



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ANAOKULLARINDA SUNULAN RİSKLİ OYUN
FIRSATLARININ FİZİKSEL ÖZELLİKLER VE YETİŞKİN
YAKLAŞIMLARI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**

Döndü İrem MORALI

Denizli - 2019

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ANAOKULLARINDA SUNULAN RİSKLİ OYUN FIRSATLARININ
FİZİKSEL ÖZELLİKLER VE YETİŞKİN YAKLAŞIMLARI
BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**

Döndü İrem MORALI

Danışman

Doç. Dr. Fatma Nilgün CEVHER KALBURAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

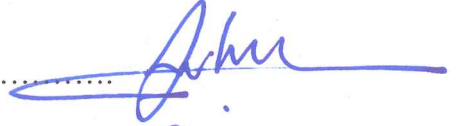
Bu çalışma Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Emel TOK.....



Üye: Doç. Dr. Şehnaz CEYLAN.....



Üye: Doç. Dr. Fatma Nilgün CEVHER KALBURAN.....



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 17.07.2019 tarih ve 30./22 sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Mustafa BULUŞ
Enstitü Müdür

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü 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.

(İmza)

Döndü İrem MORALI

TEŞEKKÜR

Bu süreç, benim hayat yolcuğumdu. Hayatımdaki her önemli dönemde benim yanımdaydı. Bu çalışma olgunlaştıkça ben de olgunlaştım. Hem öğretmenliğime hem de anneliğime dokundu. Emek verilen şeyin umutla beklenildiğinde meyve verdiğini gördüm ben bu çalışmada.

Öncelikle benden hiçbir zaman umudunu kesmeyen, her zaman elinden gelenin de ötesinde bana destek olan, en umutsuzluğa düştüğüm zamanlarda elimden tutan, bilgisiyle beni aydınlatan; çalışkanlığın, azmin, başarının, adaletin en güzel örneğini gösteren kıymetli danışmanım Doç. Dr. Fatma Nilgün CEVHER KALBURAN'a;

Bu zorlu süreçte benim yanımda olan, bana destek olan ve benim için hayatı kolaylaştıran sevgili eşim Cengiz MORALI ve canım oğlum Ahmet Yavuz MORALI'ya;

Bu programa girmeye karar verdiğim andan itibaren maddi ve manevi desteğini hiç eksik etmeyen, beni her zaman destekleyen sevgili babam Önder AKSÖĞÜT, sevgili annem Şahinar AKSÖĞÜT ve sevgili kardeşim Kerem AKSÖĞÜT'e;

Bu çalışma tamamlanana kadar benim her türlü halime katlanan ve beni destekleyen sevgili arkadaşlarıma;

Çalışmamı bitirmem için bana imkan sağlayan ve destek olan sayın müdürüm Ramazan YILMAZ'a

Çalışmamın gerçekleşmesine katkı sağlayan okul müdürleri ve öğretmen arkadaşlarıma;

Ve adını saymadığım, bu çalışmaya tuğla koyan, emek veren herkese çok teşekkür ederim.

Döndü İrem MORALI

Denizli, 2019

ÖZET

Anaokullarında Sunulan Riskli Oyun Fırsatlarının Fiziksel Özellikler ve Yetişkin Yaklaşımları Bağlamında İncelenmesi

MORALI, Döndü İrem

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim ABD,

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fatma Nilgün CEVHER KALBURAN

Haziran 2019, 89 sayfa

Riskli oyun, yaralanma riski olduğu halde maceranın ve heyecanın arandığı oyunlardır. Araştırmanın amacı Denizli ilinde yer alan resmi bağımsız anaokullarının bahçelerinin sunduğu riskli oyun fırsatlarının fiziksel özellikler, yönetici ve öğretmen yaklaşımı açısından incelenmesidir. Araştırmada temel alınan özellikler Sandseter'in (2007a, 2007b) geliştirdiği riskli oyun kategorileri olan a) Büyük yüksekliklerde oyun, b) Yüksek hız ile oyun, c) Tehlikeli araç-gereçler ile oyun, d) Tehlikeli unsurlara yakın oyun, e) İtiş-kakış oyunu ve f) Çocukların gözden uzaklaşabileceği/kaybolabileceği yerlerde oyundur. Aynı zamanda, yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda oyun alanlarındaki risk yönetimi uygulamaları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma modelde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deseni, "Yakınsayan Paralel Desen" dir. Nitel ve nicel süreçler eşzamanlı olarak kullanılmıştır. Nitel ve nicel veriler ayrı ayrı toplanıp, çözümlenip yorumlama aşamasında sonuçlar birleştirilmiştir. Çalışma grubunu 2017-2018 bahar döneminde faaliyet gösteren Denizli il merkezi ve ilçelerindeki MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve bu okullarda görev yapan okul yöneticileri ile okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmaya toplam 56 okul yöneticisi ve 19 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", "Okul Yöneticilerine Yönelik Soru Formu", "Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Soru Formu", okul öncesi öğretmenleri ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve okul bahçelerinin fotoğrafları kullanılmıştır. Soru formlarındaki açık uçlu sorulara verilen yanıtlar, yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler ve okul bahçesinin fotoğrafları betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, anaokulu bahçelerinde çocukların büyük yükseklikte oyun deneyimleri yaşayabileceği tırmanma duvarı/aparatı, ağaç, duvar, kaya parçası gibi yükseltileler yer almaktadır. Ayrıca çocukların yüksek hızda zıplayabileceği ve koşabileceği alan, salıncak, bisiklet-kaykay-paten kullanabilecekleri alanların olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük yükseklikte oyuna çocukların motor becerilerinin ve kendini koruma becerilerinin gelişmesini ve özgüveni desteklediğini düşünerek izin verdikleri belirlenmiştir. Diğer yandan, anaokullarında yüksek hızda oyun ve itiş-kakış oyunlarına izin verilmediği saptanmıştır. Bununla birlikte, anaokullarında çocukların tehlikeli araç-gereçler ile oyun, tehlikeli unsurlara yakın oyun ve gözden uzaklaşabileceği oyunlar ile ilgili fiziksel özelliklerin yeterli olmadığı; yöneticilerin ve öğretmenlerin bu deneyimlere oldukça sınırlı düzeyde fırsat sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca, oyun alanlarındaki risk yönetimi uygulamalarının geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular, alanyazın ışığında tartışılmış ve uygulayıcılar ile araştırmacılara yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi dönemde riskli oyun, riskli oyun sağlayıcılığı, riskli oyun kategorileri.

ABSTRACT

Investigation of Risky Play Opportunities in Public Preschools in the context of Physical Characteristics and Adult Approaches

MORALI, Döndü İrem

Master Thesis, Department of Basic Education,

Preschool Education

Supervisor: Associate Prof. Dr. Fatma Nilgün Cevher Kalburan

June 2019, 89 pages

Risky play is the play where adventure and excitement are sought, although there is a risk of injury. The aim of this study is to examine the physical characteristics and usage conditions of the playgrounds of the officially independent preschools in the province of Denizli in terms of risky play provision. The basic features of the research are the risky play categories developed by Sandseter (2007a, 2007b) a) play at great heights, b) play at high speed, c) play with dangerous tools, d) play close to dangerous elements, e) rough-and-tumble play f) play where children can get out of sight. At the same time, risk management practices in playgrounds were determined in line with the opinions of the administrators and the teachers.

The research was carried out in a mixed model using both quantitative and qualitative methods. The pattern of the research is “Convergent Parallel Pattern”. Qualitative and quantitative processes were used simultaneously. Qualitative and quantitative data were collected separately, analyzed and the results were combined in the interpretation stage. The study group consisted of independent preschools, administrators and teachers working in the MEB (The Ministry of National Education) in Denizli city center and districts operating in 2017-2018 spring term. A total of 56 school administrators and 19 preschool teachers participated in the study. “General Demographic Form”, “Questionnaire for School Administrators” and “Questionnaire for Preschool Teachers” developed by the researcher, semi-structured interviews with preschool teachers and photographs of school gardens were used as data collection tools. The answers to the open-ended questions in the questionnaires, the data obtained from the semi-structured

interviews and the photographs of the school yard were analyzed with descriptive analysis technique.

According to the findings of the research, there were heights such as climbing wall/apparatus, trees, walls and rock pieces in the preschool's outdoor settings where children could experience playing at great heights. In addition, it is determined that there were areas where children could jump and run at high speed, and where they could use swings, bikes, skateboards and skates. It was determined that the teachers allowed to play at great heights considering that it supports the development of children's motor skills and self-protection skills and supports self-confidence. On the other hand, it was found that high-speed play and rough-and-tumble play are not allowed in the preschools. However, in the preschools, there were not enough physical properties related to "play with dangerous tools", "play close to dangerous elements" and "play where the child can get out of sight" were not enough physical properties; it was determined that the administrators and the teachers provided very limited opportunities for these experiences. In addition, risk management practices in the playgrounds need to be improved. The findings of the research were discussed in the light of the literature and some suggestions were made for the practitioners and researchers.

Keywords: Risky play in early childhood, affordance for risky play, categories of risky play.

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------|
| YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU..... | iii |
| ETİK BEYANNAMESİ..... | iv |
| TEŞEKKÜR..... | v |
| ÖZET..... | vi |
| ABSTRACT..... | viii |
| İÇİNDEKİLER..... | x |
| TABLolar LİSTESİ..... | xii |
| BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1.Problem Durumu..... | 1 |
| 1.1.1.Problem Cümlesi..... | 3 |
| 1.1.2.Alt Problemler..... | 4 |
| 1.2.Araştırmanın Önemi..... | 4 |
| 1.3.Araştırmanın Sınırlılıkları..... | 5 |
| 1.4.Sayıtlar..... | 5 |
| 1.5.Tanımlar..... | 5 |
| İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... | 6 |
| 2.1.Kuramsal Çerçeve..... | 6 |
| 2.1.1.Riskin Tanımı..... | 6 |
| 2.1.2.Riskli Oyun Kategorileri..... | 7 |
| 2.1.3.Riskli Oyunun Gelişimsel Faydaları..... | 10 |
| 2.1.3.1.Psikomotor gelişim..... | 11 |
| 2.1.3.2.Bilişsel gelişim..... | 11 |
| 2.1.3.3.Sosyal gelişim..... | 11 |
| 2.1.3.4.Duygusal gelişim..... | 12 |
| 2.1.4. Riskli Oyunu Etkileyen Faktörler..... | 12 |
| 2.1.4.1.Bireysel farklılıklar..... | 13 |
| 2.1.4.2.Yetişkinler..... | 14 |
| 2.1.4.3.Çevre..... | 16 |
| 2.1.5. Oyun Alanlarında Risk Yönetimi..... | 19 |
| 2.1.6.Dış Mekan Oyun Alanlarında Riskli Oyun Olanakları..... | 22 |
| 2.2.İlgili Araştırmalar..... | 25 |
| 2.2.1.Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar..... | 25 |

| | |
|---|----|
| 2.2.2.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar..... | 28 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM..... | 33 |
| 3.1.Araştırma Modeli..... | 33 |
| 3.2.Çalışma Grubu..... | 34 |
| 3.3.Veri Toplama Araçları..... | 36 |
| 3.3.1.Kişisel Bilgi Formu..... | 37 |
| 3.3.2.Okul Yöneticilerine Yönelik Soru Formu..... | 37 |
| 3.3.3.Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Soru Formu..... | 38 |
| 3.3.4.Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.. | 38 |
| 3.3.5.Fotoğrafların İncelenmesi..... | 39 |
| 3.4.Veri Toplama Süreci..... | 39 |
| 3.5.Verilerin Analizi..... | 39 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR..... | 41 |
| 4.1. Büyük Yüksekliklerde Oyun İle İlgili Bulgular..... | 41 |
| 4.2. Yüksek Hızda Oyun İle İlgili Bulgular..... | 44 |
| 4.3. Tehlikeli Araç-Gereçler İle Oyun İle İlgili Bulgular..... | 46 |
| 4.4. Tehlikeli Unsurlara Yakın Oyun İle İlgili Bulgular..... | 47 |
| 4.5. İtiş-Kakış Oyunu İle İlgili Bulgular..... | 49 |
| 4.6. Çocukların Gözden Uzaklaşabileceği Oyun İle İlgili Bulgular..... | 50 |
| 4.7. Oyun Alanlarında Risk Yönetimi İle İlgili Bulgular..... | 53 |
| BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... | 59 |
| 5.1.Tartışma..... | 59 |
| 5.1.1. Büyük Yüksekliklerde Oyun..... | 59 |
| 5.1.2. Yüksek Hızda Oyun..... | 59 |
| 5.1.3. Tehlikeli Araç-Gereçler İle Oyun..... | 61 |
| 5.1.4. Tehlikeli Unsurlara Yakın Oyun..... | 62 |
| 5.1.5. İtiş-kakış Oyunu..... | 62 |
| 5.1.6. Çocukların Gözden Uzaklaşabileceği Oyun..... | 63 |
| 5.1.7. Oyun Alanlarında Risk Yönetimi..... | 64 |
| 5.2.Öneriler..... | 66 |
| KAYNAKÇA..... | 70 |
| Ek-A Milli Eğitim Müdürlüğü ve Valilik Onay Yazısı..... | 76 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 77 |

TABLolar LİSTESİ

| | | |
|------------|--|----|
| Tablo-2.1. | <i>Stephenson'un (1999, s.16-27) Çalışmasına Göre Açık Hava Etkinliklerinin Sekiz Kategorisi.....</i> | 8 |
| Tablo-2.2. | <i>Sandseter'in (2007a, 2007b) Araştırmalarında Ortaya Koyduğu Riskli Oyun Kategorileri ve Alt Kategorileri.....</i> | 9 |
| Tablo-3.1. | <i>Okul Yöneticilerine Ait Demografik Bilgiler.....</i> | 34 |
| Tablo-3.2. | <i>Anaokullarına İlişkin Bilgiler.....</i> | 35 |
| Tablo-3.3. | <i>Okul Öncesi Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler.....</i> | 36 |
| Tablo-3.4. | <i>Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler.....</i> | 36 |
| Tablo-4.1. | <i>Okullarda Bulunan Büyük Yüksekliklerde Oyunu Destekleyen Alanlar/Materyaller.....</i> | 41 |
| Tablo-4.2. | <i>Yüksek Hızda Oyunu Destekleyen Alan/Materyaller.....</i> | 44 |
| Tablo-4.3. | <i>Okullarda, Tehlikeli Unsurlara Yakın Oyunu Destekleyen Alanlar.....</i> | 47 |
| Tablo-4.4. | <i>Yönetici Görüşlerine Göre Çocukların Saklanabileceği Alanlar.....</i> | 51 |
| Tablo-4.5. | <i>Okul Bahçesinden Sorumlu Kişiler.....</i> | 53 |
| Tablo-4.6. | <i>Okul Bahçesindeki Ekipmanların Bakım Periyotları.....</i> | 54 |
| Tablo-4.7. | <i>Okul Yöneticilerinin Okul Bahçesinde Asla İzin Vermedikleri Davranışlar.....</i> | 55 |
| Tablo-4.8. | <i>İstenmeyen Davranışlar Karşısında Sergilenen Yaklaşımlar.....</i> | 56 |

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, sayıtlılar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Çocuklar doğası gereği çevrelerini deneyimlemek isterler. Doğal olarak sınırlarını test etmeye ve riskler almaya çalışırlar (Lavrysen ve diğ., 2017; Sandseter, 2007; Ball, 2002). Gelişmek, uyum sağlamak ve hayatta kalmak için de bir dereceye kadar risk almak gerekir (Morrongiello & Lessard, 2007). Okul öncesi dönemde, çocuklar zamanlarının çoğunu oyun oynayarak geçirirler. Oyun, özelliği gereği, problem çözmeyi ve risk almayı içerir (Bundy ve diğ., 2009). Çocuk, kendini ve dünyayı oyun yoluyla tanır; fiziksel gelişiminin yanında, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, yaratıcılık gibi pek çok farklı alanda gelişimi desteklenir (Cevher-Kalburan, 2014b).

Riskli oyun, heyecan verici ve uyarıcı olduğu kadar fiziksel yaralanma olasılığını içerebilecek oyun biçimleridir (Sandseter, 2007b). Ball (2002) riskli oyunu, meydan okuma, risk alma, sınırları test etme ve keşfetme hakkında öğrenme olanağı sağlayan oyun olarak tanımlamaktadır. Çocuklar, oyunda risk alma özgürlüğüne ihtiyaç duyarlar çünkü riskli oyunlar, fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerinin sınırlarını sürekli olarak sınamalarına yardımcı olur (Little & Wyver, 2008) . “Nerede başlayıp nerede bitiriyorum?”, “bedenim ne yapabilir?”, “hareketlerimi en iyi nasıl kontrol edebilirim?” gibi sorular sormasına fırsat sağlar (Knight, 2012). Sandseter (2013), çocukların riskli oyuna dahil olmadaki en temel motivasyonlarını; uyarılma düzeylerinin yüksek olması ve almaya cesaret edemeyeceklerini düşündükleri riskleri yaşadıkça, onlara verecekleri hoş duygular olarak belirtmektedir. Stephenson’a (2003) göre “daha önce hiç yapılmayan bir şeyi” denemek, sık sık yükseklik veya hız nedeniyle “*kontrolden çıkma*” sınırında hissetmek ve “*korkuyu aşmak*” riskli oyun oynamaya motive eden duygulardır.

Son yıllarda birçok ülke, çocukların güvenli bir ortamda mı yoksa fiziksel ve duygusal olarak teşvik edici ve zorlayıcı ortamlarda mı oynamaları gerektiğine dair artan bir tartışma ile karşı karşıya kalmıştır (Sandseter, 2012). Avrupa'daki çocukların dış mekanlarda geçirilen zamanlarda ve dolayısıyla riskli oyun fırsatlarında büyük bir düşüş gözlenmektedir (Clements, 2004). Açık havadaki oyun fırsatları azalmaktadır ve çoğu ülkede, İskandinav ülkelerinde olduğu gibi doğada zaman geçirmek bir kültür olarak görülmemektedir (Lavrysen ve diğ., 2017). Türkiye’de son yıllarda oyun kültüründe

değişiklikler olmuştur. Bahçelerde ve sokaklarda daha az oyun oynanmakta; oyun içeri hapsedilmekte, kurumsallaşmakta, dijital bir boyut kazanmakta ve geleneksel öğelerden gitgide uzaklaşmaktadır (Onur ve Güney, 2004). Dış mekan oyunları ve riskli oyuna dahil olma ile ilgili yapılan çalışmalarda ailelerin ve öğretmenlerin çekingen davrandığı ve çocukları da dahil etmek istemedikleri belirlenmiştir (Cevher-Kalburan, 2014b; 2014c; 2015; Alat ve diğ., 2012; Yalçın ve Erden, 2018). Oysa geleneksel Türk oyunlarına bakıldığında çoğu oyunun açık alanda oynandığı; hareket, risk, strateji, dayanışma ruhu, grup bilinci ve çekişme gibi hem fiziksel hem de düşünsel yönden çocukları harekete geçirecek oyunlar olduğu görülmektedir. Onur ve Güney'in (2002) Türk çocuk oyunları ile ilgili yaptıkları derlemedeki oyunlar incelendiğinde "Çıkrıncak, Eğir, Üç Dede, Bodda, Saklambaç" gibi oyunların; oyun kategorilerinden büyük yüksekliklerde oyun, yüksek hızda oyun, tehlikeli araç-gereçler ile oyun, itiş-kakış oyunları, tehlikeli unsurlara yakın oyunlar ve gözden uzaklaşılabilir oyun özelliklerini içeren oyunlar oldukları görülmektedir. Bu da, riskli oyunların Türk oyun kültürünün özünde olduğu ve önceki kuşakların bu oyunlara dahil olduğunu göstermektedir. Cevher-Kalburan'a (2019) göre, yakın zamana kadar ağaca tırmanmak, küçük tepelerden aşağı yuvarlanmak, sokakta bisiklete binmek, kendi oyuncağını yapmak, iğne-iplik kullanmak, su kenarında oynamak gibi birçok oyun ülkemizde çocukların çokça oynadıkları oyunların özelliklerinden idi. Tuğrul ve diğ.'nin (2014) oyunun üç kuşaktaki değişimini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada, açık alanlarda grup olarak oynanan oyunların, günümüzde iç mekamlarda oynanan dijital oyunlara dönüştüğü ortaya konmuştur. Bunun nedeni olarak, son zamanlardaki güvenlikle ilgili endişelerin riskli oyun fırsatlarında artan kısıtlamalara neden olması; aynı zamanda, hızlı kentleşme sonucunda oyun alanlarının azalması ve daralması (Cevher-Kalburan, 2015, 2019) düşünülebilir. Riskli oyunlardaki yaralanma riski de (Sandseter, 2009a) ailelerin çocukların bu tür oyunlarına sınırlı düzeyde fırsat sunma nedenlerindedir.

Riskli oyunun fiziksel yaralanmalara neden olabileceği yadsınamaz bir gerçektir. Çocuk Oyun Konseyi (2002, akt. Bundy ve diğ., 2009), bazı durumlarda, küçük yaralanmalara neden olan makul risklerin alınmasının, birçok alanda sağlıklı gelişim için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Çocukların aşırı korunması çok daha büyük bir risktir; hem sağlıklarını hem de günlük yaşam becerilerini ve başa çıkma yeteneklerini olumsuz etkilemektedir (Gill, 2007). Risk alma becerisini geliştirmek, zor durumları tecrübe etmek, riskli durumlarla nasıl başa çıkılacağını öğrenmek için çocukların riskli oyunlara dahil olması gerekmektedir (Sandseter ve Kennair, 2011; Brussoni ve diğ., 2012). Keşif imkanı

buldukları ve risk içeren oyunlar sayesinde çocuklar çevrelerine, çevrenin olasılıklarına ve sınırlarına aşına olurlar (Little ve diğ., 2012). Çocuklar riski deneyimledikçe ve sonuçlarını irdeledikçe risk almaya karşı sorumlu tutum geliştirirler (Little ve Wyver, 2008).

Erken çocukluk dönemleri, bağımsız hareket etme becerisini arttırma ve riskleri yönetmeyi öğrenmek için kritik zamanlardır (Little ve diğ., 2011). Küçük çocuklarda risk alma yeterliliğini arttırma fırsatları yaratmak için riskli oyun etkinliklerinin okul öncesi eğitim ortamında uygulanması önemlidir (Brussoni vd, 2014; Nikiforidou ve diğ., 2012; akt. Lavrysen ve diğ., 2017). Johnson, Christie ve Wardle (2005) okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan dış mekân oyun alanlarının çocukların gelişimi açısından iki önemli rolü olduğunu belirtmiştir. Birincisi, çocuklarda; araştırma, risk alma, psikomotor gelişim, yaşamsal bilgileri edinme gibi gelişimsel görevlerin gerçekleştirilmesinde dış mekanlarda oynanan oyunun kritik öneme sahip olmasıdır. İkincisi, çocukların dijital ürünleri aşırı kullanımı, güvensiz çevre durumları, müdahaleci ve sınırlayıcı ebeveynler gibi olumsuz durumlardan uzaklaşılması için okullarda bulunan dış mekânların önemli bir imkan olmasıdır (akt. Cevher-Kalburan, 2014a). Riskli oyunu destekleyecek şekilde düzenlenmiş okul bahçeleri, standart düzenlenmiş oyun parklarında bu imkanı bulamayan çocuklar için bir fırsat olacaktır.

Araştırma, Denizli İlinde yer alan resmi anaokullarının bahçelerinde sunulan riskli oyun fırsatlarını bahçenin fiziksel özellikleri, okul yöneticisinin ve okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşımları bağlamında incelemek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca, Sandseter (2007a, 2007b) tarafından geliştirilen riskli oyun kategorileri temel alınarak bu unsurların okul bahçelerindeki varlığı ve katılımcıların onlarla ilgili görüşleri alınmıştır. Sandseter'in (2007) belirlediği riskli oyun kategorileri şöyledir;

- a) Büyük yükseklikler ile oyun
- b) Yüksek hız ile oyun,
- c) Tehlikeli araç-gereçler ile oyun
- d) Tehlikeli unsurlara yakın oyun
- e) İtiş-kakış oyunu
- f) Çocukların gözden uzaklaşabileceği/kaybolabileceği yerlerde oyun

1.1.1.Problem Cümlesi

Anaokullarının bahçelerinde sunulan riskli oyun fırsatları fiziksel özellikler ve yetişkin (okul yöneticisi ve okul öncesi öğretmeni) yaklaşımı açısından nasıldır?

1.1.2.Alt Problemler

1. Anaokullarının bahçelerinin fiziksel özellikleri ve okul yöneticilerinin ile okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşımları;

- a) Büyük yüksekliklerde oyunu,
- b) Yüksek hız ile oyunu,
- c) Tehlikeli araç-gereçler ile oyunu,
- d) Tehlikeli unsurlara yakın oyunu,
- e) İtiş-kakış oyununu,

f) Çocukların gözden uzaklaşabileceği/kaybolabileceği yerlerde oyunu destekleme açısından nasıldır?

2. Anaokullarında risk yönetimi açısından gerçekleştirilen uygulamalar nelerdir?

1.2.Araştırmanın Önemi

Çocukların oyunundaki riski denetim altına almak çocuklara ortam hazırlayan politikacılar, ebeveynler, çocuk bakımı ve eğitimi konusunda çalışan insanlar arasında bir tartışma konusu haline gelmiştir. Çocukların oyunları ve oyun ortamlarındaki risk azaltılmaya ya da ortadan kaldırılmaya çalışılarak güvenliğe odaklanılmıştır (Gill, 2010). Oyun alanlarında güvenliği sağlamanın önemini vurgulayan birçok araştırma olmasına karşın, güvenliğin abartılı bir şekilde irdelenmesinin olumsuzluklara yol açabileceğini belirten birçok araştırma bulunmaktadır (Ball, 2002; Bundy ve diğ.,2009 ; Gill, 2010 ; Gleave, 2008; Cevher-Kalburan, 2014a, 2014b, 2014c; Cevher-Kalburan & İvrendi, 2016; Little, 2010b; Little ve Eager, 2010; Little ve Wyver, 2008; Lavrysen ve diğ., 2017; Sandseter, 2007, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2012).

Çocukların, oyun alanlarındaki güvenliği yadsınmamakla birlikte, Oyun Güvenliği Forumu'nda (2008; akt. Cevher-Kalburan, 2014c) çocukların oyun oynadıkları ve zamanlarını geçirdikleri mekanlardaki riskli oyun imkanlarını teşvik etmek ve arttırmanın güvenlik tedbirlerine özen göstermemek anlamına gelmediği vurgulanmıştır. Türkiye'de riskli oyun konusunda son yıllarda çalışmalar yapılmaya başlandığı görülmektedir (Cevher-Kalburan, 2014c, 2015, Cevher-Kalburan ve İvrendi, 2016; Güler ve Demir, 2016; Ünüvar ve Kanyılmaz, 2017; Banko, Akdemir, Gemici ve Sevimli-Çelik, 2018; Yalçınve Erden, 2018). Ayrıca yapılan çalışmaların yeterli sayıda olmamasından dolayı bu konuya dikkat çekmek ve riskli oyunu teşvik edebilmek için anaokullarında riskli oyun sağlayıcılığının nasıl gerçekleştiğini tespit etmeye ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

1.3.Araştırmanın Sınırlılıkları

- a) Bu araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 bahar döneminde Denizli il merkezi ve ilçelerindeki toplam 56 resmi bağımsız anaokulu, bu okullarda görev yapan okul yöneticileri ve okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.
- b) Araştırmanın verileri okul yöneticileri ve öğretmenlere gönderilen soru formu, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve fotoğraf incelemeleri ile sınırlıdır.

