 yaş üzeri	31	112,90	18,46			

Tablo 5 incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerin yaş aralığı değişkenine göre ODÖ Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği alt boyutlarında ve toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$). Yani tüm yaş kategorilerinde bu alt boyutlarda ve toplam puanda okul öncesi öğretmenlerinin almış oldukları puanlar benzerdir.

Okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre ODÖ Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla gruplar arası farklılığın olup olmadığını belirlemek

amacıyla parametrik yöntemlerden tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmış olup, sonuçlar Tablo 6' te verilmiştir.

Tablo 6

Okul Öncesi Öğretmenlerinin ODÖ Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p
Hazırlık-Öz Yeterliliği	Ön lisans ve altı	35	44,26	7,19	(2, 238)	2,263	0,106
	Lisans	158	44,74	7,39			
	Lisansüstü	48	47,04	5,74			
Uygulama ve Değerlendirme Öz Yeterliliği	Ön lisans ve altı	35	38,54	8,17	(2, 238)	0,029	0,972
	Lisans	158	38,25	7,85			
	Lisansüstü	48	38,48	8,68			
Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterliliği	Ön lisans ve altı	35	17,31	3,19	(2, 238)	1,544	0,216
	Lisans	158	17,73	2,41			
	Lisansüstü	48	18,25	1,90			
Bilgi ve Deneyim Öz Yeterliliği	Ön lisans ve altı	35	14,60	4,03	(2, 238)	0,308	0,735
	Lisans	158	14,12	3,62			
	Lisansüstü	48	14,44	3,92			
Toplam Puan	Ön lisans ve altı	35	114,71	19,02	(2, 238)	0,687	0,504
	Lisans	158	114,84	18,11			
	Lisansüstü	48	118,21	16,49			

Tablo 6 incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre ODÖ Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği alt boyutlarında ve toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$). Yani tüm eğitim durumu kategorilerinde bu alt boyutlarda ve toplam puanda okul öncesi öğretmenlerinin almış oldukları puanlar benzerdir.

Tablo 7

Okul Öncesi Öğretmenlerinin ODÖ Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Kıdem (yıl)	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Fark
Hazırlık-Öz Yeterliliği	0-5	77	44,62	7,01	(4,236)	0,414	0,799	
	6-10	43	46,09	7,19				
	11-15	53	45,43	6,40				-
	16-20	32	45,34	8,21				
	20 üzeri	36	44,42	7,39				
Uygulama ve Değerlendirme Öz Yeterliliği	0-5	77	37,31	8,60	(4,236)	3,770	0,005*	1-2,
	6-10	43	41,84	6,54				2-3,
	11-15	53	39,32	6,16				2-4,
	16-20	32	37,38	9,52				2-5,
	20 üzeri	36	35,75	8,19				3-5
Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterliliği	0-5	77	17,96	2,29	(4,236)	1,182	0,319	
	6-10	43	18,30	2,13				
	11-15	53	17,62	2,54				-
	16-20	32	17,44	2,63				
	20 üzeri	36	17,28	2,81				
Bilgi ve Deneyim Öz Yeterliliği	0-5	77	13,71	4,01	(4,236)	1,700	0,151	
	6-10	43	15,19	3,57				
	11-15	53	14,49	3,10				
	16-20	32	14,78	4,16				-
	20 üzeri	36	13,47	3,61				
Toplam Puan	0-5	77	113,61	18,16	(4,236)	2,100	0,081	
	6-10	43	121,42	17,28				
	11-15	53	116,87	15,70				
	16-20	32	114,94	20,00				-
	20 üzeri	36	110,92	18,16				

* $p < 0,05$

Okul öncesi öğretmenlerin kıdem değişkenine göre ODÖ Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla gruplar arası farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik yöntemlerden tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmış olup, sonuçlar Tablo 7' te verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre ODÖ Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Hazırlık-Öz Yeterliliği, Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterliliği, Bilgi ve Deneyim Öz Yeterliliği alt boyutlarında ve toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$). Yani tüm eğitim durumu kategorilerinde bu alt boyutlarda ve toplam puanda okul öncesi öğretmenlerinin almış oldukları puanlar benzerdir. Fakat Uygulama ve Değerlendirme Öz Yeterliliği alt boyut puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($F(4,36) = 3,770$; $p=0,005$). LSD ikili karşılaştırma testine göre 6-10 yıl ile 0-5 yıl, 6-10 yıl ile 16-20, 6-10 yıl ile 20 yıl üzeri, 11-16 ile 20 yıl üzeri deneyime sahip olanların Uygulama ve Değerlendirme Öz Yeterliliği puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. 6-10 yıl deneyime sahip olanların Uygulama ve Değerlendirme Öz Yeterliliği alt boyut puanları diğerlerine göre anlamlı olarak daha yüksektir. Ayrıca 11-16 yıl üzeri deneyime sahip olanların Uygulama ve Değerlendirme Öz Yeterliliği alt boyut puanları 20 yıl ve üzeri deneyime sahip olanlardan anlamlı olarak daha yüksektir.

Okul öncesi öğretmenlerin okul türü değişkenine göre ODÖ Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla gruplar arası farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik yöntemlerden bağımsız örneklem için t testi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 8’te verilmiştir.

Tablo 8

Okul Öncesi Öğretmenlerinin ODÖ Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem için t Testi Sonuçları

Değişken	Okul türü	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Hazırlık-Öz Yeterliliği	MEB'e bağlı Resmi Anaokulu/Anasınıfı	148	44,85	7,43	239	-0,764	0,446
	MEB'e bağlı Özel Anaokulu/Anasınıfı	93	45,57	6,56			
Uygulama ve Değerlendirme Öz Yeterliliği	MEB'e bağlı Resmi Anaokulu/Anasınıfı	148	37,74	8,16	239	-1,449	0,149
	MEB'e bağlı Özel Anaokulu/Anasınıfı	93	39,28	7,76			
Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterliliği	MEB'e bağlı Resmi Anaokulu/Anasınıfı	148	17,66	2,50	239	-0,907	0,365
	MEB'e bağlı Özel Anaokulu/Anasınıfı	93	17,96	2,39			
Bilgi ve Deneyim Öz Yeterliliği	MEB'e bağlı Resmi Anaokulu/Anasınıfı	148	14,09	3,71	239	0,867	0,387
	MEB'e bağlı Özel Anaokulu/Anasınıfı	93	14,52	3,78			
Toplam Puan	MEB'e bağlı Resmi Anaokulu/Anasınıfı	148	114,34	18,19	239	-1,258	0,210
	MEB'e bağlı Özel Anaokulu/Anasınıfı	93	117,32	17,40			

Tablo 8 incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerin okul türü değişkenine göre ODÖ Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Hazırlık-Öz Yeterliliği, Uygulama ve Değerlendirme Öz Yeterliliği, Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterliliği, Bilgi ve Deneyim Öz Yeterliliği alt boyut ve toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$). Yani tüm alt boyutlarda ve toplam puanlarda okul öncesi öğretmenlerinin almış oldukları puanlar benzerdir.

Okul öncesi öğretmenlerin okul dışı eğitim alma değişkenine göre ODÖ Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarına

ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla gruplar arası farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik yöntemlerden bağımsız örneklem için t testi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 9' da verilmiştir.

Tablo 9

Okul Öncesi Öğretmenlerinin ODÖ Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Puanlarının ODÖ'ye İlişkin Eğitim Alma Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem için t Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim Alma Durumu	N	\bar{X}	Ss	sd	t	P
Hazırlık-Öz Yeterliliği	Hayır	128	44,69	7,51	239	1,026	0,306
Uygulama ve Değerlendirme Öz Yeterliliği	Evet	113	45,63	6,61			
Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterliliği	Hayır	128	37,35	8,80	239	2,039	0,043*
Bilgi ve Deneyim Öz Yeterliliği	Evet	113	39,45	6,92			
Toplam Puan	Hayır	128	113,32	18,57	239	2,018	0,045*
	Evet	113	117,96	16,88			

* $p < 0,05$

Tablo 9 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin okul dışı eğitim alma değişkenine göre ODÖ Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Hazırlık-Öz Yeterliliği, Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterliliği alt boyut puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p > 0,05$). Yani bu alt boyutlarda okul öncesi öğretmenlerinin almış oldukları puanlar benzerdir. Uygulama ve Değerlendirme Öz Yeterliliği alt boyut puanlarında ise eğitim alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{239} = -2,039$, $p = 0,043$). Bu alt boyutta okul dışı eğitim alanların puanları ($\bar{X} = 39,45$) almayanlara ($\bar{X} = 37,35$) göre anlamlı olarak daha yüksektir. Bilgi ve Deneyim Öz Yeterliliği alt boyut puanlarında eğitim alma durumuna göre istatistiksel olarak

anlamli farklılık bulunmuştur ($t_{239}=-1,640$, $p=0,009$). Bu alt boyutta okul dışı eğitim alanların puanları almayanlara göre anlamli olarak daha yüksektir. Ölçek toplam puanlarında eğitim alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamli farklılık bulunmuştur ($t_{239}=-2,018$, $p=0,045$). Bu alt boyutta okul dışı eğitim alanların puanları almayanlara göre anlamli olarak daha yüksektir.

Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel kısmı, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeye yönelik görüş ve uygulamalarını kapsamaktadır. Öğretmen görüşme formunda yer alan sorular ışığında elde edilen veriler öğretmenlerin ODÖ ile ilgili görüşleri, öğretmenlerin ODÖ uygulamaları, uygulamalarını engelleyen faktörler ve ODÖ uygulamalarının sıklığını ve kalitesini arttırmaya ilişkin beklenti ve önerileri olarak kategorize edilmiş ve analizi gerçekleştirilmiştir. Nitel bulgular araştırmanın aşağıdaki alt problemlerine cevap vermektedir.

- Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ile ilgili görüşleri nasıldır?
- Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme uygulamaları nelerdir?
- Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme uygulamaları ile ilgili karşılaştıkları engeller nelerdir?
- Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin uygulamaların kalitesinin artırılması için beklenti ve önerileri nelerdir?

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme ile İlgili Görüşleri

Görüşme gerçekleştirilen okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme hakkında belirttiği görüşler; okul dışı öğrenme kavramı hakkındaki görüşleri, okul dışı öğrenme uygulamalarının çocuklara olan etkilerine ilişkin görüşleri, okul dışı öğrenme uygulamaları açısından öz-yeterliliklerini değerlendirmeleri, çalıştıkları kurum ve çevresini okul dışı

öğrenme imkanları açısından değerlendirmeleri, okul dışı öğrenme uygulamalarını engelleyen faktörlere ilişkin görüşleri ve okul dışı öğrenme uygulamalarının sıklık ve kalitesini arttırmak için beklenti ve önerileri başlıkları altında analiz edilerek sunulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme kavramı hakkındaki görüşleri. Görüşme yapılan öğretmenlerin okul dışı öğrenme kavramı üzerine olan düşünceleri 3 temel başlık altında gruplandırılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 10

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Kavramı Hakkındaki Görüşlerinin

Dağılımı

Yanıtlar	f
Öğrenme Ortamı / Okul Dışı	13
Etkinlikler/Alan Gezileri	9
Okul dışı öğrenme uygulamalarının olumlu yanları	4

*Katılımcılardan bazıları birden fazla görüş bildirdikleri için görüş sayısı katılımcı sayısından fazladır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden 13 tanesi okul dışı öğrenme kavramını “dışarıda olma” ve “*öğrenme ortamı*” ile bağdaştırarak ifade etmiştir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15). Uludağ (2021) yaptığı araştırmada öğretmenlerin okul dışı öğrenme kavramı ile ilgili görüşlerini sorduğunda görüşme yapılan öğretmenlerin tamamının okul dışı öğrenmeyi “dışarıda olma” üzerinden tanımladıklarını bulmuştur. Bu bağlamda araştırma Uludağ'ın araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Aşağıda çalışmanın konu ile ilgili nitel bulgularını oluşturan görüşlerden bazılarına yer verilmiştir.

Ö6: “...Okul dışı öğrenme etkinlikleri dediğimizde, benim aklıma okul dışında gerçekleştirmiş olduğumuz etkinlikler geliyor...”

Ö9: “...Sınıfta bir çalışma sayfasını boyayın kesin yapıştırın diye yönergeler verip soyut bir kavramı onlara üstünkörü bir şekilde anlatmaktansa, daha da somutlaştırarak dışarıda yerinde yaşayarak yaparak öğrenmelerini sağlamak geliyor...”

Ö13: “...Okulda yapılması planlanan bazı etkinliklerin müzelerde sivil toplum kuruluşlarında parklarda başka sosyal alanlarda yapılması ve bu şekilde okul ve sosyal alan arasında ilişki kurulması anlamına geliyor, bağlantı kurulması aklıma geliyor...”

Ö14: “...Okul dışı deyince sadece ormanda değil müzelerde yapılabilecek ormanlarda yapılabilecek fırın olur, temaya uygun herhangi bir şekilde okulun dışında yapılabilecek aktiviteler geliyor aklıma...”

Okul dışı öğrenme kavramı denilince görüşme yapılan öğretmenlerden 9’u okul dışı öğrenme kavramını *yapılan etkinlikler ve alan gezileri* üzerinden betimlemiştir (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö15). Okul dışı öğrenmeyi etkinlik ile bağdaştıran öğretmenlerin tümünün aklına alan gezileri gelmiştir. Aşağıda konu ile ilgili öğretmen görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir.

Ö4: “...Temalarla bağlantılı alan gezileri geliyor (müzeler, sergiler). Para birimi, alışveriş gibi kavram kelime öğrenirken markete bile gidilebilir çocuklarla. Günlük hayatla bağdaştırılacak bu tür geziler de düzenlenebilir...”

Ö6: “...Okul dışı öğrenme etkinlikleri dediğimizde benim aklıma okul dışında gerçekleştirmiş olduğumuz etkinlikler geliyor bu durumu okul öncesi eğitim programında yer alan ismi ile ifade edecek olursak alan gezileri diyebilirim bizler pek çok alana yönelik kazanımları desteklemek için gezi düzenliyoruz müzeler sanat merkezleri mahallede bulunan eczane fırın kütüphaneler hayvanat bahçeleri ve akla gelebilecek her alan bizim için bir okul dışı öğrenme merkezi bu geziler sırasında gerçekleştirdiğimiz bütün etkinlikler de benim için okul dışı öğrenme etkinlikleridir...”

Ö10: “...Doğa gezileri olabilir çocukların merakları doğrultusunda planlanan geziler olabilir. Bir kişiyi ziyaret etmek olabilir o kişinin çalışma alanıyla alanını incelemek olabilir aklıma gelenler bunlar...”

Görüşme yapılan 4 öğretmen ise okul dışı öğrenme uygulamalarını getirdiği olumlu yanları ile ifade etmiştir (Ö6, Ö8, Ö9, Ö13)

Ö8: "...Okul dışı öğrenme etkinlikleri anlatacağım bir konunun, çocuklara vermek istediğim bir kazanımın, hani soyut olarak anlatmaktansa somutlaştırılmış olarak anlatılmasına yardımcı olmuş olan etkinlikler diye düşünüyorum..."

Ö9: "...Sınıfta bir çalışma sayfasını boyayın kesin yapıştırın diye yönergeler verip soyut bir kavramı onlara üstünkörü bir şekilde anlatmaktansa daha da somutlaştırarak dışarıda yerinde yaşayarak yaparak öğrenmelerini sağlamak geliyor..."

Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme uygulamalarının çocuklara olan etkileri hakkındaki görüşleri. Okul öncesi öğretmenlerine okul dışı öğrenme uygulamalarının çocuklar üzerindeki etkileri sorulmuştur.

Tablo 11

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Uygulamalarının Çocuklar Üzerindeki Faydalarına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Yanıtlar	f
Bütünsel Gelişimine Yönelik Kazanımlar	5
▪ Çocukların bütünsel gelişimini destekleme	5
Sosyal-Duygusal Gelişim Alanına Yönelik Faydalar	7
▪ Sosyal-duygusal gelişimi destekleme	3
▪ Kendini ifade etme becerisi	2
▪ Toplumsal yaşam becerisi	4
▪ Özgüven gelişimi	1
▪ Canlılara saygı duyma	1
▪ Paylaşma, iş birliği	1
Bilişsel gelişimi desteklemeye yönelik	15
▪ Yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleme	8
▪ Sınıfta öğrenmeyi tamamlayıcı/ pekiştirici olması	3
• Merak ve ilgilerini arttırma	7
• Öğrenmeye olan isteklerini arttırma	2
• Kalıcı ve etkili öğrenmeyi sağlama	6
• Çocukların dikkatini geliştirme	3
• Öğrenmeyi somutlaştırarak destekleme	5

*Katılımcılardan bazıları birden fazla görüş bildirdikleri için görüş sayısı katılımcı sayısından fazladır.

Görüşme yapılan 15 öğretmenin tümü okul dışı öğrenme uygulamalarının çocuklar üzerindeki olumlu etkilerinden bahsetmiştir. Öğretmenler bu olumlu etkileri, çocukların

gelişimleri üzerinde katkı sağlama durumu olarak belirtmişlerdir. Belirtilen katkılar 3 kategori altında analiz edilmiştir. Analiz sonuçları aşağıda Tablo 11' de verilmiştir.

Araştırmalara göre okul dışı öğrenme uygulamalarının özellikle çocukların sosyal ve duygusal gelişimi açısından yararlı olduğu tespit edilmiştir. (Yıldırım ve Akamca, 2017; Norðdahl ve Jóhannesson, 2010; Merewether, 2015) Öğretmenlerden 7 tanesi ise sosyal-duygusal gelişim alanına yönelik faydalardan bahsetmiştir (Ö1, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15). Sosyal duygusal gelişim alanını ifade ederken 3 kişi "*sosyal-duygusal gelişimi destekleme*" 2 kişi "*kendini ifade etme becerisi*" 4 kişi "*toplumsal yaşam becerisi*" 1 kişi "*özgüven gelişimi*", 1 kişi "*canlılara saygı duyma*" 1 kişi ise "*paylaşma ve işbirliği*" ile sosyal ve duygusal alan kazanımlarını ifade etmiştir. Aşağıda sosyal-duygusal gelişim alanına yönelik faydalara değinen bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

Ö6: "*...Yine çocukların sosyal duygusal gelişimine katkıları oluyor çünkü gittikleri farklı okul dışı öğrenme ortamlarında farklı kişiler farklı yerler gördükleri için kendilerini ifade etmeyi öğreniyorlar orada en basitinden tiyatroya gittiğimizde toplumsal kuralları öğreniyorlar nasıl servise bineceklerinizi inecekleri orada nasıl davranmaları gerektiği ve sosyal duygusal gelişimlerinde de önemli olduğunu düşünüyorum...*"

Ö7: "*...Bir kere çocukların özgüvenlerine daha çok yerine getiriyor ayrıca daha çok sosyalleştiriyor...*"

Ö9: "*...Hani çocukların daha değişik ortamlar daha farklı insanlarla sosyal ilişkilerde olmaları farklı insanlardan farklı materyaller, farklı hayvanlar görmeleri ya da gittiğimiz yere göre onunla ilgili deneyim kazanmaları bizim için önemli oluyor...*"

Ö11: "*...Ayrıca dört duvar içine sıkıştırılmadıkları için enerjilerini daha kolay boşaltarak doğayla iç içe durumda sakinleşiyorlar. Doğada vakit geçirirken doğaya saygı duymayı, hayvanları ve bitkileri dokunmadan, rahatsız etmeden sadece gözleriyle inceleyerek, aldıkları yaprakları, taşları geri yerlerine koyarak her canlının yaşam hakkına saygı duymayı öğreniyorlar...*"

Görüşme yapılan öğretmenlerin 5 tanesi bütünsel gelişime yönelik faydalardan bahsetmiştir (Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö15). Aşağıda öğretmenlerin bazılarının bütünsel gelişim hakkındaki yorumları bulunmaktadır.

Ö1: *“...Doğal ortamda eğitimi desteklemek amacıyla biz okul dışı öğrenme ortamlarından sürekli destek alıyoruz. Elimizden geldiği kadar planlar düzenliyoruz ve yapmaya çalışıyoruz ki çocukların gelişimine olduğunca katkılar sağlasın. Hem yaşayarak, görerek öğrensinler doğal ortamın farkına varsınlar diye okul öncesi eğitimde okul dışı faaliyetleri destekliyoruz diyelim...”*

Ö3: *“...Yani genel olarak çocukların bütünsel gelişimine faydalı olduğunu düşünüyorum.”*

Ö7: *“...Onları tüm gelişim alanlarında desteklediğini düşünüyorum çünkü artık günümüz kuşağı Z kuşağının masada yaptığı standart etkinlikler onları çok fazla amaca yönelik konsantre etmiyor.”*

Görüşme yapılan öğretmenlerin tümü ise (Ö1-Ö15) Bilişsel gelişim Alanını desteklemeye yönelik faydalara değinmiştir. Öğretmenler bu kategori başlığı altında: 8 kişi *“yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleme”* 3 kişi *“sınıfta öğrenmeyi tamamlayıcı/pekiştirici olması”*, 7 kişi *“merak ve ilgilerini arttırma”*, 2 kişi *“öğrenmeye olan isteklerini arttırma”*, 6 kişi *“kalıcı ve etkili öğrenmeyi sağlama”*, 3 kişi *“çocukların dikkatini geliştirme”* ve son olarak da 5 kişi *“öğrenmeyi somutlaştırarak destekleme”* alt başlıklarından bahsetmiştir. Aşağıda bu faydalara yönelik bazı öğretmen görüşlerine değinilmiştir.

Ö1: *“...Çocuklar birebir yaşayarak görerek dokunarak hissederek öğrendiğinden dolayı doğal ortamlarında, öğrenme hızı iki katına çıkıyor...”*

Ö2: *“...Sınıf dışına çıktıkları anda ya da okul dışına çıktıkları zamanlarda çocukların dikkati öğrenmeye olan isteği tabii ki de daha çok artıyor bu da bizim açımızdan tabii ki pozitif olarak karşılanıyor...”*

Ö3: *“...Dediğim gibi okul ortamında yaşatamadığımız bazı deneyimleri okul dış ortamlarda yaşatma imkânı buluyoruz çocukların gözlemlmelerini birtakım materyallerle*

farkı deneyimlerle tanışmalarını ancak orada sağlayabiliyoruz. Daha çok yaparak yaşayarak öğrenme deneyimleri oluyor yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum bu yüzden...”

Ö7: “...Amaca yönelik konsantre olmayı sağlıyor odaklanmalarını da sağlıyor çocukların dikkat süreleri de sınırlı o yüzden ben çok faydalı olduğunu düşünüyorum.”

Ö11: “...Çocuklar çevrelerindeki olayların ve durumları anlama konusunda henüz tecrübesiz olduğu için teorik olarak değil 5 duyusuyla somut olarak tanık olduğu konulara daha hâkim olurlar. Tecrübelerime dayanarak görerek, tadarak, dokunarak, duyarak ve kokusunu aldıklarında öğrenme daha kalıcı ve etkili olmaktadır. Okul dışında dokunarak ve görerek öğrenmekten çok zevk alarak tüm algıları açık bir şekilde daha etkin bir öğrenme gerçekleştiriyorlar...”

Ö15: “...Şöyle çocuklara etkileri oluyor aslında. Okulda öğrenilen kavram ve konu gezi onunla ilgili ise eğer, hani bunu daha da pekiştirmiş oluyor. Mesela biz geçenlerde bir mektup çalışması yapmıştık. PTT pul müzesine gittik çocukların o anlamda öğrendiklerini daha böyle pratiğe döküldüğü çocukların daha somut bir biçimde gördüğü uygulamaları açısından daha faydalı oluyor eğer içerik konu ile ilgili ise bu uygulamalar öğrenmeyi destekleyici oluyor...”

Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme uygulamaları hakkındaki öz-yeterliliğine ilişkin görüşleri. Okul öncesi öğretmenlerine okul dışı öğrenme uygulamaları konusunda kendi yeterliliklerini değerlendirmeleri istenmiştir.

Tablo 12

Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme uygulamalarına yönelik öz-yeterlilikleri hakkındaki değerlendirmelerinin dağılımı

Yanıtlar	f
Yeterli buluyorum	4
Kısmen yeterli buluyorum	7
Yeterli bulmuyorum	4

Görüşme yapılan öğretmenlerin yalnızca 4 tanesi (Ö1, Ö3, Ö6, Ö14) kendilerini yeterli olarak değerlendirirken 7 tanesi (Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö15) kısmen yeterli, 4 tanesi (Ö2, Ö10, Ö11, Ö13) ise yetersiz olarak değerlendirmiştir. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme uygulamalarına yönelik öz-yeterlilikleri hakkındaki değerlendirme sonuçları aşağıda Tablo 12’ de verilmiştir.

Öğretmenlerin çoğunluğu kendini kısmen yeterli veya yetersiz olarak tanımlamıştır. Sınırlılıkların sebebini ise kalabalık sınıflar, okul dışı öğrenme uygulamaları ile ilgili eğitim eksikliği, sosyo-ekonomik durum, iş yükü fazlalığı, ön hazırlık için gereken zaman, okul dışındaki sınıf yönetimi ve güvenlik problemi olarak belirtmişlerdir. Aşağıda bazı öğretmenlerin öz-değerlendirmeleri ve sınırlılıklarına ilişkin açıklamaları bulabilirsiniz.

Ö4: *“...Fikir anlamında yeterli buluyorum nispeten. 7/10 diyebilirim ama bunları düzenlemek, uygulamak küçük yaş grubu ile ve özellikle kalabalık sınıflarla bence çok zor. Okul dışı öğrenmenin önemini bu kadar uygularken de literatürde yeni yeni ön plana çıkmaya başladı. Bunlarla ilgili eğitim alırsam kendimi daha yeterli hissedebilirim...”*

Ö10: *“...Okul dışı öğrenme uygulamaları uygulama konusunda kendimi yeterli bulmuyorum özellikle grubun kontrolü konusunda herhangi bir okul dışında bir alanda çocukların meraklarını gidermek veya bu konuda bilgiye giden yola ulaşmak ulaşmaları konusunda rehberlik etmek ile ilgili daha dikkatli olmalıyım sanırım çünkü etkinliklerin planlandığı yerleri öncesinden kafamda oturup kendimi de ortamı hazırlamadığım zamanlarda verimli olamadığımı düşünüyorum kontrolü kendi içimde sağlamam beni daha rahat hissettiriyor bu da mutlaka çocuklara yansıyor...”*

Ö12: *“...çocukların güvenliği bizim için çok önemli sınıf sayılarımız fazla...velilere hesap vermek zorundayım müdüre hesap vermek zorundayım ve dışarı çıktığımızda başımıza gelebilecek olan riskleri almaya çekiniyorum açıkçası şu an 4. yılıma giriyorum öğretmenlikten sınıf içinde kendimi daha güvende hissediyorum dışarı çıktığımdan karşıma çıkabilecek riskleri ön göremezsem kendimi iyi hissetmiyorum...”*

Ö13: *“...2-3 senedir pandemi döneminden dolayı sekteye uğradığı için biraz benim için eksik kalan bir alan öncesinde daha iyiydim bununla ilgili çünkü müze pedagojisi*

eğitimim vesaire vardı ama 3 senedir bununla ilgili pek bir şey yapmadığım için biraz yavaşladığımı hissediyorum aynı şekilde kurumlar da bununla ilgili çok bir eğitim vermiyorlar muhtemelen işin içine ekonomi de girdiği için çok yeterli görmüyorum açıkçası kendimi nasıl yapılır nasıl planlanır artık çok fazla bilemiyorum...”

Ö5: “...Okul dışı öğrenme ortamlarında önceden ziyaret edip önceden bilgi sahibi olduğum okul dışı öğrenme etkinliklerinde çok istekli oluyorum hem de yeterli olduğumu düşünüyorum çalışmanın sonucu da çok verimli oluyor. Hiç bilgi sahibi olmadığım yüzeysel bilgilerle gittiğim ortamlarda kendimi daha az yeterli hissediyorum...”

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum ve çevresini okul dışı öğrenme imkanları açısından değerlendirmesi. Okul öncesi öğretmenlerine çalıştıkları kurum ve çevresini okul dışı öğrenme uygulamaları açısından değerlendirmeleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurum ve Çevresini Okul Dışı Öğrenme İmkanları Açısından Değerlendiren Görüşlerinin Dağılımı

Yanıtlar	f
Yetersiz	9
Yeterli	6

Tablo 13'te görüldüğü üzere; 15 öğretmenden 6 tanesi (Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö15) çalıştıkları kurum ve çevresini yeterli bulurken, 9 tanesi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14) yetersiz olarak değerlendirmiştir.

Alan yazın incelendiğinde, okul dışı öğrenme ortamlarının ve çocukların bu ortamlarda edindikleri deneyimlerin onların gelişimi ve öğrenmesine olan katkılarının yadsınamaz olduğu bilinmesine karşın okul öncesi eğitim kurumlarında, okul dışı öğrenme ortamlarının fiziksel özelliklerine ve düzenlemesine yeterli önem gösterilmemektedir (Yılmaz,2016). Aşağıda kurumunu ve bahçe düzenlemesini okul dışı uygulamalar açısından yetersiz olarak değerlendiren öğretmenlerin bazılarının görüşlerine yer verilmiştir.

Ö6: "...Okulun bahçesi de bir öğrenme ortamıdır bana göre bu anlamda kısıtlıyız binanın merkezi gereği bulunduğu yapı gereği çok kısıtlı bir yere sahibiz..."

Ö12: "...İki tane bahçemiz var anaokulunun kendine ait bir tane bahçede böyle duvarların arasına sıkışmış 3-5 tane plastik oyuncak ne oldu bir yer var ve oraya çeşitli plastikten arabalar ve bisikletler konuluyor diğer tarafta ormanlık bir yerde salıncak ve kaydırakların olduğu bir yer var biz genelde arabalı olan kısma çıkıyoruz ...daha küçük bir alan daha kapalı bir alan orada çocuklara kontrol etmesi daha kolay oluyor. Çocukları görüyor olmak çok önemli benim için acil bir durumda hemen ulaşabiliyor olmam gerekiyor kendimi iyi hissetmem için o yüzden ben daha küçük bahçeye çıkmayı tercih ediyorum... bu kendime ve kuruma olan bir eleştiri bu beni hiç memnun etmiyor aslında çocuklar sürekli aynı şeyleri yapıyorlar keşfedecek hiçbir şeyleri kalmadı oyunları bile aynı... bu onlara yaptığımız bir haksızlık gibi geliyor keşke daha fazla imkan sağlayabilsek..."

Ö13: "...Çocukların okul dışı öğrenme ortamı olarak çevresi için yapılmış pek bir şey görmüyorum, yalnızca okulun kendine ait bir bahçesi var, ekoloji bahçesi burada ekim dikim çalışmalarına katılıyor çocuklar. Ama yeterli mi bence değil.

Ö14: "...Çok kötü değerlendiriyorum hiç sevmiyorum çünkü özellikle yapılandırılmış bir bahçe var plastikler, bir kum alanı, falan ama tamamen yapılandırılmış bir bahçe alanı, 0 ağaçtan oluşan yazın tamamen güneşin altında kavrulduğu bir bahçe var bunun için çok yetersiz..."

Aşağıda kurumunun çevresini okul dışı uygulamalar açısından yetersiz olarak değerlendiren öğretmenlerin bazılarının görüşlerine yer verilmiştir.

Ö1: "...Maalesef ama bu imkansızlıkların temel sebebi mahalle arasında kalmış bir okul olduğundan dolayı. Bu şekilde gelişmemiş bir çevreye sahibiz ne yazık ki, ama daha farklı bir ortama olmuş olsaydık her şeyle iç içe olabileceğimiz imkanlarımızın yüksek olduğu bir ortamımız olsaydı her şey daha farklı olurdu..."

Ö3: "...Okulun yakın çevresi çok uygun değil çocuklarla etkinlik planlamaya daha fazla imkân olmasını isterdim okulumuzun çevresinin bu anlamda..."

Ö9: “...Dediğim gibi oldukça zayıf yani başka şeylere başka ortamlara başka belediyelere gitmek zorunda kalıyoruz, hem mahalle olarak hem yerleşim yeri olarak çok fazla imkanımız yok. Çocukların bildikleri parklar bahçeler var bu konuda biraz dezavantajlı bir bölgeyiz...”

Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme uygulamaları

Görüşme gerçekleştirilen okul öncesi öğretmenlerine okul dışı öğrenme uygulamaları sorulmuştur. Aşağıda okul dışı öğrenme uygulamalarını planlama süreci, kullandıkları etkinlik tipleri, kullandıkları okul dışı öğrenme ortamları, uygulama sırasında kullandıkları yöntemler ve kullanım sıklıkları analiz edilerek sunulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları okul dışı öğrenme etkinlikleri. Okul öncesi öğretmenlerine okul dışı öğrenme etkinlikleri sorulmuştur. Görüşme yapılan 15 öğretmenin tümü bir ya da daha fazla etkinlik bildirmiştir. Bahsedilen etkinlik tipleri aşağıdaki Tablo 14’ te gösterilmiştir.

Tablo 14

Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları okul dışı öğrenme sırasında kullandıkları etkinlik tiplerinin dağılımı

Yanıtlar	f
Alan Gezileri	11
Matematik Etkinliği	2
Aile Katılım Etkinliği	1
Fen ve Doğa Etkinliği	11
Sanat Etkinliği	2

*Katılımcılardan bazıları birden fazla görüş bildirdikleri için görüş sayısı katılımcı sayısından fazladır.

Tablo 14’ te de görüldüğü üzere; görüşme yapılan öğretmenlerden alınan yanıtlara göre en çok yürütülen etkinlik alan gezileri ve fen/doğa etkinlikleri olarak belirtilmiştir. 15 öğretmenden 11 tanesi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15) etkinlik olarak alan gezilerinden, 11 tanesi (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14) ise

fen/doğa etkinliklerinden bahsetmiştir. Öğretmenlerin 2'si sanat etkinliklerine (Ö5, Ö12), 2'si matematik etkinliğine (Ö4, Ö11) 1 kişi de aile katılımı etkinliğine (Ö5) değinmiştir. Milli Eğitim Okul Öncesi Programına göre öğretmenlerin geliştirdikleri eğitim planlarında "dengelik" özelliği başlığı altında çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyecek şekilde bütün etkinlik tiplerine dengeli bir şekilde yer verilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Buna karşın, görüşme yapılan öğretmenlere kullandıkları etkinlikler sorulduğunda okul dışı öğrenme boyutunda yapılan etkinliklerin çoğunlukla benzer etkinlikler üzerinde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. (MEB, 2022)

Aşağıda çalışmada yer alan bazı öğretmenlerin en çok görülen etkinlik tiplerinden olan alan gezisi uygulamasına verdiği örnekler yer almaktadır.

Ö3: *"...Örneğin müzeler, kütüphaneler ya da şehirdeki önemli yerlere Anıtkabir gibi Örneğin yarın bir etkinliğimiz var; yarın MTA ya gideceğiz tabiat müzesine onun dışında yakın yerler örneğin yeni yıl postaneye gidip... açıkçası biz daha çok işte Anıtkabir gibi MTA gibi öyle yani etkinlikler düzenliyoruz işte meslekler atölyesine gidiyoruz mesela bunun gibi ayda bir kere gezi yapmaya çalışıyoruz..."*

Ö6: *"...Okul öncesi eğitimde en fazla biz alan gezileri yapıyoruz. Mümkün olduğunca alan gezilerinde doğa gözlemlerine yer veriyoruz. Çünkü doğa ile çocukların daha iyi öğrendiğine inanıyoruz. Müze gezileri yapıyoruz, tiyatrolara gidiyoruz, çocukların yine dikkatini çekebilecek farklı etkinlik yerlerine de götürebiliyoruz, kütüphanelere gidebiliyoruz..."*

Ö10: *"...Plan ona göre oluşturuluyor. Örneğin birçok okulda yapıldığı gibi müze gezilerimiz oluyor. Meslek alanlarının yerinde gidip ziyaret ediliyor, itfaiye gibi. Fabrika ziyaretleri yapılıyor, doğal alanlara gidiliyor..."*

Öğretmenler çoğunlukla fen ve doğa etkinliklerinde bahçe kullanımına yer verdiğini belirtmişlerdir. Konu ile ilişkili örnekler aşağıda değinilmiştir.

Ö1: *"...Örneğin bir fen merkezi için bir bahçeye çıkıyoruz. Çocuklarla küçük bitki yetiştirme alanları oluşturuyoruz ya da toprak altında yaşayan hayvanları inceleyebileceğimiz doğal ortamlar oluşturuyoruz..."*

Ö4: “...Genelde fen etkinliklerini olabildiğince bahçede uygulamaya özen gösteriyoruz zaten fen ve doğa etkinlikleri daha çok gözleme dayalı etkinlikler olduğu için. Bir de yaptığımız bu etkinlikler aslında doğada vakit geçirmemize fırsat verdiği için doğa ile çevre ile olan bağımızı güçlendiriyor...”

Ö6: “...Mümkün olduğunca doğa gözlemlerine yer veriyoruz, çünkü doğa ile çocukların daha iyi öğrendiğine inanıyoruz...”

Aşağıda matematik ve fen/doğa etkinlikleri kullandığını ifade eden bir öğretmenin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Ö11: “...Okulumuz sertifikalı orman okulu statüsünde ve Eymir ormanına ve göle gidiyoruz. Ben kendi temalarımda okul dışı etkinlikleri çoğunlukla kullanıyorum. Orman okulu günlerinde çiçek veya ağaç gövdesi yaprakları inceleme, yapraklarla örüntü, eşleştirme çalışmaları, saklı olanı bulma oyunları gibi etkinliklerle temalarımı kurup konunun mantığını anlatıyorum, dokunarak görerek incelemelerini sağlıyorum, sınıfta da kâğıt üzerinde yapılacak etkinliklerimle konuyu destekliyorum...”

Aşağıda sanat etkinlikleri kullandığını dile getiren öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö5: “...Okul dışı öğrenme uygulamalarına mesela bahçede yer veriyoruz. Yerdeki kozalakları toplayıp bahçede onlarla resim çalışması yaptık. Mesela doğal materyallerle çalışmalar yaptık. Yapraklarla sanat çalışmaları planladık...”

Ö12: “...Sonbaharda okulun etrafında gezintiye çıkıp yaprakları toplayıp topladığımız kozalakları boyuyoruz şöyle bir şey yapmıştık mesela onların hepsini bir sepete doldurdum çocukların gözlerini kapatıp içinde ne olduklarını tahmin etmelerini istedim önce tahmin ediyor sonra tahminiyle sonucu karşılaştırıp böyle bir etkinlik yapmıştım mesela sonra o kozalakları boyadık yapraklarla sanat etkinliği yaptık gibi etkinlikler yapıyoruz...”

Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılma sıklığı. Görüşme gerçekleştirilen okul öncesi öğretmenlerine okul dışı öğrenme ortamları kullanma sıklıkları sorulmuştur. Alan

gezileri ve bahçe kullanımı ile ilgili farklı yanıtlar çıkmıştır. Yanıtları aşağıdaki Tablo 15' te verilmiştir.

Tablo15

Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları kullanım sıklığının dağılımı

Yanıtlar	f
Alan Gezileri	15
▪ 2 haftada	2
▪ 1Ayda 1	6
▪ 2 ayda 1	4
▪ Yılda/Dönemde 1 – 2	3
Bahçe Kullanımı	5
▪ Haftada 2-3	3
• Her gün	2

*Katılımcılardan bazıları birden fazla görüş bildirdikleri için görüş sayısı katılımcı sayısından fazladır.

Okul dışı öğrenme ortamı olarak 15 öğretmen düzenledikleri gezi mekanlarından bahsederken 5 tanesi ek olarak bahçe kullanımından da bahsetmiştir. Alan gezileri kapsamında cevap veren öğretmenlerden 6 tanesi ayda 1(Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7), 4 tanesi 2 ayda 1(Ö4, Ö8, Ö9, Ö13), 3 tanesi (Ö12, Ö14, Ö15) dönemde/yılda 1-2 ve 2 tanesi (Ö10, Ö11) ise 2 haftada bir defa uygulama yaptıklarını belirtmişlerdir. Bahçe kullanımına değinen öğretmenlerden 2 tanesi (Ö12, Ö5) her gün, 3 tanesi (Ö1, Ö4, Ö14) ise haftada 2-3 gün okul bahçesini kullandıklarını dile getirmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler okul dışı öğrenmeleri uygulamalarının sıklığını etkileyen bir faktör olarak hava şartlarından bahsetmişlerdir. Aşağıda konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Ö1: *“...Havalar şimdi güzel. Bu süre biraz uzayabilir ama kış mevsiminde bu süre kısalabilir. Hava soğuk oluyor, çocuklar dışarıda durmak istemiyor, üşüyorlar. Montla hareket etmek zor olduğundan dolayı aslında dışarıda kalma süremiz hava durumuna göre değişiklik gösterebiliyor...”*

Ö7: *“...Standart zamanlar versek de o anki hava şartlarını ve çocukların hazır bulunuşluklarını değerlendirerek bazen daha çok sıkılaştırıyoruz. Bazen de daha*

seyrekleştiriyoruz. Bunu ortalamaya vurduğumuzda bazı aylar 5-6 kere denk gelebiliyor bazı ayda bir kere denk gelebiliyor...”