1.4.Sayıtlar

- a) Araştırmaya katılan yöneticilerin ve öğretmenlerin soru formlarında ve öğretmenlerin yarı-yapılandırılmış görüşmeler sırasında doğru ve samimi bir şekilde cevapladığı varsayılmıştır.
- b) Araştırmada incelenen fotoğrafların okul bahçelerindeki riskli oyun fırsatlarını yeterli düzeyde temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5.Tanımlar

Risk: Çocuğun bir zorluğun farkına varıp değerlendirebileceği ve bir hareket tarzına karar verebileceği bir durumdur (Brussoni, 2015). Risk almak, istenmeyen sonuçları olabilecek bazı durumlara katılım olarak tanımlanabilir (Boyer, 2006).

Tehlike: Tehlikeler, potansiyel zarar kaynaklarıdır. Kimyasallar, elektrik, merdiven üzerinde çalışma, açık çekmece vb. gibi zarara neden olabilecek herhangi bir şey olarak tanımlamaktadır (Oyun Güvenlik Forumu, 2002).

Riskli oyun: Riskli oyun genellikle fiziksel yaralanma riski içeren heyecan verici ve uyarıcı oyun biçimleri olarak tanımlanabilir (Sandseter, 2007b). Riskli oyun, incinme olasılığı ve korku hissi ile ilgilidir (Stephenson, 2003).

Sağlayıcılık: Fiziksel çevrenin farklı hareket ve davranışları sağlama durumudur. Çevrenin bize ne sağladığı ile ilgilidir ve aynı anda hem çevre hem de insan etkilenir. Sağlayıcılık, bireylerin kişisel özellikleri doğrultusunda farklılık gösterebilir (Sandseter, 2009b).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde riskin tanımı, riskli oyun kategorileri, riskli oyunun gelişimsel faydaları, riskli oyunu etkileyen faktörler, risk yönetimi ve risk fayda analizi ile dış mekan oyun alanlarının riskli oyun sağlayıcılığına ilişkin alanyazında yer alan açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca konuyla ilgili Türkiye’de ve yurtdışında gerçekleştirilen araştırmalara değinilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Riskin Tanımı

Bireyler hayatlarının her safhasında fark etmeseler de riski değerlendirmek, deneyimlemek ve yönetmekle meşgul olurlar. Risk almaktan korkulan, toplumca garanti görülen iş ve olgulara yönelim gösterilen, alternatifleri denemek yerine denenmiş olanın tercih edildiği bu günlerde, “risk alma” ve bunun gerekliliği tartışılan konulardan birisi olmuştur. Risk kelimesi genelde akıllara olumsuz durumları getirir. Türk Dil Kurumundaki (TDK) karşılıkları da bunu destekler niteliktedir. Riskin karşılığı olarak “*Zarara uğrama tehlikesi, iktisadi karar birimlerinin verecekleri kararlar sonucunda ortaya çıkacak getiriyi olumsuz etkileyebilecek olayların gerçekleşme olasılığı*” gibi anlamlar verilmiştir (TDK, 2019). Tehlikeye atılmak “*zarar ve sıkıntılara yol açacak bir davranışta bulunmak*” olarak tanımlanırken; risk almak (veya riske girmek) ise “*zararı göze almak*” olarak ifade edilmiştir (TDK, 2019). Little ve Eager (2010) ise risk almayı genellikle olumsuz sonuçlara neden olabilecek davranışlar ile meşgul olmak olarak tanımlamışlardır.

Fakat yeniçağda en cesur risk tabirlerinden birisi Mark Zuckerberg (2018) tarafından yapılmıştır; “*En büyük risk, risk almamaktır*”. Hem basit hem de derin anlamlar taşıyan bu cümle, riskin özünü en iyi ortaya koyan sözlerden birisidir. Risk, denemektir. Başarısızlık ihtimaline rağmen başarıya ulaşma umududur. Zarar olasılığı göze alınmazsa, gerçek kazanç hiçbir zaman tam anlamıyla bilinemez. Riske dair anlamlı sözlerden birisi de Erica Jong’a aittir; “*Sorun şu ki, hiç risk almamakla daha çok şeyi riske atıyorsunuz*” (2018). Başarısızlık korkusu içinde herhangi bir adım atmaktan korkanlar, sadece başarısızlık fırsatını değil aynı zamanda başarı şansını da yitirirler. Oluşabilecek sıkıntıları sınırlamak için yapılan şeyler, olası yararların gerçekleşmesini engelleyebilir. Çünkü risk, tehlike ve belirsizliği bünyesinde barındırdığı gibi fırsatları da içeren çok yönlü bir etkidir (Tüzün, 2002).

Birey yaşamında sosyal, duygusal, bilişsel, finansal, davranışsal gibi farklı boyutlarda riskler alır. Örnek olarak, Gill (2010) sosyal riski “*çocukların birbirleriyle ilgili farklılıkları çözmeyi ve anlaşabilmeyi öğrenirken karşılaştıkları zorluklar*”; duygusal riski ise “*korku ve endişenin tüm çeşitlerini deneyimleme ve üstesinden gelmeyi öğrenme*” şeklinde tanımlamıştır. Ball, Gill ve Spiegel (2012) oyun ortamlarındaki riskleri, çocukları meşgul eden, zorlayan ve böylece onların büyümesini, öğrenmesini ve gelişmesini destekleyen özellikler olarak tanımlamışlardır. Dinamik ve fiziksel olarak mücadele içeren oyunlar için fırsatlar sunan hareketli parçalara sahip ekipmanlar, farklı yükseklikler, yaratıcılığı harekete geçiren malzemeler ve dönüştürülebilir doğal malzemeler oyun ortamındaki riskleri oluşturabilmektedir. Tehlikeler ise, çocukların kendi kendilerine değerlendiremedikleri, belirgin bir faydası olmayan özelliklerdir. Bunlar, keskin kenarlar veya noktalar, çökebilecek zayıf yapılar veya çocukların parmakları için tuzak niteliğindeki öğeler olabilmektedir. Bu nedenle, oyun alanlarındaki riskler kabul edilebilirken, tehlikeler sorun teşkil eder, çünkü belirgin bir gelişimsel fayda sağlamazlar.

2.1.2.Riskli Oyun Kategorileri

Güvenlik, kazalar ve oyun alanlarındaki oyunun gelişimsel yararları üzerine yapılan araştırmalar, çocukların riski değerlendirmeyi ve riskli durumların nasıl üstesinden gelineceğini oyunda risk alma yoluyla öğrendiklerini göstermiştir (Boyesen, 1997; Smith, 1998; Stutz, 1999; Ball, 2002; akt. Sandseter, 2007). Riskli oyunlar, çocuklara macera ve zorluk sunar (Brussoni ve diğ., 2015). Çocukların riskli oyununun bugünkü anlayışına götüren çalışmalar, dış mekandaki; kayma, sallanma, tırmanma, bisiklete binme, dengede durma, aşağı atlama, kovalama ve oyunla mücadele, ok ve yaylarla çekim, bir çubukla dövüş gibi fiziksel oyunun altını çizer (Hughes, 2013; Kaarby, 2005; Sandseter, 2010c; SJ Smith, 1998; Stephenson, 2003; akt. Kleppe ve diğ.,2017). Riskli oyunların doğasını daha iyi anlayabilmek adına birçok çalışma yapılmıştır (Sandseter, 2007a, 2007b, 2009b; Ball ve diğ., 2008; Little & Eager, 2010). Ulaşılan sonuçlar riskli oyunun unsurlarını ve çocuklar üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur.

Stephenson'un (1999) Yeni Zelanda'daki dış mekan oyunlarını araştırdığı çalışmasında bu konuya yeni bir bakış açısı getirmek için bir anaokulunda gözlemler, video, fotoğraf ve görüşmeler yolu ile bilgi toplamıştır. Ziyaretler, dört ayda 38 kez düzenlemiştir; öğretmen, öğrenci ve ailelerle görüşülmüştür. Bulguları, büyük çocukların (2-4 yaş arası) dahil olduğu sekiz açık hava etkinliği kategorisi üzerine odaklanmıştır.

Tablo-2.1. *Stephenson'un (1999, s.16-27) Çalışmasına Göre Açık Hava Etkinliklerinin Sekiz Kategorisi*

| Kategoriler | |
|--|---|
| (1) Fiziksel Oyun | Fiziksel zorluk Yetişkin liderliğinde olan zamanlar Kovalamanın heyecanı |
| (2) Dramatik Oyun | Yetişkin desteği Düzenli olarak meydana gelen dramatik oyunlar Grup olarak oynanan dramatik oyunlar Küçük süper kahraman oyunu |
| (3) Yapı Merkezleri | Lastiklerle, tahtalarla ve kutularla oynamak |
| (4) Somut Dünyayı Keşfetmek | Su oyunları Kum oyunları |
| (5) Doğal Çevre İle Temas | Solucanlar için kazı yapmak |
| (6) Dış Dünya İle İletişim | Bahçenin dışındaki dünyayı keşfetmek (çöpçü, köpekler, bahçıvan vb. diyalog kurmak) |
| (7) Çocukların Duyguları ve Çevre Tercihleri | İç mekanlarda olmayı seçme Dış mekanlarda olmayı seçme |
| (8) Sosyal Dinamikler | Arkadaşlarla olmayı seçme Yalnız olmayı seçme |

Stephenson (2003) daha sonra yaptığı çalışmasında ise bu çalışmasını genişletmek istemiş ve çocukların riskli oyunları üzerine yoğunlaşmıştır. Küçük çocukların zorlu fiziksel etkinliklerde bulunma istekleri açıklanmış ve dört yaş ve daha küçük çocuklar tarafından fiziksel risk alma örnekleri verilmiştir. Dış mekan oyunları sırasında küçük çocuklardan duyduğu “*bu korkutucu*” cümlesi araştırmacının ilgisinin odağı olmuş ve çocukların hangi durumlarda bu cümleyi aktardığını araştırmıştır. Buna neden olan unsurlar şu şekilde açıklanmıştır; a) daha önce hiç yapılmamış bir şeyi denemek, b) yükseklik veya hız yüzünden sık sık 'kontrolden çıkma' hissini yaşamak ve c) korkunun üstesinden gelmek gibi. Çocukların eğlenceli ve korkutucu bulduğu hız ve yükseklik içeren etkinlikleri “kaymak”, “sallanmak”, “tırmanmak” ve “bisiklete binmek” olarak tanımlamıştır.

Kaarby'nin (2004) doğada oynayan Norveçli çocukları incelediği araştırmasında fiziksel aktivite oyunu, rol yapma, keşfetme ve geleneksel oyunların olduğunu belirtmiştir. Aktivite oyununun tanımında ise “çok dik yamaçlara tırmanmak ve tekrar aşağı kaymak”, “büyük kayalardan ya da küçük kayalıklardan tırmanmak ve aşağıya atlamak”, “ağaçlara tırmanmak”, “yaylar ve oklarla vurmak”, “yerde yuvarlanmak”, “taşlar, düşen ağaçlar vb.

üzerinde dengede durmak”, “sopayla savurmak” ve “keşfe çıkmak” gibi etkinliklerden bahsetmiştir (akt. Sandseter, 2007a).

Sandseter, ilk olarak (2007a) okul öncesi dönemdeki çocuklar arasındaki riskli oyun kategorilerini bireysel farklılıklardan bağımsız olarak geniş bir şekilde tanımlamak amacıyla yaptığı çalışmada Norveç’deki iki anaokulundan 3-5 yaş arası 38 öğrenciyle gözlemler yapmış ve 8 çocuk ve 7 anaokulu personeli ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bulguların incelenmesi sonucunda riskli oyunun 6 kategorisi ortaya çıkmıştır; 1) Büyük yükseklikler ile oyun, 2) Yüksek hız ile oyun, 3) Tehlikeli araç-gereçler ile oyun, 4) Tehlikeli unsurlara yakın oyun, 5) İtiş-kakış oyunu, 6) Çocukların gözden uzaklaşabileceği/kaybolabileceği yerlerde oyun. Her oyun kategorisi için yaptığı gözlemlerden örnekler vermiştir. Analiz edilen kategorilerin güvenilirliği, okul öncesi eğitiminde uzun ve çeşitli deneyime sahip bir okul öncesi öğretmeni tarafından yapılan ikinci bir görüşle test edilmiştir.

Sandseter, ikinci çalışmasında (2007b) bir önceki araştırmanın bulgularını doğrulamak ve daha derinlemesine araştırmak için zamanının çoğunu dışarıda geçiren iki anaokulundan 4-5 yaşlarında 29 çocuk, oyun oynarken gözlenmiştir ve video kayıtları yapılmıştır. Sonuç olarak daha önce yapılan çalışmanın (Sandseter, 2007a) sonuçları olan 6 oyun kategori doğrulanmakla birlikte alt kategorilerde oluşturulmuştur.

Tablo-2.2. *Sandseter’in (2007a, 2007b) Araştırmalarında Ortaya Koyduğu Riskli Oyun Kategorileri Ve Alt Kategorileri*

| Kategoriler | Alt Kategoriler |
|---|---|
| Büyük Yüksekliklerde Oyun | Tırmanmak |
| | Atlamak (hareketsiz veya esnek yüzeylerden) |
| | Dengede Durmak (yüksek nesnelere üzerinde) |
| | Asılı Kalmak / Sallanmak (büyük yüksekliklerde) |
| Yüksek Hızda Oyun | Sallanmak (yüksek hızda) |
| | Kaymak (yüksek hızda) |
| | Koşmak (yüksek hızda) |
| | Bisiklet Sürmek Paten Kaymak |
| Tehlikeli Araç-Gereçler İle Oyun | Kesici Aletler (bıçaklar, testereler, baltalar vb.) |
| | Bağlama Araçları (Halatlar, vb.) |
| Tehlikeli Unsurlara Yakın Oyun | Kayalıklar |
| | Derin veya buzlu su Ateş yakma alanları |
| İtiş-Kakış Oyunu | Güreşmek |
| | Çubuklarla Oynamak (eskim, vb.) |
| | Dövüş Oyunları |
| Çocukların Gözden Uzaklaşabileceği Oyun | “Keşfe Çıkmak” |

2.1.3.Riskli Oyunun Gelişimsel Faydaları

Riskli oyunun çocuklar üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar (Ball ve diğ., 2008; Little & Wyver, 2008; Little & Eager, 2010; Brussoni ve diğ., 2012; Lavrysen ve diğ., 2017) yaralanma riskinin olmasına rağmen riskli oyunun gelişimsel olarak çocukları desteklediğini ve güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Deneyim yolu ile öğrenmenin bir sonucu olarak kendiliğinden gerçekleşen gelişimler riskli oyunun çocuklar üzerindeki yararlarındandır (Brussoni ve diğ., 2012). Her ne kadar bireysel farklılıklar riskli oyuna dahil olma durumunu etkilese de oyunda risk almak normal gelişimin bir parçasıdır ve bebeklikten itibaren çocukların büyümesi ve gelişmesi için gereklidir (Wyver ve diğ., 2010). Riskli oyunlar sayesinde çocuklar, riskleri kontrollü bir ortamda kendileri yönetebilirler, böylece yetişkinlik için gerekli hayati yaşam becerilerini öğrenirler ve dünyanın öngörülemez doğasıyla yüzleşmek için gereken deneyimi kazanırlar (Gill, 2007). Riskli oyuna dahil olan bir çocuğun en büyük kazanımı bilinçsizce öğrendiği “yaşam dersleri” ve kazandığı olumlu deneyimlerdir (Sandseter, 2010). Yadsınamayacak bir durum olan yaralanma riski de çocuklar için bir kazanım oluşturmaktadır. Küçük kazalar gibi geliştirici çocukluk deneyimleri çocukların sosyal aktivitelerin çoğunu şekillendiren normları ve sözleşmeleri anlamalarına yardımcı olur (Gill, 2007). Çocuklar küçük yaralanmalara maruz kaldıklarında (veya tanık olduklarında), eylemlerin ve seçimlerin sonuçlarına ilişkin doğrudan deneyim edinirler (Çocuk Oyun Konseyi, 2002; akt. Bundy ve diğ., 2009). Brussoni ve diğ., (2012) çocukların riskli oyunlarına çok fazla kısıtlama getirmenin, gelişimlerini engellediğini belirtmişlerdir.

Çocukların oyunda risk alma özgürlüğüne ihtiyaçları vardır çünkü riskli oyunlar, fiziksel, entelektüel ve duygusal gelişimlerinin sınırlarını sürekli olarak test etmelerini sağlar (Little & Wyver, 2008). Gill'in (2007), çocuklukta riskli oyunlara dahil olmanın faydaları üzerine bahsettikleri; a) çocuklara risk yönetimini öğretmesi, b) çocukların daha büyük risklerle yüzyüze kalmalarını önlemek için risk ihtiyaçlarını daha uygun durumlarda gidermesi, c) hem sağlıkları hem de gelişimleri için yararlı olması ve d) dayanıklılık ve özgüven gibi karakteristik özellikler geliştirmesidir. Doğa ile temasın çocuklar için fiziksel, zihinsel ve sosyal faydalar sağladığı görülmektedir (Skar ve diğ., 2016). Kennedy'nin (2009) bahsettiği gibi riskli oyun; bilişsel, sosyal, duygusal ve psiko-motor gelişim gibi birçok gelişim alanını pozitif yönde etkilemektedir. Çocukların oyunlarında riskler almalarının gelişimsel faydaları aşağıdaki başlıklar altında özetlenmiştir.

2.1.3.1.Psikomotor gelişim. Riskli oyun ortamları çocuklara hareket etme ve aktif olma imkanı sunarak büyük motor becerilerinin (yürüme, koşma, zıplama, tırmanma, kayma, sallanma vb) ve küçük (atma, yakalama, zıplatma vb) gelişmesine destek olur (Little & Wyver, 2008). Riskli oyunlar, çocukların fiziksel aktivite, deney, keşif ve yönetme konusundaki temel ihtiyaçlarını teşvik eder (Steinsvik, 2004). Çocukların güçlerini, form seviyelerini, fiziksel becerilerini ve koordinasyonlarını geliştirmelerine ve genişletmelerine yardımcı olur (Kennedy, 2009). Fiziksel aktivite ve oyunda risk alma yoluyla çocukların motor becerileri ve mekansal algıları gelişir (Sandseter, 2010).

2.1.3.2.Bilişsel gelişim. Riskli oyun çocukların riskleri nasıl yönlendireceklerini ve yaralanmalardan kaçınmalarını anlamada önemli olan risk algılama ve yönetim becerilerini öğrenmelerine yardımcı olur (Brussoni ve diğ., 2012; Sandseter & Kennair, 2011; Gill, 2010). Risk alma durumları arttıkça karar verme becerileri gelişir (Morrongiello ve Lessard, 2007). Aynı zamanda, materyalleri ve fikirleri keşfetmeleri problem çözme becerilerini geliştirir ve bu da risk almalarını artırır (Kennedy, 2009). Oyunda risk alma yoluyla çocuklar, yetişkin tarafından düzenlenen, kendi kendine düzenlenen risk almaya geçişte önemli yer tutan risk durumlarını değerlendirmeyi ve yönetmeyi öğrenirler (Aldis, 1975; Stutz, 1995; Boyesen, 1997; Adams, 2001; Ball , 2002; Apter, 2007; akt. Little ve diğ., 2012). Yapılan farklı araştırmalar ışığında Sandseter'in de bahsettiği gibi oyunda risk alma yoluyla çocuklar, risk değerlendirmesi yapmayı ve risk durumlarının üstesinden nasıl gelineceğini öğrenirler (Boyesen, 1997; Smith, 1998; Stutz, 1999; Ball, 2002; akt. Sandseter, 2007a).

2.1.3.3.Sosyal gelişim. Riskli oyun, çocuklarda bağımsızlık ve özgüven geliştirdiği; daha iyi denge ve koordinasyon sağladığı gibi, başkalarına ve doğaya saygı geliştirmede ve sosyal etkileşimde fırsatlar sunarak sosyalleşmeyi olumlu etkiler (Ball, 2002; McGinn, 2017). Çocuklar riskli oyunlar yoluyla toplumsal rolleri, normları ve değerleri öğrenir, fiziksel ve bilişsel yetkinlikler kazanır, kendine değer duyguları geliştirir (Brussoni, 2012). Çocuklar bir gruba nasıl dahil olunacağını, grup dinamikleri ile nasıl baş edeceklerini ve gruba nasıl olumlu katkıda bulunacaklarını öğrenirler (Kennedy, 2009).

Benzer şekilde, riskli oyun, çocuklara kurallara uyma, duyguları düzenleme ve akran ilişkilerini geliştirme ve sürdürme konusunda yardımcı olmaktadır (Brussoni, 2015). Bundy ve diğ. (2009) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, oyun ortamlarındaki riski arttırmanın çocukların sosyal becerilerini desteklediği ortaya çıkmıştır. Gill (2007) ise riskli oyunlara dahil olmanın anti sosyal davranışların ve akran zorbalığının azalmasına katkı sağlayacağını belirtmiştir (Gill, 2007).

2.1.3.4.Duygusal gelişim. Çocuklar risklerle karşılaştıklarında karakterlerini geliştirmeyi, zorlu durumların üstesinden gelmeyi, girişimcilik, macera, esneklik ve özgüven duygusu geliştirmeyi öğrenirler (Gill, 2007). Kennedy (2009), riskli oyunlara dahil olarak çeşitli kararlar almanın duygusal refahı destekleyen önemli bir yaşam becerisi olduğunu belirtmiştir. Riskli oyun fırsatları, çocuklara, yeteneklerini test etmeleri ve yeni etkinlikler denemeleri ve dolaylı olarak öz-güvenlerini ve yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri için macera ve zorluk sunar (Little ve Wyver, 2008). Çocuklara yeterli riskli oyun olanakları sağlanmadığı takdirde, korku uyandıran durumlarla başa çıkma yeteneklerini geliştiremezler (Sandseter ve Kennair, 2011).

2.1.4.Riskli Oyunu Etkileyen Faktörler

Knigh (2012) çocuklara, mücadele edecek ve sınırlarını test edecek oyun ortamlarının sunulmamasının aşırı temkinli davranma ya da aşırı risk alma ile sonuçlanabileceğini belirtmiştir. Riskten kaçınmayı teşvik etmek yerine, çocukların öz-bakım ve risk yönetimi becerilerini desteklemek gerekir. Bu aşamada çocuğun hayatındaki yetişkinlerin rolü büyüktür. Çocuğun zamanının çoğunu birlikte geçirdiği ebeveyn ve öğretmenlerin çocuklar için riskli oyun imkanları sunmaları gerekmektedir (Cevher-Kalburan, 2014c).

Buna karşılık, riskli oyun ve fiziksel risk alma konusundaki isteklilik risk durumunun nasıl algılandığına bağlı olarak bireysel bir şekilde değişir (Cook ve ark. 1999, akt.Sandseter, 2007a). Çocukların risk alma kararları; yetişkinlerin, olaylar ve içerdiği risk hakkındaki değerlendirmeleri ve çocukların riskli faaliyetlerde bulunmalarına izin verme durumları ile etkilenir (Sandseter, 2013). Ayrıca, çocuklar için oyun oynama ve dolayısıyla riskli oyun fırsatları evde, çevresinde, açık havada, gittiği okulda veya bakıldığı ortamlarda değişiklik gösterebilir (Lavrysen ve diğ., 2017). Yapılan araştırmalarda çocukların riskli oyunlara dahil olma durumlarını etkileyen birçok değişkenin olduğu ortaya çıkmıştır (Stephenson, 2003; Steinsvik, 2004; Morrongiello ve Lessard, 2007; Bundy ve diğ., 2009; Sandseter, 2009b; Little ve Eager, 2010; Sandseter, 2012; Sandseter, 2013).

Morrongiello ve Lasenby-Lessard (2007) yaptıkları alanyazın taramasında riskli oyun oynama durumunu etkileyen faktörleri 3 başlık altında toplamışlardır;

- 1) Bireysel Özellikler (yaş, cinsiyet, duygular, deneyim, bilinç, motivasyon, mizaç/kişilik)
- 2) Aile/Ebeveyn Faktörleri (sosyalleşme, ailenin davranışları, kardeşler)
- 3) Sosyal/Durum Faktörleri (arkadaşlar, medya, acil bağlamsal talepler)

Cevher-Kalburan (2014c), erken çocukluk döneminde riskli oyuna dair yaptığı araştırmada riskli oyuna etki eden faktörleri; çocuğa, yetişkine ve fiziksel ortama ilişkin faktörler olarak ele almıştır. Bu çalışmada, çocukların riskli oyuna dahil olmalarını etkileyen faktörler, bireysel farklılıklar, yetişkinler ve çevre olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır.

2.1.4.1.Bireysel farklılıklar. Her insan tektir ve biriciktir. Kendine has mizacı ve yaşantıları vardır. Bu farklılıklar insanın hayatındaki seçimleri etkilediği gibi seçtiği yollara da etki etmektedir. Çocukların riskli oyun seçimlerini etkileyen faktörlerden birisi cinsiyettir. Ginsburg ve Miller (1982), erkeklerin kızlardan daha fazla risk almaya istekli olduğunu ve Smith (1998), erkeklerin, kızlardan daha çok oyun alanlarında risk almaya katıldığını tespit etmiştir (akt. Sandseter, 2007a). Morrongiello ve Lasenby-Lessard'a (2007) göre ise, kız çocukları aileleri nasıl isterse öyle davranmaya daha meyillidirler. Bunun yanında, erkek çocuklarının ailelerinin uygun gördüğünden daha fazla risk alma ihtimalleri yüksektir. Erkek çocuklar kız çocuklardan daha zorlu fiziksel oyunlara ve boğuşma oyunlarına katılırlar (Blurton Jones, 1976; DiPietro, 1981; Eaton ve Enns, 1986; Humphreys ve Smith, 1984, 1987; MacDonald, 1998; Pellegrini ve Smith, 1998; Power, 2000; Smith, 1997, 2005, akt. Sandseter,2012). Aynı zamanda erkekler, kızlardan daha hareketli ve dürtüsel oldukları için riskli durumlar içinde daha çok yer alırlar (Morrongiellove Renie, 1998).

Boyer (2006) çocukların risk alma davranışlarının gelişimini incelediği araştırmada yaş arttıkça, bilişsel, duygusal ve psiko-biyolojik gelişmenin de etkisiyle risk alma davranışlarının arttığını saptamıştır (akt. Cevher-Kalburan, 2014c). Morrongiello ve Renie'nin (1998) araştırmasında ise büyük çocukların küçük çocuklara oranla daha az risk aldıkları görülmüştür. Morrongiello ve Lasenby-Lessard (2007) ise risk alma ve kaçınmayı öngörmede yaştan ziyade çocukların biliş ve kişilik gibi bireysel farklılıklarına odaklanılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Sandseter'in (2010b) çocukların hem motive edici hem de duygusal olarak riskli oyuna katılma deneyimlerinin fenomenolojik yapısını ve özünü araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada, 23 çocukla yapılan görüşmeler sonucunda, riskli oyunun yarattığı korku ve heyecan duygularının bir arada yaşanmasının bu tür oyunlara katılmanın temel motivasyonu olduğu ortaya çıkmıştır.