Ö8: “...Geçen yılı baz alırsam Ankara soğuk geçiyor. Avrupa'da duyuyoruz mesela ben Finlandiya'ya gitme fırsatı bulmuştum Erasmus'la. Oraya gittiğimizde -26 dereceye kadar çocukları bahçeye her gün çıkarttığını belirtmişlerdi okul öncesi çocuklarını. Ama bizde bu mümkün değil biliyorsunuz, -5 dereceye indiğinde böyle bir şey yapmak mümkün olmaz. Velilerimiz buna karşı çok hassaslar. O yüzden de hani kışın mevsimsel olarak gezileri biraz erteliyoruz, bırakın geziyi çocukları bahçeye bile çıkartamıyoruz bazen...”

Ö14: “...Açıkçası aşırı sık yapamıyorum yani nedir mesela; hava güzelse bu arada bunu haftada 3,4,5 çok rahat yapabiliyorsun, hava kötüyse birazcık veli odaklı da desteğini almak zorunda kaldığın için daha az yapıyorsun kış ayındaysa ayda 3-4'ü geçmiyordur yani...”

15 öğretmenden 5'i bahçe kullanımının sıklığından bahsetmiştir. Bu öğretmenlerin çoğu bahçeye günlük rutinde yer verdiklerini ve sık kullanmaya çalıştıklarını belirtmiştir.

Ö1: “...Haftada 3 kez bahçede etkinlik yapıyoruz diyebiliriz. En fazla yarım saat dışarıda kalıyorlar çünkü onların da bir dikkat süresi oluyor. Dikkat sürelerini geçirdiğimiz zaman çocuklar sıkılabiliyorlar, sınıfa girmek istiyorlar, su içmek istiyorlar, tuvalet ihtiyaçları olabiliyor. Kontrolü kaybetmemek amacıyla biz çocuklarla yarım saat duruyoruz en fazla, sonra sınıfa tekrar geri dönüyoruz...”

Ö4: “...Bahçede olan etkinlikler haftanın 5 günü varsa 2-3 gün en az bahçede oluyoruz. Günde bir etkinlik de olsa bir doğa yürüyüşü, bahçede gözlem yapıyoruz. Onlar da yine temalarımızla bağlantılı olarak özellikle mevsim geçişlerini gözlemlemek adına tabii ki bahçeyi kullanıyoruz...”

Ö5: “...Her gün bahçeyi kullanmaya çalışıyoruz, o şekilde değerlendiriyoruz. Bir yürüyüşe bile çıksa oyun alanına, oyun parkına çocukları götürüyoruz...”

Ö14: “...En sık bahçe kullanıyorum...”

Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları toplu olarak ve zümre olarak plan yapılması ve birlikte hareket edilmesinden dolayı okul dışı öğrenme uygulamalarının daha az yapılabildiğini belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin bazılarının görüşlerine yer verilmiştir.

Ö1: *...Biz şimdi anaokulunda görev yaptığımızdan dolayı bireysel hareket edemiyoruz... Ayda bir gezi yapmak bize daha uygun geliyor çünkü bunun ön aşamasında izin alma, gidilecek yerler ile ilgili görüşme yapmak, plan sağlamak olduğundan dolayı tarihler uyuşmuyor bazen herkesin tarihi farklı olduğundan dolayı tarihleri tutturmak zor olabiliyor bazen bizim için. O yüzden okul dışı gezilerine ayda bir yer vermek bize daha makul geliyor...*

Ö3: *“...Genelde bizim büyük de bir okul olduğu için sabahçı ve öğlenci orta karar bir etkinlik yapılıyor. Ayda bir kere yapacağız en az diyoruz ama ikiye de çok çıktığı olmuyor açıkçası ayda bir kere ama mutlaka yapıyorum...*

Okul öncesi eğitim sürecinde faydalanılan okul dışı öğrenme ortamları. Okul öncesi öğretmenlerine kullandıkları okul dışı öğrenme ortamları sorulmuştur. Yanıtlar, toplamda 10 farklı okul dışı öğrenme ortamı kategorisi altında incelenmiştir. Görüşme yapılan 15 öğretmenin tümü (Ö1-Ö15) en az bir veya daha fazla ortamdaki bahsetmiştir. Söz edilen öğrenme ortamları ve dağılımı aşağıdaki Tablo 16’ da verilmiştir.

Okul dışı öğrenme ortamlarına yer verilmesi özellikle okul öncesi dönemde oldukça önemlidir. Çevre, katılımcı ve deneyime dayalı bir öğrenme ortamı sunar. Deneyimimiz her zaman; fiziksel çevre, somutlaştırılmış deneyimler ve yaşadığımız deneyimleri yorumlamamızda etkili olan kültürel fikirlerin bir kombinasyonundan oluşturur. Bu noktada okul dışı öğrenme ortamlarının çeşitliliği, çocukların deneyimlerinin çeşitlenmesine yol açmakta ve dolayısıyla öğrenmeye katkı sunmaktadır (Brown, 2012).

Tablo 16

Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları okul dışı öğrenme ortamlarının dağılımı

Yanıtlar	f
Doğal Alanlar	12
<i>Okul Bahçesi, Park, Doğal Alanlar, Botanik Bahçesi, Ormanlık Alan, Kampüs Bahçesi, Göl Kenarı</i>	
Hayvanat Bahçesi	2
Müzeler	10
Kültürel Mekanlar	7
<i>Anıtkabir, Kütüphane, Sergiler, Tiyatro, Sinema, Kültür Merkezi</i>	
Mahalle ve Çevresi	1
<i>Kırtasiye, Fırın, Terzi</i>	
Bilim ve Sanat Merkezleri	4
<i>Fen Laboratuvarı, Bilim Merkezi</i>	
Kamu Kuruluşları	5
<i>Polis İstasyonu, İtfaiye İstasyonu, Devlet Binaları</i>	
Sivil Toplum Kuruluşları	2
<i>Kızılay</i>	
Özel Kurumlar	3
<i>Meslek Atölyeleri, At Binme Çiftliği</i>	
Fabrikalar	1

*Katılımcılardan bazıları birden fazla görüş bildirdikleri için görüş sayısı katılımcı sayısından fazladır.

Çalışmada görüşme yapılan öğretmenlerin verdiği yanıtlara bakıldığında ise okul dışı öğrenme ortamları olarak en çok yer verilen mekanların “Müzeler” ve “Doğal Alanlar” olduğu bulunmuştur. 12 öğretmen okul dışı öğrenme ortamı olarak Doğal alanları kullandığını belirtirken 10 öğretmen müzeleri kullandığından bahsetmiştir. Aşağıda bazı öğretmenlerin konu ile ilgili yanıtlarına yer verilmiştir.

Ö1: “...Çocukları bahçeye çıkartıp da direkt canlı ağacı yerinde toprakla bir bütün halinde görmek bizim için daha uygun oluyor ve öğrenme süreci daha hızlı gerçekleşiyor. Bu yüzden de biz doğal ortam kapsamında okul bahçesinde ve okul çevresinde bulunan her şeyi değerlendirmek adına, çocukları birebir doğal ortama çıkarmayı uygun buluyoruz...”

Ö2: “...Okul dışı ortam olarak okul bahçesi, müze ve fen laboratuvarı diyelim.”

Ö5: “...Ekstra gezi çalışmalarımız oluyor okul dışı öğrenme uygulamalarına burada da yer veriyoruz her gün bahçeyi kullanmaya çalışıyoruz o şekilde değerlendiriyoruz bir yürüyüşe bile çıksa oyun alanına oyun parkına çocukları götürüyoruz...”

Ö6: “...Okul dışı öğrenme ortamlarında şehrin fiziksel yapısı çok önemli oluyor. Daha önce çalıştığım şehirlerde mevsimden dolayı daha çok yer verebiliyorduk ama Ankara bazında düşündüğümüz zaman müzelere...çok fazla yer verebiliyoruz. Bunun haricinde iklimin el verdiği şekilde doğa ve açık alan gezilerine yer verebiliyoruz...”

Ö7: “...Ya da bir renk kavramı vereceksek eğer; örneğin turuncu renk, bütün planlar ara renklerden, sonbahar yapraklarının tam değiştiği renkler, bu yüzden açık alanlara çıkıyoruz çocuklarla. Park ve bahçelere gidebiliyoruz. Ama dediğim gibi bizim okul imkanlarımız daha sınırlı olduğu için genellikle bahçede yapıyoruz bu etkinlikleri...”

Ö8: “...Oyuncak müzesi ve Anıtkabir oluyor mutlaka, bir de MTA ya gidiyoruz...”

Ö9: “...Bahçe, müze ilgilerini çekebilecek ... haftaya göre o konu ile bağlantılı, bir de okulumuza yakın olabilecek yerler var. Park, bahçe, oyun alanları; oraları tercih ediyoruz daha çok...”

Ö11: “...Okul bahçesi, orman, park ve göl...”

Ö12: “...Bahçe kullanıyoruz. Bir de bizim okulumuz kampüs şeklinde, lise bahçesine gidiyoruz orada ormanlık bir alan var, ağaçlar var, yere yapraklar düşüyor. Mesela geçen sonbaharda; sonbahar tamamı vardı. Yapraklar topladık, büyüteçleri verdim çocuklara. Bir salyangoz buldular ve onu incelediler. Bu tarz bir ortamımız var, bunun yanı sıra da konu ile bağlantılı olduğu zamanlar kullanıyorum...”

Tema ile bağlantılı olarak kullandıkları okul dışı öğrenme ortamları olarak (özellikle meslekler teması üzerinden) 5 öğretmen, mahalle ve esnaf ziyaretleri ve kamu kuruluşu ziyaretlerini vurgulamışlardır. Aşağıda bazı öğretmenlerin konu ile görüşlerine yer verilmiştir.

Ö1: “...Mesela okulumuzun yakında bir kırtasiye var, çocukları kırtasiyeye götürdük, eğitim malzemelerinin nereden alındığını görmeleri açısından. Fırın vardı, fırına götürdük. Terzi vardı, terziye götürdük. Öncelikle kıyafetlerin nasıl yapıldığını, nasıl ölçü alındığını,

ölçüyü kumaşa geçirmeyi, kumaşları kesip kalıp çıkarmayı falan terzimizden rica ettik. Aslında bu süreçlerin çoğu bizim için doğaçlama oldu, o esnada birebir görerek öğrenmiş oldu çocuklar...”

Ö10: “...Biz genellikle birebir insanlarla iletişimde olabileceğimiz, o insanlardan bilgi alabileceğimiz şekilde, planlamalar yapıyoruz. Özellikle meslekler konusunda genellikle çalışma alanlarını tercih ediyoruz...”

Ö12: “...Konu ile bağlantılı olduğu zamanlar kullanıyorum. Bir de itfaiyeye gezi vardı, ek olarak İtfaiye merkezi diyebiliriz...”

Ö13: “...Çalışılan mesleki yerleri kullandık... meslekleri tanıtırken polis karakoluna gitmiştik ve itfaiyeye gitmiştik, bu şekilde...”

Ö14: “...Çok temasal ama yine polis haftası ise bir polis merkezi gezimiz olur...”

Okul dışı öğrenme uygulamalarında faydalanılan yöntem ve teknikler. Okul öncesi öğretmenlerine okul dışı öğrenme uygulamalarında faydalandıkları yöntem ve teknikler sorulmuştur. Görüşme yapılan 15 öğretmenin verdiği yanıtlar analiz edilerek dağılım sonuçları aşağıdaki Tablo 17’ de verilmiştir.

Tablo 17

Okul dışı öğrenme uygulamaları sürecinde faydalanılan yöntem ve tekniklerin dağılımı

Yanıtlar	f
<u>Teknikler</u>	
Gezi-Gözlem	10
Soru-Cevap	7
Konuşma Halkası	1
Beyin Fırtınası	2
<u>Yöntemler</u>	
Drama	1
Gösterip Yaptırma	3
Anlatım	4
Proje Yöntemi	1
Problem Çözme	1
Örnek Olay	1
<u>Yöntem belirtmedi</u>	1

*Katılımcılardan bazıları birden fazla görüş bildirdikleri için görüş sayısı katılımcı sayısından fazladır.

Görüşme yapılan 15 öğretmenden 10'u (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13) büyük oranda gezi-gözlem yönteminden bahsederken 7 tane öğretmen (Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö15) Soru-cevap yöntemine değinmiştir. Sonrasında kullanılma sıklığı sırasıyla 4 öğretmen (Ö1, Ö6, Ö12, Ö13) anlatım tekniğine, 3 öğretmen (Ö1, Ö12, Ö15) gösterip yaptırma tekniğine, 2 öğretmen (Ö3, Ö11) beyin fırtınası tekniğine, 1'er öğretmen de problem çözme (Ö6), proje yöntemi (Ö10) ve örnek olay yöntemini (Ö6) kullandığını belirtmiştir. 1 öğretmen (Ö14) ise herhangi bir yöntem belirtmemiştir. Aşağıda bu konuda öğretmenlerin bazılarının görüşlerine yer verilmiştir.

Ö2: *"...Gezi, gözlem ve deney. Genelde gözlem ve deney üzerinden devam ediyoruz çünkü sürekli çocuklara check-list hazırlanıyor ve çocuklar tik atıyorlar."*

Ö3: *"...Gezi süreci sırasında zaten gözlem yapmış oluyorlar..."*

Ö6: *"...Bu gideceğimiz yerin yapısına göre değişiyor örneğin alan gezisine çıktığımız zaman...Merakları, ilgileri, gözlem tekniklerini tercih ederken bir müzeye gittiğimizde biz burada gözlem artı anlatım tekniğini de sunum tekniğini de beraber getiriyoruz..."*

Ö12: *"...Mesela itfaiye merkezine gittiğimizde gezi yoluyla olan öğrenmeyi kullanmış olduk..."*

Soru cevap yöntemi ile ilgili bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö5: *"...Soru cevap yöntemi ile çocuklara bir şeyler buldurmaya çalışıyoruz. Yapılacak çok sınırlı oluyor biraz. Dışarıda yapınca etkinliği çok fazla materyali yanınızda götürüremiyoruz. Eğer materyali yanınıza götürürseniz daha farklı bir destekleme çalışması oluyor bence..."*

Ö4: *"...Hangi yöntem ve teknikler yaptığımız şeyleri isimlendiremedim. Şu anda daha çok soru cevap tekniği. Genelde tahminle gerçek durumu karşılaştırma, o an etkinlik sürecimizde ne varsa görsellerin kullanımı olabilir aklıma bunlar geldi..."*

Ö9: *"...Soru cevap kullanıyoruz. Gördüğünde neler hissettin, neler düşündün gibi. Mesela bir hayvan beslemek olsun, yaparak yaşayarak öğrenmeyi kullanıyoruz..."*

Anlatım yöntemi ile ilgili bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: "...Önce biz anlatıyoruz anlatma yöntemini kullanıyoruz çünkü çocuk neyi öğrenmesi gerektiğini bilmeli. Anlatıyoruz önce, daha sonra gösteriyoruz; neye dikkat etmesi gerektiğini, nasıl dikkat etmesi, nasıl anlaması, nasıl algılaması gerektiğini. Sonra onların ellerine vererek dokunmasını hissetmesini sağlıyoruz. Genelde bahçede zaten çocuklar bire bir öğrenme hızları çok yüksek olduğundan dolayı her şeyi biz onlara bırakıyoruz yani çocuk merkezli bir öğrenme gerçekleşiyor aslında..."

Ö13: "...Daha çok anlatma ile geçiyor açıkçası, açıklamayla geçiyor. Yaparak yaşayarak çok bir şey yaptık mı, hayvanları tanıtırken yaptık. Açıkçası onun dışında bu iki teknik dışında çok fazla bir şey kullanmıyorum..."

Görüşme yapılan bazı öğretmenler öğretim yöntem ve tekniklerinin gidilen yere, yapılan aktiviteye ve çocukların hazır-bulunuşluklarına göre çeşitlilik gösterdiğini belirtmiştir. İnan'a (2011) göre eğitim programında yer alan kazanım ve göstergelerin çocuklara kazandırılabilmesi açısından yöntemler önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerinin kazanımlara ulaşmak adına kullanacakları etkinlik ve yöntemleri belirlemeleri gerekmektedir. Bu yöntemlerin seçimi; fiziksel imkanlar, etkinliğin amacı, çocukların hazır bulunuşlukları vb. bağlı olabilmektedir. Aşağıda bazı öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Ö6: "...Bu gideceğimiz yerin yapısına göre değişiyor. Örneğin alan gezisine çıktığımız zaman, çocukların kendilerinin problem durumlarla karşılaşmaları, bunlara çözüm aramaları, merakları, ilgileri, gözlem tekniklerini tercih ederken; bir müzeye gittiğimizde biz burada gözlem artı anlatım tekniğini de sunum tekniğini de beraber getiriyoruz..."

Ö7: "...Bu bazen zor çocuklarla soru cevap şeklinde oluyor. Bazen yaparak yaşayarak öğrenme oluyor. Biraz dediğim gibi o anki çocukların kendi hazır bulunuşlukları çok önemli oluyor. Yaparak yaşayarak gösterme de olabiliyor bu. Deneyler yapıyoruz, çeşitli drama etkinliklerini kullanıyoruz çocuklarla. Bunun dışında aklıma başka bir şey gelmedi şu an için..."

Ö12: "...Gittiğimiz yere göre değişiyor, mesela itfaiye merkezine gittiğimizde gezi yoluyla olan öğrenmeyi kullanmış olduk. Oradaki itfaiye erleri tarafından anlatım şeklinde

öğretim tekniği kullanıldı. Bir tane ateş gibi bir resim var, ona su fişkırtıyorlar. Bu da uygulamaya girebilir yaparak yaşayarak öğreniyorlar...”

Ö15: “...Genellikle soru cevap ve keşfetme yöntemiyle kullanıyoruz. Eğer bir şey atölyesine gidildiyse deney yöntemi de kullanabiliyoruz, kodlamada kullanmıştık mesela...”

Okul dışı öğrenme uygulamalarının hazırlık ve planlama süreci. Okul öncesi öğretmenlerine okul dışı öğrenme uygulamalarının hazırlık ve planlama süreci sorulmuştur. Alınan yanıtlar 3 kategori şeklinde analiz edilmiştir. Analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 18’ de verilmiştir.

Tablo 18

Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme uygulamalarının Okul dışı öğrenme uygulamalarının hazırlık ve planlama sürecine ilişkin yanıtların dağılımı

Yanıtlar	f
Veli ve İdari İzin Süreci	6
Etkinlik Planlama Süreci	10
▪ Yaşa ve gelişim düzeylerine uygunluk	6
• Çocukların ilgi ve ihtiyacını gözetken	7
• Kazanımlara yönelik	5
Mekan, zaman, ulaşım ve ekonomik planlama	8

*Katılımcılardan bazıları birden fazla görüş bildirdikleri için görüş sayısı katılımcı sayısından fazladır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden 6’sı (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö15) planlama aşamasının izin sürecinden bahsetmiştir. 8 tane öğretmen (Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13) ise mekan, zaman, ulaşım ve ekonomik planlamasından bahsetmiştir. 10 öğretmen ise (Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14) etkinlik planlama sürecinden söz etmiştir. Etkinlik planlamadan bahseden öğretmenler planlama sürecinde dikkate aldıkları faktörleri dile getirmiştir. 6’sı yaşa ve gelişim düzeylerini, 7’si çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını gözetirken, 5 öğretmen planlama yaparken kazanımları dikkate aldıklarını dile getirmiştir.

Okul dışı öğrenme uygulamalarının çocukların bütünsel gelişimine ve öğrenmesine olan faydaları bilinmesine karşın çocuklara bu faydaları getirebilmeleri için okul dışı

öğrenmeleri çocukların yararına olacak şekilde planlamaları önemlidir (Higgins ve ark., 2012). Etkinlik planlama sürecinde bazı öğretmenlerin dikkat ettiği faktörlere ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö3: “...Planlarken çocukların gelişim düzeylerine uygun onların öğrenmelerini destekleyecek yerler olmasını, gelişim alanlarının uygun alanlar olmasına dikkat ediyoruz onların ilgilerini çekecek...uygun yerler olmasına dikkat ediyoruz...”

Ö4: “...Planlarken çocukların yaş grubu onların ilgi ve ihtiyaçları her grubun dinamiği farklı olabiliyor. Geçen seneki grubum drama etkinliklerini daha çok seviyordu. Bu seneki grubum sanat etkinliklerini daha çok seviyor. Bunları da göz önünde bulundurarak entegre etmeye çalışıyorum plana...”

Ö6: “...Çocukların yaş özelliklerine uygun olanları tercih etmeye çalışıyoruz. Çocukları çok üst düzey bir müzeye götüremem, merak uyandıracak yaşına uygun yerlere gitmeye dikkat ediyoruz...”

Ö8: “... Önce amaç ve kazanımları uygunluğuna bakıyoruz. Gideceğimiz çocukların seviyesine uygun mu, oradaki amacımız nedir, bunlara uygunluğuna bakıyoruz...”

Ö10: “...Öncelikle çocukların dikkatini çeken ve merak duydukları ortak bir konu belirlemeye çalışıyoruz. Bu konu üzerinden de mesela diyelim ki çocuklar mutfaktaki malzemelerin üretimini çok merak ettiler. Çocukların güvenliklerini gözeterek gidebilecekleri yerleri belirliyoruz. Belirledikten sonra ve gerekli izinler alındıktan sonra ve ilgili yerlerden çocuklara bilgi veriyoruz, merak duyduklarını artırmaya çalışıyoruz. Tamamen çocukların meraklarından planlanan bir süreç oluyor...”

Ö11: “...Çocukların gelişimi için uygun ilgi çekecek etkinlikler yapmak önceliğimiz oluyor...”

Ö13: “...Öncelikle her çocuğun etkinlikte rol almasını sağlamaya çalışıyorum. Oranın çocukların düzeyine uygun olmasını sağlamaya çalışıyoruz. Kargaşa yaratmasın diye çocukların özel durumlarını göz önüne alıyoruz, örneğin hastaneye gideceksek çocukların bununla ilgili sıkıntısı var mı diye öğrenmeye çalışıyoruz. Ona göre bir yol

izliyoruz. Başka ne yapıyoruz? Çocukların dediğim gibi ön plana çıkmasını sağlamaya çalışıyoruz, her şeyi yapabilsinler istiyoruz...”

Aşağıda planlama aşamasının veli ve idari izin sürecini vurgulayan öğretmenlerden bazılarının görüşlerine yer verilmiştir.

Ö1:“...Çocuğu götürmek istediğim bir mekan varsa önce idareme bilgi vermem gerekiyor. İdare olur verirse bana, çocuğu götürmek istediğim yerle görüşüyorum. Mesela gidip kırtasiyeci ile görüşüyorum... Kırtasiye ile görüştükten sonra ortak bir plan yapıyoruz daha sonra velilerimizden izin alıyoruz ... Eğer veli bize olur verirse biz çocuğu götürüyoruz ama veli olur vermezse, ne yazık ki bazen olabiliyor, böyle durumlar çocuğumuz geziye katılamıyor maalesef. Ön aşamasında bizim böyle bir izin alma sürecimiz oluyor...”

Ö6: “...Sonra yani biz orada gezi yapmak için her şey tamamsa ve velilere duyuru yapıyoruz izin belgelerini alıyoruz...”

Ö15: “...Karar verdikten sonra zümre toplantısının ardından gidilecek yerle iletişime geçiliyor. Bu toplantı esnasında idare de bilgilendiriliyor daha sonrasında uygulama esnasında gidilecek yerden de randevu alınıyor. İdare bunu onaylıyor, ailelere dilekçe gönderiyoruz. Genellikle hep olumlu dönüş oluyor; dilekçeyi doldurduktan sonra bu şekilde gidiyoruz...”

Aşağıda planlamada mekân, zaman, ulaşım ve ekonomik planlama aşamasını vurgulayan öğretmenlerden bazılarının görüşlerine yer verilmiştir.

Ö5: “...Öncelikle nereye gideceğimizi belirliyoruz. Sonrasında gerekli planlamaları; günü, saat ayarlamalarını karşılıklı görüşmelerle ayarlıyoruz...”

Ö6: “...çocuklar için güvenli alanları tercih ediyorum planlarken. Yine şu da önemli yol... Ulaşım durumunu da planlıyorum çünkü yaş gruplarımız küçük. Gideceğimiz yerlerin yarım saati geçmeyen mesafeler olması gerekiyor. Yol ve ulaşım durumuna çok dikkat ediyorum...”

Ö8:“...Daha sonrasında mevsimsel koşullar ve araç planlaması. Hani trafiğin olmadığı saatler, servis kullanacaksak bunlara dikkat ediyoruz. Genellikle yanımızda...en az 2-3 tane de veli götürüyoruz güvenlik açısından gideceğimiz yerdeki güvenliğe de dikkat

ediyoruz. Oraya çocuklarla gittiğimizde olaşabilecek riskleri de değerlendiriyoruz. Mesela Anıtkabir'e Kasım ayında gitmek zor oluyor, bu tarz şeylere dikkat ediyoruz. Bunun dışında çevrenin ekonomik düzeyi düşük olduğu için mekân giriş ücretleri aileleri zorlayabiliyor. Bu yüzden bazen çocuklarını göndermeyebiliyorlar, katılım sayısı düşüyor. Giriş ücreti olmayan yerleri seçmeye çalışıyoruz...O yüzden yani maddiyatta bizim için önemli bir boyutta bunlara dikkat ediyoruz. O aşamaları düşündükten sonra açık bir randevu alıyoruz. Ben özellikle pazartesi salı çarşamba günü gitmeye çalışıyorum çünkü stajyerim var o gün. Kendi planıma uygunluğunun dışında karşı taraftan dediğim gibi araştırmalarını yapıyoruz, daha önceden gidip bir incelediğimiz yerlerde oluyor..."

Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme uygulamalarının yapılmasını engelleyen faktörlere ilişkin görüşleri

Okul dışı öğrenme uygulamalarını engelleyen faktörler konusunda görüşme yapılan 15 (Ö1-Ö15) öğretmenin tümü bir ya da birkaç engelleyici faktörden bahsetmiştir. Söz edilen engelleyici faktörler 7 başlık altında analiz edilmiş ve Tablo 19' da verilmiştir.

Tablo 19

Okul Öncesi Eğitimde Okul Dışı Öğrenme Uygulamalarının Yapılmasını Engelleyen Faktörlere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Yanıtlar	f
Ekonomik Sebepler	4
Güvenliği ve Sınıf Yönetimini Sağlama	4
Fiziksel Ortamın Yetersizliği	3
Planlama ve Uygulama Konusunda Destek Eksikliği	6
▪ Evrak işleri / İş yükünün çok oluşu / yardımcı personel eksikliği	
Beşeri Faktörler	8
▪ Veli tutumu	5
▪ İdareci tutumu	5
▪ Çalışma Arkadaşı tutumu	2
Hava Şartları	2
Motivasyon Eksikliği	1

*Katılımcılardan bazıları birden fazla görüş bildirdikleri için görüş sayısı katılımcı sayısından fazladır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden 4 tanesi (Ö4, Ö6, Ö8, Ö9) ekonomik sebepler nedeniyle okul dışı öğrenme uygulamaları yapmalarının sekteye uğradığını bildirmiştir. Aşağıda konu ile ilgili bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Ö4: *“...Okulun da bu anlamda farklı materyaller sunması konusunda biraz daha destekçi olması gerekiyor bence. Şu anda ekonomik sıkıntılardan kaynaklı okullar böyle ne kadar kısabilirsek o kadar kara geçtik durumunda düşünmelerinden dolayı bu tarz engeller olabiliyor...”*

Ö6: *“...Pek çok müzeye tiyatro gibi yerlere ücretsiz gidemiyoruz. Belli bir ücret mukabilinde gidiyoruz bu da kısıtlayıcı bir engel. Yani oradaki bütün çocukların ailesinin bu gezi ücretini karşılaması gerekiyor ve karşılayamayabiliyor. O yüzden bulduğumuz yerleri mümkün olduğunca her sosyal ekonomik açıdan aileye hitap etmesi gerekiyor bu da kısıtlayıcı bir durum...”*

4 öğretmen (Ö1, Ö6, Ö9, Ö10) ise okul dışı öğrenme uygulamaları yapmalarını engelleyici bir faktör olarak güvenliği ve sınıf yönetimini sağlama konusunu vurgulamışlardır. Aşağıda bu öğretmenlerden bazılarının görüşleri bulunmaktadır.

Ö8: *“...Tabi geziler bizim için stresli oluşabilecek her riske düşünmek zorundayız. Biz öğretmenler gezinin olduğu gün çok stresli oluyoruz. Ben ertesi gün baş ağrısıyla gelirim eve aman sorun yaşamayalım, bir bitse diye. Güvenlikle ilgili oluyor stresimiz. Araba kaza yapabilir, inerken çocukları düşürebilirim, biri kaybolabilir. Devamlı çocukları sayıyorum, inince binince. Dört kişiysen atıyorum herkese 5 kişi zimmetliyorum. Çok küçük çocuklarla çalışıyoruz gezerken bir anda ilgisi başka bir şey çekip arkadaşını bırakıp gidebiliyor. O gün iki gözlü değil 8-10 gözlü olmaya çalışıyoruz o da stres yapıyor...”*

Ö9: *“...Sınıflarımızın kalabalık olması bizi çok tedirgin ediyor hocam. O kadar çocuğa sınıf içinde evet etki edebiliyorsunuz. Ama dışarı çıktığı zaman o kadar etki edebilir misiniz? Emanet çocuk, kaybolur mu başına bir şey gelir mi sahip olmak bizim için kolay, ama velileri de düşündüğümüz zaman işte...”*

Okul dışı öğrenme uygulamaları yapmalarını engelleyici bir faktör olarak 3 öğretmen (Ö1, Ö3, Ö9) fiziksel ortam yetersizliğinden bahsetmiştir. Aşağıda bu öğretmenlerden bazılarının görüşleri bulunmaktadır.

Ö1: *“...En büyük faktör çevresel faktörlerimiz mesela bizim yakınlarımızda çocuklarımızı götürebileceğimiz eğitici bir ortamın olmaması...”*

Ö3: *“...Okul bahçesini düzenlemesi çok buna müsait değil. Dışarıda herhangi bir masa sandalye veya materyal bırakma şansımız olmuyor bölgeden kaynaklı dışarıdan alınma durumu olduğu için bu dışarıdan bırakılan şeylerin sürekli taşınması ve içeri tekrar alınması temizlikleri falan zorlaştırdığı için açıkçası bazen vazgeçebiliyoruz. Çok daha sık yapabilecekken örneğin ben her gün yapmak isterim aslında bunu ama haftada bire ikiye düşürmek zorunda kalıyorum. Sürekli dışarı çıkarmak külfetli olduğu için. Bir parkur bile kuracağınız zaman bir oyunda dışarı şaşırılması gereken materyaller oluyor. Masa sandalye minder gibi şeylerin de taşınması gerekiyor oturma alanı olmadığı için bahçede çocukların bireysel eşyalarına da taşınması gerekiyor...”*

Öğretmenlerden 6 tanesi (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö15) Planlama ve Uygulama konusundaki destek eksikliği nedeni ile okul dışı öğrenme uygulamalarını sıklıkla gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir. Bunun sebeplerine bakıldığında ise öğretmenlerin iş yükünün fazla oluşu, evrak işleri ve yardımcı personel eksikliği göze çarpmaktadır. Aşağıda konuya ilişkin öğretmenlerin bazı görüşleri yer almaktadır.

Ö1: *“...Hem de çocuğun ilgisini tutmak açısından sıkıntı. Çünkü hani atıyorum ilkokul ortaokul çocuğuyla gezi düzenlediğiniz zaman onların öğrenme hızları, dikkat düzeyleri daha yüksek olduğundan dolayı onlar bireysel hareket edebiliyorlar. Ama bizim yaş grubumuzda her şey öğretmene bağlı olduğundan dolayı biz çocukları bireysel bırakamıyoruz bütün sorumluluğu biz alıyoruz bütün sorumluluk öğretmende olduğundan dolayı bizim iş yükümüz daha da artıyor...”*

Ö4: *“Okul öncesi biraz daha çevre 3. Öğretmendir. Buna uygun materyallerin hazırlanması gibi şeyler bu aşamada bazen zorluklar olabiliyor. Bunların hazırlanması, bu sürecin yazılması genelde... zorluk seviyesi bunlardan kaynaklanıyor diyebilirim. Çünkü çok*

ince ayrıntısına kadar düşünülmesi gerekiyor bence dış mekan etkinlikle uyumlu mu değil mi vs...”

Ö6: “...Maalesef o kadar çok prosedür ve aşama var ki mesela bir geziye gitmek için 12 13 sayfa gezi formu doldurmamız gerekiyor izin formu o yüzden bu bizim işimizi güçleştiren bir şey...”

Ö3: “...Aynı anda en azından bir kişi onların güvenliğinden benimle birlikte sorumlu olsa ben biraz eğitim kısmına odaklanabilsem. Ama o da çok mümkün olmadığı için süreç zorlaşıyor...”

Görüşme yapılan öğretmenlerden gelen yanıtlara göre öğretmenlerin okul dışı öğrenme uygulamalarını sekteye uğrattığı en çok dile getirilen etmenler beşeri faktörler olarak bulunmuştur. Beşerî faktörlere değinen 8 öğretmenden (Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14) 5'er tanesi veli ve idarecilerin olumsuz tutumlarından bahsederken 2 tanesi ise çalışma arkadaşlarının olumsuz tutumlarından etkilendiğini belirtmiştir. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmalarını kısıtlayan bir faktör olarak ailelerin ve öğretmenlerin çocuklarla ilgili güvenlik kaygıları, çalıştıkları kurumun benimsediği eğitim yaklaşımının daha çok iç mekan aktivitelerini desteklemesi ve okul dışı ortamlarda yapılan aktivitelere sıcak bakmaması gibi yaklaşım ve tutum kaynaklı sorunlar göze çarpmaktadır. Aşağıda çalışmanın bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları yer almaktadır.

Ö11 “...Öncelikle veliler, çocukların doğada üşüyüp hasta olacaklarını düşünerek çok kalın giydirip çocuğun hareket kapasitesini sınırlıyorlar. Bu durum hem çocuk için hem de öğretmen için zorlayıcı bir durum. Ayrıca hasta bir çocuk varsa aile her seferinde “bu kez orman etkinliğine katılmasa?” şeklinde bir soruyla şansını deniyor. Ancak tüm sınıfı ormana giderken o çocuğun sınıfta kalması mümkün değil...”

Ö12: “...Velilerin size olan bakış açısı. Sonuçta çocuklarını emanet ediyorlar. Fakat çocukları ufacık bir düştüğünde hemen aranmak istiyor. Fakat çocuk bu düşebilir, bir şey olabilir veliden geri bir olumsuz bir geri dönüşü aldığımızda bu benim müdürle olan ilişkimizi sarsıyor veli ile olan ilişkimiz artıyor benim de çok kontrolcü olmam gerekiyor benim en

büyük sınırladıklarım çoğu öğretmeninde böyledir herhalde veliler velilerin bakış açısı ve okul yönetiminin bakış açısı bizi çok sınırlandıran şeyler...”

Ö14: *“...Bence bu konuda partnerlerin de çok önemli bir katkısı var çalışanlar bu konuda kendi içlerinde bir kıyaslamaya girerlerse ...bunları ekstra yapman herkesi rahatsız ediyor şu anda ön plana çıkmak için bu etkinlikleri yapıyor oluyor. Bence onun için herkes için böyle bir, daha okul dışı öğrenmeye aktif bir çevremizde olsa güzel olurdu. Bir de şimdi bir şey planlıyorsun, çocukları kim giydirecek ayakkabılarını kim giydirecek, kim dışarı çıkartacak. Dediğim gibi hem veli, hem yönetim, hem de çalışanların aynı anlayışta olmaması gibi çok fazla etken var...”*

Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmelerin kalite ve sıklığını arttırılmasına dair beklenti ve önerileri

Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmelerin kalite ve sıklığını arttırılmasına dair beklenti ve önerileri sorulmuştur. Görüşme yapılan 15 öğretmenin tümü 14'ü bazı önerilerden bahsetmiştir. 1'i ise (Ö11) herhangi bir öneriye ihtiyacı olmadığını belirtmiştir. Söz edilen beklenti ve öneriler 4 kategori şeklinde analiz edilmiştir. Analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 20' de verilmiştir.

Tablo 20

Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmelerin kalite ve sıklığını arttırılmasına dair beklenti ve önerilerinin dağılımı

Yanıtlar	f
Öğretmenlerin üzerindeki yükün azaltılması/öğrenci sayısının azaltılması	6
Yardımcı Personel Desteği	2
Okul Yönetiminin ve MEB in desteği	7
Okul Yönetiminin Maddi Desteği + Materyal Temini + Fiziksel İmkanlar	9
Bir desteğe ihtiyacım yok	1

*Katılımcılardan bazıları birden fazla görüş bildirdikleri için görüş sayısı katılımcı sayısından fazladır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden 6 tanesi (Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö15) “Öğretmenlerin üzerindeki yükün azaltılması/öğrenci sayısının azaltılması” konusunda beklenti ve öneri belirtmiştir. Konu ile ilgili önerilerin bazıları aşağıda belirtilmiştir.

Ö4: “...Uygulama boyutunda daha çekinik kalabiliyor insanlar. Sorumluluk almıyorlar. Kendi öğretmen arkadaşlarımdan bahsediyorum. Bu noktada bazen sorun olabiliyor gerçekten. Bunların belki dönem öncesinde planlanması nerede ne zaman nasıl yapılacağı konusunda biraz daha planlı hareket edilmesi olabilir yani...”

Ö6: “...Planlar açısından baktığımızda yine bu gezi ve etkinliklerin evrak işleri oluyor. Bunlar azaltılabilir, sistematik hale getirilebilir, elektronik ortama dökülebilir. Bu onay formları, kullandığımız bir e-okul sistemi var, biz velilere fotokopiyi çekiyoruz elden veriyoruz dağıtıyoruz ve sonrasında topluyoruz. Bunun elektronik ortamda olduğunu düşündüğümüz zaman bir öğretmen açısından işleyişte çok büyük bir kolaylık. Onayları bu şekilde elektronik ortamdan almamız kalitesini ve sıklıklarını artırılması adına daha faydalı olabilir...”

Ö9: “...Sınıfların kalabalıklığına değineceğim yine. Kişi başına düşen çocuk sayısının biraz az olması gerektiğini düşünüyorum eğer böyle olursa daha kaliteli bir okul dışarıdan olabilir diye düşünüyorum...”

Görüşme yapılan öğretmenlerden 2 tanesi (Ö3, Ö15) “Yardımcı Personel Desteği” konusunda beklenti ve öneri belirtmiştir. Konu ile ilgili önerilerin bazıları aşağıda belirtilmiştir.

Ö3: “...Yani yardımcı personel desteği olsaydı bu konuda okullarda sorumluluğu paylaşacak birisinin olması yani öğretmenle birlikte. Ya da şöyle olabilirdi belki idarecilerin de bu geziye katılmaları ya da okuldan birilerinin de yanımıza destek olarak bulunmaları. Okulda personel var ama tabii diğer sınıflar aynı anda gitmedikleri için onlar okulda kalıyorlar, siz sınıfınızla gidiyorsunuz. Sadece bu noktada okulun biraz daha belki de gezi planlamasında öğretmene destek amaçlı personel idareci görevlendirilmesi uygun olabilirdi. Sorumluluk paylaşacak birinin olması iyi olurdu diye düşünüyorum...”