2.1.4.2.Yetişkinler. Çocuklar keşfedicidir ve riskli oyunu hem arar hem de tercih ederler (Ball, 2002; Stephenson, 2003; Sandseter, 2007b). Peki yetişkinler aynı fikirde midirler? Çocukların boğuşması, koşması, hızlıca kayması ve sallanması, yüksek yerlere tırmanması yetişkinlere ne derece konforlu hissettirmektedir? Riskli durumlarla ilgili kendi deneyimlerini gururla anlatırken neden çocuklar aynı durumda kaldığında endişeli bir tavır içine girmektedirler? Bu sorularla ilgili açıklamalarında Skar ve diğ. (2016), küçükken doğada oynama özgürlüğüne sahip oldukları halde yetişkinlerin şimdilerde çocuklar için aynı fırsatı sağlayamadıklarını eleştirmişlerdir. Yetişkinler çocukların oyun oynarken güvenliğini sağlamaya yardımcı olurlarken aynı zamanda çocukların, risk ve zorlukları yaşama fırsatlarının önündeki en önemli kısıtlamayı temsil etmektedir (Sandseter, 2013; Lavrysen, 2017). Yetişkinlerin çocuklar üzerindeki denetimi, kısıtlamalara ve risk alma davranışının yönlendirilmesine yol açmaktadır (Sandseter, 2009).

Ebeveynler, risk hakkındaki görüşleri ve riskli durumlardaki tepkileri ile önemli bir rol oynamaktadır ve erken çocukluk yıllarında çocuklarının sosyalleşmesinin arkasındaki itici güç olarak kabul edilmektedir (Backett-Milburn ve Harden, 2004; Taylor ve diğ., 2004; akt. Little, 2010a). Birçok ebeveynlik kitabı, çocuklarının bağımsızlığını ve gönüllü fiziksel risk alma fırsatlarını aşırı derecede kısıtladığı algılanan ebeveynlerden bahsetmektedir (Ungar, 2007; Marano, 2008; akt. Brussoni ve diğ., 2012). Ebeveynlerin güvenlik endişeleri, çocukların bağımsız faaliyetlerinin engellenmesine, yetişkinlerin çocuklar üzerindeki kontrolünün artmasına, yapılandırılmış oyun alanlarının çoğalmasına ve çocukluğun kurumsallaşmasına neden olmuştur (Lester ve Russell 2008; Valentine ve McKendrick 1997; Waller 2006; akt. Little ve Eager, 2010). Arkadaşlarla ve aile üyeleriyle sokakta zaman geçirme, yerel parklarda ve yeşil alanlarda oyun oynama gibi günlük deneyimler, uzun süredir giderek azalmaktadır (Gill, 2010). Ailelerin gözlemlenen davranışları, çocuklarının oyun fırsatları ve deneyimleri için ifade ettiklerinin tam tersini göstermektedir (Brussoni ve diğ., 2012).

Çocuklara bu erken deneyimleri yaşama fırsatı vermemek, onların potansiyellerini arttırma fırsatlarını göz ardı etmek demektir. Kent merkezlerinde yaşayan pek çok yeni yürüyen çocuğun ayaklarının altında sadece beton veya halıyı deneyimlemeleri ve büyüyene kadar belki de hiç inişli-çıkışlı bir zeminle veya kumla baş etmeyi öğrenemeyecek olmaları şok edici bir gerçektir (Knight, 2012). Cevher-Kalburan ve İvrendi'nin (2016) 890 ebeveyn ile yaptıkları ebeveynlik stilleri ve çocukların riskli oyunlara dahil olma durumları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmaları; ebeveynlik stilleri, cinsiyet, eğitim düzeyi ve çocuk sayısının, riskli oyun uygulamaları ve yararları

hakkındaki ebeveyn düşüncelerinin önemli belirleyicileri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Küçük çocukların ebeveynleri olarak önemli olan şey çevreyi organize etme sorumluluklarının olması ve bundan dolayı çocukların keşif duygularını ve riskli durumlarla uğraşlarını engelleme ve teşvik etme gibi önemli bir rollerinin olmasıdır (Chak, 2007).

Çocukların riskli oyuna katılımlarını etkileyen bir diğer yetişkin faktörü ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerin, çocukların riskli oyunlarını teşvik etme ya da engelleme konusundaki görüşleri; önceki deneyimleri, cinsiyetleri, ebeveynlerin tutumları, öğretmenlik algıları veya kurum yöneticilerinin tavırları doğrultusunda değişiklik gösterebilmektedir (Stephenson, 2003; Little, 2010b; Little ve diğ.,2012; Little ve Sandseter, 2012; Sandseter, 2013; Güler ve Demir, 2016). Aynı zamanda, okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlar ile ilgili görüş ve uygulamalarını araştıran çalışmalarda çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin tutumlarının ülkeden ülkeye değişiklik gösterdiği görülmüştür (New ve diğ.,2005; Sandseter, 2009c, 2013, Little ve diğ.,2012). İskandinav okul öncesi öğretmenlerinin çocukların risk alması konusunda diğer ülkelere göre daha az kaygılı olduğu görülmüştür (Sandseter, 2009c). New ve diğ. (2005); İtalya'daki Reggio Emilia okullarındaki eğitimcilerin İsveç, Norveç ve Danimarka'daki meslektaşları gibi riskli oyunlar karşısında Amerikalı eğitimcilerden daha rahat tavırlar sergilediğini belirtmişlerdir. Sandseter, Little ve Wyver'in (2012) Norveç ve Avustralya'daki okul öncesi eğitimin amaç ve müfredatlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında ise her iki öğretmen grubu da oyunda risk almanın önemine dair benzer anlayışları paylaştı da, Norveçli öğretmenlerin inanç ve uygulama konusunda Avustralya'daki öğretmenlerden daha fazla tutarlılık gösterdiği görülmüştür.

Orman okullarında yaptıkları gözlemler sonucunda Waters ve Begley(2008), çocukların risk alma fırsatını edinmesinde öğretmenlerin riskli oyuna dahil olma ile ilgili görüşlerinin etkili olduğunu görmüşlerdir. Riskli davranışların, fiziksel oyunlara ilgi duyan, açık havada olmaktan hoşlanan ve denetime açık fikirli bir yaklaşım benimseyen uygulayıcılar tarafından daha fazla kabul edildiği ve bu sayede oyun sırasında zorlukları ve riskleri yaşamaları konusunda çocuklara imkan sağlandığı belirtilmiştir (Stephenson, 2003). Sandseter'in, Norveçli okul öncesi eğitim kurumları eğitimcileri ile yaptığı çalışmalarda, riskli oyunların çocukların bütünsel gelişimi için önemli olduğunu kabul eden öğretmenlerin, çocukları riskli oyunlar için teşvik ettiklerini görmüştür (2009c, 2013). Bundy ve diğ.'nin yaptığı araştırmada ise Avusturalyalı öğretmenlerin, çocukların risk alması karşısındaki endişelerinin altında kendi kaygıları olduğunu belirtmiştir (2009).

Cinsiyetle ilgili değişkene bakıldığında kadınlara nispeten erkeklerin riskli ve heyecan verici oyunlara daha pozitif yaklaştıkları ve bu oyunlara daha çok izin verdikleri belirtilmiştir (Sandseter, 2011; akt. Kalburan, 2014b). Gill (2010) ise, öğretmenlerle yaptığı gürüşmelerde, öğretmenlerin riskli oyuna karşı daha tutarlı bir yaklaşım sergileyememesinin en büyük nedenlerinden birisinin aileler olduğunu ifade etmiştir Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışanlar, suçlanma korkusu, çocukluğun aşırı düzenlenmesi ve kurumsallaşması gibi konulardan muzdarip olduğu için mesleki bilgileri ve değerlerine rağmen kendilerini baskı altında hissedebilmektedirler (Gill, 2007).

Türkiye’de riskli oyun ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin ve ailelerin dış mekanlarda oyun oynama ve riskli oyuna dahil olma konularında kaygılı davrandıkları belirlenmiştir (Alat ve diğ., 2012; Cevher-Kalburan, 2015; Cevher-Kalburan ve İvrendi, 2016; Güler ve Demir, 2016; Yalçın ve Erden, 2018). Çocukların fiziksel olarak zarar görebileceğine dair gürüşleri ve endişeleri, risk sağlayıcılıklarının önünde bir engel olarak görülmüştür (Güler ve Demir, 2016). Alat ve diğ.’nin (2012) yaptığı çalışma; öğretmenlerin, çocukları açık hava etkinliklerine dahil etmek istemelerine rağmen yetersiz fiziksel şartlar, okul bahçelerindeki güvenlik tedbirlerinin eksikliği, sınıf mevcudunun fazla oluşu, ailelerin açık havada hasta olacaklarına dair çocukları ile ilgili endişeleri ve bu konudaki olumsuz tepkileri nedeniyle açık havada gerçekteştirilen etkinliklere yeteri kadar yer veremediklerini ortaya koymuştur.

2.1.4.3.Çevre. Çocukların riskli oyunlara dahil olma fırsatı yakalaması için oyun ortamları önemlidir ve riskli oyunlar öncelikle dış mekanlarda ortaya çıkmaktadır (Sandseter, 2007a, 2009). Çocukların açık hava oyunları ve dolayısıyla fiziksel olarak riskli oyun fırsatları çeşitli mekanlarda (evlerinde, mahallelerinde, arkadaşların veya komşuların evlerinde, parklarda, okullarda vb.) ortaya çıkmaktadır ve her mekan riskli oyun için farklı fırsatlar sunmaktadır (Little ve diğ.,2011). Dış mekanlar, çocukların fiziksel becerilerini pratik edip geliştirebilecekleri en iyi alan olmakla birlikte, yaratıcılıklarını geliştirmeleri için de en uygun ortamlardır (Kalburan, 2014c). Çocuklar doğal olarak riskli oyunlar oynamak isterler fakat oyun ortamının niteliği oynanacak olan oyunun niteliğini de belirler (Sandseter, 2009b). Oyun çevresi çocukların etraflarını güvenli şekilde araştırmalarına, deneyimler elde etmelerine; mücadele etmelerine ve risk almalarına izin verdiğinde çocuğun gelişimi ve oyunun kalitesi desteklenmiş olur (Little ve Eager, 2010).

Çocukların yakınlardaki doğaya ve oyun mekanlarına katılımı sadece fiziksel erişime ve dış mekanların kalitesine bağlı olmakla kalmaz, aynı zamanda günlük yaşamlarını paylaştıkları yetişkinlerin rutinleri ile de yakından ilgilidir (Skar ve diğ., 2016). Cevher-Kalburan'ın (2014b) dış mekan oyun fırsatları ve ebeveyn görüşlerini araştırdığı çalışmasında ebeveynlerin çocuklarına dış mekânda daha çok oyun fırsatı sunmak istediklerini fakat oyun parklarının niteliğinin ve niceliğinin azlığı, trafik, tehlikeli yabancı gibi kaygılar nedeniyle bunları sınırlandırdıkları belirtilmiştir Günümüzde yeşil alanların kaybı, birçok batı ülkesinde çocukların dışarıda oynamaları hakkındaki endişenin önemli bir parçasıdır (Skar ve diğ., 2016). Oysa, doğada bulunan sarp yamaçlar, engebeli kayalıklar ve ağaçlar gibi peyzaj yapıları, tırmanma ve kayma gibi oyunlar için mükemmel yerlerdir ve çocuklara, yapılandırılmış oyun alanlarından daha çok riskli oyun fırsatı sunmaktadır (Sandseter, 2009).

Little ve diğerlerinin (2011) annelerle ve öğretmenlerle yaptıkları görüşmeler, yerel oyun alanlarında ve okul öncesi eğitim kurumlarında riskli oyunlar için sınırlı imkanlar olduğunu ortaya koymuştur. Little ve Eager'ın (2010) çocuk oyun tercihleri ve oyun alanı ekipmanı kullanımı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmaları; mevcut parklardaki az risk içeren ekipmanların çocukların mevcut becerilerini uygulama, yeni beceri edinme ve mevcut yetenekleri üzerine inşa etme davranışlarını destekleme konusunda fırsat sunmadığını göstermiştir. Türkiye'de oyun parklarının niceliği ve niteliği üzerine yapılan çalışmalarda ortak bulguların olduğu ve bunların, parkların sayıca yetersizliği ve içinde bulunan ekipmanların niteliğinin oyun sağlayıcılığı açısından zayıf olduğuyula ilgilidir (Özgen ve Aytuğ, 1992; Gül ve Küçük, 2001; Aksoy, 2011; Şişman ve Özyavuz, 2010; Bulut ve Kılıçaslan, 2011; Duman ve Koçak, 2013). Açık oyun alanlarının incelendiği bir çalışmada; riskli oyun sağlayıcılığı bakımından oyun alanlarının tümünün zengin olanaklar sunmadığı, oyun alanlarındaki ekipmanların bakıma ihtiyacı olduğu için tehlike arz ettiği ve ekipmanların çocukların gelişimlerini bütünsel yönden destekleyecek durumda olmadığı görülmüştür (Banko ve diğ., 2018).

Çocukların bir diğer ve “temel” oyun alanları olan okul bahçelerinin niceliksel ve niteliksel durumları, okul bahçelerinin riskli oyun sağlayıcılığı ve öğretmenlerin okul bahçeleri hakkındaki görüşlerini belirlemek için yurtiçinde ve yurt dışında birçok araştırma yapılmıştır. Lavrysen ve diğ. (2017) yaptığı çalışmada risk algısının ve yetkinliğinin geliştirilmesinde öğrenme ortamlarının etkisi üzerine çalışılmıştır. Sonuç olarak çocuklardaki risk algısının ve yetkinliğinin okullardaki öğrenme ortamları yoluyla geliştirilebileceği ortaya koyulmuştur. Okullardaki öğrenme ortamlarının yeniden

düzenlenmesi ile ilgili olarak, Bundy ve diğeri (2009) Sidney/Avustralya'daki bir ilkokulun bahçesine çocukların dikkatini çekebilmek ve hareketlerini arttırmak amacıyla dönüştürülebilir nesnelere (örneğin araba lastikleri, kutular) yerleştirmişlerdir. Gözlemler sonucunda Akselerometreler (hareket ve hızölçer) çocukların çok daha aktif hale geldiğini göstermiştir. Bahçede yer alan unsurların çocukların keşfetme ve hareket becerilerine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekan oyun alanlarındaki risk, macera ve güvenlik olguları ile ilgili görüşlerini almak için yapılan başka bir çalışmada (Little, 2010b), düzenlenmiş ortamların yeteri kadar ilginç ve gelişimsel açıdan zorlayıcı deneyimler sağlamadıkları için çocukların yetenekleri üzerinde sınırlayıcı etki gösterebileceğini ortaya koymuştur. Little, Sandseter ve Wyver'in (2012) yaptığı çalışmada ise açık hava oyununun, açık hava koşullarının ve dış mekan ortamının riskli oyun ve güvenlik üzerindeki etkisi araştırılmış ve Norveç ve Avustralya okul öncesi uygulayıcılarının bu konuyla ilgili inançları karşılaştırılmıştır. Uygulamada karşılaşılan engellerin (açık hava ortamı, düzenleme gereklilikleri ve dış ortam kalitesi) her iki ülkedeki uygulayıcılar için de riskli oyunu etkileyen faktörler olarak görüldüğü bulunmuştur.

Sandseter'in (2009b), çocukların hareket etme yetkinliği ve oyun alanlarındaki gerçekleştirilmiş sağlayıcılığı belirlemek adına biri sıradan anaokulu bahçesi diğeri de doğal bir oyun bahçesine sahip olan iki farklı anaokulunun dış mekanlarında riskli oyunun sınırlarını niteliksel olarak araştırdığı çalışmasında yirmi dokuz çocuk gözlenmiş, yirmi üç çocuk ile hem dış mekanda oyun hem de riskli oyun hakkında görüşülmüştür. Toplam yedi günde yapılan gözlem ve kayıtlar sonucunda toplanan veriler Sandseter'in (2007a, 2007b) oluşturduğu riskli oyun kategorileri bağlamında değerlendirilmiştir. İki oyun ortamı karşılaştırıldığında, her ikisinin de geniş şekilde riskli oyun sağlayıcılıkları içerdiği görülmüştür. Sıradan anaokulunda tehlikeli unsurlar bulunmamasına rağmen doğa anaokulunda çeşitli tepeler, bir havuz/küçük göl ve ateş alanı olduğu belirlenmiştir. Diğer farklılık ise okulların çevreleme/sınırlandırması ile ilgilidir. Sıradan anaokulunun bahçesi çitlerle ve kilitli bir kapı ile çevreliken, doğa anaokulunda sınırlar belirlenmemiştir ve okul, orman alanı ile çevrelenmiştir. Oyun ekipmanlarının özelliklerinde (örneğin doğa anaokulundaki salıncak, sıradan anaokulundaki salıncaklardan daha geniş bir sarkaca sahiptir) de farklılıklar görünen iki okulun bahçesinde gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunda doğal oyun bahçesinin çocukların riskli oyunlarına yüksek derecede katkı sağladığı bulunmuştur. Türkiye'de okul bahçeleri ile ilgili yapılan çalışmalarda okul bahçelerinin fiziksel olarak yetersiz olduğu ve altyapı sorunları yaşadığı (Alat ve diğ.,

2012; Güler ve Demir, 2016), okul bahçelerindeki doğal unsurların yeterli olmadığı (Aksu ve Demirel, 2011; Çelik, 2012; Karatekin ve Çetinkaya, 2013; Cevher-Kalburan, 2014a; Cevher-Kalburan ve Chancellor, 2014) görülmüştür.

İyi düzenlenmiş oyun ortamları farklı yaş gruplarının ihtiyaç duyduğu farklı düzeydeki risklere göre gelişimsel anlamda destekleyici çeşitli riskler sunabilmektedir. Riskler, çocuğun idrak ettiği ve becerilerinin yettiği düzeyde çeşitlenecektir. İnişli çıkışlı bir zemin yeni yürümeye başlayan bir çocuk için uygun bir risk olabilir. Yetkin şekilde yürüyebilen bir çocuk için ise zemindeki değişiklikler heyecan verici ve şaşırtıcı olabilir. Yetkin tırmanıcılar da daha heyecanlı, macera dolu ağaçlar veya yapılar isteyeceklerdir (Knight, 2012). Öğrenme ortamlarındaki değişiklikler ve farklı uygulamalar risk algısını destekleyebilir ve geliştirilebilir.

2.1.5.Oyun Alanlarında Risk Yönetimi

Günümüzde yetişkinlerin, çocukları, savunmasız ve tehlikelerden korunmaya muhtaç olarak görmekte ve toplumda risk almaya yönelik artan bir ilginin olduğu gözlenmektedir. Birçok ebeveyn ve öğretmen, riskin olumsuz (fiziksel yaralanma) yönlerine odaklanmaktadır. İlk başta masum ve korumacı bir tavır olarak görünse de, aktif oyunu kısıtlamanın bir sonucu olarak ortaya çıkan bir dizi başka tehlikeden de haberdar olmak gerekmektedir. Yetişkinlerin çocukların oyun alanlarındaki yaralanmalarını önlemek için aşırı endişe duymaları beraberinde çocukların bedenlerini aktif olarak kullanmaktan korkmaları riskini getirmektedir (Bundy ve diğ., 2009). Yetişkinler olarak çocuklara güvenli bir oyun ortamı sunmak en önemli sorumluluklarımızdan birisidir. Fakat sorumluluk bilinci ile kaygı durumu karıştırılmamalıdır. Kaygı, yapılan işten elde edilebilecek kazancı minimuma indiren duygulardan biridir. Bir çocuğun yaşadığı en temel duygulardan olan keşfetme, macera ve belirsizlik duygularının önemi anlaşılmalı ve çocuklar çevresindeki objelerle, insanlarla ve mekanlarla ilgilenmeye başladığı süreçte dışsal kaygı düzeyi azaltılmalıdır (Gill, 2010).

Günümüzde çocukların doğal alanlara daha az erişim sağlamaları ve bunun yetişkinler tarafından denetlenmesi ve yönetilmesinden dolayı artan küresel bir endişe vardır (Skar ve diğ., 2016). Riskli dış mekan oyunları, çocukların sağlığını ve gelişimini teşvik etmenin yanı sıra yaralanma ve ölümlerle de ilişkilendirilmiştir. Tüm tehlike olasılıklarını (ciddi yaralanma veya ölüm tehlikesi) ortadan kaldırmak amacıyla dış mekan oyun alanlarının düzenlenmesi, çocukların uyarıcı ve zorlayıcı oyun oynama ihtiyaçlarını gölgede bırakmıştır (Stephenson, 2003). Özellikle, risk azaltma stratejileri daha sıkı hale

geldikçe, en küçük yaralanmaların bile önüne geçebilmek için risk alanlarının azaltılması veya ortadan kaldırılmasından dolayı oyun alanları sıkıcı ve steril hale gelmiştir (Çocuk Oyun Konseyi, 2004; akt. Little ve Eager, 2010). Çok güvenli ve kısıtlayıcı bir oyun ortamında çocukların sıkılması muhtemeldir ve bu, çocukların, kendilerine uğraştırıcı ve zorluk derecesi yüksek olan şeyler yaratmak için ekipmanları beklenmeyen ve gerçekten tehlikeli bir şekilde kullanmalarına neden olabilir (Walsh, 1993; akt. Stephenson, 2003). Çocukların ortamları steril veya sıkıcı olduğunda risk eklemesi, yaratması veya güvensiz davranışlarda bulunma olasılığı daha yüksek olur (Kennedy, 2009). Dış mekan oyun alanlarında “riski azaltmanın” riski burada ortaya çıkmaktadır. Steinsvik’e (2004) göre en büyük risk tehlikeli bir oyun aracı değil, çocukların bedenlerini aktif olarak kullanamamaları ve kullanmaktan korkmalarıdır. Knight’ın (2012) erken çocukluk yıllarındaki macera ve risk üzerine yazdığı makalesinde ise, engebelere kurtulmak adına yapılan beton zeminlerin çocukların risk algısını zayıflattığı için onların düşme ve yaralanma riskini arttırdığı; bir kütük yığınıyla baş etmenin onlar için bu kadar risk taşımadığını çünkü odaklanılan riskler yoluyla çocukların bu durumları tartıştığı ve yönettiği, sonuç olarak da öğrenmenin gerçekleştiğini vurgulanmıştır.

Bu nedenlerden dolayı, abartılmış güvenlik endişesi çocuk oyunlarında bir problem durumudur. Çünkü her ne kadar çocukların yaralanmalardan kaçınması bir gereklilik olsa da fiziksel ve zihinsel olarak normal bir şekilde gelişebilmeleri için zorluklara ve çeşitli uyarılara ihtiyaç duyarlar (Sandseter, 2012). Yetişkinlerin riskli durumları çocukların adına engellemesi zor bir durumdur. Çünkü çocukların risk alma konusundaki hevesleri dikkate alındığında göz önünde bulundurulması gereken faktörlerden biri, eğer mekanın oyun sağlayıcılığı yeteri kadar uğraştırıcı değilse, çocukların riski her yerde arayabilecek potansiyele sahip olmalarıdır (Ball ve diğ., 2008). Riski hayatımızdan çıkarmamız gerekiyorsa nasıl kabul edebiliriz? Öncelikle riski yok etmemeyi kabul etmek gerekmektedir. Sıfır-riskli bir çocukluk geçirmek ve çevrenin sıfır-risk taşıması imkansızca yakın bir durumdur. Çocuklar her durumda veya ortamda risklerle karşı karşıya kalabilir; kazalar yaşayabilir, kavgaya edebilir, yaralanabilir, sinirlenebilir, üzülebilir veya korkabilirler (Gill, 2010). Alanyazındaki çalışmalarda sıklıkla yer verilen bir tema; çocukların, oyun oynarken gelişimsel olarak riskten yarar sağladıkları ve riskten aşırı korumanın gelişimi engellediğidir (Gleave, 2008).

Çocukları en ciddi risklerden korumak ile oyunun yararlarından faydalanmalarını sağlamak arasında doğru dengeyi kurmak, riski ortadan kaldırmakla ilgili değildir aksine riski yönetmekle ilgilidir (Ball ve diğ., 2008). Oyun sağlayıcılığında risk yönetimi,

risklerin ve faydaların stratejik bir şekilde dengelenmesini ve sürdürülmesini içerir (Brussoni ve diğ., 2012). Yetişkinlerin riski azaltma veya yok etme ile meşgul olmak yerine onu yönetme yaklaşımı aynı zamanda riski fayda yönünde dengeleme yaklaşımıdır (Gill, 2010). Risk-fayda değerlendirmesi, sağlayıcının iki hedefi göz önünde bulundurduğu anlamına gelir: (1) çocukları önlenemez ciddi zararlardan korumak ve (2) onlara teşvik edici, maceracı oyun fırsatları sağlamak (Ball ve diğ., 2008).

İyi yönetilen risklerle karşılaşmak, çocukların kendileri için riskleri nasıl yöneteceklerini de içeren önemli yaşam becerilerini öğrenmelerine yardımcı olur (Solly, 2014). Çocukların karşılaştıkları riskler sınırlandırıldığında doğal olarak risk alma fırsatı bulamazlar ve başarılı risk alma becerilerini geliştiremezler (Madge ve Barker, 2007). Bir çocuğun riskli bir durumla nasıl başa çıkacağını “öğrenmesi” için, duruma yaklaşması ve böylelikle riski arttırması gerekir (Sandseter, 2013). Bir risk durumunda, çocukların risk alma kararları ve risk yönetimi bazı faktörler tarafından etkilenir. Bunlar; risk alma eğilimi, algılanan tehlike, potansiyel kazançlar ve potansiyel kazalardır (Adam, 2001; akt. Sandseter, 2009c).

Risk yönetiminde yetişkinin rolü, bu süreci yönetilebilir ve yeterince güvenli hale getirmektir, bir başka deyişle çocukların uygun riskleri almalarına yardımcı olmaktır (Knight, 2012). Çocuklar genellikle karşılaşılabilecekleri riskleri ve tehlikeleri değerlendirme konusunda yetişkinlerden daha az deneyime sahiptir. Bu nedenle, onlara risk hakkında bilgi sahibi olabilecekleri uygun ve kontrollü ortamlar vermek önemlidir. Etik ve yasal olarak, etkili risk yönetimi, sorumlu olan oyun sağlayıcıları ve yöneticilerin işidir (Ball ve diğ., 2008). Waters ve Begley'in (2007) çalışması, yetişkinlerin risk algılarının, erken çocukluk döneminde olumlu risk alma fırsatlarını etkilediğini göstermektedir (akt. Little, 2010b). Aynı şekilde, Sandseter de (2009c) çocukların risk alma kararlarının, yetişkinlerin riskli durum hakkındaki görüşleri ve riskli oyun üzerindeki denetimlerinden etkilendiği görüşündedir.

Çocuk bakımından sorumlu kişiler riskleri yönetmeyi düşündüklerinde göz önünde bulundurmaları gereken birçok faktör vardır. Bunlar: a) çocukların yaşları, gelişim evreleri ve mizaçlar; b) cinsiyet (erkeklerin riske yatkınlığı); c) özel gereksinim durumunun olup olmaması; d) çevre (iç mekanlar, dış mekanlar, gezi yerleri vb.) ve e) aile tutumları (Kennedy, 2009). Sandseter'in (2009c) Norveçli öğretmenlerle risk yönetimi üzerine yaptığı çalışmasında çocukların riskli oyunlarla uğraşırken personelin benimsediği dört genel stratejiyi şu şekilde belirlemiştir; 1) kısıtlayıcı / sınırlayıcı; 2) yakından takip eden, 3) mevcut olmayan / uzaktaki ve 4) katkıda bulunan / inisiyatif veren.

Cevher-Kalburan'ın (2019) Norveç'te bir orman anaokulunda yaptığı araştırmada, okulda gerçekleşebilecek kazaları en aza indirmek ve böylece çocukların riskli oyun fırsatlarından güvenli şekilde yararlanmalarını desteklemek için risk yönetimi olarak gerçekleştirilen uygulamaların bazıları şöyledir:

- a) Okul bahçesinde bisiklet yalnızca daha önceden belirlenmiş, farklı gidiş ve dönüş yolu olarak kullanılabilir. Bisiklet kullanırken kask takmak ve oyun bitince bisikleti park yerine koymak ve bisiklet kullanmadan önce öğretmenlerine haber vermek kuralları bulunmaktadır.
- b) Çekiç, çivi gibi tehlikeli aletlerin nasıl kullanıldığı ilk önce öğretmenler tarafından çocuklara öğretilmektedir. Ayrıca, alet kutusu devamlı kilitli tutulmakta ve ancak öğretmen tarafından açılabilir. Çocuklar tehlikeli aletleri kullanırken yüzlerinin mutlaka öğretmene dönük olması gerekmektedir.
- c) Kamp ateşinin etrafı pembe bir halatla çevrenmekte; çocuklar oyun ve yemek sırasında ateşe belli bir mesafede yaklaşabilmektedirler.
- d) Öğretmenler serbest oyun sırasında çocukları uzaktan takip etmekte, belli aralıklarla çocukları gördüklerinden emin olmaktadır. Çocuklar okul dışındaki ormanlık alana ancak öğretmenlerine haber vererek gidebilmektedirler. Ayrıca beslenme zamanı gibi büyük grup etkinliklerinde her grubun öğretmeni kendi gruplarına özel bir ses ile uzaktaki çocukları çağırır.
- e) Yürüyüşler sırasında 'biraz yürü - bekle' kuralı geliştirilmiş; belli aralıklarla çocuklar durup arkadan gelen grubu görene kadar beklemek zorundadırlar. Ayrıca, sık kullanılan alanlarda çocukların durup geride kalanları beklemeleri gereken belli işaretler belirlenmiştir.

2.1.6.Dış Mekan Oyun Alanlarında Riskli Oyun Olanakları

Çocuğun, hayatında dolaylı ya da doğrudan yer aldığı mekanların niteliği önemlidir. Zamanlarının çoğunu oyun oynayarak geçirdikleri düşünüldüğünde bu mekanların oyun sağlayıcılığı önem kazanmaktadır. Oyun ortamının özellikleri ve nitelikleri, çocukların riskli oyunlarının doğasını ve kapsamını etkiler (Sandseter, 2012). Bu nitelikleri arttırmanın yolu ortamı ve materyalleri kullanıcıların ilgi, ihtiyaçlar ve beklentilerine göre düzenlemektir (Cevher-Kalburan, 2014a). Oyun alanı ekipmanları, çeşitli yeteneklere ve ilgilere sahip çocuklara hitap etmek için çeşitli oyun deneyimleri sunmalıdır (Little ve Eager, 2010). Riskli oyun sağlayan mekanların bir diğer kalite

göstergesi ise hem çocuklar hem de yetişkinlerin hareket etme, keşfetme ve tecrübe etme fırsatları için çekici, zorlayıcı ve teşvik edici olmasıdır (Moserve Martinsen, 2010). Çevre, çocukların etraflarını güvenli bir şekilde keşfetmelerine, denemelerine, yeni şeyler öğrenmelerine, zorlukların üstesinden gelmelerine ve risk almalarına izin verdiğinde çocukların gelişimi ve oyun kalitesi artar. İdeal olarak, oyun alanı, çeşitli fiziksel, sosyal ve entelektüel oyun unsurlarının yanı sıra doğal çevre ile bağlantı kurma fırsatlarını da içermelidir (Little ve Eager, 2010).

Birçok riskli oyun araştırmacısının hemfikir olduğu nokta oyun alanlarının, riskli oyunların gerçekleşmesinde sıklıkla kullanılan alanlar olduğudur (Steinsvik, 2004; Ball ve diğ.,2008; Sandseter, 2009b, 2010; Little ve diğ., 2011; Brussoni ve diğ., 2015; Lavrysen ve diğ., 2017). Oyun alanları, çocukların oyun oynama biçimini büyük ölçüde belirler ve iyi tasarlanan açık hava oyun alanları çocukların motor gelişimlerinde ve yoğunlaşma becerilerinde büyük etkiye sahiptir (Steinsvik, 2004). Açık alanlarda oynanan oyunların içerdiği zorluk ve risk, çocukların fiziksel, entelektüel ve sosyal gelişimlerinin sınırlarını test etmelerine olanak sağlar (Little ve Wyver, 2008). Açık hava oyunları, çocukların çevrelerini araştırırken ve vücutlarının neler yapabileceğini öğrenirken ve aynı zamanda yaralanmaktan kaçınmayı öğrenirken çocukların riskleri algılama ve değerlendirme yeteneğini geliştirdiği önemli bir durumdur (Little ve Eager, 2010).

Çocuklara oyun imkanı sağlayan açık alanları düşündüğümüzde halka açık parkların ve okul öncesi eğitim kurumlarının bahçelerinin, çocukların riskli oyunlarına ilişkin iki ana bağlamı temsil ettiği görülmektedir: (1) fiziksel özellikleri, (2) kullanım durumları (Little ve diğ.,2011). Sandseter'in (2009b) biri normal bir anaokulu diğeri doğa ve dış mekan çalışmaları yapan bir anaokulu olmak üzere iki Norveç anaokulu ile yaptığı araştırmada; riskli oyun sağlayıcılığı, hareketlilik düzeyleri ve riskli oyun önündeki engeller ile ilgili çocuklarla görüşmeler yapılmıştır ve her iki türdeki okulda da riskli oyun sağlayıcılığının yüksek olduğu ve personelin çocuklara hareketlilik konusunda izin verdikleri görülmüştür. Buna karşılık, iki okul türü arasındaki fark olarak, doğa ve dış mekan çalışmaları yapan okulun diğere göre daha çok riskli oyun fırsatı sunduğu görülmüştür. Fjorfort (2001) ise, geleneksel oyun alanına sahip 2 farklı anaokulu ve doğal yapıda oyun alanına sahip bir anaokulu ile yaptığı çalışmada; doğal alanların yapı ve fonksiyonları arasındaki ilişki, oyun sağlayıcılıkları ve çocukların motor gelişimleri üzerindeki etkisi araştırmıştır. Sonuç olarak, oyun alanlarının çeşitliliği ile oyun sağlayıcılığı arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda, doğal mekanları oyun

alanı olarak kullanan çocukların, geleneksel oyun alanlarında oynayan çocuklara göre daha yüksek motor beceriler gösterdikleri görülmüştür.

Buna karşılık, Türkiye’de yapılan araştırmalarda okullardaki oyun ortamlarının doğal özellikler açısından yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir (Örn., Baran, Yılmaz ve Yıldırım, 2007; Atabey, Yurt ve Ömeroğlu, 2009; Çelik, 2012; Chancellor ve Cevher-Kalburan, 2014). Chancellor ve Cevher-Kalburan’ın (2014) Türkiye ve Avustralya’daki ilkokul bahçelerini karşılaştırdıkları çalışmalarında; Avustralya’daki okulların, sosyal ve doğal imkanlar sağlama açısından daha fazla imkan sundukları ve oyun bahçelerinin dizaynında Avustralya’daki okulların öğretmen, öğrenci ve uzman kişilerle daha çok işbirliği içinde oldukları ortaya koyulmuştur Benzer şekilde, Cevher-Kalburan’ın(2014a) Denizli’deki resmi ve özel anaokullarının bahçelerinin fiziksel özellikleri, kullanım şekilleri ve geliştirilebilir özelliklerini göz önünde tutarak yaptığı karşılaştırmalı çalışmada; her iki türdeki anaokulu bahçelerinde “doğal” sayılabilecek malzemelerin yer almadığı; resmi okullarda yazılı bahçe kurallarının olmadığı, özel okulların bazılarında ise müdür tarafından belirlenmiş kuralların olduğu; resmi okulların bahçe düzenlemelerinde veli ve diğer paydaşlarla daha çok işbirliği içinde oldukları; her iki okul türünün de bahçe ile ilgili karar verme süreçlerine çocukları yeteri kadar dahil etmedikleri ve bahçe tasarımlarında fiziksel gelişime odaklanıp bilişsel gelişimi göz ardı ettikleri gözlenmiştir. Bununla birlikte, Banko ve diğ.’nin (2018) Ankara/Çankaya’daki açık oyun alanlarını inceledikleri çalışma; oyun alanlarının tümünün riskli oyun sağlayıcılığı bakımından zengin olmadığını, oyun alanlarındaki ekipmanların bakıma ihtiyaç duyduğunu ve bu yüzden tehlike arz ettiğini ve mevcut oyun ekipmanlarının çocukların gelişimlerini farklı yönlerden destekleyecek nitelikte olmadığını göstermiştir. Benzer şekilde, Duman ve Koçak’ın (2013) Konya’daki oyun alanları ile ilgili yaptıkları çalışmada ise oyun alanlarının benzer özelliklerde tasarlandığı ve oyun çeşitliliği ve doğal materyaller sunmadığı gözlenmiştir.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1.Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

. Alat, Akgümüş ve Cavalı'nın (2012) Karadeniz Bölgesi'ndeki bir şehirde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirdikleri, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik görüş ve uygulamalarını araştırdıkları çalışmalarında öğretmenlerin açık havada gerçekleşen etkinliklere karşı olumlu düşünce ve tutum içinde oldukları görülmüştür. Fakat öğretmenlerin, fiziksel şartlardaki yetersizlik, okul oyun alanlarında yeterli güvenlik önlemi alınmamış olması, sınıf mevcutlarının fazlalığı ve velilerin çocuklarının hastalanacağı ile ilgili kaygıları nedeniyle açık havada gerçekleşen etkinliklere yeteri kadar dahil olmadıklarını ortaya koymuştur.

Cevher-Kalburan'ın (2014a) yaptığı araştırmada Denizli ilinde bulunan resmi ve özel anaokullarının bahçelerinin fiziksel özellikleri, kullanımı ve geliştirilmesine yönelik uygulamalar ve karşılaşılan problemler incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak Chancellor tarafından geliştirilen toplam 43 sorudan oluşan ölçme aracı, okul yöneticileri tarafından yanıtlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, her iki türdeki anaokulunun okul bahçelerinin doğal unsurları yeterli ölçüde içermediği belirlenmiştir. Okul bahçesine ilişkin yazılı kuralları bulunan özel anaokullarının daha çok olduğu; ancak bu kuralların daha çok müdür tarafından belirlendiği görülmüştür. Ayrıca okul bahçesinin geliştirilmesi sürecinde resmi anaokullarının toplumla daha çok işbirliği yaptığı, buna karşılık her iki anaokulu türünde de çocukların karar verme süreçlerine yeterli düzeyde dahil edilmediği gözlenmiştir. Resmi ve özel anaokullarında okul bahçeleri birer öğrenme ortamı olarak algılandığı ancak bilişsel gelişim alanı her iki okul türünde de okul bahçesinde yürütülen etkinliklerde amaçlanmadığı saptanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılmış ve birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Chancellor ve Cevher-Kalburan'ın (2014) derleme niteliğinde yaptığı çalışmasında, "Çocukların Riskli Oyunu" kavramı tanımlanmış, bu kavram çeşitli özellikleri ile açıklanmış ve riskli oyunun çocukların gelişimi ve öğrenmesi açısından önemi vurgulanmıştır. Derleme niteliği taşıyan bu çalışmada riskli oyunun özellikleri, risk yönetimi, riskli oyuna etki eden faktörler ile ilgili kuramsal açıklamalara ve araştırma bulgularına yer verilmiştir. Araştırma sonunda, Türkiye'de çocukların riskli oyununu inceleyen herhangi bir çalışma yapılmamış olmasına dikkat çekilerek araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur. Chancellor ve Cevher-Kalburan (2014) tarafından

gerçekleştirilen araştırmada Denizli, Türkiye ve Victoria, Avustralya’da bulunan ilkokulların dış mekan alanları çeşitli özellikleri açısından karşılaştırılmal olarak incelenmiştir. Araştırmada Chancellor tarafından geliştirilen anket formu Türkçe’ye uyarlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara gore, Denizli ve Victoria’daki ilkokul bahçelerinin karar verme süreçlerine çocukların dahil edilmesi, okul bahçesi kurallarının geliştirilmesi, okul bahçesinin doğal unsurlarının arttırılması ve öğretmenlerin serbest oyunda gerçekleşen öğrenme ile ilgili anlayışlarının geliştirilmesi ihtiyaçları açısından benzer özellikleri paylaştığı saptanmıştır. Buna karşılık, Victoria’daki ilkokulların okul bahçesinin düzenlenmesi ve yönetilmesi sürecinde toplumla daha fazla işbirliği yaptığı ve doğal unsurlar açısından daha zengin özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Denizli’deki ilkokullarda ise okul bahçesi kurallarının daha esnek olduğu ve çocukların teneffüs olanağının nispeten daha fazla olduğu gözlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılmış ve okul bahçesinin daha etkili şekilde kullanımı ve yönetimi ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Cevher-Kalburan (2015) tarafından gerçekleştirilen nitel araştırmada okul öncesi ğretmen adaylarının riskli oyun ile ilgili anlayışlarının geliştirilmesine yönelik bir eğitim programı hazırlanmıştır. Araştırmada eğitim programından önce katılımcıların riskli oyun hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu soru formu kullanılmış. Araştırmanın verileri araştırmacının yansıtıcı notları, katılımcıların değerlendirmeleri ve çizimleri ile üçgenleme yöntemi kullanılarak zenginleştirilmiştir. Araştırma sonunda katılımcı ğretmen adaylarının riskli oyun ile ilgili algılarının pozitif yönde değiştiği ve anlayışlarının geliştiği belirlenmiştir. Araştırma bulguları alanyazın ışığında tartışılmış ve ğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Akşın ve Tunçeli (2015), ocukların (48-60 ay) “tehlike” kavramına ilişkin görüşlerini belirlemek için Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Uygulama Birimi’ne devam eden 21 ocuk ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Çocuklardan görüşmeler sırasında resim yapmaları ve yaptıklarını anlatmaları istenmiştir. Veri analiz sürecinde betimsel analiz yapılmıştır. Çocukların verdikleri cevaplar doğrultusunda “tehlike” kavramının kaymak, düşmek, üzerine bir şeyin devrilmesi ve yangın gibi fiziksel tehlikeler ve çevresel tehlikeler olarak tasvir edildiği görülmüştür.

Cevher-Kalburan ve İvrendi (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ebeveynlik stillerinin ve demografik özelliklerin çocukların riskli oyunları üzerindeki yordayıcı gücünü incelemektir. Araştırmaya Denizli ilindeki resmi bağımsız anaokullarına devam eden 4-6 yaş grubu toplam 890 ocuk ve ebeveyni dahil edilmiştir. Araştırmanın

verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen “Ebeveynlerin Çocukların Riskli Oyunları hakkındaki Görüşleri”, “Ebeveynlerin Çocukların Riskli Oyunları hakkındaki Uygulamaları”, “Genel Bilgi Formu” ve Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilen “Ebeveyn Tutum Ölçeği” aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, ebeveynlik stilleri ve cinsiyet, öğrenim durumu ve çocuk sayısının ebeveynlerin çocukların riskli oyunları hakkındaki görüşleri ve uygulamalarının güçlü birer belirleyicisi olduğu belirlenmiştir. Özellikle, otoriter ve izin verici ebeveynlik stilleri, ebeveynlerin riskli oyunla ilgili uygulamalarını yordamakta; izin verici ve demokratik ebeveynlik stilleri ise ebeveynlerin çocukların riskli oyunlarının faydaları ile ilgili görüşlerini etkilemektedir.

Güler ve Demir (2016) tarafından altı farklı okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan toplam 25 öğretmen ile nitel araştırma yaklaşımıyla yürütölen çalışmada öğretmenlerin riskli oyunlara karşı temkinli yaklaştıkları, çocukların fiziksel sağlıkları konusundaki endişenin riskli oyuna dahil olmaları önünde bir engel olduğu; fiziksel altyapı sorunlarının, idareciler ve öğretmenlerin oyunlara yönelik tutumlarının riskli oyunları engelleyen diğer etkenler arasında olabileceği belirtilmiştir. veri toplama aracı yok

Ünüvar ve Kanyılmaz’ın (2017) yaptığı çalışmada annelerin çocukların riskli oyununa izin verme düzeylerini belirlemek amacıyla “Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği” geliştirilmiştir. Araştırmada nitel ve nicel veriler bir arada kullanılmıştır. Burdur il merkezindeki okul öncesi kurumlarındaki 19 öğretmen ve 31 ebeveyn ile görüşmeler yapılarak ve Sandseter’in (2007a, 2007b) oyun kategorileri baz alınarak ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Uzman görüşleri ile son halini alan ölçek 272 ebeveyne uygulanmıştır. Sonuçlar ölçeğin güvenilirliğini göstermiştir.

Banko ve diğer.’nin (2018) Ankara/Çankaya’daki 14 açık oyun alanını inceledikleri çalışma; oyun alanlarının tümünün riskli oyun sağlayıcılığı bakımından zengin olmadığını, oyun alanlarındaki ekipmanların bakıma ihtiyaç duyduğunu ve bu yüzden tehlike arz ettiğini ve mevcut oyun ekipmanlarının çocukların gelişimlerini farklı yönlerden destekleyecek nitelikte olmadığını göstermiştir.

Yalçın ve Erden’in (2018) tarama niteliğindeki araştırmasında Türkiye’deki alanyazında 2003-2017 yılları arasında yayınlanan riskli oyunla ilgili çalışmalar incelenerek mevcut durum tartışılmış ve değerlendirilmiştir. Araştırma unsurları olarak elektronik makaleler, birkaç kitap ve raporlar incelenmiştir. ERIC, SCOPUS, ULAKBİM ve Complementary Index kaynaklarından araştırmalar yapılırken risk-alma, risk, risk algısı, riskli oyunlar gibi anahtar kelimeler kullanılmıştır. Sonuç olarak risk ve tehlike

kavramlarının karıştırıldığı, riskin olumsuz olarak nitelendirildiği ve bu yüzden riskin olumlu yanlarının görülmediği belirlenmiştir.

2.2.2.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Brussoni, Olsen, Pike ve Sleet'in 2012 yılında tarama makalesi niteliğinde hazırladıkları çalışmalarında temel deneysel ve teorik bulgulara dayanarak çocuk oyun güvenliği çabaları için öneriler sunmaya çalışmışlardır. Oyun ve risk alma kavramları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmada çocukların açık oyunda azalan katılımının ebeveynlerin kaygılarından ve toplumsal kaygılardan etkilendiğini göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre çocuklar riskli oyunlara karşı doğal bir eğilime sahiptir ve çocukları güvende tutmak onların risk almalarını ve risklerini yönetmelerini sağlamakla mümkün olmaktadır. Çocukların “mümkün olduğu kadar” değil “gerektiği kadar güvenli” tutulmasını belirtmişlerdir.

Brussoni ve diğ.'nin (2015) tarama niteliğinde yaptıkları çalışmasında çocukların riskli dış mekan oyunları ve sağlıkla ilgili sonuçlar arasındaki ilişkiyi inceleyen tüm çalışmaların tanımlaması amaçlanmıştır. Dünya Sağlık Örgütü Yönetim Kurulu tarafından onaylanan genişletilmiş sağlık tanımının (1998) dört alanı açısından (fiziksel, zihinsel, ruhsal ve sosyal) olumlu ve olumsuz sağlık sonuçları göz önünde bulundurulmuştur. GRADE çerçevesi kullanılarak kalite ile ilgili 21 makale tespit edilmiş ve değerlendirilmiştir. Sistematik tarama, riskli dış mekan oyunlarının sağlık ve davranış; özellikle fiziksel aktivite, sosyal sağlık ve davranışlar, yaralanmalar ve saldırganlık üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir.

Bundy ve diğ.'nin (2009) Sidney/Avustralya'daki bir ilkokuldaki 5-7 yaş arası 12 çocuk ve 9 öğretmen kış döneminde 11 hafta boyunca özel hazırlanmış bir ortamda gözlemlenmiştir. Okul bahçesine, daha aktif ve sosyal olmaya teşvik etmek için “loose parts” veya “scrounge materyalleri” denilen malzemeler (örneğin araba lastikleri, kutular) yerleştirilmiştir. Gözlemler sonucunda Akselerometreler (hareket ve hız ölçer) çocukların çok daha aktif hale geldiğini göstermiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde çocukların daha sosyal, yaratıcı ve esnek hale geldiği belirtilmiştir. Araştırmanın ilginç sonuçlarından birisi hiçbir yaralanma olmamasına rağmen öğretmenlerin çocukların davranışlarında artan bir risk algıladığı ve bakım görevi ile ilgili ikilemlerle karşılaştıkları görülmüştür.

Kleppe, Melhuish ve Sandseter'in (2017) ortak yaptıkları çalışmada 1-3 yaş arasında riskli oyunun oluşumu ve özellikleri araştırılmıştır ve riskli oyunun mevcut tanımlarının bu yaş grubundaki çocuklara atfedilip atfedilemeyeceği veya alternatif

tanımlamalar ve uyarlamaların gerekli olup olmadığını tartışılmıştır. Veri toplama yöntemleri olarak gözlem, haritalama ve video çekimleri kullanılmıştır. Katılımcılar Norveç'teki beş normal anaokulu ve orman okulundaki 53 çocuktan oluşmaktadır. Çocuklar ağustostan şubatı kadar 12 günlük sürede gözlemlenmiştir. Belirlenen kriterlere dayanarak, her gözlem gününde beş anaokulunda bir ila üç yaş grubunda riskli bir oyun gözlenmiştir. Bu makale, riskli oyunların mevcut tanım ve özelliklerinin iki ve üç yaşındaki çocuklar için uygun olduğunu göstermiştir. Çalışma bir yaşındakiler ile ilgili olarak, mevcut riskli oyun anlayışından birkaç sapma olduğunu göstermiştir. Bir yaşındaki çocukların riskli oyuna dahil olma durumlarının yürüme yeterlikleri ile ilgili olduğu, ne kadar iyi yürürse o kadar dahil olduğu görülmüştür. Bir yaşındakilerin, kendilerinden büyüklere göre daha az riskli bir oyun oynadıkları ve oyun oynarken, özellikle yalnızken daha az duygu ifade ettikleri belirtilmiştir.

Lavrysen ve diğ.'nin (2017) Belçika'da 4 ve 8 yaş grubunda (76 çocuk) iki anasınıfi ile yaptıkları 'Riskli' projesi diye adlandırdıkları çalışmalarında küçük çocuklarda risk algısının ve risk yeterliliğinin nasıl gözlemlenip ölçülebildiğini incelemişlerdir. 3 ay boyunca yoğun bir riskli oyun aktivitesi programının uygulandığı çalışmada deney (40 çocuk) ve kontrol grupları (36 çocuk) oluşturulmuştur. Müdahale süresinden önce ve sonra, çocuklardaki risk yeterliliğinin niceliksel ve niteliksel yönleri; bir değişim tespit paradigması, öğretmen notları ve bağımsız gözlemcinin niteliksel notları ile değerlendirilmiştir. Küçük çocuklardaki risk algısı ve yeterliliğinin öğrenme ortamları yoluyla geliştirilebileceği ortaya koyulmuştur.

Little ve Eager'ın, (2010) Sidney/Avustralya'da 38 (48-64 ay) çocuk ile yaptığı araştırmada dış mekan oyun seçimleri ve risk alma davranışları araştırılmıştır. Araştırma mekanı olarak halka açık parklar kullanılmıştır Yarı yapılandırılmış görüşmelerin ve doğal gözlemlerin kullanıldığı araştırmada çocukların oyun seçimleri ve oyun alanındaki malzemeleri kullanımları incelenmiştir. Ekipman seçimi, meydan okuma ve heyecan için güçlü bir tercih sebebi olarak görülmüştür. Bununla birlikte, bu parklardaki ekipmanların, çocukların mevcut davranışsal repertuarlarındaki becerilere hakim olma, yeni beceriler öğrenme ya da mevcut yetenekler üzerine inşa etme becerilerini kullanma konusunda çok az fırsat sağladığı ve çok az risk içerdiği bulunmuştur. Bulguların, oyun sağlayıcılığı ve oyun alanlarının tasarımı için etkileri bulunmuştur.

Little (2010a) Sidney'deki 3 anaokulundan 38 aile ile yaptığı çalışmasında ilk aşamada aileler ile görüşmeler yapılmıştır. İkinci aşamada aileler çocukları ile birlikte halka açık bir parkta gözlenmiştir. Ebeveynlerin kendi risk alma inanç ve davranışları Risk

Anketine İlişkin Tutumlar (ATR) kullanılarak değerlendirilmiştir. Ebeveyn uygulamalarının riskli durumlarda çocukların karar vermesine rehberlik etmedeki rolü deneysel bağlamda araştırılmıştır. Günlük açık hava ortamlarında çocukların risk alma davranışları ve ebeveyn tepkilerini incelenmiştir. Ebeveynler esas olarak çocuklarının oyunlarını denetledikleri ve çocukların ekipmanı zorlu kullanımlarına katılımlarını teşvik etmek için destek sağladıkları görülmüştür. Ebeveynler, çocukların riskli oyunlarını engellemek için nadiren müdahale etmiştir, ancak etkinliği nasıl güvenli bir şekilde tamamlayabilecekleri konusunda tavsiyelerde bulunmuşlardır.

Little (2010b) okul öncesi öğretmenlerinin dış mekan oyun alanlarındaki risk, macera ve güvenlik olguları ile ilgili görüşlerini almak için Sidney'deki 6 farklı okul öncesi eğitimi kurumundan 17 öğretmenle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla yaptığı çalışmada, uygulayıcıların risk alma fırsatlarının çocukların gelişiminin tüm yönleri için önemli olduğuna inandığını, ancak düzenleyici ortamın yeterince ilginç ve gelişimsel olarak zorlayıcı deneyimler sağlama yeteneklerini kısıtlı olduğu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Little, Wyver ve Gibson (2011) Sidney'deki 5 okul öncesi eğitimi kurumundan 28 çocukla, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doğal gözlemler kullanılarak, yetişkinlerin risk almaya yönelik tutumlarını ve çocukların riskli oyun deneyimlerinin oyunun gerçekleştiği bağlamlara göre farklılık gösterip göstermediğinin araştırdıkları bu çalışmada, öğretmenlerin ve ailelerin riskli oyunun öğrenme ve gelişim için yararlarını kabul etmelerine rağmen yerel oyun alanlarının ve okul öncesi eğitim kurumlarının riskli oyun için sınırlı fırsatlar sağladığını ortaya koymuşlardır.

Little, Sandseter ve Wyver'in (2012) yaptığı çalışmada daha önceden yapılan Little (2009) ve Sandseter'in (2010) araştırma verileri kullanılarak karşılaştırma yapılmıştır. Her iki araştırmada da okul öncesi uygulayıcıları ile görüşmeler yapılmış ve dış mekanlarda risk alma ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler bu çalışmada kullanılmıştır. Açık hava oyununun, açık hava koşullarının ve dış mekan ortamının riskli oyun ve güvenlik üzerindeki etkisi araştırılmış ve görüşmeler temalar için analiz edilmiştir. Norveç ve Avustralya okul öncesi uygulayıcılarının inançlarının karşılaştırılması, riskli oyunun paylaşılan tanımlarını, riskli oyunun önemine dair ortak bir inancı, ancak bu inançların uygulamaya dönüştürülme şeklindeki farklılıkları ortaya koymuştur. Her iki uygulayıcı grubu da inançların pratiğe dönüştürülmesinde engeller yaşamasına rağmen, bu engellerin (açık hava ortamı, düzenleme gereklilikleri ve dış ortam kalitesi) Avustralya'daki uygulayıcılar için daha önemli olduğu görülmüştür.

Sandseter 2007a'de, okul öncesi çocuklar arasındaki riskli oyun kategorilerini bireysel farklılıklardan bağımsız olarak geniş bir şekilde tanımlamak amacıyla yaptığı çalışmada Norveç'deki iki anaokulundan 3-5 yaş arası 38 öğrenciyle yaptığı gözlemler ve 8 çocuk ve 7 anaokulu personeli ile yaptığı görüşmeler yapılmıştır sonucunda riskli oyunun 6 kategorisi ortaya çıkmıştır; 1) Büyük yükseklikler ile oyun, 2) Yüksek hız ile oyun, 3) Tehlikeli araç-gereçler ile oyun, 4) Tehlikeli unsurlara yakın oyun, 5) İtiş-kakış oyunu, 6) Çocukların gözden uzaklaşabileceği/kaybolabileceği yerlerde oyun.

Sandseter'in 2007a'de yaptığı çalışmada, bir önceki araştırmanın bulgularını doğrulamak ve daha derinlemesine araştırmak için zamanının çoğunu dışarıda geçiren iki anaokulundan 4-5 yaşlarında 29 çocuk, oyun oynarken gözlenmiştir ve video kayıtları yapılmıştır. Sonuç olarak daha önce yapılan çalışmanın (Sandseter, 2007a) sonuçları olan 6 oyun kategori doğrulanmakla birlikte alt kategorilerde oluşturulmuştur.

Sandseter'in (2009b), riskli oyunun sınırları, hareketlilik izinleri ve riskli oyundaki sınırlılıklarını belirlemek adına 29 çocukla görüşmeler yaptığı bu makalede, Gibson'ın (Görsel algıya ekolojik yaklaşım, 1979) Affordances teorisi ve Heft ve Kyttea'nın bu teori üzerine yapılmış genişletilmiş çalışmalarını baz alarak biri sıradan anaokulu bahçesine diğeri de doğal bir oyun bahçesine sahip olan iki farklı anaokulunun dış mekanlarında riskli oyunun sınırları niteliksel olarak araştırılmıştır ve doğal oyun bahçesinin çocukların riskli oyunlarına yüksek derecede risk sağladığı bulunmuştur.

Sandseter'in (2012) anaokulundaki çocukların riskli oyununa ilişkin uygulayıcıların görüş ve düşüncelerine içgörü kazandırmak amacıyla 7 okul öncesi eğitimi uygulayıcısı ile nitel yarı yapılandırılmış görüşmelerin yaptığı çalışmada; Norveçli okul öncesi eğitimi uygulayıcılarının çocukların anaokulundaki riskli oyun oynama fırsatlarını iyi olarak değerlendirdiği; oyun ortamları riskli oyun için fırsatlar sağladığını ve uygulayıcıların çocukların riskli oyunlarına izin verdiği ve teşvik ettiği belirtilmiştir.

Stephenson (2003) 1999 yılında Yeni Zelanda'da dış mekan oyun alanları ile ilgili yaptığı çalışmasını genişletmek istemiş ve çocukların riskli oyunları üzerine yoğunlaşmıştır. Yeni Zelanda'daki küçük çocukların zorlu fiziksel etkinliklerde bulunma istekleri açıklanmış ve çocuklar tarafından fiziksel risk alma örnekleri verilmiştir. Dış mekan gözlemleri sırasında çocuklardan işittiği "bu korkutucu" ifadesinin peşine düşerek bunu söylemelerine neden olan şeyleri araştırmıştır. Buna neden olan unsurlar şu şekilde açıklanmıştır; a) daha önce hiç yapılmamış bir şeyi denemek, b) yükseklik veya hız yüzünden sık sık 'kontrolden çıkma' hissini yaşamak ve c) korkunun üstesinden gelmek

gibi. Çocukların eğlenceli ve korkutucu bulduğu hız ve yükseklik içeren etkinlikleri “kaymak”, “sallanmak”, “tırmanmak” ve “bisiklete binmek” olarak tanımlamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, bilgilerine yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı “Karma Model” uygulanmıştır. Karma yöntem, çok ve çeşitli yöntemler kullanarak analiz etme, bir araya getirme ve olayları bir çerçeve kapsamında sunma olarak tanımlanabilir (Çepni, 2014). Bu yaklaşımın temel varsayımı, istatistiki bulguların (nicel veriler), hikayeler ve kişisel deneyimlerle (nitel veriler) birleştirilerek, araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır (Creswell ve Sözbilir, 2017). Belirlenen araştırma problemini ayrıntılı ve çok boyutlu irdelemek amacıyla nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada nitel ve nicel yöntemler araştırmanın farklı boyutlarını incelemekte kullanıldığı için karma modelin tamamlama özelliğinden faydalanılmıştır. Tamamlama, farklılıklara ilişkin ulaşılan bulguların birbirlerini tamamlayarak problem ve alt problemlere kapsamlı yaklaşmayı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın deseni, “Yakınsayan Paralel Desen” dir. Yakınsayan Paralel Desen, nitel ve nicel süreçlerin araştırmanın bir aşamasında eş zamanlı olarak kullanılmasıdır (Creswell & Clark, 2015). Nicel ve nitel yöntemler beraber kullanılarak elde edilen bulgular karşılaştırılır, çeşitlendirilir, bütünleştirilir ve birbirinden farklı ama araştırma durumu ile ilgili veriler elde edilir (Morse, 1991; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada, nitel ve nicel veriler ayrı ayrı toplanıp, çözümlenip yorumlama aşamasında sonuçlar birleştirilmiştir. Yani nitel ve nicel verilerden biri diğerinin sonuçlarına dayanmamıştır. Araştırmada, bu yaklaşımı kullanmanın gerekçesi olarak, nicel ve nitel sonuçların birbirlerini tamamlayacak şekilde sentezlemesi ve bir sistemdeki çok sayıda durumu karşılaştırması (Creswell & Clark, 2015) olarak gösterilebilir.

Araştırmada nicel yöntem olarak betimsel tarama ve nitel yöntem olarak durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmalar, belirli bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, 2010). Karasar’a (2008) göre, betimsel araştırmalarda, olay, birey ya da nesne, etkileyip değiştirmeden, kendi koşulları içinde, olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Nitel araştırmalarda yaygın şekilde kullanılan durum çalışması ise bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Durum çalışmasında görüşme, gözlem, dokümanlar

ve arşiv kayıtları gibi veri toplama yöntemleri, araştırmanın konusu ve kapsamına göre tek başına ya da birlikte kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışmasında, bir olayı oluşturan ayrıntılar tanımlanır, olaya dair açıklamalar geliştirilir ve değerlendirilir (Gall v.d., 1996; akt. Büyüköztürk ve diğ., 2017).

Bu çalışmada, betimsel tarama modelinde veriler okul yöneticileri ve okul öncesi öğretmenlerinin soru formlarına verdikleri çoktan /çoklu seçmeli sorulara verdikleri yanıtlardan oluşurken; durum çalışması modelinin verileri soru formlarında yer alan açık uçlu sorular, öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve okul bahçelerinin fotoğraf kayıtları aracılığıyla oluşturulmuştur.

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Denizli il merkezinde ve ilçelerinde bulunan 58 resmi bağımsız anaokulundan araştırmaya katılmaya gönüllü olan 56 anaokulunun okul yöneticileri, bu okullarda görev yapan öğretmenler arasında araştırmaya katılmaya gönüllü olan toplam 19 okul öncesi öğretmeni (14 öğretmen soru formunu yanıtlamıştır ve 5 okul öncesi öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır) oluşturmaktadır. Nicel yöntemler yoluyla geniş bir örnekleme ulaşılabiliyor genellenebilir sonuçlar elde edilirken, nitel yöntemler yolu ile daha küçük örneklerle çalışılıp ayrıntıların ortaya çıkarılması ve derinlemesine betimleme yapılması (Creswell & Clark, 2011; akt. Yıldırım, 2015) amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerine ilişkin bilgiler Tablo-3.1.'de verilmiştir.

Tablo-3.1. *Okul Yöneticilerine Ait Demografik Bilgiler*

| Değişken | | n | % |
|-----------------------|-----------------|----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 15 | 26,8 |
| | Erkek | 41 | 73,2 |
| Yaş | 20-29 arası | 6 | 10,7 |
| | 30-39 arası | 30 | 53,6 |
| | 40-49 arası | 16 | 28,6 |
| | 50 yaş ve üzeri | 4 | 7,1 |
| Öğrenim Durumu | Lisans | 43 | 76,8 |
| | Yüksek Lisans | 13 | 23,2 |
| Mesleki Deneyim Yılı | 1-5 yıl arası | 4 | 7,1 |
| | 6-10 yıl arası | 21 | 37,5 |
| | 11-15 yıl arası | 11 | 19,6 |
| | 16 yıl ve üzeri | 20 | 35,7 |
| Okuldaki görev süresi | 1 yıldan az | 4 | 7,1 |
| | 1-3 yıl arası | 27 | 48,2 |
| | 4-6 yıl arası | 15 | 26,8 |
| | 6 yıl ve üzeri | 10 | 17,9 |

Tablo-3.1. incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin %73,2'si erkek, %26,8'inin kadın olduğu görülmüştür. Yöneticilerin %50'den fazlası 30-49 yaş aralığındadır. Öğrenim durumu ile ilgili bilgilere bakıldığında, yöneticilerin %23,2'sinin yüksek lisans mezunu olduğu bulunmuştur. Mesleki deneyim yılına bakıldığında ise 6-10 yıl arası deneyimi olan yöneticiler ile 16 yıl ve üstü deneyimi olan yöneticilerin oranın yakın olduğu (%37,5 ve %35,7) görülmüştür. Okuldaki görev sürelerine ait veriler 1-3 yıllık görev süresinin yoğunluğunu ortaya koymaktadır (%48,2). Araştırmaya dahil olan anaokullarının özellikleri Tablo-3.2.'de sunulmuştur.

Tablo-3.2. *Anaokullarına İlişkin Genel Bilgiler*

| Değişken | | n | % |
|--|--------------------------------|----|------|
| Yerleşim yeri | Kentsel | 36 | 64,3 |
| | Kırsal | 20 | 35,7 |
| Kayıtlı çocuk sayısı | 50' ye kadar | 8 | 14,3 |
| | 51-100 arası | 19 | 33,9 |
| | 101-300 arası | 19 | 33,9 |
| | 301 ve fazlası | 10 | 17,9 |
| Hizmet verdiği yaş grubu | 3-4-5 yaş | 32 | 57,1 |
| | 4-5 | 9 | 16,1 |
| | 4-5-6 | 15 | 26,8 |
| Okul bahçesinin büyüklüğü | 500 m ² ve az | 9 | 16,1 |
| | 501-1500 m ² arası | 16 | 28,6 |
| | 1501-3000 m ² arası | 13 | 23,2 |
| | 3001 ve üzeri | 18 | 32,1 |
| Okul bahçesinde farklı yaş grupları alan | Evet | 7 | 12,5 |
| | Hayır | 49 | 87,5 |

Tablo-3.2.'e göre okulların % 64,3'ü kent merkezinde bulunmaktadır. 51-100 arası çocuk sayısı olan okullar ile 101-300 arası çocuk mevcudu olan okulların oranı aynıdır (%33,9). Okulların hizmet verdiği yaş gruplarına bakıldığında 3-4-5 yaş aralığındaki çocuklara hizmet veren okulların çoğunlukta olduğu (26,8) görülmektedir. Okulların %32,1'inin bahçesinin büyüklüğü 3001 m² ve üzeridir. Okullardan %12,5'inin bahçelerini başka bir okulla paylaştığı görülmektedir. Ayrıca okulların büyük çoğunluğunun (%87,5) bahçesinde farklı yaş gruplarına göre ayrılmış alanların bulunmadığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında hazırlanan soru formunu yanıtlayan okul öncesi öğretmenlerine ilişkin bilgiler Tablo-3.3.'de sunulmuştur.

Tablo-3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler

| Değişken | | n | % |
|----------------------|-------------------|----|-------|
| Cinsiyet | Kadın | 14 | 100,0 |
| | 20-29 arası | 1 | 7,1 |
| Yaş | 30-39 arası | 10 | 71,4 |
| | 40-49 arası | 3 | 21,4 |
| | 50 yaş ve üzeri | 1 | 7,1 |
| Öğrenim Durumu | Lisans | 11 | 78,6 |
| | Yüksek Lisans | 3 | 21,4 |
| Mesleki Deneyim Yılı | Mesleğin ilk yılı | 0 | 0 |
| | 3-5 yıl | 2 | 14,3 |
| | 5 yıl ve üzeri | 12 | 85,7 |

Tablo-3.3.'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı kadındır. Katılımcıların 20-29 yaş ve 50 yaş ve üzeri oranı %71,4'dür. Öğrenim durumlarına bakıldığında %78,6'sının lisans ve %21,4'ünün yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu 5 yıl ve üzeri meslek deneyimine sahiptir. Araştırma kapsamında yarı-yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo-3.4.'de sunulmuştur.

Tablo-3.4. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

| Değişken | | n | % |
|----------------------|----------------|---|-------|
| Cinsiyet | Kadın | 5 | 100,0 |
| | 30-39 arası | 2 | 40,0 |
| Yaş | 40-49 arası | 3 | 60,0 |
| | Lisans | 5 | 100,0 |
| Mesleki Deneyim Yılı | 5 yıl ve üzeri | 5 | 100,0 |

Tablo 3.4.'e göre araştırma kapsamında yarı-yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği 5 okul öncesi öğretmenin ise tamamı kadın, 2'sinin 30-39 yaş aralığında, 3'ünün 40-49 yaş aralığında, tamamının lisans mezunu ve 5 yıl üzeri mesleki deneyime sahip olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu, okul yöneticilerine yönelik soru formu, okul öncesi öğretmenlerine yönelik soru formu ve okul öncesi öğretmenleri ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Veri elde etme yöntemlerinden bir diğeri ise fotoğraflardır. Veriler toplanmadan önce Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Karma yöntem veri toplama stratejilerinden “stratejiler arası yöntem”

kullanılmıştır. Bu yöntemde, hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasını sağlayan bir veri stratejisinden daha fazlası kullanılır (Teddlie ve Tashakkori, 2015). Soru formlarında yer alan maddeler hem açık-uçlu hem de kapalı-uçlu olacak şekilde tasarlanmıştır. Kapalı-uçlu sorularla nicel veriler elde edilmeye çalışılırken açık-uçlu sorular ile nitel veriler elde edilmeye çalışılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu formda araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim yılı ve okuldaki görev süresini belirlemeye yönelik toplam 5 soru yer almıştır.

3.3.2. Okul Yöneticilerine Yönelik Soru Formu

Okul Yöneticilerine Yönelik Soru Formu, bağımsız anaokulu yöneticilerinin okul bahçelerinde sunulan riskli oyun fırsatları ile ilgili görüşlerini ve mevcut durumlarını belirlemek adına oluşturulmuştur. Çoktan seçmeli, çoklu seçmeli ve açık uçlu sorulara yer verilen soru formu danışman eşliğinde hazırlanmıştır ve üç okul öncesi eğitimi uzmanından alınan dönütler aracılığı ile geliştirilmiştir. Soru formu toplam 49 soru içermektedir. Formun bölümleri şunlardır;

1. Okul bahçesinin fiziksel özelliklerine yönelik sorular
2. Okul bahçelerinde riskli oyuna yer verme durumuna yönelik sorular

Demografik bilgiler kısmı; mesleki deneyim yılı, cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, sınıf ve okula yönelik sorulardan oluşmuştur. Okul bahçesinin fiziksel özelliklerine yönelik sorular, ilgili alanyazın (Stephenson, 2003; Sandseter, 2007a, 2007b, 2009a; Brussoni ve diğ., 2015) incelenerek Sandseter'in (2007a, 2007b) belirlediği riskli oyun kategorileri baz alınarak hazırlanmıştır. Kategoriler ve alt kategorilerin niceliğini ve niteliğini araştırmaya yönelik maddeler bulunmaktadır. Formlarda kullanılan oyun kategorileri ve alt kategorileri şunlardır;

1. "Büyük Yüksekliklerde Oyun" (Tırmanmak, Atlamak, Dengede Durmak, Asılı Kalmak/Sallanmak);
2. "Yüksek Hızda Oyun" (Sallanmak, Kaymak, Koşmak, Bisiklet Sürmek, Paten Kaymak);
3. "Tehlikeli Araç-Gereçler İle Oyun" (Kesici Aletler, Bağlama Araçları);
4. "Tehlikeli Unsurlara Yakın Oyun" (Kayalıklar, Derin veya buzlu su, Ateş yakma alanları);

5. “İtiş-Kakış Oyunu” (Güreşmek, Çubuklarla Oynamak, Dövüş Oyunları)
6. “Çocukların Gözden Uzaklaşabileceği Oyun” (Keşfe Çıkmak)

Okul bahçelerinde riskli oyuna yer verme durumuna yönelik sorular ise mevcut uygulamaları belirlemek için hazırlanmış sorulardır. Örnek olarak, “*Okulunuzda tırmanma duvarı/aparatı var mı?*” “*Çocuklar tırmandıktan sonra neler yapabiliyorlar? (Lütfen belirtiniz)*”.

3.3.3.Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Soru Formu

“Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Soru Formu”, öğretmenlerin okul bahçelerinde öğrencilerine sundukları riskli oyun fırsatlarını ve mevcut durumlarını belirlemek adına oluşturulmuştur. Çoktan seçmeli, çoklu seçmeli ve açık uçlu sorulara yer verilen soru formu danışman eşliğinde hazırlanmıştır ve iki okul öncesi eğitimi uzmanından alınan dönütler aracılığı ile geliştirilmiştir. Soru formu toplam 33 soru içermektedir. Form iki bölümden oluşmaktadır;

- 1- Öğretmenlerin riskli oyunlar Sandseter’in (2007a, 2007b) belirlediği oyun kategorilerine göre belirlenen oyunlar bkz. Bölüm 3.3.2.) ile ilgili görüş ve uygulamalarını belirlemeye yönelik sorular
- 2- Çocukların sergileyebilecekleri riskli oyun davranışları arasından asla izin verilmeyen, izin verilen, yapması için teşvik edilen davranışları ve nedenlerini belirlemeye yönelik sorular. Örnek olarak; “*Yüksek objeler üzerinde dengede durma*”, “*Ateş yakınında oynama*”, “*Güreşmek/boğuşmak*”.

3.3.4.Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu formun uygulanması görüşmeci yanlılığını azaltmak için “standartlaştırılmış açık-uçlu görüşme formatında yapılmıştır. Soruların tamamının ve sırasının önceden belirlendiği bu yöntemde (Teddlie ve Tashakkori, 2015), mülakat yapılan herkese aynı açık-uçlu sorular sorulmuş ve cevaplar not edilmiştir. “Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Soru Formu”ndaki sorulara derinlemesine yanıt alabilmek için iki okul öncesi eğitimi uzmanı rehberliğinde ayrıntılandırılarak, şehir merkezinde bulunan rastgele seçilmiş üç anaokulunda görev yapan gönüllü beş öğretmene uygulanmıştır. Görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Görüşmeler, öğretmenlerin okullarında sessiz ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı görüşmeye başlamadan önce kendini ve araştırma amacını tanıtmış ve görüşmenin gizli kalacağını anlatmıştır. Görüşme sırasında ses kaydının

yanısına araştırmacı tarafından notlar almıştır. Görüşmeye katılan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5 olarak kodlamıştır.

3.3.5.Fotoğrafların incelenmesi

Nitel araştırmalarda, fotoğraf gibi görsel kaynaklar veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve şimşek, 2013). Bu araştırmada, okul bahçelerinin fotoğrafları nitel ve nicel verileri desteklemek için kullanılmıştır. Okul bahçelerini ve oyun ekipmanlarını gösteren fotoğraflar okul yöneticilerinden istenmiştir. Okul yöneticilerinden 42'sinin çevrimiçi ortamda gönderdiği fotoğraflar (toplam 464 fotoğraf) Sandseter'in (2007a, 2007b) belirlediği riskli oyun kategorilerine yönelik özellikler dikkate alınarak incelenmiştir.

3.4.Veri Toplama Süreci

Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alındıktan sonra, Kişisel Bilgi Formu, "Okul Yöneticilerine Yönelik Soru Formu" ve "Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Soru Formu" okul yöneticilerine ve öğretmenlere çevrimiçi ortamda ayrı ayrı gönderilerek bir hafta içinde geri dönmeleri istenmiştir. Formların dijital ortamda oluşturulduğu program (Google Forms) cevapları kendi bünyesinde biriktirmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı tarafından, 5 öğretmen ile okulda sessiz bir ortamda yapılmıştır. Ortalama 30 dk. süren görüşmeler ses kaydına alınmış ve not defterine kaydedilmiştir. Görüşmeyi derinleştirmek adına görüşülen öğretmenlere sorular ayrıntılandırılmıştır.

Okul bahçelerinin fotoğrafları genel ve ayrıntılı olacak şekilde okul yöneticilerinden istenmiştir. Ayrıntılarda, okul bahçesindeki ekipmanların yakın çekim fotoğraflarına yer verilmesi beklenmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmada, soruların çevrimiçi gönderildiği programın (Google Forms) özelliği kullanılarak soru formlarından elde edilen verilerin betimsel istatistiği çıkarılmıştır ve frekans ve yüzdeleri belirlenmiştir. Soru formlarındaki açık uçlu sorulara verilen yanıtlar, yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler ve okul bahçesinin fotoğrafları betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen çerçeveye göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve şimşek, 2013). Betimsel analizde kullanılacak çerçeve, soru formları hazırlanırken de kullanılan Sandseter'in (2007a, 2007b) oyun kategorileri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Belirlenen

çerçeveye göre veriler işlenmiştir. Ayrıca doğrudan alıntı yapılacak ifadeler ve hangi başlık altında verileceği belirlenmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme sonucunda elde edilen veriler ilk olarak bilgisayara aktarılmıştır. Veriler gruplanarak ana başlıklar altında toplanmıştır. Sıklık ve benzerlik gösteren ifadelerin frekanslarına yer verilirken, ana çerçeve ile ilgili ifadeler doğrudan alıntılanmıştır.

Fotoğraflar yoluyla elde edilen veriler için de betimsel analiz kullanılmıştır. Bahçe fotoğrafları önceden belirlenen çerçeve doğrultusunda incelenmiştir. Bahçedeki öğelere ne kadar ve ne durumda yer verildiği not edilmiştir. Nihai olarak işlenen veriler ana başlıklar altında toplanmıştır ve yorumlanmıştır.

Elde edilen veriler araştırmacı ve danışmanı tarafından önce ayrı ayrı analiz edilmiş, daha sonra bir araya gelinerek yapılan analizler karşılaştırılmış ve karşılıklı görüşmeler ile gerekli düzenlemeler yapılarak analizlerin son hali elde edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Araştırmada elde edilen veriler Sandseter'in (2007a, 2007b) belirlediği altı riskli oyun kategorisinin her biri ve okul bahçesinde risk yönetimi olmak üzere toplam yedi başlık altında incelenmiştir. Riskli oyun kategorilerinden oluşan her bir başlıkta, öncelikle okul bahçesinin fiziksel özelliklerinin kategorideki riskli oyuna izin verme durumuna ilişkin veriler incelenmiş, ardından katılımcıların söz konusu riskli oyuna izin verme/teşvik etme durumları ile ilgili açıklamalarını gösteren veriler incelenmiştir. Risk yönetimi başlığı altında ise, veri toplama araçlarının tümünden elde edilen verilerin ilgili alanyazın ışığında gerçekleştirilen betimsel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1.Büyük Yüksekliklerde Oyun İle İlgili Bulgular

Araştırmada yöneticilere yöneltilen soruların bulgularından ulaşılan büyük yüksekliklerde oyunu destekleyen alanlar Tablo-4.1.'da verilmiştir.

Tablo-4.1. *Okullarda Bulunan Büyük Yüksekliklerde Oyunu Destekleyen Alanlar/Materyaller (n=56)*

| Alanlar/materyaller | n | % |
|--|----|------|
| Farklı yükseklikteki alanlar ve materyaller | 20 | 35,7 |
| Tırmanma duvarı/aparatı | 18 | 32,1 |
| Yükselteler (ağaç, duvar, kaya parçası gibi) | 14 | 25,0 |

Fiziksel özelliklere bakıldığında, yöneticilerden elde edilen verilere göre, 18 okulda tırmanma duvarı/aparatı bulunmakta, 14 okulda da çocukların üzerine çıkıp atlayabileceği yükselteler (ağaç, duvar, kaya parçası gibi) yer almaktadır. Ayrıca 20 yönetici, okul bahçesinde çocukların üzerine çıkıp yürüyebileceği farklı yükseklikteki alanlar ve materyaller bulunduğunu belirtmiştir. Bu özelliklerle ilgili, 8 okul yöneticisi çocukların bahçe duvarlarına tırmanabildiklerini, 4 okul yöneticisi çocukların kaydırağa ve salıncağa tırmanabildiklerini belirtirken, 2 okulda ipli tırmanma düzeni, 1 okulda da denge tahtası olduğu belirtilmiştir. Ayrıca 3 okulda çocukların ağaçlara tırmanabildikleri, 1 okulda ise 20 cm yüksekliğindeki ağaç kütükleri üzerinde dengede yürüme davranışları sergileyebildiği ifade edilmiştir.

Okul yöneticileri, çocukların tırmanabileceği bu ekipmanların yüksekliğinin 1 ila 3 metre arasında değiştiğini belirtmiştir. Bu tırmanma alanlarının zemin özelliklerinin kum, çim, kauçuk ve yapay çim olduğu ifade edilmiştir. Tırmanma alanlarında çocukların

çoğunlukla çıkıp yeniden indikleri ve çıkıp kaydırdan kaydıkları ifade edilirken, 1 okulda da çocukların tırmandıktan sonra aşağı atladıkları belirtilmiştir. Bununla birlikte, bir okul yöneticisi çocukların merdiven tırabzanlarına çıkıp kaydığını, bir başka okulda ise çocukların amfi basamaklarına çıkıp aşağı atladıklarını ifade ettiği görülmüştür. Bir okul yöneticisi *“parkların merdivenleri ve kamelyanın koltuğu ve yaslanma yerlerine çıkabiliyorlar”* demiştir.

Öğretmenlerin soru formuna verdikleri yanıtlardan elde edilen verilere göre, katılımcıların çoğunluğu (n=10) çocukların tırmanmalarına ve belli bir yükseklikten atlamalarına izin verdiklerini belirtirken, belli yüksekliklerden sarkma/sallanmaya izin vermediğini ifade etmiştir. Bununla birlikte 6 öğretmen çocukların yüksek objeler üzerinde dengede durmalarına izin verdiğini, 5 öğretmen de bu oyunu teşvik ettiğini belirtmiştir. Bu konuda öğretmenlerin soru formuna verdikleri yanıtlarda, çocukların çoğunlukla kaydırak ve tırmanma duvarına tırmanabildikleri ve bazı öğretmenlerin ise (n=5) çocukların ağaçlara tırmanmalarına izin verdikleri saptanmıştır. Bu konuda öğretmenlerin soru formundaki açıklamalarının arasında *“yerden inebilmenin çözüm yollarını bulmalı”*, *“Kendini kazalara karşı korumayı öğrensinler diye”*, *“güven duygularını geliştirdiği için”* şeklindeki ifadelerinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerden biri çocukların tırmanma oyunlarını *“Motor becerilerini ve kaslarını harekete geçiren en güzel hareketlerden biri”* olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin tırmanma için izin verdikleri yükseklik 1 ila 2 metre arasında değişmektedir.