Ö15: “...Öğretmen sayısı artırılsa sanırım her 3-4 çocuktan sorumlu bir öğretmen gibi bir uygulama olsa çok daha rahat olur, daha keyifli olur. Öğretmen sayısı bu sorun çözülebilir, ama 15 çocuğa bir tane öğretmen olduğunda tabii ki bu keyifli olmuyor. Bu sırada

diğer öğretmenler derste olabiliyorlar onların zamanı olmayabiliyor. Bu anlamda neler yapılabilir bilmiyorum ama ekstra öğretmen mutlaka gerekiyor...”

Görüşme yapılan öğretmenlerden 7 tanesi (Ö2, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14) “Okul Yönetiminin ve MEB in desteği” konusunda beklenti ve öneri belirtmiştir. Konu ile ilgili önerilerin bazıları aşağıda belirtilmiştir.

Ö2: *“İdaremin desteğine ihtiyaç duymaktayım idare aslında hani genel anlamda çok destekleyici bir profil çiziyor mu maalesef bazı konularda sınırları aşamıyoruz. İlkokulda bir oda var 3 boyutlu sergilerin olduğu bir oda. İlkokulun nimetlerinden biz de yararlanmalıyız bence. O odaya benim öğrencilerim de gitmeli diye düşünüyorum. Alanımızı genişletmemiz gerekiyor kesinlikle...”*

Ö7: *“...Bize yeni nesil uygulamalarla ilgili bir ödenek ayrılması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca bütün okul öncesi öğretmenlerinin bu alanda bir eğitime hizmet içi eğitime alınmasına bekliyorum. Çünkü birçoğumuz da bunun farkında değiliz. Hepimize zor geliyor, bir sorumluluk geliyor. Aslında sınıfta ders işlemekten çok da farklı olduğunu düşünmüyorum...”*

Ö8: *“...Bazen gidiyoruz. Bazı yerlerde rehber bulamıyoruz. Mesela Rahmi Koç oyuncak müzesi çok güzel, ama keşke bir rehber eşliğinde olmuş olsa. Çünkü biz gezerken bir de çocuklara müzeyi anlatmamız çok başarılı olamıyoruz...”*

Ö10: *“Okul dışı öğrenmeye karşı mantığımızı değiştirmemiz gerektiğini düşünüyorum. Öncelikle öğretmenler açısından en büyük desteği çalıştığım kurum ve ailelerden alıyorsun. Ailelerin sana güven duyması çok önemli. Bunun bütün okullarda yapılabilmesi için bence ülkemizin bu konudaki bakışının değişmesi gerekiyor.”*

Ö12: *“...Kesinlikle alan içi eğitim alması gerekiyor. Bize öğretmenlere alan içi eğitimler verilmesi gerekiyor. Bizim kaygılarımızın azaltılması gerekiyor. Bu konuda velilerin eğitilmesi gerekiyor. Mesela ben riskli oyun diye bir uygulamaya gitmiştim bir seminere gitmiştim orada ne kadar risk alırlarsa çocuklar başlarına daha az olay geldiğini söylemişlerdi. Mesela bunları yetişkinlerin öğrenmeleri gerekiyor. Sonra biz hepimiz eğitim*

aldıktan sonra çocuklara bunu sunmamız gerekiyor. Bunu düşünüyorum. Veli toplantılarında velilere kısa kısa bilgilendirmeler verilebilir...”

Ö13: “...Bununla ilgili bir eğitim almak da istiyorum açıkçası çünkü çok eksik kaldığımı hissediyorum. Hem ekonomik hem de eğitim anlamında desteğe ihtiyacım var Nasıl planlanır, neler var, nerelere gidebiliriz? Bunlarla ilgili desteğe ihtiyacım var açıkçası ... idari kısmında eğitim alması gerekli aynı şekilde. Milli eğitimden de bununla ilgili daha büyük bir istek gelmesi bunun programı alınması şeklinde bir yazı gelmesini isteyebilirim o zaman bunu uygulamak mecburiyetinde oluyoruz...bununla ilgili bir plan gelebilir, etkinlik gelebilir Ankara özelindeki yerler, gidilebilecek yerler gibi, yapılabilecek şeyler gibi bizim için de çok iyi olur...”

Ö14: “...Bence insanların okul dışı öğrenme dendiğinde akıllarına gelen perspektifi genişletecek eğitimlere ihtiyacımız var. Hem öğretmen hem veli hem yönetim cephesinde. Bence lisans eğitimi düzeyinde bununla ilgili çok az ders alıyoruz özellikle yeni yeni popülerleşti ...ama lisans derecesinde bence zorunlu bir ders haline gelmesi gerekiyor. Uygulama konusunda bence çok kısıtlı kalıyoruz. Bence bu bir gerçek, okul öncesi müfredat... yenilendiğinde okul dışı öğrenmenin ayrı bir başlık altında incelenmesi lazım ki herkes için programda var olmalı ki insanlar buna baksınlar...bence artık seminerlerin konuları da biraz bunların içine dahil olmalı öğretmen bilgisi açıdan. Çoğu insan okul dışı öğrenmede çok kısıtlı. Özellikle MEB programına girmeli, kitapçıklarla gelmeli, seminerleri ile gelmeli.”

Görüşme yapılan öğretmenlerden 9 tanesi (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö13) “Okul Yönetiminin Maddi Desteği + Materyal Temini + Fiziksel İmkanlar” konusunda beklenti ve öneri belirlemiştir. Konu ile ilgili önerilerin bazıları aşağıda belirtilmiştir.

Ö1: “...Şu an bizim en büyük beklentimiz okul dışı etkinliği düzenlerken araç mesela. Her okulun özel bir servisi olsa. Bu tür etkinlikleri planlayıp dışarıda yürütebilmemiz için daha güzel olur. En azından bizim araç kiralama derdimiz olmaz. Diğer türlü de yapılmak istendiği zaman bu okul dışı gezileri biz ayda bire kadar indirdik. En azından aracımız olsaydı servise

söyledik. Atıyorum biz cuma günü bir yere geçeceğiz araç bekleme derdimiz olmazdı götürür getirirdi...”

Ö3: “...Bir de bahçe düzenlemesi ile ilgili bir şeyler yapılması belki bahçeyi kullanmak açısından...”

Ö4: “...Daha fazla materyal tabii. Bu konuda çocuğun ilgisini ve merakını arttırabilir. Atıyorum o haftaki konu bitki türleri falan olsun. Bunu bir fotoğrafla göstermek yerine gerçekten bu çiçekler okula getirilse, alınsa büyüteçle incelenmesi hepsinin rengi dokusu yapraklarının büyüklüğü kaç tane olduğu. Hayal edildiğinde gerçekten çok güzel ama uygulamaya geçildiğinde maalesef bunu temin etmek sıkıntı olabilir...”

Ö5: “...Bence her kurumun kendi bünyesinde okul bahçesi, doğal bir okul bahçesi olmasını tercihen gönülden arzu ederim. Bizim de bahçemizin daha donanımlı olması atölyeye çalışmaları yapabilecekleri rahatlıkla girip çıkabilecekleri alanlar trafik eğitim parkı gibi alanları olan daha çok çocukların ilgisini çekebilecek bir alan olmasını isterdim. Hatta bunların standarda bindirilip bütün okullara aynı şekilde uygulanması daha güzel olur...”

Ö6: “...Öncelikle bütün müzelerin çocukları götürebileceğimiz tiyatroların ücretsiz olması gerekiyor. Çocukları bir ulaşım bedeli olmadan gezilere götürebilmeliyiz...”

Ö8: “...Tabii ki maddiyat. Veliden para toplama işi bile zor oluyor bazen bir kere söylüyorsun sanki kendi cebinden istediğin bir paraymış gibi ikinciyi söylemeye utanıyor insan. Atıyorum böyle bir servis olsa ve ücretsiz olsa ben bu işi daha çok yaparım tabii ki...”

Ö9: “...Mesela bir servis ücretinden şey olmaması lazım birkaç velimiz güvenlik müdürüne şikayetçi olmuştu. Gelen servisin bizim çocukların düzeyine uygun olmaması kemerlerinin olmaması yetişkinlere uygun olması çoğu maddi yeterliliğe dayanıyor hocam. Birçok velimiz ben buna para harcamak istemiyorum biz kendimiz de giderize getiriyor...”

Yorumlar ve Tartışmalar

Araştırmanın bu bölümünde nitel bulgular ve nicel bulgular incelenen ulusal ve uluslararası literatür kapsamında tartışılmaktadır.

Nicel verilere ilişkin tartışma ve yorumlar

Öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları; öğretmenlerin edindikleri deneyimler ve bu deneyimin bireyde yansımalarının uzantısı olup gelecekte yapacakları eylem planları hakkında kararlar almalarını; yani uygulamalarını etkilemektedir (Bray-Clark ve Bates, 2003; Bandura, 1977). Bu noktada nitelikli okul dışı öğrenme faaliyetleri uygulamaları açısından öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları önem taşımaktadır.

Araştırmanın örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme faaliyetlerine ilişkin öz-yeterlilik inanç puanlarına bakıldığında ortalama 115,49 puan aldıkları bulunmuştur. Göloğlu-Demir ve Çetin (2021) tarafından ODÖ faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlilik inançları ölçeğinde alınabilecek minimum puan 58, maximum puan ise 145 olarak belirtilmiştir. Alınan toplam puan, maximum puana minimum puandan daha yakındır. Alt ve üst değerler düşünüldüğünde ölçekten alınan puanlara göre örnekleminde yer alan öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının ortalamanın oldukça üstünde olduğu ifade edilebilir. Literatür incelendiğinde yapılan araştırmalarda öğretmenlerin okul dışı çevrelere gezi düzenleyebilmesine ilişkin öz-yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur (Pekin ve Bozdoğan, 2021; Yurtdakal ve Karaka, 2021). Aynı şekilde Göloğlu-Demir ve Çetin (2022) de öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine ilişkin öz yeterlilik inançlarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda araştırmanın, literatür ile benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Moseley ve ark. (2002) 72 öğretmen adayı ile ön ve son test kullanarak yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının çevre eğitimi ile ilgili öz yeterlilik inançlarını incelemiştir. Çevre eğitimi ile ilgili ders almadan önce öğretmen adaylarının çevre eğitimine ilişkin öz-yeterlilik inançları daha yüksekken üniversitede aldıkları 7 haftalık eğitimden sonra öz-yeterlilik inanç puanlarının düştüğü bulunmuştur. Bunun sebebinin ise öğretmen adaylarının konu ile ilgili detaylı bilgisi olmadığı için kendini yeterli görmesi; fakat bilgi edindikten sonra yetersiz olduğu alanları görmelerinden kaynaklanıyor olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Bu araştırmadan hareketle tezin örnekleminde kapsamdaki okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme

faaliyetlerine ilişkin öz yeterlilik puanlarının ortalamasının üzerinde çıkmasının sebebinin konu ile ilgili yeterli bilgi ve deneyime sahip olmayışlarının olduğu söylenebilir. Aşağıda tartışılan ölçeğin alt boyutlarından biri olan *bilgi ve deneyim* alt boyutundan alınan puanların diğer boyutlara oranla düşük çıkması da bu söylemi doğrular niteliktedir.

Ölçeğin maddeleri 4 faktör başlığı altında incelenmiştir. Öğretmenlerin aldıkları puanlar; “Hazırlık Yeterliliği” alt boyutunda max. 55 puan üzerinden 45,13. “*Uygulama ve Değerlendirme Yeterliliği*” alt boyutunda max. 50 puan üzerinden 38,34, “*Öğrenmeyi Destekleme Yeterliliği*” alt boyutunda max. 20 puan üzerinden 17,78, “*Bilgi ve Deneyim Yeterliliği*” alt boyutunda max. 20 puan üzerinden 14,25 puan şeklindedir. Örnekleme bulunan okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öz-yeterlilik inanç puanları incelendiğinde öğretmenlerin *hazırlık, uygulama, öğrenmeyi destekleme ve bilgi ve deneyim* öz yeterlilik puanları ve aldıkları toplam puanlarının ortalama veya ortalamasının üzerinde olduğu saptanmıştır. Fakat araştırmaya katılan öğretmenlerin cevapları incelendiğinde *bilgi ve deneyim* ve *uygulama öz-yeterliliği* boyutunda diğer boyutlara oranla daha az puan aldıkları bulunmuştur. Bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme faaliyetlerine ilişkin bilgi ve deneyiminin diğer boyutlara oranla eksik olduğunu ve bu uygulamaları sınıfa aktarma konusunda daha az yeterli hissettiklerini göstermektedir. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin okul dışı öğrenme ile ilgili bilgi, deneyim ve uygulama boyutunun eksikliğine dair örnekler bulunmaktadır. Örneğin; Smith ve Sebasto (1997) İllionis’te devlet okullarındaki 500 öğretmene uyguladığı ölçekte öğrenmelerin okul dışı öğrenme uygulamalarını etkileyen etmenler özellikle çevre eğitimi boyutunda değerlendirmiştir. Bulguların daha önce (1994) Wisconsin’de yapılan çalışmanın bulgularına oldukça benzediği tespit edilmiştir. Sonuçlara göre öğretmenler okul dışı uygulamalara olumlu görüşler beslemektedir fakat çoğunluğu haftada 1 saatten daha az zaman ayırmaktadır. Öğretmen uygulamalarının *bilgi ve becerilerine* göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırmanın çıktısı olarak öğretmenlerin okul dışı öğrenme uygulamaları konusunda eğitim alarak desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin *bilgi, deneyim ve uygulama ve değerlendirme*

boyutlarında diğer boyutlara oranla daha az puan almalarının sebebinin okul dışı öğrenme uygulamaları ile ilgili uygulamalı eğitim eksikliğinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan, veri toplanan öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde öğretmenlerin %32'sinin 0-5 yıl arasında öğretmenlik tecrübesi olduğu dikkat çekmektedir. Bu öğretmenlerin tecrübelerinin 2020-2021 ve 2021-2022 senelerini kapsayacak şekilde 2 senesini pandemi sürecinde geçirmiş olduğu göz önünde bulundurulduğunda ODÖ faaliyetleri ile ilgili yeterince deneyim edinmemelerinin *bilgi, deneyim ve uygulama ve değerlendirme* boyutlarında diğer boyutlara oranla daha az puan almalarına yol açtığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, örnekleme yer alan öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine ilişkin öz yeterlilik inançları; yaş, eğitim durumları, görev yaptıkları okul türü, mesleki deneyimleri, okul dışı öğrenme ile ilgili eğitim alma değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları yalnızca okul dışı öğrenme ile ilgili eğitim alma durumuna göre anlamlı bir fark göstermektedir. Öğretmenlerin yaş, eğitim durumları, görev yaptıkları okul türü ve mesleki deneyimlerine bağlı olarak öz-yeterlilik inançlarında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konmuştur.

Bulgulara göre; öğretmenlerin öz yeterlilik inançları eğitim durumlarına ve yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Temel ve Köleman (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin gezi düzenleme öz-yeterlilik inançlarını incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarının tezin bulguları ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin gezi düzenleme öz-yeterlilikleri, eğitim durumu ve yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Literatür incelendiğinde, bu değişkenlerin öz-yeterlilik inançlarını etkilediğine dair bulgulara da rastlanmaktadır (Pekin ve Bozdoğan, 2021; Göloğlu-Demir ve Çetin, 2022). Diğer bir bulguya göre, öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine ilişkin öz yeterlilik inançları ortalama puanları ve alt boyutlar incelendiğinde (yalnızca bir alt boyut hariç) anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu sonuç da literatür ile benzerlik göstermektedir (Pas ve ark.,2012; Pekin ve Bozdoğan, 2021). Yalnızca 6-10 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerin *Uygulama ve Değerlendirme Öz Yeterliliği* alt

boyut puanları diğerlerine göre anlamlı olarak daha yüksektir. Ayrıca 11-16 yıl üzeri deneyime sahip olanların *Uygulama ve Değerlendirme Öz Yeterliliği* alt boyut puanları 20 yıl ve üzeri deneyime sahip olanlardan anlamlı olarak daha yüksektir. 6-10 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerin 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerden yüksek çıkması tecrübe ile paralel olarak artması; 11-16 yıl deneyimli öğretmenlerin 20 yıl ve üzeri deneyime sahip olan öğretmenlerden daha yüksek puan almalarını ise mesleki yıpranmalarından dolayı olduğu şekilde yorumlanmıştır. Fakat öz-yeterlilik puanlarının deneyim ile düzenli artması veya azalması gibi bir durum söz konusu değildir.

Araştırma kapsamında örnekleme yer alan okul öncesi öğretmenlerinin ODÖ faaliyetlerine ilişkin eğitim alma durumları ile *Uygulama ve Değerlendirme Öz Yeterliliği*, *Bilgi ve Deneyim Öz Yeterliliği* alt boyutları ve toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Bu alt boyut ve toplam puanlarda okul dışı öğrenme ile ilgili eğitim alanların puanları, almayanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir. Gürsoy (2018) yaptığı çalışmada Okul Dışı Öğrenme Ortamları dersi kapsamında öğrencilere 14 haftalık bir ODÖ eğitimi sunulmuştur. Öğretmen adaylarına ön ve son testler uygulanmıştır. Sonuçlar analiz edildiğinde, öğretmen adaylarının okul dışı eğitsel gezi düzenleme öz-yeterlilikleri puanlarında aldıkları eğitimden sonra bir artış gözlenmiştir. Benzer olarak Hershfeldt ve ark. (2012) mesleki deneyim, eğitim durumu vb. bazı faktörlerin öğretmen öz-yeterlilikleri üzerindeki uzun dönem etkisini 2 yıl süre ile gözlemledikleri bir araştırmada öğretmenlerin öz yeterlilikleri; mesleki deneyim, eğitim durumu gibi değişkenlere bağlı anlamlı bir fark göstermezken, hazırlık yapma ve eğitim alma durumlarına göre korelasyonel olarak bir artış gösterdiği bulunmuştur. Literatürde de benzerlik gösterdiği üzere eğitim alma durumu öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin üzerinde yordayıcı bir etkiye sahiptir. Okul öncesi eğitimi lisans programlarında zorunlu bir "*Okul Dışı Öğrenme Uygulamaları*" dersi bulunmayışı tüm öğretmenler "*Okul Dışı Öğrenme Uygulamaları*" konusunda zorunlu bir hizmet-içi eğitimin verilmiyor olmasının öğretmenlerin okul dışı öğrenmeye ilişkin gelişiminde bir engel oluşturduğu düşünülmektedir.

Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırma kapsamında, çalışma grubunu oluşturan 15 okul öncesi öğretmeni ile 9 soruluk bir görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşme nitel boyutta analiz edilmiş ve alınan yanıtlara ilişkin tartışma ve yorumlar 2 ana başlık altında aşağıda verilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Yorumlar. Bu başlık altında, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri; okul dışı öğrenme kavramı hakkındaki görüşleri, okul dışı öğrenme uygulamalarının çocuklara olan etkilerine ilişkin görüşleri, okul dışı öğrenme uygulamaları açısından öz-yeterliliklerini değerlendirmeleri, çalıştıkları kurum ve çevresini okul dışı öğrenme imkanları açısından değerlendirmeleri, okul dışı öğrenme uygulamalarını engelleyen faktörlere ilişkin görüşleri ve okul dışı öğrenme uygulamalarının sıklık ve kalitesini arttırmak için beklenti ve önerileri analiz edilerek bulgularda analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Belirtilen bulguların sonuçları ve tartışmaları aşağıda yer almaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin okul dışı öğrenmeye bakışı ve çocuklara olan etkilerine yönelik görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin; okul dışı öğrenmenin yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklediği, çocukların merak ve ilgisini arttırdığı, kalıcı ve etkili bir öğrenme deneyimi sunduğu, sosyal ve bilişsel birçok beceriyi pekiştirdiği ve çocukların bütünsel gelişimine katkıda bulunduğu gibi olumlu görüşler belirttikleri saptanmıştır. Uludağ'ın (2021) yürüttüğü çalışmada benzer olarak öğretmenlerin çoğu okul dışı öğrenme kavramına aşina olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, okul dışı öğrenme uygulamalarına aşina olmaları ve çocukların gelişim ve öğrenmesine olan yararlarının farkında olmalarına rağmen çoğunluğu uygulama konusunda kendilerini kısmen yeterli veya yetersiz olarak değerlendirmiştir. Bu görüşten yola çıkarak öğretmenlerin; okul dışı öğrenme kavramına aşina olması, önemini ve faydalarını bilmesi fakat nasıl uygulayacakları konusunda ayrıntılı bilgi sahibi olmamasının okul dışı öğrenme uygulamaları konusunda kendilerini yetersiz hissetmelerine sebep oluşturduğu söylenebilir. Okul Öncesi Eğitim Programında (MEB, 2022) çocukların bütünsel gelişiminin desteklenmesi gerekliliğine birçok yerde vurgu

yapılmıştır. Bütünsel gelişimi desteklemek adına eğitim planlarının dengeli bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Aktif ve pasif aktivitelere, tüm gelişim alanlarından çeşitli kazanım ve göstergelere dengeli yer vermenin önemi belirtilmiştir. Ayrıca okul içinde kapalı aktiviteler kadar açık alan etkinliklerine de yer verilmesi gerektiğine de vurgu yapılmıştır. Yılmaz (2016) yaptığı çalışmada; programda, okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamalarından neredeyse hiç bahsedilmediğini ifade etmektedir. MEB okul öncesi eğitim programında bu konuya değinilmemiş olmasının, öğretmenlerin okul dışı öğrenmeye planlarında yer vermenin önemini anlayamamalarına neden olabileceği belirtilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin bu uygulamalara yeterince veya etkili bir şekilde yer verememelerinin sebebinin, okul dışı öğrenmeye uygulamalarına ilişkin bilgilerin programda bulunmamasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir.

Araştırma yapılan öğretmenlere okul dışı öğrenme uygulamaları ile ilgili imkanlar açısından çalıştıkları kurum ve çevresi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin çok büyük çoğunluğu imkanlar açısından çalıştığı kurum ve çevresini yetersiz olarak değerlendirmiştir. Alan yazın taraması sonucu okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamları ve aktiviteleri konusunda sağlanan fırsatların okul içindeki ortamlarda gerçekleştirilen faaliyet ve mekân düzenlemesine kıyasla daha sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Olanaklardaki bu eşitsizlik çocukların okul dışı öğrenme ortamlarında edindikleri deneyimlerin kısıtlanmasına yol açmıştır (Yılmaz,2016). Yapılan diğer bir araştırmada Ocak ve Korkmaz (2018) bazı öğretmenler Afyonkarahisar'daki okul dışı öğrenme ortamlarının yetersiz olduğunu bu nedenle okul dışı uygulamalara yeterince yer veremediklerini belirtmişlerdir. Yıldız'ın (2021) 125 okul öncesi öğretmeni ile yaptığı karma desenli araştırmada önce öğretmenlere anket uygulanmıştır, sonrasında 10 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Çalışmanın bulgularında, benzer şekilde öğretmenlerin okul dışı uygulamalarının sıklığını etkileyen bir faktör olarak fiziksel çevre imkansızlıklarını vurguladıkları ifade edilmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışma sonuçları belirtilen araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Mevcut araştırma sonuçlarına göre, okul dışı öğrenme uygulamalarına yeteri kadar yer verilememesi; imkanlar açısından

çalıştıkları kurum ve çevresinin yetersiz olması, eğitim programlarının bu bağlamda hazırlanmaması, uygulamalara gerekli bütçenin ayrılmaması ve çevredeki ortamların yeteri kadar uygun olmamasından kaynaklanıyor olabileceği söylenebilir. Kurumsal çerçevede ayrıntılı olarak bahsedildiği üzere Bronfenbrenner (1979), fiziksel çevrenin çocukların gelişiminde etkisinin yadsınamaz olduğunu vurgulamaktadır. Çocuğun maruz kaldığı çevrenin kalitesi ve bu çevre ile nasıl etkileşime girdiği ile çocukların öğrenmeleri arasında ilişkisel bir bağlantı kabul edilmektedir. Bu noktada sahip olunan olanaklar, öğretmenlerin uygulamalarına etki edebilmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. Peters'a (1995) göre okul dışı öğrenme; içinde yaşanılan topluluk ile etkileşim içinde öğrenme süreciyle bağlantılı insanlar, yerler, nesnelere ve olayların birleşimi olarak okuldaki eğitim-öğretim sürecine dahil edilmelidir. Öğrencilerin etraflarında bulunan çevreyi, parçası oldukları toplum ile birlikte öğrenmeleri önemlidir. Bu şekilde çocuklar, okul ve gerçek yaşam arasında bağlantı kurabilmekte ve öğrendiklerini somutlaştırabilmektedir (Dewey, 1986). Çünkü, artık günümüzde çocuklara kazandırılmak istenen kazanımların yalnızca okullarda ve duvarların içinde karşılanması pek mümkün görünmemektedir (Saraç,2017). Okul dışında gerçekleştirilen uygulamalar çocukların okul içinde edinemeyecekleri deneyimleri destekleyerek örgün öğrenmeyi genişletmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmaktadır. Okul dışı öğrenme uygulamaları; bir topluluğu veya çalışma birimini tanıtmak, sınıf içindeki eğitimi güçlendirmek ve programda bulunan kazanımları desteklemek için kullanılabilir. Öğretmenler ise, okul dışı uygulamalarını sonrasındaki destekleme etkinlikleri ile planlayarak öğrencileri sürece mümkün olduğunca dahil ettiklerinde öğrenme deneyimleri daha anlamlı hale gelebilmektedir (Peters, 1995).

Görüşme gerçekleştirilen okul öncesi öğretmenlerine okul dışı öğrenme uygulamaları sorulmuştur. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme uygulamaları aşağıda; planlama süreci, kullandıkları etkinlikler, kullandıkları okul dışı öğrenme ortamları, uygulama sırasında kullandıkları yöntemler ve kullanım sıklıkları başlıklarından elde edilen bulgular ile tartışılmıştır.

Özellikle okul öncesi eğitim düzeyinde, okul dışı öğrenmede öğretmenin rolü oldukça önemlidir. Sınıf yönetimi, güvenlik gibi sorunların ortadan kaldırılması ve öğrenimin kalitesini arttıracak uygulamalar ve planlamaların öğretmenler tarafından dikkate alınması gerekmektedir. Bunlara dikkat edildiğinde öğrenme çocuklar için daha anlamlı bir hale gelebilmektedir (Martin ve Sewers, 2003). Planlama süreci ile ilgili görüşülen öğretmenlerin yanıtları 3 kategori şeklinde gruplandırılmıştır. Bunlar *izin süreci, etkinlik planlaması ve mekân, zaman, ulaşım ve ekonomik planlamalarıdır*. Öğretmenler çoğunlukla izin süreci, ulaşım ve zaman planlaması gibi aşamalardan bahsederken; etkinliği takiben yapılan etkinliklerden veya değerlendirme aşamasına dair planlamalardan bahsetmemişlerdir. Stoneberg (1981) yaptığı araştırmada hayvanat bahçesine düzenlenen alan gezilerini incelemiştir. Alan gezisi öncesi, gezi sırasında ve gezi sonrası hayvanat bahçesinde uygulanan etkinlikler, etkinlik sonrası faaliyetler, hazırlık ve/veya takip aşaması olmaksızın yalnızca bir alan gezisinin işe yaramayacağını göstermiştir. Okul dışı öğrenmenin öncesi ve sonrası da dahil olmak üzere planlama bir bütün olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra, araştırmalar gösteriyor ki planlama aşaması okul dışı öğrenme deneyimlerinin etkisini büyük ölçüde artırmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenler öğrenme ortamı olarak: *Doğal alanlar, Hayvanat bahçesi, Müzeler, Kültürel mekanlar, Mahalle ve çevresi, Bilim ve sanat merkezleri, Kamu kuruluşları, Sivil toplum kuruluşları, Özel kurumlar ve Fabrikalardan* bahsetmiştir. Öğretmenlere kullandıkları okul dışı öğrenme ortamları sorulduğunda uygulamalarında en çok müzeler ve doğal alanlara yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç literatürde Uludağ'ın (2021) öğretmenlerin okul dışı öğrenme ile ilgili görüşlerini analiz ettiği çalışması ile ortaklık göstermektedir. Ayrıca Tuuling ve ark.'nın (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin çoğunlukla okul dışı öğrenme ortamları olan doğal alanlardan ve okul bahçesinden bahsettikleri; sosyal, teknolojik ve ekonomik ortamlardan ise çok az bahsettikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmanın da ışığında; öğretmenlerin en çok aşına oldukları ortamları öğrenme ortamı olarak kullandıkları söylenebilir. Bunun sebebinin ise MEB Okul Öncesi programında öğretmenlerin faydalanabilecekleri farklı öğrenme ortamları ile ilgili bilgi

edinecekleri bir kaynak bulunmaması ve öğretmenlerin öğrenme ortamları hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması olabileceği düşünülmektedir.

Okul dışı öğrenmelerde yararlanılan deneyimsel öğrenme biçimi sınıf içi aktivitelerde okul dışı ortamlarda kullanıldığı kadar sık kullanılmamaktadır. Öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde çocukların sınıftaki öğrenmelerde okul dışı öğrenmelerde olduğu kadar gerçek dünya ile bağlantı kuramadıkları tespit edilmiştir. Bunun da çocukların öğrenmelerini gerçek yaşam deneyimleri ile bağdaştırarak kalıcı hale getirmelerini kısıtlanmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda sınıf içi öğrenme deneyimlerinin mutlaka okul dışı öğrenme deneyimleri ile desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir (Waite, 2011).

Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerine, okul dışı öğrenme etkinlikleri sorulduğunda öğretmenlerin çoğunun anlattığı etkinlik deneyimlerinin birbirleri ile benzer şekilde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin çoğu yalnızca mevsim geçişlerini gözlemlemek için doğal öğrenme ortamları olan bahçe ve parkları kullandıklarını belirtmiştir. Kamu kuruluşları ve mahalle/çevre ortamlarını ise “meslekler” teması altında gerçekleştirdikleri alan gezileri için kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunların dışında özgün ve çeşitli bir okul dışı öğrenme etkinliği anlatımına rastlanmamıştır. Alisinanoğlu ve ark. (2012) her çocuğun gelişim hızı ve şekli öğrenme temelli değerlendirildiğinde kendine özgü olduğunu vurgulamaktadır:

“Her çocuktaki öğrenme stili de farklılık göstermektedir. Çocukların buldukları ortamdaki en üst düzeyde yararlanabilmesi için eğitim programlarında yer alan etkinliklerin farklı ve çeşitli olması önemlidir. Okul öncesi dönemdeki çocukların, planlı, programlı ve farklı yöntemlerin bir arada kullanıldığı etkinlikler aracılığıyla öğrenme deneyimlerinin sağlanması gerekmektedir.”

Öğretmenlerin aynı tip uygulamalarda ısrar etmelerinin sebebinin nicel boyutta saptandığı üzere öğretmenlerin *bilgi ve deneyim* konusundaki yetersizlikleri olabileceği düşünülmektedir.

Eğitim programlarında, çocuklar için ulaşılması hedeflenen kazanımlara yer verilmektedir. Fakat bu süreçte çocukların bu kazanımlara ne yolla ulaşacakları; yani

öğretim yöntem ve teknikleri öğretmenin inisiyatifindedir. Çocukların belirlenen kazanımlara etkin bir şekilde ulaşması ancak uygun yöntemlerin seçimi ile mümkündür (Demirel, 2004). Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere uygulamalarında kullandıkları yöntemler sorulduğunda öğretmenler alan gezilerini düşünerek en çok gezi-gözlem yöntemi tekniğinden bahsetmiştir. Onun ardından en çok vurgulanan yöntem; soru cevap ve anlatım etkinliği olmuştur. Yöntem ve tekniklerin eşit oranda dağılmadığı dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin birçoğu, okul dışı etkinliklere ilişkin geleneksel bir şekilde anlatım yöntemi kullanmaktadır. Öğretmenlerin deneyim eksikliği, öğrencilerine ziyaret edilen doğal çevreyi incelemeleri ve araştırmaları için daha fazla özgürlük vermelerini engelliyor olabilmektedir, çünkü kendilerini sınıftan farklı bir yerde bulduklarından, öğrencileri kontrol etme ihtiyacı hissetmektedirler. Anlatım tekniği ve “güvenli” etkinlikler kullanarak öğrencilerle okul dışında da olsa didaktik bir uygulama yolunu seçebilmektedirler (Costillo ve ark, 2022, Appleton ve Kindt, 2002). Araştırmada çoğunlukla gezi gözlem yöntemini kullandıklarını iddia eden öğretmenlerin en çok belirttiği tekniklerin kullanım sıklığı sırasıyla: soru cevap, anlatım ve gösterip yaptırma olduğu saptanmıştır. Genellikle benzer tip teknik ve yöntemlerden bahseden öğretmenlerin; proje yöntemi, drama problem çözme ve beyin fırtınası gibi tekniklere çok az değindikleri bulunmuştur. Çalışmanın bulgularından hareketle, öğretmenlerin alternatif eğitim yöntemlerinden ziyade genellikle aynı geleneksel yöntemleri kullanmalarının sebebinin; okul dışı öğrenme ortamlarında kullanacakları alternatif öğretim yöntem ve tekniklere aşina olmayışları olabileceği düşünülmektedir. Bu sorununun çözümü adına Yalçın ve Uzun (2018) lisans düzeyinde verilen eğitimlerin uygulamaya yönelik kısmının artırılmasını ve hizmet-içi eğitimlerle öğretmen uygulamalarının desteklenmesini önermişlerdir.

Öğretmenlere okul dışı öğrenme uygulamalarının sıklığı sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu alan gezilerini düşünerek cevap vermişlerdir. 15 öğretmenden yalnızca 5 tanesi okul bahçesini de düşünerek cevap vermiştir. Alan gezilerini düşünerek cevap veren öğretmenlerin büyük çoğunluğu ayda 1 uygulama yaptıklarını belirtmişlerdir. Bazıları 2 ayda bir bazıları 2 haftada bir alan gezisi uygulaması yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bahçe

kullanımlarını da değerlendiren öğretmenlerin bazıları neredeyse her gün bahçeyi kullandıklarını, bazıları ise haftada 2-3 gün kullandığını söylemiştir. Bu noktada öğretmenler çok sık uygulama yapamama sebeplerini soğuk hava şartları, sınıf kontrolü, fiziksel veya maddi imkansızlıklar olarak ifade etmişlerdir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin ODÖ Uygulamaları Yapmalarını Engellenen Faktörlere ve Beklenti ve Önerilerine İlişkin Tartışma ve Yorumlar. Waite (2011) tarafından yürütülen bir araştırma İngiltere'nin güney batısında bir ilçedeki 334 okul dışı öğrenme ortamının 2-11 yaş arasındaki çocuklara yönelik okul dışı öğrenme uygulamalarını içeren 5 vaka çalışmasının raporlandırılmasını içermektedir. Çalışma çocuklara verilmek istenen kazanımların okul dışı öğrenme ile verilmesi hakkında eleştirel bir değerlendirme sunmaktadır. Alternatif okul dışı öğrenme uygulamalarının sunduğu fırsatlar; "özgürlük ve öğrenmekten keyif alma", "özgün ortamda öğrenmenin önemi" "öğrenme uygulamaları için zengin duyuşsal ortam oluşturmaları" ve "fiziksellik ihtiyacına hitap etmesi" başlıkları altında gruplandırılmış ve değerlendirilmiştir. Araştırmalar okul dışı öğrenmenin çocukların gelişim ve öğrenmesini destekler niteliktedir. Bu yararların bilinmesine karşın; günümüzde halen okul dışı öğrenme ortamlarından yeterli şekilde fayda sağlanamamasının önündeki engellerin devam ettiği ifade edilmiştir. Öğretmenlere, okul dışı öğrenme uygulamalarını engelleyen faktörlere ilişkin görüşleri sorulmuştur, verilen yanıtlar incelenerek gruplandırılmıştır. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin okul dışı öğrenme veya gezi düzenleme ile ilgili yaşadığı güçlükler incelendiğinde, tezin bulgularıyla oldukça benzer bulgular ortaya çıktığı saptanmıştır. Öğretmenler bu güçlükleri: *Ekonomik Sebepler* ((Pekin ve Bozdoğan, 2021; İclal ve Korkmaz 2018; Yıldız 2021; Smith ve Sebasto, 1997; Göloğlu-Demir ve Güngör, 2022; Sevinç, 2019), *Güvenlik ve Sınıf Yönetimini Sağlama* (Temel ve Köleman 2021; Pekin ve Bozdoğan 2021; İclal ve Korkmaz,2018; Yıldız,2021; Göloğlu-Demir ve Güngör, 2022) *Planlama ve Uygulama Konusunda Destek Eksikliği* (Temel ve Köleman 2021; Pekin ve Bozdoğan, 2021; Yıldız ,2021; Göloğlu-Demir ve Güngör, 2022; Smith ve Sebasto, 1997; Sevinç, 2019), *Fiziksel Ortamın Yetersizliği* (Temel ve Köleman, 2021; Sevinç, 2019; Yılmaz, 2016), *Beşeri Faktörler-veli, çalışma arkadaşı ve idare tutumu*

(Temel ve Köleman, 2021; Yıldız, 2021; Göloğlu-Demir ve Güngör, 2022; Sevinç,2019), *Motivasyon Eksikliği ve Hava Şartları* (Yıldız, 2021;Sevinç, 2019) olarak tanımlamaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin okul dışı öğrenme uygulamalarının kalite ve sıklığını arttırmak için önerileri ve beklentileri sorulmuştur. Öğretmenlerin bir kısmı ekonomik ve fiziksel yetersizliklerle ilgili eksiklikleri vurgulayarak okul dışı öğrenmelerin sıklığını arttırmak için bütçe desteğine, planlama konusunda desteğe ve fiziksel alan düzenlemesine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise bu konu ile ilgili uygulama eksiklikleri olduğunu; prosedürleri daha detaylı bilmeye ve MEB tarafından yönlendirilmeye ve eğitim desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. *“Alan gezileri ile ilgili kaynakların sağlanması öğretmenlerin eğitiminde esastır, çünkü öğretmenler yeterince hazırlıklı değilse öğrencileriyle öğrenmelerine katkı getirebilecek alan gezileri yapmayacaklardır.”* (Ateşkan ve Lane, 2016). Glackin (2016) ve Costillo ve ark. (2022)'nin önerdiği gibi ve bu çalışmanın bulguları ışığında, öğretmen yetiştirirken okul dışı öğrenme uygulamalarının nasıl planlanacağı, uygulama sırasında hangi yöntemlerin kullanılacağı gibi konulara yer verilebilir. Geleceğin öğretmenleri daha fazla eğitime ve desteğe ihtiyaç duymaktadır. Hizmet içi eğitimler ve okullarda lisans/lisansüstü verilen dersler öğretmenlerin uygulama konusundaki yeterliliklerini geliştirmeye yardımcı olacaktır. Bu noktada sağlanan eğitimler Erken Çocukluk eğitiminde Okul dışı öğrenme uygulamalarının kalitesinin ve sıklığının artırılmasına olanak sağlayacaktır. Bazı öğretmenler ise Okul dışı öğrenmenin Okul Öncesi MEB programında yer almasının yararlı olacağını dile getirmişlerdir. Ülkemizde MEB (2018) tarafından yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonunda temel eğitim bölümünde ikinci hedef olan: *“Yenilikçi Uygulamalara İmkân Sağlanacak”* başlığı altında 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde, akademik bilginin beceriye dönüştürülmesi ve okul dışı öğrenme ortamlarına yer verilmesi gerekliliği maddeleri yer almaktadır. Bunlardan tarihî ve kültürel mekânlar, müzeler, kütüphaneler, botanik bahçeleri, arberetumlar, ören yerleri, sit alanları ve bilim-kültür merkezleri gibi yerlerin, öğretim programında yer alan kazanımlara yönelik olarak okul dışı öğrenme etkinliklerinde daha etkili kullanılmasının önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Avcı ve Gümüş (2020) yaptığı araştırmada 2018 yılında

yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde; okul dışı eğitime verilen yeri ve konu hakkındaki gelişmeleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada, 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde okul dışı öğrenmeye yer verildiğini ve “Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu” oluşturularak okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim programlarına entegresinin çalışıldığını vurgulamaktadır. Cetken ve Sevimli-Çelik (2018) dış mekân oyunu açısından inceledikleri 6 kurumdan yalnızca 2’sinde planlı dışarı zamanı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada ise görüşme yapılan 15 öğretmenden yalnızca biri okul dışı öğrenme uygulamalarının okul planlarında yer aldığından bahsetmiştir. Genelde uygulamalar öğretmen inisiyatifine bırakılmaktadır. Fakat araştırmalar, okul dışı öğrenme deneyimlerinin okul programına entegre edilmesinin okul dışı öğrenme uygulamalarının öğrenmeye olan etkisini büyük ölçüde artırdığını göstermektedir. Okul dışı öğrenme uygulamalarının okul programlarına entegre edilmesi uygulamaların etkisini ve kalitesini artırmaktadır (Anderson ve ark.,2010).

Araştırmanın nitel ve nicel bulgularını birlikte değerlendirecek olursak;

Araştırmanın sonuçları literatürle benzerlik gösterecek şekilde, öğretmenlerin okul dışı öğrenme uygulamalarının yararlarını bildikleri, olumlu görüşlere sahip oldukları; farkındalık düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu fakat uygulama konusunda eksiklikleri olduğunu göstermektedir (McClintic ve Petty, 2015; Cetken ve Sevimli-Çelik, 2018; Tuuling ve ark., 2019). Öğretmenler tarafından uygulama konusundaki bu eksikliklerinin başlıca sebeplerinden birinin, çevresel ve maddi imkansızlar olduğu ifade edilmektedir. Piaget’ye (1964) göre fiziksel olarak zengin bir çevrede aldığı uyaranlar ile çocuk, özümseme ve uyumsama ile bulunduğu çevreye uyum sağlayarak öğrenme gerçekleştirir. Okul dışı öğrenme etkinliklerinde sunulan zengin fiziksel çevre olanakları ile çocuklara yeni şemalar oluşturulması için fırsat tanınmaktadır. Bu fiziksel olanakların olmayışının; çocukların, bu zengin öğrenme deneyimlerinden mahrum kalmasına sebep olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin genel olarak okul dışı öğrenme faaliyetlerine ilişkin öz-yeterlilik puanlarının ortalamanın oldukça üzerinde çıkmasına karşılık *Bilgi ve Deneyim* alt boyutundan aldıkları puanlar diğerlerinden daha düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin *bilgi ve deneyim* açısından daha az yeterli olmalarının; araştırmanın nitel

boyutunda saptandığı üzere ODÖ uygulamaları konusunda etkinliklerinin ve kullandıkları yöntemlerin kısıtlı olmasına yol açtığı söylenebilir. Bu konuda bilgi ve deneyimlerinin arttırılmasının yolu da eğitimden geçmektedir (Yalçın ve Uzun, 2018). Araştırmanın nicel boyutuna göre, öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine ilişkin öz yeterliliklerindeki tek yordayıcısının okul dışı öğrenme ile ilgili eğitim alma durumu olduğu saptanmıştır. Öğretmenler; kendilerini yetersiz hissetme sebeplerini ve uygulamalarını güçleştiren faktörleri açıklarken okul dışı öğrenme ile ilgili bilgi ve deneyim yetersizliklerini dile getirmiştir. Ayrıca daha sık ve kaliteli ODÖ uygulamaları için MEB tarafından eğitim ve kaynak desteği ile bu uygulamaların programa entegresini beklediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın hem nicel hem nitel boyutu, öğretmenlerin okul dışı öğrenme uygulamalarına ilişkin eğitim almasının önemini vurgulamaktadır. Bronfenbrenner (1979) bireyin sosyal bir varlık olarak toplumdan etkilendiğini; yaşadığı yer, kültür ve eğitim politikaları etkenlerinin öğretmen uygulamalarını ve nihayetinde çocuğu etkilediğini savunur. Okul dışı öğrenme uygulamaları ile ilgili eğitimlerin ülkemizde zorunlu olmayışı ve her öğretmenin okul dışı öğrenme faaliyetlerini nasıl uygulayacakları konusunda eğitime kolayca erişiminin olmayışı öğretmenlerin okul dışı öğrenme konusunda yetkin olmasının önüne geçtiği söylenebilir. Bu konuda özellikle okul öncesi dönemde uygulanacak etkinlikler ile ilgili kaynak eksikliği, öğretmenlerin konu ile ilgili farkındalığının olmasına rağmen okul dışı öğrenme uygulamalarının sıklığını ve kalitesini düşüren sebeplerden olabileceği düşünülmektedir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Yürütülen araştırmanın bu bölümünde Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme faaliyetleri ile ilgili öz-yeterlilik inançları ve uygulamalarına dair sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

- Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının ortalamanın oldukça üzerinde olduğu saptanmıştır.
- Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde *Bilgi ve Deneyim ve Uygulama Öz-yeterliliği* boyutunda diğer boyutlara oranla daha az puan aldıkları bulunmuştur.
- Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları yalnızca okul dışı öğrenme ile ilgili eğitim alma durumuna göre anlamlı bir fark göstermektedir. Öğretmenlerin yaş, eğitim durumları, görev yaptıkları okul türü ve mesleki deneyimlerine bağlı olarak öz-yeterlilik inançlarında anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır.
- Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ile ilgili; yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklediği, çocukların merak ve ilgisini arttırdığı, kalıcı ve etkili bir öğrenme deneyimi sunduğu, sosyal ve bilişsel birçok beceriyi pekiştirdiği ve çocukların bütünsel gelişimine katkıda bulunduğu yönünde olumlu görüşler belirttikleri saptanmıştır.
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, imkanlar açısından çalıştığı kurum ve çevresini yetersiz olarak değerlendirmiştir. İmkanlar açısından çalıştıkları kurum ve çevresinin yetersiz olmasının, eğitim programlarının bu bağlamda hazırlanmaması, uygulamalara gerekli bütçenin ayrılmaması ve çevredeki ortamların yeteri kadar uygun olmamasından kaynaklanıyor olduğu belirtilmiştir.

- Öğretmenlerin çoğunluğu; uygulama konusunda kendilerini kısmen yeterli veya yetersiz olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenler bilgi ve deneyim eksiklikleri, planlama/uygulama konusunda destek eksikliği ve ayrıca kurum ve velilerin bu konudaki olumsuz tutumlarının kendilerini yetersiz hissetmelerinde başlıca sebep olarak gördüklerini belirtmişlerdir.
- Öğretmenler uygulamalarını güçleştiren nedenleri: ekonomik sebepler, güvenlik ve sınıf yönetimini sağlama, planlama ve uygulama konusunda destek eksikliği, fiziksel ortamın yetersizliği, beşeri faktörler (veli, çalışma arkadaşı ve idare tutumu), motivasyon eksikliği ve hava şartları olarak ifade etmişlerdir.
- Öğretmenlerin bir kısmı; okul dışı öğrenmelerinin sıklığını arttırmak için bütçe desteğine, planlama konusunda desteğe ve fiziksel alan düzenlemesine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise bu konu ile ilgili uygulama eksiklikleri olduğunu; prosedürleri daha detaylı bilmeye, MEB tarafından yönlendirilmeye ve eğitim desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.
- Planlama süreci ile ilgili; öğretmenler çoğunlukla etkinlik hazırlığı, izin süreci, ulaşım ve zaman planlaması gibi aşamalardan bahsederken; etkinliği takiben yapılan etkinliklerden veya değerlendirme aşamasına dair planlamalardan bahsetmemişlerdir.
- Eğitim sırasında en çok kullandıkları tekniğin gezi gözlem olduğunu, sonrasında soru cevap tekniği ve anlatım yöntemlerini sık kullandıklarını ifade eden öğretmenlerin, genellikle benzer tip yöntemler kullandıkları bulunmuştur.
- Görüşme yapılan öğretmenler öğrenme ortamı olarak; doğal alanlar, hayvanat bahçesi, müzeler, kültürel mekanlar, mahalle ve çevresi, bilim ve sanat merkezleri, kamu kuruluşları, sivil toplum kuruluşları, özel kurumlar ve fabrikalardan yararlandıklarından bahsetmişlerdir. En çok kullandıkları alanların bahçe, doğal alanlar ve müzeler olduğu tespit edilmiştir.

- Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerine, okul dışı öğrenme etkinlikleri sorulduğunda öğretmenlerin çoğunun anlattığı etkinlik deneyimlerinin birbirleri ile benzer şekilde olduğu bulunmuştur.
- Öğretmenler çoğunlukla gezi gözlem yöntemini kullanmışlardır. Kullanım sıklığı sırası ile ilgili en çok belirttikleri tekniklerin; soru cevap, anlatım ve gösterip yaptırma olduğu saptanmıştır. Genellikle benzer yöntemlerden bahseden öğretmenlerin; proje yöntemi, problem çözme, drama ve beyin fırtınası gibi tekniklere daha az değindikleri bulunmuştur.
- Öğretmenler; soğuk hava şartları, sınıf kontrolü, fiziksel veya maddi imkansızlıklar nedeniyle sık uygulama yapamadıklarını ifade etmişlerdir.
- Öğretmenler; kendilerini yetersiz hissetme sebeplerini ve uygulamalarını güçleştiren faktörleri açıklarken okul dışı öğrenme ile ilgili bilgi ve deneyim yetersizliklerini dile getirmiştir. Ayrıca daha sık ve kaliteli ODÖ uygulamaları için MEB tarafından eğitim desteği ve ODÖ uygulamalarının programa etkili bir şekilde entegre edilmesini beklediklerini ifade etmişlerdir.

Öneriler

Deneyim ile, yaparak yaşayarak öğrenme özellikle erken çocukluk döneminde çocukların gelişimleri açısından büyük bir öneme sahiptir. Yaparak yaşayarak ilk elden deneyimleme fırsatı sunan okul dışı öğrenme uygulamaları aynı zamanda çocukların günlük yaşam deneyimleri ve öğrendikleri arasında köprü kurmasına yardımcı olmaktadır. Bu noktada okul öncesi öğretmenlerin bu uygulamalar hakkında bilgi sahibi olup çocukların gelişimini programda yer verdikleri okul dışı öğrenme uygulamaları ile desteklemeleri önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın önerileri Öğretmenlere yönelik öneriler, MEB ve Politika yapıcılara yönelik öneriler ve Araştırmacılara yönelik öneriler şeklindeki başlıklarla aşağıdaki şekilde gruplandırılmıştır.

Öğretmen adayları ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme uygulamalarına ilişkin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik öneriler:

- Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme uygulamalarına olan aşinalığının gelişmesi ve teorik alt-yapısını öğrenmeleri çok önemlidir. Bu nedenle lisans ve lisansüstü programlarda “Okul Dışı Öğrenme Uygulamaları” adlı bir ders açılması planlanmalıdır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili bilgi sahibi olmaları sağlanıp, farkındalıkları arttırılmalıdır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme uygulamalarının planlama ve uygulama süreci ile ilgili bilgi sahibi olmaları desteklenmelidir.
- Araştırmada da görüldüğü üzere günümüzde öğretmenlerin eğitim alması, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme uygulamaları konusunda yetkinliklerinin arttırılması adına büyük önem taşır. Bu noktada hizmet içi eğitimlerle öğretmenler okul dışı öğrenme uygulamaları hakkında bilgilendirilmeli ve desteklenmelidir.
- Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik okul aile ve toplum tarafından olumlu yaklaşım geliştirmek için farkındalık çalışmaları yapılmalıdır
- Öğretmen adayları ve öğretmenler okul dışı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirebilecekleri ortamlar ve çevre düzenlemesi hakkında bilgilendirilmelidir.
- Öğretmen adayları ve öğretmenler okul dışı öğrenme uygulamaları öncesindeki yasal izin süreçleri ve planlama aşaması ile ilgili bilgi sahibi olmalıdır.
- Öğretmen adayları ve öğretmenler okul dışı öğrenme uygulamalarını programlarına nasıl dahil edeceklerine dair bilgilendirilmelidir.
- Hizmet içi eğitim programları öğretmenlerin okul dışı öğrenme uygulamaları konusundaki eksiklikleri ve ihtiyaçları gözetilerek hazırlanmalı ve herkes tarafından ulaşılır olmalıdır.

Politika yapıcılar ve MEB için öneriler:

- Eğitimde inovasyon kapsamında 21. Yy. gerekliliklerinden olan deneyimle öğrenmeyi destekleyen okul dışı öğrenme uygulamalarına yer verilmesi ile ilgili ülke çapında bir politika geliştirilebilir var olan politikaların kapsamı genişletilebilir. Ya da kapsamlı bir politika geliştirilmelidir.
- Hazırlanan ve uygulanan okul dışı öğrenme faaliyetlerinin MEB'e sunulmasını da içeren, okul dışı öğrenme uygulamalarını ülke çapında geliştirmek adına bir komisyon kurulmalıdır.
- Bu komisyonda; öğretmenler, idareciler, politika yapıcılar, üniversitelerde konu ile ilgili çalışan uzmanlar, akademisyenler, ortak çalışma yürütülebilecek sivil toplum kuruluşları ve vakıflar yer alabilir. Bu kişi ve kurumlar tarafından "Okul Dışı Öğrenme Uygulamaları"nın okul öncesindeki çocukların eğitiminde ülke çapında yaygınlaştırılması ve sürdürülebilir olması için çalışmalar başlatılmalıdır.
- Okul öncesi eğitim programı yenilendiğinde "Okul dışı öğrenme uygulamaları"na ayrı bir başlık altında yer verilerek okul öncesi öğretmenlerine uygulamaları adına rehber niteliğinde gerekli bilgiler verilmelidir.
- Özellikle okul öncesi eğitim kademesinde okul dışı öğretmenlerinin faydalanabileceği okul dışı öğrenme ortamları ve yapılacak etkinlikler ile ilgili bir kılavuz kitapçık hazırlanabilir ve ülke genelinde dağıtımı yapılmalıdır.
- Eğitimin okul dışına taşınabilmesi adına görüşme yapılan öğretmenlerden gelen öneriler ışığında;
 - Fiziksel ortam düzenlemeleri (bahçe düzenlemesi gibi) yapılabilir ve materyal desteği sağlanmalıdır.
 - Okul dışında, çocukların güvenliğini sağlamak adına destek personel sağlanmalıdır.

- Okul dışı öğrenme uygulamaları için belli bir bütçe sağlanabilir ve ulaşım desteği sağlanmalıdır.

Araştırmacılar için öneriler:

Araştırma konusu ile ilgili aşağıda araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme faaliyetlerine ilişkin öz yeterlilik inançları ve uygulamalarını belirlemek için Ankara dışındaki diğer şehirlerde olan öğretmenlerin de dahil edildiği örneklemeler oluşturulacak şekilde araştırma kapsamı genişletilmelidir.
- Araştırmacılar, okul dışı öğrenme ortamlarında uygulanmak üzere okul öncesi etkinlikleri geliştirerek bu çalışmaların çocuklardaki etkisini incelemelidir.
- Araştırmacılar tarafından okul öncesi öğretmenlerine yönelik okul dışı öğrenme uygulamaları ile ilgili seminerler düzenlenip öğretmenlerin okul dışı öğrenme uygulamalarına olan bakışları ve öz-yeterlilikleri üzerindeki etkisi incelenmelidir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ile ilgili etkinlik planları ve uygulamaları incelenmelidir.

Kaynaklar

- Aerila, J., A., Rönkkö, M., L., & Grönman, S. (2016). Field Trip to a Historic House Museum with Preschoolers: Stories and Crafts as Tools for Cultural Heritage Education. *Visitor Studies*, 19(2), 144–155.
- Akman, B. ve Kuru, N. (2019). Fen Eğitiminde öğrenme merkezleri. *Erken çocukluk döneminde fen eğitimi*. Akman, B., Balat, U. G., Güler, T. (Ed.), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Akman, B., Altınkaynak, Ş., Kara, G. ve Gül, Ş. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müze Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 97-115.
- Alabay, E. (2019). Sorgulama tabanlı bilim eğitimi. Okul öncesi dönemde fen eğitimi. Şahin, F. (Ed.), 61-84, Hedef Yayıncılık, Ankara.
- Alat, Z., Akgümüş, Ö. ve Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 47-62.
- Alisinanoğlu, F. Dinç, B., İnal, G., İnan, H., Z., Kalburan, Ala C. Özbey, S. Ve Şimşek, Ö. (2012). *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri*, PEGEM akademi 2. Baskı ISBN 978-605-364-131-5
- Alkan, V., Şimşek, S. ve Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 559-582. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.5m
- Anderson, D. & Kisiel, J. & Storcksdieck, M. (2010). Understanding Teachers' Perspectives on Field Trips: Discovering Common Ground in Three Countries. *Curator: The Museum Journal*. 49. 365- 386.
- Appleton, K., & Kindt, I. (2002). Beginning elementary teachers' development as teachers of science. *Journal of Science Teacher Education*, 13(1), 43–61.

- Aşkar, N. (2021). Açık Havada Eğitim: Okul Öncesi Eğitim Programı Materyalleri Bağlamında Bir Değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 132-153.
<https://doi.org/10.33308/26674874.2021351236>
- Ateşkan, A., & Lane, J. F. (2016). Promoting field trip confidence: Teachers providing insights for pre-service education. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 190–201.
- Akbulut, M. (1984). Millî kütüphaneler. *Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni*, 33(1), 1-10.
- Avcı, G. ve Gümüş, N. (2020) 2023 Eğitim Vizyonu ve Okul Dışı Eğitim Ankara 2.Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi, İKSAD Yayınevi ISBN: 978-625-7914-23-9
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Barab, S.A. & Kirshner, D. (2001). Guest Editors' Introduction: Rethinking Methodology in the Learning Sciences. *Journal of the Learning Sciences*, 10(1), 5-15.
- Berk, L.E. (2000). *Child Development* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon
- Berman, M., G., Jonides, J., Kaplan, S. (2008). The Cognitive Benefits of Interacting With Nature. *Psychological Science*. 19(12):1207-1212.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in the Early Years: Management and Innovation* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203860137>
- Blanchet-Cohen, N. & Elliot, E. (2011). Young Children and Educators Engagement and Learning Outdoors: A Basis for Rights-Based Programming. *Early Education and Development*. 22. 757-777.
- Boyatzis, R., E. (1998). Transforming qualitative information: thematic analysis and code development.
- Boykov, V., & Goceva, M. (2019). Formal, non-formal and Informal Education- Knowledge-
International Journal, 35(2), 505–510.

- Bozdoğan, A., E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi*, (Yayımlanmış Doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Braun, V. & Clarke, B. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101
- Bray-Clark, N., & Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for professional development. *Professional Educator*, 26(1), 13-22.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Bronfenbrenner, U. (1990). Discovering what families do. In *Rebuilding the Nest: A New Commitment to the American Family*
- Brown, S. (2012) The changing of the seasons in the Child Garden. In Bruce, T. (ed) *Early Childhood Practice: Froebel Today* London: Sage
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* Ankara: Pegem Akademi.
- Cetken, H. S. ve Sevimli-Çelik, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekân oyunlarına karşı bakış açılarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(2), 318-341.
- Chakravarthi, S. (2009). *Preschool Teachers' Beliefs and Practices of Outdoor Play and Outdoor Environments* (master's thesis). The University of North Carolina.
- Cole, E. S. (1990). An Experience in Froebel's Garden. *Childhood Education*, 67(1), 18–21.
- Creswell J. W., Ivankova N., V. ve Stick, S., L. (2006). *Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice* University of Nebraska–Lincoln
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences*,

- Çakır-İlhan, A. (2012). Yaratıcılık eğitimi bağlamında çocuk müzeleri. İ. San (Ed.), Yaratıcılık eğitimi bağlamında çocuk müzeleri (s.20-42). Ankara: Naturel Yayınları.
- Çalışkan, E., Önal, N. ve Yazıcı, K. (2016). What Do Social Studies Pre-Service Teachers Think About Virtual Museums For Instructional Activities. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 689-706.
- Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406.
- Costillo, E., Bravo, J. L., Mellado, V., & Conde, M. (2022). Analysis of prospective early childhood education teachers' proposals of nature field trips: An educational experience to bring nature close during this stage. *Science Education*, 106, 172–198.
- Demirel, Ö. (2004). Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dewey, J. (1986) Experience and Education, *The Educational Forum*, 50:3, 241-252, DOI: 10.1080/00131728609335764
- DfES (2006). Learning Outside the Classroom MANIFESTO Publications the Department for Education and Skills
- Dilli, R. (2014). Doğa tarihi müzelerinin eğitimdeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 81-96.
- Doğan, C. D. (2017). Müzelerin Eğitim Ortamı Olarak Kullanılması: Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 234-248.
- Eranıl, A. (2021). Eğitim Yönetimi Modelinin Ekolojik Sistemler Kuramı Bağlamında Geliştirilmesi.

- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance, *Psychological Review*, 100, 363-406.
- Ertaş Kılıç, H. (2019). Milli Parklar, Okul Dışı Öğrenme Ortamları. (Ed. A. İ. Şen), Ankara: Pegem Akademi.
- 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
- Falk, J. H. & Storksdieck, M. (2005). Using the contextual model of learning to understand visitor learning from a science center exhibition. *Science Education*, 89, 744-778.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Pegem Yayınları 3. baskı 1-5 Yenişehir/Ankara
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gerber, B., L., Marek, E.A., & Cavallo, A., M., L. (2001). Development of an informal learning opportunities assay. *International Journal of Science Education*, 23(6), 569-583
- Glackin, M. (2016). 'Risky fun' or 'Authentic science'? How teachers' beliefs influence their practice during a professional development programme on outdoor learning. *International Journal of Science Education*, 38(3), 409-433.
- Göktürk, S. (2010). Çocuk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(3), 551-552.
- Göloğlu-Demir, C. & Çetin, F. (2021). Okul Dışı Öğrenme (ODÖ) Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19 (1) , 613-634 . DOI: 10.37217/tebd.901426
- Göloğlu-Demir, C. ve Güngör, C. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 15-30

- Gönen, M.; Temiz, N. ve Can, A., S. (2015). Erken Çocukluk Döneminde Çocuk Kütüphanelerinin Rolü ve Önemi: Bir Kütüphane Programı Örneği, Milli Eğitim, Sayı:208, Güz/2015.
- Gürsoy G. (2018). Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları, *Journal of Turkish Studies*.
- Härkönen, U. (2007). University of Joensuu, Finland, The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development
- Haynes, N., M., Harris, M., Knuckle, E. P. & Comer, J., P. (1983). Benefits of structured field trip activities on performance on the peabody Picture vocabulary test (PPVT) among a group of black preschoolers. Reports-Research/Technical, 143, 2-9.
- Higgins, N., Dewhurst, E., & Watkins, L. (2012). Field trips as short-term experiential learning activities in legal education. *The Law Teacher*, 46(2), 165–178.
- Higgins, P., Loynes, C. ve Crowther, N. (1997) Guide for outdoor educators in Scotland Scottish Natural Heritage and Scottish Advisory Panel for Outdoor Education
- Higgins, J., Temple, V., Naylor, P. ve Rhodes, R. (2009). Physical activity of Canadian children in family child care. *Applied physiology, nutrition, and metabolism*. 34. 794-8.
- Hoisington, C., Sableski, N. ve DeCosta, I. (2010). A Walk in the woods; a partnership with an arboretum gets preschoolers outside- and into science. *Science and Children*. Volume 48. p 27-31.
- Hovinga, D. & van Dijk-Wesselius, J. E., Van den Berg, A. E. ve Maas, J. (2020). Green schoolyards as outdoor learning environments: Barriers and solutions as experienced by primary school teachers. *Frontiers in Psychology*.
- Hull, G. ve Schultz, K. (2011). Literacy and learning out of school: a review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71(4), 575–611.
- Institute of Museum and Library Services. (2013). Growing young minds. Washington DC.

- IUCN (2008). What is a protect area?, <http://www.iucn.org/theme/protect-areas/about>, 14.04.2021.
- İnan, H. Z. (2011). Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri (Ed: Fatma Alisinanoğlu). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karaca, N. H., Şenol, F. B., Akyol, T., & Aral, N. (2016). Field-trips in Pre-school Education. *Journal of International Social Research*, 9(45).
- Karademir, E. (2013). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karamustafaoğlu, S., Ayvalı, L. Ve Ocak, Y. (2018). Teachers' opinions on informal environments in pre-school education. *Journal of Research in Informal Environments*, 3(2), 38-65.
- Karavaş, S. (2014). *Botanik Bahçelerinde Görsel Peyzaj Değerlerinin Değerlendirilmesi: Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi (İstanbul) ve Kraliyet Botanik Bahçesi (Edinburgh) Örnekleri*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), *Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Trabzon.
- Kızıлтаş, E. & Sak, R. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Alan Gezisi Etkinlikleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2)
- Koday, Z., Kıvanç Kaymaz, Ç. (2017). *Çevre, eğitim ve milli parkların önemi*, 15. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi Bildiri Kitabı, 21-32.
- Krajcik, J., & Shin, N. (2014). *Project-Based Learning*. In R. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (Cambridge Handbooks in Psychology, sf.275-297). Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139519526.018
- Kuo, E., F. ve Taylor, A., F. (2004). A Potential Natural Treatment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence From a National Study *American Journal of Public Health* 94, 1580_1586, <https://doi.org/10.2105/AJPH.94.9.1580>

- Laçin-Şimşek, C. (2011). *Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi*. C. Laçin-Şimşek (Ed.). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları, s. 1-23. Ankara: Pegem Akademi.
- Latchem, C. (2014). Informal Learning and Non-Formal Education for Development, *Journal of Learning for Development*, Open University, UK Vol:1 No:1
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. London: Atlantic Books.
- Marín-Murcia, J. P., & Martínez Ruiz-Funes, M. J. (2019). Froebel and the teaching of botany: the garden in the Kindergarten Model School of Madrid. *Paedagogica Historica*, 56(1-2), 200–216.
- Martin, S. S., & Sewers, R. L. (2003). A Field Trip Planning Guide for Early Childhood Classes. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 47(4), 177–180.
- Maynard, T., & Waters, J. (2014). *Exploring outdoor play in the early years*. McGraw-Hill Education (UK).
- McClintic, S., Petty, K. (2015). Exploring Early Childhood Teachers' Beliefs and Practices About Preschool Outdoor Play: A Qualitative Study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 36. 24-43. 10.1080/10901027.2014.997844.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Meb Basımevi.
- MEB. (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyonu* <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Melber, L.H. & Abraham, L.M. (1999). Beyond the classroom: Linking with informal education. *Science Activities*, 36, 3-4.
- Merewether, J. (2015). Young Children's Perspectives of Outdoor Learning Spaces: What Matters? *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(1), 99–108.
- Miele, E. A., & Adams, J. D. (2016). Guided-choice learning in out-of-school environments. *Science Scope*, 39(6), 52.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moseley, C., Reinke, K., & Bookout, V. (2002). The Effect of Teaching Outdoor Environmental Education on Preservice Teachers' Attitudes Toward Self-Efficacy and Outcome Expectancy. *The Journal of Environmental Education*, 34(1), 9–15.
- National Research Council. (2009). *Learning science in informal environments: People, places, and pursuits*. Washington: National Academies Press.
- Nettleton, S., B. & Dickinson, Q., J. (2002). Students Caring For Each Other: Outdoor Education and Learning Through Peer Relationships. *Journal of Outdoor and Environmental Education* 7, 45–53 <https://doi.org/10.1007/BF03400768>
- Norðdahl, K., & Jóhannesson, I. Á. (2014). "Let's go outside": Icelandic teachers' views of using the outdoors. *Education 3-13*, 44(4), 391–406.
- Nuhoğlu, H. (2020), *Botanik bahçeleri*. Laçın-Şimşek, C. (Ed.) Fen öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları, (s. 115-134). Ankara: Pegem Akademi
- O'Brien, L. (2009) Learning outdoors: the Forest School approach, *Education 3-13*, 37:1, sf. 45-60.
- Ocak, İ., ve Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 4(1), 18-38.
- Paisley K., Furman, N. Sibthorp, J. ve Gookin J. (2008). Student Learning in Outdoor Education: A Case Study From the National Outdoor Leadership School *Journal of Experiential Education* Volume 30, No. 3 sf. 201–222
- Paquette, D. ve Ryan, J. (2001). Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory

- Pas, E. & Bradshaw, C. & Hershfeldt, P. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support, *Journal of school psychology*. 50. 129-45.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (sf. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Pekin, M. & Bozdoğan, A. E. (2021). Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Çevrelere Gezi Düzenlemeye İlişkin Öz Yeterliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Tokat İli Örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2021 (17), 114-133.
- Peters, R. (1995). Learning by doing in real life and real-to-life situations. *The Social Curriculum*.
- Piaget, J. (1964). Cognitive Development in Children: Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186.
- Priest, S. (1986). Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships. *The Journal of Environmental Education*, 17(3), 13–15. doi:10.1080/00958964.1986.9941413
- Rende, R., Prosek, J. (2016) Raising Can-Do Kids- Giving Children the Tools to Thrive in a Fast-Changing World, *Kindle Edition* ISBN 9780399168970
- Salmi, H. (1993). *Science center education: Motivation and learning in informal education*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Helsinki, Department of Teacher Education, Helsinki.
- Salmi, H., Kaasinen, A. and Suomela, L. (2016) Teacher Professional Development in Outdoor and Open Learning Environments: A Research Based Model. *Creative Education*, 7, 1392-1403. doi: 10.4236/ce.2016.710144.
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yapılan Araştırmalar: İçerik Analizi Çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 60-81.

- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2),112-137.
- Seefeldt, C. & Galper, A. & Jones, I. (2006). Active experiences for active children: *Science Journal*, <https://doi.org/10.37291/2717638X.202123122>
- Sevinç, E. (2019). *Preschool teachers' beliefs and practices related to the processes of field trips* (Thesis (M.S.) Graduate School of Social Sciences. Early Childhood Education.). Middle East Technical University.
- Smith-Sebasto, N., J. & Smith, T., L. (1997). Environmental Education in Illinois and Wisconsin: A Tale of Two States, *The Journal of Environmental Education*, 28:4, sf. (26-36).
- Staley, Rebecca R. & Staley, Frederick A. (1988). Using the Outdoors To Teach Language Arts. New Mexico State University Las Cruces, New Mexico, sf. (9-13).
- Sternberg, S. (1989). The Art of Participation. *Museum Education History, Theory and Practice*. N. Berry, S. Mayer (Eds). Virginia: Reston , sf:154.
- Stoneberg, S. A. (1981). The effects of pre-visit, on-visit, and post-visit zoo activities upon the cognitive achievement and attitudes of sixth grade pupils. University of Minnesota.
- Szczepanski A. (2002). Environmental education: an overview of the area from a Swedish/Nordic perspective (Vol. 2). Kisa, Sweden: Kinda Education Centre.
- Temel, F. & Kölemen, E. B. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerin Alan Gezisi Düzenlemeye İlişkin Öz- Yeterlilik İnançlarının İncelenmesi. *International Primary Education Research Journal* , 5 (1) , 46-58 .
- Tovey, H. (2016). *Bringing the Froebel approach to your early years practice*. Routledge.
- Tutkun, C., Aydın Kılıç, Z. N., Balcı, A. & Kök, M. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Alan Gezisi Etkinliğine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches* , 14 (20) , 469-487 .

- Tuuling, L., Öun T. & Ugaste, A. (2019) Teachers' opinions on utilizing outdoor learning in the preschools of Estonia, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*.
- Uludağ, G. (2021). Views of preschool teachers on using out-of-school learning environments in preschool education. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(2). 1225-1249.
- Uzun, V. F. (2011). Milli parklar. Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları, Ankara: Pegem Yayıncılık:117-130.
- Virkus, S., Koutsomiha, D., Garoufallou, E. (2018). Digital Literacy Practices of Young Children in Informal Learning Spaces. 10.1007/978-3-319-74334-9_35.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society*. Harward University Press Interaction Between Learning and Development 6, 79-91
- Waite, S. (2011) Teaching and learning outside the classroom: personal values, alternative pedagogies and standards, *Education 3-13*, 39:1, 65-82
- Wattchow, B., & Brown, M. (2011). *Pedagogy of place: Outdoor education for a changing world*.Melbourne: Monash University Publishing.
- Yalçın, V. & Uzun, H. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Kilis ve Gaziantep İli Örneği). *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3 (2) , 42-54 .
- Yıldırım, G. & Akamca, G. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education*. 37. 1-10.
- Yıldız, E. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Kullanma Durumlarının Değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* , 17 (33) , 94-127 .
- Yıldız, T. G. (2009). Ekoloji temelli çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 34(151). 30-43.

Yılmaz, S. (2016). Outdoor Environment and Outdoor Activities in Early Childhood Education.

Mersin Üniversitesi eğitim fakültesi dergisi.

Yurtdakal, K. ve Karaka, H. (2021). "The Self-Efficacy of Classroom Teachers to Organize Educational Trips to Out-of-School Learning Environments." HAYEF: Journal of Education, vol. 18, no. 2

Yüksel-Durukan, A. (2019). Okul kütüphaneleri. H. Odabaş ve M. A. Akkaya (Ed.). Bilgi merkezleri: kütüphaneler – arşivler – müzeler (s. 173-199) içinde. İstanbul: Mikyas Yayıncılık.

EK-A: Ölçek İzni

Sayın Doç. Dr. Filiz Çetin

Ben Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Ana bilim dalı yüksek lisans öğrencisi Ezgi Bulut. Doç. Dr. Mine Canan Durmuşoğlu rehberliğinde tez önerimi oluşturma aşamasındayım. Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öz yeterlik inanç düzeyi ve okul dışı öğrenme uygulamalarını incelemek istiyorum. Bu noktada geliştirdiğiniz Okul Dışı Öğrenme (ODÖ) Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Ölçeğinin ölçeğini araştırmamda kullanmak için izninizi talep ediyorum. Desteğiniz için şimdiden teşekkürler.

Saygılarımla,

Ezgi Bulut

Sevgili Ezgi ,ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.

Doç.Dr Filiz Çetin
Gazi üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim

Galaxy cihazımdan gönderildi

EK-B: Okul Dışı Öğrenme Uygulamaları İlişkin Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Aşağıda “Okul Dışı Öğrenme Uygulamaları İlişkin Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu”na ait bazı örnek sorulara yer verilmiştir.

1.Okul dışı öğrenme Uygulamaları denilince aklınıza neler gelmektedir?

2.Okul Öncesi Eğitimde Okul Dışı Öğrenme uygulamalarının kullanılmasının çocuklara olan etkileri sizce nelerdir?

3.Çalıştığınız kurumda okul dışı öğrenme kapsamında yaptığınız uygulamalar/etkinlikler nelerdir?

4.Okul dışı öğrenme etkinlik uygulamaları konusunda yeterliliğinizi değerlendir misiniz?

5.Okul dışı öğrenme uygulamalarınızı;

a) Ne sıklıkta yapıyorsunuz? (Haftada veya ayda olarak sıklık belirtebilirsiniz.)

b) Hangi okul dışı öğrenme ortamlarını kullanıyorsunuz?

c) Okul dışı öğrenme etkinlikleri sırasında hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?

EK-C: Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği

Aşağıda “Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği” ile ilgili bazı maddelere yer verilmiştir.

Ölçek Maddeleri

1.	*Kazanımlara göre ODÖ faaliyeti hazırlamakta zorlanırım.
2.	ODÖ faaliyetleri ile ders kazanımlarını günlük hayatla ilişkilendirebilirim.
3.	ODÖ faaliyeti ile öğrenmenin kalıcılığını arttırabilirim.
4.	ODÖ faaliyeti ile öğrencilere üst düzey beceriler kazandırabilirim.
5.	ODÖ faaliyetleri ile öğrencilerde ilgi ve merak uyandırabilirim.
6.	*Alanımla ilgili ODÖ faaliyeti düzenlemekte zorlanırım.
7.	*ODÖ konusunda yeterli bilgiye sahip değilim.
8.	*ODÖ faaliyeti gerçekleştirme konusunda tecrübesizim.
9.	*ODÖ faaliyetine öğrenci katılımın sağlanması için velileri ikna etmekte zorlanırım.
10.	ODÖ faaliyetine yönelik plan ve hazırlıkları yapabilirim.

EK-Ç: Okul Öncesi Öğretmenleri için Kişisel Bilgi Formu

1. Yaşınız:

- 25 yaş altı
- 26 – 35 yaş arası
- 36 - 45 yaş arası
- 46 yaş ve üzeri

2. Okul Öncesi Öğretmenliğindeki mesleki deneyim yılınız:

- 0 -5
- 6 -10
- 11-15
- 16-20
- 20 ve üstü

3. Eğitim Durumunuz:

- Ön Lisans ve altı
- Lisans
- Lisansüstü

Diğer

5. Sınıfınızda bulunan çocukların yaş aralığı

- 3-4 yaş arası
- 4-5 yaş arası
- 5-6 yaş arası

6. Çalıştığınız Okul Öncesi Eğitim Kurumu Türü

- MEB'e Bağlı Resmi Anaokulu/Anasınıfı
- MEB'e Bağlı Özel Anaokulu/Anasınıfı

7. Okul dışı öğrenme ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı? (Lisans eğitimi/ hizmet içi eğitim/ kurs/Seminer vb.)

- Evet
- Hayır

EK-D: Gönüllü Katılım Formu

Sayın Öğretmenler,

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Anabilim Dalı öğretim üyesi olan Doç. Dr. Mine Canan Durmuşoğlu ve Yüksek Lisans öğrencisi olan Ezgi Bulut ve tarafından yürütülmektedir. Çalışma “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Öz yeterlilik İnançları ve Uygulamaları” isimli bir yüksek lisans tezidir. Tezin amacı Özel ve Resmi Okul Öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin mevcut okul dışı öğrenme öz yeterlilik inanç ve uygulamalarını ortaya koymaktır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin yürüttüğü okul dışı öğrenme uygulamalarının yanı sıra, uygulamada karşılaştıkları güçlükler ve sahip oldukları fırsatlar tespit edilecektir. Bu çalışmanın çıktıları; okul öncesi dönemde nitelikli okul dışı eğitim uygulamalarına daha sık yer vermek açısından ihtiyaçların tespiti ve sunulabilecek desteklerin belirlenmesi için yol gösterici olacaktır.

Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan ve Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izinler doğrultusunda yürütülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmada belirlenen anket ve araştırmacının geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılıp birebir görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel çalışma doğrultusunda kullanılacak, araştırmacının 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 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 ederiz. Çalışma hakkındaki sorularınızı Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi bölümü öğrencisi Ezgi Bulut'a aşağıda yer alan bilgiler üzerinden yöneltebilirsiniz.

E-posta: bulutezg@gmail.com Tel:05342671072

Adres: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Beytepe / ANKARA

Bu çalışmaya tamamen kendi arzumu ve isteğimle gönüllü olarak katılıyorum, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

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

Tarih:

Katılımcı Ad ve Soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

EK-E: MEB Uygulama Onay Bildirimi

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Tarih: 11/02/2022
Sayı: E-605.99-00002033514
00002033514

Sayı : E-14588481-605.99-43246527
Konu : Araştırma İzni

11.02.2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi: a) 30.01.2022 tarihli ve 2009458 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Ezgi BULUT'un "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Öz Yeterlilik İnançları ve Uygulamaları" konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (5 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Hacettepe Üniversitesi
Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM

EK-F: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 20/12/2021
Sayı: E-35853172-300-00001927499
00001927499



Sayı : E-35853172-300-00001927499
Konu : Ezgi BULUT (Etik Komisyon İzni)

20.12.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 06.12.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001900152 sayılı yazımız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Ezgi BULUT'un Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Öz Yeterlilik İnançları ve Uygulamaları" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 14 Aralık 2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge gmvanlı elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 90CA7A1F-0B2B-46DB-89EC-C5B6BE0EFE15

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/lu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Sevdâ TOPAL

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 03123051008

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-G: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

20/02/23

(İmza)

Ezgi BULUT

EK-Ğ: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

20/02/23

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okul Öncesi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Öz-yeterlilik İnançları ve Uygulamaları

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
16/02/23	137	32154	24/01/23	%12	2015930763

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Ezgi Bulut

Öğrenci No.: N19133713

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

İmza

Programı: Okul Öncesi Öğretmenliği

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Unvan, Ad Soyadı, İmza)

EK-H: Thesis Originality Report

20/02/23

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Early Childhood Education

Thesis Title: Preschool Teachers' Self Efficacy Beliefs and Implementations regarding Out-of School Learning Activities

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
16/02 /23	157	236168	24/01/23	%12	2015930763

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Ezgi Bulut

Student No.: N19133713

Department: Educational Sciences

Program: Early Childhood Education

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Title, Name Lastname, Signature)

EK-I: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

20 /02 /23

(imza)

Ezgi Bulut

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir