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin tamamının tırmanma ve belli bir yükseklikten atlamaya izin verdikleri görülmüştür. Ö2'nin bu konudaki görüşlerini belirttiği diyalog aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

Ö2- *“Tırmanmaya izin veriyorum çünkü büyük ve küçük kas gelişimi için gereklidir.*

En çok kaydırak, tırmanma duvarı ve ağaca tırmanıyorlar.

Araştırmacı- *“Kaydırak ve ağaca nasıl tırmanıyorlar?”*

Ö2- *“Kaydırığa tersten çıkmaya çalışıyorlar.”*

Araştırmacı - *Ağaca nasıl tırmanıyorlar?”*

Ö2- *“Tırmanmaya çalışıyorlar. Bizim çocukluğumuzdaki gibi bir tırmanma değil tabi.”*

Ö4 ise *“Tırmanmalarına izin veriyorum tabi ki. Bu sayede kendilerini korumayı öğrenirler. Becerileri gelişir. Tehlikeye karşı kendilerini korumayı öğrenirler.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ö5 ise tırmanmanın, çocukların motor gelişimlerini desteklediğini ve özgüven duygusu kazandırmak için önemli olduğunu belirtmiştir. Çocukların genelde kaydırak ve tırmanma duvarına tırmandıklarını söylemiştir.

Çocukların tırmanmalarına izin verme nedenlerine bakıldığında öğretmenlerin cevapladıkları soru formlarından ve yüz yüze görüşmelerden elde edilen verilere göre, öğretmenlerin motor becerilerin, kendini koruma becerilerinin desteklenmesi, özgüven gelişimine odaklandıkları görülmüştür.

Okul bahçelerinin fotoğrafları incelendiğinde, tırmanılan yüksekliklerin, tırmanma duvarı, merdiven basamakları ve plastik oyun gruplarının oturma alanları olduğu görülmektedir (Bkz. Fotoğraf 4.1.). Bir okulda sarkma aparatının olduğu ve çocuklara izin verildiği görülmüştür.



Fotoğraf 4.1. Büyük yüksekliklerde oyun ile ilgili ekipmanlar

4.2.Yüksek Hızda Oyun İle İlgili Bulgular

Okul bahçesinde yüksek hızda oyun ile ilgili olanaklara bakıldığında, okul yöneticilerinden elde edilen verilere göre, 49 okulda çocukların zıplayabileceği ve koşabileceği alan/materyal, 41 okulda salıncak, 38 okulda çocukların bisiklet-kaykay-paten gibi araçları kullanabilecekleri alan, 33 okulda çocukların kayabileceği alan bulunmaktadır. Yüksek hızda oyun ile ilgili bulgular Tablo 4.2.'de gösterilmiştir.

Tablo-4.2. *Yüksek Hızda Oyunu Destekleyen Alan/Materyaller (n=56)*

| Alan/materyaller | n | % |
|---------------------------|----|------|
| Zıplama ve koşma alanları | 49 | 87,5 |
| Salıncak | 41 | 73,2 |
| Bisiklet-kaykay-paten | 38 | 67,8 |
| Kayma alanı/materyali | 33 | 58,9 |

Yöneticilerin belirttiği koşma alanlarının zemin niteliklerine bakıldığında, 20 okulda çim zeminin, 5 okulda kum zeminin, 3 okulda beton zeminin, 2 okulda kauçuk zeminin ve diğer okullarda çim-beton-parke taşı-asfalt-toprak-kauçuk gibi malzemelerin iki veya daha fazlasının bir arada olduğu görülmüştür.

Zıplama alanları incelendiğinde, 1 okulda küçük seyyar bir trampolinin zıplamak için kullanıldığını, 1 okulda okulun her yerinin zıplamak için uygun görüldüğü ve 1 okulda ise yaz aylarında kullanılan şişme oyun alanları olduğu belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin belirttiği üzere okul bahçesindeki kaydıraklar, sadece oyun zamanlarında ve kaymanın yanında tırmanma (kaydırağa tersten çıkma) amaçlı da kullanılmaktadır. Kaydırak olarak kullanılan ekipmanların plastikten yapıldığı (n=33) fakat şekil olarak (düz ve sarmal) değişiklik gösterdiğine dair ifadeler kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin verdikleri cevaplardan kaydırakların oyun zamanlarında ve öğretmen gözetiminde kullanıldığı belirlenmiştir. Salıncak zemini olarak 25 okulun kum, 6 okulun kauçuk, 6 okulun çim, 1 okulun beton, 1 okulun çim halı ve 1 okulun toprak zemin kullandığı belirtilmiştir. Salıncak yapısına bakıldığında, 28 okulda plastik, 3 okulda plastik-metal, 3 okulda plastik-ağaç, 1 okulda ahşap ve 2 okulda araba lastiğinden salıncaklar kullanıldığı ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin soru formlarına verdikleri yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların çoğunun (n=10) çocukların yüksek hızda sallanmasına ve koşmasına izin vermediği tespit edilmiştir. Bu konuda bir öğretmen “Çocuklar koşmayı seviyor. Ama kontrolsüz çok hızlı koşmalarına izin vermiyorum” demiştir. Katılımcı öğretmenlerin tamamı yüksek hızda bisiklet sürme olanaklarının olmadığını belirtmiştir. Kaydıradan ya da kızakla yüksek

hızda kayma ile ilgili olarak öğretmenlerin yarısı izin vermediğini, diğer yarısı da izin verdiğini ifade ederken, öğretmenlerin tamamına yakını (n=13) yüksek hızda paten kayma ve kayak yapmaya izin vermediğini belirtmiştir. Soru formunu cevaplayan öğretmenlerden biri “Çocuklar, süreç içerisinde dengede durma, büyük/küçük kas kontrolünü sağlama, başarmak için azimle tekrarlar yapma ve başarma duygusunu tatma gibi duygularını bu etkinliklerle geliştirebilirler”; başka bir öğretmen de “Bütün öğrencilerim [bu araçları] getirirse izin verebilirim” demiştir. Ayrıca, soru formunu cevaplayan öğretmenlerin hiçbirinin çocukların yüksek hızda oyununu teşvik etmediği saptanmıştır.

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular çocukların koşmasına tüm öğretmenlerin izin verdiğini göstermiştir. Ö1, “Çocuk bunlar. Tabi koşacaklar. Onlar koşarak büyüyecekler. Çocuklar kesinlikle koşmalı.” şeklinde fikrini ifade etmiştir. Ö2 ise “Koşmak çocuğun en doğal ihtiyacıdır.” demiştir. Ö4 koşma ile ilgili fikrini şu şekilde ifade etmiştir;

“Çocukların koşmalarına izin veriyorum ama kontrollü olması koşuluyla. ...[Kontrolsüz] çok hızlı koşuyorlar birbirlerine zarar veriyorlar. Ama hareketli oyunları oynamaktan zevk alıyorlar.”

Paten, kaykay ve bisikletin okul bahçesinde kullanımı ile ilgili görüşlerini belirten Ö2, “Malzemeler yok. Ama olsaydı isterdim. Oyunda ve bahçede farklılıklar her zaman iyidir” diye ifade etmiştir. Ö3, “İzin vermiyorum. Çünkü malzeme yok. Olsaydı da verimli olur muydu bilmiyorum çünkü sınıf kalabalık, uygun olmayabilirdi” diye cevap vermiştir.

Fotoğraflara bakıldığında bisiklet, kaykay vb ekipmanların kullanımı için alanların olduğu fakat malzemelerin olmadığı görülmüştür (Bkz. Fotoğraf 4.2.).



Fotoğraf 4.2. Bisiklet, kaykay vb. ekipmanların kullanımına uygun alanlar

4.3.Tehlikeli Araç-Gereçler İle Oyun İle İlgili Bulgular

Okul yöneticilerinden elde edilen verilere göre, 49 okulun bahçesinde yapı-inşa malzemeleri (Kütük, odun parçaları, dal, ip, halat vs) bulunmamaktadır. Bu malzemelerin bulunduğu okullardan 3'ü kütükleri, 2'si halatları ve 2'si de odun parçalarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Yönetici ifadelerine göre yapılan etkinliklere bakıldığında 5 okulun bu malzemeleri uygulama bahçesinde (ekim-dikim alanı), 4 okulun kum havuzunda kullandığı görülmüştür. Okul yöneticilerinden birisi yapılan etkinlikleri “*Çimlerin üzerine düşen çam yapraklarını tırmıklamak, uygulama bahçesinde kullanmak*” olarak tanımlamıştır. Çocukların çekiç, çivi, testere, balta, tırmık, kürek gibi gerçek materyallerle meşgul olma olanaklarının ise yalnızca 10 okulda bulunduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin soru formuna verdikleri yanıtlardan elde edilen verilere bakıldığında ise, öğretmenlerin çoğu (n=10) çocukların bıçak, testere, balta gibi kesme aletlerini kullanmalarına izin vermediğini belirtmiştir. Bunun sebebi olarak “*çocukların yaralanmasını istemedikleri*” ve “*bu aletlerin tehlikeli olması*” olduğunun belirtildiği görülmüştür. Öğretmenlerden ikisi, plastik olması şartıyla bu malzemeleri kullanabileceklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri “*Kesici ve delici aletlerle bahçe gibi büyük alanlarda oynamanın gözetim ve kontrolde sıkıntı yaratabileceğine*” dair endişesini ifade etmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=12) çocukların halat, ip gibi bağlama aletlerini kullanmalarına izin verdiğini ifade etmiştir. 4 öğretmen bu tarz etkinliklerin gelişim için gerekli olduğunu, 6 öğretmen de eğlenceli olduğu için izin verdiklerini belirtmişlerdir. Soru formuna cevap öğretmenlerden biri “*İzin veriyorum çünkü çocuklar ip ve halatla birçok oyun tasarlayabiliyor*” demiştir.

Görüşmeler sırasında Ö2 tehlikeli araçların kullanımı ile ilgili fikrini belirtirken, “*Aslında ben izin veririm ama okul yönetimi izin vermiyor. Mutfak etkinliklerinde çatal bıçak kullanıyoruz ama bahçede böyle bir imkanımız yok. Ama bitki dikimi etkinliklerinde çapa kullanıyoruz*” açıklamasını yapmıştır. Ö1 bu konudaki fikrini “[*bu tür araçları kullanmıyoruz çünkü bunları destekleyen malzemelerimiz yok. ... çünkü idare izin vermez.*” şeklinde ifade etmiştir;

Ö3 ise bu konudaki fikrini şu şekilde belirtmiştir; “*Malzemeler plastikse izin veririm. [Gerçek malzemeler olduğunda] İzin vermem. Tehlikeli olur.*”. Ö5, “*İzin vermem. Çünkü çocuklar bu tür malzemeleri nasıl kullanacaklarını bilmiyorlar. Ev ortamında bu malzemeleri deneyimlemiyorlar.*” demiştir.

Okul bahçelerinin, tehlikeli araç-gereçler ile oyun boyutunu belirlemek için incelenen fotoğraflarda bu konuyu destekleyen örnekler bulunmamıştır.

4.4. Tehlikeli Unsurlara Yakın Oyun İle İlgili Bulgular

Yönetici soru formu incelendiğinde araştırmaya dahil olan anaokullarının 19’unda bahçede musluk, havuz, dere, arık gibi çocukların su ile oynayabilecekleri alanlar, 9’unda ise çocuklarla beraber ateş yakılabilecek özel bir alan bulunduğu saptanmıştır. Bahçede bulunan musluğun hem oyun için hem de uygulama bahçesini sulamak için kullanıldığı ifade edilmiştir. Bir okul yöneticisi, “*Kum havuzundaki kumları su ile karıştırıp çamur oynayabilirler. Uygulama bahçesine ettikleri ürünleri sulayabilirler*” demiştir. Aynı zamanda, 1 okulda arık ve 1 okulda da mini havuz bulunmaktadır. Okullarda, tehlikeli unsurlara yakın oyunu destekleyen alanlar Tablo 4.3.’de gösterilmiştir.

Tablo-4.3. Okullarda Tehlikeli Unsurlara Yakın Oyunu Destekleyen Alanlar

| Alanlar | n | % |
|--|----|------|
| Bahçede musluk, havuz, dere, arık gibi çocukların su ile oynayabilecekleri alanlar | 19 | 33,9 |
| Çocuklarla beraber ateş yakılabilecek özel bir alan | 9 | 16,0 |
| Arık | 1 | 1,7 |
| Mini havuz | 1 | 1,7 |

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamına yakını (n=13) çocukların ateş yakınında oynamalarına izin vermediği, tamamının ise derin su veya buzlu su yakınında/üstünde oynamaya izin vermediği görülmüştür. Bunun nedeni olarak öğretmenler “tehlikeli” olmasını göstermişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin (n=11) çocukların büyük bir kayalık üzerine çıkmalarına izin vermediği saptanmıştır. Verilen cevaplara bakıldığında izin vermeme nedenlerini okul bahçesinde kayalıkların olmayışı (n=6) ve güvenlikle ilgili kaygılar (n=2) olarak belirtmişlerdir. Soru formunda görüş belirten öğretmenlerden birisi büyük bir kayalık üzerine çıkmayla ilgili görüşünü “*Yetişkin denetiminde kontrollü şekilde belki ama tek başlarına asla*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen görüşmelerinde tehlikeli unsurlara yakın oyun ile ilgili ortak bir tavrın olduğu ve izin verilmediği görülmüştür. Bu konuda, Ö1 “*izin vermem. Ailelere bunun açıklamasını yapamam*” demiştir.

Fotoğraflar incelendiğinde muslukların çocukların oyun oynadıkları alanlara uzak şekilde, uygulama bahçelerine de yakın şekilde konumlandırıldığı (n=2) görülmüştür (Bkz. Fotoğraf 4.3).



Fotoğraf 4.3. Uygulama bahçesine yakın konumlandırılmış musluk

Bir okulda mini havuzun olduğu ve bir okulun bahçesinin yanında su kanalının olduğu fakat çocuklar tarafından kullanılmaması için çitlerle bölüdüğü görülmüştür (Bkz. Fotoğraf 4.4.).



Fotoğraf 4.4. Etrafında su kanalı olan okul

4.5.İtiş-Kakış Oyunu İle İlgili Bulgular

Okul yöneticilerinin (n=49) çocukların boğuşma, görüşme gibi itiş-kakış oyunları oynamalarına izin vermediklerini belirtmişlerdir. İzin verenlerin (n=5) cevapları “boğuşuyorlar” ve “çimenlerde güreş yapıyorlar” şeklinde olmuştur.

Öğretmenlerin çoğunluğunun (n=12) çocukların güreşmek/boğuşmak, çubuklarla vb. kılıç oyunları oynama gibi itiş-kakış oyunlarına izin vermediği görülmüştür. Öğretmenlerin izin vermeme nedenlerinin başında “tehlikeli” olarak görmeleri ve “çocukların birbirlerine zarar verdikleri” düşüncesi gelmektedir. Öğretmenlerden biri “alanın yeterli olmadığını” ifade etmiş, diğeri de “yaş grubunun uygun olmadığını” belirtmiştir. İzin vermeme nedeni olarak bir öğretmen “Tehlikeli olduğunu düşünüyorum. Çünkü vuruş hızını ayarlama dikkatli değiller” açıklamasını yapmıştır. Bir diğer öğretmen bu oyunları oynamak yerine “Birlikte uyum içinde olabileceğimiz oyunları tercih ederiz” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde Ö3’ün “Hayır izin vermiyorum. Yani bazen verebilirim. Ama birbirlerine zarar vermeden oynarlarsa” şeklinde açıklama yaptığı görülmüştür. İtiş-kakış oyunları ile ilgili Ö2 fikrini şöyle ifade etmiştir; “İzin veririm ama genelde olmuyor çünkü başka oyunlarla meşgul oluyorlar. ... Çocuklar uğraşacak bir şey bulamazlarsa boğuşurlar.” Ö1 ise “evet izin veriyorum. Çünkü böyle oyunlarda keyif alıyorlar.” demiştir.

Buna karşılık, okul bahçelerinden elde edilen fotoğraflar incelendiğinde, 38 okulda çocukların güvenli şekilde boğuşup güreşebilecekleri yeşil alanların olduğu gözlenmiştir (Bkz. Fotoğraf 4.5.).



Fotoğraf 4.5. Çim kaplı alanlar

4.6.Çocukların Gözden Uzaklaşabileceği Oyun İle İlgili Bulgular

Yöneticilerden elde edilen verilere bakıldığında, okul bahçelerinin 37'sinde çocukların içine girip oyun oynayabilecekleri bir oyun evi ya da çadırı olduğu ve bu yapıların ağaç (n=8) ve plastikten (n=1) yapıldığı belirtilmiştir. Oyun evleri ve çadırların içinde oyun kurmak için mutfak oyuncaklarının (n=4), minderlerin (n=2) ve sandalyenin (n=1) olduğu ifade edilmiştir. Okulların 34'ünde ise çocukların arkasına saklanabileceği, altına girebileceği alanlar bulunmamaktadır. Çocukların saklanabileceği alanlarla ilgili bilgiler Tablo4.4.'de belirtilmiştir.

Tablo-4.4. Yönetici Görüşlerine Göre Çocukların Saklanabileceği Alanlar

| Alanlar | n | % |
|----------------------------------|----|------|
| Ağaçlar | 10 | 17,8 |
| Oyun gruplarının kapalı alanları | 8 | 14,2 |
| Oyun evleri | 3 | 5,3 |
| Banklar | 2 | 3,5 |
| Kamelya | 2 | 3,5 |

Çocukların saklanabileceği alanlar olarak 10 okulda ağaçların, 8 okulda oyun gruplarının kapalı alanlarının, 3 okulda oyun evlerinin, 2 okulda bankların ve 2 okulda kamelyanın olduğu belirtilmiştir. Okul yöneticileri (n=51), okul bahçesinde çocukların yetişkinin görme alanının dışına çıkmalarına izin vermediklerini belirtmişlerdir. Okul yöneticileri çocukların görme alanının dışına çıktıkları durumların okul bahçesinin fiziksel özellikleri ve oyun alanlarının yayılımı ile ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Yöneticilerden birisi “Okul bahçesi çok geniş olduğu için görme alanından çıkabilirler”, bir diğeri ise “Okulumuzun 3 tarafı bahçe. Çocuklar bazen arka bahçeye gidebiliyor” açıklamalarında bulunmuşlardır. Bir diğer yönetici ise “bahçedeki girintiler yüzünden hepsinin göz önünde olması bazen zor oluyor.” İfadesini kullanmıştır.

Bahçe fotoğraflarından, çocukların saklanabileceği ve altına girebileceği alanların oyun evi, kamelya, oyun parkurlarının bazı bölümleri, tüneller ve çadırlar olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Fotoğraf 4.6.).



Fotoğraf 4.6. Okul bahçesindeki oyun evi

Araştırmaya katılan yöneticilerin tamamı, çocukların serbest oyun sırasında okul bahçesinden dışarı çıkmalarına izin vermediklerini ifade etmiştir. Okul bahçelerinin 26'sı beton duvar ile, 11'i ise taş duvar ile çevrelenmiştir. Diğer okulların 8'inde duvarla birlikte tel, 10 okulda ise duvarla birlikte ferforje bulunmaktadır. Fotoğraflar incelendiğinde okulun dış duvarlarının çoğunlukla beton duvar üzerine tel ve ferforje olacak şekilde yapıldığı fakat iç tarafta kullanılan bölmelerde ahşap çitlerin kullanıldığı görülmüştür (Bkz. Fotoğraf 4.7.).



Fotoğraf 4.7. Okul bahçesinde çitlerle ayrılmış bölümler

Soru formlarından elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin 8'i çocukların tek başına araştırma yapmaya gitmelerine izin verirken, 1 öğretmen teşvik etmektedir. Öğretmenlerin tamamına yakını ise (n=13) çocukların tanımadıkları ortamlarda yalnız başına oynamalarına izin vermemektedir. Bununla ilgili bir öğretmen “*Yalnız başına yabancı ortamlarda oynaması doğru değil*” ifadesi kullanmıştır. Başka bir öğretmen ise “*Böyle bir ortam yaratmıyorum*” demiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü çocukların tek başına araştırma yapmaya gitmelerine izin vermezken, ikisi teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Ö1, “*alana hakimsem gitmesine izin veririm. Hakim değilsem izin vermem. Ama genel olarak teşvik etmeye çalışırım*” demiştir. Ö2 bu konudaki fikrini “*Benim olmadığım yerlere gitmesine izin vermem*” demiştir. Öğretmenlerin tamamı çocukların tanımadıkları ortamlarda yalnız başına oynamalarına izin vermediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda, Ö1, “*ben varsam*

sorun yok, oynayabilir” ifadesini kullanmıştır. Ö3 ise *“ben izim vermem. Etraf tehlikeli olabilir”* şeklinde fikrini belirtmiştir.

4.7.Oyun Alanlarında Risk Yönetimi İle İlgili Bulgular

Okul yöneticilerinin soru formuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, 39 okulda okul bahçesinin kullanımıyla ilgili yazılı kurallarının bulunmadığı belirlenmiştir. Kural koyma sürecinde yönetici ve öğretmenlerin 9 okulda etkin rol aldığı, 2 okulda okul yöneticisinin kendi başına kural koyduğu ve 3 okulda okul yöneticisi, öğretmen ve çocukların süreçte ortak karar aldığı ifade edilmiştir. 1 okul kural belirleme sürecinde belediyenin de olduğu belirtilmiştir.

Kuralların değişebilme koşulları incelendiğinde ise, okul bahçesinde gerçekleşen bir kazanın belirleyici olduğu görülmüştür. Okullardan 8’i öğretmen taleplerini, 6 okul ebeveyn taleplerini ve 5 okul çocukların taleplerini kural değiştirme nedenleri içinde sunmuştur. Okullardan 7’si, kuralların çocuklara ve öğretmenlere danıştıktan sonra değiştiğini ifade etmiştir. 54 okuldan gelen cevaplar, kural değiştirme sürecinde birden fazla nedenin etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Okul bahçesinin denetiminden sorumlu olarak 24 okul “yönetici ve öğretmeni”, 13 okul “okul yöneticisini”, 6 okul “yönetici ve yönetici yardımcısını”, 5 okul “personeli”, 4 okul “öğretmen ve personeli” ve 4 okul “yönetici, yönetici yardımcısı, öğretmen ve çocuğu” gördüklerini belirtmiştir. Bilgiler Tablo 4.5.’da belirtilmiştir.

Tablo-4.5. Okul Bahçesinden Sorumlu Kişiler (n=56)

| Sorumlu kişiler | n | % |
|---|----|-------|
| Okul yöneticisi-öğretmen | 24 | 39,2 |
| Okul yöneticisi | 13 | 23,2 |
| Okul yöneticisi-yardımcısı | 6 | 10,7 |
| Personel | 5 | 8,9 |
| Öğretmen-personel | 4 | 7,1 |
| Okul yöneticisi-yardımcısı-öğretmen-çocuk | 4 | 7,1 |
| Toplam | 56 | 100,0 |

Okul bahçesindeki sabit ekipmanların (kaydırak, salıncak, tahterevallli vb.) kontrolü ve bakımı 18 okulda her ay yapılırken, 17’sinde yılda bir kez, 13 okulda sadece bozulan parçalar olduğunda ve 2’sinde de yılda iki kez yapıldığı saptanmıştır. Bakım periyodları Tablo 4.6.’da gösterilmiştir.

Tablo-4.6. Okul Bahçesindeki Ekipmanların Bakım Periyotları

| Periyotlar | n | % |
|--|-----------|--------------|
| Yılda bir kez | 16 | 28,6 |
| Ayda bir kez | 12 | 21,4 |
| Bozulan parçalar olduğunda | 11 | 19,6 |
| Yılda iki kez | 8 | 14,3 |
| Ayda iki kez | 5 | 8,9 |
| Diğer (sürekli, hiç, maddi imkanlar ölçüsünde) | 4 | 7,1 |
| Toplam | 56 | 100,0 |

Fotoğraflar incelendiğinde, okulların büyük çoğunluğunda ekipmanların bakımlı olduğu ancak 2 okulda bakıma ihtiyacı olan parçaların bulunduğu görülmüştür (Bkz. Fotoğraf 4.8.).



Fotoğraf 4.8. Bakıma ihtiyacı olan parçalar

“Okul bahçesinde herhangi bir kaza/yaralanma gerçekleştiğinde uygulayacağınız adımları gösteren yazılı bir metniniz var mı?” sorusuna 44 yönetici “hayır” cevabını verirken, “evet” yanıtını veren yöneticilere bu yazılı kuralların uygulamaları ve yöntemleri sorulmuştur. Okul yöneticilerinden 4’ü doldurulması gereken belgeler içinde yer alan “okul kaza formu” ve “ramak kala” formunu doldurdıklarını, 3 okul yöneticisi hemen ilkyardım sürecini başlattıklarını ve ailelere haber verdiklerini ve 2 okul yöneticisi de iş sağlığı ve güvenliği yönetmeliği kapsamında belirlenen acil durum müdahale ekiplerinin uygulama yaptıklarını belirtmiştir.

Çocukların okul bahçesinde sergileyebileceği bazı davranışlardan okul yöneticilerinin asla izin vermedikleri davranışlara bakıldığında 40 ve üzeri okul yöneticisinin 4 davranıştan bahsettiği görülmüştür. Bunlar; (1) “Dövüş oyunları oynama (n=49)”, (2)“Okul duvarına çıkma (n=45)” , (3)“Kaydırağa tersten çıkma (n=40)”, (4)“Öğretmenin görüş alanından uzak mesafeye gitme (n=40)” dir.

Yöneticilerden bazıları, “Aynı kaydırakta birden fazla çocuğun aynı anda kayması (n=37)”, “Hızlıca sallanma (n=37)”, “Çitlere tırmanma (n=36)”, “Hızlıca bisiklet, scooter, kaykay vb. sürme (n=32)”, “Havuz, gölet, ateş alanı gibi alanlara yakın mesafede oynama (n=32)”, “Ağaca çıkma (n=31)” gibi davranışlara asla izin vermediklerini belirtmişlerdir. “Hızlıca koşma (n=21)” ve “Tırmık, kürek, çekiç, çivi gibi malzemelerle oynama (n=25)” asla izin verilmeyen davranışlar arasındadır. Yöneticiler tarafından asla izin verilmeyen davranışlar Tablo 4.7.’de belirtilmiştir.

Tablo-4.7. *Okul Yöneticilerinin Okul Bahçesinde Asla İzin Vermedikleri Davranışlar (n=56)*

| Yöneticilerin izin vermediği davranışlar | n | % |
|--|----|------|
| Dövüş oyunları oynama | 49 | 87,5 |
| Okul duvarına çıkma | 45 | 80,3 |
| Kaydırağa tersten çıkma | 40 | 71,4 |
| Öğretmenin görüş alanından uzak mesafeye gitme | 40 | 71,4 |
| Aynı kaydırakta birden fazla çocuğun aynı anda kayması | 37 | 66,0 |
| Hızlıca sallanma | 37 | 66,0 |
| Çitlere tırmanma | 36 | 64,2 |
| Hızlıca bisiklet, scooter, kaykay vb. sürme | 32 | 57,1 |
| Havuz, gölet, ateş alanı gibi alanlara yakın mesafede oynama | 32 | 57,1 |
| Ağaca çıkma | 31 | 55,3 |
| Tırmık, kürek, çekiç, çivi gibi malzemelerle oynama | 25 | 44,6 |
| Hızlıca koşma | 21 | 37,5 |

Çocukların bu davranışları gösterdikten sonra öğretmenlerin sergilediği yaklaşım ile ilgili cevaplar incelendiğinde okulun yöneticilerinin “Sözlü uyarma (n=51)” ve “Kuralları hatırlatma (n=51)” nın öğretmenleri tarafından kullanıldığını ifade etmişlerdir. Bazı okul yöneticileri, öğretmenlerinin “Oturtup bir süre düşündürme (n=20)” ve “O bölgede oyun hakkını kaybetmesi (n=15)” gibi uygulamaları olduğunu belirtmiştir. “Fiziksel müdahale (n=8) (kucağa alıp indirme, elindeki malzemeyi alma gibi..)” ve “Okul binasına (içeri) gönderme (n=8)” de uygulanan davranışlar arasındadır (Tablo 4.8.).

Tablo-4.8. İstenmeyen Davranışlar Karşısında Sergilenen Yaklaşımlar (n=56)

| İstenmeyen davranışlar karşısında sergilenen yaklaşımlar | n | % |
|---|----|------|
| Sözlü uyarma | 51 | 91,0 |
| Kuralları hatırlatma | 51 | 91,0 |
| Oturtup bir süre düşündürme | 20 | 35,7 |
| O bölgede oyun hakkını kaybetmesi | 15 | 26,7 |
| Fiziksel müdahale (kucağa alıp indirme, elindeki malzemeyi alma gibi..) | 8 | 14,2 |
| Okul binasına (içeri) gönderme | 8 | 14,2 |

Yöneticilerden 33’ü mevcut okulda görev yaptığı süre içerisinde, okul bahçesinde gerçekleşen küçük yaralanmalar (Okulda ilk yardım gerektiren küçük ezikler, acısı uzun sürmeyen morarmalar, derin olmayan sıyrıklar vb.) olmadığını; 53’ü de büyük yaralanmalar (okul harici tıbbi müdahale gerektiren veya hastane gözetimi beyin sarsıntısı, kemik kırıkları vb. yaralanmalar) olmadığını ifade etmiştir. Verilen cevaplardan küçük yaralanmaların daha çok parkta ve sert zeminlerde (taş, beton) gerçekleştiği anlaşılmıştır. Yöneticiler görev süreleri boyunca yaralanma sıklığının 2-6 arasında değiştiğini ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri “koşma” ve “kayma” nın küçük yaralanmalar için zemin hazırladığını vurgulamışlardır. Okullardan 8’i “düşme ve çarpmayı” küçük yaralanma nedeni olarak göstermiştir. Küçük yaralanma olarak tabir edilebilecek vakaları “morarma”, “derin olmayan sıyrıklar”, “çizik” ve “kısa süreli kanama” olarak belirtmişlerdir. Bir okul yöneticisi küçük yaralanmaları tarif ederken “*Çarpışmalar sonucu kafa ve yüzlerde ezilme, morarma, düşmelerde diz ve bacaklarda yaralanmalar*” ifadesini kullanmıştır. Büyük yaralanmalarla ilgili cevaplara bakıldığında verilen 2 cevabın da yaralanmaların “kaydırak”ta olduğunu göstermektedir. Yaralanma türüne bakıldığında ise “kol kırığının” her 2 okulda da yaşandığını ortaya koymuştur.

Ayrıca, 17 okul yöneticisi okul bahçesinde çocukların erişimlerine kapalı (erişiminin yasak olduğu) alanlar bulunduğunu ifade etmiştir. Bu alanlar; yetişkin

kontrolünün olmadığı alanlar, yüksek merdivenler, okulun arka bahçesi, kazan dairesi, depo ve araç park alanı olarak belirtilmiştir. Bazı okullarda (n=3) uygulama bahçesi (ekim-dikim alanı), peyzaj alanları ve ağaçlık alanların da girilmesi yasak alanlar olarak görüldüğü belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinden yirmi yedisi okul bahçesinde özellikle aldıkları güvenlik önlemleri olduğunu belirtmiştir. Bunlar; kolay çıkmayı sağlayacak rampaların yapılması, engebelerin giderilerek alanların düzleştirilmesi, merdivenlere korkuluk yaptırılması ve bir personelin çocuklara göz kulak olması için görevlendirilmesidir. Okullar (n=12) salıncak kullanımında güvenliği sağlamak için salıncakların önünde bariyeri olmasına özen gösterdiklerini, 6 okul düzenli bakım yaptırdığını, 3 okul zemini yumuşak malzemelerden oluşturduklarını ve 2 okul salıncakların öğretmen gözetiminde kullanıldığını belirtmiştir. Bununla birlikte, 4 okul yöneticisinin “salıncakta sallanırken önünde ve arkasında kimsenin olmamasının” bir güvenlik önlemi olduğunu belirttiği görülmüştür. “*Sallanan çocuğun önünde ve arkasında kimsenin olmaması*” aynı zamanda 21 okulda salıncak kullanırken uyulması gereken kural olarak belirtilmiştir. Buna ek olarak, 10 okulun hızlı sallanmamayı, 5 okulun sırayla sallanmayı ve 4 okulun ayakta sallanmamayı kural olarak kabul ettiği görülmüştür.

Okul bahçelerinin 43’ünde özel gereksinimli çocuklar için alınmış önlemler/ yapılmış düzenlemeler yer almamaktadır. Yer alanlar okullarda sadece ihtiyaç olan alanlara rampa yapıldığı ifade edilmiştir.

Okulların büyük çoğunluğunda (n=54) bir riskli oyun politikası olmadığı ifade edilmiştir. 34 okul bununla ilgili görüşmeye katılıp bilgi almak istediklerini ifade etmişlerdir. Yöneticilerin konuyla ilgili görüşlerine bakıldığında; bir yöneticinin “*Çevreyi ve doğayı aktif olarak kullanmaktayız. Sadece kurumumuz, fiziksel becerileri destekleyici yönden materyal anlamında yetersizdir. Ayrıca kurumun büyük bir bölümü parke taşları ile döşendiği için bazı alanların oluşturulması zor olmaktadır*” açıklamasını yaptığı görülmüştür. Bir diğer yönetici, “*Milli eğitim bu konuda bahçelerin düzenlenmesinde tüm anaokullarına destek olmalı ve anaokullarına sadece düz, standart oyun grupları yerleştirilmemeli; daha kapsamlı, çocukların kendilerini bulabilecekleri, daha çok yaparak yaşayarak tecrübeler edinebilecekleri alanlar oluşturulmalı*” ifadesini kullanmıştır. Başka bir yönetici de “*Riskli oyun konusunda idarecilerden ziyade öğretmenlerle görüşmek gerekiyor. Korumacı bir eğitim anlayışına sahip öğretmenlerle ve velilerle bu uygulamaları yapmak sıkıntılı. Daha özgür bir eğitim anlayışı ve ideal bahçeler gerekli*” diye belirtmiştir.

Riskli oyunla ilgili öğretmen görüşlerine bakıldığında; 3 öğretmenin “*tehlikeli, zarar veren oyun*”, 4 öğretmenin “*çocukların kendilerine ve birbirlerine zarar verdikleri oyun*” ve 3 öğretmenin “*çocukların kendi kontrollerini sağlayamadığı oyun*” olarak tanımladıkları görülmüştür. Öğretmenlerden biri “*Çocuk varsa bütün oyunlarda risk vardır... Zarar vermeme ve korunmayı böyle öğreniyorlar...*” şeklinde riskli oyunu açıklamıştır. Bir diğer öğretmen “*Düşebilecekleri ve kontrolü bana göre zor olan oyunlar*” olarak tanımlamıştır. Öğretmen görüşmelerine bakıldığında Ö2 “*riskli oyun kesici aletlerle, çivilerle, testere gibi aletlerle oynamadır yani tehlikeli maddelerle oynamadır*” şeklinde açıklama yapmıştır. Ö5 ise “*Riskli oyun, çocukların kendilerini tanımlarını sağlayan, sınırlarını keşfetmelerini sağlayan, fiziksel doygunluğa ulaşmalarını destekleyen oyunlardır. Aynı zamanda, yaralanmalara, kazalara açık oyunlar da diyebiliriz*” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmen soru formundaki risk yönetimi ile ilgili bulgulara bakıldığında öğretmenlerin genel olarak “kendilerini” “yöneticileri” ve “aileleri” sorumlu buldukları görülmüştür. Öğretmenlerden birisi görüşlerini “*Aile çocuğuna sokakta ve bahçede oyun oynatmalı. Çocuk bahçede oynamayı sadece okulda görmemeli. Öğretmen bahçe kurallarını doğru koymalı ve takibini yapmalı, idare bahçede güvenlik önlemlerini almalı*” şeklinde belirtmiştir. Başka bir öğretmen “*Doğru yönlendirildikleri, olumlu bir iletişimin kurulduğu, doğru bir planlamanın yapıldığı ve iyi bir sınıf yönetimi oluşturulduğu zaman riskli davranışlar en az seviyeye iner*” ifadesini kullanmıştır. Öğretmen görüşmelerinde Ö2 “*Çocuk yaptığı işin sonucunu önceden tahmin edemezse risk alamaz. Bu farkındalığın oluşmasında ailenin ve öğretmenin rolü büyüktür. Onlara bunları öğrenebilecekleri ortamlar sunmalıyız*” diyerek aile ve öğretmenin öneminden bahsetmiştir. Ö5 risk yönetimine dair “*riskli oyunlarda yetişkinin denetimi olmalıdır. Risk taşıyan malzemeler verilirken yetişkin model olmalı, kullanımını göstermelidir*” ifadesini kullanmıştır. Ö1 ise “*yetişkinler ortam sağlayıcı niteliktedir. Çocukların riski almak için ortama dahil olması gerekir. Yetişkinler bilgilendirmeli ve takip etmelidir*” açıklamasını yapmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları temel alınarak varılan sonuçlar, bu sonuçların alanyazında yer alan çalışmalar ele alınarak tartışılması ve daha sonra yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1.Tartışma

5.1.1.Büyük Yüksekliklerde Oyun

Çocukların büyük yüksekliklerde oyununu destekleyecek tırmanma duvarı/aparatı, çocukların üzerine çıkıp atlayabileceği yükselti ve çocukların üzerine çıkıp yürüyebilecekleri farklı yükseklikteki alanların veya materyallerin yöneticilerin görüşleri ve fotoğraf incelemeleri sonucunda- diğer oyun ekipmanlarına oranla (kaydırak ve salıncak) sayıca yetersiz olduğu görülmüştür. Çocukların, bu ekipmanlarla yapılabilecek davranışlara alternatif olarak kaydırığa, salıncığa ve okul duvarına tırmanma davranışı gösterdiği belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin bu konu ile ilgili görüşlerine bakıldığında kesinlikle izin vermeyecekleri davranışlar arasında “okul duvarına çıkma”, “kaydırığa tersten çıkma”, “çitlere tırmanma” ve “ağaca çıkma” olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, öğretmen soru formundaki cevaplardan öğretmenlerin izin vermeyecekleri davranışlar arasında “tırmanma ve belli bir yükseklikten atlama” olduğu görülmektedir. Bu tür davranışlara izin verme konusunda öğretmenlerin, yöneticilere göre daha esnek ve teşvik edici olduğu belirlenmiştir. Fakat, hem ekipman yetersizliğinin olması hem de yönetici ve öğretmenler tarafından bazı kısıtlamaların olması çocukların bu davranışları deneyimleme imkanlarını azalttığını göstermektedir. Oysa, yapılan çalışmalarda, “tırmanma” etkinliğinin çocuklar arasında popüler bir aktivite olduğu belirtilmiştir (Stephenson, 2003; Sandseter, 2007a, 2007b). Aynı zamanda, tırmanma ve atlama için uygun ve yeterli ekipman bulamayan çocukların “istenmeyen davranış” olarak tabir edilen davranışları sergileme olasılığını artırdığı söylenebilir.

5.1.2. Yüksek Hızda Oyun

Çocuk oyunlarında yüksek hız, oyunu riskli yapmak için önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Sandseter, 2007a). Kaydırak ve salıncak, yükseklik ve hızı birleştiren deneyimler için fırsatlar sunar (Stephenson, 2003). Bu araştırmada, yönetici görüşleri ve fotoğraf incelemeleri sonucunda, kaydırak ve salıncak gibi yüksek hızda oyunu

destekleyici materyallerin sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Materyallerin niteliğine bakıldığında kaydırak ve salıncakların plastikten yapıldığı, kaydırakların düz ve sarmal şeklinde çeşitlendiği fakat salıncakların çeşitlilik göstermediği sonucuna varılmıştır.

Yönetici formunda bahsedilen, okul bahçelerinde kesinlikle izin verilmeyen davranışlardan “kaydırağa tersten çıkma” ve “aynı kaydırağa birden fazla çocuğun aynı anda kayması”; yüksek hızda kayma ile ilgili öğretmen görüşlerinin de aynı doğrultuda olması bahçelerde sıklıkla yer verilen bir materyal olan kaydırakların kullanımlarının kısıtlı olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda, yönetici görüşlerinde belirtilen küçük ve büyük yaralanmaların kaydırağın kaynaklanması yönetici ve öğretmenlerin kaydırak ile ilgili endişelerinin nedenini ortaya koymaktadır. Bu endişenin çocukları da etkilediği düşünülebilir. Akşin ve Tunçeli'nin (2015) çocukların “tehlike” algılarını belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında, çocukların en tehlikeli gördükleri durumlardan birinin “bir yerden düşme” olduğu belirlenmiştir.

Sandseter (2009a) yapılan araştırmalara dayalı olarak, oyun parklarındaki kazaların çoğunun salıncak, kaydırak ve tırmanma ekipmanlarında gerçekleştiği çıkarımında bulunmuştur. Aynı zamanda, salıncığın sarkacının uzunluğunun veya kaydırağın dikliğinin çocuğun hızını arttıracaklarını, dolayısıyla bir şeye ya da birine çarpma durumunda yaralanma riskini artıracaklarını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, çocukların salıncığı ve kaydırağı kullanma biçimine bağlı olarak da yaralanma riskinin artabileceğini belirtmiştir (örneğin salıncığa birkaç çocuğun aynı anda binmesi, kaydırağın karnının üzerinde ve baş aşağı kaymaya çalışmak gibi). Bu araştırmada ise, salıncakların, kaydırağın farklı olarak, malzeme ve şekil bakımından çeşitlilik göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca koruma önlemlerine en fazla dikkat edilen ekipmanlardan birisi olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, salıncığın çocuklar tarafından sevildiğini kabul etmelerine rağmen salıncak kullanımı konusunda endişeli olmalarının tamamen güvenlik kaygılarından kaynaklandığı saptanmıştır. Kaydırakla ilgili yukarıda belirtilen kısıtlamaların yanında; salıncığın önüne koruma aparatı takılması, zeminin darbe emici malzemelerle düzenlenmesi ve sallanıldığı zamanlarda etrafında kimsenin olmaması salıncakla ilgili endişeleri minimize etme yolları olarak kullanılmıştır. Bu durum, çocukların riskli oyundaki heyecan duygularını kısıtlayıcı bir faktör olarak görülebilir.

Ayrıca okul bahçelerinde zıplayacak ya da zıplamayı teşvik edecek materyallerin olmadığı hem yönetici görüşlerinde belirtilmiş hem de fotoğraf incelemelerinde fark edilmiştir. Öğretmenlerin tamamı ve yöneticilerin yarısı koşmaya izin verdiklerini belirttikleri halde “hızlı koşmanın” izin vermedikleri bir durum olduğunu açıklamışlardır.

Buna karşılık, öğretmenlerin koşma konusundaki düşüncelerinin yapıcı ve gelişimsel boyutuyla ilgili olduğu görülmektedir. Okul bahçelerinin büyüklük ve zemin özelliklerine bakıldığında ise bisiklet, kayak vb ekipmanların kullanımı için alanların mevcut olduğu fakat bu materyallere okul bahçelerinde yer verilmediği gözlenmiştir. Malzeme olması durumunda öğretmenlerin çoğu izin vereceğini belirtirken, okul yöneticileri bu materyallerle oyunun asla izin veremeyecekleri davranışlar içinde olduğunu belirtmişlerdir.

5.1.3. Tehlikeli Araç-Gereçler İle Oyun

Tehlikeli araç-gereçlerin (bıçak, balta, çekiç vb.) kullanımı Norveç gibi İskandinav ülkelerinde yaygındır (Sandseter, 2007b). Bu ülkelerdeki çocuklar öğretmen gözetiminde bıçakları ile ağaç dallarını yontabilirler, dalları kesmek için testere kullanırlar ve marangozluk işleri için çekiç ve çivi kullanabilirler (Sandseter, 2007a). Bu araştırmanın bulgularına göre ise, bu araç gereçlere, “tehlikeli” olmaları nedeniyle okullarda sıklıkla yer verilmediği ve çocukların kullanmasına genel itibari ile izin verilmediği görülmüştür. İzin verilen materyaller, tırmık ve çapa gibi üretim alanlarının hazırlanmasında kullanılan malzemelerdir. Tehlikeli araç-gereçler ile oyunu destekleyecek materyallerin olmayışı çocukların bu konuda deneyim kazanamamasına neden olmaktadır. Sandseter (2007a, 2007b) yaptığı araştırmalarda her ne kadar yanlarında öğretmenleri de olsa çocukların bu malzemelerle oynarken mevcut riskin farkında olduğunu vurgulamıştır. Risk olduğu halde bu aletlerle uğraşılması riski deneyimlemek ve bu konuda yetkin olmak için büyük bir fırsattır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin bu konuda fikir ayrılığı yaşadığını göstermektedir. Bazı öğretmenler tamamen tehlikeli bulurken bazı öğretmenler malzemelerin olmayışı yada idare tarafından izin verilmeyecek olmasından dolayı uzak durmaktadır. Diğer endişelerden birisi ise, velilerin çocuklarını bu konuda ev ortamında hazırlamayışı ve bu tarz aletlerin kullanımına verecekleri tepkidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü çocukların halat ile oynamalarına izin verdiklerini, hatta bunun çocukların gelişimi için önemli olduğunu ve oynarken çok eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin diğer tehlikeli araç-gereçler kategorisinden yalnızca halata izin vermeleri iki şekilde açıklanabilmektedir. Birincisi öğretmenler halatı tehlikeli bir araç-gereç olarak görmemektedir. İkincisi, okul bahçelerinde halat, tırmanma, sarkma vb. gibi oyun araçlarında ve riskli durumlarda değil de; halat çekme oyunu, ip atlama vb gibi fazla risk taşımayan oyunlarda kullanılmaktadır. Sandseter’in (2007b) araştırmasında halatın mükemmel bir aksesuar olduğunu, Stephenson (2003) da yukarı tırmanma, ağaçtan sallanma gibi durumlarda kullanıldığını belirtmiştir. Halatın riskli

durumları deneyimlemek için bir araç olarak kullanılmasının desteklenmesi hem çocukların bu konuda deneyim kazanmasını sağlayacak hem de basit bir aksesuar olmaktan çıkıp nitelikli bir araç olarak kullanılmasını sağlayacaktır.

5.1.4. Tehlikeli Unsurlara Yakın Oyun

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, tehlikeli unsurlara yakın oyun imkanları da “tehlikeli ve zarar verici” olması gerekçesiyle kısıtlanmaktadır. En fazla desteklenen ve izin verilen durum çocukların muslukları kullanmasıdır. Veriler ve gözlemler doğrultusunda muslukların çoğunlukla uygulama bahçelerindeki ürünleri sulamak için kullanıldığı görülmüştür. Çok az okulda çocukların kum-çamur oyunlarını desteklemek için musluklar kum havuzunun yanında konumlandırılmıştır. Okullarda küçük havuzların ve su arıklarının olmayışı çocukların su ile ilgili oyunları doğrudan deneyimleyemediklerini gösterebilir.

Ayrıca araştırmada, okullarda ateş yakılacak alanların olduğu ifade edilse de, genel bir kanı olarak ateş yakmaya izin verilmediği belirtilmiştir. Bunun nedeni olarak “tehlikeli” olarak görülmesi gösterilmiştir. Bu bulguya paralel olarak, İpek ve Güler’in (2016) araştırmasında da okul öncesi öğretmenlerinin çocukların ateş yakınında oyun oynamalarına kesinlikle izin vermedikleri belirlenmiştir. Sandseter ve Kennair (2011) dik bir kayalık, su ve ateş kenarı gibi tehlikeli unsurlara yakın oyun davranışını engellemenin çocukların doğadaki zorlu durumlarla başa çıkma becerilerinin gelişmesini engelleyebileceğini belirtmişlerdir.

5.1.5. İtiş-kakış Oyunu

Sutton-Smith (1997) bu oyun türünü tüm oyunların temeli ve oyunun evriminin başlangıcı olarak görmüştür (akt. Storli ve Sandseter, 2015). İtiş-kakış oyunu, oyun ve gerçek dövüş arasında iyi bir denge kurması açısından önemlidir ve yüksek risklidir (Sandseter, 2007a). İtiş-kakış oyunları, çocuklarda öz düzenlemenin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Flanders ve diğ., 2009). Araştırmalar erkeklerin itiş-kakış oyunlarına daha yatkın olduğunu göstermektedir (Sandseter, 2007b). Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, birbirlerine zarar verecekleri endişesi ile çocukların itiş-kakış oyunları kısıtlanmaktadır. Okullarda bu tarz oyun için geniş alanlar olmasına rağmen desteklenen bir oyun olmadığı görülmüştür. Storli ve Sandsteter’in (2015) araştırmasında da benzer bir sonuç olarak itiş-kakış oyunlarının en fazla kısıtlanan dramatik oyun türü olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, İpek ve Güler’in (2016) yaptığı araştırmada okul öncesi

öğretmenlerinin boğuşma, güreşme gibi oyunlara izin vermedikleri saptanmıştır. Özdemir (2014) 5-6 yaş grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerini incelediği araştırmasında ise, sınıfta itiş-kakış oyunları oynanmasına öğretmenlerin izin vermemesi nedeniyle çocukların bu oyunları öğretmenin sınıfta olmadığı zamanlarda oynadıkları saptanmıştır. Duman ve Temel (2011) tarafından yapılan, Türkiye ve Amerika'da anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmada ise, her iki grupta da itiş-kakış oyunlarının çok az oynandığı gözlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, itiş –kakış oyunlarının bir oyun değil de bir davranış bozukluğu olarak görüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenler arasında, doğru yönlendirilmiş çocukların ve iyi planlanmış etkinliklerin bu tarz davranışlara yer vermeyeceği kanısının olduğu bulunmuştur.

Flanders ve diğerlerinin (2010) itiş kakış oyunlarının etkileri üzerine beş yıl boyunca 85 baba ve çocuk ile yaptıkları takip çalışmasının sonuçlarına göre, itiş-kakış oyunlarına dahil olma sıklığının düşük olması, aynı anda ve zaman içinde fiziksel olarak agresif davranışlarla ilişkilendirilmiştir. Bu açıdan, itiş-kakış oyunlarını kısıtlamak çocukların agresif davranışlarını azaltmak yerine arttırabilir. Çocuklar kısıtlandıklarında bu oyunla ilgili duygularını doğru bir şekilde yaşayamayabilirler.

Buna karşılık, Tannock'un (2008) itiş-kakış oyunlarını iki farklı anaokulunda incelediği araştırma, eğitimcilerin itiş-kakış oyunlarının nasıl yönetileceğinden emin olmadıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, bu çalışmada, öğretmenlerin soru formuna verdikleri cevaplar ve görüşmelerde ifade ettikleri görüşler doğrultusunda öğretmenlerin itiş-kakış oyunlarını kısıtlaması ve onun yerine alternatif etkinlikler sunarak çocukların dikkatini başka yerlere çekme çalışmalarının, öğretmenlerin bu durum ile nasıl baş edeceklerini bilmemelerinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Bu tür oyunların desteklenmemesi, öğretmenlerin kendilerini ve çocukları güvenli bir alana çekme çabası olarak görülebilir.

5.1.6. Çocukların Gözden Uzaklaşabileceği Oyun

Araştırmada incelenen okulların, çocuklara arkadaşları ile sakin vakit geçirebilecekleri hatta yalnız kalabilecekleri ortamlar sunan ekipmanları vardır. Bunların daha çok oyun evleri ve kamelyalar kısmen de oyun gruplarının kapalı alanları olduğu görülmüştür. Okul bahçeleri çocuklara gözden uzakta oyun oynama imkanı sağlamasına rağmen çocukların yetişkinin görme alanının dışına çıkması istenmeyen bir durum olarak

belirtilmiştir. Oysa, Sandseter (2007b), çocukların gözden kaybolmasını onların “keşfetmeye çıktıklarının” bir göstergesi olarak açıklamıştır. Aynı zamanda, Sandseter (2009a) çocukların yetişkin gözetiminden uzakta oynamaktan çok keyif aldıklarını, bu sırada kaybolma riskini ve tehlikesini hissetseler bile gözden uzaklaşma deneyimi yaşamak için içsel motivasyonlarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Her ne kadar çocukların okul bahçesindeki keşif çalışmalarının desteklediği ifade edilse de güvenlik kaygısından dolayı gözden kaybolma durumunun istenmeyen bir davranış olarak görülmesi çocukların keşif çalışmalarını engellediği düşünülmektedir. Aynı zamanda, incelenen öğretmen ifadeleri doğrultusunda öğretmenlerin çocukları yakından gözleyebileceği ortamlarda daha izin verici ve destekleyici oldukları sonucuna varılmıştır.

5.1.7.Oyun Alanlarında Risk Yönetimi

Okul bahçelerinin fotoğrafları incelendiğinde 39 okulun bahçesindeki ekipmanların bakımlı olduğu, yönetici görüşlerinde de bakıma önem verdikleri belirlenmiştir. Çocuk oyun alanlarındaki ekipmanların düzenli kontrolü, bakımı; çocukların mevcut riskler ile ilgili farkındalığının artırılması ve çocuğun özelliklerinin tanınması risk yönetimi çerçevesinde yapılabilecekler arasındadır (Gill, 2010, Warden, 2010; akt. Cevher-Kalburan, 2019).

Riskli oyunu etkileyen fiziksel özelliklerden birisi olan zemin kaplamalarının bazı okullarda çocukların rahat oyun oynamasını engelleyecek şekilde olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca çoğu okul bahçesinin çocukların koşması için alana sahip olduğu bulunmuştur. Fakat, çim dışındaki alanların parke taşı ve beton kaplı olması çocukların koşmasını engelleyen bir durum olarak görülmüştür. Oysa çocukların oyun oynadığı her alanda zemin kaplamasının niteliği önemlidir. Ball (2002) düşme yüksekliklerinin (genellikle maksimum ekipman yüksekliği olarak alınmıştır) ve yüzey kaplamasının, oyun alanlarında başlıca potansiyel risk faktörleri olduğunu ifade etmiştir.

Sandseter’in (2009b) okullardaki riskli oyun sağlayıcılığı üzerine yaptığı çalışmada çevredeki fiziksel özelliklerin riskli oyun sağlayıcılığında risk seviyesini belirleyen kriterler olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada öğretmen ve yöneticiler de çocuğun riskli oyununu etkileyen faktörler olarak malzeme eksikliğini göstermişlerdir. Okul bahçelerinin incelenen fotoğraflarında çoğu okulun malzeme yönünden zengin olduğu fakat bu malzemelerin zengin riskli oyun ortamı sağlamadığı belirlenmiştir. Oyun ekipmanlarının, çocukların riskli oyuna dahil olma durumunu belirleyen unsurlardan olduğu bilinmektedir. Bu açıdan, oyun alanları ve ekipmanları, çeşitli yeteneklere ve ilgilere sahip çocuklara

hitap etmek için çeşitli oyun deneyimleri sunması (Little ve Eager, 2010) kritik önem taşımaktadır.

Riskli durumları yönetme sürecinde yönetici ve öğretmenler yasal prosedürleri takip etmektedir. Karşılaşılan sorunlara bulunan çözümlerin ise genellikle “kısıtlama” şeklinde olduğu anlaşılmıştır. Alat, Akgümüş ve Cavalı'nın (2012) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin çocukların risk almasını engelleyici tutumlar sergiledikleri bulunmuştur. Cevher-Kalburan (2015) okul öncesi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada uygulanan eğitim öncesinde öğretmen adaylarının çocukların risk almasını destekleyici tavır ve düşüncede olmadıkları, bu becerileri eğitimden sonra kazandıkları görülmüştür. Güler ve Demir (2016) tarafından, altı farklı okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan toplam 25 öğretmen ile yürütülen çalışmada öğretmenlerin riskli oyunlara karşı temkinli yaklaştıkları, çocukların fiziksel sağlıkları konusundaki endişenin riskli oyuna dahil olmaları önünde bir engel olduğu; fiziksel altyapı sorunlarının, idareciler ve öğretmenlerin oyunlara yönelik tutumlarının riskli oyunları engelleyen diğer etkenler arasında olduğu belirtilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, okul bahçesinin kullanımıyla ilgili kuralların belirlenmesinde çocuklar, kuralları belirleme ve değiştirme sürecine gerektiği kadar dahil edilememektedir. Yönetici ve öğretmenler problem yaratan durumu fark etmeleri halinde riski düşürecek düzenlemeler yapmaktadırlar. Little (2010b), yaptığı çalışmada, uygulayıcıların risk durumlarını yönetme sürecinde bilinçli kararlar almak ve mesleki bilgilerini kullanmalarını sağlamak için, kural düzenlemelerinin ve risk değerlendirme prosedürlerinin daha esnek bir şekilde uygulanması gerektiğini belirtmiştir Riskten kaçınmak yerine onu oyun ortamlarına uygun bir şekilde koymak, daha yapıcı bir davranış olarak görülmektedir. Tüm oyun risklerinin çocukların oyun ortamlarından kaldırılması mümkün değildir ve istenen bir durum da değildir. Tüm tehlikeleri (ciddi yaralanma veya ölüm tehlikesi olan durumlar) oyun alanından uzak tutma endişesi, istemeden de olsa, risk almak için tüm fırsatların kaldırılmasına neden olabilir. Önceliği “çocukları güvende tutmak” olanlar için bu küçük bir maliyet gibi görünebilir, ancak çocukların öğrenmesinin daha geniş sorunlarıyla ilgilenenler için çok daha fazla önemi olması muhtemeldir (Stephenson, 2003).

Bir diğer önemli unsur da, riskli oyun davranışlarını destekleyecek materyaller sunulmadığında çocukların kendilerine alternatifler yaratmalarıdır. Yüksek düzeyde denetim ve kazaları engellemek için yapılan müdahaleler riski azaltmak yerine ciddi yaralanma potansiyelini arttırabilir (Little ve diğ., 2011). Sandseter'in (2013) ve Lavrysen'in (2017) bahsettiği gibi çocukların risk ve zorlukları yaşama fırsatları,

yetişkinlerin çocuk oyunlarının güvenliğini sağlama istekleri ile kısıtlanmaktadır. Güvenlik kaygıları ve katı risk azaltma stratejileri, çocukların oyunda yeterli risk alma fırsatlarını tüketmektedir (Little, 2010b). Unutulmamalıdır ki çocuklar herhangi bir durumdaki riski değerlendirme ve ondan kurtulmanın uygun yollarını bulma eğilimindedir ve bir kaza yaşama riskini faaliyetin olumlu sonuçlarından daha büyük olarak algıladığında, çocuk riski ortadan kaldırarak yönetmeye çalışacaktır (Sandseter, 2009c). Bu da şu anlama gelmektedir; çocuklara güvenmeliyiz ve onları kısıtlamak yerine sadece izlemeliyiz.

5.2.Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Denizli ilindeki resmi bağımsız anaokullarının bahçelerinin fiziksel özelliklerinin riskli oyuna imkan sağlama konusunda yeterli özelliklere sahip olmadığı söylenebilir. Okul yöneticilerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin ise çocukların oyunlarında riskler almalarına oldukça sınırlı düzeyde izin verdikleri saptanmıştır. Okul bahçelerinin ve diğer oyun alanlarının tasarlanma sürecinde çocuklar için gerekli güvenlik önlemleri alınarak, gelişimlerini destekleyecek riskler almalarını sağlayacak düzenlemeler yapılması faydalı olacağı düşünülmektedir. Olds'un (2001) belirttiği gibi, okul bahçesinin fiziksel özelliklerinin tasarlanması konusunda çocuklar, okul yöneticileri, öğretmenler ve ebeveynler başta olmak üzere, çocuklar için çalışan tüm uzmanların (peyzaj mimarları, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, kamu kurumları gibi) işbirliği içinde hareket etmesi önem taşımaktadır.

Okul bahçelerinde yapılabilecek fiziksel düzenlemelere örnek olarak, çocukların tırmanmalarına, üstüne çıkıp aşağı atlamalarına, dengede durmalarına izin verecek farklı yüksekliklerde ve özelliklerde unsurların olması (alçak dalları olan tırmanılabilir ağaçlar, ahşap kulübeler, kuleler, kütükler gibi) çocukların büyük yükseklikte riskli oyunları oynayabilmeleri açısından önemli bir fırsat oluşturabilir. Yüksek hızda oyunu destekleyen ekipmanlar olan salıncak ve kaydırakların okul bahçelerinde en sık yer verilen ve en fazla kısıtlamaya yönelik tedbirler alınan ekipmanlar olduğu düşünülürse, bunların serbest ve sık kullanımını sağlayacak tedbirler (zemini güvenli hale getirmek, bakımını düzenli yapmak, kaydırak ve salıncak yapısını değiştirmek vb.) alınabilir. Ayrıca, bisiklet yolları, geniş çimenlikler, birden fazla çocuğun aynı anda kullanmasına izin verecek özellikte salıncaklar gibi çeşitli unsurların okul bahçelerinde sunulmasının, çocuklar için yüksek hızda zengin deneyimler sağlayacağı düşünülmektedir. Tehlikeli araç-gereçler ile oyuna fırsat veren materyallerin anasınıflarında program dahilinde nasıl kullanılacağı, nasıl saklanacağı ve çocuklardan bu araç-gereçlerin kullanımına yönelik

beklentilerin neler olabileceği konusunda prosedürlerin oluşturulmasının, çocukların bu deneyimden güvenli şekilde faydalanmaları açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı şekilde, tehlikeli unsurlara yakın oyunların da okullarda desteklenmediği görülmüştür. Okul bahçesinde yapılacak küçük değişiklikler çocuklara bu tarz oyunlarla meşgul olma imkanı sağlayabilir. Örneğin, sıklıkla hobi bahçelerinin yanında konumlandırılan muslukların çocukların bahçede rahat erişebileceği yerlere de koyulması, okul bahçesinde arıkların açılması ve hatta içerisinden su geçirilmesi, ateş yakılabilecek alanların oluşturulması vb. değişiklikler çocuklar için güvenli biçimde riskli oyun olanakları sunmaya yardımcı olabilir. Ayrıca, okul bahçesinde arkasına saklanılabilecek, arasına girilebilecek çalılıklar, büyük ağaçlar, kayalıklar olmasının, çocukların güvenli şekilde gözden kaybolma deneyimi yaşayabilmeleri için önemli fırsatlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Oyun alanlarının güvenli hale getirilmesi risklerden kaçınılması değil, tehlikelerden arındırılması anlamına gelmektedir (Cevher-Kalburan, 2019). Çocukların küçük riskler almasını teşvik etmek, büyük risklerin ortaya çıkmasını engellemektedir (Gill, 2007). Bu açıdan, okul çalışanlarının kaza ve yaralanma durumunda oyunu yasaklamak yerine; öncelikle çocukların gelişimsel özelliklerini, ilgi ve gereksinimlerini tespit ederek, oyunda sergilenen davranışlar ile ilgili “risk-fayda analizi” yapmaları gerekmektedir. Bu analiz sonucunda, kaza ve yaralanmaları en aza indirecek ve böylece çocukların güvenli bir ortamda özgürce riskler alabilecekleri oyunlar oynamalarına fırsat verecek şekilde çeşitli önlemler geliştirilmesinin, çocuklar açısından daha sağlıklı bir risk yönetimi sağlayacağı düşünülmektedir.

Bununla birlikte okulların kendilerine özgü yazılı birer riskli oyun politikalarının mevcut olmadığı, kuralların ise çoğunlukla çocukların riskli oyunlarını kısıtlayıcı şekilde uygulandığı belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların riskli oyunlar oynamalarını nasıl destekleyecekleri ve güvenlik ile ilgili önlemleri nasıl alacaklarına ilişkin politikalar geliştirmesi gerekmektedir (Cevher-Kalburan, 2014c). Geliştirilen politikalar, hem yöneticiler hem de öğretmenler için riskli oyunlara yer verme konusunda güven ve kolaylık sağlayabilir. Böylece riskli oyunlar “tehlike” çemberinden çıkıp desteklenebilir durumlar haline gelebilir.

Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin, çocukları riskli oyuna dahil etme ile ilgili kararlarının ailelerin kaygılarından etkilendiği belirlenmiştir. Little ve Eager’in (2010) çalışmalarında belirttikleri gibi ebeveynlerin güvenlik endişeleri, hem öğretmenlerin hem

de çocukların bağımsız faaliyetlerinin kısıtlanmasına, dolayısı ile yetişkinlerin çocuklar üzerindeki kontrolünün artmasına neden olmaktadır. Cevher-Kalburan'ın (2015) yaptığı araştırmada da, ebeveynlerin çocuklarını öğretmenlere “emanet etmeleri” algısının öğretmenler üzerinde baskı yaratabileceği, bu nedenle öğretmenlerin çocuklara karşı kısıtlayıcı davranabildikleri belirtilmiştir. Bu bağlamda, çocukların riskli oyun fırsatlarını geliştirmek için, okul-öğretmen-aile işbirliği önem taşımaktadır. Ayrıca, ebeveynlerin çocukların riskli oyunlarıyla ilgili kaygıları ve görüşleri belirlenerek aile eğitim programlarının geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, ortak bir görüşle belirlenen ve uygulanan riskli oyun politikalarının aileler tarafından benimsenmesi, kendilerini ve çocuklarını güvende hissetmelerine ve böylece çocukların riskli oyunlara dahil olma düzeylerinin yükselmesine yardımcı olabilir.

Araştırmacılara göre (Little, 2010; Maynard, 2007), sınıf mevcudunun yüksek olması, riskli oyun fırsatını kısıtlayan bir durumdur ve oyun alanlarında güvenliği sağlamak açısından öğretmenin sorumlu olduğu çocuk sayısının yüksek olmaması gerekmektedir. Bu açıdan, ebeveynlerin kaygılarının yanında, sınıf mevcudunun fazla olmasının da, öğretmenlerin çocukların riskli oyun davranışlarını kısıtlamalarına neden olabileceği düşünülmektedir. 2014 tarihli ve 29072 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre *“bir gruptaki çocuk sayısının 10'dan az, 20'den fazla olmaması esastır. Ancak talep olması ve okulun imkanlarının yeterli olması halinde çocuk sayısı artırılabilir.”* Öğretmen soru formundan alınan verilere göre sınıf mevcutlarının 12-28 çocuk arası değiştiği, ortalama 21 çocuk olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu nedenle, risk yönetiminin bir parçası olarak, öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocuk sayısı azaltılmasa da, yardımcı öğretmen ataması/ görevlendirilmesi gibi çözümlerin faydalı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenler *“ailenin eğitim etkinliklerine katılımı”* çalışmalarını sistemli, planlı ve düzenli bir şekilde yürüttüğünde, ebeveynler *“gözlemci olarak kurumda bulunması; sosyal etkinlikler, alan gezileri, açık hava etkinliklerinde eğitimciye yardımcı olması; sınıfta eğitimci tarafından planlanan bir etkinlikte görev alması”* gibi yollarla işbirliği yapabileceklerdir (EBADER, 2013).

Alanyazında riskli oyunla ilgili yapılan çalışmaların Avusturalya, Norveç, İngiltere gibi okul öncesi dönemde dış mekan oyun alanlarını sık kullanan ülkelerde yapıldığı; yetişkin görüşleri ve mekan değerlendirmeleri yanında çocukların görüşlerinin alındığı ve uzun soluklu gözlemlerin yapıldığı görülmüştür (örn. Little, 2010a, 2010b; Sandseter, 2007a, 2007b, 2009a, 2009b, 2009c; Ball, 2002; Ball ve diğ.,2008). Türkiye’de ise riskli

oyunla ilgili görüş belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar daha çok yetişkinler üzerinde yoğunlaşmıştır (örn. Cevher-Kalburan, 2014c, Cevher-Kalburan ve İvrendi, 2016, Güler ve Demir, 2016). Bu nedenle, diğer ülkelerde belirlenen riskli oyun özelliklerinin Türk kültüründe nasıl benzerlik ya da farklılık gösterdiğini ortaya koyacak kültürlerarası karşılaştırmalı çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerin ve ebeveynlerin riskli oyun ile ilgili anlayışlarını geliştirmelerine ve çocuklar için riskli oyun ortamları sunabilmelerine destek olacak eğitimler düzenlenerek etkililiği incelenebilir. Bunun yanı sıra, riskli oyunla ilgili çeşitli veri toplama araçları geliştirilerek çocukların görüşlerinin alınmasının ve derinlemesine araştırmalar yapılmasının, çocuklar için daha nitelikli ve etkili şekilde riskli oyun olanakları sağlamak açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Bu araştırma Denizli ilinde bulunan resmi bağımsız anaokulları ve bu okullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenler ile sınırlıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarının iç ve dış mekan fiziksel özelliklerinin riskli oyun sağlayıcılığı, okul çalışanlarının ve ailelerin çocukların riskli oyununa yaklaşımları ve çocukların sergiledikleri riskli oyun davranışları, daha geniş örneklem gruplarında, farklı özellikteki kurumlarda (özel anaokulları, ilkokul bünyesindeki anasınıfları gibi), çeşitli veri toplama araç ve yöntemleri kullanılarak incelenmesinin alanyazına önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, Y. (2011). Çocuk oyun alanları üzerine bir araştırma İstanbul, Isparta, Eskişehir, Erzurum, Kayseri, Ankara, Zonguldak ve Trabzon İlleri Örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(11), 82-106.
- Aksu, Ö., ve Demirel, Ö. (2011). The design and land usage of the primary school gardens in Trabzon. *Türkiye Ormancılık Dergisi*, 12(1), 40-46.
- Akşin, E., ve Tunçeli, H. İ. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının” tehlike” kavramına ilişkin görüşleri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, (1), s.599-609.
- 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.
- Atabey, D., Yurt. Ö. ve Ömeroğlu, E. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumları açık hava oyun alanlarının incelenmesi*. Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi, 1-3Ekim, Edirne (sf 651- 653).
- Ball, D. J. (2002). *Playgrounds-risks, benefits and choices*. HSE Books.
- Ball, D., Gill, T., & Spiegel, B. (2012). *Managing risk in play provision*. Play England for the Play Safety Forum.
- Ball, D. J., Gill, T., & Spiegel, B. (2008). *Managing risk in play provision: implementation guide*. The Department for Children, Schools and Families (DCSF) and the Department for Culture, Media and Sport (DCMS)..
- Banko, Ç., Akdemir, K., Gemici-Koşar, M. & Sevimli-Çelik, S. (2018). The investigation of outdoor playgrounds in terms of supporting risky play. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(3), 406-417. DOI: 10.17679/inuefd.387479
- Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri: Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu örneği. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8. 27-44.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children’s safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 9(9), 3134-3148.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E., Bienenstock, A., ... & Pickett, W. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 12(6), 6423-6454.
- Bulut, Z., ve Kılıçaslan, Ç. (2011). Çocuğa özgüven kazandırmada önemli bir ilke; çocuk oyun alanlarında güvenlik. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 10(1), 78-85.

- Bundy, A. C., Lockett, T., Tranter, P. J., Naughton, G. A., Wyver, S. R., Ragen, J., & Spies, G. (2009). The risk is that there is 'no risk': a simple, innovative intervention to increase children's activity levels. *International Journal of Early Years Education*, 17(1), 33-45.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevher- Kalburan, N. (2014a). Denizli ilinde bulunan resmi ve özel anaokulu bahçelerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 99-113.
- Cevher-Kalburan, N. (2014b). Okul öncesi dönem çocuklarının dış mekanda oyun fırsatları ve ebeveyn görüşleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 32, 113-135.
- Cevher-Kalburan, N. (2014c). Erken çocukluk döneminde riskli oyun. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 943-960.
- Cevher-Kalburan, N. (2015). Developing pre-service teachers' understanding of children's risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(3), 239-260.
- Cevher-Kalburan, N. (2019). *Riskli oyunun çevre eğitimi açısından önemi ve alternatif yaklaşımlar*. Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilirlik, D. Pamuk (Editör). Ankara: ANI Yayıncılık.
- Cevher-Kalburan, N., & Ivrendi, A. (2016). Risky play and parenting styles. *Journal of Child and Family Studies*, 25(2), 355-366
- Chancellor, B., & Cevher-Kalburan, N. (2014). Comparing and contrasting primary school playgrounds in Turkey and Australia. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 13(2), 41-59.
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues In Early Childhood*, 5(1), 68-80.
- Creswell, J. W. (2017) *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (çev. M. Sözbilir). Pegem Akademi. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2014).
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. Anı.
- Çelik, A. (2012). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Açık Alan Kullanımı: Kocaeli Örneği. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 43(1): 79-88.
- Duman, G., ve Koçak, N. (2013). Çocuk oyun alanlarının biçimsel özellikleri açısından değerlendirilmesi (Konya İli Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 64-81.

- Duman, G., ve Temel, Z. F. (2011). Türkiye Ve Amerika Birleşik Devletleri'nde anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 279-298.
- EBADER (2013) 0-36 Ay Çocukları İçin Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (Ebader) Eğitimci Kitabı. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/0-36ebaderegitimcikitap.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Edgington, M. (2007). Supporting young children to engage with risk and challenge. *Early Years Update*, 48, 6-8.
- Fırat, M., Yurdakul, I. K., ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 64-85.
- Flanders, J. L., Leo, V., Paquette, D., Pihl, R. O., & Séguin, J. R. (2009). Rough- and-tumble play and the regulation of aggression: an observational study of father-child play dyads. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 35(4), 285-295.
- Flanders, J. L., Simard, M., Paquette, D., Parent, S., Vitaro, F., Pihl, R. O., & Séguin, J. R. (2010). Rough-and-tumble play and the development of physical aggression and emotion regulation: A five-year follow-up study. *Journal of Family Violence*, 25(4), 357-367.
- Gill, T. (2007). *No fear. Growing up in a risk averse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Gill, T. (2010). Putting risk in perspectives. *Early Years Update*. Nisan 2013 tarihinde <http://www.teachingexpertise.com/articles/putting-risk-perspective-10522> sayfasından erişilmiştir.
- Gleave, J. (2008). *Risk and Play*. London: National Children's Bureau
- Gül, A. ve Küçük, V. (2001). Kentsel açık-yeşil alanlar ve ısparta kenti örneğinde irdelenmesi. *Türkiye Ormancılık Dergisi*, 2, 27-48.
- Güler, B. İ., ve Demir, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara yönelik görüş ve algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 97-118.
- Jong E. Quotes. (n.d) (2018) BrainyQuote.com https://www.brainyquote.com/quotes/erica_jong_157265 sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2008) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatekin, K., ve Çetinkaya, G. (2013). Okul bahçelerinin çevre eğitimi açısından değerlendirilmesi (manisa ili örneği). *Journal of International Social Research*, 6(27).

- Knight, S. (2012). Why adventure and why risk in the early years. *ChildLinks*, 3, 15-18
- Lavrysen, A., Bertrands, E., Leyssen, L., Smets, L., Vanderspikken, A., & De Graef, P. (2017). Risky-play at school. facilitating risk perception and competence in young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 89-105.
- Little, H., & Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits?. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33.
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: Implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513.
- Little, H. (2010a). Relationship between parents' beliefs and their responses to children's risk-taking behaviour during outdoor play. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 315-330.
- Little, H., Wyver, S., & Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 113-131
- Little, H., Sandseter, E. B. H., & Wyver, S. (2012). Early childhood teachers' beliefs about children's risky play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 300-316.
- Madge, N., & Barker, J. (2007). *Risk & childhood*. Risk Commission, RSA.
- Maynard, T. (2007). Encounters with Forest School and Foucault: a risky business?. *Education 3-13*, 35(4), 379-391.
- Morrongiello, B. A., & Rennie, H. (1998). Why do boys engage in more risk taking than girls? The role of attributions, beliefs, and risk appraisals. *Journal of Pediatric Psychology*, 23(1), 33-43.
- Morrongiello, B. A., & Lasenby-Lessard, J. (2007). Psychological determinants of risk taking by children: an integrative model and implications for interventions. *Injury Prevention*, 13(1), 20-25.
- Moser, T., & Martinsen, M. T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457-471.
- New, R. S., Mardell, B., & Robinson, D. (2005). Early childhood education as risky business: going beyond what's "safe" to discovering what's possible. *Early Childhood Research & Practice*, 7(2), n2.
- Onur, B., ve Güney, N. (2004). *Türkiye'de çocuk oyunları: araştırmalar*. KÖK Yayıncılık.
- Olds, A. R. (2001). *Child care design guide*. New York: McGraw-Hill.
- Özbilgin, I. G. (2012). Risk ve risk çeşitleri. *Bilişim Dergisi*, 7, 86-93.

- Özdemir, S. (2014). 5-6 yas grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi. *Journal Of Educational Science*, 2(2), 1-15.
- Özgen, Y., ve Aytuğ, A. (1992). Kullanıcı eğilimleri açısından çocuk oyun alanları ve araçları üzerine bir inceleme. *İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 42(2).
- Sandseter, E. B. (2007a). Categorising risky play—how can we identify risk-taking in children's play?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252.
- Sandseter, E. B. H. (2007b). Risky play among four- and five-year-old children in preschool. S. O'Brien, P. Cassidy, and H. Shonfeld (Editörler.), *Vision into practice: Making quality a reality in the lives of young children* (s. 248-256). Dublin: CECDE.
- Sandseter, E. B. H. (2009a). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(1), 3-21.
- Sandseter, E. B. H. (2009b). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 439-446.
- Sandseter, E. B. H. (2009c). Risky play and risk management in Norwegian preschools—A qualitative observational study. *Safety Science Monitor*, 13(1), 2.
- Sandseter, E. B. H. (2009d). Children's expressions of exhilaration and fear in risky play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 92-106.
- Sandseter, E. B. H. (2010a). *Scaryfunny: A qualitative study of risky play among preschool children*. PhD avhandling, NTNU, Trondheim.
- Sandseter, E. B. H. (2010b). It tickles in my tummy!': Understanding children's risk-taking in play through reversal theory. *Journal Of Early Childhood Research*, 8(1), 67-88.
- Sandseter, E. B. H., & Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257-284.
- Sandseter, E.B. H. (2012). Children's risky play in early childhood education and care. *Childlinks*, 3, 2-6.
- Sandseter, E. B. H. (2013). *As safe as possible or as safe as necessary: Can injury prevention include healthy risk promotion?*. Risky Play Symposium Draft Discussion Papers. 6-8.
- Sandseter, E. B. H. (2014). Early childhood education and care practitioners' perceptions of children's risky play; examining the influence of personality and gender. *Early Child Development And Care*, 184(3), 434-449.

- Skar, M., Wold, L. C., Gundersen, V., & O'Brien, L. (2016). Why do children not play in nearby nature? Results from a Norwegian survey. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(3), 239-255.
- Steinsvik, R. M. (2004). *Playgrounds in kindergartens schools and residential areas*. Paper presented at Winter Cities International 2004 "Challenging winter frontiers", Anchorage, Alaska.
- Storli, R., & Sandseter, E. B. H. (2015). Preschool teachers' perceptions of children's rough-and-tumble play (R&T) in indoor and outdoor environments. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1995-2009.
- Şişman, E. E., ve Özyavuz, M. (2010). Çocuk oyun alanlarının dağılımı ve kullanım yeterliliği: Tekirdağ örneği. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*. 7, 1.
- Tannock, M. T. (2008). Rough and tumble play: An investigation of the perceptions of educators and young children. *Early Childhood Education Journal*, 35(4), 357-361.
- Teddle, C., & Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. Anı Yayıncılık.
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş., ve Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studie*, 27, 1-16.
- Türk Dil Kurumu (2019). Genel Türkçe Sözlük. <http://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tüzün, Y. (2002). Risk Nedir? *İç Denetim Dergisi*. http://www.tide.org.tr/uploads/sayi4_parmakizi0.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yalçın, F., & Erden, F. T. (2018). Risky play in early childhood education: a risk worth taking. *İlköğretim Online*, 17(4).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik alguları ve görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Wyver, S., Tranter, P., Naughton, G., Little, H., Sandseter, E. B. H., & Bundy, A. (2010). Ten ways to restrict children's freedom to play: The problem of surplus safety. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(3), 263-277.
- Zuckerberg M. Quotes. (n.d.) (2018) BrainyQuote.com. https://www.brainyquote.com/quotes/mark_zuckerberg_453450 sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik alguları ve görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.

EK-A: Milli Eğitim Müdürlüğü ve Valilik Onay Yazısı



DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44-E.10062058
Konu : Anket Uygulama İzni

23/05/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 14/05/2018 tarih ve 9726 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Programı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Döndü İrem MORAL'ın, Tez Danışmanı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Fatma Nilgün CEVHER'in Sorumluluğunda, " Anaokulu Bahçelerinin Fiziksel Özelliklerinin Riskli Oyun Sağlayıcılığı Açısından İncelenmesi " konulu çalışmaya yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili ve İlçelerindeki Resmi Bağımsız Anaokullarında uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ve bu araştırma kapsamında oluşturulan tezin linkini denizliarge@gmail.com adresine gönderilmesi kaydıyla 2017/2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
23/05/2018
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza

Aşağı İle Aynıdır

24.05.2018

Mahmut TUR
Memur

T.C
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Sırapapılar Mah. Sultak Cad. No: 76 20100/DENİZLİ
Elektronik Ağ : http://denizli.meb.gov.tr
e-posta: yuksekogretimyurtdisi20@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin
Telefon
Belgegeçer

: Sefa GELMİŞ - Şef
: 0 258) 265 55 54 dahili 106
: (0 258) 265 01 69-Strateji Şb.

ÖZGEÇMİŞ

| KİŞİSEL BİLGİLER | |
|----------------------------------|---|
| Adı | Döndü İrem |
| Soyadı | MORALI |
| Doğum Yeri ve Tarihi | Denizli / 13.04.1983 |
| Uyruğu | TC |
| İletişim Adresi ve E-Mail Adresi | Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü Sırapapılar Mahallesi, Saltak Cd. No:76, 20010 Merkezefendi/Denizli |
| EĞİTİM | |
| İlköğretim | Esentepe İlköğretim Okulu/ Denizli |
| Ortaöğretim | Mehmet Akif Ersoy Lisesi /Denizli |
| Yükseköğretim(Lisans) | Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği |
| YABANCI DİL | |
| İngilizce | 86 (YÖKDİL/2019) |
| MESLEKİ DENEYİM | |
| 2009-2010 | Kızılören İlköğretim Okulu / AFYON |
| 2010-2017 | Acıpayam Anaokulu / DENİZLİ |
| 2017- | Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü |