



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

**RİSKLİ OYUNUN TÜRKİYE VE ALMANYA'DAKİ
DOĞA TEMELLİ ANAOKULLARINDA
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ**

Umay Hazar DENİZ

Denizli, 2023

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

**RİSKLİ OYUNUN TÜRKİYE VE ALMANYA'DAKİ
DOĞA TEMELLİ ANAOKULLARINDA
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ**

Umay Hazar DENİZ

Danışman

Doç. Dr. Fatma Nilgün CEVHER KALBURAN

Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü (BAP) tarafından 2022EĞBE001 numaralı Doktora tez projesi ve Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından 122K787 numaralı Hızlı Destek projesi olarak desteklenmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Asiye İVRENDİ

Üye: Prof. Dr. Zeliha YAZICI

Üye: Doç. Dr. Deniz PAMUK

Üye: Doç. Dr. Hatice Gözde ERTÜRK KARA

Üye: (Danışman) Doç. Dr. Fatma Nilgün CEVHER KALBURAN

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

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; 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.

Umay Hazar DENİZ

TEŞEKKÜR

Uzun ve zorlu bir yolcuğun sonunda ortaya çıkan bu araştırma birçok kişinin desteğiyle gerçekleŐti. Öncelikle bilgisi, hoşgörüsü ve motive edici gücü ile gece gündüz demeden her sıkıŐtıđımda yardımını esirgemeyen değerli danışmanım Doç. Dr. F. Nilgün CEVHER KALBURAN'a hem bu araştırmanın hayata geçmesinde verdiği destek için hem de bana öğrenme yolcuğumda iki kişilik bir ekipmiŐiz gibi hissettirdiği için teşekkür etmek isterim. Hayattaki en büyük Őanslarımdan biri yolumun kendisiyle keŐiŐmesi oldu...

Tez izleme komitemde yer alarak araştırmanın tüm aŐamalarını takip eden, heyecanımı paylaŐan ve çalışmayı zenginleŐtiren değerli hocalarım Prof. Dr. Asiye İVRENDİ ve Doç. Dr. Deniz PAMUK'a teşekkür ederim. Ayrıca hem tez savunma jürimde yer alarak değerli önerilerini paylaŐan hem de yüksek lisans sürecimden bu yana beni her zaman daha iyiye yönlendiren Prof. Dr. Zeliha YAZICI'ya ve yine tez savunma jürimde önerilerini paylaŐarak araştırmanın derinliğine katkı sağlayan Doç. Dr. H. Gözde ERTÜRK KARA'ya teşekkür ederim.

Araştırmanın Almanya'daki sürecini kolaylaştıran, desteğini ve ilgisini hep hissettiğim Neslihan DENİZ'e, dostlukları ve yardımları için Hannes ve Johanna'ya da teşekkür etmek isterim. Ayrıca dört yıl boyunca bana her zaman destek olan, 24 saat tezimden konuŐtuđum zamanlarda bile dinlemeyi hiç bırakmayan Sümeyra GÜNER ve Gülnihal ERCİYAS başta olmak üzere beni motive eden tüm dostlarıma teşekkür ederim.

Değerli zamanlarımı ayırıp ilgiyle bu araştırmaya katılan Türkiye ve Almanya'daki tüm eğitimcilere, ebeveynlere ve çocuklara da katılımlarından ve beni bir süre okullarında misafir ettiklerinden dolayı teşekkür etmek isterim.

Son olarak hayatımın her döneminde beni ve aldığım kararları destekleyen, bazen saatlerce sunumlarımı dinlemek zorunda kalan, bazen aradığım makaleye ulaşmamı sağlayan ve böylece bu süreçteki tüm zorlukları atlatmamı kolaylaştıran canım anneme ve babama teşekkür ederim.

Umay Hazar DENİZ

ÖZET

Riskli Oyunun Türkiye ve Almanya'daki Doğa Temelli Anaokullarında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

DENİZ, Umay Hazar

Doktora Tezi, Temel Eğitim ABD,
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. F. Nilgün CEVHER KALBURAN

Eylül 2023, 215 sayfa

Bu çalışmanın amacı, Türkiye ve Almanya'da bulunan doğa temelli anaokullarında riskli oyunun karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu kapsamda farklı kültürel geçmişlerden gelen katılımcıların yaklaşımlarını karşılaştırmak, uygulamalardaki benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek ve böylece riskli oyunu daha iyi anlamak hedeflenmiştir. Kültürlerarası bir çalışma olarak planlanan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan çoklu durum çalışması olarak yürütülmüştür. Bunun için, amaçlı örnekleme yöntemi ile Türkiye'den ve Almanya'dan birer doğa temelli anaokulu belirlenmiştir. Çalışmaya Türkiye'den 14 ebeveyn, 4 eğitimci ve 38 çocuk; Almanya'dan 11 ebeveyn, 3 eğitimci ve 20 çocuk katılmıştır. Veriler görüşme, katılımcı ve doğrudan gözlem, belgeler ve görsel materyaller ile toplanmıştır. Veriler, Türkiye ve Almanya'da sonbahar ve kış mevsimlerinde 20'şer günlük zaman aralıkları içinde toplanmış ve böylece 40 günde tamamlanmıştır. Verilerin analizi sürecinde MAXQDA Analytics Pro 2022 programı ile öncelikle durum içi analizler, ardından çapraz durum analizleri yapılmıştır.

Araştırma sonucunda *oyun ortamı, çocukların riskli oyunları, eğitimcilerin yaklaşımları ve ebeveynlerin yaklaşımları* olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır. Almanya'nın oyun ortamlarında riskli oyun olanağına daha çok sahip olduğu bulgulanmıştır. Sayıca daha fazla alanın ziyaret edilmesinin ve alanlarda çeşitli düzenlemeler yapılmasının ortamlarda oyun olanağını artırdığı görülmüştür. Ayrıca Alman çocukların daha sık ve daha çeşitli riskli oyunlar oynadığı bulgulanmıştır. Yüksek hızda oyun ve büyük yüksekliklerde oyun türlerinin her iki ülkede de en sık oynanan riskli oyunlar olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların riskli oyunlarının ortamın olanaklarından, yetişkinlerin tutumundan ve serbest oyuna ayrılan süreden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitimcilerin riskli oyuna yaklaşımı ile ilgili olarak ise, öncelikle oyunu etkileyen bireysel ve çevresel etmenler belirlenmiştir. Çocuğun yaşı, gelişim düzeyi, hazırbulunuşluğu, cinsiyeti, önceki deneyimleri ve kişiliği bireysel etmenler olarak ortaya çıkarken; ortam, yetişkin tutumu ve kültür ise çevresel etmenler kapsamında değerlendirilmiştir. Ayrıca bu araştırma ile eğitimcilerin oyun öncesi, oyun sırası ve oyun sonrası rolleri ortaya çıkarılmıştır. Alman eğitimcilerin sık başvurdukları roller ortamı düzenleme ve gözlem yapma iken, Türk eğitimcilerin sıklıkla çocuklara materyal sağladıkları ve oyun sırasında uyarıda buldukları bulgulanmıştır.

Yapılan incelemeler sonucunda, ebeveyn yaklaşımlarının riskli oyuna yönelik bazı engeller oluşturabildiği saptanmıştır. Yetişkinlerin endişeleri, denetimleri, aşırı korumacı tutumları ile alan ve zaman yetersizliğinin riskli oyunu engelleyen etmenler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin duygusal tepkileri ve riskli oyundaki rolleri de riskli oyuna etkileri bakımından incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, ebeveynlerin riskli oyun sırasında en sık yaşadığı duygu endişedir. Ebeveynlerin rolleri ile ilgili bulgular incelendiğinde ise Alman ebeveynlerin sıklıkla oyunu durdurdukları veya sonlandırdıkları ve açıklama yaptıkları görülürken Türk ebeveynlerin sıklıkla çocukları uyarma ve izin vermeme rolünü tercih ettikleri bulgulanmıştır. Elde edilen bu bulgular alanyazın temel alınarak tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Riskli oyun, doğa temelli anaokulları, çoklu durum çalışması, okul öncesi eğitim, kültürlerarası araştırma, oyun

ABSTRACT

A Comparative Study of Risky Play in Nature-Based Preschools in Turkey and Germany

DENİZ, Umay Hazar

Ph.D. Dissertation, Department of in Primary Education,
Early Childhood Education
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. F. Nilgün CEVHER KALBURAN
September 2023, 215 pages

This study aims to comparatively examine risky play in nature-based preschools in Turkey and Germany. In this scope, the purpose was to compare participants' approaches from different cultural backgrounds, identify similarities and differences in practices, and thus enhance the understanding of risky play. This research, designed as a cross-cultural study, was conducted as a multiple-case study, one of the qualitative research designs. For this purpose, one nature-based preschool from Turkey and one from Germany were selected using a purposive sampling method. The study included 14 parents, 4 educators, and 38 children from Turkey, and 11 parents, 3 educators, and 20 children from Germany as participants. Data were collected through interviews, participant and direct observations, documents, and visual materials. The data were collected in 20-day intervals during the autumn and winter seasons in Turkey and Germany and thus were completed in 40 days. During the data analysis process, within-case analyses and cross-case analyses were conducted with the MAXQDA Analytics Pro 2022 program.

As a result of the research, four main themes have emerged: *the play environment, children's risky play, educators' approaches, and parental approaches*. Germany has been found to provide greater opportunities for risky play within its play environments. The findings suggest that visiting more spaces and implementing various arrangements within these spaces enhances the possibilities for play. Furthermore, it has been observed that German children engage in risky play more frequently and with greater variety. Play with high speed and play with great heights have been identified as the most commonly played types of risky play in both countries. The research has also concluded that

children's engagement in risky play is influenced by the affordances of the environment, adult attitudes, and the amount of time allocated for free play.

Regarding educators' approach to risky play, this study initially identified individual and environmental factors that influence play. Individual factors include the child's age, developmental level, readiness, gender, prior experiences, and personality, while the physical environment, adult attitudes, and culture were considered environmental factors. Furthermore, this research elucidated the roles of educators before, during, and after play. While the roles that German educators frequently use are organizing the environment and observing, it has been found that Turkish educators often provide materials to children and warn them during play.

The examinations conducted in this study have revealed that parental approaches can create specific barriers to risky play. It has been observed that adult concerns, control, overly protective attitudes, and constraints related to space and time constitute inhibiting factors for risky play. Additionally, parents' emotional reactions and roles in risky play have been examined regarding their impact on risky play. According to the research findings, parents' anxiety is the most frequently experienced emotion during risky play. Regarding parental roles, it was observed that German parents often stopped or ended the play and provided explanations, whereas Turkish parents tend to issue warnings and withhold permission more frequently. These findings have been discussed in light of the existing literature, and recommendations have been provided accordingly.

Keywords: Risky play, nature-based preschool, multiple-case study, early childhood education, cross-cultural study, play

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem	4
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Doğa Temelli Eğitim Yaklaşımı	7
2.1.1. Tarihi ve Kuramsal Temeller	7
2.1.2. Sınıflamalar.....	10
2.1.3. Yararlar	12
2.1.3.1. Sağlık açısından yararları.....	12
2.1.3.2. Gelişim açısından yararları.	13
2.1.3.3. Çevre açısından yararları.....	14
2.1.3.4. Öğrenme açısından yararları.	15
2.1.4. Almanya’da Doğa Temelli Eğitim.....	16
2.2. Riskli Oyun	18
2.2.1. Risk ve Çocuk.....	18
2.2.2. Riskli Oyunu Tanımlama.....	20

2.2.3. Riskli Oyunu Sınıflama	21
2.2.3.1. Büyük yükseklikler.	22
2.2.3.2. Yüksek hız.....	22
2.2.3.3. Tehlikeli aletler.	23
2.2.3.4. Tehlikeli unsurlar.	23
2.2.3.5. İtiş-kakış oyunları.....	24
2.2.3.6. Gözden uzaklaşma.	24
2.2.3.7. Etki ile oyun.	25
2.2.3.8. Dolaylı risk.....	25
2.3. Riskli Oyunun Etkileri	26
2.3.1. Sağlığa Etkileri	26
2.3.2. Gelişim ve Öğrenmeye Etkileri	27
2.4. Riskli Oyunu Etkileyen Etmenler	30
2.4.1. Çocuk	30
2.4.2. Ortam	32
2.4.3. Yetişkinler.....	34
2.4.3.1. Ebeveynler.....	34
2.4.3.2. Öğretmenler.....	35
2.4.4. Kültür	36
2.5. İlgili Araştırmalar	39
2.5.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	39
2.5.2. Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar	44
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	50
3.1. Araştırmanın Modeli	50
3.2. Çalışma Grubu	50
3.2.1. Türkiye.....	51
3.2.2. Almanya.....	52

3.3. Veri Toplama Araçları	54
3.4. Veri Toplama Süreci	56
3.5. Verilerin Analizi.....	58
3.6. Çalışmanın Güvenirliği	58
3.6.1. İnanılrlık	59
3.6.2. Tutarlılık	60
3.6.3. Nakledilebilirlik	60
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	61
4.1. Türkiye'ye Ait Bulgular	61
4.1.1. Oyun Ortamı	61
4.1.1.1. Oyun alanları.....	61
4.1.1.2. Riskli oyun fırsatları.....	64
4.1.2. Çocukların Riskli Oyunları	69
4.1.2.1. Oyun türleri.	69
4.1.2.2. Oyun sıklığı.....	72
4.1.3. Eğitimcilerin Yaklaşımları.....	73
4.1.3.1. Riskli oyuna yönelik inançlar.....	74
4.1.3.2. Eğitimcinin rolü.	77
4.1.3.3. Uygulamalarla ilgili önlemler.	80
4.1.4. Ebeveynlerin Yaklaşımları	84
4.1.4.1. Riskli oyuna yönelik inançlar.....	85
4.1.4.2. Riskli oyuna tepkiler.	87
4.1.4.3. Uygulamaya yönelik görüşler.	90
4.2. Almanya'ya Ait Bulgular	92
4.2.1. Oyun Ortamı	92
4.2.1.1. Oyun alanları.....	92
4.2.1.2. Riskli oyun fırsatları.....	98

4.2.2. Çocukların Riskli Oyunları	106
4.2.2.1. Oyun türleri.	106
4.2.2.2. Oyun sıklığı.	110
4.2.3. Eğitimcilerin Yaklaşımları	111
4.2.3.1. Riskli oyuna yönelik inançlar.	112
4.2.3.2. Eğitimcinin rolü.	115
4.2.3.3. Uygulamalarla ilgili önlemler.	117
4.2.4. Ebeveynlerin Yaklaşımları	122
4.2.4.1. Riskli oyuna yönelik inançlar.	123
4.2.4.2. Riskli oyuna tepkiler.	125
4.2.4.3. Uygulamaya yönelik görüşler.	127
4.3. Çapraz Durum Bulguları	129
4.3.1. Oyun Ortamı	129
4.3.1.1. Oyun alanları.	129
4.3.1.2. Riskli oyun fırsatları.	130
4.3.2. Çocukların Riskli Oyunları	132
4.3.2.1. Oyun türleri ve sıklığı.	132
4.3.3. Eğitimcilerin Yaklaşımları	135
4.3.3.1. Riskli oyuna yönelik inançlar.	135
4.3.3.2. Eğitimcinin rolü.	137
4.3.3.3. Uygulamalarla ilgili önlemler.	137
4.3.4. Ebeveynlerin Yaklaşımları	140
4.3.4.1. Riskli oyuna yönelik inançlar.	140
4.3.4.2. Riskli oyuna tepkiler.	142
4.3.4.3. Uygulamaya yönelik görüşler.	144
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	145
5.1. Sonuç ve Tartışma	145

5.1.1. Çocuklar en çok tercih ettikleri riskli oyunlar hakkında tartışma.....	145
5.1.1.1. Oyun ortamının özelliklerinin riskli oyuna katılımı ilişkisi hakkında tartışma.....	146
5.1.2. Çocuklar neden bazı riskli oyunları diğerlerine göre daha az oynadıklarına ilişkin tartışma.....	148
5.1.3. Riskli oyunu engelleyen etmenlere ilişkin görüşler hakkında tartışma	151
5.1.3.1. Eğitimciler göre engeller.....	151
5.1.3.2. Ebeveynlere göre engeller.....	152
5.1.4. Riskli oyunu etkileyen diğer etmenlere ilişkin tartışma	154
5.1.4.1. Hava durumunun riskli oyuna etkisi.....	157
5.1.5. Yetişkinlerin riskli oyuna tepkilerine ilişkin tartışma.....	158
5.1.5.1. Eğitimcilerin riskli oyundaki rolü.....	158
5.1.5.2. Ebeveynlerin riskli oyuna tepkileri.....	159
5.1.6. Riskli oyunun yararlarına ilişkin tartışma.....	161
5.1.6.1. Eğitimciler göre riskli oyunun yararları.....	161
5.1.6.2. Ebeveynlere göre riskli oyunun yararları.....	163
5.1.7. Ebeveynlerin ülkelerindeki riskli oyun uygulamalarına yönelik görüşüne ilişkin tartışma.....	164
5.2. Öneriler	165
KAYNAKÇA.....	168
EKLER.....	192
Ek 1. Pamukkale Üniversitesi Etik Kurul İzni	192
Ek 2. MEB Araştırma İzni	193
Ek 3. Ebeveyn Onay Formu	194
Ek 4. Parent Consent Form	196
Ek 5. Eğitimci Onay Formu	198

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1. <i>Riskli oyunun sınıfları ve alt türleri</i>	21
Tablo 3.3. <i>Ebeveynlerin demografik bilgileri</i>	51
Tablo 3.4. <i>Eğitimcilerin demografik bilgileri</i>	52
Tablo 3.1. <i>Ebeveynlerin demografik bilgileri</i>	53
Tablo 3.2. <i>Eğitimcilerin demografik bilgileri</i>	53
Tablo.3.5. <i>Görüşmeler ve ilişkili alt problemler</i>	55
Tablo.3.6. <i>Gözlemler ve ilişkili alt problemler</i>	56
Tablo 4.1. <i>Alanların riskli oyun fırsatları</i>	130
Tablo 4.2. <i>Çocukların riskli oyunlarının dağılımı</i>	132

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil.4.1. Oyun sıklığı kod birlikte oluşma modeli (çakışan kodlar).....	73
Şekil.4.2. Eğitimcilerin yaklaşımları hiyerşik kod- alt kod modeli.....	74
Şekil.4.3. Riskli oyuna yönelik inançlar hiyerşik kod- alt kod modeli	74
Şekil.4.4. Etmenler hiyerşik kod- alt kod modeli	75
Şekil.4.5. Güçlükler hiyerşik kod- alt kod modeli.....	77
Şekil.4.6. Uygulamalarla ilgili önlemler hiyerşik kod- alt kod modeli	80
Şekil.4.7. Ebeveyn yaklaşımları hiyerşik kod- alt kod modeli.....	84
Şekil.4.8. Riskli oyuna yönelik inançlar hiyerşik kod- alt kod modeli	85
Şekil.4.9. Riskli oyuna tepkiler	87
Şekil.4.10. Uygulamaya yönelik görüşler hiyerşik kod- alt kod modeli	90
Şekil.4.11. Oyun alanları hiyerşik kod-alt kod modeli.....	92
Şekil.4.12. Oyun sıklığı kod birlikte oluşma modeli (çakışan kodlar).....	110
Şekil.4.13. Eğitimcilerin yaklaşımları hiyerşik kod- alt kod modeli.....	111
Şekil.4.14. Riskli oyuna yönelik inançlar hiyerşik kod- alt kod modeli	112
Şekil.4.15. Etmenler hiyerşik kod- alt kod modeli	113
Şekil.4.16. Güçlükler hiyerşik kod- alt kod modeli.....	114
Şekil.4.17. Uygulamalarla ilgili önlemler hiyerşik kod- alt kod modeli	117
Şekil.4.18. Ebeveyn yaklaşımları hiyerşik kod- alt kod modeli.....	122
Şekil.4.19. Riskli oyuna yönelik inançlar hiyerşik kod- alt kod modeli	123
Şekil.4.20. Riskli oyuna tepkiler hiyerşik kod- alt kod modeli	125
Şekil.4.21. Uygulamaya yönelik görüşler hiyerşik kod- alt kod modeli	128
Şekil.4.22. Eğitimcilerin riskli oyun örnekleri iki vaka modeli	135
Şekil.4.23. Bireysel etmenler iki vaka modeli	136
Şekil.4.24. Çevresel etmenler iki vaka modeli.....	136
Şekil.4.25. Gereksinimler iki vaka modeli	139
Şekil.4.26. Ebeveynlerin riskli oyun örnekleri iki vaka modeli.....	141
Şekil.4.27. Öğrenme alanları açısından yararlar iki vaka modeli	141
Şekil.4.28. Öğrenme alanları açısından yararlar iki vaka modeli	142
Şekil.4.29. Yetişkin kaynaklı engeller iki vaka modeli.....	142
Şekil.4.30. Ölçütler iki vaka modeli.....	143
Şekil.4.31. Duygular iki vaka modeli.....	143

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi hakkında sırayla bilgi verilmiştir. Ardından, araştırmadaki sayıltılar ve sınırlılıklar belirtilmiş ve temel tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde çocuklar kentleşmenin artması ve bunun sonucunda doğal alanların daralması, boş arazilerin sayısının azalması, artan trafik, tehlikeli yabancılar ile ilgili kaygı gibi nedenlerle açık havada önceki kuşaklara oranla çok daha az zaman geçirmekte ve risk içeren oyunları da daha az oynamaktadırlar (Brussoni ve diğerleri, 2015; Kvalnes ve Hansen Sandseter, 2023a). Okul öncesi dönemdeki çocukların açık havada güvenli koşullarda zaman geçirmesi, doğayla etkileşim kurması ve risk içeren oyunları deneyimleyebilmelerinde doğa temelli anaokullarının önemli bir rolü bulunmaktadır. Eğitim felsefesi ve yöntemi doğa ile şekillendirilen doğa temelli anaokulları, 1950'lerde Danimarka'da başlamış ve ardından tüm Avrupa'ya yayılmıştır (Cordiano ve diğerleri, 2019; Knight, 2013). Şu anda Almanya, yaklaşık 2000 doğa ve orman anaokuluyla dünyanın en köklü doğa temelli eğitim programlarından birine sahiptir (Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten, 2023).

Doğa temelli anaokulları, çocukların her gün keşfettiği, oynadığı ve öğrendiği çok yönlü açık alanları bulunan anaokullarıdır. Bu okullarda sunulan özgür açık hava ortamı çocuklara heyecanlı, yoğun ve aktif deneyimler sağlar (Sandseter, 2009a). Bu sayede keşfedici ve yaratıcı oyunlar için olanak tanınır ve çocuklar risk düzeyini değerlendirmeyi ve çeşitli durumlarda riskin üstesinden gelmeyi deneyimlerler (Garrick, 2009; Sandseter, 2014; Tovey, 2010). Açık hava ortamları çocukların büyük ve küçük motor becerilerinin gelişmesi, kendilerine meydan okumaları ve oyunlarında çeşitli riskler alabilmeleri için ideal ortamlardır (LeMasters ve Vandermaas-Peeler, 2023). Araştırmacılar da duygusal ve çevresel risklerle birlikte heyecan, korku, meydan okuma, belirsizlik ve fiziksel yaralanma riskini içeren bir oyun biçimi olarak tanımlanan riskli oyunun çoğunlukla açık havada gerçekleştiği konusunda görüş birliğindedir (Sandseter, 2009b; Sandseter, Kleppe ve Ottesen Kennair, 2023; Stephenson, 2003).

Çocuklar, çevrelerini ve kendilerini keşfettikleri, güçlerini ve cesaretlerini test ettikleri riskli oyunları sıklıkla tercih ederler (Sandseter ve Kennair, 2011). Bugün herhangi bir oyun parkına gidildiğinde risk alma fırsatı içermemesi için özenle hazırlanmış olan bu oyun alanlarında bile çocukların kaydırağa tersten çıkmak gibi

risk içeren etkinliklere hevesli olduklarını gözlemlemek mümkündür. Son yıllarda yapılan araştırmalar da çocukların oyunlarında riskler almak istediklerini ve sağlıklı gelişim için bu oyunlara ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır (Ball, Gill ve Spiegel, 2012; Gray, 2020; Yurt ve Keleş, 2021). Riskli oyunun stresi azalttığı, fiziksel olarak aktif olmayı gerektirmesinden dolayı fiziksel sağlığı artırdığı ve kilo kontrolünü sağladığı bulguların çocukların zihinsel sağlığı için de bu oyunların gerekli olduğu alanyazında vurgulanmaktadır (Brussoni ve diğerleri, 2015; Brussoni, Ishikawa, Brunelle ve Herrington, 2017; Tremblay ve diğerleri, 2015). Ayrıca risk değerlendirme becerilerine katkı sağlamaktadır (Tremblay ve diğerleri, 2015). Öz düzenleme, problem çözme becerisi (Brussoni ve diğerleri, 2017), özgüven (Lavrysen ve diğerleri, 2017) ve çeşitli sosyal becerilerin gelişimini desteklediği görülmüştür (Brussoni ve diğerleri, 2015). Son olarak ise motor gelişime olan katkılar öne çıkmaktadır (Little ve Sweller, 2015). Sandseter'a (2014) göre özellikle doğal açık hava ortamlarında riskli oyun yoluyla çocuklar gelişmiş motor ve uzamsal beceriler göstermektedirler.

Riskli oyunu etkileyen çeşitli etmenler son yıllarda araştırmalara konu olmuştur. Alanyazın incelendiğinde riskli oyun üstüne yapılan araştırmaların büyük bir kısmının açık hava oyun ortamına odaklandığı görülür. Çünkü oyun alanlarının özellikleri çocukların oyun tercihleri ve oyun davranışları üzerinde etkili bir faktördür (Obee, Sandseter ve Harper, 2021). Sandseter, Kleppe ve Sando (2021) tarafından yapılan bir çalışmada riskli oyunun gözlemlendiği ortamlar açık hava ve iç mekan olarak karşılaştırılmış ve açık havada daha fazla riskli oyunun gerçekleştiği bulgulanmıştır. Waters ve Begley (2007) ise açık havada bir doğa temelli anaokulu olan orman okullarının, olumlu risk alma davranışlarının gelişimini desteklediğini bulgulamışlardır. Sandseter (2009a) da doğa temelli bir anaokulu ile geleneksel bir anaokulunu karşılaştırmış ve doğa temelli anaokullarının daha farklı riskli oyun olanakları sunduğunu belirlemiştir. Geleneksel anaokulunda bulunmayan tehlikeli unsurlara yakın oyun ve gözden uzaklaşma oyunu olanağının doğa temelli anaokulunda bulunduğunu gözlemiştir. Ayrıca oyunların risk derecesinin de doğa temelli anaokulunda daha yüksek olduğunu bulgulamıştır.

Riskli oyunu etkileyen bir diğer etmen yetişkin tutumlarıdır. Chaney (2018) öğretmen ve ebeveynlerle yürüttüğü araştırmasında riskli oyun sırasında yetişkinlerin çocukları koruma güdeleri ile mücadele etmek zorunda kaldıklarını bulgulamıştır. Ayrıca çocuğun risk alma konusunda deneyimli olup olmamasının ve kişilik özelliklerinin verdikleri kararları etkilediğini vurgulamışlardır. Katılımcıların aldıkları kararları etkileyen

diğer bir belirleyicinin kültür olduğu görölmüştür. Riskli oyunu etkileyen etmenlerden kültürel farklar araştırmalarda göze çarpan değişkenlerden biridir. Kültürel farkların hem bireysel olarak çocuğun riskli oyunla ilgili seçimlerini hem de oyunu etkileyen çevre ve yetişkinler gibi etmenleri etkilediği söylenebilir. Çünkü ebeveynlerin ve eğitimcilerin çocukları nasıl denetlediği konusunda kültürel bir etki olma olasılığı yüksektir (Sandseter, 2014). Örneğin Obee ve diğerleri (2021) Norveç'te yaptıkları araştırmada Norveçlilerin riskli oyunlara karşı rahat tutumları olduğunu ve bu tutumun düşük düzeyde risk içeren açık hava etkinliklerini teşvik eden “açık hava yaşamı” anlamına gelen kültürel olgu olarak “friluftsliv” ile açıklanabileceğini belirtmişlerdir. Sandseter'ın (2014) çalışmasının sonucunda İskandinav ülkelerinde eğitimcilerin çocukların risk alması konusunda olumlu bir yaklaşıma sahip oldukları bulgulanmış ve İngiltere, Amerika ve Avustralya gibi diğer birkaç ülke ile karşılaştırıldığında bu sonucun kültürel bir farklılıktan kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Oyun ortamı, yetişkin tutumları, kültürel farklar ve bu farkların yetişkin tutumlarına yansımalarını ortaya koymak çocukların riskli oyununu daha iyi anlamak için önemlidir. Ancak yapılan kültürlerarası karşılaştırılmalı araştırmalarda Türkiye'yi içeren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle bu çalışmada, doğa temelli anaokullarında riskli oyunu daha iyi anlamak için iki farklı kültürde riskli oyun, oyun ortamı ve yetişkin tutumları incelenmiştir.

1.2. Amaç

Riskli oyunun gelişimsel yararları, fiziksel oyun ortamlarının riskli oyuna sağladığı fırsatlar ve oyunda kültürel farklılıklardan yola çıkarak planlanan bu çalışmanın amacı Türkiye ve Almanya'da bulunan doğa temelli anaokullarında riskli oyunun karşılaştırılmalı olarak incelenmesidir. Bu kapsamda farklı kültürel geçmişlerden gelen katılımcıların yaklaşımlarını karşılaştırmak, uygulamalardaki benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek ve böylece riskli oyunu daha iyi anlamak hedeflenmiştir. Çalışmada Türkiye ve Almanya'daki doğa temelli anaokullarında riskli oyuna yönelik yetişkin yaklaşımları, çocukların riskli oyun davranışları ve oyun ortamı incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye'deki doğa temelli anaokulunda açık hava oyun alanları, malzemelerinin özellikleri ve çocuklara sunduğu riskli oyun fırsatları nelerdir?
2. Almanya'daki doğa temelli anaokulunda açık hava oyun alanları, malzemelerinin özellikleri ve çocuklara sunduğu riskli oyun fırsatları nelerdir?

3. Türkiye'deki doğa temelli anaokulunda gerçekleşen riskli oyun türleri ve katılım sıklığı nedir?
4. Almanya'daki doğa temelli anaokulunda gerçekleşen riskli oyun türleri ve katılım sıklığı nedir?
5. Türkiye'deki doğa temelli anaokulunda eğitimcilerin açık hava oyun alanlarında riskli oyuna yaklaşımları ve uygulamaları nasıldır?
6. Almanya'daki doğa temelli anaokulunda eğitimcilerin açık hava oyun alanlarında riskli oyuna yaklaşımları ve uygulamaları nasıldır?
7. Türkiye'deki doğa temelli anaokulunda çocuğu olan ebeveynlerin açık hava oyun alanlarında riskli oyuna yaklaşımları ve uygulamaları nasıldır?
8. Almanya'daki doğa temelli anaokulunda çocuğu olan ebeveynlerin açık hava oyun alanlarında riskli oyuna yaklaşımları ve uygulamaları nasıldır?
9. Türkiye'deki ve Almanya'daki doğa temelli anaokulları riskli oyun temelinde oyun ortamının fiziksel özellikleri açısından ne tür benzerlik ve farklılıklara sahiptir?
10. Türkiye'deki ve Almanya'daki doğa temelli anaokulları çocukların riskli oyuna katılımı ve tercih ettikleri riskli oyun türleri açısından ne tür benzerlik ve farklılıklara sahiptir?
11. Türkiye'deki ve Almanya'daki doğa temelli anaokulları riskli oyun temelinde eğitimcilerin yaklaşımları açısından ne tür benzerlik ve farklılıklara sahiptir?
12. Türkiye'deki ve Almanya'daki doğa temelli anaokulları riskli oyun temelinde ebeveynlerin yaklaşımları açısından ne tür benzerlik ve farklılıklara sahiptir?

1.3. Önem

Alanyazın incelendiğinde çocukların riskli oyunları ile oyun ortamının özellikleri, yetişkinlerin tutumları ve kültür arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Öncelikle çocukların riskli oyun tercihlerini belirlemek riskli oyunun derinlemesine anlaşılması için son derece önemlidir. Riskli oyuna ilişkin araştırmalar son on yılda artmış olsa da riskli oyun tercihleri ve fiziksel oyun ortamının özellikleri ile ilişkili çalışmalara olan ihtiyacın devam ettiği düşünülmektedir.

Öğretmenler eğitsel uygulamalarda karar verici rolde oldukları için onların riskli oyuna ilişkin yaklaşımlarının incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin davranışlarını doğal ortamlarında gözlemlemek, yaklaşımlarının uygulamalarını nasıl şekillendirdiğini anlamak açısından önemlidir. Bu çalışmanın bulgularının erken çocuklukta riskli oyunun önemi konusunda farkındalık yaratacağı ve bunun erken çocukluk

eğitimcilerinin açık hava riskli oyunları ile ilgili seçimlerine olumlu yansıtacağı beklenmektedir.

Bu çalışma ebeveynleri de katılımcı olarak içermektedir. Aynı konuda öğretmen ve ebeveyn olarak iki farklı kaynaktan yararlanılarak, araştırmacı ve eğitimcilere daha geniş ve çok yönlü bir bakış açısı sunulması amaçlanmaktadır. Bu bütünsel bakış açısının konuyu çok yönlü olarak değerlendirmeyi sağlayacağı düşünülmektedir.

Değinilmesi gereken bir başka konu ise çalışmanın yöntemi ile ilgilidir. Bu çalışma çoklu durum çalışması olarak yürütülmüştür. Stake (2006: 6) çoklu durum çalışmalarının, durumun farklı ortamlarda nasıl işlediğini daha iyi anlamayı amaçladığını belirtmiştir. Aynı konuya farklı bakış açıları getirmek için aynı olguyu iki farklı ortamda (Türkiye ve Almanya) inceleyen bu çalışma bu açıdan da önem taşımaktadır. Böylece çalışmanın bulguları sadece ulusal düzeyde değil, aynı zamanda küresel düzeyde de önemli olacaktır. Bunlar, tasarımı açısından bu çalışmayı önemli kılan nedenlerdir.

Alanyazında Türkiye’de riskli oyun araştırmalarının Cevher Kalburan’ın (2014a) çalışmasıyla başladığı görülmektedir. Türkiye’de riskli oyun ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, oyun ortamları, yetişkinler ve çocukları bir arada ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, yapılan bir araştırma çocukların çoğunun fiziksel yaralanma ve ebeveyn tepkileri nedeniyle riskli oyunlara katılmaya istekli olmadığını göstermiştir (Yılmaz, 2020). Anaokullarının riskli oyun olanaklarında da eksiklikler bulunmaktadır (Moralı, 2019). Ayrıca ebeveynlerin ve öğretmenlerin özellikle itiş kakış oyunu ve gözden uzak oyun gibi bazı oyunlara yönelik olumsuz bir tutumda oldukları görülmektedir (Güler ve Demir, 2016; Tandoğan, 2022). Bununla birlikte öğretmenlerin riskli oyun ile ilgili anlayışları geliştikçe daha olumlu tutumlar geliştirdikleri de görülmektedir (Cevher Kalburan, 2015; Karakuzu, 2023). Ancak burada değinilmesi gereken önemli bir nokta bu araştırmaların doğa temelli anaokullarında yürütülmemiş olmasıdır. Türkiye’deki doğa temelli anaokullarında riskli oyunun çocuk, ortam ve yetişkin boyutlarıyla birlikte incelenmesi alanyazındaki bulgulardan farklı sonuçlar ortaya çıkarabilir.

Son olarak farklı kültürlerde riskli oyun araştırmaları daha önce İskandinav ülkeleri, Avrupa ülkeleri ve Amerika Birleşik Devletleri gibi farklı ülkelerde araştırılmış ancak Türkiye bu karşılaştırmalarda yer almamıştır. Bu çalışmanın, riskli oyunun kültürlerarası incelemesi açısından yeni bir bakış açısı sunarak erken çocukluk eğitimi alanına önemli

katkılarında bulunacağı ve ebeveynlerin ve öğretmenlerin riskli oyun yaklaşımlarının kendi kültürlerindeki karşılıklarını belirleyeceği düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma, Türkiye'den ve Almanya'dan birer doğa temelli okul öncesi eğitim kurumunun fiziksel özellikleri, bu okullarda görev yapan eğitimciler (öğretmen ve yönetici), öğrenim gören çocuklar ve bu çocukların ebeveynleriyle sınırlıdır. Veri toplama sürecinde Almanya'daki katılımcılarla İngilizce iletişim kurulmuştur. Almanya'daki öğretmenlerin tümü yüksekokul mezunudur, Almanya'da yüksekokul mezunu olmak okul öncesi öğretmeni olmak için yeterlidir.

1.5. Tanımlar

Doğa temelli anaokulu: Eğitim felsefelerinin ve metodolojilerin doğa ile şekillendiği erken çocukluk eğitimi kurumlarıdır (Cordiano ve diğerleri, 2019).

Riskli oyun: Riskli oyun duygusal ve çevresel risklerle birlikte heyecan, korku, meydan okuma, belirsizlik ve fiziksel yaralanma riskini içeren bir oyundur (Sandseter ve diğerleri, 2023).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu alanyazın taramasının amacı, araştırmanın temel değişkenlerini açıklamak ve konuyla ilişkili önceki çalışmaların sonuçlarını incelemektir. İlgili alanyazın, araştırma soruları bağlamında kapsamlı ve eleştirel biçimde gözden geçirilmiş ve bu doğrultuda araştırmanın kuramsal temeli yapılandırılmıştır. Kuramsal çerçeve doğa temelli eğitim yaklaşımı, riskli oyun, riskli oyunun etkileri ve riskli oyunu etkileyen etmenler olmak üzere dört başlıkta incelenmiştir. Ardından konuyla ilgili araştırmalar Türkiye’de ve diğer ülkelerde olmak üzere sınıflanarak sunulmuştur.

2.1. Doğa Temelli Eğitim Yaklaşımı

Bu bölümde öncelikle doğa temelli yaklaşımın tarihi ve kuramsal altyapısı incelenmiştir. Ardından doğa temelli yaklaşımın okul öncesi eğitimdeki uygulamaları açıklanmıştır. Son olarak yaklaşımın yararları sağlık, gelişim, çevre ve eğitim açısından ele alınarak incelenmiştir.

2.1.1. Tarihi ve Kuramsal Temeller

Alanyazın son yıllarda çocukların doğa ile olan etkileşimlerinin azaldığını vurgulamaktadır. Louv (2008) *Doğadaki Son Çocuk* adlı kitabında çocuklarla doğa arasındaki bağı koptuğunu ve bunun çocukları bilişsel, fiziksel ve ruhsal olarak olumsuz etkilediğini belirtir. Kentleşmenin artması ve bunun sonucunda doğal alanların azalması, artan trafik tehlikesi, tanınmayan yabancı insanların neden olduğu kaygı gibi nedenlerle çocuklar doğadan uzaklaşmış (Moss, 2012) ve doğanın özgüveni destekleme, akıl yürütme becerilerini geliştirme, açık havada oyun ortamı sağlama gibi etkilerinden yoksun kalmışlardır (Brussoni ve diğerleri, 2017; White, 2006). Bu nedenle son yıllarda çocukların doğadan uzaklaşmasını konu edinen araştırmaların arttığı görülmektedir. Bu durumun nedenlerinden biri önceki kuşaklarda böyle bir sorunun bulunmaması ve dolayısıyla araştırılması gereken bir durumun söz konusu olmamasıdır (Louv, 2008).

Okul öncesi eğitimi tarihinde çocuk ve doğa etkileşiminin bugününün tersine her zaman var olduğu görülür. Alman filozof Froebel, 19. yüzyılda çocuk bahçesi (kindergarten) adıyla anaokulu kavramının temellerini atmıştır (Nawrotzki, 2006). Froebel, her çocuğun açık havada öğrenme hakkına sahip olduğunu ve doğanın heyecan verici, sürekli değişen bir ortam sağlayarak erken çocukluk için ideal kaynakları sağladığını savunmuştur (Cornell Card, 2014). Doğada oynamayı yaratıcılığın, doğa sevgisinin ve birlik duygusunun anahtarı

olarak nitelemiş ve doğayı bir öğretmen olarak görmüştür. Froebel, doğa etkileşimleri ile öğrenme ve oyun arasındaki bağlantıyı kurması nedeniyle doğa temelli eğitimin öncülerinden kabul edilir (Cree ve Robb, 2021). Henüz adı doğa temelli eğitim olarak kavramsallaşmasa da Froebel ile başlayan doğa temelli eğitime ilgi sonraki yıllarda sürmüştür.

Yirminci yüzyılın başlarına gelindiğinde açık havada doğaya dayalı öğrenmenin öncüleri olarak kabul edilen Margaret Mcmillan, Susan Isaacs ve Maria Montessori gibi araştırmacıların çalışmaları yol gösterici olmuştur (Cree ve Robb, 2021). Margaret McMillan, Froebel'den etkilenerek çocukların dışarıda olmaları durumunda daha sağlıklı olacaklarını ve hastalanma olasılıklarının düşeceğini vurgulamış ve ilk açık hava kreşini kurmuştur (Bilton, 2010; Garrick, 2009). Söz konusu kreş çeşitli ağaçlar, çalılar, duyuusal deneyimler için kokulu bitkiler, sebzeler gibi doğal alanlarla tasarlanmıştır. Susan Isaacs benzer niteliklerde zengin bir öğrenme ortamına sahip okul öncesi eğitim kurumunu açmıştır. Çocukların açık havada özgürce zaman geçirmelerine önem verilen bu okulda ateş yakmak için bir alan, çeşitli hayvanlar, bitkiler ve meyve ağaçları bulunmaktadır (Garrick, 2009). Maria Montessori de doğanın eğitimde yer alması gerektiğini ve her anaokulunda mutlaka bir bahçe olması gerektiğini vurgulamıştır. Bahçe, farklı kokular ve dokularla duyu eğitimini destekleyen bir alandır. Küçük kas becerileri için bahçede hasat ya da patikada yabancı ot yolma gibi etkinlikleri yapma olanağını sunar. Doğa sayesinde hayvanların bakımı ya da bahçecilik gibi etkinliklerle çocuklara sorumluluk ve başkalarını düşünebilme becerisinin kazandırılabilceğini ifade eder. Montessori'nin eğitimde odak noktası çocukların mutlaka aktif olarak öğrenme etkinliklerinde bulunmalarını gerektirdiğinden açık havada serbest oyunu değil açık havada öğrenme etkinliklerini vurgulamaktaydı (Montessori, 2019). Dönemin önde gelen Amerikalı filozofu ve eğitimcisi John Dewey ise çocukların gerçek dünyada yaparak ve yaşayarak öğrendiğini vurgulamıştır. Ayrıca dışarıdayken çocukların kendi öğrenme süreçlerinde etkin katılımcılar olduklarını belirtmiştir (Cree ve Robb, 2021; Williams-Siefredsen, 2017). Çocukların sınıf dışı eğitim deneyimi elde etmelerini önemsemiş ve yakın doğal çevreyle bağ kurmaları gerektiğini vurgulamıştır (Lopez, 2018).

Froebel, Dewey ve Montessori gibi tüm öncüler doğal dünya ile teması çocuk gelişimi için gerekli görmüştür. Bu önemli eğitimsel kuramlar günümüz uygulamalarını etkilemiştir. Sobel'e (2013) göre mevcut doğa temelli erken çocukluk hareketinin iki kaynağı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi 20. yüzyılın sonunda Amerika Birleşik Devletleri'nde

(ABD) başlayan çevre hareketinden kaynaklanır. Bu hareket, doğaya olan bağımlılığının fark edilmesine neden olarak insanların doğaya olan ilgisini artırmıştır (Williams-Siegfredsen, 2017). 1960'larda ortaya çıkan çevre hareketi, 1970'te Çevre Eğitimi Yasası'nın kabul edilmesine yol açmış ve çevre eğitimi terimi ortaya çıkmıştır (Sobel, 2016). Çevre eğitimi ve okul öncesi eğitiminin bazı ortak hedefleri vardır. Bununla birlikte okul öncesi eğitiminde amaç, doğanın rolü ile çocuğun gelişimini desteklemek iken çevre eğitiminin amacı çevreyi korumaktır. Doğa temelli okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimini ve çevre eğitimini bir araya getirir (Sobel, 2016).

Sobel (2013) var olan doğa temelli okul öncesi eğitimi hareketinin ikinci kaynağı olarak Avrupa kültüründe ortaya çıkan doğa temelli anaokullarını gösterir. Bu okullar, özellikle Alman filozof Froebel'in etkisiyle Almanya ve çevresinde ortaya çıkmıştır (Cornell Card, 2014). Doğa temelli eğitimin 200 yıllık geçmişini inceleyen Prochner de (2021) aynı iki kaynaktan söz eder. Çocuk sağlığına yararlarının fark edilmesiyle 20. yüzyılın başlarında Almanya'da kurulan doğa temelli okullar, 20. yüzyılın ortalarında Danimarka ve Almanya'da, 21. yüzyılda ise İngiltere ve ABD'de yeniden yapılandırılmıştır. Yeniden yapılandırmada iki farklı bakış açısı etkili olmuştur. Birincisinde insanların doğaya doğuştan bir yakınlığının bulunduğu ve çocuğun doğa ile etkileşimde olması gerektiği düşüncesi öne çıkar. Diğer bakış açısında ise insanların doğuştan doğayla bir bağlantısı olduğu kabul edilirken çocuk doğadan ayrı düşünülmez. Bu yaklaşım "Çocuk doğadır" düşüncesini temel alır. Çocukların doğa ile zaten iç içe olduğu görüşünü kabul etmenin, doğayla etkileşimi desteklemekten daha önemli olduğunu vurgulanır (Cutter-Mackenzie-Knowles, Malone ve Barratt Hacking, 2019).

Doğa temelli yaklaşımın tarihi ve kuramsal temelleri, çocuğun doğada bulunması gerekliliği görüşü ile başlamış "çocuk zaten doğanın kendisidir" görüşüne doğru bir düşünsel yolculuktan geçmiştir. Bu yaklaşım farklı biçimlerde yaygınlaşmaya devam etmektedir. İskandinavya, Almanya, Avustralya, Yeni Zelanda, Kanada, Güney Kore ve Avustralya gibi yerlerde çeşitli doğa temelli eğitim hareketleri bulunmaktadır. Bu ülkelerde yer alan okullarda sürdürülen eğitim kültürel açıdan birbirinden farklıdır ve farklı adlarla anılırlar (Cree ve Robb, 2021). Alanyazındaki adlandırmalar dışında bir diğer farklılık da doğayla etkileşimi desteklemek için kullanılan yollarla ilgilidir. Bu nedenle doğa temelli eğitimin tanımlanması ve sınıflandırmaların açıklanması önemlidir.

2.1.2. Sınıflamalar

Doğa temelli anaokulları çok yönlü yeşil alanları bulunan, yapılandırılmamış oyun ve keşif etkinliklerini içeren çocuk merkezli okul öncesi eğitimi kurumlarıdır (Finch ve Bailie, 2015). Kaliteli tüm okul öncesi eğitimi kurumları gibi doğa temelli anaokulları da iyi donanımlı sınıflar ve profesyonel eğitimci kadrosu gerektirir. Ancak diğer okullardan farklı olarak doğanın sağlayabileceği kaynaklara da erişim olanağı vardır. Bu okullarda eğitim ortamı çocukların maceraya atıldığı, özgürce oyun oynadığı ve keşifler yaptığı göletler, çayırlar veya ormanlardır (Bailie, 2016). Bu okullarda programın türüne bağlı olarak çocuklar günün büyük bir bölümünü dışarıda, doğanın içinde geçirir (Andrachuk ve diğerleri, 2014; Bailie, 2010; Larimore, 2016). Böylece düzenli olarak doğal bir ortamda öğrenme fırsatına sahip olurlar. Bazı okullar haftada bir yarım gün doğada öğrenme fırsatı sunma yolunu benimsemişken, diğerleri doğa temelli yaklaşımı tam zamanlı olarak benimser (Andrachuk ve diğerleri, 2014).

Doğa temelli okullara yönelik sınıflandırmalar incelendiğinde doğada geçirilen süre ve yaş grubuna yönelik türler belirlendiği görülür. Bailie (2010) okul öncesi eğitim programlarını doğada geçirilen süreye göre ayırmayı seçmiştir. Bu sınıflama, doğa eğitimini bir süreç ve süreklilik olarak değerlendirir. Sürecin bir ucunda bir saatlik alan gezileri, diğer ucunda ise tümüyle doğada bir okul öncesi eğitim programı yer alır ve diğer türler bu iki nokta arasında kalır. İlk yaklaşım, bir doğal alana bir saatlik gezi biçimindedir ve genellikle yılda bir ziyaretle sınırlıdır. Süreçteki bir sonraki adım, alana yapılan mevsimlik gezilerdir. Bir sonraki adım mevsimlik alan gezilerinin süresinin üç saate kadar uzatılmasına ek olarak öğretmen atölyelerinin eklenmesidir. Daha sonraki adımda ziyaretlerin sıklaştırılıp üç aylık, aylık veya haftalık olarak yapılmasına ek olarak hem öğretmen hem aileler için atölyelerin düzenlenmesidir. Sürecin son aşamasında ise her gün alan ziyareti yapan doğa temelli anaokulları yer alır.

Bir başka sınıflama Larimore (2016) tarafından yapılmıştır. Sınıflamasında süre ve yaş gruplarına odaklanmış ve buna göre farklı adlandırmalar yapmıştır. Doğada geçirilen süreye göre “doğa temelli okul öncesi eğitim” ve “doğa ile zenginleştirilen okul öncesi eğitim” olarak adlandırdığı iki temel sınıfa yer vermiştir. Doğa temelli okul öncesi eğitim sınıfında doğada bulunulan süre önceliklidir. Bu sınıf yaşlara göre kendi içinde düzenlenmiştir ve doğa temelli anaokulları, doğa temelli kreşler ve orman anaokulları olmak üzere üç türü içerir. Doğa temelli anaokulları ve kreşler lisanslı kurumlardır ve çocuklar günün en az %30'unu açık havada geçirirler. Örneğin, üç saatlik yarım gün eğitim veren bir

okulun günde en az bir saat dışarıda olması gerekirken altı saatlik bir programda en az iki saat dışarıda zaman geçirilmelidir. Orman anaokulları ise günün %70 ile %100'ünü açık havada geçiren lisanslı kurumlardır. Sobel (2014), doğa temelli anaokulu ile orman anaokulunun ayırımına dikkat çekerek bu okulların aynı cins, ancak farklı türler olduğunu öne sürmüş ve eğitime bakış açısıyla ilgili bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Doğa temelli anaokulları bilişsel hazırlığa önem vererek orman anaokullarına kıyasla erken akademik becerilerinin öğrenilmesine daha çok odaklanır. İkinci ve son temel sınıf olan doğa ile zenginleştirilen okul öncesi eğitimi sınıfında Larimore (2016) doğa etkileşimlerinin daha kısıtlı olduğunu belirtir. Bu sınıfta orman okulları yer alır. Orman okulları açık havayı her gün değilse de düzenli bir biçimde kullanır. Ayrıca bu program sadece okul öncesi çocuklarla sınırlı değildir, ilkokul kademelerini de kapsayabilir.

Görüldüğü gibi alanyazında birden çok sınıflama ve çeşitli kriterlere göre birden çok adlandırma bulunmaktadır. Bu araştırmada kavram karmaşasını önlemek amacıyla doğa temelli okul öncesi eğitimi sınıfındaki tüm kurumlar, -özellikle türü belirtilmemişse- doğa temelli anaokulları olarak adlandırılmıştır. Sınıflamalardan ve adlandırmalardan bağımsız olarak doğa temelli anaokullarının çeşitli ortak noktaları bulunur. En önemli ortak nokta programın eğitim felsefesini ve yöntemini doğanın belirlemesidir (Cordiano ve diğerleri, 2019). Doğa, programın merkezidir. Doğa anaokulunun felsefesini, öğretim yöntemini, sınıf tasarımını, dış mekan alanlarını ve kimliğini bütünleştiren parçadır. Doğa temelli bir okul öncesi eğitimi programı hem okul öncesi eğitiminin hem de çevre eğitiminin kaliteli uygulamalarına dayanır ve öğretmenlerin her iki konuda da beceri ve deneyime sahip olmasını gerektirir. Doğa temelli bir okul öncesi eğitimi programı hem çocuğun gelişimini destekleyen hedefler hem de doğayı korumaya yönelik hedefler içerir (Natural Start Alliance, 2023). Bu anaokullarının mutlaka aynı doğal alana düzenli ve tekrarlanan erişimlerinin olması gerekir (MacEachren, 2013). Bahsedilen ortak noktalara ek olarak doğa temelli anaokulları çocukların ilgi alanlarına, yeteneklerine, kültürlerine uygun, çocuk liderliğinde ve oyun temelli bir yaklaşımı benimsemiş, gelişim düzeylerine uygun sağlıklı riskler almalarını teşvik etme ve günün büyük bir kısmını açık havada geçirme gibi temel özelliklere sahip olmalıdır (Bailie ve diğerleri, 2019). Günün çoğunu açık havada geçirme konusundaki engeller şimşek, aşırı soğuk, şiddetli rüzgar gibi tehlikeli hava koşullarıdır (Larimore, 2019).

Farklı sınıflandırmalara ve adlandırmalara göre süreçte farklılıklar olsa bile doğa temelli anaokulları çocukların fiziksel, duyuşsal ve bilişsel gelişimi için zengin bir doğal

öğrenme ortamı sunan, oyun odaklı bir program ile çocuğun keşif yolculuğunda ona eşlik eden ve eğitim sürecinde doğa ile bağlantı kurmasını sağlayan okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Eğitim süreci hava koşulları, mevsim, bitki örtüsü, bulunulan alan, hayvanlar, öğretmen, öğretmenin ortamı düzenlemesi ve çocuklara sağladığı materyaller, alandaki serbest parçalar (loose parts), o gün okulda olan çocuklar ve en önemlisi çocukların ilgi alanları tarafından biçimlenir (Andrachuk ve diğerleri, 2014). Bu kadar çok değişken varken her anaokulunun aynı programı aynı biçimde uygulaması beklenemez, ancak tüm doğa temelli anaokullarının temel hedefi, çocuğu doğal bir ortamda her açıdan desteklemektir. Yaklaşık 200 yıllık geçmişi olan bu yaklaşımın çeşitli açılardan çocuğa yararları pek çok araştırmaya konu olmuştur.

2.1.3. Yararlar

Günümüz çocuklarının açık havada yeterince zaman geçirememesi nedeniyle hem fiziksel hem psikolojik rahatsızlıklar artmaya başlamıştır. Obezite (Cleland ve diğerleri, 2008), D vitamini eksikliğine bağlı hastalıklar (Absoud, Cummins, Lim, Wassmer ve Shaw, 2011; Moss, 2012) ve dikkat eksikliği/ hiperaktivite bozukluğu (Suchert, Hanewinkel ve Isensee, 2015) açık havada yeterince zaman geçirmemekle ilişkilendirilen rahatsızlıklardır. Louv (2008), doğaya yabancılaşınca çocukların duyularının azaldığını, dikkat güçlükleri yaşandığını, fiziksel ve duygusal rahatsızlıklarının başladığını belirtir. “Çocukların iyi beslenmeye ve yeterli uykuya ihtiyaçları olması gibi, doğa ile temasa da ihtiyaçları vardır” (s.21) diyerek konunun önemini vurgular. Okul öncesi çocuklar için anaokulları, açık havada oyunun en önemli kaynağıdır. Özellikle doğa temelli anaokullarının açık havada oyun olanağı sağlaması nedeniyle bu yaklaşımın çocuklar için faydalarına doğa ile etkileşim ve fiziksel etkinlik bağlamında vurgu yapılır. Doğa temelli eğitimin yararları sağlık, gelişim, çevre ve eğitim açısından olmak üzere dört başlıkta toplanabilir.

2.1.3.1. Sağlık açısından yararları. Doğa, sağlıkla iç içedir ve koruyucu etkileri doğum öncesinde başlar. Dzhambov, Dimitrova ve Dimitrakova'nın (2014) araştırması bebeklerin sağlığını doğrudan etkileyen düşük doğum ağırlığı ile hamile bireylerin evlerinin etrafındaki erişilebilir yeşil alanın ilişkisini incelemiş ve yakında doğal alan bulunmaması ile düşük doğum ağırlığı arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Erken çocukluk döneminde ise doğa ve sağlık ilişkisine öncelikle doğal alanların açık havada serbest oyunu teşvik ederek çocukların fiziksel olarak aktif olmalarını sağlaması açısından önem verilir (Dyment ve Bell, 2008; Grigsby-Toussaint, Chi ve Fiese, 2011). Ağaçlar ya da çalılıklarla dolu engebeli ortamlarda çocukların daha fazla adım attığı bulgulanmıştır (Boldemann ve

diğerleri, 2006). Artan fiziksel etkinlik ile çocukluk obezitesi riski azalır ve çocukların vücut kitle indeksleri düşer (Bell, Wilson ve Liu, 2008). Ayrıca doğal ortamlara erişim, fiziksel aktiviteyi etkinliklere teşvik etmesi nedeniyle yoksulluğa bağlı sağlık eşitsizliklerini azaltmada önemli bir role sahiptir (Mitchell ve Popham, 2008).

Doğanın sağlık açısından faydaları fiziksel etkinliklerle sınırlı değildir. Söderström ve diğerlerinin (2013) İsveç'te yaptıkları araştırmada ağaçlar, çalılıklar ve engebeli zemine sahip doğal bir bahçesi olan anaokulunda çocukların gece uykusu kalitelerinin ve genel sağlıklarının daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Yapılan diğer araştırmalarda açık havanın çocukların astım ve kronik ağrı sorunları yaşama olasılıklarını düşürdüğü (McCurdy, Winterbottom, Mehta ve Roberts, 2010), çocukların miyop riskini azalttığı görülmüştür (Rose ve diğerleri, 2008). Bununla birlikte dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu belirtileri olan çocukların doğa ile temastan sonra odaklanmada daha başarılı oldukları görülmüştür (White, 2006; Louv, 2008). Son olarak doğanın ruh sağlığı üstündeki etkileri incelendiğinde ise çocukların genel ruh sağlığında ve duygusal esenliklerinde olumlu etkiler gözlemlenmiştir (Tillmann, Tobin, Avison ve Gilliland, 2018). Doğada olmak çocukları rahatlatır (Erickson ve Ernst, 2011). Stresin olumsuz etkilerinden korur (Wells ve Evans, 2003). Çocukların zihinsel sağlıkları ve duygusal uyumunu artırır (Chawla, 2015).

2.1.3.2. Gelişim açısından yararları. Doğa ile etkileşimin gelişim üstünde de olumlu etkileri vardır. Bratman, Hamilton ve Daily (2012) çalışmalarında doğanın bellek, dikkat ve konsantrasyon açısından bilişsel gelişimi destekleyen olumlu etkileri olduğunu bulgulamışlardır. Doğal ortamlar, çocukların farkındalık, akıl yürütme ve gözlem becerilerini geliştirerek bilişsel gelişimi destekler ve bilişsel performansı olumlu etkiler (Stenfors ve diğerleri, 2019; White, 2006). Kuo, Barnes ve Jordan (2019) doğal ortamların öğrenmeye olan etkisini inceledikleri çalışma bulguları da bu çıkarımı doğrular. Ayrıca doğal ortamların öğrenme için daha sakin, sessiz ve güvenli bağlamlar sağlayarak çocukların dikkatini artırdığı belirtilir.

Doğal ortamların olumlu etkilerine fiziksel gelişim açısından bakıldığında ise dışarıda geçirilen zamanın çocuklar için fiziksel açıdan etkin olmalarını sağladığı görülür (Jarrett, Bahar, McPherson ve Williams, 2013). Bu nedenle doğal ortamlar fiziksel aktiviteyi artırır ve motor becerilerin gelişimini teşvik eder (Fjortoft, 2001; Mygind ve diğerleri, 2019). Coe (2013) bir orman anaokulunda yaptığı araştırmada çocukların ağaç dallarına tırmanma, ormandaki tepelerden aşağı kayma, kayalardan atlama, küreklerle karı kazma gibi motor

becerileri geliştiren etkinlikler yoluyla doğal dünya ile fiziksel bir yolla sürekli etkileşim durumunda olduklarını gözlemlemiştir.

Doğal ortamların gelişime yönelik yararlarından bir diğeri de sosyal becerileri desteklemesi ile ilgilidir. Çocukların doğada zaman geçirmesi işbirlikli ekip çalışmasını ve sorumluluk duygusunu geliştirir (Moore ve Cooper, 2014). Brussoni ve diğerlerinin (2017) doğa temelli açık hava oyunlarının etkisini inceledikleri araştırmada iki ila beş yaş arası çocukların antisosyal davranışlarında önemli düşüşler görülürken bağımsız oyunda ve prososyal davranışlarında artışlar olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca özdüzenlemenin ve özgüvenin arttığını bulgulamışlardır. Doğa ile olan etkileşimler çocukların empati ve sorumluluk geliştirmelerine de yardımcı olur (Cheng ve Monroe, 2012). Doğa temelli eğitim yaklaşımını benimseyen okullar çocuklara öğretmenle, birbirleriyle ve kendileriyle sürekli ilişki kurma fırsatı sunar (Andrachuk ve diğerleri, 2014).

2.1.3.3. Çevre açısından yararları. Doğa temelli eğitimin dikkate değer çıktıklarından biri de çevreyle ilgili yararlarıdır. Doğayla doğrudan ilişki kurma, çocukların çevre sorunlarını anlamaları için son derece önemlidir. Bird'e (2007) göre olumlu tutum geliştirmek için kritik dönem 12 yaşından önceki dönemdir. Bu yaştan önce doğa ile temas olumlu tutumları ve davranışları güçlü biçimde etkilemektedir. Wells ve Lekies (2006) çalışmalarında çocukluklarında doğa ile bir biçimde etkileşimi olan yetişkinlerin çevre tutumlarının daha olumlu olduğunu bulgulamışlardır. Thompson, Aspinall ve Montarzino (2008) ise yaptıkları araştırmada doğa ile olan erken etkileşimlerin çocuklara yetişkinlerin doğal yeşil alanları nasıl kullandıklarını görme fırsatı verdiğini bulgulamışlardır. Çocukken doğaya yapılan ziyaretler ile bir yetişkin olarak ormanlık alanlara veya yeşil alanlara yapılan ziyaretler arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Aynı biçimde, çocukken ormanlık alanları ve doğal yeşil alanları ziyaret etmeyen katılımcıların yetişkin olduklarında da ziyaret etmediklerini ortaya koymuştur. Bu nedenle doğaya erişimin faydalarını yetişkin olarak elde edebilmenin çocukluk deneyimleri ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Gezegeenin geleceği için çocukların doğal alanlarla etkileşimi empati, saygı ve çevre yönetimi için gerekli tutumları geliştirme ve dünyaya nasıl özen gösterileceğini öğrenme açısından oldukça önemlidir (Coe, 2013). Temas sayesinde çocuklar ekolojik endişeler hakkında bilgi sahibi olurlar ve doğayı korumanın, sürdürülebilir yaşamın ne demek olduğunu daha iyi anlayabilirler (Fagerstam, 2012a, 2012b). Çocuklara doğada özellikle yapılandırılmamış etkinlikler için zaman tanınması doğaya karşı olumlu duyguları ve tutumları için önemlidir (Dopko, Capaldi ve Zelenski, 2019). Doğa temelli anaokulları temas

fırsatı tanıma konusunda benzersiz bir olanağa sahiptir (Nugent, 2017). Doğa temelli anaokullarında çocuklar araştırmalar, duyuşal keşifler, gözlemler ve deneyler sayesinde doğal dünya ile etkileşime girer. İlk elden deneyimler yoluyla ormanı keşfetmeleri ve doğal dünya hakkında bilgi edinmeleri için sürekli fırsatlar bulunur. Fiziksel öğrenme ortamı, ormanın doğal unsurları ve yaşama ilişkin çocuklarda merak ve saygı uyandırır (Coe, 2013)

2.1.3.4. Öğrenme açısından yararları. Doğa temelli eğitim yaklaşımının son faydası eğitim ve öğrenme ile ilişkili olan becerileri kapsar. Doğal öğrenme ortamlarındaki deneyimler öğrenme için önemli etmenlerden merak, yaratıcılık ve hayal gücünü olumlu yönde etkiler (Wilson, 2018). Galizio, Stoll ve Hutchins, (2009) ABD'deki bir anaokulunda çocukların doğa ile etkileşimlerini gözlemlemişlerdir. Çalışmada bu etkileşimin özellikle çocukların yaratıcılıkları ve problem çözme becerileri üstünde olumlu etkisi vurgulanmıştır. Ayrıca doğa temelli eğitim ile akademik başarıda, iç motivasyonda ve akademik deneyimlere katılımında artış bulgulanmıştır (Kuo ve diğerleri, 2019; Kuo, Browning ve Penner, 2018; Mygind ve diğerleri, 2019).

Bir orman anaokulundaki eğitim fırsatlarını gözlemleyen Coe (2013) araştırmasında çocukların ormanda dokunma, dinleme, görme, koklama ve tatma yoluyla keşifler yaptıklarını vurgulayarak doğa temelli anaokullarının okul öncesi dönemde önemli bir öğrenme biçimi olan duyuşlarla öğrenme için bir kaynak olarak öne çıktığını belirtmiştir. Ormanda çocukların keşifleri ile erken akademik becerilerini geliştirmek için olanaklar olduğunu gözlemlemiştir. Örneğin, aritmetik becerileri kayaları sayarak ve sınıflayarak geliştirilebilir. Bilimsel sorgulama becerileri, çocukları doğal çevreye ilişkin soru sormaya yöneltebilir. Akademik beceriler için ormandaki yaşamı öğrenmekten yaprakları şekil ve boyuta göre sıralamaya kadar pek çok fırsat bulunur. Temel akademik becerilerden olan dil becerilerinde ve iletişimde de doğa temelli eğitimin olumlu etkileri görülmüştür (O'Brien ve Murray, 2007).

Bahsedilmesi gereken son nokta ise okul öncesi dönem için benzersiz yararları olan ve doğa temelli anaokullarında sıkça rastlanılan açık havada serbest oyun konusudur. Doğal bir ortam, oynamaya ve öğrenmeye elverişli belirli bir dizi koşul yaratır ve böylece çocuklar kendi oyunlarını ve keşiflerini doğal ortamda, doğa ile birlikte ve doğa aracılığıyla başlatabilir (Mackinder, 2020). Araştırma ve keşfetmenin teşvik edildiği bir dış ortamda, özellikle de çocuklar kendi oyunlarını kendileri seçip başlattıklarında kaçınılmaz olarak bazı zorluklarla karşılaşacaklar ve riskleri nasıl değerlendireceklerine ilişkin anlayışlarını geliştireceklerdir (Williams-Sieghfredsen, 2017). Doğada aktif serbest oyun, riskleri ile

birlikte sağlıklı bir gelişim için zorunludur (Tremblay ve diğerleri, 2015). Çocuklar riskli etkinliklerde buldukça oyunun içeriğinde bulunan riskin düzeyine ve niteliğine yönelik dışarıdan yetişkinlerin desteğini almak yerine kendileri karar verir (Andrachuk ve diğerleri, 2014). Bu nedenle doğa temelli anaokullarında meydan okuma ve risk içeren oyunlar gelişim ve öğrenme için güçlü araçlar olarak değerlendirilir (Mackinder, 2020).

2.1.4. Almanya’da Doğa Temelli Eğitim

Almanya’da doğa temelli eğitimden bahsetmeden önce Almanya’da okul öncesi eğitimle ilgili temel bilgilere sahip olmak yararlı olacaktır. Ülkede erken çocukluk eğitimi, 18. yüzyıla kadar uzanan bir tarihe sahiptir. 19. yüzyılın ilk yarısında ise Froebel oyun yoluyla çocuk gelişiminin desteklenmesi gerektiğini savunarak modern anlamıyla anaokulu kavramının temelini atmıştır (Schulz, Kuhn, Bloch, Smidt ve Stenger, 2021) 20. yüzyılın başındaki eğitim reformu ile Alman erken çocukluk eğitimi serbest oyuna ve çocuk merkezli pedagojiye ağırlık vermeye başlamıştır (Bilgi ve Stenger, 2021). Günümüzde ülkede çocuklar için farklı okul öncesi eğitim seçenekleri bulunmaktadır. Anaokulu (Kindergarten) 3 yaş ile ilkokul çağı arasındaki çocuklara hitap ederken, kreşler (Krippen) 3 yaşın altındaki çocuklara hitap eder. Bununla birlikte son yıllarda yaşlara göre bölünmeyen, ilkokula başlayana kadar tüm çocukların gidebildiği karma anaokullarının (KiTas) sayısı artmıştır (Klinkhammer ve Scholz, 2021). Anaokulu zorunlu değildir. Ancak 2019 verilerine göre 3 yaşındaki çocukların %89’u, 4 yaşındaki çocukların %95’i ve 5 yaşındaki çocukların %96’sı okul öncesi eğitim almaktadır (Schulz ve diğerleri, 2021).

Genel olarak Alman okul öncesi eğitim programı çocuğun bireysel öğrenim ve gelişimini bütüncül bir şekilde desteklemeyi odağa alır ve serbest oyun ön plandadır. Ebeveynler çocuklarının eğitimini şekillendirmede eşit ortaklar olarak görülür, buna “eğitim ortaklığı” adı verilmiştir (Klinkhammer ve Scholz, 2021). Ülkenin okul öncesi eğitim programı ile ilgili bilinmesi gereken nokta Almanya’nın eyaletlerle yönetiliyor olmasıdır. Programın temel özellikleri benzer olsa da her eyaletin kendi okul öncesi eğitim programı bulunmaktadır. Bu araştırma Almanya’nın Hamburg eyaletinde bir karma anaokulunda yürütülmüştür. Hamburg Eyaleti’nin programı yedi eğitim alanına, projelere ve oyuna odaklıdır. Programda öğretmenlere önerilere, proje önerilerine ve eğitim alanları ile ilgili kazanımlara yer verilmektedir. Bu alanlar “vücut, hareket, sağlık”, “sosyal ve kültürel çevre”, “iletişim”, “sanatsal tasarım”, “müzik”, “matematik” ve “doğa, çevre ve teknoloji” olarak sıralanmaktadır. Çocuğun doğa ile bağ kurmasına önem verilir. Doğa olaylarının nedenlerini ve etkilerini konu alan araştırmalar, bitkiler ve hayvanlarla ilgili öğrenmeler

pedagojik yaklaşımın temellerinden biri olarak görülür. Orman gezisi günleri yapma veya dışarıda vakit geçirme gibi etkinlikler önerilmektedir (Behörde für Arbeit, 2012a).

Almanya'da "Çocuklar doğanın bir parçasıdır" bakış açısı ile kurulan lisanslı doğa ve orman anaokulları köklü bir geçmişe sahiptir (Flores, 2014). İlk orman anaokulu (Waldkindergarten) özel bir kurum olarak Ursula Suben tarafından 1968'de Wiesbaden'de kurulan orman anaokuludur (Ordon, 2019). Ardından 1993'te Petra Jäger ve Kerstin Jebsen, Flensburg'da devlet tarafından onaylanan ilk lisanslı orman anaokulunu açmışlardır. 1994 yılında da Berglen'de ve Lübeck'te başka orman anaokulları kurulmuş ve ülkenin dört bir yanına yayılmaya başlamıştır (Flores, 2014). 2000 yılında Federal Doğa ve Orman Anaokulları Birliği'nin de kurulması ile doğa temelli eğitime verilen önem artmıştır (Kruse, 2013). 2013 yılında Berlin'de düzenlenen Uluslararası Doğa ve Orman Anaokulları Kongresi'nde Almanya'da 1.500 doğa ve orman anaokulu olduğu ortaya konulurken bu sayı şu anda 2000'e ulaşmıştır (Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten, 2023; Flores, 2014).

Gall'a (2018) göre Alman orman anaokullarının önemli 3 özelliği bulunmaktadır. İlki sürecin tamamen çocuk ve oyun merkezli olmasıdır. Çocuklara dayatılan bir program bulunmamaktadır. Çocuklar süreci kendileri yönetir. Diğer özellik, sınıfların karma yaş grupları olmasıdır. Çocuklar yaşlarına göre önceden belirlenmiş sınıflara atanmazlar, bunun yerine hepsi gerçek dünyada olduğu gibi farklı yaşlarda bir çocuk topluluğunun parçasıdır. Son olarak ise çoğu okulun bir binası yoktur, varsa küçük kulübeleri bulunur. Günün neredeyse tamamını açık havada, ormanda geçirirler. Bir orman anaokulunun kullanacağı ormanın çeşitli temel gereksinimleri karşılaması gerekir. Kullanılacak orman çocuklar için ilgi çekici olmalı, fazla kalabalık olmamalı, toplu taşıma ile erişilebilir olmalı, acil durumlarda kolay ulaşılabilir olmalı, çocukların yürüyebileceği farklı alanlar içermeli ve çevre kirliliğine yol açan maddelerden arınmış olmalıdır (Schäffer, 2016).

Orman anaokulunda bitkiler, hayvanlar, mevsimler, bayramlar, doğa, doğal nesnelere, diğer kültürler ve masallar gibi konularla ilgili çalışmalar yapılır. Bu konu alanları çerçevesinde çocuklar farklı eğitim alanlarından kazanımlar sağlarlar. Özgürlük, hoşgörü, adalet, sorumluluk, toplumsal barış, ekolojik farkındalık, dünya vatandaşı olmak ve barışçıl olmak gibi değer ve hedefleri vardır (Kruse, 2013). Fritz, Smyrni ve Roberts (2014) Alman orman anaokullarında oyunun eğitimin en önemli unsuru olduğunu özellikle vurgulamış ve öğretmenin rolünü "oyun kolaylaştırıcısı olmak" şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca bu okullarda "tamamen güvenli" diye bir şeyin olmadığı kabul edildiği görülmektedir.

Sürekli güvenlik için çabalamak yerine çocuklara risk alma ve değerlendirme deneyimleri sağlanmasına önem verildiğini belirtmişlerdir.

2.2. Riskli Oyun

Bu bölümde öncelikle risk kavramı ve çocukların risk alma nedenleri incelenmiştir. Ardından riskli oyunla ilgili araştırmalara yer verilip tanımlanmış ve sınıflamalar açıklanmıştır.

2.2.1. Risk ve Çocuk

Riskli oyundan bahsetmeden önce 'risk' kavramını açıklamak gerekir. Risk ve tehlike terimleri günlük dilde genellikle birbirinin yerine kullanılır. Ancak okul öncesi eğitim açısından bakıldığında oyun ve öğrenme ortamından istenen faydayı elde edebilmek için bu terimlerin ne anlama geldiği konusunda ortak bir görüşe sahip olmak önemlidir. Moore ve Cooper'a (2014) göre tehlike, bir potansiyel zarar kaynağı anlamına gelir ve kabul edilemez durumları içerir. Buna karşın risk terimi ise zararın meydana gelme olasılığını karşılar. Lindon'a (2011) göre tehlike, potansiyel olarak çocuklara veya herhangi birine zarar verebilecek, çocuğun göremediği fiziksel bir durumdur. Risk ise, bu tehlikeden kaynaklanan potansiyel zararın meydana gelme olasılığıdır ve çocuğun görebildiği ancak üstlenip üstlenmemeyi kendi tercih ettiği bir meydan okumadır. Yüksek bir risk varsa ve durumun çocuğa hiçbir yararı yoksa önlem alınmalıdır. Örneğin, çocukların olduğu ortamda çamaşır suyu gibi maddelerin bulundurulması tehlikelidir. Hiçbir yararı yokken büyük bir zarara yol açma potansiyeli bulunur. Ancak ortamda tırmanılacak ağaçların bulundurulması, fiziksel zarar verme potansiyeline rağmen çocuklara çeşitli becerileri deneyimleme fırsatı sağladığı için göze alınabilecek bir risktir.

Bu noktada riskle ilgili mutlaka dikkate alınması gereken bir özellik sosyal ve kültürel öğelerden etkilendiğinin bilinmesidir (Gill, 2007). Bir kültürel bağlamda kabul edilebilir düzeyde riskli görülen bir durum, diğerinde risksiz ya da tam tersi fazla riskli görülebilir. Sosyal bağlamda riske yönelik tutumlarda zamanla değişiklikler olduğu görülmüştür. Örneğin, Truscott (2014) doğa temelli oyunda riske yönelik tutumların önceki yıllara göre değiştiğini belirtmiş ve doğada serbest oyunda meydana gelebilecek düşme gibi durumların önceden kabul edilebilir riskler olarak görüldüğünü ancak sonrasında çoğu toplum için fazla endişe verici görüldüğünü ifade etmiştir. Bu nedenle risklerin, ilgili kültürün özellikleri bağlamında değerlendirilmeleri gerekir.

Yaygın inanışın tersine çocuklar da risk konusunda bilgi sahibidir ve kendi güvenliklerini önemserler (Gill, 2007). Riski azaltmak veya artırmak için stratejileri bulunur. Ne kadar risk almak istedikleri, yeterlilik düzeyleri ve bireysel limitlerine göre durumu uyarlarlar (Kvalnes ve Hansen Sandseter, 2023b). Riskleri tanır, yargıda bulunur ve becerilerinin sınırları dahilinde yanıt verirler (Moore ve Cooper, 2014). Araştırmalar okul öncesi dönemde çocukların 2-3 yaşından sonra risk kavramını tanımaya başladıklarını (Kleppe, 2018), dört yaşından sonra da riskleri genellikle doğru bir şekilde değerlendirebildiklerini göstermektedir (Sandseter ve diğerleri, 2023). Yaralanma olasılığının bilincinde olan çocukların oyunlarına riski neden dahil ettikleri de merak konusu olmuştur. Çocuklar risk almayı ister (Kleppe, 2018). Yeni bir şey deneyebilecekleri, kontrolden çıkmış hissedebilecekleri ve korkularını yenebilecekleri etkinlikleri bilinçli olarak seçerler (Stephenson, 2003). Doğaları gereği birçok çocuk kendilerine meydan okuyan ve meraklarını besleyen uygun riskler almaya eğilimlidir. Bunun için mutlaka bir yol bulurlar (Moore ve Cooper, 2014). Dışarıda hızlı bisiklet sürmek ya da ağaca tırmanmak gibi açık havada gerçekleşen etkinliklere yönelirken kapalı alanlarda da kapılara tırmanma gibi etkinlikleri tercih edebilirler. Nedenleri incelendiğinde ise risk almanın duygusal bir ödülle ilişkilendirilmesi gösterilebilir (Kleppe, 2018). Sandseter, (2010) çocukların risk aldıklarında "neşeli korku (scary funny)" olarak tanımlanan bir duygu yaşadıklarını bulgulamıştır. Coster ve Gleeve (2008) eğlence, özgürlük, heyecan, gurur ve başarı gibi riskli oyunla ilişkili olumlu duyguların çocukların riskli oyuna katılma nedenleri olduğunu belirtir.

Duygusal kazanımlara ek olarak çocukların risk alma isteği biyolojik olarak insanların risk almaya meyilli olmaları ile de açıklanabilir (Kleppe, 2018). Sandseter ve Kennair (2011) çocukların risk alma isteğini evrimsel bir bakış açısıyla inceleyerek risk almanın anti fobik etkileri ile ilişkilendirmiştir. Riskli oyun türe özgü evrensel anti-fobik süreçler içerir ve korku uyandıran durumlarda fobik tepkiyi azaltmanın bir yoludur. Evrim temelli yaklaşıma göre çocuklukta korkulu deneyimler yaşamın ilerleyen dönemlerinde kaygıyı azaltabilir. Çocuk olgunlaştıkça, fiziksel olarak riskleri yönetme ve baş etme stratejilerini öğrenme konusunda daha yetenekli duruma geldikçe kaygı doğal olarak azalır (Kleppe, 2018).

Çocukların risk içeren oyunlara istekli olma nedenleri duygusal ve evrimsel süreçlerle açıklanmıştır. Risk kavramı ile ilgili ortak bir görüşe vardıldıktan sonra çocukların risk içeren oyunlara katılma isteğini anlamak, riskli oyunları daha iyi değerlendirerek kişisel

endişelerle çocukların cesaretini kırmamak ve onları ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda doğru yönlendirebilmek için önem taşımaktadır. Ancak öncelikle bir oyun formu olarak riskli oyunu tanımlamak, ilgili araştırmaları gözden geçirmek ve detaylı incelemek gerekir.

2.2.2. Riskli Oyunu Tanımlama

Çocukların risk alma durumlarına ilişkin çalışmalar 1970'lerde başlamasına karşın riskli oyun terimi oldukça yenidir (Kleppe, 2018). Alanyazın incelendiğinde riskli oyun olarak adlandırılmasa da 2000'lerin başında riskli oyun durumları, riskli oyun davranışları gibi adlandırmalarla yapılan araştırmalarda benzer özelliklere sahip oyunlardan bahsedildiği görülür (Little, 2006; Seckinger, 2005; Turner, Beidel, Roberson-Nay ve Tervo, 2003). Smith (1998) çocukların oyunda yükseğe tırmanma, sarkma, bir yerden atlama gibi etkinliklerle risk aldıklarını belirtmiştir. Hughes (2001) “derin oyun” olarak adlandırdığı risk içeren bir oyun türünden bahsetmiştir. Konuyla ilgili ayrıntılı çalışmalardan ilki Stephenson’ın (2003) dört yaşındaki çocuklarla yaptığı görüşmeler ve gözlemler sonucunda risk içeren oyunları incelediği araştırmadır. Araştırma sonucunda risk içeren oyunların üç önemli özelliğini belirlenmiştir: Birincisi daha önce hiç yapmadığı bir şeyi yapmaya çalışmak, ikincisi yükseklik veya hız nedeniyle kontrolü kaybettiğini hissetmek, üçüncüsü ise korkuyu yenmek. Araştırmacı sallanma, kayma, tırmanma ve bisiklete binme gibi etkinlikleri risk içeren oyuna örnek vermiş ve açık havanın daha çok risk fırsatı tanıdığını vurgulamıştır. Stephenson’ın (2003) araştırmasını inceleyen Tovey (2007) açık hava oyunları ile ilgili kitabında bu oyunu riskli oyun olarak adlandırarak tırmanma, zıplama, baş aşağı asılı kalma ve kayma gibi örnekler vermiştir.

Riskli oyunu, alanyazında daha önce geliştirilen oyun türlerinden birine tümüyle dahil edebilmek mümkün değildir. Bu nedenle “riskli oyun” terimini kullanarak detaylı incelenmesi gerekmiştir. Riskli oyunu ayrı bir oyun formu olarak ele alan ilk araştırmacılardan Sandseter, (2007a) konuyla ilgili uluslararası alanyazında öne çıkmaktadır. Riskli oyun, incinme olasılığı ve çocukların bir güçlkle karşılaştıklarındaki “neşeli korku” duygusu ile ilişkilendirilmiştir (Sandseter, 2010a). Sandseter, (2007b) riskli oyunu “fiziksel yaralanma riski içeren heyecan verici oyun biçimleridir” diye tanımlamıştır (s.248). Güncel bir çalışma bu tanımları “olumlu veya olumsuz sonuçlara yol açabilecek bedensel, duygusal, algısal veya çevresel belirsizlik ve keşif içeren oyunlar” diyerek genişletir (Kleppe, Melhuish ve Sandseter, 2017). Riskli oyunlar çoğunlukla açık havada gerçekleşir ve çocuğun yönetimindedir. Çocuklar aktif olarak kendi yeteneklerine meydan okur (Sandseter, 2009a).

Riskli oyunun kavramsallaştırılmasında çocukların oyunlarında sergiledikleri davranışların incelenerek bir sınıflama yapılması yol gösterici olmuştur.

2.2.3. Riskli Oyunu Sınıflama

Riskli oyunu sınıflama ile ilgili ilk çalışma Sandseter'ın (2007a) araştırmasıdır. Bu çalışmada Norveç'te biri doğa temelli diğeri geleneksel olmak üzere iki anaokulunda üç ila beş yaşları arasında 38 çocuk gözlemlenmiş, bazı çocuklarla ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda altı riskli oyun sınıfı ortaya çıkmıştır. Bu sınıflar büyük yükseklikler, yüksek hız, tehlikeli aletler, tehlikeli unsurlar, itiş-kakış oyunları, gözden uzaklaşma olarak Türkçe alanyazına dahil edilmiştir (Cevher Kalburan, 2014a). Ardından bir izleme çalışmasında Sandseter (2007b) bu sınıfları doğrulayarak geliştirmiş ve alt türleri tanımlamıştır. Son olarak Sandseter'ın öğrencisi Kleppe (2018) doktora çalışması ile sınıflamalara katkıda bulunmuş ve 1-3 yaş arası çocukların riskli oyunlarını araştırdığı çalışmanın sonucunda iki yeni sınıf belirlemiş ve diğerlerine eklemiştir. Bunlardan ilki etki ile oyun, ikincisi ise dolaylı risktir. Bu bölümde riskli oyun yeni eklenen türlerle birlikte Tablo 2.1'de görülen sekiz ana sınıf olarak ele alınıp incelenmiş ve her sınıfa ait alt türlere yer verilmiştir.

Tablo 2.1. *Riskli oyunun sınıfları ve alt türleri* (Kleppe, 2018; Sandseter, 2007b, 2007a)

Sınıflar	Alt Türler
Büyük Yükseklikler	Tırmanma Sabit veya esnek yüzeylerden atlama Yüksek nesnelere üstünde dengede durma Sarkma-sallanma
Yüksek Hız	Sallanma Kayma Koşma Bisiklete binme Paten sürme/ Kayak yapma
Tehlikeli Aletler	Kesme aletleri Bağlama aletleri
Tehlikeli Unsurlar	Kayalıklar Derin veya buzlu su Ateş Karanlık Yüksek ses Bilinmeyen nesne/ortam
İtiş-Kakış Oyunları	Dövüş Sopalarla oyun
Gözden Uzaklaşma	Keşif Saklanma-gizlenme
Etki ile oyun	Kendini çarpma Nesneyi çarpma
Dolaylı Risk	Diğerlerini izleme

2.2.3.1. Büyük yükseklikler. Bu sınıfta tırmanma, sabit veya esnek yüzeylerden atlama, yüksek nesnelere üstünde dengede durma ve sarkma-sallanma olmak üzere dört alt tür yer alır (Sandseter, 2007a, 2007b). Çocukların ağaçlara, kulelere, büyük kayalara, duvarlara, çitlere, küçük çatılara tırmandıkları gözlemlenmiştir. Atlama kategorisinde bahsedilen sabit yüzeyler büyük kayalar, tırmanma kuleleri, sağlam ağaç dalları gibi yüzeylerken, esnek yüzeyler hareket halindeki salıncaklar ve ince ağaç dallarıdır. Çitler, tuğla duvarlar, oyun ekipmanları, düşen dallar ve büyük kayalar gibi yüksek nesnelere dengede durma oyunları görülmüştür. Son olarak sarkma-sallanma oyunları ise çocukların bir ağaca tırmanıp bir daldan kollarını ya da ayaklarını sarkıtmaları ya da salıncakta büyük bir yüksekliğe ulaşmaları olarak görülmüştür (Sandseter, 2007b). Büyük yüksekliklerde oynanan oyunlarda nesnenin yüksekliği, dikliği, düşülmesi durumunda düşülen yüzeyin özellikleri gibi değişkenler ve çocuğun bireysel özellikleri oyunun riski üstünde etkilidir (Sandseter, 2009b).

Bir orman anaokulunda yapılan çalışmaya göre ağaca tırmanmak, tırmanılan yerden çevreyi izlemek, ağaç dalından sarkmak, ağaca yaslanmak gibi etkinlikler çocukların doğa ile etkileşim yöntemleri olarak tanımlanmıştır (Kahn, Weiss ve Harrington, 2020). Doğa etkileşimi sağlamanın yanında ağaca tırmanmak sosyal, duygusal, fiziksel, bilişsel gelişimi, psikolojik dayanıklılığı ve yaratıcılığı geliştirir (Gull, Goldenstein ve Rosengarten, 2018). Buna rağmen bazı anaokullarında ağaca tırmanmanın yasaklanması ya da sadece yetişkin gözetimindeyken tırmanılabilmesi gibi kurallar bulunmaktadır ve hatta bazı kurumlarda bahçede bulunan ağaçlar tırmanılabilme ihtimaline karşı sökülmüştür (Gull, Goldstein ve Rosengarten, 2020; Sandseter ve Sando, 2016). Bu nedenle doğa temelli eğitim kurumları riskli oyun olanakları sağlama konusunda öne çıkmaktadır.

2.2.3.2. Yüksek hız. İkinci sınıf yüksek hızda oyun sınıfıdır. Bu sınıfta sallanma, kayma, koşma, bisiklete binme, paten sürme/ kayak yapma olmak üzere beş alt kategori yer alır (Sandseter, 2007a, 2007b). Sallanma hem salıncaklarda hem de ağaç dallarından sarkıtılan halatlarda gerçekleşebilir. Kayma dik yokuşlardan aşağı yüksek hızda kayma olarak ya da kış mevsiminde kızakla kayma olarak gözlemlenmiştir. Koşma için ise dik yokuşlardan kontrolsüz bir şekilde aşağı koşma örnek gösterilmiştir (Sandseter, 2007b). Yüksek hızda oynanan oyunlarda yakınlarda çarpışma olasılığı olan bir nesne ya da bir kişi olması, sallanma kategorisinde hıza ve yüksekliğe etkisi nedeniyle salıncığın sarkacının uzunluğu ve diğer oyunlar için yüzey özellikleri ile birlikte çocuğun ne kadar hızlı olmak istediği gibi değişkenler oyunun risk düzeyi üstünde etkilidir (Sandseter, 2009b). Yurt ve

Keleş'in (2021) araştırmasına göre çocuklar salıncakta sallanma gibi yüksek hız gerektiren oyunlarda yüksek düzeyde riski tercih etmektedirler. Yüksek hızda oyun sırasında çocuklar eğlendiklerini, kalplerinin hızla çarptığını ve rüzgarı hissetmekten hoşlandıklarını belirtmişlerdir (Coster ve Gleeve, 2008).

2.2.3.3. Tehlikeli aletler. Tehlikeli aletler sınıfı kesme aletleri ve bağlama aletleri olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır (Sandseter, 2007a, 2007b). Kesme aletleri sınıfı yontma bıçakları, testereler, baltalar gibi aletleri içerirken, bağlama aletleri halatları içerir (Sandseter, 2007b). Sandseter'a (2009b) göre tehlikeli aletlerle oyun sırasında yakında diğer insanların olması, aletin keskinliği ve çocuğun konsantrasyonu gibi farklılıklar oyunun riskini değiştirebilir. Alet kullanımında erken çocukluk dönemi boyunca ilerlemeler kaydedilir (Kahrs ve Lockman, 2014).

Bıçak gibi kesici aletlerle oyun erken çocukluk dönemi için önemlidir. Çünkü bu deneyimler bir el bıçağı tutarken diğer elin dalı tutması gibi karmaşık eylemlerin birleşiminden oluşur ve bunları yaparken iki elin yaptığı eylemin birbiri ile koordinasyonu gerekir (Milward ve Sebanz, 2018). Bazı kültürde 2-3 yaş gibi küçük yaşlardan itibaren çocukların bıçak gibi kesici aletlerle oynamalarına izin verilir. Çünkü çocukların en iyi kendi keşifleri sayesinde öğrendiğine inanılır. Bazı kültürlerde ise ilkökul dönemindeki çocukların oyun amaçlı olmasa dahi bıçak tutmasına izin verilmez (Lancy, 2016). Orman anaokullarında ise bıçakla oyunlara sık sık rastlanır. Bu anaokullarında önce çocuklara bıçağı nasıl güvenli bir şekilde açıp kapatacakları ve bir şeyleri dikkatlice kesmek için nasıl kullanacakları gösterilir (Coe, 2016).

2.2.3.4. Tehlikeli unsurlar. Bu kategoride kayalıklar, derin veya buzlu su, ateş, karanlık, yüksek ses ve bilinmeyen nesne/ortam kategorileri yer almaktadır (Kleppe, 2018; Sandseter, 2007b, 2007a). Çocukların kayalıklarda yürümeleri, kayalıklara doğru sarkan ağaçlara tırmanmaları, su kenarında koşturmaları veya suya dal fırlatmaları gibi örnekler gözlemlenmiştir (Sandseter, 2007b). Karanlık, yüksek ses ve bilinmeyen nesne/ortam kategorileri ise Kleppe (2018) tarafından keşfedilip eklenmiştir. Tehlikeli unsurlar kategorisinde suyun derinliği, bir yetişkin tarafından gözetlenip gözetlenmediği ve yine çocuğun bireysel özellikleri oyunun riskini değiştirir (Sandseter, 2009b).

Sandseter ve Sando'nun (2016) araştırmasında okul öncesi öğretmenleri su kenarlarına gezi düzenlemek isteseler bile güvenlik endişeleri nedeniyle bu kıyılarından uzak durduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri anaokulunun bahçesinde yağmurdan sonra büyük göletler oluşursa küçük çocukların bahçeyi kullanmasına da izin verilmediğini

belirtmiştir. Orman anaokullarında ise ateş, su kenarı, kayalık gibi ortamların yakınında oynamaya izin vardır. Çocuklar kayalıklara tırmanır, ateş yakmaya yardım eder, buz tutmuş gölün üstünde kayar. Bu unsurların yanında nelere dikkat etmeleri gerektiğini öğrenirler (Coe, 2013).

2.2.3.5. İtiş-kakış oyunları. Bu kategoride dövüş ve sopalarla oyun yer almaktadır (Sandseter, 2007a, 2007b). Bu oyun türünde çocukların genellikle izledikleri televizyon ya da film karakterlerinden rollerle itiş-kakış sahnelerini canlandırdıkları görülmüştür. İtiş-kakış oyunları farklı kültürlerde yaygın olduğu gibi hayvanlar arasında da yaygındır. Bu nedenle itiş-kakış oyunlarının evrimsel bir uyum sürecinin sonucu olduğu iddia edilmektedir (Storli ve Sandseter, 2015). Bu tür oyunlar, oyun ile gerçek dövüş arasında ince bir denge gerektirir (Sandseter, 2007b). Okul öncesi çağındaki çocuklar için bu oyunda amaç birbirini incitmemektir. Bir olayın kavga değil oyun olduğunu vurgulayan en belirgin ipuçları çocukların yüz ifadeleri, davranışları, kontrolleri ve oyundaki değişken rollerdir (Storli ve Sandseter, 2015). İtiş kakış oyunlarının gerçekleştiği ortam, kullanılan sopa ve çocuğun gerçek ile oyun arasındaki dengeyi kurabilme durumu gibi farklılıklar oyunun riskini değiştirir (Sandseter, 2009b).

Bu oyunlar çocukların akranlarıyla ilişki kurma, sosyal ipuçlarını anlama ve akran grubu içinde liderlik gibi sosyal yeterliliklerini geliştirir. Rol değiştirme ve özdenetim gerektirdiğinden kişilerarası ilişkilerde başarılı olmak için gerekli becerilerin deneyimlenmesini sağlar (Storli, 2021). Ancak öğretmenler bu oyun türünü nasıl yönetecekleri konusunda emin değillerdir (Storli ve Sandseter, 2015). Norveç'te 423 okul öncesi öğretmeni ile yapılan bir araştırmada bu tür oyunlarda belirsizlik ve kontrol ihtiyacı hissettikleri ve daha çok açık havada oynanmasına izin verdikleri ortaya koyulmuştur (Storli ve Sandseter, 2017).

2.2.3.6. Gözden uzaklaşma. Bu kategoride keşif ve saklanma-gizlenme kategorileri yer almaktadır (Sandseter, 2007a, 2007b). Bu oyun türünde çocuklar her an yetişkinler tarafından gözlemlenmedikleri yerlerde oynar ya da kaybolma tehlikesinin olduğu alanlarda kendi başlarına keşif yapar. Gözlemlere göre çocuklar maceralarını sınırlayacak çitlerin olmadığı, ancak kendi başlarına dolaşabileceklerine güvenilen alanlarda bulunmuşlardır (Sandseter, 2007b). Gözden uzaklaşma oyunlarında alanın sınırları, öğretmenin gözetimi ve çocuğun becerileri gibi farklılıklar risk düzeyini değiştirir (Sandseter, 2009b).

Gözden uzaklaşma oyunları ile ilgili tutumlara örnek bir araştırma Kanada'da yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocukların mahallede gözetimsiz oynamalarına izin

verilmediği görülmüştür. Bunun en önemli nedeni ise halka açık oyun alanlarındaki güvenlik eksikliği olarak belirlenmiştir (Gerlach, Jenkins ve Hodgson, 2019). Kvalnes ve Hansen Sandseter (2023b) artan trafik ve daha az oyun alanı gibi zamanla şehirlerde meydana gelen değişiklikler nedeniyle çocukların özgürce ve kendi başlarına hareket etme fırsatlarının çok sınırlandığını belirtmişlerdir. Çocukların özgürce tek başlarına keşif gezileri yapmaları ile ilgili çarpıcı bir araştırma, farklı dönemlerde 8 yaşındaki çocukların evden ne kadar uzaklaşabildiklerini incelenmiştir. Çocukların 1919'da on kilometreye, 1950'de 1,5 kilometreye ve 1979'da 800 metreye kadar evden uzaklaşma izinleri olduğu görülürken 2007'de bu sınır 300 metreye düşmüştür (Derbyshire, 2007). Konuyla ilgili farklı ülkelerde farklı sınırlar bulunmaktadır. Yapılan bir araştırmaya göre çocukların bağımsız hareket etme özgürlüğünde sırasıyla Finlandiya, Almanya, Norveç, İsveç, Japonya ve Danimarka en yüksek puanları alırken konuyla ilgili en düşük puanlar sırasıyla Fransa, İsrail, Sri Lanka, Brezilya, İrlanda, Avustralya, Portekiz, İtalya ve Güney Afrika'nındır (Shaw ve diğerleri, 2015).

2.2.3.7. Etki ile oyun. Bu oyunlar çocukların kendilerini ya da bir nesneyi çarpmaları olarak iki alt türde ele alınır. Bu riskli oyun türü çocukların kendilerini minder üstüne atması veya bisikletlerini çite çarpması gibi örneklerle gözlemlenmiştir (Kleppe, 2018). Bu türde de diğer türlerdeki gibi hız, zemin, denetim durumu gibi değişkenlerin oyunun riskini değiştirdiği görülmüştür (Kleppe, 2018). Bebeklerde sık görülen çarpma davranışı 6 ay civarında en üst düzeye çıkarken 2 yaş civarında azalmaya başlar. Ancak tekme atma gibi motor davranışların yapı taşı olan çarpma davranışı çocuğun hareket hafızasında kaybolmaz. Ayrıca alanyazında bu davranışın alet kullanımı becerilerinin temelini attığı da belirtilmektedir (Kahrs ve Lockman, 2014).

2.2.3.8. Dolaylı risk. Son tür olan dolaylı risk, çocukların daha deneyimli akranlarının veya daha büyük çocukların riskli oyunlarını izleyerek riskli oyuna ilk adımı atmaları olarak tanımlanır. Başkalarının risk almasını izlemenin, aktif olarak riskli oyuna katılmaya benzer uyarılmaya neden olduğu görülmüştür (Kleppe, 2018). Dolaylı risk türünde çocuğa doğrudan fiziksel bir zarar gelme olasılığının olmaması nedeniyle oyunun risk düzeyini değiştirebilecek farklılıklar araştırmacılar tarafından belirtilmemiştir.

Son araştırmalar ışığında riskli oyun büyük yükseklikler, yüksek hız, tehlikeli aletler, tehlikeli unsurlar, itiş-kakış oyunları, gözden uzaklaşma, etki ile oyun ve dolaylı risk olmak üzere sekiz ana sınıfta ele alınır. Farklı oyun davranışları çocuğa farklı deneyim fırsatları

sunar. Sağlıklı bir gelişim ve öğrenme için riskli oyunun çocuklara sağladığı etkilerden yararlanmak gerekir.

2.3. Riskli Oyunun Etkileri

Günümüzde artan kaygılar riskin yetişkinler tarafından düzenlenmesi, kontrol edilmesi, birçok durumda kaçınılması ve hatta ortadan kaldırılması gereken bir duruma olmasına neden olmuştur (Tovey, 2007) ve açık havada riskli oyun fırsatlarını azaltmıştır. Bu durumun çocukların oyun oynayabileceği alanların azalması, trafik ve kaçırılma tehlikesi gibi nedenleri vardır (Brussoni, Olsen, Pike ve Sleet, 2012; Wilkinson, 2015). Gill (2007) bu kısıtlanmada ebeveynlerin, geleneksel okulların ve medyanın payı olduğunu söyler ve günümüz toplumunun riskten kaçınma takıntısı yüzünden çocukluk döneminin olumsuz etkilendiğini belirtir. Aşırı korumacı ebeveynler ya da riske alan bırakmayan bir fiziksel çevre, riskli oyunların olumlu etkilerinden yararlanamamaya neden olur. Oyunda riskle karşılaşmaları kısıtlanan çocuklar hem şimdi hem de yetişkinlikte riskli durumlarla başa çıkabilme konusunda eksiklik yaşarlar (Kvalnes ve Hansen Sandseter, 2023c).

Harper'a (2017) göre de değişen risk algısı ve yönetimi ile geliştirilen çocukları korumaya yönelik bazı çabalar, açık havada oyun oynarken belli riskler alma gibi çocuk gelişiminin önemli unsurlarıyla çelişmektedir. Çünkü ebeveynlerde çocuklarını zarardan korumaya yönelik anlaşılır bir güdü vardır ve bu eğitimciler için de geçerlidir (Cooke, Wong ve Press, 2019). Çocukları güvende tutmanın gerekliliğiyle birlikte riskli oyunun sağlıklı çocuk gelişimi üstündeki etkisini de dikkate almak gerekir. Bu bölümde riskli oyunun etkileri sağlık, gelişim ve eğitim olmak üzere üç başlıkta incelenecektir.

2.3.1. Sağlığa Etkileri

Sağlık, erken çocuklukta gelişim ve eğitimle doğrudan ilişkilidir. Sağlık, doğum öncesinden başlayarak çocuğu güçlü bir biçimde etkiler (Tickell, 2011). Riskli oyunun sağlık açısından faydaları öncelikle açık havada fiziksel olarak aktif olma ile ilişkilendirilir. Çünkü çocukların fiziksel açıdan etkin olması, yapılan egzersizlerden çok, öncelikle oyundan gelir. Riskli açık hava oyunları ile sağlık arasındaki ilişkiyi ele alan 21 makaleyi inceleyen Brussoni ve diğerlerinin (2015) kapsamlı çalışması çeşitli açılardan faydaları derleyerek sunmuştur. En çok öne çıkan bulgu riskli oyunun fiziksel aktivitede artış sağlamasıdır. Wright'a (2016) göre riskli oyun stresi yönetmeyi öğreten bir egzersiz şeklidir. Bu nedenle depresyonu hafifletme, obezite kaynaklı kronik hastalıkları önleme gibi yararlar sağladığını belirtmiştir. Ayrıca çocukların bir yetişkin tarafından sürekli gözlemlenmediği, gözden

uzaklaşma gibi oyunlarda daha çok fiziksel etkinliğin gerçekleştiği bulgulanmıştır (Brussoni ve diğerleri, 2015). Doğa temelli eğitimin faydaları başlığında ele alınan fiziksel olarak aktif olmanın getirdiği yararların, doğada riskli oyun doğal olarak riskler içerdiğinden açık havada riskli oyunun fiziksel olarak aktif olma özelliği nedeniyle getirdiği yararlarla benzer olduğu söylenebilir.

Doğrudan riskli oyunla ilgili öne çıkan bir yarar ise risk yönetimi stratejilerinin geliştirilmesini sağlayarak çocukları fiziksel zarardan dolayı yollarla korumasıdır. İlkokul çocukları ile yapılan bir araştırmada çocukların hem kendilerini hem birlikte oynadığı akranlarını gözeterek kendileri için neyin fazla riskli olduğuna karar verip ona göre oyuna katılma ya da katılmama kararı aldıkları görülmüştür. Düşünülenin aksine gözü kapalı risk almak yerine tehlikeli eylemlerden kaçındıkları, bedensel yeterliliklerine ilişkin değerlendirmeler yaptıkları ve buna göre göze almak istedikleri riski ölçtükleri bulgulanmıştır (Christensen ve Mikkelsen, 2008). Riskli oyun sınıflamaları açısından incelendiğinde, örneğin tehlikeli aletlerle oyun, aletlerin özelliklerini ve işlevlerini öğrenmeyi sağlaması nedeniyle zararı önleyicidir. Tehlikeli unsurlara yakın oyunun ise tehlikeli öğenin oyunun temel parçası olmamasına rağmen yine de çocukların farklı çevresel özellikleri ve su, kayalık, ateş gibi unsurları gözetmeyi öğretmesi açısından dolayı bir koruyucu işlevi vardır (Sandseter ve Kennair, 2011). Bu nedenle riskli oyun deneyimlerinin aslında uzun vadede çocukları tehlikeden koruyarak sağlıklı kalmalarını sağladığı söylenebilir.

Riskli oyun çocukların ruhsal sağlığı ile de ilişkilendirilmiştir. Çocuklara yeterli riskli oyun fırsatı sağlanmazsa, korku uyandıran durumlarla baş etme becerilerini deneyimleyemezler. Oyun sırasında çocuklar tekrar tekrar ve aşamalı olarak yükseklik gibi uyaranlara maruz kalırlar. Bu nedenle riskli oyun korkuları azaltmada yardımcı olarak kaygı bozukluğuna dönüşebilecek durumları önler. Örneğin gözden uzaklaşma oyunlarının yalnız kalma fobisi ve ayrılık kaygısı için önleyici olduğu söylenebilir (Sandseter ve Kennair, 2011). Dolayısıyla riskli oyun ruh sağlığını koruyucu bir işleve de sahiptir.

2.3.2. Gelişim ve Öğrenmeye Etkileri

Riskli oyun çocukları pek çok gelişim alanında çok yönlü olarak olumlu etkiler. Gelişim açısından yararları fiziksel gelişim, sosyal gelişim ve bilişsel gelişim olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir. Fiziksel gelişime bakıldığında sekiz anaokulundan 79 çocuğun gözlemlenmesi ile yapılan bir araştırma riskli oyunlara katılımın fiziksel aktiviteyi olumlu

yönde etkilediğini göstermiştir (Sando, Kleppe ve Sandseter, 2021). Çocukların aktif olmaları motor becerilerini olumlu etkilemektedir (Brussoni ve diğerleri, 2015). Genel olarak bakıldığında riskli oyunlar kas gücünü, dayanıklılığı, iskelet sistemini geliştirmenin ve farklı motor becerileri denemenin bir yoludur (Sandseter ve Kennair, 2011) Aynı zamanda çocukların hız ve bedensel koordinasyon konusunda kendilerini geliştirmelerini sağlar (Sandseter ve diğerleri, 2023; Wright, 2016). Özel olarak riskli oyun sınıfları açısından bakıldığında ise büyük yüksekliklerde oyun ve itiş-kakış oyunlarının kas ve dayanıklılık düzeyini geliştirmeye olanak sağladığı görülürken yüksek hızda oyunun derinlik ve hareket algısını geliştirdiği söylenebilir (Sandseter ve Kennair, 2011). Tehlikeli aletlerle oyunun ise aletleri kullanmayı gerektiren küçük kas becerilerini olumlu etkilemesi beklenir (Larimore, 2019).

Riskli oyun genellikle bir fiziksel gelişim etkinliği olarak düşünülür ancak aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimi de destekler. Çocukların risk almadan önce kendi duygularını okuma ve içgüdüsel kontroller yapma konusunda kendilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Larimore, 2019). Bundy ve diğerleri (2009) tarafından yapılan bir araştırma riskli oyunların rezilyansı (psikolojik sağlamlılık) desteklediğini bulgulamıştır. Araştırmaya göre, çocuklar riskli olarak kabul edilen etkinliklere katıldıklarında düşme sonrasında ağlama yerine ayağa kalkıp oynamaya devam etme olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Buna ek olarak Wright'a (2016) göre riskli oyunun temel yararı çocukların ilgi alanlarını ve becerilerini geliştirmelerine, özgüven ve özsaygı kazanmalarına yardımcı olmasıdır. Riskli oyun yoluyla çocuklar akranlarla sosyal ve fiziksel yakınlıktan kaynaklanan neşe ve gurur gibi hoşnut olunan duyguların yanında korku ve beceriksizlik hissi gibi hoşnut olunmayan duyguları da keşfeder ve duygu düzenlemede ustalaşır (Sandseter ve diğerleri, 2023). Özellikle akran etkileşimi açısından kaygı verici görülebilecek itiş-kakış oyunları incelendiğinde ise bu oyunların saldırganlığı artırmadığı aksine öfke ve saldırganlığı düzenleyerek duygu düzenleme ve sosyal yeterlilikle olumlu olarak ilişkilendirildiği bulgulanmıştır (Brussoni ve diğerleri, 2015; LaFreniere, 2011; Lindsey ve Colwell, 2013). Gözden uzaklaşma oyunları ise özgüven ile ilişkilendirilmiştir (Elise van der Ent, 2021).

Alanyazında riskli oyunun bilişsel gelişim açısından yararları kapsamındaki açıklamalar, çocukların riskli oyun ile riski ve kişisel yeteneklerini değerlendirmede giderek daha yetkin duruma geldiklerini göstermektedir (Wright, 2016). Çocuklar riskli oyunlar yoluyla hem fiziksel hem sosyal riskleri değerlendirme konusunda ustalaşırlar (Leblanc,

2014). Çocuk liderliğinde olma özelliği ile riskli oyun, çocuğun karar verme deneyimleri elde etmesini sağlar (Elise van der Ent, 2021). Bu tür oyunlar bir bakıma denetimsiz olduklarından çocuğun alacağı kararlar üstünde düşünmesini ve hızlı değerlendirmeler yapmasını sağlar (Tovey, 2007; Wright, 2016). Ayrıca çocuklar, riskli oyun etkinliklerinden kaynaklanan sıyrıklar ve kesikler gibi küçük yaralanmalara maruz kaldıklarında veya bunlara tanık olduklarında sebep sonuç ilişkilerini deneyimleyerek eylemlerinin ve seçimlerinin doğrudan sonuçları olduğunu öğrenirler (Bundy ve diğerleri, 2009).

Riskli oyun aracılığıyla çocuklar riskin üstesinden gelme ve değerlendirmeyi öğrenirler. Böylece çocuklukta ve yetişkinlikte riskler ve tehlikelerle başa çıkmaya hazırlanırlar (Walters, 2020) Tovey (2014) çocuklukta riskli oyun deneyiminin yaşamın sonraki dönemlerindeki başarısızlıkların zararlı etkilerini azaltabileceğini belirtmiştir (akt. Wright, 2016). Riskli oyun sırasında çocuklar bir görevi birden çok kez deneyebilirler. Bu denemeler sonucunda büyük bir başarı doyumunu elde ederler. Riskli oyun aynı zamanda çocukların yaratıcı problem çözme becerileri geliştirmelerine ve kendilerini keşfetmelerine yardımcı olur (Larimore, 2019). Ayrıca kendi kararlarından sorumlu olmayı öğrenirler (Alat, Akgümüş ve Cavalı, 2012). Çocukların bildiklerini değiştirmelerine, yeni bir şeyler yapmanın yollarını denemelerine ve örneğin bir kaydırdan aşağı inmenin farklı yollarını bularak yenilikçi ve yaratıcı düşüncelerine olanak tanır (Tovey, 2010). Stephenson (2003) çocukların riskli oyunda kazandıkları özgüven ile diğer öğrenme bağlamları arasında temel bir bağlantı olabileceğini belirtir.

Erken çocuklukta riskli oyunun öğrenme açısından faydaları eğitimin diğer kademelerinde de riski değerlendirebilme, başarısızlıkla baş etme, problem çözme, sorumluluk, yaratıcılık ve özgüven kazanma olarak sıralanabilir. Bu nedenle Gill (2007) riskli oyunun eğitim programında mutlaka yer alması gerektiğini belirtir. Riskli oyun çocuklara yararlı deneysel öğrenme fırsatları sağlar. Örneğin küçük yaralanmalar çocukların deneyimlerinden öğrenmeleri için bir fırsattır. Bu gibi fırsatlar öğrenmeyi denetleyen bir öğretmenin bulunduğu, sessiz ve didaktik bir ortamda gerçekleşme oranının düşük olduğu öngörülebilir. Ancak doğa temelli anaokulları gibi girişimler çocukların riski deneyimlemeleri için çevreyi bir araç olarak kullanırlar (Gill, 2007). Bir orman anaokulundaki araştırmasında Coe (2016) çocukların tehlikeli unsurlardan biri olan su ile etkileşimlerinden söz eder. Çocukların oynarken önceden belirlenmiş kurallara bağlı kaldıkları ve buzun üstüne çıkmadan önce sağlığını kontrol etmek için eleştirel bir düşünme sürecinden geçerek öğretmenleriyle ve akranlarıyla işbirliği yaptıklarını

bulgulamıştır. Bu araştırma ışığında işbirliği ve eleştirel düşünme becerisi de riskli oyunun eğitsel faydası olarak ele alınabilir.

Riskli oyunun çocuklara sağlık, gelişim ve öğrenme açısından pek çok yararı bulunduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır. Ancak dünyanın sosyal ve kültürel yapısı değiştikçe yetişkinlerin güvenlik endişeleri artmış ve bu da riskli oyunun engellenmesine neden olmuştur. Önceki nesillerde olduğu gibi günümüzde de çocukların açık havada riskli oyuna erişimini sürdürmek gereklidir. Riskli oyuna olumlu ya da olumsuz etkileri olan etmenlerin incelenmesi oyunun sürekliliğinin sağlanabilmesi açısından önemlidir.

2.4. Riskli Oyunu Etkileyen Etmenler

Araştırmalara göre riskli oyun çocuklar tarafından sembolik oyunla neredeyse aynı oranda tercih edilen bir oyundur. Serbest oyun zamanının yaklaşık yüzde 10'unda riskli oyun oynadıkları görülmüştür (Sandseter, Kleppe, ve diğerleri, 2021). Çocukların riskli oyunlarının etkileyen etmenleri belirleme amacıyla yaptığı araştırmada Sandseter (2009b) riskli oyunun açık havada daha sık gözlemlenmesi nedeniyle dışarıda çok zaman geçiren iki anaokulu seçmiş ve bu okullardaki 4 ila 5 yaş aralığındaki çocukları gözlemiştir. Çalışmanın sonuçları, çevresel ve bireysel olmak üzere iki kategori ortaya çıkarmıştır. Çevresel etkenler, ortamın özelliklerini ve ortamdaki yetişkinlerin tutumunu içerir. Ortamda çocukların tırmandığı ağacın yüksekliği, kullandığı bıçağın keskinliği, suyun derinliği, alanın sınırları veya çocukların kaydığı tepenin dikliği oyunu etkileyen çevresel özelliklerdir. Söz konusu çevresel özellikler aynı zamanda öğretmenlerin denetim düzeyini de içerir. Bireysel etkenler ise çocuklarla ilişkilidir. Çocukların tırmanmak istediği yükseklik, bedenini kontrol edebilme durumu, konsantrasyonu, yetenekleri, istekleri ve çekinceleri gibi bireysel farklılıklar oyunu biçimlendiren özelliklerdir. Hem çevresel hem bireysel etkenler riskli oyunla yakından ilişkilidir. Bu bölümde riskli oyunu etkileyen etmenler hem bireysel hem çevresel etkenleri içerecek biçimde ancak daha geniş bir çerçevede çocuk, ortam, yetişkinler ve kültür başlıklar altında ele alınmıştır.

2.4.1. Çocuk

Riskli oyunu etkileyen ilk etmen çocukla ilgili olan bireysel etmenlerdir. Çocukların riskli oyunlara katılımını etkileyen bireysel etmenler yaş, cinsiyet ve mizaç olarak sınıflanabilir. Yaş farklılıkları riskli oyunda önemli bir etmen olarak kabul edilir. Yapılan araştırmalar, birçok yaş grubunda riskli oyunların oynandığını göstermiştir. Okul öncesi dönem bu açıdan incelendiğinde 1-3 yaş (Black, 2017; Kleppe, 2018; Little, 2022), 4-5 yaş

(Obee, 2019; Sandseter, 2007b; Walters, 2020) ve 3-6 yaş (Leblanc, 2014; Sandseter, 2007c) arası çocukları ile yapılan araştırmalarda riskli oyun gözlemlenmiştir. Yaşla birlikte artan fiziksel, bilişsel ve sosyal beceriler oyunu değiştirir (Elise van der Ent, 2021). Leblanc (2014) araştırmasında 4-5 yaşındaki çocukların kolayca başardığı etkinliklerde 3 yaşındaki çocukların zorlandıklarını belirtmiş ve bir örnek vermiştir. 3 yaşındaki bir çocuk maymun barında ilerleme konusunda çok zorlanırken büyük bir çocuğun gözü kapalı olarak iki tur atabildiğini gözlemlemiştir. Ayrıca gözlem yaptığı anaokulları arasındaki okullardan biri olan 3 yaşındaki çocukların bulunduğu anaokulunda riskli oyun sıklığının az olduğunu görmüştür. Kleppe (2018) tam da bu nedenden 3-6 yaş arasındaki çocukların katıldığı riskli oyun türlerinin tümünün 1-3 yaş çocuklar için kapsayıcı olmadığını fark etmiş ve iki yeni riskli oyun türü keşfetmiştir. Ayrıca 2 ve 3 yaşındaki çocukların 1 yaşındaki çocuklara göre daha fazla riskli oyun oynadıklarını bulgulamıştır. Sandseter, Kleppe ve Sando (2021) ise 3 ila 6 yaş arası çocukları incelemiş ve benzer biçimde yaşla birlikte riskli oyuna katılımın arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Özellikle büyük yüksekliklerde oyun sınıfında yaşla birlikte artış görülmüştür.

Çocuğun kendisi ile ilgili bir diğer etken cinsiyet değişkenidir. Ancak bu konuda alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar erkeklerin kızlardan daha fazla risk aldığını belirtir (Morrongiello ve Lasenby-Lessard, 2007; Orestes, 2015). Bu duruma neden olarak erkek çocukların fiziksel olarak zorlayıcı oyunlara daha hevesli olmalarının ve yaralanmayacaklarını varsayımlarının yanında ebeveynlerin oğullarının riskli davranışlarına daha hoşgörülü olmaları gibi durumları öne sürerler (Little, 2006; Sandseter ve Kennair, 2011). Ancak başka bir araştırmaya göre ebeveynler, erkek çocukların risk almalarına daha disiplinli, kız çocukların risk almalarına daha eğitici tepkiler vermiştir. Ayrıca, erkek çocuğa yönelik tepkiler genellikle öfkeyle ifade edilirken kız çocuklara hayal kırıklığı ve şaşkınlıkla tepki verilmiştir (Morrongiello, Zdzieborski ve Normand, 2010). Sandseter'ın (2014) Norveç'te okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı araştırma sonucunda öğretmenler, erkek çocukların daha çok riskli oyun oynadığını belirtmiştir. Alanyazındaki bazı araştırmalar ise çocuğun cinsiyeti ile ebeveynlerin riskli oyuna yönelik tutumları arasında bağlantı olmadığını gösterir (Cevher Kalburan ve İvrendi, 2016; Elmallı, 2021). Benzer şekilde, Sandseter, Kleppe, ve diğerleri (2021) araştırmasında 80 çocuk gözlemlenmiş ve kızlarla erkekler arasında toplam riskli oyun katılımı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Farklı riskli oyun türleri açısından bakıldığında ise erkeklerin kızlara göre daha çok itiş-kakış oyunu oynadıkları görülmüştür. Brussoni ve diğerlerinin (2015)

sistematik incelemesi de alanyazındaki araştırmalarda tutarlı bir cinsiyet kalıbı bulamamıştır. Alanyazında cinsiyet ve riskli oyun ilişkisini sosyal ve kültürel bağlamalarda inceleyen araştırmalara gereksinim olduğu söylenbilir.

Ele alınması gereken son etmen mizaç değişkenidir. Bazı bireyler risk almaya daha yatkın olduğundan (Leblanc, 2014) mizaç, risk alma durumunu etkiler. Little, (2006) bazı çocukların heyecan için risk alma davranışına yatkın olduklarını belirtmiş ve bu çocukları “heyecan arayan” mizaca sahip olarak tanımlamıştır. Bazı çocukların iyimser olduklarını ve risk aldıklarında iyimser bir önyargıya kapılıp eylemlerinin olumsuz sonuçlarını yaşama olasılıklarının düşük olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Leblanc (2014) da araştırmasında bazı çocukların riskli oyun arayışındayken bazılarının kumda oynama, kitap okuma gibi etkinliklerle zaman geçirmeyi tercih ettiklerini görmüş ve bunu mizaç ile açıklamıştır. Dışa dönük, etkin, özgüvenli ve cesur mizaca sahip çocuklarda riskli oyunun daha sık olduğunu gözlemlemiştir.

2.4.2. Ortam

Çocukların riskli oyunu deneyimleyebilmeleri fiziksel ortamla yakından ilişkilidir. Risksiz bir oyun ortamı beceri geliştirme olanakları noktasında eksiktir ve sıkıcıdır (Moore ve Cooper, 2014). Ancak çocuklar sıkıcı alanlarda bile oyunlarına risk ve zorluk ekleyecek öğeler bulmaya çalışırlar (Wilson, 2018). Blanchet-Cohen ve Elliot, (2011) ocukların açık hava oyun ortamlarını nasıl kullandıklarını inceledikleri araştırmada çocukların sürekli becerilerini zorlayacak arayışlarda olduklarını ve bu meydan okumaların oyun alanında görünürde belirgin olmasa da arayıp bulduklarını gözlemlemişlerdir. Bu nedenle oyun ortamlarında farklı yeteneklere sahip çocuklar için sağlıklı risk alma fırsatlarının yer almasına dikkat edilmelidir (Wilson, 2018).

Çocukların oynadıkları fiziksel ortam riskli oyun türlerini büyük ölçüde belirler (Elise van der Ent, 2021). Farklı fiziksel özelliklere sahip ortamlarda yapılan araştırmalara göre riskli oyun en çok açık havada gerçekleşir (Sandseter, 2010; Sandseter, 2007a; Stephenson, 2003). En sık görülen iki riskli oyun türünden büyük ykseklilerde ve yüksek hızda oyunun daha çok dış mekanda oynandığı bulgulanmıştır (Sandseter, Kleppe, ve diğerleri, 2021). Çünkü açık hava, riskli oyuna yönelten en önemli etmenlerden biridir (Little ve Sweller, 2015; Sandseter, Little ve Wyver, 2012). Ayrıca tehlikeli unsurlarla oyun ve gözden uzaklaşma oyunları gibi bazı riskli oyun türleri de yalnızca dışarıda deneyimlenebilir (Elise van der Ent, 2021). Sandseter, (2009a) Norveç’te doğa temelli bir anaokulu ile

geleneksel bir anaokulundaki açık hava oyun alanlarını ve bunların riskli oyunlara sağladığı olanakları karşılaştırmış. Tehlikeli unsurlar ve gözden uzaklaşma oyunları için bulunan olanaklar dışında diğer çevresel olanakların her iki anaokulunda da bulunduğunu, ancak risklilik derecesinin doğa temelli anaokulunda daha yüksek olduğunu görmüştür. Çünkü doğal ortamlar riskli oyunu kolaylaştırır (Sandseter ve diğerleri, 2021). Anaokullarının oyun alanlarını karşılaştıran başka bir araştırmada da daha çok doğal öğelere sahip olan anaokulunda riskli oyun daha sık gözlemlenmiştir (Leblanc, 2014). Bu nedenle doğa temelli anaokulları çocukların risk alabilmeleri için en uygun yerlerden biri olarak görülmektedir (Gill, 2007).

Doğa temelli anaokulunun fiziksel olanakları çocuklara oyunlarında çeşitli risk alma olanakları yaratır (Orestes, 2015). Ortamda bulunan sabit ve hareketli yapılar ile hava koşulları çeşitli türlerde riskli oyunlara olanak tanır. Tırmanma yapıları, ağaçlar gibi sabit yapılar ve halatlar, lastikler gibi hareketli malzemeler büyük yüksekliklerde oyun için gereklidir. Tepeler, patikalar gibi sabit ve salıncaklar, kızaklar gibi hareketli malzemeler yüksek hızda oyun için gereklidir. İtiş-kakış oyunları için ise sabit düz yüzeyler, sopalar ve yumuşak matlar gibi hareket ettirilebilen malzemeler gerekir. Tehlikeli aletler için gerekli malzemeler bıçak ve testere gibi hareketli malzemelerdir. Gözden uzaklaşma oyunları için sabit yapılar kategorisinde bir orman ya da gizlenebilecek battaniye gibi hareketli malzemeler gerekir. Don, buz ve kar ise yüksek hızlı oyun, itiş-kakış oyunu ve tehlikeli unsurlarla oyuna olanak verir (Obee, Sandseter ve Harper, 2021). Riskli oyun türleri açısından doğa temelli anaokullarında ortamın düzenlenmesine yönelik önerilerde bulunan Larimore (2019) da benzer biçimde, büyük yüksekliklerde oyun için ağaçlar, kütükler ve kayaların kullanılmasını önerir. Yüksek hızda oyunlar için salıncak kurulabileceğini ya da ortamda bisiklet veya scooter bulundurulabileceğini belirtir. Tehlikeli unsurlar konusunda ise uygun bir alana ateş çukuru oluşturulmasını önerir. Son olarak gözden uzaklaşma oyunları konusunda ortamda iki veya üç çocuğun buluşabileceği saklanma hissi veren gizli bölümler oluşturulması gerektiğini ve bu bölümlerin bir dalın üzerine örtülen kumaş parçası gibi malzemelerle oluşturulabileceğini belirtir.

Görüldüğü üzere ücretsiz veya düşük maliyetli materyallerle ortamın düzenlenmesi riskli oyunun sıklığı ve çeşitliliğini iyileştirebilir (Obee ve diğerleri, 2021). Yapılan bir araştırmada iki anaokulunun açık hava oyun alanına riskli oyun fırsatlarını artırmak için çeşitli doğal malzemeler eklenmiştir. Müdahale sonucunda anaokullarının sahip olduğu riskli oyun olanağının oldukça yükseldiği görülmüştür. Ancak ortamlardaki riskli oyun

olanaklarının artmasına rağmen gözlemlenen riskli oyunda artış olmamıştır. Bu durumun araştırma kapsamında öğretmenlerin riskli oyuna yönelik uygulamalarına ve tutumlarına hiç müdahale edilmemiş, bu konuda öğretmenlere bir seminer verilmemiş olmasından kaynaklanmış olabileceği ifade edilmiştir (Brussoni ve diğerleri, 2017). Ortamın özelliklerini iyileştirmekle birlikte yetişkinlerin tutumlarının da iyileştirilmesi riskli oyun için önemlidir. Çünkü ortamın özelliklerinin iyileştirildiği durumlarda bile riskli oyunda beklenen artışın görülmemesi mümkündür ve bu durum yetişkin tutumları ile açıklanır.

2.4.3. Yetişkinler

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, çoğunlukla yetişkin gözetiminde ve yetişkinin düzenlediği ortamlarda oyun oynar. Oyun ortamındaki yetişkinler çocukların güvenliğini sağlarken zaman zaman oyundaki riskleri kısıtlar ve çocukların ne tür riskler alacakları konusundaki kararları etkiler (Sandseter, 2014). Çocukların sağlıklı risk alma deneyimleri elde edebilmeleri için uygun yetişkin denetimi gerekir. Doğru miktarda denetim, çocuğun karar almasına alan bırakır (Elise van der Ent, 2021). Bu esnek yaklaşım ile yetişkinler çocukların tehlikeli durumlarda bulunmadan risk almalarına fırsat verirler (Little, Wyver ve Gibson, 2011). Sandseter (2009b) ortamdaki yetişkinlerin tutumunu riskli oyunu etkileyen çevresel etkenlerden biri olarak ele alır. Çocuğun oyun oynadığı ortamlarda bulunan ebeveynler ve öğretmenler bu bölümde ayrı başlıklarla incelenecektir.

2.4.3.1. Ebeveynler. Ebeveynlerin risk alma konusundaki tutumları, çocukların açık havada oyun oynarken risk alma davranışlarını etkiler (Little, 2010a). Ebeveynlerin güvenlikle ilgili endişeleri ve kültürlerindeki iyi ebeveynlik anlayışı riskli oyunla ilgili kararlarında daha endişeli ve kısıtlayıcı bir yaklaşımda bulunmalarında etkili olduğu görülmüştür (Allin, West ve Curry, 2014; Ball ve diğerleri, 2012). Yapılan bir araştırmada da annelerin çocuklara riskli oyun için fırsat yaratma istekleri ile çocuklarının güvenliğiyle ilgili kendi korkuları ve endişeleri arasında bir gerilim içinde oldukları görülmüştür (Little, 2015).

Çeşitli değişkenler ebeveynlerin riskli oyunla ilgili tepkilerini biçimlendirir. Örneğin ebeveynin cinsiyetinin risk alma davranışlarına verilen tepkileri etkilediği belirlenmiştir. Yapılan bir araştırmaya göre riskli davranış sırasında babalar kız çocuklarını daha dikkatli izlerken anneler aynı özeni hem kız hem erkek çocukları için göstermiştir (Hagan ve Kuebli, 2007). Cevher-Kalburan ve İvrendi (2016) konuyla ilgili kapsamlı bir çalışma yürütmüş ve demografik değişkenler ile ebeveynlik stillerinin riskli oyunla ilgili görüşleri nasıl

etkilediğini incelemiştir. Sonuçlar annelerin babalara göre riskli oyun konusunda daha sınırlayıcı olduğunu göstermiştir. Eğitim düzeyi açısından incelendiğinde ebeveynlerin eğitim düzeyleri arttıkça riskli oyuna izin verme durumlarında azalma bulgulanmıştır. Araştırmacılar ayrıca, ebeveynlerin çocuk sayısının etkisini incelemiş ve birden fazla çocuğu olan ebeveynlerin, tek çocuğu olan ebeveynlere göre riskli oyunlara ilişkin daha olumlu düşüncelere sahip olduklarını bulgulanmışlardır. Son olarak aşırı korumacı ebeveynlerin riskli oyuna yönelik olumsuz düşüncelere sahip oldukları, izin verici ve demokratik ebeveynlerin ise riskli oyunun yararlarına ilişkin daha olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Ancak konu çocukların riskli oyuna etkin olarak katılımına geldiğinde demokratik ebeveynlerin olumlu düşüncelerini uygulamaya yansıtamadıkları görülmüştür.

2.4.3.2. Öğretmenler. Alanyazında öğretmenlerin riskli oyunlara ilişkin inançlarını ve bu inançların riskli oyunlara yönelik uygulamalara ve yaklaşımlara etkilerini inceleyen araştırmalar, ebeveynler üstüne yapılan araştırmalarla benzer sonuçları gösterir. Bazı öğretmenler riskli oyunu desteklerken diğerlerinin kaza korkusuyla çocukların risk almasına izin verme konusunda kaygılı ve isteksiz olduğu görülür (Tovey, 2010). Yokum'un (2018) ABD'de yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin genellikle riskli oyuna yönelik olumlu inançlara sahip olduklarını, ancak sınıflarında riskli oyunun oynanmasına nadiren izin verdikleri bulgulanmıştır. Çocukların yaralanma olasılığından korktukları ve ebeveynlerin tepkilerinden çekindiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte kötü bir öğretmen olarak algılanmaktan ve şikayet edilmekten korktuklarını da eklemişlerdir. Moralı'nın (2019) Türkiye'de yaptığı araştırmada da öğretmenlerin genellikle ilgili kaygıları nedeniyle özellikle yüksek hızda oyun ve itiş kakış oyunlarına karşı çıktıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin riskli oyuna ilişkin tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Sandseter (2014) tarafından Norveç'te yapılan bir araştırma sonucunda öğretmenlerin riskli oyunla ilgili fazla kaygılı olmadıkları ve izin verdikleri bulgulanırken erkek öğretmenlerin kadınlara göre çocukların oyun oynarken risk almalarına daha fazla izin verdiği bulgulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yaşı ile riskli oyuna yönelik tutumları arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte eğitimcilerin mesleki deneyim yılının ve eğitim düzeyinin de riskli oyun inançlarını ve uygulamalarını değiştirmedeği görülmüştür (Yokum, 2018). Türkiye'de yapılan bir araştırmanın sonuçları mesleki deneyimin riskli oyuna yönelik tutumu değiştirmedeğini gösterirken özel okullarda çalışan öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür (Turgut Kurt, 2022). Türkiye'de yapılan bir başka araştırmada ise öğretmen adaylarının riskli oyunla ilgili anlayışlarını geliştirmek

amaçlanmış ve bu kapsamda bir eğitim programı oluşturulmuştur. Eğitim sonunda katılımcıların riskli oyuna daha pozitif yaklaşımları görülmüştür (Cevher-Kalburan, 2015).

Yetişkinleri ele alan araştırmalarda riskli oyuna yönelik görüşlerde ve tutumlarda farklılıklar görülür. Bazı araştırmalar ebeveynlerin de öğretmenlerin de çeşitli kaygılarla riskli oyuna sıcak bakmadıklarını ya da uygulama konusunda kısıtlayıcı olduklarını gösterirken bazı araştırmalar olumlu tutumlar ve uygulamalar olduğunu bulgulamıştır. Örneğin hem ebeveyn hem öğretmenleri katılımcı olarak içeren bir araştırmada riskli oyuna ilişkin olumlu görüşler olduğu ve yetişkinlerin çocukları sözel ve fiziksel olarak destekledikleri belirlenmiştir. Bu araştırmaya göre yetişkinler yalnızca uygunsuz bir risk durumunda çocukların oyunlarını kısıtlamıştır (Little ve diğerleri, 2011). Ancak farklı ülkelerden yetişkinlerle yapılan araştırmaların farklı sonuçlar gösterebileceği unutulmamalıdır. Örneğin Sandseter (2014) araştırmasının sonucunda elde ettiği olumlu tutuma yönelik bulguları, İskandinav kültüründeki öğretmenlerin çocukların riskli oyunlarına ilişkin diğer ülkelerdeki öğretmenlere göre daha olumlu düşüncelerde olmaları gibi kültürel bir farklılıktan kaynaklandığı görüşü ile açıklamıştır.

2.4.4. Kültür

Oyun oynamak evrenseldir ancak biçimleri kültürel bağlamlara göre değişir (Göncü ve Gaskins, 2007). Çünkü yetişkinler çocuk oyunlarına olumlu yaklaşıyor gibi görünseler de kültürel farklılıklar nedeniyle her tür oyunu onaylamayabilirler (Brooker, 2010). Bu durum çocukların riskli oyunlara katılmalarına izin verilip verilmediği ya da nelerin kısıtlandığı konusunda kültürden kültüre çeşitli farklar yaratır (Sandseter ve diğerleri, 2021). Bir kültürel yapı içinde neyin riskli olarak değerlendirildiği o kültüre özgü farklar açısından ele alınır. Örneğin Afrika'da 3 yaşındaki çocukların ateş başında yemek yapmaları (Hewlett, 1993) veya 2 yaşındaki çocukların bağımsız olarak köyde ve çevresindeki ormanda dolaşmaları oldukça olağandır. Hatta çocuklar erken yaşta kullanmayı öğrendikleri kesici aletlerle gezintileri sırasında kendilerini çeşitli tehlikelerden korurlar (Gottlieb, 2004). Ancak çocukların tek başına ateşte yemek yapması ve bıçak gibi aletleri kullanması birçok Batı toplumunda tehlikeli görülebilir. İngiltere'de yapılan bir araştırmada çocuklar dışarıda tek başlarına özgürce zaman geçirdiklerinde annelerin kültürün etkisi ile toplum tarafından kötü bir anne olarak algılanmaktan korktukları görülmüştür (Allin ve diğerleri, 2014). Türkiye'de yapılan bir çalışmada ise ebeveynlerin riskli oyunları fazla tehlikeli buldukları ve çoğunlukla çocuklarının bu tür oyunlara katılmasına izin vermedikleri bulgulanmıştır (Tandoğan, 2022).

Görüldüğü üzere ebeveynler, çocuklar ve çocuk yetiştirme uygulamaları hakkında kendi kültürlerine özgü inançlara sahiptir (Kleppe, 2018).

Kültür hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin riskli oyun hakkındaki kararlarında etkilidir ve kültürel etkiler zaman zaman yetişkinlerin değer verdiği ve çocukları için istediği ayrıntılarla çelişmektedir (Chaney, 2018). Eğitim açısından bakıldığında benzer biçimde bir kültür bağlamında risk olarak tanımlanan bazı okul öncesi eğitimi uygulamaları diğer kültürlerde oldukça normal görülebilir (New, Mardell ve Robinson, 2005). Bu konuda yapılan kültürlerarası araştırmalar çeşitli farklılıkları ortaya koyar. Türk ve Norveçli ebeveyn ve öğretmenleri içeren bir araştırmada yetişkinlerin oyuna bakış ve uygulamaları ile ilgili farklılıklar ortaya konulmuştur. Norveçli anneler oyunu çocukların kendi kararlarını verdikleri bir yol olarak görürken Türk anneler enerji harcama yolu olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Türk ebeveynler zamanlarının olmaması veya çocuğun yaralanmasından korkmaları gibi gerekçelerle çocukları oyun için doğal alanlara götüremediklerini belirtmişlerdir (İvrendi, Cevher-Kalburan, Hansen Sandseter, Storli ve Holla Sivertsen, 2019). New ve diğerleri (2005) Norveçli, İsveçli, Danimarkalı, İtalyan ve Amerikalı okul öncesi öğretmenlerini karşılaştırmış ve Avrupalı öğretmenlerin Amerikalı meslektaşlarına göre çocukların risk alması konusunda daha az kaygılı olduklarını ortaya koymuştur. Özellikle İskandinav ülkelerinde yapılan araştırmalar yetişkinlerin çocukların doğada oynarken risk almalarını olağan karşıladıklarını gösterir (Kleppe, 2018). Sandseter ve diğerleri (2012) Avustralyalı ve Norveçli okul öncesi öğretmenlerle görüşme yapmış ve her iki grubun da riskli oyunun önemi konusunda benzer görüşte olduklarını bulgulamıştır. Ancak Avustralyalı öğretmenlerin riskli oyuna izin verme konusunda daha kaygılı ve kısıtlayıcı oldukları görülmüştür. Bundy ve diğerlerinin (2009, s. 41) araştırmasında da Avustralyalı bir öğretmen *“Biz çocukların güvenliği için buradayız ve bu bizim için her şeyden önemli. ...ve toplumun gözünde de çok önemli”* diyerek riskli oyuna bakışını toplumun beklentileri bağlamında açıklamış ve çocukları risklerden uzak tutma sorumluluklarının olduğunu vurgulamıştır. Buna karşılık Norveç’te çocukların doğayla bağını geliştirmek kültürel bir değerdir ve zaman zaman yaralanmalar olması toplum tarafından kabul edilebilir görülür (Sandseter ve diğerleri, 2021; Truscott, 2014). Özetlenecek olursa ele alınan ülkelerden Norveçli ve Kanadalı yetişkinlerin Avustralya, ABD ve İngiltere’deki yetişkinlere göre daha az kaygılı oldukları bulunmuştur (Elise van der Ent, 2021).

Kültürel etkiler sadece yetişkinlerin uygulamalarını değil ülkenin eğitim politikalarını da etkiler. Çocukların riskli oyunlara katılma olasılıkları, ülkenin okul öncesi

eğitim politikasıyla ilişkilidir (Sandseter, 2010a). Logue ve Harvey (2009) tarafından yürütölen bir araştırma, ABD’de incelenen anaokullarının %46’sının itiş-kakış oyunlarına kesinlikle izin vermediğini ortaya koymuştur. İngiltere’de ise 2016 yılında kültürel olarak süregelen kaygı nedeniyle bir ilkokulda sağlık ve güvenlik gerekçesiyle koşma gerektiren kovalamaca oyunları yasaklanmıştır (Wright, 2016). Buna karşılık, Norveç’te ise oyunda risk alma okul öncesi müfredatının önemli bir parçasıdır ve resmi okul öncesi eğitim programında özellikle vurgulanmaktadır (Sandseter, 2012). Çünkü okullar, çocukların riskli oyunlarını kolaylaştırmada ve riskten kaçınmaya yönelik kültürel baskılara karşı koymada önemli bir aracıdır.

Bütün bunlarla birlikte doğrudan riskli oyunla ilişkili olmasa da bir kolaylaştırıcı olarak farklı ölkelerde oyuna verilen değer de bununla ilişkilendirilebilir. Çünkü oyun anlayışı toplumla yakından bağlantılıdır (Lester ve Russell, 2010). Çocukların oyun hakkını ve bu konudaki uygulamaları farklı ölkelerde karşılaştıran bir araştırma teoride çoğu ölkenin oyunun önemini kabul ettiğini ancak Türkmenistan, Zambiya, İnan, Etiyopya ve Maldivler gibi bazı ölkelerde uygulamaya yansımadığını ortaya koymuştur. Çocukların oyun haklarını ve oyuna erişimlerini garantiye almak için oyunla ilgili yasalar çıkaran ve önlemler alan Avusturya, İngiltere, İspanya, İtalya, Almanya, Avustralya, Hollanda ve Güney Kore’de kamusal alanda kentsel planlama düzenlemeleri yapılmıştır. Çocukların katılımına da önem veren bu ölkeler bu alanların planlanmasına çocukların katılımını teşvik ederler. Anketler yoluyla çocukların görüşlerini alarak alan planlamalarını buna göre yaparlar. Genel olarak incelendiğinde Almanya, Avusturya, Belçika, Kanada, İrlanda, Hollanda, İsveç ve İngiltere oyun hakkı ile ilgili hem teoride hem uygulamada iyi örneklerdir. Hatta Almanya çocuğun oyun hakkını savunmak için özel bir derneğe sahiptir. Başka bir araştırmada oyunla ilgili sekiz Avrupa ölkesini karşılaştıran Whitebread, Basilio, Kuvalja ve Verma (2012) çocukların oyun için iyi fırsatlara Danimarka, Almanya ve İsveç’te sahip olduklarını belgelemiştir. Konuyla ilgili Türkiye’ye bakıldığında ise Türkiye hem çocukların oyun hakkı konusunda hem de çocuk katılımı ve çocuk dostu şehir planlama konusunda eksiktir (Erbay, 2013; Karakuzu ve Aksu, 2022; Kurt, 2016; Küçükali, 2015). Görüldüğu üzere çocukların kararlara katılma hakkını ve oyun ihtiyacını gözeten toplumlarda çocukların çeşitli türde oyun davranışları sergileyebileceği alanlara daha çok yer verilir. Oyun dostu uygulamalar, bisikletle ulaşım olanakları, park ve bahçe gibi yeşil alanlara erişim riskli oyun fırsatları açısından değerlendirilebilir.

Riskli oyunla ilişkili kültüre özgü bir diğer boyut ise “çocuk yeterlidir” algısı olarak ele alınabilir. Çocukların bağımsız hareket edebilme, kendi kararlarını verebilme ve karşılaştığı zorlukların üstesinden gelebilmelerine yönelik güvene dayalı yaklaşımların kültürel inançtan kaynaklanabileceği düşünülebilir. Norveç’te yapılan bir araştırma yetişkinlerin çocukların yeterli olduğunu varsaydıkları ve bu nedenle çocukların zorlukları ve riskleri yönetme yeteneğine sahip olduklarını düşündüklerini göstermiştir. Bu bakış açısı çocuklarının riskli oyunlarını desteklemede etki eden bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Obee, Sandseter, Gerlach ve Harper, 2021). Özellikle doğa temelli eğitimde öğretmenlerin çocukların yeterli olduğunun bilincinde olarak çocuğun yeteneklerine güven duydukları bilinmektedir (Little ve diğerleri, 2011). Türkiye’de yapılan bir araştırmada da öğretmenlere riskli oyunla ilgili eğitim verilmiş ve sonucunda öğretmenlerde “çocuk yeterlidir” anlayışının oluştuğu görülmüştür (Karakuzu, 2023).

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, bu çalışmanın araştırma soruları bağlamında alanyazındaki riskli oyun ve riskli oyunu etkileyen etmenlere ilişkin araştırmalar detaylı bir biçimde incelenecektir. Araştırmalar Türkiye’de ve diğer ülkelerde olmak üzere iki başlıkta sunulacaktır.

2.5.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Riskli oyunla ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar çocukların riskli oyuna katılımını, yetişkinlerin tutumlarını, ortamın özelliklerini ve kültürü vurgulayan araştırmalar olarak incelenmiştir. Alanyazın incelendiğinde çocukların riskle ilgili tercihlerini ele alan iki araştırma öne çıkmaktadır. Araştırmalardan ilki Yılmaz’ın (2020) 60-66 aylık okul öncesi çocukların riskli oyun tercihlerini araştırdığı çalışmadır. Bu araştırmaya 100 okul öncesi çocuk dahil edilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve riskli oyun kategorilerine ilişkin çizimlerle toplanmıştır. Bulgular, çocukların çoğunun fiziksel yaralanma ve ebeveyn tepkileri nedeniyle riskli oyunlara katılmaya istekli olmadığını göstermiştir. Riskli oyun türleri arasında en çok çekinceli oldukları oyunların sırasıyla büyük yüksekliklerde oyun, tehlikeli aletlerle oyun ve gözden uzaklaşma oyunları olduğu görülmüştür. Araştırmacı konuyla ilgili yapılacak diğer çalışmalarda gözlem yönteminin de kullanılmasını ve kültürlerarası bir çalışma planlanmasını önermiştir.

Diğer araştırmada ise Yurt ve Keleş (2021) tarafından çocukların istekli oldukları risk düzeyleri incelenmiştir. Araştırmaya 4-5 yaş arası toplam 103 çocuk katılmıştır. Verileri toplamak için 12 çizim ve bu çizimlere ilişkin sorular kullanılmıştır. Çocukların yüksek hızlı

ve büyük yüksekliklerde oyunlarda yüksek risk seviyelerini ve tehlikeli unsurların yanında oynarken ise düşük risk seviyelerini tercih ettikleri görülmüştür.

Alanyazında riskli oyun ve ortamın özelliklerine ilişkin Moralı'nın (2019) araştırması öne çıkmaktadır. Moralı (2019) yaptığı yüksek lisans çalışmasında 56 anaokulunu bahçelerinin sunduğu riskli oyun fırsatları açısından incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler ve okul bahçelerinin fotoğrafları kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, anaokulu bahçelerinin büyük yükseklik ve yüksek hız riskli oyun türlerine fırsat verdiği görülmüştür. Tehlikeli araç gereçler ile oyun, tehlikeli unsurlara yakın oyun ve gözden uzaklaşma oyunları ilgili fiziksel fırsatlar bulunmamıştır. Araştırmacı, konuyla ilgili kültürlerarası çalışmaların yapılmasını ve Türk kültüründeki riskli oyun anlayışının derinlemesine incelenmesini önermiştir.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de riskli oyuna ilişkin yapılan araştırmaların çoğunun ebeveynlerin ve öğretmenlerin tutumlarını ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar olduğu görülmektedir. Cevher Kalburan ve İvrendi (2016) araştırmasında ebeveynlik stillerinin ve demografik özelliklerin çocukların riskli oyun oynamasına etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 4-6 yaş arası çocuğu olan 890 ebeveyn katılmıştır. Veriler "Ebeveynlerin Çocukların Riskli Oyunları Hakkındaki Düşünceleri Ölçeği" ve "Ebeveyn Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Bulgular, ebeveynlik tarzlarının, cinsiyetin, eğitim düzeyinin ve çocuk sayısının, ebeveynlerin riskli oyun hakkındaki görüşlerini önemli ölçüde yordadığını göstermiştir. Araştırma bulgularına göre anneler riskli oyunları babalardan daha fazla sınırlamaktadırlar. Ayrıca eğitim düzeyi arttıkça riskli oyuna daha az izin verdikleri görülmüştür. Birden fazla çocuğu olan ebeveynlerin daha olumlu düşüncelere sahip olduklarını bulmuşlardır. Son olarak aşırı korumacı ebeveynlerin riskli oyuna sıcak bakmadıkları, izin verici ve demokratik ebeveynlerin daha olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte demokratik ebeveynlerin olumlu bakışa rağmen çocuklarının riskli oyuna aktif olarak katılımı konusunda düşüncelerini uygulamaya yansıtamadıkları görülmüştür.

Çevirme (2022) çalışma kapsamında 4-6 yaş arası çocuğu olan 318 annenin riskli oyunlara izin verme düzeyleri incelenmiştir. Riskli oyuna ilişkin veriler "Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre 30-39 yaş aralığındaki annelerin, 20-29 yaş aralığındaki annelere göre riskli oyunlara daha fazla izin verdikleri görülmüştür. Ailenin eğitim düzeyi arttıkça riskli oyuna izin verme düzeyi artarken çocuk sayısı arttıkça düşmektedir. Çalışan anneler, çocuğuyla sıklıkla oyun oynayan anneler ve

çocukken kendisi riskli oyun oynamış annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri daha yüksek olarak bulgulanmıştır. Çocuklar açısından incelendiğinde ise altı yaşındaki çocukların, ilk sırada doğan çocukların ve üç yıl ve daha uzun süredir okul öncesi eğitim alan çocukların annelerinin riskli oyuna daha fazla izin verdiği görülmüştür.

Karaca ve Aral'ın (2020) çalışması erken çocukluk çağında çocuğu olan 650 ebeveyn ile yürütülmüş ve tutum ölçeği kullanılarak ebeveynlerin çocukların riskli oyunlarına ilişkin görüşlerini etkileyen etmenler araştırılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde tek çocuğu olan ailelerin ve üniversite mezunu olan ailelerin riskli oyunu daha çok destekledikleri görülmüştür. Ayrıca riskli oyuna yönelik tutumun çocuğun cinsiyeti ile ilişkili olmadığı bulgulanmıştır.

Elmallı (2021) araştırmasında ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri ile çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektedir ve 48-66 aylık 253 çocuk ve ebeveynleri araştırmaya katılmıştır. Veriler "Kişisel Bilgi Formu", "Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği", "Sosyal Beceri Ölçeği" ve "Problem Davranış Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre riskli oyunlara annelerin babalardan daha fazla izin verdiği görülmüştür. Ayrıca yükseköğretim mezunu ebeveynlerin riskli oyunlara ilköğretim mezunu ebeveynlere göre daha fazla izin verdikleri ortaya koyulmuştur. Çocukların cinsiyeti ile ebeveynlerin izin verme düzeyleri arasında bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri arttıkça çocukların sosyal becerilerinin arttığı ve problem davranışlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yirik (2022) araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Riskli oyuna ilişkin veriler "Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmaya 377 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Sonuçlar riskli oyunların duygu düzenleme becerilerini olumlu etkilediğini göstermiştir. Ayrıca çalışan ebeveynlerin, daha eğitilmiş ebeveynlerin ve genel olarak babalara göre annelerin riskli oyunlar konusunda daha izin verici oldukları görülmüş ve çocuğun yaşı arttıkça riskli oyuna daha çok izin verdikleri bulgulanmıştır.

Tandoğan (2022) riskli oyun ve macera oyun alanına yönelik ebeveyn görüşlerini yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla ortaya çıkarmıştır. Araştırmaya 3-11 yaş arası çocuğu olan 12 ebeveyn katılmıştır. Araştırma sonucuna göre ebeveynlerin riskli oyunla ilgili yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve yaralanma ihtimali nedeniyle çocuklarının riskli oyunlara katılmasına izin vermedikleri bulgulanmıştır.

Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci, (2020) çalışmalarında çocukların risk algıları ve ebeveynlerin riskli oyuna yönelik tutumlarını incelemiştir. Çalışma grubu 4-5 yaş arası 30 çocuk ve 54 ebeveyn oluşmaktadır. Veriler “Ebeveyn Tutum Ölçeği” ve görüşme yoluyla elde edilmiştir. Sonuçlar riskli oyunlara ailelerin izin verici olmadığını göstermektedir. Riskli oyunlar sırasında çocukların aileleri tarafından uyarıldıkları ve ailelerin kısıtlayıcı bir rol üstlendiği görülmüştür. Bu sonuç kültürel farklılıklarla açıklanmıştır.

Yalçın (2022) Türk ve Fin okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin açık hava oyunlarına ve ortamlarına yönelik inançlarını ve okul öncesi öğretmenlerinin açık hava etkinliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Gözlem ve görüşmeler yoluyla Türkiye'nin üç farklı coğrafi bölgesindeki orman anaokulu uygulamaları incelenmiş, eğitimcilerin ve ebeveynlerin görüşlerini ortaya koymuştur. Anaokulu kurucularının ve öğretmenlerin riskli oyunla ilgili yeterince bilgi sahibi olmadıklarını, ebeveynlerin ise bilgili olduğunu ve riskli oyunun önemine değindiklerini bulgulamıştır. Araştırmacı konuyla ilgili yapılacak çalışmaların daha çeşitli veri kaynaklarını içermesini ve farklı kültürlerde de yapılmasını önermiştir.

Öğretmen adaylarıyla yapılan bir araştırmada Cevher-Kalburan (2015) katılımcıların riskli oyun algı ve anlayışını değiştirmeye yönelik altı haftalık bir müdahale programı hazırlamıştır. Araştırmaya 21 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın verileri program öncesinde ve sonrasında uygulanan açık uçlu bir görüşme formu, araştırmacının yansıtıcı notları, katılımcıların kısa değerlendirmeleri ve çizimleri ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların riskli oyuna ilişkin olumlu görüşlerinin ve anlayışlarının arttığı görülmüştür.

Keleş ve Yurt'un (2020) çalışması okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyun deneyimleri, çocukluklarındaki yaralanma anıları ve bir öğretmen olarak riskli oyun yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 190 okul öncesi öğretmeni katılmış ve veriler büyük yüksekliklerde oyun ve yüksek hızda oyun ile ilgili bir yarı yapılandırılmış görüşme formu ve çizimler aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin büyük bir kısmının çocukluklarında riskli oyun oynadıkları görülmüştür. Büyük yüksekliklerde oyun sırasında çocuktan inmesini isteme, önlem alma ve olası sonuçlar hakkında çocuğu bilgilendirme stratejilerini kullanırken; yüksek hızda oyun sırasında sınır koyma ve çocuğun yakınında durma, inmesini isteme ve yine bilgilendirme stratejilerini kullandıkları bulgulanmıştır. Öğretmenlerin kendi yaralanma anılarının yüksek hızda oyun konusunda stratejileri ile ilişkili olduğunun bulunması da araştırmanın sonuçları arasındadır.

Turgut Kurt, (2022) okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyun tutumlarını çeşitli etmenlerle ilişkili olarak incelemiştir. Araştırma kapsamında 484 öğretmene “Erken Çocuklukta Riskli Oyuna Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmış ve 21 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel okulda çalışan, sınıfında yardımcı öğretmen bulunan ve açık havada daha fazla zaman geçiren okul öncesi öğretmenlerin riskli oyunlara karşı daha olumlu tutumları olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunun riskli oyunu değerli bir oyun olarak ele almış olmaları da bulgular arasındadır. Araştırmacı konuyla ilgili gözlem yöntemini de içeren çalışmaların yapılmasını ve farklı ülkelerden öğretmenlerin katılımcı olduğu çalışmaların yapılmasını önermiştir.

Güler ve Demir (2016) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyuna yönelik görüşlerini araştırmıştır. Araştırmaya 25 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin riskli oyunlara yaklaşımlarının temkinli olduğunu göstermiştir. Riskli oyun türleri açısından incelendiğinde ise öğretmenlerin çoğunun büyük yüksekliklerde, yüksek hızda oyunlar, sopalarla oyun ve tehlikeli aletlerden bağlama aletleri ile oyun konusunda destekleyici görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Ancak tehlikeli unsurlara yakın oyun, itiş-kakış ve gözden uzaklaşma oyunları ve kesme aletleriyle oyunun sınıfların kalabalıklığından dolayı kontrolün zor olması, birbirlerine zarar verme ihtimalleri, velilerin olumsuz tepki verme olasılığı gibi nedenlerle tartışmalı bir konu olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcılar fiziki altyapı eksikliklerinin, veliler ve okul yöneticilerinin riskli oyuna yönelik tutumlarının riskli oyuna engel olduğunu belirtmiştir.

Karakuzu (2023) araştırması kapsamında 130 dakikalık 12 oturumdan oluşan “Riskli Oyun Mesleki Gelişim Programı” hazırlamış ve öğretmenlerin riskli oyun anlayışlarının geliştirilmesini amaçlamıştır. Araştırma karma desenlidir ve veriler “Oyunlarda Risk Toleransı Ölçeği-Öğretmen Versiyonu”, görüşme formu, yansıtıcı günlükler, dokümanlar ve değerlendirme formu ile toplanmıştır. Program sonrasında katılımcıların risk toleranslarının ve riskli oyunlara yönelik bilgi birikimlerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca aile, okul idaresi ve yasal düzenlemeler, çocuk, fiziksel ortam ve öğretmenin riskli oyuna etki ettiği bulgulanmıştır.

Son olarak riskli oyun ve kültürün ilişkisini inceleyen araştırmalar incelendiğinde konuyla ilgili Türkiye’de yapılmış tek bir çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmada Şimşek (2023) kültürün öğretmenlerin riskli oyun hakkındaki bilgileri, uygulamaları ve tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 5’i Türk 10 okul öncesi öğretmeni katılmış ve

veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Sonuçlar, milliyet olarak genellenememiş ancak öğretmenlerin kültürel geçmişlerinin riskli oyunla ilgili uygulamalarını etkilediğini göstermiştir. Bu farklılık kültürden kültüre değişen ebeveynlik tutumları ve öğretmen eğitimleri ile açıklanmıştır. Araştırmacı öğretmenlerin tutum ve uygulamaları arasındaki tutarlılığın incelenmesi için gözlem yöntemi de kullanılarak çalışmalar yapılmasını önermiştir.

2.5.2. Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar

Riskli oyunla ilgili yapılan çalışmalar çocukların riskli oyuna katılımını, yetişkinlerin tutumlarını, ortamın özelliklerini ve kültürü vurgulayan araştırmalar olarak incelenmiştir. Çocukların riskle ilgili tercihlerini ele alan Sandseter, (2009c) okul öncesi çocukların oyunda risk alma durumlarını incelemek için Norveç'te bulunan iki anaokulunda 4-5 yaş aralığında toplam 29 çocuğu açık hava etkinlikleri sırasında gözlemlenmiş ve videoya kayıtları almıştır. Araştırmanın sonuçları çocukların oyunlarında yükseklik ve hız arayarak kasıtlı olarak risk aradıklarını göstermiştir. Çocukların kayarken, koşarken hız seviyelerini; tırmanırken, atlarken yüksekliği artırdıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca oyunlarında kendi becerileri düzeyleri doğrultusunda karar aldıkları görülmüştür.

Leblanc (2014) da ABD'de yaptığı araştırmasında çocukların riskli oyunlarını belirleme amacıyla üç farklı anaokulunu incelemiştir. Gözlemler, açık havada oyun saatinde yapılmıştır. Gözlem yapılan on beş gün içinde doksan beş riskli oyun durumu kaydedilmiştir. İtiş-kakış oyunu, büyük yüksekliklerde oyun ve yüksek hızda oyun en sık gözlemlenen oyunlardır. Ayrıca gözlemlenen üç anaokulu arasında en fazla riskli oyun, dış ortamda en doğal özelliklere sahip olan kurumda meydana gelmiştir.

Alanyazında riskli oyun ve ortamın özelliklerine ilişkin yapılan pek çok araştırma bulunmaktadır. Konuyla ilgili ilk araştırmalardan biri Sandseter'in (2009a) Norveç'te doğa temelli bir anaokulu ile geleneksel bir anaokulundaki açık hava oyun alanlarını ve bunların riskli oyunlara sağladığı olanakları karşılaştırdığı çalışmadır. Dört ve beş yaşlarındaki 29 çocuk oyun oynarken gözlemlenmiş ve video kayıtları alınmıştır. Oyun ortamlarının özellikleri de alan notları, resimler ve video kayıtları ile toplanmıştır. İki oyun ortamı arasındaki en belirgin farklardan biri, tehlikeli unsurlardaki farklılık olarak ifade edilmiştir. Geleneksel anaokulunun oyun alanında hiçbir tehlikeli unsur bulunmazken, doğal oyun alanında kayalık, gölet ve ateş çukuru bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca geleneksel anaokulunun oyun alanının etrafı çitle çevriliyken, doğal oyun alanının çevresinde sınırlayıcı

bir engel olmadığı için gözden uzaklaşma oyunlarına olanak tanıdığı görülmüştür. Son olarak risklilik derecesinin doğa temelli anaokulunda daha yüksek olduğunu bulgulanmıştır.

Sando ve Sandseter, (2022) Norveç'te yürüttükleri araştırmalarında çocukların anaokulunun fiziksel ortamında önemli unsurlar olarak gördükleri noktaları belirlemeyi amaçlamışlardır ve 3-6 yaş arası 71 çocukla görüşülmüştür. Araştırma sonucunda çocukların denge, atlama, koşma, kayma, itiş kakış gibi riskli oyunları da içeren çeşitli oyun olasılıklarını destekleyen çeşitli olanaklara sahip bir ortam istedikleri bulgulanmıştır.

Wilkinson (2015) İzlanda'daki anaokullarında açık hava oyun alanlarının çocuklara riskli oyunlar için sağladığı fırsatları incelemiştir. Bunun için altı farklı anaokulunun fotoğraf kayıtlarını almıştır. Ayrıca 12 okul öncesi öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Oyun alanlarının özellikle tırmanma gibi riskli oyunlar için bazı fırsatlar sunduğunu bulgulanmıştır. Ancak bu olanakların düşük düzeyde risk sağlayan donanımlar nedeniyle sınırlı olduğunu ifade etmiştir. Özellikle daha büyük çocuklar için düşük düzeyde risk nedeniyle yeterince zorlu olmadığı görülmüştür. Ayrıca daha fazla riskli oyun fırsatı için alanlarda daha fazla doğal unsura ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir. Araştırmacı benzer çalışmaların gözlem yöntemi ile desteklenerek yürütülmesini önermiştir.

Sandseter, Kleppe ve diğerleri (2021) okul öncesi eğitim kurumlarındaki iç mekan ve açık havada riskli oyunu araştırdıkları çalışmalarında Norveç'teki 80 okul öncesi dönem çocuğu gözlemlemişlerdir. Gözlemler çocukların ne oynayacaklarını kendilerinin seçmekte özgür oldukları serbest oyun zamanında ikişer dakikalık dilimlerle yapılmıştır. Riskli oyunun kaydedildiği ortamla ilgili olan sonuçlar iç mekana kıyasla açık havada daha fazla riskli oyun olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar, fiziksel ortamın özelliklerinin riskli oyunla ilişkisini inceleyen çalışmaların ve farklı ülkeler, kültürler ve bağlamlarla karşılaştırmalı araştırmaların yapılmasını önermiştir.

Obee ve diğerleri'nin (2021) araştırmasında çocukların riskli oyunda çevresel olanakları nasıl kullandıkları incelenmiştir. Araştırma, Norveç'te bir anaokulunda 3-4 yaş arası çocuklarla yürütülmüştür. Veriler gözlemlere dair alan notları ve video kayıtları ile toplanmıştır. Sabit özellikler, hareketli özellikler ve hava durumu olmak üzere üç çevresel etmen belirlenmiştir. Ortamda bulunan sabit ve hareketli yapılar ile hava koşullarının çeşitli türlerde riskli oyunlara olanak tanıdığı bulgulanmıştır. Sonuç olarak fiziksel çevresel etmenlerin, çocukların riskli oyunlara katılımını etkilediği ortaya konulmuştur.

LeMasters ve Vandermaas-Peeler (2023) okul öncesi oyun ortamlarının kalitesini ve riskli oyuna ilişkin öğretmen algılarını inceledikleri çalışmada ABD’de bulunan 9 anaokulunun fiziksel özelliklerini “Seven Cs- character, context, connectivity, change, chance, clarity and challenge- (Yedi C- karakter, bağlam, bağlantı, değişim, şans, açıklık ve meydan okuma)” ölçeği kullanarak incelemişlerdir. Oyun alanları ölçekten en düşük puanları riskli oyun fırsatlarında almışlardır. Sonuçlar, anaokullarının oyun alanlarında riskli oyunlar için gerekli imkanların bulunmadığını göstermiş ve açık hava oyun ortamlarında riskli oyun fırsatlarına duyulan ihtiyacı ortaya koymuştur.

Ortamın özellikleri ile ilgili son olarak Almanya’da Deniz ve Cevher Kalburan (2023) tarafından yapılan çalışmada yeşil oyun alanları ile semt oyunlarını incelenmiş, oyun parklarının nitelikleri ve sundukları riskli oyun fırsatları belirlenip karşılaştırılmıştır. Toplam 16 oyun alanını içeren araştırma bir nitel gömülü çoklu durum çalışması olarak yürütülmüştür. Veriler sekiz yeşil ve sekiz semt oyun alanından gözlem ve fotoğraflarla toplanmıştır. Bulgular incelendiğinde yeşil oyun alanlarının daha yüksek kalite sunduğu ve daha fazla riskli oyun fırsatı sağladığı görülmüştür.

Alanyazında ebeveynlerin ve öğretmenlerin tutumlarını ortaya koymayı amaçlayan pek çok çalışma bulunmaktadır. Little, (2015) Avustralya’da annelerin risk ve risk alma tanımlarını ve risk almaya yönelik kişisel tutumlarını araştırmıştır. Çalışmada, dört ila beş yaş arası çocuğu olan 26 anne ile görüşmeler yapılmıştır. Annelerin çocuklara riskli oyun için fırsat yaratma istekleri ile çocuklarının güvenliğiyle ilgili endişeleri arasında ikilemde kaldıkları görülmüştür.

Waddington ve Pearson’ın (2021) Kanada’da okul öncesi çağındaki çocukların riskli oyunlara ilişkin ebeveyn bakış açılarını inceleme amacıyla yaptığı çalışmada 10 katılımcı bulunmaktadır. Veriler demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda riskli oyuna engeller ve riskli oyunu kolaylaştırıcılar belirlenmiştir. Engeller yaralanma korkusu, ortam, engelleyici dil kullanımı ve ebeveynlik tarzı olarak belirlenmiştir. Kolaylaştırıcılar ise bilişsel ve motor gelişime, özerklik ve özgüvene katkıları ve ebeveynlerin kendi akranlarının etkisi olarak belirlenmiştir.

Chaney, (2018) ABD’de yürüttüğü çalışmasında öğretmen ve ebeveynlerin riskli oyunla ilgili görüşlerini incelemiştir. Veriler görüşmelerle ve araştırmacının alan notları ile toplanmıştır. Bulgular incelendiğinde katılımcıların riskli oyunların açık havada gerçekleştiğine dair inançları bulgulanmıştır. Katılımcıların riskli oyunla ilgili görüşlerinin kişisel deneyimleriyle şekillendiği görülmüştür. Ayrıca riskli oyunların yararını kabul

ederken aynı zamanda koruyucu duygularıyla mücadele etmek zorunda kaldıkları ortaya çıkarılmıştır. Öğretmen katılımcılardan biri bazen ilk başta korktuğunu ancak ardından bir nefes alarak çocuk için faydalarını göz önünde bulundurup korkusunun üstesinden geldiğini açıklamıştır. Ayrıca katılımcılar riskli oyuna katılıma izin verirken çocuğun kişiliğini ve geçmiş deneyimlerini dikkate aldıklarını açıklamışlardır. Son olarak kültüre vurgu yapılmıştır. Katılımcılar Batı kültüründe bulunan riskten kaçınma isteğinin kararlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Ancak bununla birlikte zaman içinde anaokulunun kültüründen de etkilendiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın yürütüldüğü anaokulu İskandinav ülkelerinin riskle ilgili bazı değer ve uygulamalarını benimsemektedir ve riskli oyunu teşvik eden bir programa sahiptir. Ebeveynler, bu anaokuluna başladıktan sonra riske daha toleranslı hale geldiğini belirtmişlerdir.

Obee, Sandseter, Gerlach ve Harper (2021) araştırmalarında sosyal etkenlerin çocukların riskli oyunları üzerindeki etkisini anlamayı amaçlamıştır. Araştırma Norveç'te bir anaokulunda yürütülmüştür ve katılımcılar 3-4 yaş arasındaki 28 çocuk, 4 öğretmen ve 5 ebeveyn'den oluşmaktadır. Veriler gözlem ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukluk hakkındaki varsayımların, riske karşı tutumların ve uygulamaların riskli oyun fırsatlarını etkilediği görülmüştür. Katılımcıların çocukluk hakkındaki ana varsayımlarının çocukların "yeterli" olduğunu düşünmeleridir. Ayrıca ebeveynlerin ve öğretmenlerin riski, çocukların hayatlarının doğal bir parçası olarak gördükleri bulgulanmıştır ve riskli oyunlar sırasında kaygılı olmalarına rağmen kabullenerek izin verdikleri görülmüştür.

Pretorius (2021) da Güney Afrika Cumhuriyeti'nde ebeveynlerin ve öğretmenlerin açık havada oynanan riskli oyunlar hakkındaki deneyim ve görüşlerini incelemiştir. Çoklu durum çalışması olarak yürütülen araştırmaya üç farklı anaokulundan sekiz öğretmen ve yedi ebeveyn katılmıştır. Veriler bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri, gözlemler ve belgeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin riskli oyunları çocukların gelişimi için bir zorunluluk olarak algıladıklarını göstermektedir. Katılımcıların çoğu çocukların güvenliğinden endişe etse de gerekli önlemleri alarak riskli oyunu teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca riskli oyun sırasında ebeveynlerin korku ve endişe duygularının yanı sıra gurur duygusu da hissetmeleri araştırmanın bulguları arasındadır.

Yetişkin tutumlarını ele alan son araştırmada Yokum, (2018) ABD'de okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunla ilgili görüş ve uygulamalarını ve bunları etkileyen etmenleri

incelemiştir. Araştırmaya 41 öğretmen katılmıştır ve veriler “İnançlar ve Algılar Ölçeği”, “Riskli Oyun Müdahaleleri Ölçeği”, “Küresel Etkiler Ölçeği”, “Durumsal Etkiler Ölçeği”, fotoğraflar ve videolar içeren görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Öğretmenlerin riskli oyun hakkında olumlu inançlara sahip olduklarını, ancak sınıflarında riskli oyuna nadiren izin verdiklerini bulgulamıştır. Özellikle itiş-kakış oyununa izin verilmediği görülmüştür. Ebeveynlerin çocukların yaralanmalarına verebileceği tepkiler ve çocukların yaralanabileceğine dair kendi kişisel korkuları nedeniyle öğretmenlerin riskli oyuna izin vermedikleri bulgulanmıştır.

Son olarak alanyazında riskli oyun ve kültürün ilişkisini inceleyen araştırmalar incelendiğinde öncelikle Little, Sandseter ve Wyver’in (2012) Avustralya ve Norveç’te okul öncesi öğretmenlerinin çocukların riskli oyunlarına ilişkin inançlarını inceledikleri çalışma öne çıkmaktadır. Araştırmacılar kültürel farklılıkları ortaya koymak için Avustralya’dan 17, Norveç’ten 14 katılımcı ile çocuklar için açık hava oyun deneyimleri sağlamaları ve oyunda risk almaya yönelik tutumları hakkında yarı yapılandırılmamış görüşmeler yapmışlardır. Katılımcıların tümü çocukların gelişimi için riskli oyunun önemli olduğunu vurgulamıştır. Ancak, çocukların riskli oyunlarının ne ölçüde desteklendiği konusunda iki kültür arasında farklılıklar bulunmuştur. Avustralyalı öğretmenler yasal zorunluluklar, açık hava ortamının kalitesi gibi nedenlerle riskli oyun uygulamalarında kısıtlandıklarını belirtmişlerdir.

Avustralya ve Norveç’teki riskli açık hava oyunlarına yönelik farklı yaklaşımları karşılaştırdıkları çalışmalarında Sandseter ve diğerleri (2012) iki ülkenin okul öncesi eğitimi programlarını ve okul öncesi öğretmen eğitimini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre Avustralyalı ve Norveçli öğretmenlerin benzer kuramsal teorilerle eğitim aldıkları görülmüştür. Ancak Norveçli öğretmenlerin açık hava ortamlarında oyuna ve risk almaya öncelik verdikleri görülmüştür.

Sandseter, Cordovil, Hagen ve Lopes (2020) ebeveynlerin risk algısının riskli oyunlara katılma özgürlüğünü etkileyeceği görüşünden yola çıkarak yaptıkları araştırmada Yunanistan, Portekiz, Estonya, Hırvatistan ve Norveç olmak üzere beş farklı Avrupa ülkesindeki öğretmenlerin ve ebeveynlerin riskli açık hava oyunlarına engel olarak gördükleri nedenleri anketlerle veri toplayarak incelemişlerdir. Katılımcılar 32 öğretmen ve 184 ebeveyninden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre Norveçli katılımcıların diğer Avrupa ülkelerinden katılımcılara göre riskten daha az kaçındıkları görülmüştür. Katılımcılar tarafından en çok trafik ve tehlikeli yabancı insanlar unsurları riskli oyuna engel olarak belirtilmiştir. Ayrıca çocukların yaralanması korkusu, yetişkinlerin kendi endişesi ve

oyun alanlarının eksiklikleri de nedenler arasındadır. Çalışmanın dikkat çeken sonuçlarından bir diğeri ise ebeveynlerin çocuklarına dışarıda oynaması için izin verdiği yaş sınırıdır. Bu sınır beş ülke arasında Norveç'te 5,8 ile Yunanistan'da 11,8 arasında değişmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, çalışma grubu ve veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir. Ardından verilerin toplanması, analizi ve çalışmanın güvenilirliği başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Kültürler arası (cross-cultural) olarak planlanmış olan bu çalışma bir nitel araştırma deseni olan çoklu durum çalışması olarak yürütülmüştür. Merriam (2018) durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine tanımlanması ve analiz edilmesi olarak tanımlar. Creswell (2020: 99) ise gerçek yaşamdan güncel sınırlı bir sistem/durum ya da belirli bir zaman içerisinde çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplandığı çalışma olarak tanımlar. Durum çalışmaları sınırlandırılmış sistemin büyüklüğüne ve amaca göre farklılaşır ve tek araçsal, içsel ve çoklu durum çalışmaları olarak adlandırılır (Creswell, 2020). Stake'e (1995) göre çoklu durum çalışmaları araştırılan konu hakkında derinlemesine bilgi alınabileceği düşünülen birden çok durumun bilinçli olarak seçilmesini içerir. Creswell (2020) de konuya farklı bakış açıları sunmak amacıyla çoklu durum çalışmalarının tercih edildiğini öne sürmüştür. Bu çalışma için çoklu durum çalışması deseni uygun görülmüştür. Çünkü bu çalışma bir durumu iki sınırlı sistem içerisinde gerçek yaşam bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. Konuyu derinlemesine incelemek için belirli bir zaman dilimi içerisinde iki farklı bakış açısı incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Riskli oyunun çoğunlukla açık havada meydana geldiği bilinmektedir (Sandseter, 2009b, 2010b; Sandseter, Kleppe, ve diğerleri, 2021; Stephenson, 2003). Özellikle doğa temelli anaokulları açık havada riskli oyunları teşvik ederler ve risk alma, risk değerlendirme becerilerinin gelişimi için ideal ortamlar sunarlar (Harper, 2017; Sandseter, 2009a; Waters ve Begley, 2007). Bu nedenle bu araştırmanın çalışma grubu doğa temelli iki anaokulu olarak belirlenmiştir. Riskli oyunun iki farklı kültürde karşılaştırılması amacını taşıyan bu çalışmada çalışma grubuna Almanya'nın dahil edilme nedeni 2023 itibariyle Almanya'da 2000 civarında doğa ve orman anaokulu bulunması ve dünyanın köklü doğa temelli eğitim merkezlerinden biri olmasıdır (Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten, 2023; Häfner, 2002; Kane ve Kane, 2011). Bu nedenlerden dolayı katılımcılar amaçlı örnekleme ile seçilmiştir. Merriam'a (2018) göre amaçlı örnekleme araştırmacının keşfetmek ve

anlamak istediği durumlar hakkında en iyi şekilde bilgi alabileceğini düşündüğü çalışma grubunun seçilmesidir.

3.2.1. Türkiye

Türkiye'deki çalışma grubu İzmir'de bulunan bir doğa temelli anaokuludur. Okul, 08.30 ile 16.00 saatleri arasında eğitim veren 4 sınıftan oluşmaktadır. Sınıflar yaş gruplarına göre düzenlenmiştir. 1 adet 3 yaş, 1 adet 4 yaş ve 2 adet 5 yaş grubu sınıfı bulunur. Her sınıfta 2 öğretmen bulunmaktadır. 3 yaş grubunda 2 okul öncesi öğretmeni görev yaparken diğer gruplarda birer okul öncesi öğretmeni ve birer yabancı dil öğretmeni görev yapmaktadır.

Doğa temelli bir eğitim kurumu olan bu anaokulu şehir merkezine uzak doğal bir bölgede bulunmaktadır. Çocukların doğada zaman geçirmeleri sınıflara göre düzenlenmiştir. Pazartesi hariç her gün çocuklar ormanda zaman geçirmektedirler. Yapılan düzenlemeye göre her sınıf için haftada 2 gün orman günü olarak belirlenmiştir. Orman ziyaretleri için belirlenen alanlar anaokuluna yürüyerek 5 ila 10 dakika uzaklıktadır. Ziyaretler saat 10.00'da başlamakta ve 1,5 saat kadar sürmektedir. Özellikle 5 yaş grubu için bu sürenin çoğunlukla 10-15 dakika daha uzun olduğu gözlemlenmiştir.

Çalışmaya Türkiye'den 56 kişi katılmıştır. Katılımcılar 14 ebeveyn, 4 eğitimci ve 38 çocuktan oluşmuştur. Ebeveynlerin demografik bilgileri Tablo 3.3'te görülmektedir.

Tablo 3.3. *Ebeveynlerin demografik bilgileri*

Kod	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Meslek
TE1	Kadın	37	Lisans	Okul öncesi öğretmeni
TE2	Kadın	30	Lisans	Aşçı
TE3	Kadın	35	Lisans	Muhasebeci
TE4	Kadın	36	Yüksekokul	Bankacı
TE5	Kadın	41	Lisans	İnsan kaynakları
TE6	Kadın	33	Yüksek Lisans	Psikolog
TE7	Kadın	34	Yüksek Lisans	Matematik öğretmeni
TE8	Kadın	34	Lise	Organizasyon
TE9	Kadın	46	Lisans	Makine mühendisi
TE10	Kadın	41	Lisans	Bankacı
TE11	Erkek	37	Yüksek Lisans	Bilgisayar mühendisi
TE12	Kadın	38	Yüksek Lisans	Fizyoterapist
TE13	Kadın	34	Yüksek Lisans	Lojistik Yönetici
TE14	Erkek	42	Yüksek Lisans	Müziyen

Ebeveynlerin bilgileri incelendiğinde yaşların 30 ile 46 arasında değiştiği ve çeşitli mesleklere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenim durumlarına bakıldığında ebeveynlerden birinin lise, birinin yüksekokul, altısının lisans ve son altısının yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür.

Araştırmacının diğer katılımcıları eğitimcilerden oluşmaktadır. Eğitimcilerin demografik bilgileri Tablo 3.4’te görülmektedir.

Tablo 3.4. *Eğitimcilerin demografik bilgileri*

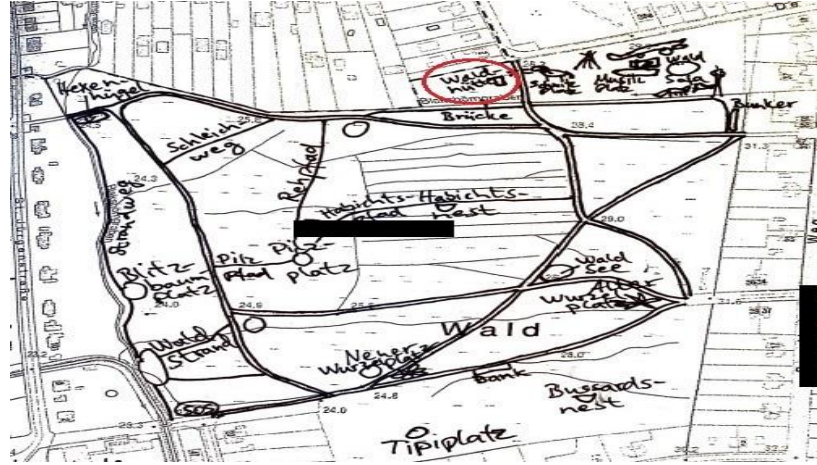
Kod	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Mesleki Deneyimi
TO1	Kadın	24	Yüksekokul	3 yıl
TO2	Kadın	30	Yüksekokul	9 yıl
TO3	Kadın	29	Lisans	8 yıl
TY1	Kadın	46	Yüksek Lisans	17 yıl

Araştırmaya 4 eğitimci katılmıştır. Araştırmaya katılan eğitimciler, her yaş grubundan birer okul öncesi öğretmeni olmak üzere 3 öğretmen ve 1 okul yöneticisidir. TO kodlu katılımcılar öğretmen, TY kodlu katılımcı ise okulun yöneticisidir. Eğitimcilerin yaşları 24 ile 46 arasında değişmektedir. Öğretmenlerden ikisi yüksek okul biri lisans mezunudur. Yönetici ise yüksek lisans mezunudur. Bütün öğretmenlerin doğa temelli anaokulunda çalışma deneyimi 3 yıldır. TY1’in ise doğa temelli anaokulunda çalışma deneyimi 4 yıldır. Bu sürenin son 1 yılında yönetici olarak görev yapmaktadır. Tüm eğitimciler temel eğitimlerine ek olarak orman okulu ve doğa pedagojisi ile ilgili çeşitli eğitimlere katılmışlardır.

Çalışmanın son katılımcısı çocuklardır. Araştırmada her yaş grubu gözlemlenmiştir. 3 yaş grubunda 7’si kız 5’i erkek 12 çocuk, 4 yaş grubunda 9’u kız 4’ü erkek 13 çocuk bulunmaktadır. 5 yaşındaki çocuklar için iki sınıf oluşturulmuştur. Gözlemlerin yapıldığı 5 yaş grubunda 6’sı kız 7’si erkek 13 çocuk bulunmaktadır. Toplam 38 çocuk gözlemlenmiştir.

3.2.2. Almanya

Almanya’daki çalışma grubu Hamburg’ta bulunan bir doğa temelli anaokuludur. Anaokulu 08.00 ile 14.00 saatleri arasında haftanın 4 günü şehir dışında ormanlık bir alanda, haftanın 1 günü ise bağlı olduğu anaokulunun binasındaki bir sınıfta eğitim vermektedir. Verilerin toplandığı sınıf karma yaş grubudur. Ormanda bulunulacak günlerde ormanın girişinde toplanma alanı olarak kullanılan bir kulübede buluşulmaktadır. Ormanda kulübe ve çevresi haricinde sık sık ziyaret edilen, çocuklar tarafından adlandırılmış belirli alanlar bulunmaktadır. Bu alanların haritası Görsel 3.1’de görülebilir. Kırmızı ile işaretli alan kulübenin bulunduğu yeri göstermektedir. Bu alanlar haricinde anaokulu binasına yakın olan ve düzenli olarak ziyaret edilen bir ekoloji eğitim merkezi de bulunmaktadır.



Görsel.3.1. Ormandaki ziyaret alanları

Çalışmaya Almanya'dan 34 kişi katılmıştır. Katılımcılar 11 ebeveyn, 3 eğitimci ve 20 çocuktan oluşmaktadır. Ebeveynlerin demografik bilgileri Tablo 3.1'de görülmektedir.

Tablo 3.1. Ebeveynlerin demografik bilgileri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Meslek
AE1	Kadın	35	Yüksek Lisans	Psikolog
AE2	Kadın	49	Lisans	Eğitim Terapisti
AE3	Kadın	37	Yüksek Lisans	Proje Yöneticisi
AE4	Kadın	35	Lisans	Yönetici Yardımcısı
AE5	Kadın	38	Yüksekokul	Öğretmen
AE6	Kadın	29	Lisans	Yazılım Güvenliği Mühendisi
AE7	Kadın	41	Lisans	Su Bufalosuna Yetiştiriciliği
AE8	Kadın	39	Lisans	Öğretmen
AE9	Kadın	30	Lise	Çalışmıyor
AE10	Kadın	42	Lisans	İlahiyatçı
AE11	Kadın	41	Yüksek Lisans	Proje Yöneticisi

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi, araştırmaya 11 ebeveyn katılmıştır. Ebeveynlerin bilgileri incelendiğinde yaşların 29 ile 49 arasında değiştiği ve çeşitli mesleklere sahip oldukları belirlenmiştir. Bir ebeveyn ise çalışmamaktadır. Öğrenim durumlarına bakıldığında ebeveynlerden birinin lise, birinin yüksekokul, altısının lisans ve üçünün yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür.

Araştırmacının diğer katılımcıları eğitimcilerdir. Eğitimcilerin demografik bilgileri Tablo 3.2'de görülmektedir.

Tablo 3.2. Eğitimcilerin demografik bilgileri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Mesleki Deneyimi
AO1	Erkek	39	Yüksekokul	8 yıl
AO2	Kadın	37	Yüksekokul	8 yıl
AY1	Kadın	33	Lisans	10 yıl

Araştırmaya 3 eğitimci katılmıştır. AO1 ve AO2 çalışma grubundaki sınıfın sorumlu öğretmenleri, AY1 ise sınıfın bağlı olduğu anaokulunun yöneticisidir. Eğitimcilerin yaşları

33 ile 39 arasında değişmektedir. Öğretmenler yüksekokul, yönetici lisans mezunudur. Öğretmenlerin ikisi de 8 yıl deneyime sahiptir ve 8 yıldır doğa temelli bir anaokulunda çalışmaktadır. Yönetici 10 yıl deneyime sahiptir ve 10 yıldır doğa temelli bir anaokulunda çalışmaktadır. Bu sürenin son 2 yılında ise yönetici olarak görev yapmaktadır. Eğitimciler temel eğitimlerine ek olarak orman pedagojisi ile ilgili çeşitli ileri eğitim kurslarına katıldıklarını belirtmişlerdir. AO2 eğitim kapsamında tamamlaması gereken staj deneyimini de orman anaokulunda yaptığını ve orman pedagojisi ile ilgili bir bitirme tezi yazdığını belirtmiştir.

Son olarak çalışmaya 11'i kız 9'u erkek olmak üzere 20 çocuk katılmıştır. Araştırma karma yaş bir sınıfta yürütülmüştür ve çocukların yaşları 3 ile 6 arasında değişmektedir. Çocukların 4'ü 3 yaşında, 8'i 4 yaşında, 6'sı 5 yaşında ve 2'si 6 yaşındadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Yin (2018) durum çalışmalarında belgeler, arşiv kayıtları, görüşme, doğrudan gözlem, katılımcı gözlem ve fiziksel eserler olmak üzere altı temel veri toplama tekniğinden bahsetmektedir. Marshall ve Rossman (2016) ise bu temel listeyi genişleterek fotoğraf ve video kayıtları gibi görsel verileri de ekler. Bu çalışmada veriler görüşme, katılımcı ve doğrudan gözlem, belgeler ve görsel materyaller ile toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre görüşme yoluyla katılımcıların tutumları, deneyimleri ve düşünceleri belirlenirken doğrudan gözlemlenemeyenlerin keşfedilmesi amaçlanır. Bu çalışmada eğitimciler ve ebeveynler için ayrı ayrı görüşme formları hazırlanmış ve bu formlar Türkçe ve İngilizce olmak üzere 2 dilde geliştirilmiştir. Görüşme formları geliştirilirken farklı alan uzmanlarına danışılmıştır. 3 öğretim üyesi, 1 araştırmacı ve 1 okul öncesi öğretmeninden uzman görüşleri alınmış, görüşler doğrultusunda formlar oluşturulmuştur. İlk 2 görüşme formu, Türk ve Alman öğretmen ve yönetici olmak üzere okul öncesi eğitimcilerinin açık hava oyun alanlarında riskli oyuna yaklaşımları ve uygulamaları hakkında derinlemesine bilgi edinmek amacıyla kullanılmıştır. Üçüncü görüşme formu Türk ve Alman ebeveynlerin riskli oyuna yaklaşımlarını ve uygulamaya yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılmıştır. Görüşme formları kişisel bilgiler, öğretmenlerin/yöneticilerin/ebeveynlerin tanımları, uygulamaları, bakış açıları ve önerileri olmak üzere 4 bölümden oluşmaktadır. Öğretmen görüşme formunda 23, yönetici görüşme formunda 19 ve ebeveyn görüşme formunda 16 soru bulunmaktadır.

Bu görüşme formların hangi alt problemlere yanıt aramak amacıyla oluşturulduğu Tablo. 3.5’te görülmektedir.

Tablo.3.5. Görüşmeler ve ilişkili alt problemler

Görüşme Formları	Alt Problemler
Öğretmen görüşme formu Yönetici görüşme formu	3.Türkiye’deki doğa temelli anaokulunda okul öncesi eğitimcilerinin açık hava oyun alanlarında riskli oyuna yaklaşımları ve uygulamaları nasıldır? 4.Almanya’daki doğa temelli anaokulunda okul öncesi eğitimcilerinin açık hava oyun alanlarında riskli oyuna yaklaşımları ve uygulamaları nasıldır? 11.Türkiye’deki ve Almanya’daki doğa temelli anaokulları riskli oyun temelinde eğitimcilerin ve ebeveynlerin yaklaşımları açısından ne tür benzerlik ve farklılıklara sahiptir?
Ebeveyn görüşme formu	5.Türkiye’deki doğa temelli anaokulunda ebeveynlerin açık hava oyun alanlarında riskli oyuna ve uygulamalarına yönelik yaklaşımları nasıldır? 6.Almanya’daki doğa temelli anaokulunda ebeveynlerin açık hava oyun alanlarında riskli oyuna ve uygulamalarına yönelik yaklaşımları nasıldır? 11.Türkiye’deki ve Almanya’daki doğa temelli anaokulları riskli oyun temelinde eğitimcilerin ve ebeveynlerin yaklaşımları açısından ne tür benzerlik ve farklılıklara sahiptir?

Gözlemler Almanya’da katılımcı, Türkiye’de doğrudan gözlem olarak gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2018) göre görüşme ile ortaya çıkarılamayacak bilgileri toplamak ve görüşme verilerini teyit etmek için, davranışların doğal ortamı içinde gözlemlenmesi konunun gerçekçi bir biçimde incelenmesinin önkoşuludur. Bu çalışmada fiziksel ortam gözlemi, çocuk oyun gözlemi ve çocuk oyunu sırasında yetişkin davranışı gözlemi amacıyla iki ayrı mevsimde (sonbahar ve kış) gözlem yapılmıştır. Doğa temelli anaokullarının eğitim süreçlerinin doğa ile biçimlendiği bilinmektedir. Mevsimler de süreç üzerinde önemli etkiye sahiptir. Bu nedenle gözlemlerin iki farklı mevsimde yapılması kararlaştırılmıştır. Bu gözlemler için 3 ayrı gözlem formu oluşturulmuştur. Bu formlar, *Oyun Ortamının Fiziksel Özellikler Açısından Riskli Oyun Olanakları Gözlem Formu*, *Çocukların Riskli Oyunlarının ve Oyun Sırasında Eğitimcilerin Gözlemi Formu* ve riskli oyunun niceliğinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan *Sıklık Kaydı*’dır.

Bu gözlem formların hangi alt problemlere yanıt aramak amacıyla oluşturulduğu Tablo.3.6’de görülmektedir.

Tablo.3.6. Gözlemler ve ilişkili alt problemler

Gözlem Formları	Alt Problemler
Oyun ortamının fiziksel özellikler açısından riskli oyun olanakları gözlem formu	1.Türkiye’deki doğa temelli anaokulunda açık hava oyun alanları, malzemelerinin özellikleri ve çocuklara sunduğu riskli oyun fırsatları nelerdir? 2.Almanya’daki doğa temelli anaokulunda açık hava oyun alanları, malzemelerinin özellikleri ve çocuklara sunduğu riskli oyun fırsatları nelerdir? 10.Türkiye’deki ve Almanya’daki doğa temelli anaokulları riskli oyun temelinde oyun ortamı açısından ne tür benzerlik ve farklılıklara sahiptir?
Çocukların riskli oyunlarının ve oyun sırasında eğitimcilerin gözlemi formu	3.Türkiye’deki doğa temelli anaokulunda okul öncesi eğitimcilerinin açık hava oyun alanlarında riskli oyuna yaklaşımları ve uygulamaları nasıldır? 4.Almanya’daki doğa temelli anaokulunda okul öncesi eğitimcilerinin açık hava oyun alanlarında riskli oyuna yaklaşımları ve uygulamaları nasıldır? 7.Türkiye’deki doğa temelli anaokullarında yer verilen riskli oyun türleri ve katılım sıklığı nedir? 8.Almanya’daki doğa temelli anaokulları yer verilen riskli oyun türleri ve katılım sıklığı nedir? 9.Türkiye’deki ve Almanya’daki doğa temelli anaokulları riskli oyuna katılım ve riskli oyun türleri açısından ne tür benzerlik ve farklılıklara sahiptir? 11.Türkiye’deki ve Almanya’daki doğa temelli anaokulları riskli oyun temelinde eğitimcilerin ve ebeveynlerin yaklaşımları açısından ne tür benzerlik ve farklılıklara sahiptir?
Sıklık kaydı	7.Türkiye’deki doğa temelli anaokullarında yer verilen riskli oyun türleri ve katılım sıklığı nedir? 8.Almanya’daki doğa temelli anaokulları yer verilen riskli oyun türleri ve katılım sıklığı nedir? 9.Türkiye’deki ve Almanya’daki doğa temelli anaokulları riskli oyuna katılım ve riskli oyun türleri açısından ne tür benzerlik ve farklılıklara sahiptir?

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı belgelerdir. Araştırmacı tarafından gözlemler haricinde bir araştırmacı not defteri tutulmuş ve günlük kayıtları alınmıştır. Son olarak özellikle ortam özelliklerine dair kanıtları belgelemek amacıyla fotoğraf kayıtları alınmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama aşamasına geçilmeden önce çalışma öncesinde, süresince ve sonrasında alınması gereken önlemlerini belirlemek ve çalışmayı bu önlemler doğrultusunda yönetmek amacıyla nitel araştırmanın doğasına uygun geçerlik ve güvenilirlik yöntemleri belirlenmiştir. Ardından veri toplama araçları oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Araştırmanın veri toplama süreci Almanya’da başlamıştır. Öncelikle çalışma grubundan öğretmenlerle ve

yönetici ile tanışılmıştır. Araştırma ile ilgili her detayı kayıt altına almak amacıyla bir araştırmacı not defteri oluşturulmuş ve okul hakkında alan notları tutulmaya başlanmıştır. Çalışma grubundaki ebeveynlerle tanışmak ve araştırma hakkında bilgi vermek için veli toplantısına katılım sağlanmıştır. Daha sonra ebeveyn, öğretmen, yönetici izin formları ile bilgi mektubu hazırlanarak katılımcılara iletilmiştir.

Araştırma için gerekli hazırlıkların tamamlanmasının ardından veri toplama sürecine 15.11.2021'de sonbahar gözlemleri ile başlanmıştır. Aynı gün sabah çemberinde önce çocuklara araştırmacının ne yapacağı öğretmenler tarafından açıklanmış, rahatsız olmaları durumunda bilgi vermeleri söylenmiştir. Daha önceden onar gün yapılması kararlaştırılan gözlemler sonbahar için 2021 Kasım ayında ve kış için 2022 Ocak ayında kaydedilerek toplam 20 günde tamamlanmıştır. Günde 2 saat gözlem yapılmıştır. Gözlemler için uygun saatler belirli kriterlere göre belirlenmiştir. O gün okula gelecek çocukların tamamının okulda olduğundan emin olmak için saat 09.00'dan önce gözlemlere başlanmamıştır. 09.00 ile 13.30 arasında öğle yemeği, kahvaltı gibi rutin etkinliklerin zamanı dışında uygun saatlerde gözlemler gerçekleştirilmiştir. 13.30 – 14.00 arası velilerin çoğu çocukları okuldan almaya geldiği için bu saat aralığı da gözlemlere dahil edilmemiştir. Görüşmeler de süreç içinde tamamlanmış, bilgisayara aktarılmış ve gerekli durumlarda bazı katılımcılarla ek görüşmeler yapılmıştır.

Türkiye'de veri toplanacak okul belirlendikten sonra araştırmacı tarafından kendini ve ne yapmayı planladığını tanıtan kısa bir sunu hazırlanmış ve okul yönetimine iletilmiştir. Bu sunu araştırmacı okula gitmeden bir hafta önce çocuklarla sabah çemberlerinde paylaşılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan resmi izin alındıktan sonra çocukların, okul çalışanlarının ve ailelerinin izni ile okul ziyareti gerçekleştirilmiş ve gözlemlere başlamadan önce anaokulunda bir hafta zaman geçirilmiştir. Bu süreçte farklı sınıflarda çocuklarla 5 gün boyunca tüm rutin etkinliklere katılmış ve çocukların araştırmacının varlığına alışması sağlanmıştır. Yine bu bir hafta içinde araştırmacının diğer katılımcıları ile tanışılmış ve katılımcı onam formları dağıtılmıştır.

Bir haftalık alışma süresinin ardından sonbahar gözlemleri 2022 Kasım ayında tamamlanmıştır. Gözlemler, çocukların ormana gittiği 10.00 ile 11.30 saatleri arasında yapılmıştır. Pazartesi günleri ise okul bahçesinde gözlem yapılmıştır. Gözlemler sırasında her yaş grubunu mümkün olduğunca eşit süre gözlemlenmeye dikkat edilmiştir. Kış gözlemleri ise 2023 Ocak ayında arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler de süreç içinde

tamamlanmış, bilgisayara aktarılmış ve gerekli durumlarda bazı katılımcılarla ek görüşmeler yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Çoklu durum çalışmalarında durumlar öncelikle her bir durum için ayrı ayrı durum içi incelenir, analiz edilir ve yorumlanır. Daha sonra durumlar arasında çapraz durum analizi yapılır (Stake, 2006; Yin, 2018). Durum içi analizler için kodlamalar, birinci ve ikinci döngü kodlama olmak üzere iki aşamalı olarak MAXQDA Analytics Pro 2022 programı ile yapılmıştır. Görüşmeler analiz edilirken öncelikle birinci döngü kodlama yöntemi olan ön kodlama yapılmıştır. Ön kodlama, çalışmanın yönünü görmek ve başlangıç noktası oluşturmak için deneme niteliğinde geçici kodlar oluşturmaktır. Ön kodlamada, değer, duygu, süreç, eş zamanlı ve in-vivo kodlama beraber kullanılmıştır. Ardından yapılan geçici kodlamalar gözden geçirilmiş ve ikinci döngü kodlamaya başlanmıştır. İkinci döngü kodlamada eksensel kodlama yöntemi kullanılmıştır. Eksensel kodlamada amaç birinci döngü kodlama sırasında parçalarına ayrılmış verileri yeniden anlamlı bir şekilde birleştirmek, eş anlamlı kodları çıkarmak ve birinci döngü sırasında ortaya çıkmaya başlayan kategorileri oluşturup sunmaktır (Saldana, 2022). Gözlemler, belgeler ve fotoğrafların analizinde ise var olan araştırma soruları baz alınarak yapısal kodlama ve eş zamanlı kodlama kullanılmıştır. Daha sonra kodlanan bölümler gözden geçirilmiş ve alanyazındaki sınıflamalar da dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuştur. Türkiye ve Almanya'nın durum içi analizleri tamamlandıktan sonra yine MAXQDA Analytics Pro 2022 programı ile çapraz durum analizleri yapılmıştır.

3.6. Çalışmanın Güvenirliği

Bu çalışma bir çoklu durum çalışması olarak yürütülmüştür. Yin (2018: 91) "*Birden fazla durumdan elde edilen kanıtlar daha ikna edicidir ve bu nedenle çoklu durum çalışmaları daha güçlü kabul edilir*" demiştir. Buna ek olarak araştırma kapsamında geçerlik ve güvenilirliği artıracak önlemler alınmıştır. Ancak nicel araştırmalarda geçerli olan geçerlik ve güvenilirlik kavramları doğası gereği nitel çalışmalara olduğu gibi yansıtılamamaktadır. Alanyazına bakıldığında bu konuda çeşitli bakış açıları görülür. Creswell (2017) geçerlik kavramının araştırmanın bulgularının doğruluğunun kontrol edilmesi olarak ifade ederken, güvenilirlik kavramının tutarlığı ifade ettiğini savunur. Yıldırım ve Şimşek (2018) nitel araştırmalarda geçerlik için inandırıcılık ve aktarılabirlik, güvenilirlik için tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramlarını kullanır. Merriam (2018) ise konuyu üç ana başlıkta toplamaktadır:

İç geçerlik veya inanılrlık, güvenilirlik veya tutarlılık ve dış geçerlik veya nakledilebilirlik. Bu bölümde araştırmada kullanılan geçerlik ve güvenilirlik stratejilerine Merriam'ın (2018) ana başlıklarının rehberliğinde yer verilmiştir.

3.6.1. İnanılrlık

Nicel araştırmalarda iç geçerlik olarak adlandırılan inanılrlık kavramı çalışmanın bulgularının gerçeklikle örtüşme durumunu ifade eder (Merriam, 2018). Bu çalışmanın yürütülmesi sırasında inanılrlığı desteklemek için farklı stratejiler kullanılmıştır. Bunlardan ilki üçgenleme tekniğidir. Bu teknik bağımsız ölçümlerin uyuşup uyuşmadığını ya da en azından çelişmeme durumlarını ortaya koyarak bulguları desteklemek için kullanılır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada Denzin'in (2017) ele aldığı çoklu yöntemler ve çoklu veri kaynakları kullanılmıştır. Çoklu yöntemler stratejisi Merriam'a (2018) göre bir veri toplama yöntemi ile elde edilen verilerin başka yöntem ya da yöntemlerle karşılaştırılıp kontrol edilmesini ifade etmektedir. Bu nedenle eğitimcilerle ve ebeveynlerle yapılan görüşmeler gözlemler ve belgelerle desteklenip verilerin kontrolü sağlanmıştır. Çoklu veri kaynakları ise farklı zamanlarda veya farklı kişilerden veri toplanması ve bu verilerin karşılaştırılarak çapraz kontrol edilmesi anlamına gelir. Bu amaçla öncelikle gözlemler farklı mevsimlerde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca riskli oyuna ilişkin veriler eğitimci görüşmeleri ve gözlemlerine ek olarak ebeveynlerden de alınmıştır.

Üçgenleme tekniğine ek olarak katılımcı doğrulaması, uzun süreli katılım ve uzman incelemesi stratejileri kullanılmıştır (Creswell, 2017; Merriam, 2018). Çalışma için verilerin yarısı İngilizce olarak toplandığı için katılımcı doğrulaması yapılması bu durumda bir zorunluluk olmuştur. Veri toplama sırasında ve sonrasında elde edilen veriler özetlenerek katılımcıların onayına sunulmuştur. Uzun süreli katılım, çalışma yapılan grubun kültürünü derinlemesine anlamayı ve katılımcılarla güvenli bir bağ kurmayı sağlar (Creswell, 2020). Çoklu durum çalışması olan bu araştırmada verilerin toplanması sürecinde Türkiye ve Almanya olmak üzere iki ülkede alanda yeterli zaman geçirildiğinden ve verilerin doyum noktasına ulaştığından emin olunmuştur. Alanda veri toplama amacıyla 25 gün Almanya'daki uygulama anaokulunda, 25 gün Türkiye'deki uygulama anaokulunda gözlem ve görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın inanılrlığını artırmak için son olarak uzman incelemesi stratejisine başvurulmuştur. Bu kapsamda çalışmanın tüm aşamaları okul öncesi eğitim alanında uzman 3 akademisyen tarafından incelenmiş ve denetlenmiştir.

3.6.2. Tutarlılık

Tutarlılık kavramı elde edilen bulguların toplanan verilerle olan tutarlılık durumunu ifade eder (Merriam, 2018). Bu kapsamda denetleme tekniği uygulanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın başından sonuna kadar alınan tüm kararlar, verilerin nasıl toplandığı, kategorilerin nasıl oluşturulduğu çalışmanın yöntem bölümünde detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.6.3. Nakledilebilirlik

Nakledilebilirlik kavramı tartışmalı konulardan biridir. Nitel çalışmalar genellenebilme amacı gütmeyizler. Nitel araştırmalarda nakledilebilirlik ile okuyucuların konuyu, bireyi, durumu derinden anlamaları ve kendi durumuna uygun olup olmadığını kendilerinin belirlemeleri amaçlanır (Merriam, 2018). Bu amaç doğrultusunda kullanılan ilk yöntem zengin ve yoğun tanımlama tekniğidir. Araştırmada uygulama alanları ve katılımcılar detaylı bir şekilde tanımlanmıştır. Bulgular, elde edilen verilerden destekleyici alıntılarla ve fotoğraflarla birlikte sunulmuştur. Nakledilebilirlik olasılığını artırmak için son teknik çalışma grubunun amaçlı örneklem ile belirlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada da çalışma grubu amaçlı yöntem ile belirlenmiş ve çalışma grubu seçimi çalışma grubu başlığında detaylı olarak açıklanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde öncelikle Türkiye'ye, ardından Almanya'ya ait bulgular sunulmuştur. Ardından çapraz durum bulgularına yer verilmiştir. Araştırma sonucunda iki yeni oyun tipi ortaya çıkarılmış ve bulgular bu oyun tiplerini içerecek biçimde sunulmuştur. Yeni eklenen oyun tipleri yüksek hızda oyun kategorisinde *dönme* ve tehlikeli unsurlara yakın oyun kategorisinde *tehlikeli canlılar* kodlarıdır. Yüksek hızda dönme ile ilgili gözlemler incelendiğinde çocukların salıncaktayken dönme, kendi etraflarında dönme, ağaçların etrafında dönme, birbirleri ile el ele tutuşarak dönme gibi oyunlar oynadıkları görülmüştür. Buna ek olarak ziyaret edilen oyun alanlarında bulunan dönen ekipmanlarında oyun da yüksek hızda dönme oyunu olarak kodlanmıştır.

Tehlikeli unsurlara yakın oyun kategorisine eklenen tehlikeli canlılar kodunda çoğunlukla zehirli olma ihtimali olan mantarlar ele alınmıştır. Ayrıca kestane, kayın fındık gibi yenme tehlikesi olan başka canlılar, keneler, kazlar ve sokak hayvanları da bu sınıfta değerlendirilmiştir.

4.1. Türkiye'ye Ait Bulgular

Bir çoklu durum çalışması olan bu araştırmada ikinci durumdan elde edilen veriler analiz edilmiş ve *oyun ortamı*, *çocukların riskli oyunları*, *eğitmcilerin yaklaşımları* ve *ebeveynlerin yaklaşımları* olmak üzere 4 tema kapsamında ele alınarak sunulmuştur.

4.1.1. Oyun Ortamı

“Türkiye'deki doğa temelli anaokulunda açık hava oyun alanları, malzemelerinin özellikleri ve çocuklara sunduğu riskli oyun fırsatları nelerdir?” araştırma sorusunu yanıtlamak için gözlemler, belgeler ve araştırmacı notlarından elde edilen veriler ile, oyun alanları ve riskli oyun fırsatları adlı iki alt kategoriye ulaşılmıştır. Oyun alanları kategorisinde gözlem süresince ziyaret edilen alanlar hakkında bilgilere ve fotoğraf kanıtlarına yer verilmiştir. Riskli oyun fırsatları kategorisinde ise oyun ortamındaki fırsatlar riskli oyun sınıflandırmalarına göre incelenmiş, riskli oyun için kullanılan malzemeler açıklanmış ve mevsimsel farklar ortaya koyulmuştur.

4.1.1.1. Oyun alanları. Doğa temelli okullarda eğitimin doğa ile biçimlenmesi ve mevsimlerin doğada neden olduğu önemli değişiklikler sebebiyle, araştırmada gözlemler sonbahar ve kış olmak üzere iki ayrı mevsimde yapılmıştır. Gözlemler boyunca Alt Bahçe, Üst Bahçe, Küçük Orman ve Büyük Orman olmak üzere 4 ayrı oyun alanı ziyaret edilmiştir.

Alt Bahçe ve Üst Bahçe adlı alanlar okulun sınırları içindeki alanlardır. Küçük Orman okula en yakın alandır. Dik yokuşlardan tırmanılarak 5 dakika gibi bir sürede ulaşılmaktadır. Büyük Orman ise yaklaşık 10 dakika yürüyüş mesafesindedir ve ulaşımı daha kolaydır.

4.1.1.1.1. Alt bahçe. Bu alan, okul alanının bahçe giriş kapısından binanın ana giriş kapısına kadar olan bölgeyi içermektedir. Alanın sol tarafında kayalık, sağ tarafında ise bir dere vardır. Derenin olduğu tarafta boydan boya çit bulunmaktadır. Oyun alanı Görsel 4.1’de görülmektedir. Fotoğraf bahçe kapısının önünden çekilmiştir. Fotoğrafta görünen binanın solundan alan devam etmektedir ve yaklaşık 400 metrekaredir.



Görsel.4.1. Alt Bahçe

4.1.1.1.2. Üst bahçe. Bu alan, binanın ana giriş kapısı ile bahçenin arka kapısı arasında sınırlandırılmıştır. Okulun bulunduğu arazi nedeniyle bu alanda farklı yükseklikler ve basamaklar bulunmaktadır. Oyun alanı Görsel 4.2’de görülmektedir. Fotoğrafta görünen oyun alanının sağından Üst Bahçe devam etmektedir ve yaklaşık 200 metrekaredir.



Görsel.4.2. Üst Bahçe

4.1.1.1.3. Küçük orman. Bu alan sağ tarafta okulun tam üstünde yer almaktadır. Dik yokuşlardan tırmanılarak ulaşım sağlanmaktadır. Yürüyüşü kolaylaştırmak için yer yer zemin düzenlenmiş ve basamaklar oluşturulmuş. Alanın kendiliğinden belirlenen sınırları bulunmamaktadır. Bu nedenle ağaçlara kurdeleler bağlanarak sınırlandırılması sağlanmıştır. Oyun alanı Görsel 4.3'te görülmektedir. Ayrıca sağ tarafta patikalar ve patikaların sonunda bir çadır da bulunmaktadır. Alanın büyüklüğü yaklaşık 300 metrekaredir.



Görsel.4.3. Küçük Orman

4.1.1.1.4. Büyük orman. Bu alana ulaşım dar bir patikadan yürüyerek yaklaşık 10 dakika sürmektedir. Patikanın sonuna gelince öğretmenler tarafından halat ile kurulan bir

tırmanma düzeneği ile alana çıkılabilmektedir. Ulaşımı kolaylaştırmak için birkaç yere tahtadan köprü ve basamaklar kurulmuştur. Alanın kendiliğinden belirlenen sınırları bulunmamaktadır. Ağaçlara kurdeleler bağlanarak sınırlandırılmıştır. Oyun alanı Görsel 4.4'te görülmektedir. Fotoğraf alanda bulunan dik bir yükseltiden çekilmiştir. Alanın büyük bir kısmı fotoğrafta görünmeyen sol tarafta kalmaktadır ve yaklaşık 1000 metrekaredir.



Görsel.4.4. Büyük Orman

4.1.1.2. Riskli oyun fırsatları. Riskli oyun fırsatları kategorisi alanyazındaki sınıflama dikkate alınarak oluşturulmuş ve her bir alan tek tek bu açıdan incelenmiştir. Tehlikeli aletlerle oyun hariç tüm kategoriler için olanak gözlemlenmiştir. Yeni eklenen oyun tipleri olan yüksek hızda oyun kategorisinde dönme ve tehlikeli unsurlara yakın oyun kategorisinde tehlikeli canlılar da bu ele alınmıştır.

4.1.1.2.1. Büyük yüksekliklerde oyun. Büyük yüksekliklerde oyuna ait kodlar tırmanma, atlama, denge ve sarkma/ sallanmadır. Oyun alanları incelendiğinde tırmanma, atlama ve denge olanaklarının incelenen 4 oyun alanının hepsinde bulunduğu görülmüştür. Ancak sarkma/ sallanma oyunları incelenen alanlardan sadece 3 tanesinde görülmüştür. Büyük yüksekliklerde oyun kategorisinde hiçbir alanda mevsimsel farka rastlanmamıştır.

Çeşitli malzemeler kullanılarak oynanan tırmanma oyunları tüm alanlarda gözlemlenmiştir. Bu oyun için bazı alanlarda bulunan ekipmanlar, ağaçlar, halatlar, tekerlekler, zemindeki yükselteler, dik yokuşlar, çadırlar ve kayalıklar kullanılır. Bunlar haricinde ormandaki alanlara ulaşım için de çoğunlukla yoldaki engellerden tırmanılması

gerekmektedir. Görsel 4.5'te tırmanma ekipmanı görülmektedir. Bu ekipman 2,5 metre yüksekliktedir.



Görsel.4.5. Tırmanma tahtası (Alt Bahçe)

Görsel 4.6'da ise tekerleklerden oluşturulan 1,5 metre yüksekliğinde tırmanma ekipmanı görülmektedir. Bu ekipman sonbahar mevsimi ziyareti sırasında bahçede inşa edilmekteydi. Kış mevsimi ziyareti sırasında tamamlanmış hali fotoğraflanmıştır.



Görsel.4.6. Tekerlek tepesi (Alt Bahçe)

Çeşitli malzemeler kullanılarak oynanan atlama oyunları tüm alanlarda gözlemlenmiştir. Atlamak çoğunlukla önce tırmanmayı gerektirdiğinden tırmanma oyunu

için kullanılan malzemelerin çoğu atlama oyunları için de kullanılabilir. Ek olarak, devrilmiş ağaç gövdeleri, trampolin, merdivenler ve salıncaklar da atlama oyunları için kullanılabilir.

Denge oyunları da tüm alanlarda gözlemlenmiştir. Malzemelere bakıldığında, denge ile ilgili oyunlar çeşitli alanlarda bulunan tekerlekler, kayalar, yüksekte sarkan halatlar ve devrilmiş ağaç gövdeleri kullanılarak oynanabilir. Görsel 4.7’de tekerlekler görülebilir.



Görsel.4.7. Tekerlekler (Alt Bahçe)

Görsel 4.8’de ise ağaç gövdeleri görülebilir. Ormandaki alanlarda çeşitli boyutlarda devrilmiş ağaç gövdeleri görülmüştür. Ağacın gövdesine çıkıp üzerinde yürüyerek ya da emekleyerek denge oyunları oynanabilir.



Görsel.4.8. Ağaç gövdeleri (Küçük Orman)

Büyük yükseklikler kategorisindeki diğer oyun tipleri tüm alanlarda görülürken sarkma ve sallanma oyunları alanlardan sadece 3 tanesinde gözlemlenmiştir. Bu alanlar Üst Bahçe, Alt Bahçe ve Büyük Orman'dır. Bunun için denge, atlama ve tırmanma oyunlarında kullanılan halatlar, tırmanma ekipmanları, maymun barı ve salıncaklar kullanılabilir. Görsel 4.9'da maymun barı ve ipli tırmanma halatları görülebilir. Ekipmanın yüksekliği 1.70 metredir.



Görsel.4.9. Maymun barı ve tırmanma halatları (Üst Bahçe)

4.1.1.2.2. Yüksek hızda oyun. Yüksek hızda oyun kategorisine ait kodlar paten/ kayak, bisiklet veya scooter, koşma, kayma, sallanma ve dönmedir. Paten/ kayak fırsatı hiçbir oyun alanında gözlemlenmemiştir. Bisiklet veya scooter ile oyun sadece Alt Bahçe adlı alanında görülmüştür. Bu alanda sürekli olarak birkaç bisiklet bulunmaktadır. Tüm alanlarda yüksek hızda koşma ve dönme oyunları gözlemlenmiştir. Son olarak kayma ve sallanma oyunları incelenen alanlardan sadece 2 tanesinde görülmüştür. Kayma oyunları incelenen alanlardan sadece Küçük Orman ve Büyük Orman adlı alanlarda dik yokuşlardan kayma biçiminde gözlemlenmiştir. Sallanma oyunu olanağı sadece Büyük Orman ve Üst Bahçe adlı alanda bulunmaktadır. Görsel 4.10'da eğitimciler tarafından kurulan bir salıncak ve halat görülmektedir. Kış mevsimi kayma oyunlarında hızı artırmıştır ancak alanlarda yüksek hızda oyun konusunda mevsimsel bir farklılığa rastlanmamıştır.



Görsel.4.10. Salıncak ve halat (Büyük Orman)

4.1.1.2.3. Tehlikeli unsurlara yakın oyun. Tehlikeli unsurlara yakın oyun kategorisinde yüksek ses, karanlık, ateş, su, kayalık, bilinmeyen nesne/ortam ve tehlikeli canlılar kodları bulunmaktadır. Türkiye’deki alanlarda yalnızca ateş, kayalık ve tehlikeli canlılar kodlarına ait fırsatlar görülmüştür. Kayalık ve tehlikeli canlılar yalnızca Büyük Orman ve Küçük Orman adlı alanlarda görülürken, ateş için ormandaki alanlara ek olarak Üst Bahçe’de de eğitimciler tarafından ateş çukurları oluşturulmuştur. Tehlikeli canlılar koduna bakıldığında ise mantarlar, zararlı bitkiler, keneler, sahipsiz kedi ve köpeklerin bu koda yer aldığı görülmektedir. Bu konudaki mevsimsel fark mevsimden mevsime değişiklik gösterebilen tehlikeli canlılarla ilişkilidir.

4.1.1.2.4. İtiş-kakış oyunu. İtiş-kakış oyunu kategorisinde sopalarla oyun ve dövüşme oyunları kodları bulunmaktadır. İncelenen alanların hepsinde bu oyunlar için fırsatlar gözlemlenmiştir. Tüm alanlar yeterince geniş olduğu ve ağaç dalları barındırdığı için dövüşme ve sopalarla oyun olanağı bulunmaktadır. Mevsimsel fark bulunmamıştır.

4.1.1.2.5. Gözden uzak oyun. Gözden uzak oyun kategorisinde saklanma-gizlenme ve tek başına keşif kodları bulunmaktadır. Saklanma-gizlenme oyunları tüm alanlarda görülürken tek başına keşif oyunları yalnızca Küçük Orman ve Büyük Orman adlı alanlarda görülmüştür. Bu alanlarda alanın sınırları içerisinde kalarak keşif yapılabilme mümkündür. Ayrıca yoğun bir bitki örtüsüne sahip olduklarından ve kuytu köşeler, arkasına geçilebilecek yapılar bulunduğundan saklanma-gizlenme olanakları bulunmaktadır. Alt Bahçe ve Üst Bahçe adlı alanlar ise oldukça küçüktür ve keşif yapmaya gidilebilecek bölümlerden

oluşmamaktadır. Yine de ağaç evin içi ya da tırmanma duvarının arkası gibi saklanma-gizlenme oyunlarına olanak tanıyacak bölümler bulunmaktadır. Mevsimsel fark bulunmamıştır.

4.1.1.2.6. Etki ile oyun. Etki ile oyun kategorisinde nesneyi çarpma ve kendini çarpma kodları bulunmaktadır. İncelenen alanların tümünde bu fırsatlar bulunmaktadır. Nesneyi çarpma için dalları veya taşları yere veya ağaca çarpma olanağı bulunmaktadır. Kendini çarpma için özellikle ayakları ya da bedenleri ile ağaca çarpma ya da kendini yere bırakma olanağı ele alınmıştır. Mevsimsel fark bulunmamıştır.

4.1.1.2.7. Dolaylı risk. Dolaylı risk kategorisinde birbirlerini görebilme kodu bulunmaktadır. İncelenen alanların tümünde görüş açıktır. Bu nedenle dolaylı risk için fırsat bulunmaktadır. Mevsimsel farka rastlanmamıştır.

4.1.2. Çocukların Riskli Oyunları

“Türkiye’deki doğa temelli anaokulunda gerçekleşen riskli oyun türleri ve katılım sıklığı nedir?” araştırma sorunu yanıtlamak için gözlemlerden ve araştırmacı notlarından elde edilen bulgular oyun türleri ve oyun sıklığı olmak üzere iki kategoride incelenmiştir.

4.1.2.1. Oyun türleri. Oyun türleri kategorisi için alanyazındaki sınıflandırma temel alınarak büyük yüksekliklerde oyun, yüksek hızda oyun, tehlikeli araç-gereçlerle oyun, tehlikeli unsurlara yakın oyun, itiş kakış oyunu, gözden uzak oyun, etki ile oyun ve dolaylı risk alt kategorileri oluşturulmuştur. Gözlem süresi boyunca tüm alt kategorilerde oyun ortaya çıkmıştır. Ancak bu alt kategorilere ait farklı oyun tiplerinin hepsi görülmemiştir. Kategoriler açıklanırken örnek oyunlara yer verilmiştir. Oyunlarda adları geçen çocuklar yerine kod adları ve parantez içinde o çocukların cinsiyet ve yaşları yer almaktadır. E kodu erkeği, K kodu kızını ifade etmektedir.

4.1.2.1.1. Büyük yüksekliklerde oyun. Bu kategorideki oyun tipleri tırmanma, atlama, denge ve sarkma-sallanmadır. Bu kategori ile ilgili önemli bir nokta çocuğun boyuna göre değişiklik göstermesidir. Örneğin, gözlemlenen sınıflardan 3 yaş grubu için büyük yüksekliklerde tırmanma olarak kodlanan bir oyun 5 yaş grubu için büyük yükseklikler sınıfına girmeyebilir. Kodlamalarda buna dikkat edilmiştir.

Sonbahar mevsiminde gözlemlenen örnek bir denge oyunu: "TÇ22 (E5) alanda çember için yerleştirilmiş devrilmiş ağaç gövdelerine çıkıp sonuna kadar yürümeye çalıştı. Arada dengesini kaybedip indi. Sonra tekrar çıkararak tamamladı."

Sonbaharda gözlemlenen örnek bir tırmanma oyunu: "TÇ15 (K4) tırmanma duvarının yanındaki ağaca tırmandı. Tırmanırken ağacın yanında bulunan merdivenin korkuluklarından destek aldı. Oturabileceği bir dal bulup çıktığı yerden etrafı izlemeye başladı."

Kışın gözlemlenen örnek bir sarkma-sallanma oyunu: "TÇ11 (E4), tırmanma lastiklerinin en üstüne kadar tırmanmış. Sonra en tepedeki lastiğin içine girdi ve elleriyle lastiği tutarak ayaklarını aşağı doğru bıraktı. Bir dakika kadar ileri geri bu şekilde sallandı. Ardından yere atladı."

4.1.2.1.2. Yüksek hızda oyun. Bu kategorideki oyun tipleri paten-kayak, bisiklet-scooter, koşma, kayma, sallanma ve dönmedir. Çocukların paten-kayak ile yüksek hızda oyunlarına hiç rastlanmamıştır. Sonbaharda gözlemlenen örnek bir koşma oyunu: "3 kız (K5) ve 2 erkek (E5) çemberin üstündeki yokuştan çıkıyorlar. Sonra bir anda koşarak aşağı iniyorlar. Çok hızlandıkları için zorlanıyorlar. Bazen fren yapınca kayıp düşüyorlar. Gülerek tekrarlıyorlar. 4-5 kez tekrar oynadılar bunu."

Kışın gözlemlenen örnek bir kayma oyunu: "Şu anda çok yağmur yağıyor. O yüzden her yer kaygan. TÇ33 (E5) ve TÇ37 (E5) düşe kalka çember alanının üstündeki yokuşa tırmandılar. Sonra da kayarak aşağı iniyorlar. Bunu birkaç kez tekrarladılar."

Sonbaharda gözlemlenen örnek bir dönme oyunu: "TÇ16 (K4) alana gelir gelmez salıncağa koştu. Gövdesini salıncağa koydu, kendi etrafında daire biçiminde koşarak salıncağı döndürüyor. Sonra bir anda bırakıp halatla birlikte hızla dönüyor."

4.1.2.1.3. Tehlikeli araç gereçlerle oyun. Bu kategorideki oyun tipleri bağlama aletleri ve kesici aletler ile oyundur ve her iki oyun da gözlemlenmiştir. Okulda kesici aletler ile ilgili yapılan dal soyma gibi etkinliklerin tümünde, tüm yaş gruplarında küçük delikleri olan rendeler ve soyacaklar kullanılmıştır. Gerçek bir bıçak ya da benzeri bir kesici alet kullanımı gözlemlenmemiştir.

Bağlama aletleri ile oyun ile ilgili kışın gözlemlenen bir örnek: "3 çocuk (E5) yokuş kısımda oynuyorlar. Ellerinde halat var. Yukarıya bir çocuk geçmiş. 4-5 metre yukarıdan aşağı halatı sarkıtmışlar. Halatı yol boyunca ağaçlara, dallara bağlamışlar. Otelcilik

oynuyorlar. Bu nedenle bir teleferik yapmışlar. İpi tutarak aşağı iniyorlar. Yukarıdaki çocuk aşağıdakilere “Size misafirlige geliyorum” diyerek ipi tutarak aşağı kayıyor.”

4.1.2.1.4. Tehlikeli unsurlara yakın oyun. Bu kategoride yüksek ses, bilinmeyen nesne/ ortam, karanlık, ateş, su, kayalık ve tehlikeli canlılar kodları bulunmaktadır. Bu oyunlardan yalnızca ateş ve tehlikeli canlılara ait oyunlar gözlemlenmiştir. Kışın gözlemlenen tehlikeli canlılarla ilgili örnek bir oyun: “Çocuklar (4 yaş sınıfı) etrafta koşturuyorlardı. O sırada büyük bir köpek alana geldi. Bir çocuk hariç diğerleri korkmadı. Öğretmenleri (TÖ2) ile birlikte yanına gittiler. Biraz sevdiler. Öğretmen nazik davranmaları konusunda çocukları uyardı.”

Kışın gözlemlenen ateş ile ilgili örnek bir oyun: "Ateşin başında TÇ38 (E5) oturuyor. Ateş çemberinin çevresindeki taş sınırının dışında oturuyor. Bir yandan da ateşe etrafta bulunduğu çalı çırpyı atıyor. Öğretmen (TÖ3) elindekileri bekletmeden direkt ateşe bırakmasını istedi. ‘Elinde tutarsan ateş eline gelebilir’ dedi. Resim yapan diğer çocuklar (K5) da ateşin çevresinde. Bir yandan ateşi izliyorlar."

4.1.2.1.5. İtiş-kakış oyunu. Bu kategorideki oyun tipleri sopalarla oyun ve dövüşme oyunlarıdır. Ancak sopalarla oyun hiç gözlemlenmemiştir. Dövüşme oyunu da gözlem yapılan 20 gün içinde yalnızca 2 kez gözlemlenmiştir. Sonbaharda gözlemlenen örnek bir dövüşme oyunu: "İki çocuk (K4) bahçede boş alanda dövüş oynuyor. Gülerek hafifçe birbirlerine vuruyorlar. Bu oyuna iki üç dakika devam ettiler, sonra bıraktılar.”

Sopalarla oyun ile ilgili bir gözlem kaydı: “Alana girer girmez üç çocuk (E3) buldukları dallar ile kılıç oyunu oynamaya kalkıştılar. Bunu TO1 hemen gördü ve çocuklara dalları bırakmaları gerektiğini, birbirilerine vurma oyunları oynanmayacağını söyledi. Oyun başlayamadan bitti.”

4.1.2.1.6. Gözden uzak oyun. Bu kategoride saklanma-gizlenme ve tek başına keşif kodları bulunmaktadır ve her iki oyun da gözlemlenmiştir. Kışın gözlemlenen örnek bir saklanma-gizlenme oyunu: “TÇ2 (K3) ve TÇ5 (K3) alanın en sağında çalılıkların yoğun olduğu noktaya geçtiler. Çalılıkların arkasına geçtiler. Orada fısıldayarak bir şeyler konuşuyorlar. Bir yandan da toprağı kazıyorlar. Bu oyun 10 dakika kadar sürdü. Sonra orman süresi doldu ve dönüşe geçildi.”

Tek başına keşif oyun veri toplama sürecinde gözlemlenmesine rağmen konuyla ilgili bazı düzenlemeler bulunmaktadır. Öğretmenler, çocuklar sınırların içindeyken bile

çoğunlukla görünür olmalarını beklemektedirler. Sonbaharda gözlemlenen örnek bir tek başına keşif: *"Bir çocuk (K4) alanın sınırlarında kalarak keşfe çıktı. Çemberin sağındaki yokuştan çıktı. Yerden bir şeyler toplayarak ilerlemeye devam ediyordu. TO2 çocuğu uyardı: 'Seni oradan görmem çok zor, lütfen aşağı gel' dedi."* Konuyla ilgili diğer bir örnek araştırmacı not defterinden: *"Zaten küçük bir alan olan üst bahçedeyken aslında çocuklar arka tarafta kalan meclis alanına gidebiliyorlar. Ancak eğer o sırada ortamda 2 öğretmen varsa gidebiliyorlar. Bir öğretmenin mutlaka onları göreceği yerde olmaları gerekiyormuş. Tek öğretmen varken hep ağaç evli yerdeler. Çünkü öğretmen yalnızca orayı görebiliyormuş."*

4.1.2.1.7. Etki ile oyun. Bu kategorideki oyun tipleri nesneyi çarpma ve kendini çarpmadır ve her iki oyun da gözlemlenmiştir. Sonbaharda gözlemlenen örnek bir nesneyi çarpma oyunu: *"Bir çocuk (E3) maymun barından sallanan halatı eliyle tutup atarak metale çarpıyor. Bunu beş altı kez tekrarladı."* Kışın gözlemlenen örnek bir kendini çarpma oyunu: *"TÇ17 (E4) yerde duran bir dalı teklemeyerek topraktan çıkarmaya çalışıyor."*

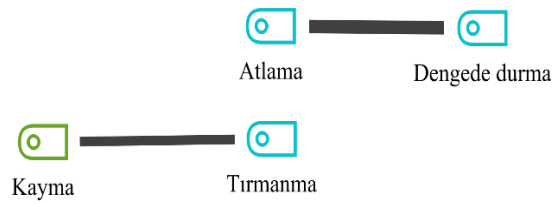
4.1.2.1.8. Dolaylı risk. Bu oyun türü çocukların aktif olarak katılmadan diğerlerinin riskli oyunlarını görüp, onları izleyerek heyecan yaşamasını ifade eder. Dolaylı risk ile oyunlar küçük çocuklarda daha sık gözlemlenmiştir. Sonbaharda gözlemlenen bir dolaylı risk durumu: *"Bir çocuk (E3) maymun bara tırmandı. En üst basamaktan salıncakta dönerek sallanan çocuğu izliyor. Çocuk hızlandıkça gülüyor."*

4.1.2.2. Oyun sıklığı. Riskli oyun kategorilerine göre oyun sıklığı incelendiğinde en sık yüksek hızda oyun ve büyük yüksekliklerde oyunların oynandığı görülmektedir. Ardından sırasıyla etki ile oyun, gözden uzak oyun, tehlikeli unsurlara yakın oyun, dolaylı risk ve tehlikeli araç gereçlerle oyunlar gelmektedir. Son sırada ise itiş kakış oyunu bulunmaktadır.

Kategoriler tek tek incelendiğinde ise yüksek hızda oyun kategorisinde en sık oynanan oyun koşmadır. Ardından sırasıyla sallanma, kayma, bisiklet sürme ve dönme oyunları büyük bir farkla koşmadan sonra gelmektedir. Büyük yüksekliklerde oyun kategorisinde en sık oynanan oyun tırmanmadır. Ardından yine büyük bir farkla sırasıyla atlama, dengede durma ve sarkma-sallanma oyunu yer alır. Etki ile oyun kategorisinde nesneyi çarpma, kendini çarpmaya göre daha sık oynanmaktadır. Gözden uzak oyun kategorisinde saklanma-gizlenme oyunları tek başına keşfe göre daha sık oynanmaktadır. Tehlikeli unsurlara yakın oyun kategorisinde birinci sırada tehlikeli canlılar bulunur.

Ardından ateş gelmektedir. Tehlikeli araç gereçlerle oyun kategorisinde ise bağlama aletleri, kesici aletlere göre daha sık kullanılmaktadır. Son olarak itiş kakış oyunlarında sopalarla oyun gözlemlenmediği için dövüşme oyunları gelmektedir.

Analiz sırasında bazı oyunların birbirleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Bunu ortaya çıkarmak için sıklıkla beraber oynanan oyunlar incelenmiştir. Şekil 4.1’de birlikte oynanan oyunların sıklığını gösteren kod birlikte oluşum modeli görülmektedir. Çizgilerin kalınlığı sıklığı yansıtmaktadır. Model oluşturulurken en az iki kez birlikte oynanan oyunlar dahil edilmiştir.

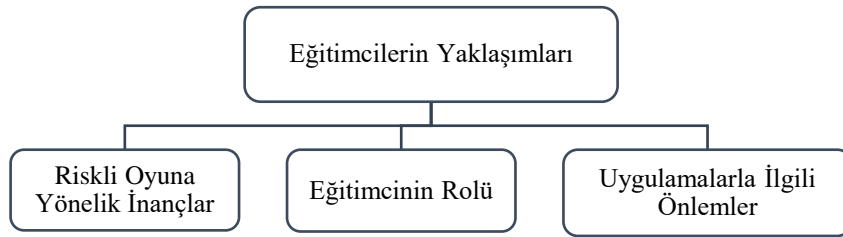


Şekil.4.1. Oyun sıklığı kod birlikte oluşma modeli (çakışan kodlar)

Atlama oyunları ile dengede durma oyunlarının, tırmanma oyunları ile kayma oyunlarının ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların çıktıkları yüksekliklerde dengede durmaya çalıştıkları görülmüştür. Gözlem formundan atlama ile dengede durma içeren örnek bir oyun: “İki çocuk (E4) bahçede dizilmiş tekerleklerin üstüne sırayla çıktı. En baştan başlıyorlar birinden diğerine atlayarak ilerliyorlar”. Çocukların yüksek bir yere tırmandıktan sonra kayarak aşağı indikleri oyunlar görülmüştür. Gözlem formundan tırmanma ile kayma içeren örnek bir oyun: “Üç çocuk (E4) çemberin arkasındaki yokuştan yukarıya tırmandı. Canavar arıyorlar. Sonrasında -hayali- canavarı gördüler ve hızla aşağı yöneldiler. Yokuş dik olduğundan oturup kayarak indiler.”

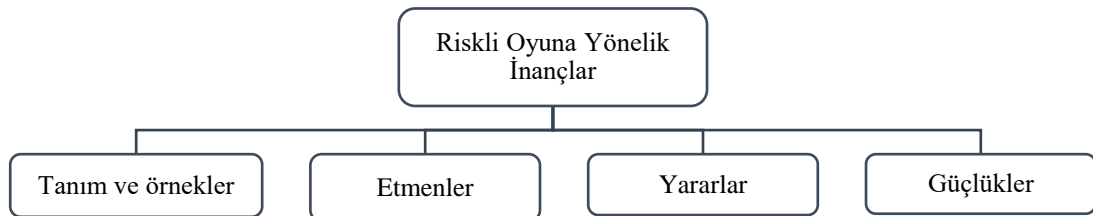
4.1.3. Eğitimcilerin Yaklaşımları

“Türkiye’deki doğa temelli anaokulunda eğitimcilerin açık hava oyun alanlarında riskli oyuna yaklaşımları ve uygulamaları nasıldır?” araştırma sorusu bu bölümde yanıtlanmıştır. Eğitimcilerin yaklaşımları Şekil 4.2’de görülen üç ana kategoride incelenmiştir. Bunlar riskli oyuna yönelik inançlar, eğitimcinin rolü ve uygulamalarla ilgili önlemlerdir. Riskli oyuna yönelik inançlar kategorisi eğitimcilerin riskli oyun tanımları ve örneklerinden, riskli oyunun yararları, engelleri ve güçlüklerine yönelik görüşlerinden oluşur. İkinci kategoride eğitimcilerin riskli oyunla ilgili kararları ve eylemleri yer alır. Uygulamalarla ilgili önlemler kategorisinde ise uygulanan çeşitli kurallar ve okuldaki risk yönetimi ele alınır.



Şekil.4.2. Eğitimcilerin yaklaşımları hiyerarşik kod- alt kod modeli

4.1.3.1. Riskli oyuna yönelik inançlar. Riskli oyuna yönelik inançlar kategorisi görüşmeler yoluyla elde edilen verilerden ortaya çıkmıştır. Bu kategori içinde tanım ve örnekler, etmenler, yararlar ve güçlükler olarak dört alt kategori belirlenmiştir. Oluşturulan model Şekil 4.3'te görülebilir.



Şekil.4.3. Riskli oyuna yönelik inançlar hiyerarşik kod- alt kod modeli

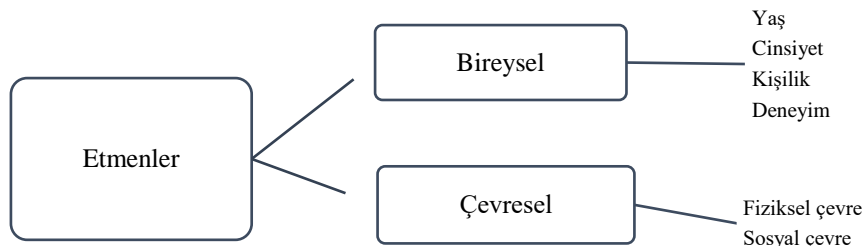
4.1.3.1.1. Tanım ve örnekler. Bu alt kategoride eğitimcilerin riskli oyunu nasıl tanımladıkları ve neleri riskli oyun olarak sınıflandırdıkları ele alınmıştır. Verilen riskli oyun örnekleri alanyazındaki sınıflandırma ile karşılaştırılarak kodlanmıştır. Eğitimciler alanyazında bulunan dolaylı risk ve etki ile oyun sınıflandırmalarına ait örnekler vermemişlerdir.

Tanımlar incelendiğinde çoğunlukla risk odaklı bir bakış açısının hakim olduğu görülür. TO3 riskli oyunlar için "*Her çocuğun kendi öz güveniyle de ilişkili olarak yapmakta zorlanabileceği ya da düşme gibi yaralanma tehlikesi olabilecek oyunlar diyebilirim*" tanımını yapmıştır. TY1'in "*Riskli oyun dediğimizde düşme riski olan fiziksel olarak kendisine bir şekilde zarar verebilme durumu olan ama bunun önlemini aldığı anda oynayabileceği ve faydasının da normal oyundan daha fazla olduğu oyunlar geliyor aklıma*" tanımında ise yarar odaklı bir bakış açısına da sahip olduğu görülür.

Eğitimcilerin riskli oyun olarak tanımladığı oyun türlerine verdikleri örnekler incelenmiş ve alanyazındaki sınıflama temel alınarak kategoriler oluşturulmuştur. TY1 "*...Aslında bilmediği bir şeyi denemek, görmediği bir yere gitmeye çalışmak da bir riskli oyun.*" diyerek gözden uzak oyundan bahsetmiş, TO2 ise "*Ağaca çıkmak, tırmanma*

duvarında oyun, kedi merdiveni bizim okul kapsamında ilk aklıma gelenler oluyor” diyerek büyük yüksekliklerde oyuna örnek vermiştir.

4.1.3.1.2. Etmenler. Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre, çeşitli değişkenlerin çocukların riskli oyun tercihlerini etkilediği düşünülmektedir. Bu etmenler Şekil 4.4’te görüldüğü üzere bireysel ve çevresel olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır.



Şekil.4.4. Etmenler hiyerarşik kod- alt kod modeli

Bireysel etmenler. Katılımcılar riskli oyunun yaş, cinsiyet, kişilik, deneyim ve fiziksel engel gibi bireysel özelliklerle ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. TO2 "Yaş için - farklılık- var. 3 yaşındaki çocuk daha tedbirli davranıyor, risk almaktan korkuyor gibi. Ama 5 yaşındakiler daha cesur davranıyor. Daha girişkenler" diyerek yaş büyüdükçe alınan riskin arttığını belirtmiştir. TO3 ise "Bu yaş grubunda genellikle toplumsal yaklaşımdan da dolayı erkek çocuklar daha serbest büyüyor. Bu da aldıkları risklere ve oyunlarına yansıyor" diyerek erkek çocukların daha çok riskli oyun oynadıklarını ifade etmiştir.

Katılımcılar ayrıca çocuğun mizacının ve deneyimlerinin de etkili olduğunu düşünmektedirler. Deneyimle ilgili değinilen önemli bir nokta deneyimin riskli oyunu olumlu ya da olumsuz etkileyebileceğinin vurgulanmasıdır. Örnek olarak, TY1 "Kötü bir deneyim yaşamış olabilir. Travmatik bir anı. Bu, sonraki oyunlarını etkiler" diyerek olumsuz etkisinden bahsetmiştir.

Çevresel etmenler. Çevresel etmenler hem fiziksel çevre ile hem de sosyal çevre ile ilişkilendirilmiştir. Çevrenin olanakları ve mevsimler fiziksel çevrenin etkisidir. Çevrenin olanakları eğitimcilerin oluşturduğu yapay unsurları içermektedir. Konuyla ilgili TY1 "Mesela kış olduğu zaman riskli oyunda buz kavramı giriyor. Buzda da oynayabilmeleri, soğuk havada da oynayabilmeleri gibi şeyler geliyor... Kayma olanağı yok mesela şu an bahçede. Kaydırağımız geldi ama daha kuramadık. Onu ekleyeceğiz" diyerek hem mevsimleri hem çevrenin olanaklarını örneklendirmiştir.

Sosyal çevrede ise kültür ve yetişkin tutumu kodları yer almaktadır. Katılımcılardan TO1 "*Çocukta çevrenin önemli ve etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü bizim 5 yaş çocukların yaptığı şeyleri yabancı ülkelerde olan 3 yaş çocukları yapabiliyor*" diyerek kültürel farklardan bahsetmiştir. Katılımcılar ayrıca riskli oyunda yetişkinlerin izin verici ya da engelleyici tutumlarının etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin TO2 "*Etrafındaki yetişkinler, yani aile ya da öğretmenler tarafından müdahale ve bastırılmak*" diyerek engelleyici tutumlara örnek vermiştir.

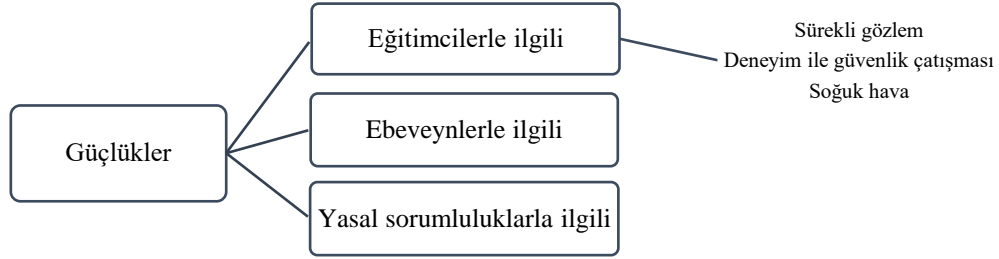
4.1.3.1.3. Yararlar. Yararlar bilişsel beceriler, sosyal beceriler, doğa ile etkileşim ve fiziksel gelişimin desteklenmesi olmak üzere dört sınıfta incelenmiştir. Riski değerlendirme, erken akademik beceriler ve problem çözme becerisi bilişsel beceriler kapsamında ele alınmıştır. TO1 riski değerlendirme becerisi, problem çözme becerisi ve erken akademik becerileri şu şekilde örneklendirmiştir: "*Toplumumuzda şöyle bir algı var: 'ağaca çıkma düşersin'. Ağaca çıkarken tabii düşebilir ama çocuk orada strateji belirliyor, riski ölçüyor. ...Örneğin ormanda bir çocuk ağaca tırmanmak istedi ve o noktada tırmanmakta zorlandı. Düşünmeye başlıyor hangi malzemeyi koyarsam ağaca tırmanabilirim diye. Diyelim ki taş koymak istedi. Kaç tane taş koyarsam ağacın dalına ayağımı atabilirim diye hesaplıyor.*"

Güçlüklerle baş etme, özgüven ve işbirliği sosyal beceriler kapsamında ele alınmıştır. TO2 güçlüklerle baş etme ve işbirliği konularına şu şekilde değinmiştir:

"*Riskli oyunlar ile çocuklar zorlukların üstesinden gelmesini öğrenirler. Bunu kendiliğinden öğrenirler ve öğrendiklerini diğer arkadaşları ile paylaşırlar. ...Bahçede iki çocuğumuz ağaca çıkmak istedi. Biri çok rahatlıkla çıkarken diğeri bu noktada zorlandı. Ağaca çıkan çocuğumuz, aşağıda kalan çocuğumuza yönergeler vererek destek olmuştu.*"

Son olarak katılımcılar riskli oyunun doğa deneyimleri sağladığı ve gelişimi desteklediğini belirtmişlerdir. Gelişimde özellikle motor gelişime değinildiği görülmüştür. Konuyu TO1 ise şu şekilde açıklamıştır: "*Gelişimi aslında tümüyle destekliyor. Ama özellikle motor ve bilişsel gelişimi destekliyor. Öğrenmenin kalıcılığı yaşayarak olur.*"

4.1.3.1.4. Güçlükler. Güçlükler, Şekil 4.5'te görülen üç alt kategoride incelenmiştir. Bu kategoriler eğitimcilerle, ebeveynlerle ve yasal sorumluluklarla ilgili olarak adlandırılmıştır.



Şekil.4.5. Güçlükler hiyerarşik kod- alt kod modeli

Eğitmcilerle ilgili güçlükler incelendiğinde sürekli gözlem yapma gerekliliğinden, soğuk havadan ve deneyim ile güvenlik çatışmasından bahsettikleri görülmüştür. TO1 "*Bazen çok soğuklarda ormana gitmek beni zorluyor*" diyerek soğuk havanın yarattığı güçlüğü değinmiştir. TY1 ise bir yandan çocukların deneyim kazanmalarını sağlarken bir yandan yaşadıkları güvenlikle ilgili endişelerin eğitimcileri zorladığından bahsetmiştir:

"Benim zorlandığım bir konu aslında riskli oyun ama kabul ettiğim bir şey. Çok iyi geleceğini biliyorum. Hala benim içimde korku var. Sadece şunu diyorum bu kadar eğitim aldın ve biliyorsun faydalarını o yüzden bunu yapmak zorundasın diyerek yapıyorum. Yani daha içim o kadar rahatlamadı. Bir bedene tırmanmanın neler getirebileceğini, cesaretle korkunun üzerine gidip yüksekten atlamanın sinir sisteminde neler yapacağını biliyorum. Faydalarına inanıyorum ama resmen aynı zamanda öğreniyorum ve öğretiyorum kendime, yani zorlanarak."

Eğitmcilerin yaşadıkları güçlüklerde ebeveynlerle ilgili noktalar da bulunmaktadır. TO3 "*Ailelerde 'hayır, dur, yapma' gibi önleyici olmaya çalışan tutumlar gözlemliyorum*" diyerek ebeveynlerin tutumlarından bahsetmiş, TY1 ise "*Çocuklar aslında daha çok risk alabilecekken ebeveynlerin korkutması ya da tedirginliği ile daha az risk alıyorlar. Birçok çocuk artık daha az risk alıyor*" diyerek bu tutumların etkilerine değinmiştir.

Riskli oyunla ilgili son güçlük yasal düzenlemelerin yarattığı zorluklardır. Doğa temelli anaokullarının orman ziyaretleri ile ilgili resmi makamlar tarafından yapılan özel bir düzenleme bulunmadığı için ziyaret izinleri konusunda zorluk yaşanmaktadır.

4.1.3.2. Eğitimcinin rolü. Eğitimcinin rolü kategorisi görüşmeler ve gözlemler yoluyla elde edilen verilerden ortaya çıkmıştır. Eğitimcilerin riskli oyunla ilgili kararları ve eylemleri oyun öncesi, oyun sırasındaki ve oyun sonrası roller olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir.

4.1.3.2.1. Oyun öncesi roller. Eğitiminin oyun öncesi rolleri oyun kurma, kuralları öğretme, ebeveynle iletişim, alan kontrolü, materyal sağlama ve ortamı düzenlemedir. Gözlemler sırasında öğretmenlerin yüksek hızda koşma içeren kovalama oyunları, denge oyunları ve tehlikeli araç gereçlerle oyun kurdukları görülmüştür. Oyunu kurduktan bir süre sonra oyundan çıkıp, kenara çekildikleri görülmüştür.

Diğer rol, kuralları öğretmedir. Sonbahar gözlemleri sırasında bu konu şu şekilde gözlemlenmiştir:

"Alana geldiklerinde çember oluşturdular. Öğretmen ormanla ilgili konuştu. Üç önemli kural olduğunu söyledi. İlk kural, öğretmeni duyabildiğin ve görebildiğin yere kadar uzaklaşabilirsiniz kuralı. Sonra kuralla ilgili çalışmaya geçtiler. Öğretmenler çocuklara kurdele dağıttı ve alanın ortasında şarkı söyledi. Çocuklar alana dağıldılar ve artık öğretmeni duymadıkları yerde bir ağaca kurdele bağladılar."

Eğitmciler ayrıca riskli oyun öncesinde ailelerle konuşmaktadırlar. TY1 *"Biz okulun (eğitim yılının) başında diyoruz: Bizim okulumuz bu tarz bir okul. Ve ebeveynler bunu kademeli olarak anlattığımızda anlayabiliyorlar. Çok nadiren, ekstra kaygısı yüksek bir ebeveyn ise, onunla ayrıca çalışmak gerekiyor"* diyerek bu konuyu açıklamıştır.

Öğretmenler, eğitim öğretim dönemi öncesinde ziyaretlere başlamadan risk analizleri yaparak alanları kontrol etmişlerdir. Zaman zaman alanlara giderken yanlarında çocukların ilgilerini çekebilecek halat, rende, ateş yakma için gerekli nesnelere götürmektedirler. Eğitimcilerin son rolü ise ortamı düzenlemedir. Eğitimcilerin çadır kurarak veya ateş yakarak ortamı düzenledikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca yine ortamı düzenleme kapsamında ele alınan bir nokta, yapılan alanların risk analizinden sonra gerekli olduğu düşünülen düzenlemeleri yapmalarıdır.

4.1.3.2.2. Oyun sırasındaki roller. Araştırma bulgularına göre, eğitimcilerin oyun sırasında eşlik etme, oyuna katılma, motive etme, rehberlik etme, konuşma, uyarma, fiziksel yardım etme, oyunu durdurma, oyunu yeniden düzenleme, gözlemlenme ve güvenliği sağlama rolleri vardır. Eşlik etme çoğunlukla sadece oyun sırasında çocuğun yanında bulunma olarak gözlemlenmiştir. Ancak tehlikeli araç gereçlerle oyun, tehlikeli unsurlara yakın oyun kategorilerindeki bazı riskli oyunlar mutlaka bir eğitiminin eşliğinde olmak zorundadır. Bu konuda sonbaharda yapılan bir gözlem kaydı: *"Beş çocuk (4 erkek ve 1 kız, 4 yaş) TO2 ile mantar aramaya gitti. TO2 bulduklarında dokunmamaları gerektiğini hatırlattı."*

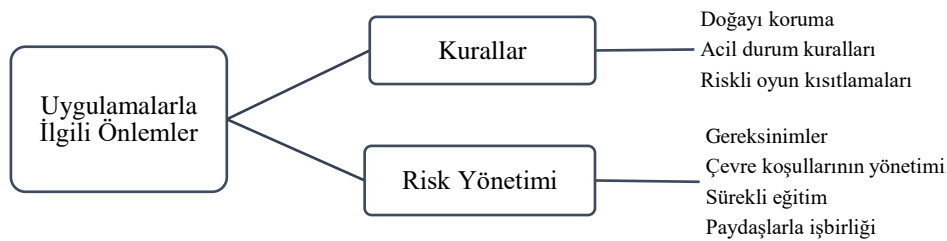
Oyuna katılma, hali hazırda çocuklar tarafından kurulmuş oyuna öğretmenin sonradan dahil olmasını ifade eder. Eğitimcilerin oyun sırasında zaman zaman sözlü zaman zaman jest ve mimiklerle çocukları devam etmeleri için motive ettikleri gözlemlenmiştir. Rehberlik etme ise riskli oyun sırasında çocuğa sözel yönergeler vererek oyunu sürdürmesini sağlamayı ya da yontma gibi riskli oyunlar sırasında nasıl yapılacağına çocuğa gösterilmesini ifade eder. Büyük yüksekliklerde oyun için bir rehberlik örneğini TO3 şu şekilde açıklamıştır: "*Bazen böyle durumlarda (riskli oyun durumlarında) destek isteyebiliyorlar, o zaman destek oluyorum. Önce sözel 'Hangi yere basarak çıkmıştın? Nasıl inebilirsin?' gibi. Bulamazsa veya çok kaygılı bir çocuk ise elimle basabileceği yerleri gösteriyorum*".

Eğitimcilerin diğer rolü konuşma ve uyardır. Konuşma ikili diyaloglardır ve kuralların hatırlatılmasını ya da bir dahaki sefere daha iyi nasıl kararlar alınabileceğinin konuşulmasını ifade eder. Uyarma ise öğretmen tarafından riske dikkat çekilerek gerekirse davranışın bitirilmesini sağlayan tek yönlü bir iletişimdir. Kışın gözlemlenen bir uyarı: "*Üç erkek çocuk alandan biraz uzaktı. Öğretmen 'Sizi orada göremiyorum. Buraya gelirmisiniz?' diyerek onları uyardı. Çocuklar alana yaklaştılar.*" Fiziksel yardım etme ise oyun sürdürülemediğinde ya da öğretmene göre risk fazla arttığında başvurulmuş bir roldür ve TO3 "*Kaygı çok yüksek ise ya da kendisi talep ederse kucaklayabiliyorum. Ancak bunu nadir yapmaya çalışıyorum*" diyerek bu konudan bahsetmiştir. Eğitimcilerin oyun istenmeyen risk düzeyine geldiğinde başvurdukları bir diğer strateji oyunu durdurmaktır. Bu konuyu TO2 şu şekilde ifade etmiştir: "*Eğer taraflardan birisi kızarmış ve hoşlanmıyor gibi duruyorsa oyunu durduruyorum ve açıklıyorum.*" TO1 ise güvenlik endişesi nedeniyle sonlandırılan oyunla ilgili "*Bir ağaca çıktı ve o ağacın dalları çok ince yani düşebilir. O ağaç yerine başka bir ağaca çıkmasını istiyoruz. O dal bedenini taşıyamayabilir çünkü çok ince gibi açıklamalar yapıyoruz. Çıkabileceği ağaçları gösteriyoruz, seçenekler sunuyoruz*" diyerek yeniden düzenlemeye örnek vermiştir.

Eğitimcilerin oyun sırasındaki son rolleri gözlemlene ve güvenliği sağlamadır. Güvenliği sağlama, tüm acil durumlarda hem tıbbi yardıma ihtiyacı olan çocuğun hem diğer çocukların güvenliğini sağlamak olarak ele alınmıştır. Küçük Orman'da kışın gözlemlenen bir örnek: "*Bu sırada bir çocuğun (K5) elindeki dal diğer bir çocuğa(K5) çarptı. Çocuk ağlamaya başladı. Onu kontrol etti öğretmen. Çizilmiş ve biraz kanamış. İlk yardım çantasından yara bandı yapıştırdılar.*"

4.1.3.2.3. Oyun sonrası roller. Duygusal destek kodu oyun sonrası roldür. Oyun bazen güvenlik endişesiyle eğitimciler tarafından, bazen anlaşmazlıklar gibi nedenlerle çocuklar tarafından kesintiye uğrayabilmektedir. Zaman zaman bazı çocukların oyun sonrasında düşme gibi durumlarda korku ya da üzüntü yaşadıkları gözlemlenmiş ve bu durumlarda eğitimcilerin konuşarak ya da sarılarak çocuklara duygusal destek sağladıkları kaydedilmiştir.

4.1.3.3. Uygulamalarla ilgili önlemler. Uygulamalarla ilgili önlemler kategorisi görüşmeler, gözlemler ve belgelerden elde edilen verilerden ortaya çıkmıştır. Uygulamalarla ilgili önlemler kategorisinde kurallar ve okuldaki risk yönetimi ele alınmaktadır. Oluşturulan model Şekil 4.6’da görülmektedir.



Şekil.4.6. Uygulamalarla ilgili önlemler hiyerarşik kod- alt kod modeli

4.1.3.3.1. Kurallar. Kurallar doğayı koruma, acil durum kuralları ve riskli oyun kısıtlamaları olmak üzere üç alt kategoride incelenmiştir.

Doğayı koruma. Okulda oyun sırasında dikkat edilmesi gereken doğa ile ilgili kurallar bulunmaktadır. Çocuklara ormana gitmeden önce canlılara zarar vermemeye ilgili kurallar öğretilmektedir. Örnek bir kural TO2 tarafından “*Dereye taş atmamalıyız çünkü içinde yaşayan canlılar olabilir*” olarak ifade edilmiştir. Konuyla ilgili bir olay “*Alanda yürüyüş yapan bir çocuk daldan yaprak kopardı. TO3 bunu görünce ‘Onlar henüz canlı, lütfen yerdekilerden alır mısınız?’ diye uyardı*” biçiminde gözlem kaydında yer almaktadır.

Acil durum kuralları. Bu alt kategorideki ilk kod eğitimcilerin ormana giderken yanlarında bulundurdukları çeşitli nesnelere ifade eden güvenlik malzemeleridir. Tüm eğitimciler alana giderken yanlarına ilkyardım çantası aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca oyun sırasında çocuklar zaman zaman yaralanabilmektedirler. Bu yaralanmalar çoğunlukla küçük müdahalelerle kontrol altına alınacak biçimde olmaktadır. Kışın Alt Bahçe adlı alanda yapılan gözlemler sırasında kaydedilen bir olay şu şekildedir: “*Bir çocuk kayarken tırmanma duvarının ayak desteklerine dizlerini çarptı. Ağlayarak öğretmenin yanına gitti. Öğretmen yaraya bakıp çocuğu içeri götürdü. Yara bandı yaptırdıktan sonra bahçeye geri döndüler.*”

Bazı yaralanmalar daha büyük müdahaleler gerektirmektedir. TY1 böyle durumlarda yapılanları şu şekilde açıklamıştır:

“Artık yavaş yavaş netleştirdiğimiz bir prosedür var. Ambulansı arıyoruz. Yani büyük yaralanmalarda. Çünkü yazın aldığımız eğitimdeki doktorumuz şunu dedi: ‘İçeride ne olacağını bilemezsiniz. Ufacık bir travma bile başka bir şey olabilir. Sizin birebir müdahale etme şansınız yok’. İlk yardım uyguluyoruz ama ilk müdahaleyi biz yapamıyoruz. Ambulansı arıyoruz. Aileye haber veriyoruz.”

Riskli oyun kısıtlamaları. Okulda sadece riskli oyunlara yönelik koyulmuş kurallar bulunmaktadır. Bu kategori, riskli oyun sınıflandırmalarına göre incelenmiştir. Yüksek hızda oyun ve dolaylı risk oyunlarına yönelik kurallar olmadığı bulgulanmıştır. Büyük yüksekliklerde oyun ile ilgili kurallar yalnızca tırmanma oyunlarını ele alır. Çocukların ellerinde sopa varken bir yere tırmanmaları (gözlem formundan elde edilmiştir) ve sağlam olmayan ince dallara tırmanmaları (TO1 ile görüşmeden elde edilmiştir) yasaktır. Gözden uzak oyunda özellikle tek başına keşfe izin verilmediği görülmüştür. Konuyla ilgili TO3 *"Görebileceğimiz uzaklıkla oyun oynayabiliyorlar ormanda. Ancak okulda bazen duvar arkasına saklanma vs. olabiliyor. Uzun süreli olmadığı şekilde izin veriyorum"* derken TY1 *"Yok onda (gözden uzak oyunda) çok zorlanırım. Hep göz teması ile görebileceğim bir yerde olmasını isterim çocukların"* demiştir. İtiş kakış oyunları da izin verilmeyen oyunlardan biridir. TY1 konuyu şu şekilde açıklamıştır:

"Ondan (itiş-kakış oyunlarından) hoşlanmıyorum. Genellikle biz hep karşı tarafın mağduriyetinden bakıyoruz ya. İtiş kakışlı oyun mu yoksa birbirine vuruyorlar mı onu düşünüyorum. Birbirine vuruyor mu duygusuyla yaklaştığımız için biz rahatsız oluyoruz. Böyle bir şiddetten uzak olma hali var ya okulumuzda. Onu bir kavgaymış gibi görüyoruz. Çünkü sonrasında çok fazla gözlemlediğimiz bir durum: O oyunla başlayan mış gibi oyunlar sonradan bir çocuğu biraz rahatsız edince kavgaya dönüşüyor. Hem fiziksel olarak zarar görme hem de rahatsız olma durumu oluyor. O yüzden herhalde en baştan boğuşma oyunlarına imkan sağlamıyoruz."

Tehlikeli araç gereçlerle oyunda kesici aletlerle ilgili kurallar incelendiğinde bu etkinliğin mutlaka yetişkin gözetiminde yapılması gerektiği ve çocuk tutuş eğitimi aldıktan sonra yapılması gerektiği göze çarpar. Konuyla ilgili TO3 *"Serbest oyunlarda yetişkin eşliğinde kullanıyorlar kesici aletleri ancak sadece rende ve soyacak var. Bıçak kullanmıyoruz anaokulunda"* diyerek bıçakların günlük etkinliklerde olmadığını paylaşmıştır.

Tehlikeli unsurlara yakın oyunda ateş ve tehlikeli canlılar ile ilgili kurallar bulunur. Ateşle ilgili kurallar TO2 tarafından şu şekilde açıklanmıştır: "*Ateşe çok yaklaşımlarına izin vermiyorum. Ateş çemberi anlaşmalarımız var. Tek yönde hareket edecek şekilde ilerliyoruz çember içinde.*" Son olarak tehlikeli canlılarla ilgili kurallar incelendiğinde TO2 "*Bilmedikleri bitki, böcek, mantar gibi canlılara dokunmamalıdır. Özellikle canlı fosforlu renkte olan canlılara dikkat ediyoruz*" demiştir. Gözlem notları incelendiğinde sokak kedilerinin ve sokak köpeklerinin alanda oynayan çocuklara çok yaklaştıkları görülmüştür. Özellikle köpeklerin saldırgan olma ihtimali ve kuduz aşısı küpeleri olmaması nedeniyle bu tehlikeli canlılar kategorisine eklenmiştir. Bazı öğretmenler köpeklerle ilgili olumlu tutumlara sahipken bazı öğretmenler çocuklara zarar verme ihtimallerinden çekinmişlerdir.

Son kural nesneyi çarpma oyununu içeren etki ile oyunla ilişkilidir. Gözlem notlarında şu şekilde yer almaktadır: "*Bir ağacı mor kurdele ile işaretlemişler. Orayı taş atma alanı ilan etmişler. Ancak hiç oraya gidip taş atan çocuk görmedim.*"

4.1.3.3.2. Risk yönetimi. Risk yönetimi gereksinimler, çevre koşullarının yönetimi, sürekli eğitim ve paydaşlarla işbirliği olmak üzere dört alt kategoride incelenmiştir.

Gereksinimler. Bu alt kategori çocuk-yetişkin oranı, iki öğretmen ve orman anlaşması kodlarını içerir. Bu bilgiler okulun broşüründen elde edilmiştir. Bu gereksinimler resmi olarak zorunlu değildir. Okul tarafından kararlaştırılıp uygulanmaktadır. Ormana yapılan ziyaretlerde her 8 çocuğa 1 yetişkin oranı korunması gereklidir. Oran uygun olsa bile her sınıfa en az iki öğretmen eşlik etmelidir. Ayrıca çocuklardan belirlenen orman anlaşmalarına uymaları beklenmektedir. Bu anlaşmaya göre ormana tek sıra halinde yürüyerek gidilir. Sıranın başında ve sonunda mutlaka öğretmen bulunur. Çocuklar arasındaki sıra değişebilir ancak her zaman iki öğretmenin arasında kalmak zorunludur. Anlaşmanın diğer maddeleri TO1 tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

"Ellerimizin boş olması gerektiğini konuştuk. Çünkü düşmelerde (bizi) ellerimizin koruyacağını, ellerimiz ile tutunacağımızdan bahsettik. Ormana gittiğimizde ise sınırlarımızı belirledik. Sabit asılı renkli iplerimiz vardı. Onların sınır olduğunu konuştuk. Bulduğumuz alandan, iplerin dışına çıktığımızda seslendik 'Beni görebiliyor musunuz?' diye çocuklar hayır dediğinde o zaman buraya gelemiyoruz çünkü sınırlarımızın dışı olarak açıklamalar yaptık. Ayrıca ormanda kullandıkları dalların güvenlikleri için kollarının boyunu geçmemesi gerektiğini konuştuk."

Çevre koşullarının yönetimi. Bu alt kategori iklim koşullarının kontrolü, alan kontrolü ve denetim kodlarını içerir. Bu kontroller de resmi olarak zorunlu değildir. Okul tarafından alınan kararlar doğrultusunda yapılmaktadır. İklim koşullarının kontrolünde uygulanan kural “Rüzgâr hızının 12 km/saat üzerine çıktığı, şiddetli yağmur ve şimşek fırtınası olması durumunda hava koşulları elvermediği için ormana çıkılmaz” kuralıdır. Gözlemler sırasında rüzgar olmasa da tüm çocukların yeterli koruyucu kıyafete sahip olmaması gerekçesiyle yağış miktarı fazla olduğunda ormana gidilmediği görülmüştür. Anaokulunun kullandığı alanlarda eğitimciler ve uzmanlar tarafından risk analizi yapılmıştır. Risk analizi sonucu alınan kararlardan bir örnek:

“Çocukların en çok oynamaktan keyif aldığı yer, alanın sol köşesinde bulunan eğri ağaçtır. Bu ağaca çıkabilmek için çocuklar ağacın altta uzanan dalını basamak olarak kullanmaktalar. Zamanla bu dalın üzeri pürüzsüz ve kaygan hale geldi. Burada kaymadan tırmanabilmeleri için bu dalın üzerinin halat ile sarılması kaymayı önleyecektir (Büyük Orman Risk Analizi Raporu)”

Risk analizi sonrasında tehlikeli ağaçlar tespit edilirse bunların kesimi için Orman Bölge Müdürlüğü’nden destek alınmaktadır. Ayrıca gözlemler sırasında alanlarda karşılaşılan sokak köpekleri nedeniyle okul tarafından ormana giderken taşınmak üzere ses ile köpekleri uzaklaştıran bir alet alınmıştır.

Çevre koşullarının yönetiminde son kod denetimdir. Bu konuyu TY1 detaylı olarak açıklamıştır:

“Resmi bir zorunluluk yok biz ama kendimiz için güvenliği sağlıyoruz. Normalde bize gelen bir şey (resmi belge) yok. Bu yıl risk analiz raporu istedik. Yani risk güvenlik uzmanı geldi tek tek inceledi. Oyun alanını, çocukların sınıfını, ormana yürüdüğümüz alanı, kapıdan çıkış yerimizi vs. ve bize bir rapor çıkardı. Çünkü onun bakış açısı daha farklı. Okuldan olmayan biri, bize göre çok şeyler gördü. Şimdi onları düzeltiyoruz. Resmi bir şey değil ama artık bizim için kurumsal bir şey oldu. Başladık eksikleri kapatmaya ve (uzman kişi) her yıl gelecek bakacak.”

Sürekli eğitim. Veriler incelendiğinde öncelikle öğretmenlerin düzenli olarak her yıl ilkyardım eğitimi aldıkları görülmüştür. Bu da resmi bir zorunluluk değildir. Okulun aldığı kararlar doğrultusunda uygulanmaktadır. İlk yardım eğitimine ek olarak, seminer dönemlerinde riskli oyunla ilgili bilgiler de içerdiği belirtilen orman pedagojisi eğitimleri de dahil olmak üzere çeşitli eğitimler yürütülmektedir. Konuyla ilgili TO1 “Her okul

başlangıcında, ilk yardım eğitimcileri bizlere bilgi aktarıyor. ...Aldığımız orman eğitimlerinde -riskli oyundan- bahsediliyor” demiştir.

Paydaşlarla işbirliği. Bu alt kategori eğitimcilerle işbirliği, ebeveynlerle işbirliği ve çocukla iletişim kodlarını içerir. Eğitimcilerle işbirliği bilgi alışverişi ile sağlamaktadır. Ayrıca bu işbirliği sayesinde ormanda uygulanan kurallar tüm sınıflarda aynı olmaktadır. TO1 anlaşmalar ve kurallar arasındaki farkı “*Kurallar yetişkinler tarafından konulan değişmeyen şeyler. Anlaşmalara ise biz çocuklarla karar verdik*” diyerek açıklamıştır. Okulda ebeveynlerle işbirliği önemsenmektedir. Sene içinde belirli zamanlarda toplantılar yapılmakta ve okulun risk yönetimine ailelerin katılımını sağlanmaktadır. TY1 ebeveynlerle işbirliğini konusunu şu şekilde ifade etmiştir:

"Gerekli durumlarda uzman aileler geliyor. Bir tane peyzaj mimarı velimiz var. Bir velimiz Park ve Bahçeler Müdürlüğü'nde çalışıyor. Şimdi kaydırağ getirdik. Onun zeminini konuşuyoruz nasıl yapalım diye. Ağaç evden aşağıya inecek ama alt zeminin değişmesi lazım. Mühendis de var. Birlikte karar veriliyor."

Paydaşlarla işbirliğinde son kod çocuklarla iletişim kodudur. Çocuklar orman anlaşması gibi çeşitli anlaşmalar ve çemberde yapılan sohbetlerle risk yönetimine katılmaktadırlar. Bu kodla ilgili TO3'ün ifadesi şöyledir: “*Genellikle ihtiyaç dahilinde çocuklardan da öneri geliyor. Bir kriz durumunu çembere taşıyoruz ve öneri alıyoruz. Gelen çözümler genellikle anlaşmalarımız oluyor. Önerileri oylayınca tüm sınıf kabul ederse ancak o zaman uyguluyoruz."*

4.1.4. Ebeveynlerin Yaklaşımları

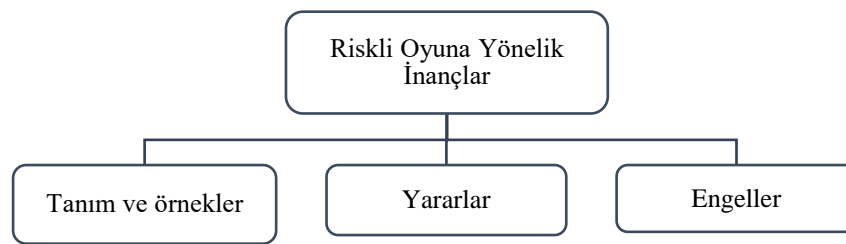
“Türkiye’deki doğa temelli anaokulunda çocuğu olan ebeveynlerin açık hava oyun alanlarında riskli oyuna yaklaşımları ve uygulamaları nasıldır?” araştırma sorunu yanıtlamak için ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular 3 kategoride incelenmiştir. Elde edilen kategoriler Şekil 4.7’de görülmektedir.



Şekil.4.7. Ebeveyn yaklaşımları hiyerarşik kod- alt kod modeli

Riskli oyuna yönelik inançlar kategorisi ebeveynlerin riskli oyun tanımları ve örneklerinden, riskli oyunun yararları ve engellerine yönelik görüşlerinden oluşur. Riskli oyuna tepkiler kategorisi ebeveynlerin riskli oyunla ilgili verdikleri kararları ve çeşitli tepkileri ele alır. Son olarak uygulamaya yönelik görüşler kategorisinde ise ebeveynlerin çocuklarının devam ettiği doğa temelli anaokuluna ve buldukları ülkedeki diğer uygulama ve fırsatlara ilişkin görüşleri yer alır.

4.1.4.1. Riskli oyuna yönelik inançlar. Riskli oyuna yönelik inançlar kategorisine ait üç alt kategori tanım ve örnekler, yararlar ve engeller olarak belirlenmiştir. Oluşturulan model Şekil 4.8’de görülebilir.



Şekil.4.8. Riskli oyuna yönelik inançlar hiyerarşik kod- alt kod modeli

4.1.4.1.1. Tanım ve örnekler. Bu alt kategoride ebeveynlerin riskli oyunu nasıl tanımladıkları ve neleri riskli oyun olarak sınıflandırdıkları ele alınmıştır. Verilen riskli oyun örnekleri alanyazındaki sınıflandırma ile karşılaştırılarak kodlara ayrılmıştır. Ebeveynlerin riskli oyunu ya risk odaklı ya da eğitim odaklı olarak tanımladıkları görülmüştür. Risk odaklı bakış kategorisinde yeteneklerini hatalı algılama ve fiziksel hasar alma kodları yer alır. Katılımcılardan TE9 "*Yaşları gereği riskleri ve kendilerini pek de değerlendirmeden heyecanla başladıkları oyunlar*" diyerek yeteneklerini hatalı algılama boyutuna değinirken TE12 "*Riskli oyun denince kirlenmek, dizlerde yara, bacaklarda morluklar, kızarmış yanaklar geliyor aklıma. ...Biz yetişkinlerin ‘aman dikkat et!’ dediği her şey riskli oyun bence. Çocuğun heyecan, merak, korku hissettiği sempatik sinir sistemin aktive olduğu, fiziksel yaralanmaya açık olan tüm aktiviteler riskli oyundur*" diyerek fiziksel hasar alma boyutuna değinmiştir. Eğitim odaklı bakış kategorisinde ise sınırlarını test etme ve öğrenmeyi sağlama kodları yer alır. TE2 "*Beden ve sinir sisteminin sınırlarını esneten geliştirici oyun şekli olarak tanımlarım sanırım*" diyerek sınırlarını test etme boyutuyla TE5 ise "*Hayata hazırlayan, risk yönetimi ve üstenden gelme becerisini öğreten oyunlar*" diyerek öğrenmeyi sağlama boyutuyla ele almıştır.

Ebeveynlerin riskli oyun olarak tanımladığı oyun türlerine verdikleri örnekler incelenmiş ve alanyazındaki sınıflama temel alınarak kategoriler oluşturulmuştur. Ebeveynlerin dolaylı risk sınıfı hariç tüm sınıflardan örnekler verdikleri görülmüştür. TE6 “*Açık alanda ağaca tırmanabiliyorlar, tırmanma duvarlarından sarkabiliyorlar*” diyerek büyük yüksekliklerde oyunlardan, AE10 ise “*...Paten, bisiklet, kayak, saklambaç*” diyerek yüksek hızda oyunlardan ve gözden uzak oyunlardan bahsetmiştir.

4.1.4.1.2. Yararlar. Görüşmelerde ebeveynlerin riskli oyunun yararlarını öğrenme alanları açısından ve gelişim açısından vurguladıkları görülmüştür. *Öğrenme alanları* kategorisinde karar verme becerisi, neden-sonuç ilişkisi, problem çözme, risk yönetimi, kendini tanıma ve çevreyi tanıma kodları yer alır. *Gelişim açısından yararlar* kategorisinde motor becerilerin gelişimi, yaratıcılık, özgüven ve psikolojik dayanıklılık kodları yer alır.

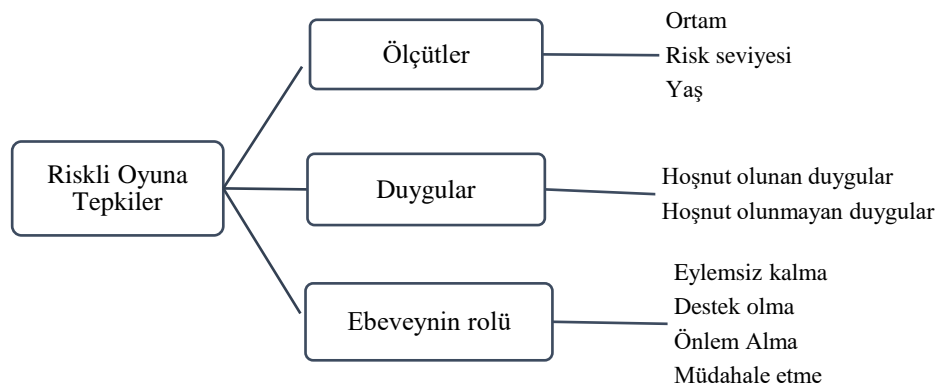
Riskli oyunun yararları ile ilgili görüşlerini belirtirken öğrenme alanlarını vurgulayan TE4 “*Hızlı karar verme becerilerini geliştirebilmeleri için çok önemli olduğunu düşünüyorum*” diyerek karar verme becerisini desteklediğini vurgulamıştır. TE13 “*Neden sonuç ilişkisini öğrenip merakını gideriyor*” diyerek neden-sonuç ilişkisi, TE12 ise “*Çevresinin farkına varıp kendi güvenlik sınırlarını algılamasında faydalı*” diyerek çevreyi tanıma hakkındaki yararlarından bahsetmiştir. Gelişim açısından ilk vurgulanan özgüvene katkılar olmuştur. Bu konuda TE11 “*Riskli oyunları oynamaları özgüven ve fiziksel beceri anlamında onları geliştirir*” demiştir. Psikolojik dayanıklılık ise TE7 tarafından “*Bazen başarısızlığı yaşamak da kıymetli bunu da yaşayabilir riskli oyun oynarken ve bununla baş etmeyi öğrenir*” olarak açıklanmıştır. TE2 ise “*Özellikle itiş-kakış oyunları duyuşsal olarak destekleyici bence*” diyerek bir riskli oyun sınıfını bu konuda öne çıkarmıştır. Ayrıca motor becerilere vurgu yapıldığı görülmüştür.

4.1.4.1.3. Engeller. Riskli oyuna yönelik inançlar ana kategorisinin son alt kodu engeller olarak adlandırılmıştır. Ebeveynler, çocukların riskli oyun fırsatlarının önünde farklı engeller olduğunu düşünmektedirler. Bu engeller ortam kaynaklı ve yetişkin kaynaklı olmak üzere iki sınıfta incelenmiştir. Ortam açısından incelendiğinde ebeveynler geçmişte daha çok olanak olduğunu ancak artık şehirlerde alan yetersizliği olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda TE2 “*Riskli oyunlara girebilmek için çevre kısıtlaması olduğunu düşünüyorum şehirdeki yaşantı içerisinde*” demiştir. TE6 ise “*Fiziksel olarak yalnızca belli site bahçelerinde devam edebildiğini düşünüyorum şehirde yaşayan aileler için*” diyerek şehir

merkezinde yaşayan çocuklar için riskli oyun olanağının site bahçelerinde bulunduğu bahsetmiştir.

Yetişkin kaynaklı engeller ise deneyimler, endişe artışı, aşırı korumacılık ve denetim artışıdır. Yetişkinler kendi çocukluklarından etkilendiklerini de ifade etmişlerdir. TE8 bu konuyu şu biçimde açıklamıştır: "*Bana çocukluğumdan beri 'dikkat et, yaklaşma, o olmaz' gibi cümleler kullanılmış. Bunu kırmak oldukça zor*". Katılımcılardan TE6 "*İnsanların diğer insanlara dair şüpheliği ve tedirginliği toplumsal travmalarla, okunan, dinlenen gerçek gündemlerle daha da arttı. Çocukların doyasıya oyun oynayabilmesi ya ebeveyn varken olabiliyor ya da sınırları belli özel alan bahçelerle*" diyerek endişe artışından bahsederken TE12 "*Gözlemediğim kadarıyla artık toplumda çocuğun oyunda risk almasına izin vermeyip, aşırı korumacı şekilde riski ortadan kaldırıp daha güvenli oyun alanları yaratmanın iyi olduğuna dair bir algı var*" diyerek aşırı korumacılıktan bahsetmiştir. Son olarak TE4 ise denetim artışını şu şekilde ifade etmiştir: "*Bizim gözetimimiz çok fazla artmış durumda. Oyun için kendimizin sürekli kontrol edebileceği ortamlar seçmeye çalışıyoruz.*"

4.1.4.2. Riskli oyuna tepkiler. Riskli oyuna tepkiler kategorisi ebeveynlerin riskli oyunla ilgili verdikleri kararları ve çeşitli tepkileri ele alır. Analiz sırasında bu tepkilerin çeşitli faktörlerden etkilenecek değiştiği görülmüştür ve bu alt kategori ölçütler olarak ele alınmıştır. Ebeveynlerin duygusal tepkileri hoşnut olunan ve hoşnut olunmayan duygular olarak ele alınmıştır. Ebeveynin rolü ise riskli oyun sırasındaki davranışlarına göre sınıflandırılmıştır. Bu alt kategori için oluşturulan model Şekil 4.9'da görülebilir.



Şekil.4.9. Riskli oyuna tepkiler

4.1.4.2.1. Ölçütler. Ebeveynlerin riskli oyuna verdikleri tepkilerini biçimlendiren bazı ölçütlerden bahsettikleri görülmüştür. Ölçütler ortam, risk seviyesi ve yaş olarak ortaya çıkmıştır. TE13 "*Site ortamında kapalı ve güvenli ortamda oynamalarına izin veriyorum*"

diyerek çocuğun oyun oynadığı ortama göre riskli oyuna yönelik tutumlarının değiştiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde tutumların oyunun ne kadar yüksek ya da ne kadar hızlı olduğuna göre değiştiği görülmüştür. Ebeveynlerde konuyla ilgili kişisel bir risk sınırı bulunduğu ortaya koyulmuştur. Yaş ise özellikle gözden uzak oyunda bir ölçüt olarak görülmektedir. TE5 "5 yaş için henüz erken" diyerek gözden uzak oyunlara izin vermediğini ifade etmiştir.

4.1.4.2.2. Duygular. Ebeveynlerin verdiği duygusal tepkiler incelenmiş ve tepkiler hoşnut olunan ve hoşnut olunmayan duygular olarak sınıflandırılmıştır. Güven ve sakinlik kodları hoşnut olunan duygular sınıfında yer alırken; korku, endişe ve tereddüt hoşnut olunmayan duygular sınıfında yer almaktadır. Hoşnut olunan duygular incelendiğinde TE12 "*Rahatım. Müdahale etmeden sabırla bekliyorum*" diyerek sakinlikten bahsetmiştir.

Hoşnut olunmayan duygular incelendiğinde ise TE3 "*Aklıma gelen ilk şey yaralanabileceği... Bunu yaparken keyif aldığını, sınırlarını öğrendiğini bilmeme rağmen benim aklıma sadece düşerse başını çarpabileceği, canını acıtabileceği geliyor*" diyerek endişeden bahsederken, TE1 "*Bir anne olarak içimde iki farklı ses oluyor. Biri 'şimdi yaralanacak git çocuğu durdur, engelle ya da ona yardım et' diyor. Diğeri ise 'çaktırmadan güvenli bir ortam yaratıp onu sakince izle' diyor. Bir yanım 'yapamayacak' bir yanım 'bırak denesin, böyle öğrenecek' diyor*" diyerek tereddüitten bahsetmiştir.

4.1.4.2.3. Ebeveynin rolü. Ebeveynlerin riskli oyun sırasındaki tepkileri eylemsiz kalma, destek olma, önlem alma ve müdahale etme olarak sınıflandırılmıştır. Eylemsiz kalma kategorisinde kabullenme, zaman tanıma ve kendini tutma kodları yer alır. Destek olma kategorisinde yardım etme, deneyim kazanmayı sağlama, teşvik etme ve güven verme kodları yer alır. Önlem alma kategorisinde öğrenmeyi sağlama, denetim, kural koyma, doğru ekipman, tehlikesiz alan seçme, riski azaltma ve gözlemlenme kodları yer almaktadır. Son olarak müdahale etme kategorisinde ise izin vermeme, baş etme yolları öğretme, düşünmeye yöneltme, oyunu durdurma/bitirme, alternatif önerme, açıklama yapma ve uyarma kodları yer alır.

Eylemsiz kalma kategorisinden kabullenmeyi vurgulayan TE11 "*Engel olmak isteyen ama risk çok yüksek değilse olanı kabul eden kişiyim*" demiştir. Kendini tutmaktan bahseden TE4 "*Ona (çocuğa) çok fazla müdahale etmemeye çalışarak durumu kontrol altında tutmaya çalışırım*" demiştir. Destek olma kategorisinden deneyim kazanmayı vurgulayan TE1 "*Yakınında olurum ama denemesine imkan veririm*" derken TE12

“Yanımda müdahale edip onu engellemek isteyenler olursa -baba, büyükanne, dede gibi-onları da durduruyorum” demiştir. TE3 ise "Ne kadar canı yanar diye düşünsem de cesaretlendirici bir anneyim. Yapabilirsin, desteğe ihtiyacın olursa ben buradayım, çok iyi bir denemeydi, ne kadar hızlı kaydın gibi. ...Mesela ağaca çıktığında yakınında bekliyor oluyorum. İhtiyacın olursa destek olabilirim diyorum” diyerek teşvik etme ve güven verme rolünü açıklamıştır.

Önlem alma kategorisine bakıldığında TE3 “Suda oynamayı çok seviyor. Havuz onun için tehlikeliydi; düşerse ne yapacağını bilemeyebilir diye havuzda kendini nasıl kurtarabileceğini öğrendi. Bunu yüzme kursuyla destekledik” diyerek, 4 yaşındaki 1 erkek çocuğun ebeveyni olan TE7 ise "Benimle yemek yaparken artık yavaş yavaş gerçek bıçak vererek kesim işlemi yaptırıyorum. Ama parmaklarını hangi noktalara koymaması gerektiğini gerekirse hep uyararak düzeltiyorum” diyerek öğrenmeyi sağlamaktan bahsetmiştir. TE12 ise denetim ve doğru ekipmandan şu şekilde bahsetmiştir:

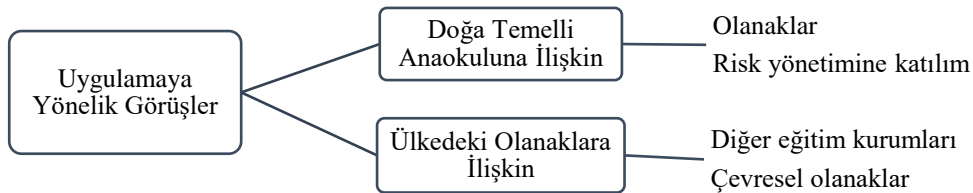
"Kesici, delici aletlerle oyun yine bir yetişkin gözetiminde olsa içim daha rahat oluyor. Bu aletleri kullanmasını kısıtlamak değil de güvenli şekilde kullanmasına izin vermek gerektiğini düşünüyorum. ...Duyusal gelişiminde ihtiyaç duyduğu için güvenli şekilde, örneğin bisikleti scooterı kask ile yani yüksek hızlarda oyun oynayabilir.”

Önlem alma kategorisinde yer alan tehlikesiz alan seçmekten bahseden TE7 "Korunaklı bir alansa mesela araç trafiğine kapalı alansa oynanabilir" diyerek yüksek hızda oyunla ilgili aldığı önlemi paylaşmıştır. Son olarak müdahale etme kategorisine bakıldığında ise dikkat çeken ilk durum ebeveynlerin bazı oyunlara izin vermemesidir. Gözden uzak oyun bu konuda öne çıkmaktadır. Çoğu ebeveyn bu oyuna izin vermemektedir. Katılımcılardan TE7 “Bunu oyun olarak kabul etmiyorum. Kendini özgür hissedebileceği korunaklı bir ortamda o özgürlüğü yaşamasına izin veriyorum ama ebeveyn olarak gözümüz hep üstünde oluyor. Çocuğu gözden uzakta bırakma, cadde yanında oyuna bırakma, gözlemlememe, eline telefonu verip kontrol etmeme gibi ebeveynlikten kaçışları riskli oyun olarak adlandırmıyorum" diyerek gözden uzak oyunla ilgili görüşlerini özellikle vurgulamıştır. Gözden uzak oyundan sonra itiş-kakış oyunlarının da sıklıkla izin verilmeyen oyunlardan olduğu görülmüştür. Son olarak ise tehlikeli aletlerle oyunun bazı ebeveynler tarafından yasaklandığı görülmüştür.

İzin vermeme, oyunu durdurma/bitirme kodundan farklıdır. Oyunu durdurma/bitirme konusunda TE1 "...Hala çok riskle devam ediyorsa sonlandırırım” derken, TE11 "Denize

doğru fazla eğilirse önce uyarır sonra kucaklayarak uzaklaşmasını sağlarım" demiştir. Ancak buradan anlaşılacağı üzere çocuğun oyunu başlatmasına izin verilmiştir. Yalnızca belirli durumlarda ebeveyn tarafından sonlandırılmakta ya da duraklatılmaktadır. İzin vermeme durumunda ise çocuğun bahsi geçen oyuna başlama izni bulunmamaktadır. Müdahale etme kategorisinden başka bir rol TE3 tarafından "*Oynayabilir ve oynuyor -riskli oyundan bahsediyor-. Hatta daha yukarı tırmanmaya korktuğunda adımını şuraya koyarsan daha güvenli olur deyip destekliyorum"* diyerek bahsedilen baş etme yollarını öğretmedir. TE6 ise itiş-kakış oyunları ile ilgili, "*Çocukları durdurup 'Bu oyun herkese keyif veriyor mu?' sorusunu mutlaka yöneltiyorum"* diyerek düşünmeye yöneltme kodunu açıklamıştır. Son olarak TE7 "*Önemli bir kaç uyarı yaparım, birlikte yapmak üzere olduğu şeye bakıp 'Biraz yüksek görünüyor; ayağını sağlam basmalısın, sıkı tutunmalısın' gibi..."* diyerek uyarma kodunu açıklamıştır.

4.1.4.3. Uygulamaya yönelik görüşler. Son olarak uygulamaya yönelik görüşler kategorisinde ise ebeveynlerin velisi oldukları anaokuluna ve buldukları ülkedeki uygulama ve fırsatlara ilişkin görüşleri yer alır. Ebeveynlerin doğa temelli anaokuluna ilişkin görüşler okuldaki olanaklar ve risk yönetimine katılım durumlarına göre sınıflandırılmıştır. Türkiye'deki olanaklara ilişkin görüşleri ise doğa temelli anaokulu olmayan okullarla ilgili görüşler ve çevrenin olanaklarına göre ikiye ayrılmıştır (Şekil 4.10).



Şekil.4.10. Uygulamaya yönelik görüşler hiyerarşik kod- alt kod modeli

4.1.4.3.1. Doğa temelli anaokuluna ilişkin. Ebeveynlerin çocuklarının devam ettiği doğa temelli anaokuluna yönelik görüşleri anaokulunun riskli oyun olanakları ve okuldaki risk yönetimine ebeveynlerin katılımları açısından ele alınmıştır. TE10 "*...Anaokulunda çocuklara bu konuda -riskli oyundan bahsediyor- yeterli alan sağlandığını düşünüyorum"* diyerek anaokulundan memnuniyetini belirtmiştir. TE12 "*Şu an çocuğumun gittiği okulu seçmemdeki en büyük etken hem dışarıda hem de ormanda geçirdikleri vakitlerinin bol olması. Umarım böyle okullar ve eğitimciler çoğalsın"* diyerek okulu tercih etme nedenlerinden bahsetmiştir.

Doğa temelli anaokulunda risk yönetimine katılıma bakıldığında ise 14 ebeveynin 6'sı risk yönetimine katıldıklarını belirtmişlerdir. Konuyu TE12 şu şekilde açıklamıştır: *"Anaokulunda bir çok konuda olduğu gibi riskli durumlarla ilgili geribildirimler, düzenlemeler, istek ve öneriler konusunda sürece her aile dahil. Okul yönetimi belirlediği riskli durumları ailelere bildirip fikir ve destek istiyor. Gereken ihtiyaçlar için de her kişi kendi koşullarınca destek veriyor."* TE6 ise katıldığı bir süreçten şu şekilde bahsetmiştir: *"Yapılan planlamalarda birkaç göz olarak risklerin üzerinden geçtiğimiz oluyor. Örneğin okul bahçesine yeni yapılan ağaç evin çevresinde risk açığı var mıdır gibi kontrollerde yer almıştım."*

4.1.4.3.2. Ülkedeki olanaklara ilişkin. Türkiye'deki diğer eğitim kurumları ve Türkiye'de çevrenin olanaklarına yönelik görüşler bu başlıkta yer almaktadır. Çevresel olanaklar kategorisinde eğitsel olanaklar, doğal alanlar, parklar, evlerin bahçeleri ile sağlanan ekipmanlar kodları yer almaktadır.

Ebeveynlerin diğer eğitim kurumları ile ilgili görüşleri incelendiğinde, diğer anaokullarında fiziksel koşulların yetersiz olduğunu ve eğitimcilerin yaklaşımlarının kısıtlayıcı olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu konuda TE12 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Türkiye'de çoğu okul öncesi kurumda çocuklara riskli oyun fırsatının sunulmadığını düşünüyorum. Çoğu okulun fiziki koşulları zaten bunu açıkça gösteriyor. Birçok okulda çocuklar düşüp yaralanmasın, üstü başı kirlenmesin diye toprak oyun alanları bile yok. Bahçede serbest olarak geçirdikleri zaman çok kısıtlı. O yüzden dışarıda serbest oyuna önem veren okulların ve öğretmenlerin artmasının önemli olduğunu düşünüyorum."

TE7 ise *"Kesinlikle çok nadir okullar dışında asla riskli oyuna müsaade edilmiyor. Çocuklar sınıflarından ve önlerine dökülen plastik oyuncaklardan alınıp bahçeye bile çıkarılmıyor çoğunlukla"* diyerek eğitimcilerin yaklaşımlarına örnek vermiştir.

Ebeveynlerin çevrenin riskli oyun olanaklarına yönelik görüşleri incelendiğinde TE5 *"Çocuk- doğa atölyelerine ve kamplara vs. katılıyor"* diyerek sağlanan eğitsel olanaklardan, TE1 *"Bıçak çakı gibi kesici alet kullanımını deneyimliyor evde"* diyerek sağlanan ekipmanlardan, TE3 ise *"(Çocuğumun) sevdiği aktiviteler var. Paten kaymak, bisiklet sürmek gibi bunları bahçede yapabiliyor"* diyerek evin bahçesinde oynama olanağından söz etmiştir.

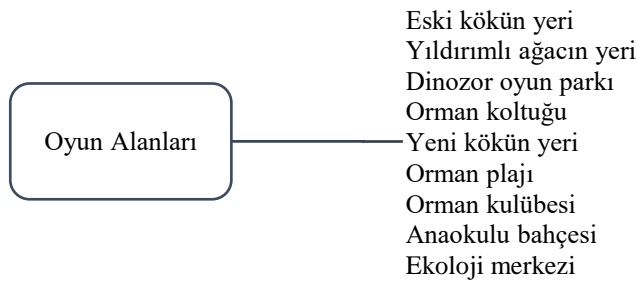
4.2. Almanya'ya Ait Bulgular

Bir çoklu durum çalışması olan bu araştırmada ilk durumdan elde edilen veriler analiz edilmiş ve *oyun ortamı*, *çocukların riskli oyunları*, *eğitmcilerin yaklaşımları* ve *ebeveynlerin yaklaşımları* olmak üzere 4 tema kapsamında ele alınarak sunulmuştur.

4.2.1. Oyun Ortamı

“Almanya’daki doğa temelli anaokulunda açık hava oyun alanları, malzemelerinin özellikleri ve çocuklara sunduğu riskli oyun fırsatları nelerdir?” araştırma sorunu yanıtlamak için gözlemler ile araştırmacı notları ve broşürlerden elde edilen bulgular 2 kategoride incelenmiştir. Oyun alanları kategorisinde gözlem süresince ziyaret edilen alanlar hakkında bilgilere ve fotoğraf kanıtlarına yer verilmiştir. Riskli oyun fırsatları kategorisinde ise oyun ortamındaki fırsatlar riskli oyun sınıflandırmalarına göre incelenmiş, riskli oyun için kullanılan malzemeler açıklanmış ve mevsimsel farklar ortaya koyulmuştur.

4.2.1.1. Oyun alanları. Doğa temelli okullarda eğitimin doğa ile biçimlenmesi ve mevsimlerin doğada neden olduğu önemli değişiklikler sebebiyle araştırmada gözlemler sonbahar ve kış olmak üzere iki ayrı mevsimde yapılmıştır. Gözlemler boyunca 9 ayrı oyun alanı ziyaret edilmiştir. Oyun alanları Şekil 4.11’de görülmektedir.



Şekil.4.11. Oyun alanları hiyerarşik kod-alt kod modeli

İlk altı oyun alanı çocukların adlandırdığı oyun alanlarıdır. Orman Kulübesi ve Anaokulu Bahçesi adlı alanlar okulun sınırları içindeki alanlardır. Orman kulübesi, ormanın tam girişinde bulunur ve aynı zamanda buluşma alanı olarak belirlenmiş alandır. Orman koltuğu adlı alan hariç ormandaki diğer tüm alanlar kulübeye yürüyerek yaklaşık 15-20 dakika uzaklıktadır. Oyun alanları kategorisi kapsamında ziyaret edilen alanlar hakkında bilgilere yer verilmiştir.

4.2.1.1.1. Eski kökün yeri. Alanın sağ köşesinde adını aldığı devrilmiş ve kökleri dışarıya çıkmış büyük bir ağaç bulunmaktadır. Ağaç 10 metre uzunluğundadır ve kökler hendekten 200 cm yüksektir. Alanın sınırları 3 metre eninde bir hendek ve alana girişteki patikanın arası olarak belirlenmiştir. Burada çocuklar ve eğitimciler tarafından yapılan 390x300 cm boyutlarında bir çadır da bulunur. Oyun alanı Görsel 4.11’de görülmektedir.



Görsel.4.11. Eski Kökün Yeri sonbahar fotoğrafı

4.2.1.1.2. Yıldırımli ağacın yeri. Alandaki ağaç gövdeleri ortada daire şeklinde büyük bir boşluk bırakacak şekilde düzenlenmiş. Ağaç gövdelerinin yükseklikleri 1- 1,5 metre arasında, boyları ise 8- 10 metre arasında değişmektedir. Alan, girişteki patika ile kenarından geçen küçük dere arasında sınırlandırılmış. Oyun alanı Görsel 4.12’de görülmektedir.



Görsel.4.12. Yıldırımli Ağacın Yeri sonbahar fotoğrafı

4.2.1.1.3. Dinozor oyun parkı. Oyun parkı ekipmanlarının bittiği yerde doğal alan sona erip ve yerleşim yerleri başlamaktadır. Bu nedenle sınırın biri ekipmanların bittiği yer, diğer sınır ise solda kalan patika olarak belirlenmiştir. Bu patikanın da solunda ise bir gölet var. Oyun alanı Görsel 4.13'te görülmektedir.



Görsel.4.13. Dinozor Oyun Parkı kış fotoğrafı

4.2.1.1.4. Orman koltuğu. Sınırları çitler ve koltuğun bittiği yer arası olarak belirlenmiştir. Burada çocukların timsah adını verdikleri ağaç bir yapı da bulunmaktadır. Timsah, öğretmenler tarafından oluşturulan 2 metre yükseklikte bir yapıdır. Oyun alanı Görsel 4.14'te görülmektedir.



Görsel.4.14. Orman Koltuğu kış fotoğrafı

4.2.1.1.5. Yeni kökün yeri. Bu alanın sınırları, alanın girişindeki patika ile fotoğrafta görülen çadırın sağında kalan diğer bir patikanın arası olarak belirlenmiştir. Çadır 2,5 metre yüksekliğinde ve yaklaşık 4 metre uzunluğundadır. Alanında 60 cm kadar yüksekliği olan 8-10 m uzunluğunda devrilmiş ağaçlar bulunmaktadır. Oyun alanı Görsel 4.15'te görülmektedir.



Görsel.4.15. Yeni Kökün Yeri kış fotoğrafı

4.2.1.1.6. Orman plajı. Şekil olarak bakıldığında bu alan eni dar, uzun bir dikdörtgen şeklindedir. Dik yokuşlardan ve devrilmiş uzun, yüksek ağaç gövdelerinden tırmanarak bu

alana ulaşılmaktadır. Patika yol bulunmamaktadır. Alanın sınırı dere ve girişte tırmanılarak ulaşılması gereken ağaç gövdelerinin arasındır. Oyun alanı Görsel 4.16’da görölmektedir.



Görsel.4.16. Orman Plajı kış fotoğrafı

4.2.1.1.7. Orman kulübesi. Burası ormanın girişinde okula ait bir arsada yer alır. Orman anaokulu grubu haftanın 4 günü bu alanda buluşmaktadır. Alan kulübenin girişinde ağaç dallarından oluşturulmuş bir kapı ve açık alanın sonundaki hendek ile sınırlandırılmıştır. Bu alanda bir kulübe de bulunur. Yaklaşık 2050 metrekarelik bu geniş alanda kulübenin arkasında bir depo ve kulübenin önünde bir şömine vardır. Yapılardan geriye kalan geniş açık alana ise eğitimciler salıncak, denge ipleri, kütükler yerleştirerek oyun merkezleri oluşturmuşlardır. Ek olarak kışın güvenlik gereği kesilmesi gereken ağaçlar kesilerek oyun mutfağı, tırmanma ve denge kütükleri yapılmış ve önceden var olan merkezlere eklenmiştir. Oyun alanı Görsel 4.17’de görölmektedir.



Görsel.4.17. Orman Kulübesi sonbahar fotoğrafı

4.2.1.1.8. Anaokulu bahçesi. Orman anaokulu grubu haftada 1 gün bağlı oldukları anaokulunda bulunmaktadır. Anaokulunun da oldukça geniş bir bahçesi bulunur ve yemek gibi rutin etkinlikler haricinde zamanlarının çoğu bahçede geçmektedir. Sınırlar çitlerle belirlenmiştir. Bahçe, yaklaşık 1550 metrekarelik bir alan. İçerisinde salıncak, kaydırak, denge ipi, kum havuzu, ağaç ev gibi ekipmanlara ek olarak ekim-dikim alanı, su oyunu alanı, mutfak alanı, futbol alanı, inşaat alanı gibi merkezler de yer alır. Kaydırakların yanında küçük bir depo bulunur. Depoda çeşitli boylarda bisikletler, oturma minderleri, bahçe aletleri ve halat gibi malzemeler yer almaktadır. Oyun alanı Görsel 4.18’de görülmektedir.



Görsel.4.18. Anaokulu Bahçesi sonbahar fotoğrafı

4.2.1.1.9. Ekoloji merkezi. Ekoloji merkezi anaokuluna yürüyerek 5 dakika mesafede, toplamda 9 hektarlık bir alana sahip. Sınırlar çitlerle belirlenmiştir. İçerisinde domuz, keçi, koyun, arı gibi pek çok hayvanın doğal yaşam alanları bulunur. Ekoloji merkezinde çeşitli hayvanları gözlemlene, yürüyüş yapma, göl kenarında incelemeler yapma olanağı vardır. Bu alan sık sık ziyaret edildiği için çocuklar burada yaşayan hayvanların adlarını öğrenmişler ve onların doğumundan yetişkinliğine büyümesini takip edebiliyorlar. Ekoloji merkezinde aynı zamanda bir oyun parkı, gölet, tepeler ve geniş boş alanlar vardır. Oyun alanının bir bölümü Görsel 4.19’da görülmektedir.



Görsel.4.19. Ekoloji Merkezi sonbahar fotoğrafı

4.2.1.2. Riskli oyun fırsatları. Riskli oyun fırsatları kategorisi alanyazındaki sınıflama dikkate alınarak oluşturulmuş ve her bir alan tek tek bu açıdan incelenmiştir. Oyun ortamları her bir alt kategori açısından incelenirken kodlar alanyazındaki oyun tipleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Yeni eklenen oyun tipleri de ele alınmıştır.

4.2.1.2.1. Büyük yüksekliklerde oyun. Büyük yüksekliklerde oyuna ait kodlar denge, atlama, tırmanma ve sarkma/ sallanmadır. Oyun alanları incelendiğinde denge, atlama ve tırmanma olanaklarının incelenen 9 oyun alanının hepsinde bulunduğu görülmüştür. Ancak sarkma/ sallanma olanağı incelenen alanlardan sadece 5 tanesinde görülmüştür. Büyük yüksekliklerde oyun kategorisinde hiçbir alanda mevsimsel farka rastlanmamıştır.

Çeşitli malzemeler kullanılarak oynanan denge oyunları olanağı tüm alanlarda gözlemlenmiştir. Malzemelere bakıldığında denge oyunu için denge ipleri, hendeklerin arasına koyulan uzun dallar ve alanda hali hazırda bulunan devrilmiş ağaçların gövdelerinin

kullanıldığı görülmüştür. Görsel 4.20’de denge ipi görülebilir. Bu iplerden zemine yakın olan zeminden 53 cm, üstündeki ise 135 cm yüksekliktedir. İki ağaç arasında 620 cm mesafe bulunmaktadır. Bu ipler daha küçük yaşta olan, dolayısıyla daha kısa çocukların çıkamayacağı kadar yüksektir. Bu nedenle alanda daha alçak bir denge ipi daha oluşturulmuştur.



Görsel.4.20. Denge ipi (Orman Kulübesi)

Denge oyunlarına hendeklerin arasına koyulan uzun dallar da olarak tanınmaktadır. Eski kökün yeri adlı oyun alanında çekilen ve Görsel 4.21’de görülen dallar hendekten 70 cm yüksek ve 370 cm uzunluğundadır. Denge oyunlarında kullanılan son malzeme ise devrilmiş ağaçların gövdeleridir. Ormandaki her alanda devrilmiş ağaç gövdeleri görülmüştür. Ağacın gövdesine çıkıp üzerinde yürüyerek ya da emekleyerek ilerleme oyunları oynama olanağı olduğu görülmüştür.



Görsel.4.21. Hendek arasında dallar (Eski Kökün Yeri)

Çeşitli malzemeler kullanılarak oynanan atlama oyunları olanağı tüm alanlarda gözlemlenmiştir. Denge oyununda kullanılan denge ipi, devrilmiş ağaç gövdeleri ve hendekler aynı zamanda atlama için kullanılmaktadır. Bunlara ek olarak kesilmiş ağaçlardan kalan kütükler, zemindeki yükselteler, kayalıklar ve eğitimciler tarafından oluşturulan atlama alanlarının da kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ziyaret edilen alanların hepsinde önceden kesilen ağaçlardan kalan kütükler görülmüştür. Farklı boylara sahip bu kütükler farklı boylardaki çocuklar tarafından atlama için kullanılmaktadır. Atlama oyunu için eğitimcilerin oluşturduğu atlama alanları da kullanılmaktadır. Görsel 4.22’de Orman Koltuğu adlı alanda yer alan ve yine çocuklar tarafından adlandırılmış olan timsah adlı yapı görülmektedir. Timsah, 10 metre uzunluğunda devrilmiş bir ağaç gövdesi ve bitiminde yukarı doğru yerleştirilmiş en yüksek yeri zeminden 2 metre olan atlama yerine sahiptir. Düşmeyi yavaşlatmak için tam atlanılacak yerin altına dökülmüş yapraklar toplanmıştır.



Görsel.4.22. Timsah atlama alanı (Orman Koltuğu)

Çeşitli malzemeler kullanılarak oynanan tırmanma oyunları olanağı tüm alanlarda gözlemlenmiştir. Atlamak ya da dengede durmak çoğunlukla önce tırmanmayı gerektirdiğinden denge ve atlama oyunu için kullanılan devrilmiş ağaç gövdeleri, küçük tepelikler, kayalık ve kütükler tırmanma için de kullanılmaktadır. Ayrıca bazı alanlarda bulunan çadırlar, oyun parkı ekipmanları ve ek olarak eğitimciler tarafından tırmanmak için oluşturulan fileler ve yükseltiiler bulunmaktadır. Bunlar haricinde vurgulanması gereken son nokta ise ormandaki bazı alanlara ulaşımın patikalarla yapılamadığıdır. Bu alanlara ulaşım çoğunlukla yoldaki engellerden tırmanmayı gerektirir. Ayrıca eğitimcilerin düzenleme yapabilecekleri okula ait alanlarda filelerle ve yükseltiilerle tırmanma olanağı oluşturdukları gözlemlenmiştir. Görsel 4.23'te görülen file Orman Kulübesi adlı alanın girişinde bulunur. En yüksek yeri yerden 150 cm yukarıdadır. Eni 150 cm boyu 400 cm boyutlarında olduğundan dolayı aynı anda birden çok çocuğun oynayabileceği kadar geniştir.



Görsel.4.23. File (Orman Kulübesi)

Büyük yükseklikler kategorisindeki diğer oyun tipleri tüm alanlarda görülürken sarkma ve sallanma oyunları alanlardan sadece 5 tanesinde gözlemlenmiştir. Bu alanlar Orman Kulübesi, Dinozor Oyun Parkı, Ekoloji Merkezi, Yeni Kökün Yeri ve Orman Koltuğu'dur. Sarkma/ sallanma için denge, atlama ve tırmanma oyunlarında kullanılan denge iplerine tutunarak sarkma, hendeklerin arasındaki dallara gövdelerini dayayarak sarkma/ sallanma, timsah adlı alandaki gibi eğitimciler tarafından oluşturulan atlama alanlarındaki yüksek ağaç gövdelerinin kenarından sarkma olanağı görülmüştür. Bunlara ek olarak alanlarda bulunan bazı ağaçlara tırmanıp sarkma olanağı da görülmüştür. Ayrıca bazı alanlarda bulunan devrilmiş ağaç gövdelerinin köklerine tırmanıp hendeğe doğru sarkma olanağı da gözlemlenmiştir.

4.2.1.2.2. Yüksek hızda oyun. Yüksek hızda oyun kategorisine ait kodlar paten/ kayak, bisiklet veya scooter, koşma, kayma, sallanma ve dönmedir. Paten/ kayak fırsatı hiçbir oyun alanında gözlemlenmemiştir. Bisiklet veya scooter ile oyun fırsatı sadece Anaokulu Bahçesi alanında görülmüştür. Orman plajı hariç tüm alanlarda yüksek hızda koşma ve dönme oyunları için olanak gözlemlenmiştir. Son olarak kayma ve sallanma olanağı incelenen alanlardan sadece 4 tanesinde görülmüştür. Yüksek hızda kayma oyununda mevsimsel fark görülmüştür. Orman kulübesi adlı alanda sonbaharda kayma olanağı bulunmazken kışın yağışla birlikte kayma olanağı ortaya çıkmıştır.

Anaokulu Bahçesi adlı alanda küçük bir depo ve depoda çeşitli bisikletler ve scooterlar bulunmaktadır. Standart araçlara ek olarak birden fazla çocuğun kullanabileceği

çok kişilik bisikletler de bulunmaktadır. Her yaş grubundan çocuklar için uygun boy ve özellikte araç vardır. Orman plajı hariç tüm alanlarda yüksek hızda koşma oyunu olanağı görülmüştür. Orman plajı çok dar bir alan ve yerlerde devrilmiş ağaç gövdeleri, çalılıklar, taşlar gibi farklı engeller bulunmakta. Kayma ve sallanma olanağı incelenen alanlardan sadece 4 tanesinde gözlemlenmiştir. Bu alanlar Ekoloji Merkezi, Anaokulu Bahçesi, Dinozor Oyun Parkı ve Orman Kulübesi'dir. Bu alanların ortak özelliği hepsinde çeşitli özelliklerde oyun parkı ekipmanları bulunmasıdır. Kayma oyunu kaydırdan kayma ve alandaki yükseltilerden kayma şeklinde gözlemlenmiştir. Sallanma oyunu sadece salıncakta sallanma şeklinde gözlemlenmiştir. Görsel 4.24'te alanlardan birinde bulunan kaydırak görülebilir.



Görsel.4.24. Kaydırak ve salıncak bulunan oyun parkı ekipmanı (Dinozor Oyun Parkı)

Orman plajı hariç tüm alanlarda yüksek hızda dönme oyunu olanağı görülmüştür. Orman plajı alanı dar ve zemin engellerle dolu olduğu için dönme oyunlarına elverişli değildir. Dönme oyunlarında salıncak ve ağaçlar kullanılabilirle beraber, çocuklar malzeme kullanmadan kendi etraflarında ya da el ele tutuşarak da oyunu oynamışlardır.

4.2.1.2.3. Tehlikeli araç gereçlerle oyun. Tehlikeli araç gereçlerle oyun kategorisine ait kodlar bağlama aletleri ve kesme aletleri kodlarıdır. Bu kategorideki oyunlara ait malzemeler sadece Anaokulu Bahçesi ve Orman Kulübesi adlı alanlarda sürekli olarak bulunmaktadır. Bu iki alanda malzemeler için birer depo bulunmakta. Depoda bağlama aleti olarak çeşitli uzunlukta halatlar, kesme aleti olarak küçük bıçaklar, testereler ve soyacaklar yer alıyor. Kesme aletleri Görsel 4.25'te görülebilir. Mevsimsel farka rastlanmamıştır.



Görsel.4.26. Kış mevsimi sabahı (Orman Kulübesi)

Ateşle ilgili deneyim fırsatı Orman Kulübesi'nin önündeki şömine alanında ve Anaokulu Bahçesi'nde gözlemlenmiştir. Haricinde zaman zaman başka alanlarda eğitimciler tarafından ateş yakılmıştır ancak bunlar o alanların kalıcı malzemeleri arasında yer almamaktadır. Su ile ilgili fırsatlar Orman Plajı, Ekoloji Merkezi, Dinozor Oyun Parkı ve Yıldırım Ağacın Yeri'nde görülmüştür. Bu alanlarda su ile ilgili tehlikelerden biri dereler, diğeri göletler. Dereler boğulma tehlikesi yaratacak kadar derin olmamasına rağmen su çok soğuk olduğu için dahil edilmiştir. Göletler ise soğuk suya ek olarak boğulma tehlikesi yaratacak kadar derin su birikintileridir. Kayalık sadece tek bir alanda bulunmaktadır. Son olarak tehlikeli canlılar koduna bakıldığında mantarlar, kestane, kayın fındık gibi yemişler ve kazların bu kodda yer aldığı görülmektedir. Ayrıca mevsimden mevsime değişiklik gösterebilen kene gibi tehlikeli canlılar olduğu bilinmektedir.

4.2.1.2.5. İtiş-kakış oyunu. İtiş-kakış oyunu kategorisinde sopalarla oyun ve dövüşme oyunları kodları bulunmaktadır. Orman Plajı hariç incelenen alanların hepsinde bu oyunlar için fırsatlar gözlemlenmiştir. Orman Plajı alanı dar olduğu ve suya düşme tehlikesi yüksek olduğu için bu oyunlara olanak tanımamaktadır. Diğer alanlar oldukça geniş olduğu için dövüşme ve sopalarla oyun olanağı bulunmaktadır. Sopalarla oyunda zeminde bulunan çeşitli boyutlardaki dallar kullanılmaktadır. Mevsimsel farka rastlanmamıştır.

4.2.1.2.6. Gözden uzak oyun. Gözden uzak oyun kategorisinde saklanma-gizlenme ve keşif kodları bulunmaktadır. Dinozor Oyun Parkı hariç tüm alanlarda gözden uzak oynama fırsatı bulunmaktadır. Alan göletin kenarında bulunduğundan tek başına keşfe izin

verilmemektedir. Keşifler bir yetişkin eşliğinde yapılmaktadır. Ayrıca çok fazla ağaç olmayan, açık bir alan olduğundan alanın tümü her yerden görülebilir. Bu nedenle saklanma ya da gizlenme olanağı bulunmamaktadır. Diğer alanlarda alanın sınırları içerisinde kalarak keşif yapılabilmekte ve yoğun bir bitki örtüsüne sahip olduklarından ya da kuytu köşeler, arkasına geçilebilecek yapılar bulunduğundan saklanma gizlenme olanakları bulunmaktadır. Mevsimsel farka rastlanmamıştır.

4.2.1.2.7. Etki ile oyun. Bu kategoride nesneyi çarpma ve kendini çarpma kodları bulunmaktadır. İncelenen alanların tümünde etki ile oyun fırsatı bulunmaktadır. Nesneyi çarpma oyunları dalları veya taşları yere veya ağaca çarpma ya da salınacağı bağlı bulunduğu ağaca çarpma, su kenarında dalları, taşları suya çarpma biçiminde gözlemlenmiştir. Kendini çarpma ise ayakları ya da bedenleri ile ağaçlara çarpma ve kendini bırakarak yere düşüp zemine çarpma biçiminde görülmüştür. Mevsimsel farka rastlanmamıştır.

4.2.1.2.8. Dolaylı risk. Dolaylı risk kategorisinde birbirlerini görebilme kodu bulunmaktadır. Birbirlerini görebilme olanağı Orman Plajı hariç tüm alanlarda bulunmamaktadır. Ancak Orman Plajı alanı dar olduğu ve görüşü engelleyen şeyler bulunduğu için birbirini görebilme olanağı kısıtlanmaktadır. Kış mevsimi ile birlikte ağaçlar yapraklarını dökünce alanlar daha da açılmış ve tüm alanlarda bu oyunlara yönelik fırsatlar da artmıştır.

4.2.2. Çocukların Riskli Oyunları

“Almanya’daki doğa temelli anaokulunda gerçekleşen riskli oyun türleri ve katılım sıklığı nedir?” araştırma sorunu yanıtlamak için gözlemlerden, araştırmacı notları ve okulda bulunan yazılı materyallerden elde edilen bulgular oyun türleri ve oyun sıklığı olmak üzere iki kategoride incelenmiştir.

4.2.2.1. Oyun türleri. Oyun türleri kategorisi için alanyazındaki sınıflandırma temel alınarak büyük yüksekliklerde oyun, yüksek hızda oyun, tehlikeli araç gereçlerle oyun, tehlikeli unsurlara yakın oyun, itiş kakış oyunu, gözden uzak oyun, etki ile oyun ve dolaylı risk alt kategorileri oluşturulmuştur. Gözlem süresi boyunca her alt kategoriden oyun ortaya çıkmıştır. Ancak bu alt kategorilere ait farklı oyun tiplerinin hepsi görülmemiştir. Kategoriler açıklanırken örnek oyunlara yer verilmiştir. Oyunlarda adları geçen çocuklar yerine kod adları ve parantez içinde cinsiyet ve yaşları yer almaktadır. E kodu erkeği, K kodu kızı ifade etmektedir.

4.2.2.1.1. Büyük yüksekliklerde oyun. Bu kategorideki oyun tipleri denge, atlama, tırmanma ve sarkma/ sallanmadır. Tırmanma oyunu ile ilgili önemli bir nokta tırmanmanın boya göre değişiklik göstermesidir. Sınıfta 3-6 yaş arası 20 çocuk bulunmaktadır. Gözlemlere göre bazen büyük çocukların sadece adım atarak çıkabildiği yerlere gruptaki küçük çocuklar tırmanarak çıkmaktadırlar.

Sonbaharda gözlemlenen örnek bir atlama oyunu: "AÇ7 (E3) ağacın kökünde oynuyordu beş dakikadır. Oradan aşağı indi. Hendekten içeri atladi ortasına."

Sonbaharda gözlemlenen örnek bir tırmanma oyunu: "AÇ7 (E3) ve AÇ14 (K3) uzun ve yüksek olan denge ipinin yanındaki devrilmiş ağacın üstüne tırmandılar beraber. Bu amaçla birbirlerine de yardım ettiler. AÇ7 (E3) daha önde, AÇ14 (K3) arkadaydı. AÇ7 (E3) ona elini uzattı çıkabilmesi için. Sonra oturdular kütüğün üstüne ayaklarını sallayarak sohbet ettiler."

Sonbaharda gözlemlenen örnek bir sarkma/ sallanma oyunu: "AÇ1 (E5), AÇ15 (E4) ve AÇ14 (K3) devrilmiş ağacın kökünün kenarında ayaktalar. Önlerindeki dallardan güç alarak hendeğe doğru sarkıyorlar. AÇ14 (K3) daha çekimsiz görünüyor ve diğerleri kadar ileri sarkmıyor."

4.2.2.1.2. Yüksek hızda oyun. Bu kategorideki oyun tipleri paten/ kayak, bisiklet veya scooter, koşma, kayma, sallanma ve dönmedir. Çocukların paten/kayak ile yüksek hızda oyunlarına hiç rastlanmamıştır. Dönme oyunlarını küçük çocukların daha sık oynadıkları görülmüştür. Kışın gözlemlenen örnek bir koşma oyunu: "AÇ4 (E5) salıncaktan ayrıldı. AÇ1'i (E5) kovalıyor. AÇ6 (K6) tezahürat yapıyor. Kurallı bir oyun oynuyorlar. Ebe birine dokunduğunda donuyor. Diğer çocukların yanına gidip ona dokunarak açması gerekiyor. Oyunu uzun bir süre oynadılar. Koşarken bazen ayakkabıları kayıyor ama bir şekilde düşmeden dengelerini tekrar sağlamayı başarıyorlar."

Sonbaharda gözlemlenen örnek bir kayma oyunu: "AÇ8 (K4) ve AÇ11 (K3) uzun kaydırağa tırmanıyor. Hava yağışlı. Kaydırak ıslak. O yüzden normalden daha hızlı kayıyorlar. İlk kaydıklarında yüzlerinde biraz korku, endişe, dehşet ifadesi vardı. Kaydırığın tam ucuna geldiklerinde hızdan 20 – 30 cm fırlıyor ve düşüyorlar. Yaklaşık 5-6 kez tekrarlandı."

Sonbaharda gözlemlenen örnek bir dönme oyunu: "AÇ8 (K4) ve AÇ15 (E4) salıncağa binip önce döndürüp sonra bırakıyorlar. Yüksek hızda dönüyorlar bu sayede."

4.2.2.1.3. Tehlikeli araç gereçlerle oyun. Bu kategorideki oyun tipleri bağlama aletleri ve kesme aletleri ile oyundur her iki oyun da gözlemlenmiştir. Bağlama aletleri ile oyuna kışın gözlemlenen bir örnek: "*AÇ10 (E3) ve AÇ16 (K3) halatla oynuyorlar. AÇ16'yı (K3) belinden bağlamaya çalışıyorlar. Köpekçilik oynuyorlar. AÇ16 (K3) köpek rolünde oynuyor.*"

Kesme aletleri ile oyuna sonbaharda gözlemlenen bir örnek: "*Çocuklar üçerli dörderli gruplar halinde oyma etkinliği yapıyorlar. Başlangıç düzeyinde olan küçük çocuklar bıçak yerine sebze soyacağı kullanıyor. Taze dallar bulup kabuklarını soyuyorlar aletlerle. Önce iş eldivenlerini giydiler. Oyma etkinlikleri için bir kural listesi var.*" Kesme aletleri ile ilgili bir kural listesi yazılı halde kesme aletlerinin bulunduğu kutuda yer almaktadır. Riskli oyun fırsatları başlığının altındaki Şekil.2.34'te liste görülebilir.

4.2.2.1.4. Tehlikeli unsurlara yakın oyun. Bu kategoride yüksek ses, karanlık, ateş, su, kayalık, bilinmeyen nesne/ ortam ve tehlikeli canlılar kodları bulunmaktadır. Çocukların yüksek ses, bilinmeyen nesne/ ortam ve karanlık ile oyunlarına hiç rastlanmamıştır. Kışın gözlemlenen ateş ile ilgili örnek bir oyun: "*AO1 ateşe ara ara yeni dal/tahta koyuyor sönmemesi için. Çocuklar yeni dal koyunca ateşin hareketlerine heyecanlı ve şaşkın tepkiler veriyorlar. Yeni dal konunca hararetleniyor. Bir yandan da sohbet ediyorlar. AO2 kullanılmış kağıt havluların rulolarını getirdi. Onlar roket oldu. AO1 her seferinde 1 tane koyuyor en üste. Alev almasını izliyoruz. Ama uçmuyor, yere devriliyor yanınca doğal olarak. Gülüşüyorlar.*"

Su ile ilgili sonbaharda gözlemlenen örnek bir durumda çocukların Ekoloji Merkezi adlı alanda bulunan göletin çevresinde oynadıkları ve göletin içindeki canlıları inceledikleri görülmüştür. Kayalıkla ilgili ise sadece bir oyun gözlemlenmiştir. Kışın gözlemlenen bu oyunda iki çocuğun Dinozor Oyun Parkı adlı alandaki kayalıklara tırmanma oyunu oynadıkları kaydedilmiştir. Tehlikeli canlılarla ilgili kışın gözlemlenen örnek bir durumda çocuklar ormandan Orman Kulübesine dönerken yaptıkları yürüyüşte yolda renkli mantarlar görmüşlerdir. Mantarların türünün ne olduğunu AO1 kodlu eğitimciye sormuş, konuyla ilgili sohbet etmiş, mantarları incelemiş ve sopalarla dokunmuşlardır.

4.2.2.1.5. İtiş kakış oyunu. Bu kategorideki oyun tipleri sopalarla oyun ve dövüşme oyunlarıdır ve her iki oyun da gözlemlenmiştir. Kışın gözlemlenen örnek bir sopalarla oyun: "*AÇ1 (E5) ve AÇ7 (E3) 30 cm çubukla birbirlerine vuruyorlar.*"

Sonbaharda gözlemlenen örnek bir dövüşme oyunu: "*Çadırın kenarında AÇ9 (E5) ve AÇ1 (E5) boğuşma oyunu oynuyor. Kollarını birbirlerinin omuzlarına dolayıp yere devirmeye çalışıyorlar. Bunu yaparken bazen AÇ9 (E5) bazen AÇ1 (E5) yere düşüyor. Yaklaşık üç dört dakikadır bu oyunu oynuyorlar. Yere düştükleri anda da gülmeye başlıyorlar. Sonra kalkıp devam ediyorlar.*"

4.2.2.1.6. Gözden uzak oyun. Bu kategoride saklanma/ gizlenme ve tek başına keşif kodları bulunmaktadır ve her iki oyun da gözlemlenmiştir. Sonbaharda gözlemlenen örnek bir saklanma/ gizlenme oyunu: "*AÇ1 (E5), AÇ17 (K6), AÇ15 (E4) alanın en sonunda bir ağacın arkasında yere oturmuş konuşuyorlardı. Sanki bir şey planlıyor gibi görünüyorlardı. Bir anda üçü birden ayağa kalktı ve stajyere doğru koşmaya başladı. Onu yakalama oyunu oynuyorlar.*"

Sonbaharda gözlemlenen örnek bir keşif: "*AÇ17 (K6) alanın en ucuna gitmiş. Orada yavaş yavaş yürüyüş yapıyor. Bazı üst üste duran ağaç dalları var, onları inceliyor. Büyük bir ağaç gövdesi var. Onun arkasına geçip oraları inceliyor, bir şey arıyor gibi görünüyor. Avcuna ağaç kabukları toplamış. Yerden bir şeyler toplamaya devam ediyor.*"

4.2.2.1.7. Etki ile oyun. Bu kategorideki oyun tipleri nesneyi çarpma ve kendini çarpmadır ve her iki oyun da gözlemlenmiştir. Sonbaharda gözlemlenen örnek bir nesneyi çarpma oyunu: "*Bir kütük çok çok ıslanmış ve yumuşamış. AÇ4 (E5), AÇ1 (E5), AÇ9 (E5) ve AÇ18 (E6) bir dalla ona vuruyor. Un ufak dağılıyor vurdukça. Sırayla vuruyorlar 4-5 dk. Bir yerden sonra parçalanmamaya başladı. Daha sert vurdular ama işe yaramadı. Elleriyile kazmaya çalıştılar. Eldiven var tutamıyorlar. Sopaya geri döndüler. Kütüğün o tarafı ile uğraşmayı bırakıp diğer yanına geçtiler.*"

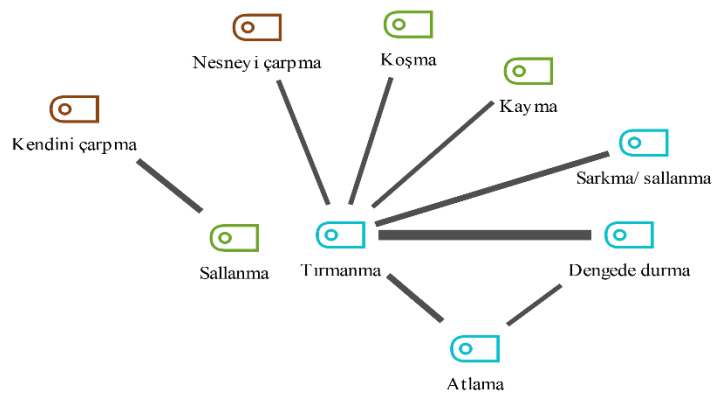
Sonbaharda gözlemlenen örnek bir kendini çarpma oyunu: "*AÇ6 (K6) ve AÇ13 (K4) salıncakta sallanıyor. Gidebilecekleri kadar geriye gidip "1,2,3" diyerek kendilerini salıyorlar. Ayaklarını ağaca çarpıp fren yaparak duruyor ve gülüyorlar.*"

4.2.2.1.8. Dolaylı risk. Bu oyun türü çocukların aktif olarak katılmadan diğerlerinin riskli oyunlarını görüp, onları izleyerek heyecan yaşamasını ifade eder. Dolaylı risk ile oyunlar küçük çocuklarda daha sık gözlemlenmiştir. Sonbaharda gözlemlenen bir dolaylı risk durumu: "*AÇ11 (K3) da bu oyunu (dala tırmanıp sallayan çocuğu) izliyor yaklaşık 1 metre uzaklıktan. Dalın yaptığı hareketlere ve AÇ7'ye (E3) bakarak gülüyordu. AÇ7 (E3) bulunduğu yerden atlayınca "hayır, hayır hayır" deyip iki buçuk metre kadar uzaklaştı.*"

4.2.2.2. Oyun sıklığı. Riskli oyun kategorilerine göre oyun sıklığı incelendiğinde en sık yüksek hızda oyunların oynandığı görülmektedir. En sık oynanan ikinci oyun büyük yüksekliklerde oyunlardır. Ardından sırasıyla etki ile oyun, dolaylı risk, itiş kakış oyunu, tehlikeli unsurlara yakın oyun ve gözden uzak oyun yer alır. Son sırada ise tehlikeli araç gereçlerle oyunlar yer alır.

Kategoriler tek tek incelendiğinde ise yüksek hızda oyun kategorisinde en sık oynanan oyun koşmadır. Ardından sallanma oyunu gelir. Kayma, bisiklet sürme ve dönme oyunları ilk iki oyuna göre büyük bir farkla son üç sırada yer alır. Büyük yüksekliklerde oyun kategorisinde en sık oynanan oyun tırmanmadır. Ardından dengede durma ve atlama sıralanmaktadır. Son sırada sarkma/ sallanma oyunu yer alır. Etki ile oyun kategorisinde nesneyi çarpma, kendini çarpmaya göre daha sık oynanmaktadır. İtiş kakış oyunları kategorisinde dövüşme, sopalarla oyuna göre daha sık oynanmaktadır. Tehlikeli unsurlara yakın oyun kategorisinde birinci sırada ateş bulunurken diğer unsurlar tehlikeli canlılar, su ve kayalık olarak sıralanır. Gözden uzak oyun kategorisinde tek başına keşif, saklanma/ gizlenme oyunlarına göre daha sık oynanmaktadır. Son olarak tehlikeli araç gereçlerle oyun kategorisinde ise bağlama aletleri, kesme aletlerine göre daha sık kullanılmaktadır.

Analiz sırasında bazı oyunların birbirleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Bunu ortaya çıkarmak için sıklıkla beraber oynanan oyunlar incelenmiştir. Şekil 4.12’de birlikte oynanan oyunların sıklığını gösteren kod birlikte oluşum modeli görülmektedir. Çizgilerin kalınlığı sıklığı yansıtmaktadır. Model oluşturulurken en az iki kez birlikte oynanan oyunlar dahil edilmiştir.



Şekil.4.12. Oyun sıklığı kod birlikte oluşma modeli (çakışan kodlar)

Şekil 4.12 incelendiğinde sallanma oyununun kendini çarpma oyunu ile birlikte oynandığı görülmektedir. Çocuklar sallanırken salıncağın bağlı bulunduğu ağaca ayaklarını çarparak salıncağın yönünü değiştirmekten ya da hız almaktan/ fren yapmaktan hoşlandıkları

gözlemlenmiştir. Gözlem formlarından örnek bir oyun: "AÇ6 (K6) ve AÇ13 (K4) salıncakta sallanıyor. En geriye gidip "1,2,3" deyip kendilerini salıyorlar. Ayaklarını ağaca çarpıp fren yaparak duruyor ve gülüyorlar."

Tırmanma ise sarkma/sallanma, dengede durma, atlama gibi birkaç oyunun ön koşulu olduğu için bu oyunlarla birlikte olduğu bulgulanmıştır. En sık birlikte oynanan oyun tırmanma ve dengede durmadır. Yüksek bir ağaç gövdesine ya da kütüğe tırmanan çocuklar burada yürüyerek ya da emekleyerek dengede durma oyunları oynamışlardır. Denge oyunları sırasında atlama oyunları da gözlemlenmiştir. Gözlem formundan tırmanma, sarkma/sallanma ve atlama içeren örnek bir oyun: "AÇ18 (E6) ağacın sağına doğru tırmandı sonra dalın ucuna doğru ilerledi. İki eliyle dalı tuttu. Ayaklarını ağaçtan sallandırdı. Dalı tutarak 10 saniye kadar sallandıktan sonra aşağıya atladı. Atladığı yer yaklaşık 160 cm. Biraz yuvarlandı sonra ayağa kalktı". Çocukların ellerinde sopalarla bir ağaca ya da çadırın yan duvarlarına tırmandıktan sonra sopaları ağaca ya da çadıra vurdukları oyunlar da sık gözlemlenmiştir. Son olarak yüksek bir yere tırmandıktan sonra koşarak ya da kayarak aşağı indikleri oyunlar görülmüştür.

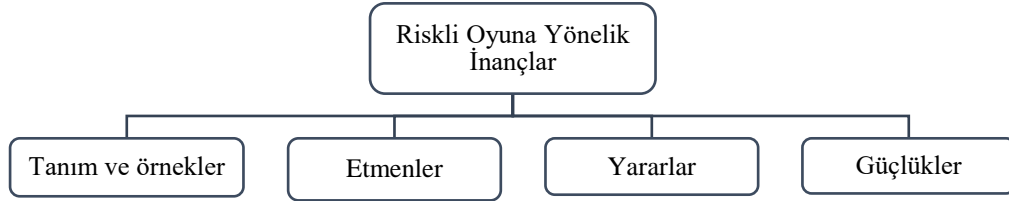
4.2.3. Eğitimcilerin Yaklaşımları

"Almanya'daki doğa temelli anaokulunda eğitimcilerin açık hava oyun alanlarında riskli oyuna yaklaşımları ve uygulamaları nasıldır?" araştırma sorusu bu bölümde yanıtlanmıştır. Eğitimcilerin yaklaşımları Şekil 4.13'te görülen üç ana kategoride incelenmiştir. Bunlar riskli oyuna yönelik inançlar, eğitimcinin rolü ve uygulamalarla ilgili önlemlerdir. Riskli oyuna yönelik inançlar kategorisi eğitimcilerin riskli oyun tanımları ve örneklerinden, riskli oyunun yararları, engelleri ve güçlüklerine yönelik görüşlerinden oluşur. İkinci kategoride eğitimcilerin riskli oyunla ilgili kararları ve eylemleri yer alır. Uygulamalarla ilgili önlemler kategorisinde ise uygulanan çeşitli kurallar ve okuldaki risk yönetimi ele alınır.



Şekil.4.13. Eğitimcilerin yaklaşımları hiyerarşik kod- alt kod modeli

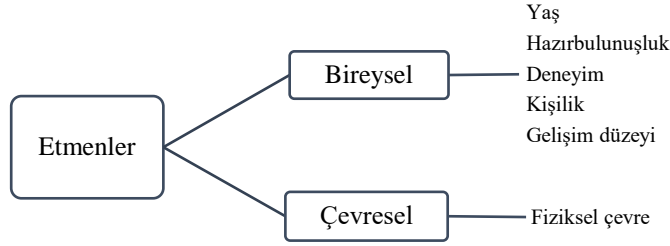
4.2.3.1. Riskli oyuna yönelik inançlar. Riskli oyuna yönelik inançlar kategorisi görüşmeler yoluyla elde edilen verilerden ortaya çıkmıştır. Bu kategori içinde tanım ve örnekler, etmenler, yararlar ve güçlükler olarak dört alt kategori belirlenmiştir. Oluşturulan model Şekil 4.14'te görülebilir.



Şekil.4.14. Riskli oyuna yönelik inançlar hiyerarşik kod- alt kod modeli

4.2.3.1.1. Tanım ve örnekler. Bu alt kategoride eğitimcilerin riskli oyunu nasıl tanımladıkları ve neleri riskli oyun olarak sınıflandırdıkları ele alınmıştır. Verilen riskli oyun örnekleri alanyazındaki sınıflandırma ile karşılaştırılarak kodlanmıştır. Eğitimciler alanyazında bulunan dolaylı risk, gözden uzak oyun ve yüksek hızda oyun sınıflandırmalarına ait örnekler vermemişlerdir. Tanımlar incelendiğinde risk odaklı bir bakış açısının hakim olduğu görülür. AY1 riskli oyunlar için "*Yaralanma riskinin olduğu heyecan verici her oyun*" tanımını yaptığı görülmüştür. AO2 ise "*Burası bir orman anaokulu. Her oyun zaten biraz riskli*" diyerek tanımında doğa temelli eğitim kurumları ile ilişki kurmuştur. Eğitimcilerin riskli oyun olarak tanımladığı oyun türlerine verdikleri örnekler incelenmiş ve alanyazındaki sınıflama temel alınarak kategoriler oluşturulmuştur. AY1 "*Bir böcek tarafından sokulabilir veya zehirli meyveler ve bitkiler tüketebilirler*" diyerek tehlikeli unsurlara yakın oyunlardan bahsetmiş, AO2 ise "*Bıçak, çekiç gibi tehlikeli nesnelere oynamak*" diyerek tehlikeli araç gereçlerle oyunlara örnek vermiştir.

4.2.3.1.2. Etmenler. Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre, çeşitli değişkenlerin çocukların riskli oyun tercihlerini etkilediği düşünülmektedir. Bu etmenler Şekil 4.15'te görüldüğü üzere bireysel ve çevresel olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır.



Şekil.4.15. Etmenler hiyerarşik kod- alt kod modeli

Bireysel etmenler. Katılımcılar, çocuklar büyüdükçe riskin arttığını belirtmiştir. Ancak yaşla birlikte riski değerlendirme konusunda ilerlemeler kaydettikleri de vurgulanmıştır. AO2 "*Daha büyük çocuklar genellikle yeteneklerini değerlendirmede ve bir zorluktan diğerine geçmekte daha iyidir*" diyerek konuyu ele almıştır. Katılımcılardan AO1 de hazırbulunuşluğu şu şekilde açıklamıştır: "*Bu sadece yaş değil, aynı zamanda bir zihin durumudur. Bazı çocuklar bu okula başladıklarında risk almaya ve kendilerine meydan okumaya zaten hazırdırlar, bazıları değildir.*" AY1 "*Çocukların deneyim kazanmaları önemlidir. Çünkü duruma uygun tehlikeleri değerlendirmeyi öğrenmelerinin tek yolu deneyimdir. ...Çocukların gelişim düzeylerini ve geçmiş deneyimlerini dikkate almalısınız*" diyerek deneyimin ve gelişim düzeyinin önemine dikkat çekmiştir. Son olarak AO2 ise kişilikle ilgili farklara değinmiş ve "*Karakterle ilgili bazı farklılıklar olabilir. Bazı çocuklar daha cesurdur*" demiştir.

Çevresel etmenler. Çevresel etmenler, fiziksel çevre alt kategorisinde çevrenin olanakları ile mevsimler kodları ile ele alınmıştır. Çevrenin olanakları hem doğal unsurları hem eğitimcilerin oluşturduğu yapay unsurları içermektedir. Örneğin AO2 ormanda ziyaret edilen alanlardan birinin yapay bir gölün etrafında bulunduğunu, başka alanların da korumasız bir nehrin kenarında olduğunu belirtmiştir: "*Ormanımızda küçük bir nehir var ve koruma için bir çit yok. Yakınında oynamak riskli. Dino oyun alanında da çiti olmayan bir göl vardır.*" AO1 ise "*burası hareket ve oyun imkanlarına göre tasarladığımız bir orman*" diyerek oluşturdukları atlama alanları, tırmanma paletleri gibi yapılarla çevrenin olanaklarından bahsetmiştir. AO1 ayrıca mevsimin riskli oyundaki etkilerini şu şekilde özetlemiştir: "*Buz oyunu değiştirebilir. Bazı çocuklar buzla oynayabilir. Ayrıca okul günlerinin planı havanın sıcaklığına göre değişir. Örneğin, yaz aylarında altında oynamak için gölgeler bulmamız gerekiyor.*"

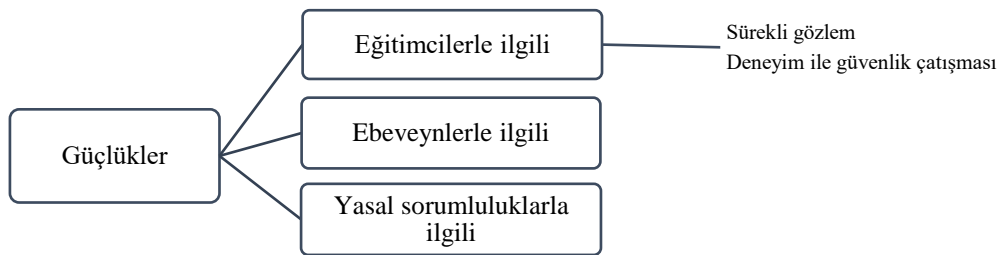
4.2.3.1.3. Yararlar. Yararlar bilişsel beceriler, sosyal beceriler, doğa ile etkileşim ve fiziksel gelişimin desteklenmesi olmak üzere dört sınıfta incelenmiştir. Riski değerlendirme,

bilişsel beceriler kapsamında ele alınmıştır. AY1 riski değerlendirme ile ilgili yararları şu şekilde özetlemiştir:

"Tehlikeler ve riskler hayatın bir parçasıdır ve çocukları her şeyden koruyamayız. ...Çocuklara kendileri için uygun düzeyde olan riskleri değerlendirme fırsatı verilmelidir. Oyunun onun için hala heyecan verici olduğu ancak hiçbir şekilde çocuk için endişe verici olmadığı ölçüde risklerden bahsediyorum. ...Okulumuzda çocuklara bir şeyler deneyebilecekleri, hangi durumların riskli olduğunu hangilerinin olmadığını oyun yoluyla öğrenebilecekleri alanlar sunuyoruz"

Kendini tanıma, güçlüklerle baş etme ve özgüven kazanma sosyal beceriler kapsamında ele alınmıştır. AO2 riskli oyunun "*Çocuğun kendini ve becerilerini iyi değerlendirebilmesi*" için fırsat sağladığını vurgulamıştır. Ayrıca AY1 riskli oyunun doğa deneyimleri sağladığını belirtmiş ve "*Doğa, çocuklara hiçbir oyuncağın veya başka bir şeyin sunamayacağı çok çeşitli deneyim fırsatları sunar*" diyerek doğanın önemine dikkat çekmiştir Katılımcılar gelişimi destekleme konusundaki görüşleri incelendiğinde motor becerilerde gelişime vurgu yaptıkları görülmüştür.

4.2.3.1.4. Güçlükler. Güçlükler, Şekil 4.16'da görülen üç alt kategoride incelenmiştir. Bu kategoriler eğitimcilerle, ebeveynlerle ve yasal sorumluluklarla ilgili olarak adlandırılmıştır.



Şekil.4.16. Güçlükler hiyerarşik kod- alt kod modeli

Eğitimcilerle ilgili güçlükler incelendiğinde öğretmenlerin sürekli gözlem yapmanın zorluklarından bahsettikleri görülmüştür. AO1 bu konuya şu şekilde değinmiştir: "*Bir okul günü sırasında neyin iyi ve gerçekten önemli olduğunu, sınırlara uyulup uyulmadığını sürekli gözlemek gerekiyor*". Ayrıca bir yandan çocukların deneyim kazanmalarını sağlarken bir yandan yaşadıkları güvenlikle ilgili endişelerin eğitimcileri zorladığı görülmüştür. AY1 bu konuya vurgu yapmıştır: "*Çocuklara deneyim kazandırmak, riskle baş*

etmelerini sağlamak ve aynı zamanda çocukları tehlikeli durumlardan korumak arasında sürekli bir denge içindedir."

Eğitimcilerin yaşadıkları güçlüklerde ebeveynlerle ilgili noktalar da bulunmaktadır. AO1 "*Riskli oyunlarla ilgili bazen yeni başlayan ebeveynler endişeli olabiliyor ama zamanla bize güvenleri artıyor*" diyerek özellikle başlarda ebeveynlerin endişeli olduklarını belirtmiş, AO2 ise "*Ayrıca ebeveynlerin bizimle işbirliği yapması da önemlidir, bazen bu sorun olabiliyor*" demiştir. Eğitimcilerin ebeveynlerle ilgili yaşadıkları diğer güçlük ebeveynlerin riskli oyunlardan, riskli alanlardan uzak durmalarına neden olan aşırı koruyucu tutumları olarak belirtilmiştir.

Riskli oyunla ilgili son güçlük yasal düzenlemelerin yarattığı zorluklardır. Bu alt kategori, daha sonra detaylı ele alınacak olan denetim alt kategorisinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Yaşanan bir çatışmayı AO1 şu şekilde özetlemektedir: "*Örneğin kapının girişinde paletlerden yaptığımız tırmanılabilen veya içine saklanılabilen küçük ve alçak bir yer var. Onun güvenli olmadığını söylemişlerdi.*" Bu çatışmanın çözülüp çözülmediği sorulduğunda ise AO1 "*Gördüğün gibi paletler hala yerinde -gülerek-. Onu riskin minimal olduğuna ikna etmeye çalıştım, ikna oldu mu bilmiyorum ama konu kapandı. Patronum - okul müdüründen bahsediyor- paletleri kaldırmamı söylemedi*" diyerek açıklamıştır.

4.2.3.2. Eğitimcinin rolü. Eğitimcinin rolü kategorisi görüşmeler ve gözlemler yoluyla elde edilen verilerden ortaya çıkmıştır. İkinci kategoride eğitimcilerin riskli oyunla ilgili kararları ve eylemleri yer alır.

4.2.3.2.1. Oyun öncesi roller. Eğitimcinin oyun öncesi rolleri oyun kurma, kuralları öğretme, ebeveynle iletişim, alan kontrolü, materyal sağlama ve ortamı düzenlemedir. Gözlemler sırasında öğretmenlerin yüksek hızda koşma içeren kovalama oyunları, denge oyunları ve tehlikeli araç gereçlerle oyun kurdukları görülmüştür. Oyunu kurduktan sonra oyundan çıkıp, kenara çekildikleri görülmüştür. Diğer rol, kuralları öğretmedir. AO1, "*Burada da uygun davranmak için kuralların öğrenilmesi gerekir. Oturarak yapılmalı ve eldiven takılmalı*" diyerek tehlikeli araç gereçlerle oyun ile ilgili kuralların öğretildiğinden bahsetmiştir. Bu kurallar ve diğer ilişkili detayların ebeveynlerle de konuşulduğu ifade edilmiştir. AO1 süreci şu şekilde açıklamıştır:

"Ebeveyn akşamları ve toplantıları sırasında konuşulur. İlk haftalardan başlayarak kuralları yeni çocuğun ebeveynlerine açıklıyoruz. Nelere izin verildiğini ve nelerin yasak olduğunu konuşuyoruz. Ebeveynler, çocuklara kuralları öğretmeye yardımcı olarak bize

destek olurlar. Böylece çocuk okulda daha bağımsız olabilir. Onu her zaman izlememize gerek kalmaz."

Öğretmenlerin fırtınalı havalardan sonra rutin ziyaretler gerçekleştirilen yerlerde alan kontrolü yaptıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler zaman zaman alanlara giderken yanlarında çocukların ilgilerini çekebilecek farklı materyaller götürmektedirler. Halatlar, bıçak ve eldivenlerden oluşan yontma malzemeleri bunlara örnektir. Eğitimcilerin son rolü ise ortamı düzenlemedir. Bu rol kapsamında öncelik ortamın güvenliğini sağlamaktır. Alanda tehlike oluşturabilecek cam kırıkları, zeminde düşme durumunda çocuklara batma ihtimali olan çivi ya da çok sivri dallar bulunması durumunda eğitimciler bu nesnelere ortamdan uzaklaştırır. Buna ek olarak eğitimciler çadır kurarak, hendeklerin üzerine denge alanları oluşturarak, tırmanma alanları tasarlayarak ya da ateş yakarak ortamı düzenlemektedirler.

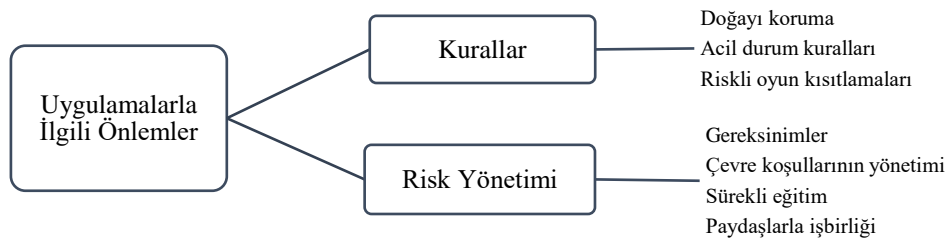
4.2.3.2.2. Oyun sırasındaki roller. Eğitimcilerin oyun sırasında eşlik etme, oyuna katılma, motive etme, rehberlik etme, konuşma, uyarma, fiziksel yardım etme, oyunu durdurma, oyunu yeniden düzenleme, gözlemlene ve güvenliği sağlama rolleri vardır. Eşlik etme çoğunlukla sadece oyun sırasında çocuğun yanında bulunma olarak gözlemlenmiştir. Ancak bazı riskli oyunlar mutlaka bir eğitimcinin eşliğinde olmak zorundadır. AO1 tehlikeli araç gereçlerle oyun konusunda bu rolü şu şekilde ifade eder: "*Çocuk bu etkinliği istediği her zaman veya her istediği yerde yapamaz. Yanlarında bir yetişkin olmalı.*" Oyuna katılma, hali hazırda çocuklar tarafından kurulmuş bir denge oyununa ya da bir koşma oyununa öğretmenin sonradan dahil olmasını ifade eder. Eğitimcilerin oyun sırasında zaman zaman sözlü zaman zaman jest ve mimiklerle çocukları devam etmeleri için motive ettikleri gözlemlenmiştir. Rehberlik etme ise riskli oyun sırasında çocuğa sözel yönergeler vererek oyunu sürdürmesini sağlamayı ya da yontma gibi riskli oyunlar sırasında nasıl yapılacağına çocuğa gösterilmesini ifade eder. Eğitimcilerin diğer rolü olan konuşma AY1 tarafından şu şekilde açıklanmıştır: "*Riskli bir durum ortaya çıkarsa, durumu ilgili çocukla tartışırız. Öğretmen de çocuk da durumu nasıl deneyimlediklerini anlatır. Ardından eylemin sonuçlarını ve her iki tarafın da nasıl hissettiği hakkında konuşuruz. Bir dahaki sefere neyin daha iyi gidebileceğini birlikte tartışırız."*

Eğitimciler oyun tehlikeli bir hal alırsa ya da çocukların oyunu sürdürürken dikkat etmelerini gerektiren bir nokta görürse onları uyarır. Fiziksel yardım etme ise oyun sürdürülemediğinde ya da tehlikeli hale geldiğinde başvuru bir roldür ve AO1 tarafından "*Bazı durumlarda çocuk, benim açıkça görebildiğim riski o an fark edemiyor. Bu durumda*

gidip onları tutuyorum ve alıyorum” şeklinde ifade edilmiştir. Eğitimcilerin oyun tehlikeli hale geldiğinde başvurdukları bir diğer strateji oyunu durdurmaktır. AO1 ise güvenlik endişesi nedeniyle sonlandırılan oyunla ilgili "*Gerekirse oyunu keserim, çocukla konuşurum ve kuralları tartışırım veya oyuna sınırlar koyarım*" diyerek yeniden düzenlemeye örnek vermiştir. Gözleme rolünü ise AO2 "*Eğer çok riskli değilse sadece izlerim. ...Daima bir gözüm çocuklarda olur*" diyerek ifade etmiştir. Eğitimcilerin oyun sırasındaki son rolü güvenliği sağlamadır. Bu, küçük ya da büyük tüm acil durumlarda hem tıbbi yardıma ihtiyacı olan çocuğun hem diğer çocukların güvenliğini sağlamak olarak ele alınmıştır.

4.2.3.2.3. Oyun sonrası roller. Cesaretlendirme ve duygusal destek kodları oyun sonrası rolleridir. Oyun bazen güvenlik endişesiyle eğitimciler tarafından bazen anlaşmazlıklar gibi nedenlerle çocuklar tarafından kesintiye uğrayabilmektedir. Bazı durumlarda eğitimcilerin çocuklarla konuşarak onları tekrar deneme konusunda cesaretlendirdikleri görülmüştür. Son olarak zaman zaman bazı çocukların oyun sonrası korku ya da üzüntü yaşadıkları gözlemlenmiş ve bu durumlarda eğitimcilerin konuşarak ya da sarılarak çocuklara duygusal destek sağladıkları kaydedilmiştir.

4.2.3.3. Uygulamalarla ilgili önlemler. Uygulamalarla ilgili önlemler kategorisi görüşmeler, gözlemler ve belgelerden elde edilen verilerden ortaya çıkmıştır. Uygulamalarla ilgili önlemler kategorisinde kurallar ve okuldaki risk yönetimi ele alınmaktadır. Oluşturulan model Şekil 4.17’de görülmektedir.



Şekil.4.17. Uygulamalarla ilgili önlemler hiyerarşik kod- alt kod modeli

4.2.3.3.1. Kurallar. Kurallar, doğayı koruma, acil durum kuralları ve riskli oyun kısıtlamaları olmak üzere üç alt kategoride incelenmiştir.

Doğayı koruma. Okulda oyun sırasında dikkat edilmesi gereken doğa ile ilgili kurallar bulunmaktadır. AO1 "*Son olarak yaşayan bitkilere, canlılara vs. zarar vermek kesinlikle yasaktır*" diyerek zarar vermeme kuralından bahsetmiştir. Ayrıca zaman zaman

ormanda oyun sırasında çeşitli malzemeler kullanılabilir. Ziyaret edilen alanlar ormandan dönerken mutlaka kontrol edilir ve gerekirse temizlenir.

Acil durum kuralları. Bu alt kategorideki ilk kod eğitimcilerin ormana giderken yanlarında bulundurdukları çeşitli nesnelere ifade eden güvenlik malzemeleridir. AO2 öncelikli olarak alınan güvenlik malzemelerini "*Her zaman yanımıza bir ilk yardım çantası alırız. Acil durumlar için bir de cep telefonu*" diyerek belirtmiştir. AO1 listeyi "*...makas ve ebeveynlerin iletişim detayları*" ekleyerek genişletmiştir. Bu malzemeler ormana çocuklar tarafından çekilerek götürülen küçük bir bahçe arabası ile taşınmaktadır.

Oyun sırasında çocuklar zaman zaman yaralanabilmektedirler. Bu yaralanmalar çoğunlukla küçük müdahalelerle kontrol altına alınacak biçimde olmaktadır. Eğitimcilerin yaralanma durumunda yaptıkları ilk iş öncelikle kontroldür. Yaralanmanın ciddiyetini kontrol ettikten sonra yapılan adımlar AY1 tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

"Bir yaralanma durumunda, ilk olarak yaralanan çocuğun ve grubun geri kalanının bakımının sağlanması için özen gösterilir. Yaralanmanın türüne göre gerekirse çocuğa bandaj verilir veya ambulans çağırılır. Yaralanmanın boyutuna bağlı olarak, ebeveynler telefonla hemen bilgilendirilebilir veya hafif yaralanmalarda çocuk okuldan alındığında çıkışta bilgilendirilir. Her yaralanma, yaralanmanın tarihi, saati, yeri ve kapsamı ilk yardım raporlama defterinde belgelenir."

Bazı yaralanmalar daha büyük müdahaleler gerektirmektedir. AO1 geçmişte yaşadıkları bir kazayı "*3 yıl önce bir çocuk 1 metre yükseklikte bir daldan düştü ve bacağını kırdı. Hemen yanına gittim, ağlıyordu. Ailesini aradım. Ambulansı aradım. Sonra birlikte hastaneye gittiler*" diyerek paylaşmıştır. Böyle durumlarda yapılacakları AY1 ise şu şekilde açıklamıştır: "*Çocuk, bir doktora danışılması gereken şekilde yaralanırsa, çocuklar gündüz bakım evinde kaldıkları süre boyunca sigortalı olduklarından, kaza sigortasına bildirilir. Kaza sigortası ayrıca bir çocuğun yaralanması durumunda yapılacak prosedürü yazılı olarak belirler."*

Riskli oyun kısıtlamaları. Okulda sadece riskli oyunlara yönelik koyulmuş kurallar bulunmaktadır. Bu kategori, riskli oyun sınıflandırmalarına göre incelenmiştir. Ancak etki ile oyun ve dolaylı risk oyunlarına yönelik kurallar olmadığı bulgulanmıştır. Büyük yüksekliklerde oyun ile ilgili kurallar yalnızca tırmanma oyunlarını ele alır. İlk kural AO2 tarafından "*Çocuk kendi başına tırmanmalı, yetişkin desteği almamalı*" olarak ifade edilmiştir. Çocuklar, kendi başına çıkabildiği yerlerden kendi başına inmeyi de

başarabileceğinden dolayı tehlikeyi azalttığı düşüncesi hakimdir. Diğer kural oyun alanlarının biri olan anaokulu bahçesinde yer alan söğüt ağacından yapılmış çadırla ilgilidir. Söğüt dalları kolay kırılabilirdi için çadıra tırmanmak yasaktır. Gözden uzak oyunla ilgili yalnızca tek başına keşif yapmaya gitme oyunlarını ele alan tek bir kural bulunmaktadır. Bu kural AO2 tarafından “*İzin verilir ama sınırlarımız zaten belli*” denerek alanın sınırları dahilinde oynanabileceği olarak ifade edilmiştir. İtiş kakış oyunlarının tümünü ilgilendiren tek bir kural bulunur. Araştırmacı not defterine “*Okuldaki bir kural: Biri sana “stop” dediği zaman durmak zorundasın. Oyun sırasında biri hoşuna gitmediği bir durum olduğunda “stop” diyor ve oyun duruyor. Duruma göre yeniden şekilleniyor veya oyun bitiyor ya da o çocuk oyundan ayrılmak istiyorsa ayrılıyor*” şeklinde not alınmıştır.

Yüksek hızda oyunla ilgili dört kural bulunmaktadır. Bu kuralların çoğu okulda çocuklar tarafından mecliste oluşturulan kurallardır. İlk kural “*Elinde sopa varken koşmak, kaymak veya sopayı sallamak yasaktır*” olarak AO1 tarafından açıklanmıştır ve mecliste oluşturulan bahçe kurallarında da yer almaktadır. Yüksek hızla ilgili iki kural bisiklet gibi araç gereçlerle ilişkilidir. İlki, araçlarla bahçede bulunan yükseltiden aşağı hızlanarak inmek yasaktır. İkincisi, biri bisikletteyken arkadan itirmek yasaktır. Bu kurallar hızı ve ortamı kontrol etmenin fazla zorlaşması nedeniyle başka biriyle çarpışma riskinden dolayı konulmuştur. Son kural ise yüksek hızda dönme ile ilgilidir. Salıncaktayken kendi etrafında dönerek salıncağın zincirlerinin dolandırılması nefessiz kalma tehlikesi içerdiğinden yasaklanmıştır.

Tehlikeli araç gereçlerle oyunda kesici aletlerle ilgili kurallar bulunur. Kurallar yontma malzemelerini içeren kutunun içinde broşür olarak yer alır. Broşüre göre çalışma sırasında eldiven kullanma, yontmayı bedenden dışa doğru yapma, dalı tutan elin her zaman bıçağı tutan elden geride olması ve çalışma bitince bıçakları kılıfına geri koyma kuralları bulunur. Broşürde ayrıca dikkat edilmesi gereken noktalar vurgulanmıştır. Dalın çocuk için uygun büyüklükte olmasına, oymaya dalın ortasından başlanmasına, sıkı tutulmasına ve kesici aletlerin mutlaka kaliteli ve keskin olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Kör bıçakların, daha çok güç kullanmayı gerektirdiğinden keskin bıçaklara göre daha tehlikeli olduğu belirtilmiştir. Bunlara ek olarak bu etkinliğin her zaman yetişkin eşliğinde ve küçük gruplarla yapıldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca başlangıç düzeyinde olan çocuklar etkinliğe direkt bıçak ile değil sebze soyacağı ile başlamaktadır.

Tehlikeli unsurlara yakın oyunda ateş ve tehlikeli canlılarla ilgili kurallar bulunur. Ateşe çocukların yaklaşabileceği alanın sınırları eğitimciler tarafından belirlenir. Ateşin

yakınındayken herkesin dikkatli olması, oturması gereklidir. AO2 “*ateş yanında koşma gibi oyunlara izin verilmez*” diyerek son kuralı ifade etmiştir. Ayrıca mantarlara dokunmak yasaktır.

4.2.3.3.2. Risk yönetimi. Risk yönetimi resmi gereksinimler, çevre koşullarının yönetimi, sürekli eğitim ve paydaşlarla işbirliği olmak üzere dört alt kategoride incelenmiştir.

Resmi gereksinimler. Bu alt kategori iki öğretmen, sığınak, çocuk sayısı sınırı, saat sınırı ve yaş sınırı kodlarını içerir. Hamburg eyaletinin orman anaokulları ile ilgili resmi yönetmeliğine göre orman anaokullarında her sınıfta mutlaka iki öğretmen yer almalıdır. İki öğretmeninden birinin o gün okula gelememesi durumunda orman ziyareti yapılmadığı ve çocukların anaokulunda günü geçirdikleri gözlemlenmiştir. Ormanda çocuklar için yeterince büyük olan içinde tuvalet ve lavabo da bulunan bir sığınak yer almalıdır ancak bu sığınak normalde okul öncesi eğitim kurumları için geçerli olan çocuk başına düşen metrekare alan gereksinimlerine uygun olması beklenmez. Diğer kurallar sınıf mevcudunun en fazla 25 çocuk olması, okul gününün en fazla 6 saat olması ve 3 yaş altındaki çocukların gruba alınmamasıdır.

Çevre koşullarının yönetimi. Bu alt kategori iklim koşullarının kontrolü, alan kontrolü ve denetim kodlarını içerir. İklim koşullarının kontrolünde yönetmelikte geçen kural “*“Rüzgar kuvveti 7'den fazlaysa veya diğer aşırı hava koşulları (örn. fırtına, dolu) varsa ormana girilemez”* kuralıdır. Bu kural AO1 tarafından “*Uyarı seviyesi 7 ve üzeri ise yani rüzgar saatte 50 km ve üzeri ise ağaçlar devrilebileceği için çok risklidir*” olarak açıklanmıştır. Eğitimciler her akşam ve her sabah güncel hava durumunu takip ederler ve bu bilgi ışığında ormanda buluşulup buluşulamayacağını ebeveynlerle paylaşırlar. AO1 ayrıca “*yaz aylarında altında oynamak için gölgeler bulmamız gerekiyor*” diyerek sıcak günlerde kontrol altında tutulması gereken başka bir noktaya dikkat çekmiştir.

Orman anaokulunun kullanmayı planladığı orman alanları öncelikle Hamburg Eyaleti'nin kontrolünden geçip uygun bulunmalıdır. Eğitim yılı içinde ise bu alanlar sık sık çeşitli nedenlerle öğretmenler tarafından kontrol edilir. Örneğin, orman yürüyüşleri sırasında çocukların keşfe gitmek istedikleri alanları önce öğretmen kontrol eder ya da fırtına zamanı ormana giriş yasağı gelmişse görevlilerin ormanı kontrolünden sonra öğretmenler de ziyaret edilen alanları kontrol eder. AO1 kontrolleri “*Tehlike oluşturabilecek ölü dallar alanın kenarına sürülür. Ağaçlardan düşme tehlikesi olan dalların olup olmadığı kontrol edilir.*”

Gerekirse faaliyetler sırasında gereken şeyler tamir edilir veya emniyete alınır" diyerek ifade etmiştir.

Çevre koşullarının yönetiminde son kod denetimdir. Çeşitli kurumlar anaokullarının oyun alanlarını denetlemekle yükümlüdür. AO2, "*TÜV görevlileri ve okulun bağlı olduğu vakfın görevlileri belirli aralıklarla denetlemeler yapıyor" diyerek kurumlardan bahsetmiştir ve AY1 denetimleri şu şekilde açıklamıştır:*

"Yılda bir kez, bir uzman kreş binasını denetler ve açık alandaki tüm oyun ekipmanlarını kontrol eder. Güvenlikle ilgili olarak, DIN EN 1176 yasasından kaynaklanan çeşitli minimum gereksinimler vardır. Oyun alanı ekipmanı ve oyun alanları, yalnızca özel olarak eğitilmiş uzmanlar tarafından kontrol edilebilir ve bir test yapılır."

Belgeler incelendiğinde denetimler sırasında boyut, bağlantı elemanları, serbest düşüş yüksekliği, korkuluklar, tırmanma alanları, ekipmanların aşınma dereceleri, halatlar, tutamaçlar ve kayma yüzeyleri gibi noktaların gözden geçirildiği görülmüştür.

Sürekli eğitim. Veriler incelendiğinde öncelikle öğretmenlerin düzenli olarak ilkyardım eğitimi aldıkları görülmüştür. Bu, yönetmelikte "*Her 20 çocuk başına, ilk yardım konusunda eğitim almış bir öğretmen ve ya her eğitim kurumunda ilk yardım eğitimi olan en az iki kişi olmalıdır. Bilgi düzeyini güncel tutmak için uygun önlemler alınmalıdır" şeklinde ifade edilen bir zorunluluktur. AY1 de okuldaki öğretmenlerin ilkyardım eğitimlerinin her iki yılda bir yenilendiğini vurgulamış ve çeşitli konularda farklı eğitimlere yer verdiklerini ifade etmiştir: "Personelimizi düzenli olarak eğitiyor, ekip ve servis toplantılarında bilgi alışverişinde bulunuyoruz. Ayrıca her zaman belirli konularda uzmanlara danışma fırsatımız var". Bu eğitimlerden biri AO1 tarafından "oymacılık atölyesi" olarak örneklendirilmiştir.*

Paydaşlarla işbirliği. Bu alt kategori eğitimcilerle işbirliği, ebeveynlerle işbirliği ve çocukla iletişim kodlarını içerir. Eğitimcilerle işbirliği bilgi alışverişisi toplantılarıyla sağlamaktadır. Ayrıca bu işbirliği sayesinde okulda uygulanan kurallar yaş grubuna göre değişmekle birlikte tüm sınıflarda hemen hemen aynı olmaktadır. AO1 eğitimcilerle işbirliği boyutunu şu şekilde açıklanmıştır:

"Tüm öğretmenler ve okul yöneticileri ayda iki kere toplantı yapıyoruz. Toplantı konuları değişiyor. Bazen uygulanan kurallar veya işe yaramayan kurallar hakkında konuşuyoruz, bazen yeni başlayan çocuklar hakkında. Ayrıca AO2 ile biz de

her salı toplantı yapıp kendi grubumuz hakkında konuşuruz ya da yapılması gereken bir şey varsa onu yaparız. Bazen alanları kontrole gideriz."

Ebeveynlerle işbirliği boyutuna yönetmelikte yer verilmiştir. Yönetmelikte "*Çocukların velayetini elinde bulunduranların yılda en az iki kez veli toplantılarına katılmaları zorunludur*" maddesi bulunur. AO2, "*Ebeveyn akşamlarında konuşuyoruz. Yılda iki kere tüm sınıfla ebeveyn akşamları toplantısı oluyor. Ayrıca ebeveynlerle sürekli iletişim halindeyiz*" diyerek süreci açıklamıştır.

Paydaşlarla işbirliğinde son kod çocuklarla iletişim kodudur. AY1 "*Çocukların kendilerini ve başkalarını tehlikeye atmamaları için anaokulunda tehlikeli nesnelere nasıl başa çıkılacağını anlatmak ve çocuklarla belirli kuralları tartışmak bizim görevimizdir*" diyerek konuyu ifade etmiştir.

4.2.4. Ebeveynlerin Yaklaşımları

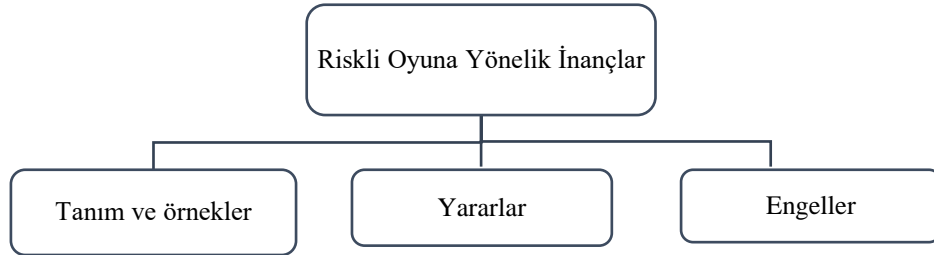
"Almanya'daki doğa temelli anaokulunda çocuğu olan ebeveynlerin açık hava oyun alanlarında riskli oyuna yaklaşımları ve uygulamaları nasıldır?" araştırma sorunu yanıtlamak için ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular 3 kategoride incelenmiştir. Elde edilen kategoriler Şekil 4.18'de görülmektedir.



Şekil.4.18. Ebeveyn yaklaşımları hiyerarşik kod- alt kod modeli

Riskli oyuna yönelik inançlar kategorisi ebeveynlerin riskli oyun tanımları ve örneklerinden, riskli oyunun yararları ve engellerine yönelik görüşlerinden oluşur. *Riskli oyuna tepkiler* kategorisi ebeveynlerin riskli oyunla ilgili verdikleri kararları ve çeşitli tepkileri ele alır. Son olarak *uygulamaya yönelik görüşler* kategorisinde ise ebeveynlerin anaokullarında ve buldukları ülkedeki uygulama ve fırsatlarla ilgili görüşleri yer alır.

4.2.4.1. Riskli oyuna yönelik inançlar. İnançlar kategorisine ait üç alt kategori tanım ve örnekler, yararlar ve engeller olarak belirlenmiştir. Oluşturulan model Şekil 4.19’da görülebilir.



Şekil.4.19. Riskli oyuna yönelik inançlar hiyerarşik kod- alt kod modeli

4.2.4.1.1. Tanım ve örnekler. Bu alt kategoride ebeveynlerin riskli oyunu nasıl tanımladıkları ve neleri riskli oyun olarak sınıflandırdıkları ele alınmıştır. Verilen riskli oyun örnekleri alanyazındaki sınıflandırma ile karşılaştırılarak kodlara ayrılmıştır. Ebeveynlerin riskli oyun tanımlarında ise iki nokta dikkat çekmektedir. Riskli oyunu ya risk odaklı ya da eğitim odaklı olarak tanımladıkları görülmüştür. *Risk odaklı bakış* kategorisinde yeteneklerini hatalı algılama ve fiziksel hasar alma kodları yer alır. AE1 "*Çocuğun deneyim eksikliği nedeniyle tehlikeyi henüz doğru bir şekilde değerlendiremediği, yeterince dikkatli davranmadığı ve bu nedenle gereğinden fazla risk aldığı durumlar. Çocuğun kendi yeteneklerini abarttığı durumlar*" diyerek hatalı algılama ve AE8 "*Yaralanma riskinin ortalamasının üzerinde olduğu durumlar*" diyerek fiziksel hasar alma boyutunu vurgulamıştır.

Eğitim odaklı bakış kategorisinde ise denemeler yapma, sınırlarını test etme ve öğrenme amacı taşıma kodları yer alır. AE7 "*Olacakları önceden bilmeden neler olabileceğini öğrenmek için yeterince ileri gitmek ve oyunlarda denemeler yapmak riskli oyunları oluşturur*" diyerek denemeler yapma, AE4 "*Çocukların sınırlarını test edebildiği ve yaralanma riskleri hakkında bilgi edinebildiği oyunlardır*" diyerek sınırlarını test etme boyutlarını vurgulamıştır.

Ebeveynlerin riskli oyun olarak tanımladığı oyun türlerine verdikleri örnekler incelenmiş ve alanyazındaki sınıflama temel alınarak kategoriler oluşturulmuştur. Katılımcılardan AE10 "*Çok hızlı bisiklet sürme*" diyerek yüksek hızda oyunlardan bahsetmiştir.

4.2.4.1.2. Yararlar. Görüşmelerde ebeveynlerin riskli oyunun yararlarını öğrenme alanları açısından ve gelişim açısından vurguladıkları görülmüştür. *Öğrenme alanları* kategorisinde risk yönetimi, kendini tanıma ve çevreyi tanıma kodları yer alır. *Gelişim*

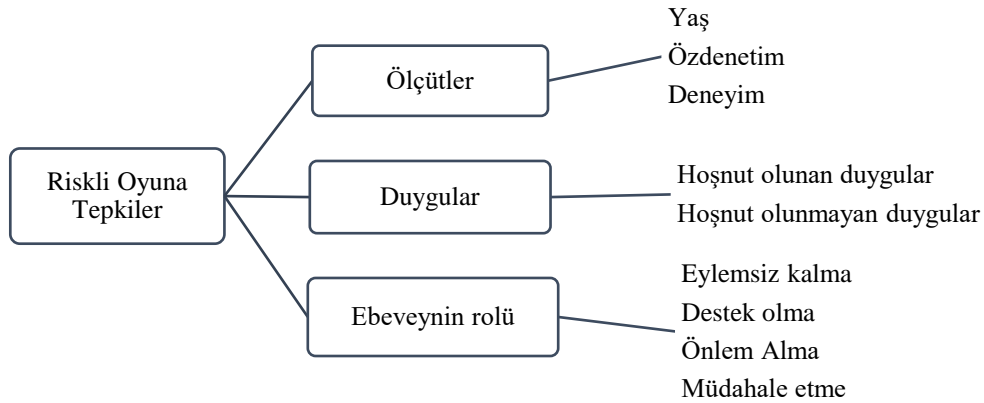
açısından yararlar kategorisinde ise motor becerilerin gelişimi, bağımsızlık, yaratıcılık, özgüven, psikolojik dayanıklılık ve sorumluluk kodları yer alır.

Riskli oyunun yararları ile ilgili görüşlerini belirtirken öğrenme alanlarını vurgulayan AE6 *"Tehlikeleri daha iyi değerlendirmeyi ve risklerle nasıl başa çıkacaklarını öğreniyorlar"* diyerek risk yönetimi açısından, AE3 *"Kendi bedenleri ve çevreleri hakkında daha iyi bir anlayış elde ederler"* diyerek hem kendini tanıma hem çevreyi tanıma açısından ele almıştır. Gelişim açısından yararlardan bağımsızlık ve sorumluluk boyutunu AE6 kodlu katılımcı *"Çocuklar bu sayede daha bağımsız ve kendi kendilerinden sorumlu olmayı öğrenirler"* diyerek ifade etmiştir.

4.2.4.1.3. Engeller. Riskli oyuna yönelik inançlar ana kategorisinin son alt kodu engeller olarak adlandırılmıştır. Ebeveynler, çocukların riskli oyun fırsatlarının önünde farklı engeller olduğunu düşünmektedirler. Engeller ortam kaynaklı, yetişkin kaynaklı ve çocuk kaynaklı olmak üzere üç sınıfta incelenmiştir. Ortam açısından incelendiğinde ebeveynlerin alan yetersizliğinden bahsettikleri görülmüştür. AE2 *"Ne yazık ki, çocukların deneyebileceği doğal alanlar giderek azalıyor. Biz eskiden özgürce dolaşabiliyorduk. Çocuklar bugün bunu nerede yapabilir?"* diyerek çocukların riskli oyun deneyimleri yaşayabilecekleri alanların geçmişe göre daha az olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Yetişkin kaynaklı engeller ise endişe artışı, aşırı korumacılık, denetim artışı ve sabırsızlıktır. AE10 *"Bugün çocuklar ya eğitimcilerin gözetiminde anaokulundalar ya da ebeveynleri yanlarındayken dışarıdalar... Bu durum, 'Ebeveynler veya eğitimciler çocukları oynarken izliyorsa çocukların oyunları ne kadar riskli olabilir?' sorusunu ortaya çıkarıyor"* diyerek denetim artışından bahsetmiştir. AE3 ise *"Kendi başına veya görüş alanı dışında oynamak artık daha az kabul edilir bir durum haline geldi. Çocukların salıncaktan düşmek gibi nedenlerle kendilerine zarar vermelerine izin verilmez. Çocuklar gereğinden fazla korunuyor"* diyerek aşırı korumacılıktan bahsetmiştir.

Son olarak ebeveynlerin çocuk kaynaklı engellerden bahsettikleri görülmüştür. AE11 *"Bugün, yetişkinlerin gözlemi ve kontrolü olmadan riskli oyunlarla haşır neşir olmak için çok daha az fırsatları var. Çünkü daha sıkı bir şekilde denetleniyorlar ve zamanları nadiren gerçekten serbest ve özgür. Çoğunlukla kulüpler vs. aracılığıyla zamanları düzenlenmiş durumda"* diyerek riskli oyuna bir engel olarak çocukların yeterince zamanı olmadığından bahsetmiştir.

4.2.4.2. Riskli oyuna tepkiler. Riskli oyuna tepkiler kategorisi ebeveynlerin riskli oyunla ilgili verdikleri kararları ve çeşitli tepkileri ele alır. Analiz sırasında bu tepkilerin çeşitli faktörlerden etkilenerek değiştiği görülmüştür ve bu alt kategori ölçütler olarak ele alınmıştır. Ebeveynlerin duygusal tepkileri olumlu ve olumsuz duygular olarak ele alınmıştır. Ebeveynin rolü ise riskli oyun sırasındaki davranışlarına göre sınıflandırılmıştır. Bu alt kategori için oluşturulan model Şekil 4.20’de görülebilir.



Şekil.4.20. Riskli oyuna tepkiler hiyerarşik kod- alt kod modeli

4.2.4.2.1. Ölçütler. Ölçütler yaş, özdenetim ve deneyim olarak ortaya çıkmıştır. AE8 gözden uzak oyunla ilgili "*Belli bir yaştan sonra sorun yok. Her zaman izlenmek istemezsin. Ama şu anda 3 yaşında bunun için çok küçük*" diyerek yaş ölçütünü, AE7 büyük yüksekliklerde oyunla ilgili "*Zaman zaman daha fazla tırmanmadan önce kendi başlarına inip inemeyeceklerini kontrol etmeleri gerekiyor*" diyerek özdenetim ölçütünü, AE5 ise "*Çocuklar ne kadar çok pratik yaparsa, onlara o kadar çok güvenimiz. Bu nedenle, yaralanma olasılığı da azalır*" diyerek deneyim ölçütünü vurgulamaktadır.

4.2.4.2.2. Duygular. Ebeveynlerin verdiği duygusal tepkiler incelenmiş ve tepkiler hoşnut olunan ve hoşnut olunmayan duygular olarak sınıflandırılmıştır. Sevinç, güven ve sakinlik kodları *hoşnut olunan duygular* sınıfında yer alırken; korku endişe ve tereddüt *hoşnut olunmayan duygular* sınıfında yer almaktadır. AE2 "*Çocuklarımı ağaçlarda gördüğümde hep mutlu oluyorum*" diyerek sevinci ifade ederken AE11 "*O anki gücüme bağlı olarak ya sakin kalıyorum ya da ürperiyorum*" diyerek bazen sakin kaldığını bazen korktuğunu ifade etmiştir.

Hoşnut olunmayan duygulara bakıldığında AE1 özellikle yüksek hızda oyunlarda daha çok endişelendiğini ve riskli oyun sırasında tereddütte kaldığını belirtmektedir:

"Böyle durumlarda çocuğum için daha çok endişeleniyorum. Çünkü nadiren zamanında müdahale edebiliyorum ve hız çabucak kontrolden çıkıyor ya da çocuk bunu genellikle çok geç fark ediyor ve artık bununla ilgili önlem alamıyor, harekete geçemiyor. Çocuğun yeteneğini hala doğru bir şekilde değerlendirip değerlendirmedini düşünmek için zamanı yok çünkü her şey çok hızlı oluyor. ...Bir yandan çocuğumu incinmekten korumak istiyorum, diğer yandan onu deneyim kazanmaktan, beceriler edinmekten ve olası riskleri kendi kendine değerlendirme fırsatından mahrum etmek istemiyorum."

AE10 ise "Olabilecek ve yanlış gidebilecek her şeyi, gözyaşlarını, hayal kırıklıklarını, kazaları, aşırı durumlarda ciddi yaşamı tehdit edecek yaralanmaları düşünüyorum" diyerek korkusunu dile getirmiştir.

4.2.4.2.3. Ebeveynin rolü. Ebeveynlerin riskli oyun sırasındaki tepkileri eylemsiz kalma, destek olma, önlem alma ve oyunu etkileme olarak sınıflandırılmıştır. *Eylemsiz kalma* kategorisinde kabullenme, zaman tanıma ve kendini tutma kodları yer alır. *Destek olma* kategorisinde yardım etme, deneyim kazanmayı sağlama, teşvik etme ve güven verme kodları yer alır. *Önlem alma* kategorisinde öğrenmeyi sağlama, denetim, kural koyma, dikkatini izleme, doğru ekipman, tehlikesiz alan seçme, riski azaltma ve gözlemlene kodları yer almaktadır. Son olarak *müdahale etme* kategorisinde ise baş etme yolları öğretme, düşünmeye yöneltme, oyunu durdurma/bitirme, alternatif önerme, açıklama yapma ve uyarma kodları yer alır.

Ebeveynlerin görüşleri incelendiğinde eylemsiz kalma kategorisinden kabullenmeyi vurgulayan AE1 "Elbette, bazen bir şeylerin ters gitmesi de gerekir ve kendi sınırlarınızın nerede olduğunu anlamak için küçük yaralanmaları kabul etmek gerekir" demiştir. Zaman tanımayı vurgulayan AE11 ise "Şiddetine bağlı olarak aklımdan şunlar geçer: Sonra aklımdan 'Bakalım nereye kadar gidecek, bana göre çok riskli hale gelmeden duracak mı durmayacak mı?' " demiştir.

Destek olma kategorisinden teşvik etme ve güven vermeyi vurgulayan AE5 " 'Aferin! Sana güveniyorum!' derim. ...Arka planda olmak ama bana ihtiyaçları olduğunda burada olduğumun sinyalini veririm" demiştir. Önlem alma kategorisine bakıldığında AE7 tehlikeli araç gereçlerle oyunda ebeveynlerin denetim ve doğru ekipman sağladığını söylerken riski azaltma ile ilgili önlemler aldığını da belirtmiştir.

"Yetişkinler çok tehlikeli olup olmadığını değerlendirmek için yanlarındalar ve yetişkinler çocuğa ve yaşa uygun araçlar seçiyorlar. ...Yeni bir yere geldiğimizde,

daha sonra özgürce oynayabilmeleri için riskleri çocuklarla birlikte tanımlamaya yeterli zaman ayırmaya çalışıyoruz. Bu ayrıca daha sonra bir yerde yalnız kalırlarsa (veya diğer yetişkinlerle birlikte olsalar bile), bir şeyin onlar için çok riskli olup olmadığına karar verebilmelerine yardımcı olur."

AE11 ise ebeveynin çocuğun dikkatini izlemesi, kural koyması ve koruyucu ekipman sağlanması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir: "*Çocuk çok yorgun ve dikkati dağınık değilse, koruyucu eldiven takmak ve başkalarıyla mesafeyi korumak gibi kurallara uyabildiği ve sadece konsantre olabildiği kadar süre boyunca istediği gibi çalışmakta özgürdür."*

Son olarak müdahale etme kategorisine bakıldığında AE8 büyük yüksekliklerde oyunla ilgili örneğinde "*Daha sonra ona yukarıda güvende olup olmadığını ve kendi başına inip inemeyeceğini soruyorum*" çocuğu düşünmeye yönelttiğini, AE7 ise açıklama yapma rolünün hem çocuk hem ebeveyn açısından önemini şu şekilde vurgulamıştır: "*Oyun oynarken, bir şeylerin yanlış gidebileceği konusunda endişelenirsek çocuklarla bunun hakkında konuşmak... Ayrıca onların bize ne oynadıklarını açıklamalarından da mutluyuz, riski biz yanlış değerlendirmiş olabiliriz."*

AE1 ise oyunu durdurma/bitirme, açıklama yapma ve alternatif önerme rolleri olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: "*Riskli oyunu yarıda kesip mevcut oyunun neden çok riskli olduğunu düşündüğümü çocuğa açıklamaya ve daha az riskli benzer bir oyun için çocukla birlikte bir çözüm bulmaya çalışırım."*

4.2.4.3. Uygulamaya yönelik görüşler. Son olarak uygulamaya yönelik görüşler kategorisinde ise ebeveynlerin velisi oldukları anaokuluna ve buldukları ülkedeki uygulama ve fırsatlara ilişkin görüşleri yer alır. Ebeveynlerin doğa temelli anaokuluna ilişkin görüşler okuldaki olanaklar, eğitimciler ve risk yönetimine katılım durumlarına göre sınıflandırılmıştır. Almanya'daki olanaklara ilişkin görüşleri ise doğa temelli anaokulu olmayan okullarla ilgili görüşler ve çevrenin olanaklarına göre ikiye ayrılmıştır (Şekil 4.21).



Şekil.4.21. Uygulamaya yönelik görüşler hiyerarşik kod- alt kod modeli

4.2.4.3.1. Doğa temelli anaokuluna ilişkin. Ebeveynlerin çocuklarının gittiği orman anaokuluna yönelik görüşleri orman anaokulunun riskli oyun olanakları ve okuldaki risk yönetimine ebeveynlerin katılımları açısından ele alınmıştır. AE10 anaokulunun olanaklarını şu şekilde anlatmıştır:

"Sadece kızımın anaokulu grubundan haberdarım. Burada çocuklara riskli oyunlar oynama fırsatı veriliyor. Aynı zamanda sınırların nerede olduğu ve örneğin sopa veya ateşin nasıl kullanılacağı veya tırmanırken nelere dikkat etmeniz gerektiği (örn. doğru ayakkabılar) hakkında net kurallar var. Benim düşünceme göre, çocuklardan çok şey yapmaları bekleniyor ve bağımsız olarak oynama özgürlüğü veriliyor. Ormanlık alan da nispeten geniş böylece çocuklar özgürce taşlarla, sopalarla oynama ve tırmanma, gözden uzakta oynama gibi riskli oynayabilecekleri alana sahipler."

Orman anaokulunda risk yönetimine katılıma bakıldığında ise 11 ebeveynin 10'u risk yönetimine katılmadıklarını belirtmişlerdir. Sadece AE3 risklerle ilgili eğitimcilerin bilgi verdiklerini ve buna yönelik önlem aldıklarını şu şekilde ifade etmiştir: *"Çocuklarımızın ne tür giysiler giymeleri gerektiği konusunda rehberlik alıyoruz. Örneğin kapalı bir daire olan atkılar (bir yere takılıp nefes alamamasına neden olabilir) takmamak veya lastik çizme giymemek (tırmanma sırasında riskli) gibi. Lastik yağmur çizmeleri bilek hareketlerini fazla kısıtlar ve zemine de iyi tutunamaz."*

4.2.4.3.2. Ülkedeki olanaklara ilişkin. Almanya'daki diğer eğitim kurumları ve Almanya'da çevrenin olanaklarına yönelik görüşler bu başlıkta yer almaktadır. Çevresel olanaklar kategorisinde sokaklar, spor alanları, doğal alanlar, parklar, evlerin bahçeleri ile sağlanan ekipmanlar kodları yer almaktadır.

Ebeveynlerin diğer eğitim kurumları ile ilgili görüşleri incelendiğinde AE6 kodlu katılımcı *"Diğer kreşlerde riskli oyunlar için hala çok az fırsat olduğunu ve bu tür oyunların*

genellikle çok hızlı sonlandırıldığını düşünüyorum" diyerek riskli oyunun diğer anaokullarında hızlıca sonlandırıldığını düşündüğünü ifade etmiştir. AE3 ise "*Çoğu kurumda riskli deneyim olanağı sınırlıdır ve bu da çocukların serbestçe dolaşım olanaklarının sınırlı olmasından kaynaklanmaktadır"* diyerek diğer anaokullarının fiziksel olanaklarının sınırlı olmasından kaynaklanan sorunlar olduğunu belirtmiştir.

Ebeveynlerin çevrenin riskli oyun olanaklarına yönelik görüşleri incelendiğinde ise AE7 "*Ancak en azından Hamburg'da çocukların dışarıda ve doğada kendi deneyimlerini yaşamaları için birçok fırsat olduğu söylenebilir. Örneğin birçok oyun alanı, scooter veya kaykay için rampalar, orman anaokulları, ormanlar"* diyerek oyun alanlarından, doğal alanlardan ve var olan doğa temelli kurumlardan bahsettiği görülmüştür. AE1 de spor kulüplerinden ve evlerinin koşullarından şu şekilde bahsetmiştir: "*Spor kulübünde spor, yürümeye başlayan çocuklar için parkur alanları ve bolca bisiklet sürme etkinliği yapıyoruz. Nispeten doğal olan kendi bahçemizde kürek gibi bahçe aletleri ve etraftaki dallar/taşlar ile oynama"*.

4.3. Çapraz Durum Bulguları

Bir çoklu durum çalışması olan bu araştırmada iki durumun benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyma amacıyla çapraz durum analizi yapılmıştır. Araştırma soruları doğrultusunda bulgular *oyun ortamı, çocukların riskli oyunları, eğitimcilerin yaklaşımları ve ebeveynlerin yaklaşımları* olmak üzere 4 tema kapsamında ele alınarak sunulmuştur.

4.3.1. Oyun Ortamı

"Türkiye'deki ve Almanya'daki doğa temelli anaokulları riskli oyun temelinde oyun ortamının fiziksel özellikleri açısından ne tür benzerlik ve farklılıklara sahiptir?" araştırma sorusu oyun alanları ve riskli oyun fırsatları olmak üzere iki kategoride sunulmuştur.

4.3.1.1. Oyun alanları. Almanya'da çocukların açık havada oyun oynayabileceği belirlenmiş 13 alan bulunmaktadır. Gözlemler boyunca 9 farklı oyun alanı ziyaret edilmiştir. Alanlardan ikisi okulun sınırları içinde bulunur. Biri de okulun kapısının bitişiğinde yer almaktadır. Kalan 6 alana ise yürüyerek yaklaşık 15-20 dakikada ulaşılmaktadır. Türkiye'de ise çocukların açık havada oyun oynamaları için belirlenmiş olan 4 alan bulunmaktadır. Gözlemler boyunca bu alanların hepsi ziyaret edilmiştir. Alanlardan ikisi okulun sınırları içinde bulunur. Diğer iki alana 5-10 dakikalık bir yürüyüş ile ulaşılmaktadır.

Genel olarak oyun alanları karşılaştırıldığında Alman çocukların daha çok seçeneğe sahip oldukları görülür. Dikkat çeken noktalardan biri Almanya'daki alanların Türkiye'deki alanlara göre daha geniş olmasıdır. Ayrıca Almanya'daki oyun alanlarının çoğu düz bir zeminken Türkiye'deki alanlar daha eğimli bir yapıya sahiptir. Almanya'daki alanlar çoğunlukla patikalar, dere, hendek gibi doğal sınırlara sahiptir. Türkiye'deki alanlar ise çoğunlukla çocuklar ve eğitimciler tarafından ağaçlara kurdeleler bağlanarak sınırlandırılmıştır. Son olarak Almanya'daki alanlarda eğitimcilerin oyun amaçlı daha çok düzenleme yapmış olmasıdır.

4.3.1.2. Riskli oyun fırsatları. Her riskli oyun kategorisi için Türkiye ve Almanya'daki fırsatlar karşılaştırılmıştır. Alanların riskli oyun fırsatları Tablo 4.1'de görülmektedir.

Tablo 4.1. *Alanların riskli oyun fırsatları*

Riskli oyun kategorileri	Olanak bulunan alan sayısı	
	Türkiye (Toplam 4 alan)	Almanya (Toplam 9 alan)
Büyük yükseklikler		
Tırmanma	4	9
Atlama	4	9
Denge	4	9
Sarkma-sallanma	3	5
Yüksek hız		
Koşma	4	8
Kayma	2	4
Sallanma	2	4
Bisiklet-scooter	1	1
Dönme	4	8
Paten-kayak	0	0
Tehlikeli araç gereçler		
Bağlama aletleri	0	2
Kesme aletler	0	2
Tehlikeli unsurlar		
Tehlikeli canlılar	2	8
Ateş	2	2
Kayalık	2	1
Su	0	4
Karanlık	0	3
Yüksek ses	0	0
Bilinmeyen nesne/ ortam	0	0
İtiş-kakış		
Sopalarla oyun	4	8
Dövüşme	4	8
Gözden uzak		
Saklanma-gizlenme	4	9
Tek başına keşif	2	8
Etki ile oyun		
Kendini çarpma	4	9
Nesneyi çarpma	4	9
Dolaylı risk	4	8

Büyük yüksekliklerde oyun fırsatı her iki ülkede de bulunmaktadır. Tırmanma, atlama, denge için fırsatlar tüm alanlarda görülürken sarkma/ sallanma oyunları tüm alanlarda gözlemlenmemiştir. Büyük yüksekliklerde oyun fırsatlarında mevsimsel farka rastlanmamıştır. Bu oyunlar için Almanya'da daha fazla çeşitli malzeme bulunmaktadır.

Yüksek hızda oyun fırsatı her iki ülkede de bulunmaktadır. Koşma ve dönme oyunları için fırsatlara daha sık rastlanmıştır. Paten veya kayak fırsatı ise iki ülkede de bulunmamaktadır. Yüksek hızda oyun fırsatlarında mevsimsel farka rastlanmıştır. Almanya'da 1 alanda sonbaharda kayma fırsatı bulunmazken kış mevsimindeki yağışlar kayma olanağı yaratmıştır. Türkiye'de var olan fırsatlar değişmezken kış mevsiminde kayma oyunlarının hızı artmıştır. Yüksek hızda oyunlar için kullanılan malzemelerde iki ülke arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır.

Tehlikeli araç gereçlerle oyun fırsatı Türkiye'deki alanların hiçbirinde sürekli olarak bulunmamaktadır. Kullanılan malzemelere bakıldığında Almanya'da kesme aleti olarak daha çeşitli malzemeler bulunduğu görülmüştür. Bu oyunda mevsimsel farka rastlanmamıştır.

Tehlikeli unsurlara yakın oyun fırsatlarından tehlikeli canlılar, ateş ve kayalık yakınında oyun fırsatı iki ülkede de bulunurken yüksek ses ve bilinmeyen nesne/ortam iki ülkede de bulunmamaktadır. Almanya'da ek olarak su ve karanlık unsurları bulunmaktadır. Mantarlar, zararlı bitkiler ve keneler iki ülkedeki ortak tehlikeli canlılardır. Buna ek olarak Türkiye'de sahipsiz kedi ve köpekler bu kategoride ele alınmıştır. Almanya'da ise ek olarak yemişler ve kazlar bu kategoride bulunmaktadır. Tehlikeli unsurlara yakın oyun ile ilgili mevsimsel fark mevsimden mevsime değişiklik gösterebilen tehlikeli canlılarla ilişkilidir.

İtiş-kakış oyunu kategorisinde yer alan sopalarla oyun ve dövüşme oyunları için fırsatlar her iki ülkede de gözlemlenmiştir. Sopalarla oyun için dallar kullanılmaktadır. Bu oyun kategorisinde mevsimsel fark bulunmamıştır.

Gözden uzak oyun kategorisinde olan saklanma-gizlenme ve tek başına keşif fırsatları her iki ülkeden alanlarda gözlemlenmiştir. Saklanma-gizlenme oyunları Türkiye ve Almanya'daki tüm alanlarda bulunmaktadır. Bu oyun için her iki ülkede de yoğun bitki örtüsünün yarattığı fırsatlar, kuytu köşeler ve arkasına geçilebilecek yapılar kullanılmaktadır. Gözden uzak oyunda belirgin bir mevsimsel fark bulunmamıştır.

Etki ile oyun kategorisinde olan nesneyi çarpma ve kendini çarpma fırsatları hem Türkiye'deki hem Almanya'daki tüm alanlarda bulunmaktadır. Nesneyi çarpma oyunları

için dalları veya taşları yere veya ağaca çarpma olanağı her iki ülkede de bulunurken Almanya’da buna ek olarak dalları ya da taşları dere ya da göllere çarpma olanağı ile salınacağı bağlı bulunduğu ağaca çarpma olanağı da bulunmaktadır. Bu oyun kategorisinde mevsimsel fark bulunmamıştır.

Dolaylı risk kategorisinde olan birbirlerini görebilme kodu her iki ülkedeki alanlarda gözlemlenmiştir. Dolaylı riskte mevsimsel fark bulunmaktadır. Kışın karanlık olan sabah saatlerinde Almanya’da dolaylı risk olanağı azalmıştır. Bununla birlikte kış mevsimi ile ağaçlar yapraklarını dökünce hem Türkiye’de hem Almanya’da var olan dolaylı risk fırsatları da artmıştır.

4.3.2. Çocukların Riskli Oyunları

“Türkiye’deki ve Almanya’daki doğa temelli anaokulları çocukların riskli oyuna katılımı ve tercih ettikleri riskli oyun türleri açısından ne tür benzerlik ve farklılıklara sahiptir?” sorusunun yanıtı oyun türleri ve sıklığı kategorisinde sunulmuştur.

4.3.2.1. Oyun türleri ve sıklığı. Oyun türleri kategorisi için alanyazındaki sınıflandırma temel alınarak büyük yüksekliklerde oyun, yüksek hızda oyun, tehlikeli araç-gereçlerle oyun, tehlikeli unsurlara yakın oyun, itiş kakış oyunu, gözden uzak oyun, etki ile oyun ve dolaylı risk alt kategorileri oluşturulmuştur. Hem Türkiye’de hem Almanya’da tüm kategorilerden oyun gözlemlenmiştir ancak bu kategorilere ait farklı oyun tiplerinin hepsi görülmemiştir. Çocukların oyunları ve oyunların sıklığı Tablo 4.2’de detaylı görülebilir.

Tablo 4.2. *Çocukların riskli oyunlarının dağılımı*

Riskli oyun kategorileri	Oyun sıklığı	
	Türkiye	Almanya
Büyük yükseklikler		
Tırmanma	40	53
Denge	9	35
Atlama	9	13
Sarkma-sallanma	5	10
Yüksek hız		
Koşma	51	57
Sallanma	12	52
Kayma	11	7
Bisiklet-scooter	10	6
Dönme	8	6
Paten-kayak	0	0
Tehlikeli araç gereçler		
Bağlama aletleri	6	9
Kesme aletler	2	3
Tehlikeli unsurlar		
Tehlikeli canlılar	6	4
Ateş	5	12
Kayalık	0	1

(devamı arkadadır)

Tablo 4.2. *Çocukların riskli oyunlarının dağılımı* (devamı)

Su	0	2
Yüksek ses	0	0
Bilinmeyen nesne/ ortam	0	0
Karanlık	0	0
İtiş-kakış		
Dövüşme	2	14
Sopalarla oyun	0	9
Gözden uzak		
Saklanma-gizlenme	11	9
Tek başına keşif	4	10
Etki ile oyun		
Nesneyi çarpma	18	31
Kendini çarpma	1	6
Dolaylı risk	10	30

Büyük yüksekliklerde oyun kategorisine ait oyunlar tırmanma, atlama, denge ve sarkma-sallanmadır. Hem Türkiye’de hem Almanya’da bu oyun türlerinin tümü gözlemlenmiştir. Büyük yüksekliklerde oyun Almanya’da toplam 111 kez, Türkiye’de 63 kez olmak üzere, Almanya’da daha sık gözlemlenmiştir. Analizlere göre en sık oynanan oyun her iki ülkede de tırmanma oyunlarıdır. En az oynanan oyun ise sarkma/sallanmadır. Önceki başlıkta oyun alanlarının olanaklarına bakıldığında sarkma/sallanma olanağının diğerlerine göre her iki ülkede de daha sınırlı olduğu görülür.

Yüksek hızda oyun kategorisine ait oyunlar paten-kayak, bisiklet-scooter, koşma, kayma, sallanma ve dönmedir. Hem Türkiye’de hem Almanya’da paten-kayak hariç tüm oyunlar gözlemlenmiştir. Çünkü paten/kayak fırsatı Türkiye ve Almanya’daki alanların hiç birinde bulunmamaktadır. Yüksek hızda oyun Almanya’da toplam 128 kez, Türkiye’de 92 kez ile Almanya’da daha sık gözlemlenmiştir. Analizlere göre en sık oynanan oyun her iki ülkede de koşmadır. En az oynanan oyun ise Türkiye’de dönme, Almanya’da dönme ve bisiklet sürmedir. Alanların olanakları incelendiğinde dönme olanağı iki ülkede de hemen her alanda bulunurken bisiklet sürme olanağı birer alanda bulunmaktadır, dolayısıyla kısıtlıdır.

Tehlikeli araç gereçlerle oyun kategorisine ait oyunlar bağlama aletleri ve kesici aletlerle oyundur ve her iki ülkede de her iki oyun gözlemlenmiştir. Bağlama aletleri olarak her iki ülke de halatlar kullanılmaktadır. Kesici aletlerde ise iki ülke arasında fark bulunmaktadır. Almanya’da kesici alet olarak küçük bıçaklar, testereler ve soyacaklar kullanılırken Türkiye’de yalnızca küçük delikleri olan rendeler ve soyacaklar kullanılmıştır. Türkiye’de gerçek bir bıçak ya da benzeri bir kesici alet kullanımı gözlemlenmemiştir. Tehlikeli araç gereçlerle oyun Almanya’da toplam 12 kez, Türkiye’de 8 kez olmak üzere, Almanya’da daha sık gözlemlenmiştir. Oyunların sıklığına bakıldığında bağlama aletleri her

iki ülkede de en sık oynanan etki ile oyun türüdür. Tehlikeli araç gereçlerle oyun olanağı Türkiye'deki alanlarda kalıcı olarak bulunmazken Almanya'daki 2 alanda sürekli bulunmaktadır.

Tehlikeli unsurlara yakın oyun kategorisinde alanların olanakları incelendiğinde hem Türkiye'de hem Almanya'da ortak olan fırsatlardan tehlikeli canlılar, ateş ve kayalıkla ilgili oyunlardan ateş ve tehlikeli canlılara yakın oyun her iki ülkede de gözlemlenmiştir. Kayalıklara yakın oyun ise Türkiye'de de olanak olmasına rağmen yalnızca Almanya'da görülmüştür. Almanya'daki alanlarda bulunan olanaklardan karanlık ve suya yakın oyundan ise yalnızca suya yakın oyun gözlemlenmiştir. Tehlikeli unsurlara yakın oyun Almanya'da toplam 19 kez, Türkiye'de 11 kez ile Almanya'da daha sık gözlemlenmiştir. Analizlere göre en sık oynanan oyun Almanya'da ateşe yakın oyun, Türkiye'de tehlikeli canlılara yakın oyundur. En az oynanan oyun ise Almanya'da kayalıklara yakın oyun, Türkiye'de ateşe yakın oyundur.

İtiş-kakış oyunları kategorisinde dövüş ve sopalarla oyun yer almaktadır. Dövüşme oyunları her iki ülkede de gözlemlenmiştir. Sopalarla oyun ise yalnızca Almanya'da görülmüştür. İtiş-kakış oyunu Almanya'da toplam 23 kez, Türkiye'de 2 kez olmak üzere Almanya'da daha sık gözlemlenmiştir. Dövüşme oyunları her iki ülkede en sık oynanan oyundur. Ülkelerdeki alanların hemen hepsinde itiş-kakış oyunu olanağı bulunmaktadır.

Gözden uzak oyun kategorisinde saklanma/ gizlenme ve tek başına keşif kodları bulunmaktadır ve her iki ülkede de gözlemlenmiştir. Türkiye'de tek başına keşif ile ilgili dikkat çeken nokta Türk çocukların oyun ortamında Alman çocuklar kadar özgür olmamalarıdır. Oyun gözlemlenmiş olmasına rağmen çocuklar alanın sınırları içindeyken bile çoğunlukla görünür olmaları gerekmekte ve zaman zaman bu konuda öğretmenlerden uyarı almaktadırlar. Gözden uzak oyun Almanya'da toplam 19 kez, Türkiye'de 15 kez ile Almanya'da daha sık gözlemlenmiştir. Oyunların sıklığına bakıldığında saklanma-gizlenme Türkiye'de en sık oynanan oyun türüdür. Keşif ise Almanya'da en sık oynanan oyun türüdür. Ülkelerdeki alanların hepsinde gözden uzak oyun olanağı bulunmaktadır.

Etki ile oyunda nesneyi çarpma ve kendini çarpma oyunları yer alır. Her iki ülkede de her iki oyun gözlemlenmiştir. Etki ile oyun Almanya'da toplam 37 kez, Türkiye'de 19 kez ile Almanya'da daha sık gözlemlenmiştir. Oyunların sıklığına bakıldığında nesneyi çarpma her iki ülkede de en sık oynanan etki ile oyun türüdür. Etki ile oyun olanağı her iki ülkedeki tüm alanlarda bulunmaktadır.

Son olarak dolaylı risk de her iki ülkede gözlemlenmiştir. Bu konuda dikkat çeken bir bulgu dolaylı riskin küçük yaşlardaki özellikle 3 yaşındaki çocuklarda daha sık gözlemlenmiş olmasıdır. Dolaylı risk Almanya’da toplam 30 kez, Türkiye’de 10 kez ile Almanya’da daha sık gözlemlenmiştir. Ülkelerdeki alanların hemen hepsinde dolaylı risk olanağı bulunmaktadır.

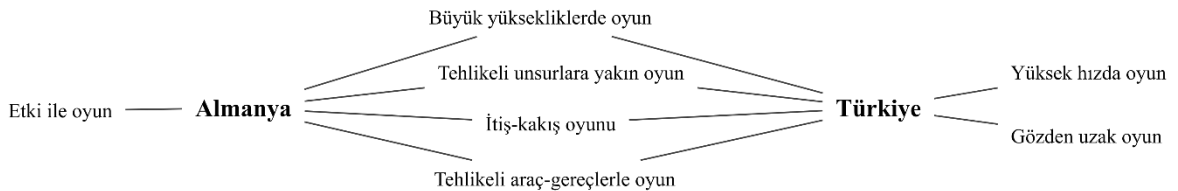
Riskli oyun kategorilerine göre oyun sıklığı genel olarak incelendiğinde Hem Almanya’da hem Türkiye’de büyük bir farkla en sık yüksek hızda oyun, ardından büyük yüksekliklerde oyun oynandığı görülmüştür. Bu iki oyundan sonra en sık oynanan oyun her iki ülkede de etki ile oyundur. En az oynanan oyunlara bakıldığında ise Türkiye’de itiş-kakış oyunu, Almanya’da tehlikeli araç gereçlerle oyun olduğu görülmüştür. En sık oynanan oyunların sıralaması aynı olsa da oyunun gözlemlenme sıklığı konusunda ülkeler arasında büyük farklar bulunmaktadır. Almanya’da çocuklar riskli oyunlara daha sık katılmaktadırlar. Tüm riskli oyun kategorilerinde Almanya’da daha sık oyuna rastlanmıştır.

4.3.3. Eğitimcilerin Yaklaşımları

“Türkiye’deki ve Almanya’daki doğa temelli anaokulları riskli oyun temelinde eğitimcilerin yaklaşımları açısından ne tür benzerlik ve farklılıklara sahiptir?” araştırma sorusu bu bölümde riskli oyuna yönelik inançlar, eğitimcinin rolü ve uygulamalarla ilgili önlemler olmak üzere üç kategoride sunulmuştur.

4.3.3.1. Riskli oyuna yönelik inançlar. Bu kategori içinde tanım ve örnekler, etmenler, yararlar ve güçlükler olarak dört alt kategori bulunmaktadır.

4.3.3.1.1. Tanım ve örnekler. Eğitimcilerin tanımları incelendiğinde neredeyse hepsinin risklere odaklandığı görülür. Yalnızca 1 Türk eğitimci riskin yanında faydalarına da vurgu yapmıştır. Riskli oyuna verilen örnekler ise Şekil 4.22’de görülebilir.

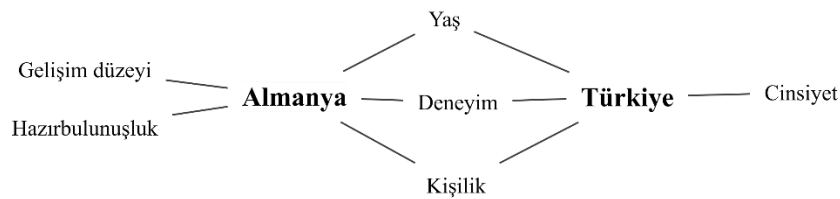


Şekil.4.22. Eğitimcilerin riskli oyun örnekleri iki vaka modeli

Örneklere bakıldığında eğitimcilerin dolaylı riskle ilgili hiç örnek vermediği görülmüştür. Hem Türk hem Alman eğitimciler büyük yüksekliklerde oyun, tehlikeli unsurlara yakın oyun, itiş-kakış oyunu ve tehlikeli araç gereçlerle oyun örnekleri

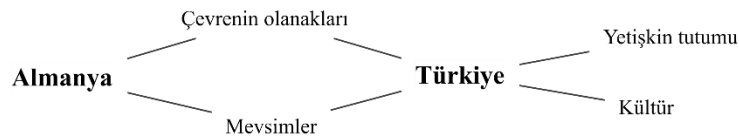
vermişlerdir. Alman eğitimciler ek olarak etki ile oyuna da örnek verirken Türk eğitimciler yüksek hızda ve gözden uzak oyuna da örnek vermişlerdir.

4.3.3.1.2. Etmenler. Etmenler bireysel (Şekil 4.23) ve çevresel (Şekil 4.24) olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Bireysel etmenler incelendiğinde yaş, deneyim ve kişilik Türk ve Alman eğitimcilerin bahsettiği ortak etmenlerdir. Gelişim düzeyi ve hazırbulunuşluk etmeninden yalnızca Alman eğitimciler bahsetmiştir. Türk eğitimciler ise ortak noktalara ek olarak cinsiyet etmeninden bahsetmişlerdir.



Şekil.4.23. Bireysel etmenler iki vaka modeli

Çevresel etmenler, fiziksel çevre ve sosyal çevre olmak üzere iki kategoride incelenmiştir.



Şekil.4.24. Çevresel etmenler iki vaka modeli

Fiziksel çevre ile ilgili etmenler çevrenin olanakları ve mevsimlerdir ve hem Alman hem Türk eğitimciler bahsetmişlerdir. Bu konuda önemli bir nokta Türk eğitimcilerin çevrenin olanaklarında sadece eğitimcilerin oluşturduğu yapay unsurlardan bahsetmeleri, Alman eğitimcilerin ise hali hazırda var olan göl gibi doğal unsurlardan da bahsetmeleridir. Son olarak sosyal çevre ile ilgili etmenler olan yetişkin tutumu ve kültürden yalnızca Türk eğitimciler bahsetmiştir.

4.3.3.1.3. Yararlar. Yararlar bilişsel beceriler, sosyal beceriler, doğa ile etkileşim ve fiziksel gelişimin desteklenmesi olmak üzere dört sınıfta incelenmiştir. Doğa ile etkileşim ve fiziksel gelişimin desteklenmesi yararlarından hem Alman hem Türk eğitimciler bahsetmişlerdir. Bilişsel becerilerle ilgili yararlar da benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır. Riski değerlendirme yararından her iki ülkeden eğitimciler de bahsederken Türk eğitimciler ek olarak erken akademik becerilere ve problem çözme becerilerine olan yararlar da değinmişlerdir. Son olarak sosyal becerilere olan yararlar bakıldığında güçlüklerle baş etme ve özgüvene olan yararlardan her iki ülkeden eğitimciler de bahsederken Türk eğitimciler

ek olarak işbirliğinden Alman eğitimciler ek olarak çocuğun kendini tanımasını sağladığından bahsetmiştir.

4.3.3.1.4. Güçlükler. Güçlükler eğitimcilerle, ebeveynlerle ve yasal sorumluluklarla ilgili olmak üzere 3 kategoride ele alınmıştır. Yasal sorumluluklarla ve ebeveynlerle ilgili güçlüklerin her iki ülkede de yaşandığı görülmüştür. Yasal sorumluluklar kategorisine bakıldığında Alman eğitimciler okulun oyun alanlarının denetimi ile ilgili güçlük yaşarken Türk eğitimciler orman gezilerinin izinleri ile ilgili sorun yaşamaktadırlar. Ebeveynlerle ilgili yaşanan güçlük ise ebeveynlerin tutumları ile ilişkilidir.

Eğitimcilerle ilgili güçlüklerden öğretmenin kendi içinde çocuğa deneyim sağlama isteği ile güvenliği sağlama çatışması yaşamasının ve öğretmenin sürekli gözlem yapmasının zorluğundan her iki ülkede de bahsedilmiştir. Buna ek olarak Türk eğitimciler soğuk havanın kendilerine güçlük yarattığını belirtmişlerdir.

4.3.3.2. Eğitimcinin rolü. Eğitimcinin rolü oyun öncesi, oyun sırasındaki ve oyun sonrası roller olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir. Eğitimcinin oyun öncesi rolleri oyun kurma, kuralları öğretme, ebeveynle iletişim, alan kontrolü, materyal sağlama ve ortamı düzenlemedir. Oyun öncesi roller her iki ülkede de aynıdır. Elde edilen verilere göre, Alman eğitimciler en sık ortamı düzenleme rolünderken Türk eğitimciler en sık materyal sağlama rolündedir.

Eğitimcinin oyun sırasındaki rolleri eşlik etme, oyuna katılma, motive etme, rehberlik etme, konuşma, uyarma, fiziksel yardım etme, oyunu durdurma, oyunu yeniden düzenleme, gözlemlenme ve güvenliği sağlamadır. Oyun sırasındaki rollerin her iki ülkede de aynı olduğu bulgulanmıştır. Alman eğitimciler en sık gözlemlenme rolünderken Türk eğitimciler en sık uyarma rolündedir.

Son olarak oyun sonrası roller cesaretlendirme ve duygusal destektir. Duygusal destek rolü hem Türk hem Alman eğitimcilerde bulunurken cesaretlendirme rolü yalnızca Alman eğitimcilerde bulunmaktadır. Her iki ülkede de eğitimciler en sık duygusal destek rolündedirler.

4.3.3.3. Uygulamalarla ilgili önlemler. Uygulamalarla ilgili önlemler kategorisinde kurallar ve okuldaki risk yönetimi kategorileri bulunmaktadır.

4.3.3.3.1. Kurallar. Kurallar doğayı koruma kuralı, acil durum kuralları ve riskli oyun kuralları olmak üzere üç alt kategoride incelenmiştir. *Doğayı koruma* ile ilgili zarar vermeme kuralı bulunmaktadır ve bu kural her iki ülkede de uygulanmaktadır. *Acil durum kuralları* kategorisindeki güvenlik malzemeleri, küçük müdahaleler ve büyük müdahaleler kodları her iki ülkede de bulunmaktadır. Eğitimciler ormana giderken yanlarına malzemeler almaktadırlar. Türk eğitimciler ilkyardım çantası alırken Alman eğitimciler ilkyardım çantasına ek olarak cep telefonu, makas ve ebeveynlerin iletişim bilgilerini içeren bir listeyi yanlarına almaktadırlar. Yaralanma durumlarında eğitimciler küçük ya da büyük müdahalelerde bulunmaktadır. Konuyla ilgili her iki okulda da oturmuş bir sistem bulunmaktadır. Küçük müdahaleler yara bandı gibi basit uygulamaları içerirken daha ciddi yaralanmalarda ambulans aranmakta ve çocuğun hastaneye ulaşması sağlanmaktadır. Ek olarak, Alman eğitimcilerin yaralanmaları kayda aldıkları bir defter bulunmaktadır ve Almanya'daki çocukların tümü okuldayken sağlık sigortası ile korunmaktadırlar.

Kurallarla ilgili son kategori *riskli oyun kısıtlamaları*dır. Dolaylı riskle ilgili bir kural iki ülkede de bulunmamaktadır. Büyük yüksekliklerde oyun, gözden uzak oyun, itiş-kakış oyunu, tehlikeli araç gereçlerle oyun ve tehlikeli unsurlara yakın oyunla ilgili her iki ülkede de kısıtlamalar bulunmaktadır. Ek olarak Almanya'da yüksek hızda oyunla Türkiye'de etki ile oyunla ilgili kurallar da yer almaktadır. Söz konusu kurallar aşağıdaki paragrafta detaylı açıklanmıştır:

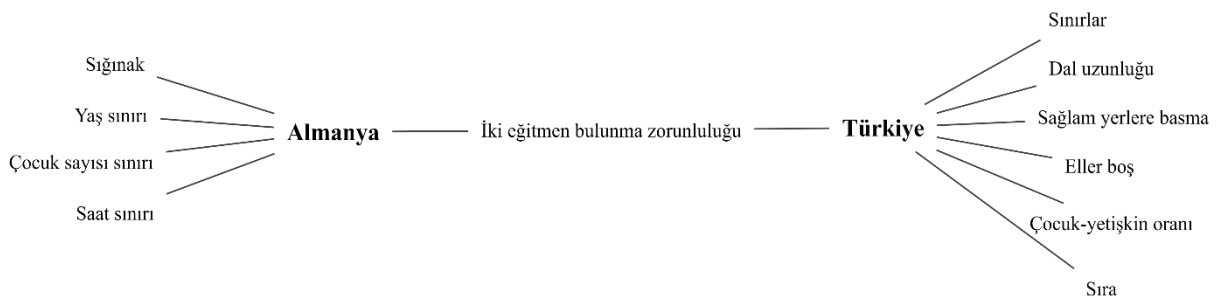
Büyük yüksekliklerde oyunla ilgili kurallar iki ülkede de yalnızca tırmanma oyunlarına yöneliktir. Türkiye'de çocukların ellerinde sopa varken bir yere tırmanmaları ve sağlam olmayan ince dallara tırmanmaları yasaktır. Almanya'da çocukların mutlaka yardımsız tırmanmaları gerekir ve yalnızca ince dalları olan söğüt ağacına tırmanmaları yasaktır. Gözden uzak oyunda keşifle ilgili kural bulunur. Almanya'da keşif yapmak isteyen çocuklar alanın sınırları içinde kalmak zorundadır. Türkiye'de ise çocukların her zaman bir eğitmen tarafından görünür olmaları beklenmekte, bu nedenle gözden uzaklaşarak keşfe izin verilmemektedir. İtiş-kakış oyunları da Türkiye'de izin verilmeyen oyunlardan biridir. Almanya'da ise itiş-kakış oyunlarında durumdan hoşlanmayan bir çocuk olursa o çocuk "Dur" dediğinde diğer çocuk/çocuklar oyunu durdurmak zorundadır. Tehlikeli araç gereçlerle oyunda kesici aletlerle ilgili kurallar iki ülkede de bulunmaktadır. Türkiye'de bu oyunda soyacak ya da rendeler kullanılır, mutlaka yetişkin gözetiminde yapılır ve tutuş eğitimi aldıktan sonra oynanabilir. Almanya'da da bu oyun mutlaka yetişkin gözetiminde oynanır. Ayrıca küçük gruplarla etkinlik yapılır, yeni başlayan çocuklar önce soyacakla

deneyim kazanır, daha sonra bıçak kullanabilir. Ek olarak eldiven kullanmak ve iş bitince bıçağı kılıfına koymak zorunludur. Tehlikeli unsurlara yakın oyunla ilgili de iki ülkede kurallar bulunur. Türkiye’de ateşin etrafında taşlarla belirlenen sınırlardan daha fazla yaklaşmamak ve ateşin kenarında tek yönde hareket etmek zorunludur. Ayrıca tehlikeli canlılar kategorisi ile ilgili bir kural bulunur. Çocukların bilmedikleri canlılara dokunmaları yasaktır. Almanya’da da ateşe sınırların ötesinde yaklaşmak yasaktır ve ateşin etrafında koşma gibi oyunlar oynanamaz, mutlaka oturmak gereklidir. Mantarlara dokunmak yasaktır.

Türkiye’de bu oyunlara ek olarak etki ile oyun kategorisindeki nesneyi çarpma oyunları ilgili bir kural bulunur. Bu kurala göre taş atmak isteyen çocuklar yalnızca belirlenen bölgede taş atabilirler. Almanya’da da ek olarak yüksek hızda oyunla ilgili kurallar bulunur. Ellerinde sopa varken koşmak, kaymak, sopayı sallamak yasaktır. Bahçedeki tümsekten bisikletle kayarak inmek ve biri bisikletten inerken onu arkadan itirmek yasaktır. Son olarak salıncağın zincirlerini döndürerek hızla açılmasını sağlamak yasaktır.

4.3.3.3.2. Risk yönetimi. Risk yönetimi gereksinimler, çevre koşullarının yönetimi, sürekli eğitim ve paydaşlarla işbirliği olmak üzere dört alt kategoride ele alınmıştır.

Türkiye’de uygulanan *gereksinimler* resmi olarak zorunlu değildir. Okul tarafından kararlaştırılıp uygulanmaktadır. Almanya’da uygulanan gereksinimler ise yasal zorunluluklardır. Gereksinimlerle ilgili oluşturulan model Şekil 4.25’te görülebilir.



Şekil.4.25. Gereksinimler iki vaka modeli

Her iki ülkede de her sınıfta iki eğitmen olması zorunludur. Ek olarak Almanya’da sığınmak olması zorunluluğu, çocuk sayısı sınırı, saat sınırı ve yaş sınırı gereksinimleri bulunur. Türkiye’de ise çocuk-yetişkin oranı ve orman anlaşmaları bulunmaktadır. 4.25’te anlaşmanın maddeleri de görülmektedir. Bu maddeler ormana yürüyüşte sırada uyulması gereken kurallar, yürüyüşte ellerin boş olması, alanın sınırlarında kalma, oynanabilecek dalın uzunluğu, sağlam yerlere basmaya dikkat etme ve çocuk-yetişkin oranıdır. Türkiye’de

doğrudan oyunu etkileyen gereksinimler bulunurken Almanya'daki gereksinimler okulun sistemine yöneliktir.

Çevre koşullarının yönetimi kategorisinde iklim koşullarının kontrolü, alan kontrolü ve denetim kodları bulunur ve her iki ülkede de aynıdır. İklim koşulları ile ilgili Türkiye'deki uygulamaya göre rüzgâr hızı 12 km/saat üzerindeyse Almanya'da 50 km/saat üzerindeyse ormana gidilmez. Alan kontrollerine bakıldığında her iki ülkede de eğitimciler ziyaret edilen alanları önceden kontrol etmektedirler. Almanya'da ek olarak okulun düzenli ziyaret etmeyi planladığı alanlar eyalet tarafından kontrol edilip onaylanmalıdır. Ayrıca şiddetli fırtınalardan sonra görevliler kontrol etmeden ormana gidilemez. Çevre koşullarının yönetiminde son kod denetimdir. Türkiye'de denetimler yasal bir zorunluluk olmamasına rağmen uzmanlar tarafından her yıl yapılır. Almanya'da ise her yıl denetim yapılması yasal zorunluluktur.

Sürekli eğitim kategorisinde yer alan ilkyardım eğitimi ve seminerler her iki ülkede de ortaktır. Eğitimciler Almanya'da iki yılda bir Türkiye'de yılda bir ilkyardım eğitimine katılmaktadırlar. Ayrıca her iki ülkede de ihtiyaç doğrultusunda seminerlere yer verilmektedir.

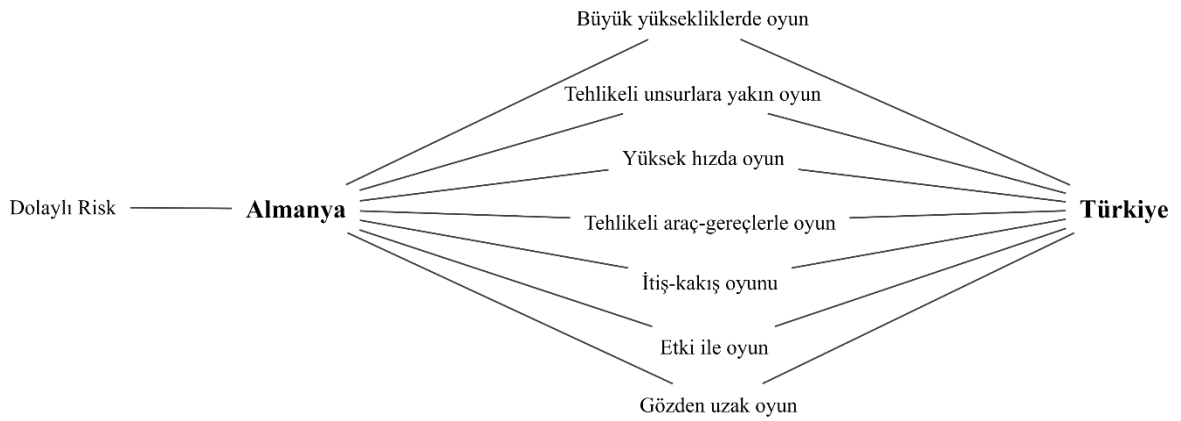
Risk yönetiminde yer alan son alt kategori *paydaşlarla işbirliği*dir. Eğitimcilerle ve ebeveynlerle işbirliği ve çocuklarla iletişim yoluyla paydaşlarla işbirliği yapılır. Eğitimcilerle işbirliği iki ülkede de bilgi alışverişi ile sağlamaktadır. Bu işbirliği ormanda uygulanan kuralların tüm sınıflarda aynı olmasını amaçlamaktadır. Ebeveynlerle işbirliği öncelikle toplantılarla bilgi alışverişi sağlanarak yapılmaktadır. Türkiye'de ebeveynler kendi uzmanlık alanlarına göre okulun aldığı kararlarda daha çok söz hakkına sahiptir ve sürece daha çok dahildir. Son olarak çocuklarla çember sohbetlerinde iletişim kurulur ve risk yönetimi için gerekli kurallar çocuklara aktarılır.

4.3.4. Ebeveynlerin Yaklaşımları

“Türkiye'deki ve Almanya'daki doğa temelli anaokulları riskli oyun temelinde ebeveynlerin yaklaşımları açısından ne tür benzerlik ve farklılıklara sahiptir?” sorusu bu bölümde riskli oyuna yönelik inançlar, riskli oyuna tepkiler ve uygulamaya yönelik görüşler olmak üzere üç kategoride sunulmuştur.

4.3.4.1. Riskli oyuna yönelik inançlar. Riskli oyuna yönelik inançlar kategorisine ait üç alt kategori *tanım ve örnekler, yararlar ve engeller* olarak sunulmuştur.

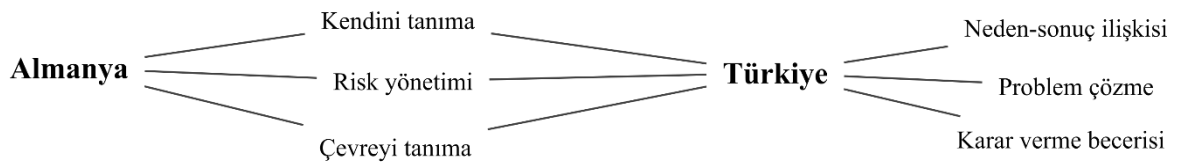
4.3.4.1.1. Tanım ve örnekler. Ebeveynlerin riskli oyun tanımları risk odaklı ve eğitim odaklı bakış olarak iki sınıfta incelenmiş ve çoğunlukla risk odaklı tanımlar yapıldığı görülmüştür. Risk odaklı bakış kategorisinde yeteneklerini hatalı algılama ve fiziksel hasar alma kodları yer alır. Tanımlarda en çok fiziksel hasar alma boyutuna vurgu yapılmıştır. Eğitim odaklı bakış kategorisinde ise denemeler yapma, sınırlarını test etme ve öğrenme amacı taşıma kodları yer alır. Türk ebeveynler sınırlarını test etme ve öğrenme amacı taşıma boyutuna değinirken Alman ebeveynler denemeler yapma boyutuna da değinmişlerdir. Riskli oyuna verilen örnekler ise Şekil 4.26'da görülebilir.



Şekil.4.26. Ebeveynlerin riskli oyun örnekleri iki vaka modeli

Hem Türk hem Alman ebeveynler büyük yüksekliklerde oyun, tehlikeli unsurlara yakın oyun, yüksek hızda oyun, etki ile oyun, gözden uzak oyun, itiş-kakış oyunu ve tehlikeli araç gereçlerle oyun örnekleri vermişlerdir. Alman ebeveynler ek olarak dolaylı riskle ilgili de örnek vermişlerdir.

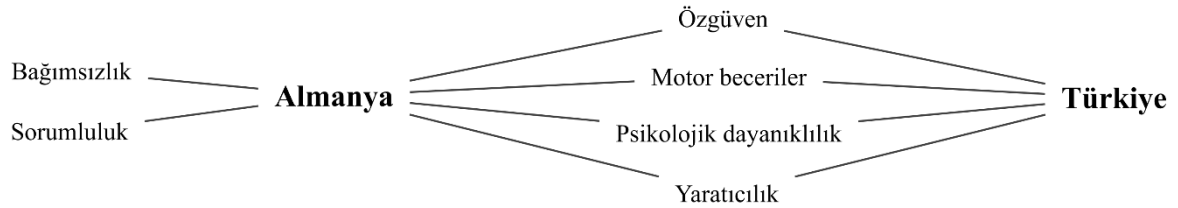
4.3.4.1.2. Yararlar. Yararlar öğrenme alanları açısından ve gelişim açısından olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Öğrenme alanları açısından yararlar Şekil 4.27'de görülebilir.



Şekil.4.27. Öğrenme alanları açısından yararlar iki vaka modeli

Bu kategoride yer alan risk yönetimi, kendini tanıma ve çevreyi tanıma yararlarından hem Türk hem Alman ebeveynler bahsederken riskli oyunların karar verme becerisini, neden-sonuç ilişkisi kurabilmeyi ve problem çözme becerilerini geliştirmesinden yalnızca

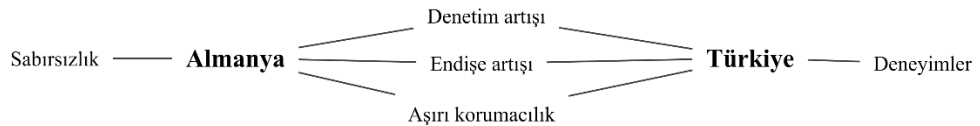
Türk ebeveynler bahsetmiştir. Ebeveynlerin en sık bahsettiği yarar kendini tanımadır. Gelişim açısından yararlar Şekil 4.28’de görülebilir.



Şekil.4.28. Öğrenme alanları açısından yararlar iki vaka modeli

Bu kategoride yer alan motor becerilerin gelişimi, yaratıcılık, özgüven ve psikolojik dayanıklılıktan hem Türk hem Alman ebeveynler bahsederken riskli oyunların bağımsızlık ve sorumluluk geliştirmesinden yalnızca Alman ebeveynler bahsetmiştir. Bu kategoride Alman ebeveynler en sık özgüvene olan yararları değinirken Türk ebeveynler özgüven ve motor becerilere olan yararları değinmiştir.

4.3.4.1.3. Engeller. Engeller ortam kaynaklı, yetişkin kaynaklı ve çocuk kaynaklı olmak üzere üç sınıfta incelenmiştir. En sık bahsedilen yetişkin kaynaklı engellerdir. Ortam açısından incelendiğinde iki ülkeden ebeveynlerin de alan yetersizliğinden bahsettikleri görülmüştür. Yetişkin kaynaklı engellerle ilgili model Şekil 4.29’da görülmektedir.



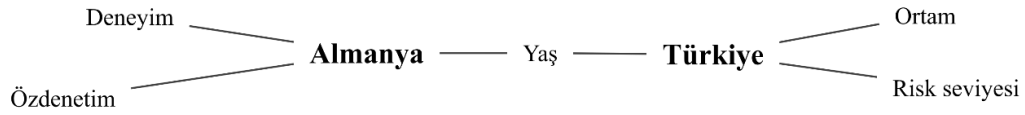
Şekil.4.29. Yetişkin kaynaklı engeller iki vaka modeli

Ortaya çıkan modele göre, iki ülkeden ebeveynler aşırı korumacılık ve günümüzde artan denetim ve endişe artışını riskli oyunun önünde engel olarak görmektedirler. Buna ek olarak, Alman ebeveynler yeterince sabırlı olamamalarını Türk ebeveynler ise kendi çocukluk deneyimlerinin etkisini birer engel olarak belirtmişlerdir. Son olarak çocuk kaynaklı bir engel olarak çocukların oyuna zamanlarının olmamasından yalnızca Alman ebeveynler bahsetmiştir.

4.3.4.2. Riskli oyuna tepkiler. Bu kategori ölçütler, duygular ve ebeveynin rolü olmak üzere 3 sınıfta sunulmuştur.

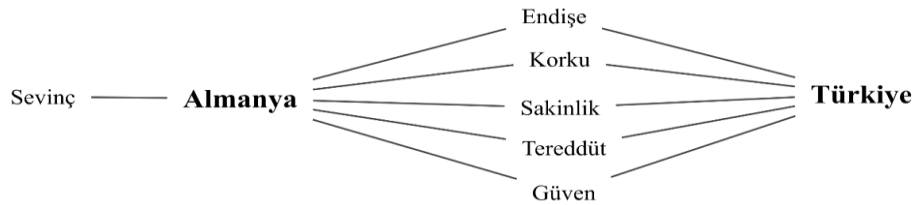
4.3.4.2.1. Ölçütler. Ölçütlerle ilgili oluşturulan model Şekil 4.30’da görülebilir. Çocukların riskli oyuna katılımında ebeveynlerin tepkisini biçimlendiren ölçütlerden çocuğun yaşı ölçütünün her iki ülkede de geçerli olduğu görülmüştür. Türkiye’de farklı

olarak oyun ortamının ve risk seviyesinin de ebeveyn tepkilerinde etkili olduğu görülürken Almanya’da çocuğun riskli oyundaki deneyiminin ve özdenetiminin etkili olduğu görülmüştür. Türk ebeveynler en sık ortamdan bahsederken Alman ebeveynler en sık deneyimden bahsetmiştir.



Şekil.4.30. Ölçütler iki vaka modeli

4.3.4.2.2. Duygular. Duygusal tepkiler hoşnut olunan ve hoşnut olunmayan duygular olarak sınıflandırılmış ve karşılaştırılmıştır (Şekil 4.31).



Şekil.4.31. Duygular iki vaka modeli

Ebeveynler hoşnut olunmayan duyguları daha sık yaşamaktadırlar. Hoşnut olunmayan duygulardan endişe, korku ve tereddüt hem Türk hem Alman ebeveynlerde görülmüştür. En sık bahsedilen duygu endişedir. Hoşnut olunan duygulardan sakinlik ve güven her iki ülkeden ebeveynlerde de görülürken sevinçten yalnızca Alman ebeveynler bahsetmiştir.

4.3.4.2.3. Ebeveynin rolü. Ebeveynlerin riskli oyun sırasındaki tepkileri eylemsiz kalma, destek olma, önlem alma ve müdahale etme olarak sınıflandırılmıştır. Diğerlerine göre büyük farkla en sık başvurulan roller sırasıyla önlem alma ve müdahale etme rolleridir. En az başvurulan rol ise eylemsiz kalmadır. Eylemsiz kalma kategorisinde yer alan kabullenme, çocuğa zaman tanıma ve kendini tutma rolleri hem Türk hem Alman ebeveynlerde bulunmaktadır. Türk ebeveynler en sık çocuğa zaman tanıma ve kendini tutmayı tercih ederken Alman ebeveynler en sık kabullenme ve zaman tanımayı tercih etmişlerdir.

Destek olma kategorisinde yer alan yardım etme, deneyim kazanmayı sağlama, teşvik etme ve güven verme rolleri her iki ülkeden ebeveynlerde ortaktır. Türk ebeveynler en sık teşvik etme ve deneyim kazanmayı sağlama rollerini tercih ederken Alman ebeveynler en sık yardım etme ve teşvik etme rollerini tercih etmişlerdir.

Önlem alma kategorisinde yer alan öğrenmeyi sağlama, denetim, kural koyma, doğru ekipman, tehlikesiz alan seçme, riski azaltma ve gözlemlene rolleri her iki ülkeden ebeveynlerde ortakken çocuğun dikkatini izleme rolü yalnızca Alman ebeveynlerde bulgulanmıştır. Türk ebeveynler en sık denetim ve gözlemlene rollerini tercih ederken Alman ebeveynler en sık kural koyma ve gözlemlene rollerini tercih etmişlerdir.

Son olarak müdahale etme kategorisinde yer alan baş etme yollarını öğretme, düşünmeye yöneltme, oyunu durdurma/bitirme, alternatif önerme, açıklama yapma ve uyarma rolleri her iki ülkeden ebeveynlerde ortakken riskli oyuna izin vermeme yalnızca Türk ebeveynlerde bulgulanmıştır. Türk ebeveynler en sık uyarma rolünü tercih ederken Alman ebeveynler en sık oyunu durdurma/bitirme rolünü tercih etmişlerdir. Türk ebeveynler uyardıktan sonra izin vermeme rolünü, Alman ebeveynler oyunu durdurma/bitirmeden sonra açıklama yapma rolünü tercih etmektedirler.

4.3.4.3. Uygulamaya yönelik görüşler. Son olarak uygulamaya yönelik görüşler kategorisinde ebeveynlerin velisi oldukları doğa temelli anaokuluna ve buldukları ülkedeki uygulama ve fırsatlara ilişkin görüşleri yer alır.

4.3.4.3.1. Doğa temelli anaokuluna ilişkin. Ebeveynlerin çocuklarının gittiği doğa temelli anaokuluna yönelik görüşleri doğa temelli anaokulunun olanakları ve okuldaki risk yönetimine ebeveynlerin katılımları açısından ele alınmıştır. Hem Türk hem Alman ebeveynler anaokulunun riskli oyun olanaklarından memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Türk ebeveynlerin okuldaki risk yönetimine daha çok katıldıkları görülmektedir. Alman ebeveynlerin katılımı daha çok bilgi alışverişi biçimindeyken Türk ebeveynlerin alınan kararlar ve süreçlerde de rol aldıkları görülmektedir.

4.3.4.3.2. Ülkedeki olanaklara ilişkin. Ülkedeki diğer eğitim kurumları ve çevrenin olanaklarına yönelik görüşler bu başlıkta yer almaktadır. Ebeveynler diğer anaokullarında fiziksel koşulların yetersiz olduğu ve riskli oyuna yaklaşımların kısıtlayıcı olduğu konusunda ortak bir görüşe sahiplerdir.

Riskli oyun için çevresel olanaklar incelendiğinde ise hem Türk hem Alman ebeveynler ülkede bulunan doğal alanlardan, parklardan, evlerinin bahçesinden ve çocuklara sağladıkları ekipmanlardan bahsetmişlerdir. Ek olarak Alman ebeveynler evlerinin bulunduğu sokakta oynama olanağından ve çevrelerindeki spor alanlarından bahsederken Türk ebeveynler çeşitli eğitsel olanaklara değinmişlerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle sonuç ve tartışma başlığına yer verilmiştir. Tartışma bölümü, sonuçlarla paralel olarak çocukların sıklıkla katıldığı oyunları, katılmadığı oyunları ve yetişkin yaklaşımlarını ele alan biçimde düzenlenip sunulmuştur. Alan yazın bağlamında tartışılmış ve kuramsal çerçeveye ışığında yorumlanmıştır. Ardından araştırmanın sonuçları doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Çocuklar en çok tercih ettikleri riskli oyunlar hakkında tartışma

Çocukların oyunları incelendiğinde hem Türkiye’de hem Almanya’da tüm riskli oyun kategorilerinden (büyük yüksekliklerde oyun, yüksek hızda oyun, tehlikeli araç gereçlerle oyun, tehlikeli unsurlara yakın oyun, itiş kakış oyunu, gözden uzak oyun, etki ile oyun ve dolaylı risk) en az bir oyun türünün oynandığı bulgulanmıştır. Her iki ülkede de yüksek hızda oyun ve büyük yüksekliklerde oyun türlerinin diğerlerine oranla büyük bir farkla daha sık oynandığı görülmüştür. Alanyazında çocukların riskli oyunlarını inceleyen diğer araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örnek olarak, Sandseter’ın (2007) 29 çocuğu dokuz gün boyunca gözlemediği araştırmada en sık büyük yükseklikler ve yüksek hızda oyunun gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu araştırmadan iki yıl sonra (Sandseter, 2009a) ve 12 yıl sonra da (Sandseter, Kleppe ve Sando, 2021) yine aynı sonuca ulaşılmıştır.

Yürütülen bu araştırmada en sık oynanan oyunların yüksek hız ve büyük yüksekliklerde oyun olması oyunun özellikleri, gelişim özellikleri ve ortamın olanaklarıyla ilgili olduğu düşünülebilir. En sık oynanan büyük yüksekliklerde oyun türü tırmanma oyunudur. Türkiye’de yapılan araştırmalarda da okul öncesi eğitim kurumlarında koşma ve tırmanma olanaklarının diğerlerine göre büyük oranda sağlandığı belirlenmiştir (Cevher Kalburan, 2014a; Moralı, 2019; Turgut Kurt, 2022). Sandseter’a (2007b) göre çocuklar etrafta tırmanılabilecek herhangi bir şey (ağaç, kaya, yokuş vs.) olduğunda çocuklar hemen tırmanmaya başlamak için heveslenirler. En sık oynanan yüksek hızda oyun türü ise koşma oyunlarıdır. Koşma bir malzeme gerektirmez ve her iki ülkede de neredeyse tüm oyun alanlarında koşma olanağı bulunmaktadır. Ayrıca yüksek hızda ve büyük yüksekliklerde oyunlar okul öncesi dönemdeki çocukların hareket ihtiyacı ile de paraleldir ve çocuğun gelişim özellikleri ile tutarlıdır. Bu yaş grubundaki çocukların karşılanması gereken büyük bir hareket ihtiyacı bulunur (Balcı, Sezer ve Durmuş, 2020; Özyürek, Özkan, Begde ve Yavuz, 2015). Oyun ortamları incelendiğinde ise büyük yüksekliklerde oyun ve yüksek

hızda oyun olanağı çoğu alanda bulunmaktadır. Bu açıdan, her iki ülkede de gözlemlenen oyun ortamlarının olanaklarının bu oyun türleri için destekleyici olduğu söylenebilir.

Araştırmada oyun ortamında olanak olmamasına rağmen çocukların bazı oyunlara katıldığı da görülmüştür. Bununla ilgili örnek, Türkiye’de tehlikeli araç gereçlerle oyundur. Oyun alanlarının, doğal olmalarından dolayı, hiçbirinde bu olanak bulunmamasına rağmen öğretmenlerin sağladığı materyaller nedeniyle çocukların bu oyunları oynadığı durumlara rastlanmıştır. Bunun nedeni olarak eğitimcilerin kolaylaştırıcı etkisi ifade edilebilir. Liu ve Birkeland (2022), çocukların riskli oyunları için gerekli materyalleri sağlamları nedeniyle öğretmenleri riskli oyunda “materyal sağlayıcı” olarak tanımlamıştır. Ancak mevcut araştırmada, eğitimcilerin ve ebeveynlerin her zaman kolaylaştırıcı bir rolde olmadığı, zaman zaman engelleyici olduğu da görülmüştür. Bu konu bir sonraki ana başlıkta açıklanmıştır. Genel olarak yürütülen bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde her riskli oyun kategorisinden oyuna rastlansa da Türk çocukların riskli oyun kategorilerine ilişkin oyun tipleri konusunda daha az türde oyunu deneyimledikleri görülmektedir. Türkiye’de yapılan ilgili araştırmaların sonuçları dikkate alındığında (Akdemir, Banko-Bal ve Sevimli-Celik, 2023; Güler ve Demir, 2016; Kurt, 2016; Moralı, 2019) bu duruma yetişkinlerin engelleyici tutumları ve oyun ortamının neden olduğu söylenebilir.

5.1.1.1. Oyun ortamının özelliklerinin riskli oyuna katılımı ilişkisi hakkında tartışma. Oyun ortamı ile ilgili bulgular incelendiğinde öncelikle düzenli ziyaret edilen olabildiğince farklı oyun alanlarının belirlenmesinin riskli oyun olanaklarını çeşitlendirdiği görülmüştür. Bu nedenle toplam dokuz farklı alanı düzenli ziyaret eden Alman çocukların daha çok olanağa sahip olduğu söylenebilir. Bu alanların birbirinden farklı zeminler ve unsurlar içermesi de oyun olasılıklarını çeşitlendirmektedir. Araştırmada incelenen oyun alanlarının büyük bir çoğunluğu doğal alanlardır. Doğal alanlar öngörülemez nitelikleri ve birbirinden farklı özellikteki bölümleri ile oyunu teşvik eder ve çeşitlendirir (Wilson, 2018). Bunun yanında bu alanlar yer şekilleri, canlılar, ağaçlar, çalılar, kütükler gibi çeşitli unsurlarıyla birbirinden farklılaşır. Çevresel özelliklere ilişkin bu değişkenler çocukların değişik türlerde riskli oyunlara katılabilmelerine olanak tanır. Örneğin bir alanda bulunan alçak dallar tırmanma olanağı sağlarken başka bir alanda bulunan dik yokuşlar yüksek hızda kayma olanağı sağlar (Brussoni ve diğerleri, 2015). Tillmann, Tobin, Avison ve Gilliland (2018) yaptıkları meta-analiz çalışmasında farklı özelliklerdeki doğal alanların çocukların zihinsel sağlıkları ve sosyal duygusal gelişimleri üstündeki etkilerini ortaya koymuşlardır.

Bu nedenlerle çocukların düzenli olarak birden çok alanı ziyaret etmesinin çeşitli riskli oyun olanakları ile karşılaşmalarını sağladığı söylenebilir.

Oyun alanlarının olanakları riskli oyun kategorileri kapsamında tek tek incelendiğinde Almanya’da genel olarak daha fazla ve daha çeşitli olanaklar olduğu görülmüştür. Bunun nedenlerinden biri, yukarıda belirtildiği gibi, farklı alanlar farklı olanaklar yaratabileceğinden Almanya’da sayıca daha fazla oyun alanının düzenli olarak ziyaret edilmesi olabilir. Sandseter (2009) araştırmasında oyun ortamlarının riskli oyun olanaklarını tırmanılabilir, atlanabilir, sallanılabilir, tutulabilir, dengede durulabilir nesnelere içermesiyle ve koşma, bisiklete binme, itiş kakış oyunları için düz zeminlere sahip olmasıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ek olarak oyun ortamlarında çeşitli eğimlere ve kaydıraklara yer verilmesinin de önemli olduğunu belirlemiştir. Buna benzer farklı olanaklarla karşılaşılması çoğunlukla daha fazla alanın ziyaret edilmesiyle mümkündür. Almanya’daki olanakların fazla olmasına ve çeşitliliğine yönelik diğer bir neden ziyaret edilen alanların daha geniş olması olabilir. Bunun dayanağı, yapılan bir çalışmada oyun alanının genişliğindeki yetersizliğin riskli oyunun engellerinden biri olarak ortaya çıkmasıdır (Little ve diğerleri, 2012). Almanya’daki olanakların çok ve çeşitli olmasına yönelik son bir nedenin de eğitimciler tarafından yapılan düzenlemelerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucuna göre oyun alanlarında eğitimciler tarafından yapılan basit ve ekonomik düzenlemelerin riskli oyun olanağını artırdığı görülmüştür. Bilindiği üzere alanın fiziksel özellikleri çocukların riskli oyuna katılımlarını önemli ölçüde etkiler (Elise van der Ent, 2021) ve oyun alanını geliştirmek ya da alana ekipman eklemek çocuklara daha fazla olanak tanır (Kleppe, 2018). Brussoni, Ishikawa, Brunelle ve Herrington (2017) tarafından yürütülen çalışmada anaokullarının açık alanlarına doğal unsurlar eklenmiş ve bu müdahale sonucunda riskli oyun olanaklarında büyük bir gelişme olduğu görülmüştür. Böylece basit değişikliklerin riskli oyun olanaklarını artırmada etkili olduğu bulgulanmıştır. Başka bir çalışmada açık hava oyun alanlarına halatlar, kalaslar, borular, kütükler, tekerlekler, kovalar gibi gevşek parçalar (loose parts) eklenmiştir. Bu malzemelerin tırmanma, sallanma ve dengede durma gibi riskli oyunlara olanak tanınması olasılığından yola çıkarak yürütülen araştırma sonucunda öğretmenlerin riskli oyuna bakışlarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür (Spencer ve diğerleri, 2021). Özetle amaca yönelik çeşitli düzenlemelerin oyun olanağını olumlu etkilediği görülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre Türk eğitimcilere oranla Alman eğitimciler daha çok basit düzenlemeler yapmakta, dolayısıyla riskli oyun için daha çok olanak yaratmaktadırlar.

Bunun nedeninin kültürel farklardan kaynaklandığı söylenebilir. Farklı kültürel bağlamlardaki yetişkinlerin algı ve uygulamaları açık hava ortamlarının fiziksel olanaklarını farklı biçimlerde etkiler (Sandseter, Sando ve Kleppe, 2021). Norveç'te bir anaokulunda riskli oyuna olanak tanıyan çevresel özellikleri inceleyen Obee, Sandseter ve Harper (2021) çevrenin olanaklarının insanların tutumlarıyla ilişkili olabileceğini vurgulamış ve Norveçlilerin risk taşıyan açık hava etkinliklerini teşvik eden kültürel olgusunun Norveç'teki anaokullarının olanaklarını etkilendiğini belirtmiştir. Kültürlerarası araştırmalar da Avrupalı öğretmenlerin riskler konusunda daha az kaygılı olduğunu göstermektedir (Little ve diğerleri, 2012; New, Mardell ve Robinson, 2005). Bu nedenle Alman eğitimcilerin daha olumlu bir bakış açısına sahip olduğu ve bu tutumun oyun ortamının düzenlenmesine yansıdığı söylenebilir. Riskli oyun olanaklarını çeşitlendirmek için birden çok alanın ziyaret edilmesi veya alanlar belirlenirken oyunu kolaylaştıran unsurların, malzemelerin varlığına dikkat edilmesi veya eklenmesi önemlidir.

5.1.2. Çocuklar neden bazı riskli oyunları diğerlerine göre daha az oynadıklarına ilişkin tartışma

Araştırma sonucunda riskli oyun kategorilerine ait oyunlardan bazılarının az oynandığı ya da hiç oynanamadığı bulgulanmıştır. Örneğin Türkiye'de tehlikeli unsurlara yakın oyun daha az gözlemlenmiştir. Çünkü oyun ortamlarının coğrafi özellikleri nedeniyle bu oyun için olanakların az olduğu görülmüştür. Bir diğer örnek yüksek hızda oyunlardan paten-kayak oyunları iki ülkede de gözlemlenmemiştir. Çünkü oyun ortamlarında bu olanak bulunmamaktadır. Ortamın olanakları ile çocukların katıldığı oyunlar arasında bir ilişki olduğu bilinmektedir (Sandseter, Storli ve Sando, 2022).

Oyun alanlarında çocukların farklı ilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri, onlara meydan okuma ve risk alma fırsatları sunan seçenekler bulunması ve çeşitlilik sağlanması önemlidir (Little ve Eager, 2010). Bununla birlikte bir oyun alanında potansiyel olanakların bulunması oyunun gerçekleşeceğini garanti etmez (Sandseter, 2009a). Bu nedenle olanak bulunmasına rağmen gözlemlenmeyen oyunlar da bulgulanmıştır. Örneğin Türkiye'de itiş kakış oyunları için olanaklar tüm oyun alanlarında bulunmasına rağmen çocukların sopalarla oyunu hiç oynamadığı, dövüşme oyununu ise yalnızca iki kez oynadığı görülmüş ve itiş kakış oyunları en az oynanan oyun türü olmuştur. Türkiye'deki eğitimcilerle ilgili bulgular incelendiğinde bu durumun eğitimcilerin itiş kakış oyunlarına yönelik kısıtlamalarından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Alanyazında itiş kakış oyunlarının kişilerarası problem çözme ve sosyal yeterlilikle ilgili kanıtlanmış yararlarına (Brussoni ve diğerleri, 2015) rağmen

saldırganlıkla ilişkilendirildiği bulgulanmıştır. Moralı'nın (2019) Türkiye'de yürüttüğü araştırmada benzer biçimde olanak bulunmasına rağmen çocukların itiş kakış oyunlarının engellendiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de yapılan araştırmalarda öğretmenlerin itiş kakış oyunlarını uygun bulmadığı (Güler ve Demir, 2016; Karakuzu, 2023), çocukların da dolayısıyla riskli oyunlar arasında en az itiş kakış oyununu oynadığı görülmektedir (Özdemir, 2014; Uygun ve Kozikoğlu, 2019). Bununla birlikte, Özdemir (2014) bu oyunu oynamak isteyen çocukların öğretmenler izin vermediği için öğretmen sınıfta yokken oynadıklarını gözlemlemiştir. Yürütülen bu araştırmanın bulgularında yer alan bir örnekte de çocukların aslında itiş kakış oyunlarına hevesli olduğu ancak oyun başlar başlamaz öğretmen tarafından engellendikleri gözlemlenmiştir. Uluslararası alanyazında da genel olarak öğretmenlerin bu oyunla ilgili çekimser olduğu, Norveçli öğretmenlerin ise açık havada daha izin verici bir tutumda olduğu görülmektedir (Storli ve Sandseter, 2015; Yokum, 2018). Bununla birlikte Norveç'te bu tür oyunlara kesinlikle izin vermeyen eğitimciler bulunmaktadır (Sandseter, 2009c). ABD'de yürütülen bir araştırmada bazı öğretmenlerin çocukları destekleyip gerekli önlemleri aldığı, bazılarının ise yasakladığı görülmüştür (Logue ve Harvey, 2009). Farklı kültürlerden olsalar da öğretmenlerde itiş kakış oyunları ile ilgili genel olarak bir kaygı olduğu görülmektedir. Ancak bu araştırmada bu kaygının Alman eğitimcilere kıyasla Türk eğitimcilerde daha çok olduğu söylenebilir.

Almanya'da en az gözlemlenen oyun toplam 12 kez gözlemlenerek tehlikeli araç gereçlerle oyun olmuştur. Bu durumun hem oyun ortamının olanaklarından hem de oyunun özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü Almanya'da gözlem yapılan dokuz alandan yalnızca ikisinde tehlikeli araç gereçlerle oyun olanağı bulunmaktadır. Oyunun özelliği açısından bakıldığında ise kesici aletlerle oyunların yalnızca yetişkin gözetiminde oynanabildiği eğitimciler tarafından ifade edilen bir kuraldır. Sandseter (2009b) da yaptığı gözlemlerde çocuklar kesici aletlerle oynarken eğitimcilerin yakınlarında bulunduğunu ve dikkatle etkinliği izlediğini görmüştür. Başka bir araştırmada da Sandseter, Kleppe, ve diğerleri (2021) tehlikeli araç gereçlerle oyuna az rastlandığını bulgulamıştır. Bu sınırlılığın nedeninin eğitimciler tarafından özel olarak planlanmayı gerektirmesinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Oyunla ilgili kısıtlamalar, çocukların özgürlük hissini elinden alarak mutsuz olmalarına neden olur (Cevher-Kalburan ve İvrendi, 2021). Bu araştırmada gözden uzak oyunla ilgili veriler incelendiğinde, Türk çocukların oyun ortamında Alman çocuklar kadar özgür hareket edemedikleri görülmüştür. Alman çocuklar alanın önceden belirlenmiş

sınırları içinde özgürce dolaşabilirken Türk çocuklar alanın sınırları içindeyken bile çoğunlukla görünür olmaları gerekmekte ve zaman zaman bu konuda öğretmenlerden uyarı almaktadır. Sandseter'ın (2009c) Norveç'teki araştırmasında çocukların gözden uzak oyunlarının kısıtlanmadığı yalnızca öğretmenler tarafından uzaktan gözlemlendiği raporlanmıştır. Kanada'daki bir çalışmada çocukların alanları özgürce keşfettiği, öğretmenlerin çocukların risk yönetimi becerilerine güvendiği gözlemlenmiştir (Coe, 2016). Türkiye'deki öğretmenlerin ise bu tür oyunlara izin vermediği ve olanak yaratmadığı görülmüştür (Moralı, 2019). Ayrıca gözden uzak oyunla ilgili dikkat çekici bir bulgu, incelenen anaokullarının her ikisinin de doğa temelli olmasına rağmen Türkiye'deki oyun ortamlarının gözden uzak oyun olanaklarının daha az olmasıdır. Bunun bir nedeni Türkiye'deki doğa temelli anaokulunun açık hava oyunu sağladığı dört alandan ikisinin çitle çevrili olması olabilir. Sandseter (2009) da iki anaokulunun açık hava oyun ortamını incelemiş ve çitle çevrili olması nedeniyle bir anaokulunda daha az gözden uzaklaşma oyunu olanağı olduğunu bulgulamıştır.

Genel olarak incelendiğinde en sık oynanan oyunlar (yüksek hızda ve büyük yüksekliklerde oyun) her iki ülkede de aynı olsa da oyunun gözlemlenme sıklığı konusunda ülkeler arasında büyük farklar bulunmaktadır. Almanya'da çocuklar riskli oyunlara daha sık katılmaktadır. Bunun nedeni, daha önce ele alınan yetişkin tutumu ve ortamın olanakları yanında, grubun karma yaştaki çocuklardan oluşmasıyla açıklanabilir. Yapılan bir çalışmada karma yaş grubu sınıflarda küçük çocukların daha karmaşık oyunlar oynadığı, grupta bulunan büyük çocukların ise diğerlerinin öğrenmesine katkıda bulunduğu bulgulanmıştır (Rouse, 2015). Riskli oyun çerçevesinden bakıldığında karma yaş gruplarındaki büyük ve deneyimli çocukların, küçük ve deneyimsiz çocukları karşılaşılan sorunlarla ilgili desteklediği görülmüştür (Mackinder, 2020). Alanyazındaki diğer çalışmalarda da karma yaştan oluşan grupların çocukların öğrenmelerini desteklediği ve iletişimi arttırdığı bulgulanmıştır (Edwards, Blaise ve Hammer, 2009; Khan Alwi, Zaman, Bano Ghaffar, Tabasum ve Waqarul Hasan, 2021). Ancak Türkiye'de bir zorunluluk olmamasına rağmen okul öncesi eğitim sınıflarının büyük bir çoğunluğunun yaş gruplarına göre ayrıldığı bilinmektedir. Ayrıca çocukların riskli oyuna katılan daha deneyimli çocukları izlediği ve çoğunlukla küçük yaştaki çocukların katıldığı dolaylı risk oyunlarının da Almanya'da daha fazla gözlemlendiği bulgulanmıştır. Bu nedenle karma yaş grubunda çocukların hem diğerlerinden destek alarak hem de diğerlerini izleyerek riskli oyuna katılımı ile ilgili güdülendikleri söylenebilir.

Türkiye'deki çocukların riskli oyuna katılım sıklığının düşük olması ile ilgili son nedenin açık havada serbest oyun süresinden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Her iki ülkede yirmişer gün, günde birer saat oyun gözlemi yapılmış ve Almanya'da daha çok riskli oyun gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, Türkiye'de çocukların açık havada geçirdiği sürenin tamamında serbest oyun oynamadıkları bulgulanmıştır. Riskli oyun deneyimleri için serbest oyun süresi önemli bir etkidir. Leblanc (2014) üç farklı anaokulunda riskli oyunu incelemiş ve birinde diğerlerine göre daha çok ve daha çeşitli riskli oyun olduğunu gözlemlemiştir. Bu durumu o anaokulunda çocukların dışarıda kesintisiz serbest oyunu daha uzun süre oynamalarıyla açıklamıştır. Bununla birlikte düşük düzeyde riskli oyun görülen bir anaokulunda çocukların açık havadayken serbest oyunla daha az zaman geçirdiğini, öğretmen tarafından planlanan etkinliklere daha çok zaman ayrıldığını belirlemiştir. Brussoni de (2020) açık havada riskli oyunun temel bileşenleri olarak zaman ve özgürlükten söz etmiştir. Çocukların açık havada yeterince zaman geçirmelerinin sağlanması gerektiğini ve bu süreçte kendi seçtikleri oyunlara katılma özgürlüklerinin olması gerektiğini vurgulamıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre çocukların riskli oyuna katılımları, öncelikle ortamın olanaklarından ve yetişkin tutumundan etkilenmektedir. Ayrıca sınıfların karma yaş grubu olmasının ve serbest oyun süresine ayrılan zamanın çok olmasının riskli oyuna katılımı etkilediği söylenebilir.

5.1.3. Riskli oyunu engelleyen etmenlere ilişkin görüşler hakkında tartışma

5.1.3.1. Eğitimcilerle göre engeller. Araştırmanın bulgularına göre eğitimcilerin çocuklara riskli oyun olanağı sağlamalarının önünde bazı engeller bulunmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak belirtilen güçlüklerden ilki ebeveynlerle ilgilidir. Her iki ülkede de eğitimciler, ebeveyn tutumlarının bazen riskli oyuna engel olabildiğini ifade etmiştir. Daha önce ayrıntılı biçimde söz edildiği gibi ebeveynlerin tutumları riskli oyunda etkilidir (Little, 2010; Cevher-Kalburan ve İvrendi, 2016). Ebeveynler zaman zaman kaygıları ve bakış açıları nedeniyle oyunu kısıtlayabilmektedirler (Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci, 2020; Waddington ve Pearson, 2021). Yapılan araştırmalar ebeveynlerin riskli oyuna izin verme düzeyleri ile çocukların duygu düzenleme (Yirik, 2022) ve sosyal becerilerinin (Elmallı, 2021) ilişkili olduğunu göstermiştir. Riskli oyunun önündeki engelleri araştıran bir araştırmada eğitimciler, ebeveynlerin riskli oyunun değerini anlamaları ve bu konuda eğitimcilerle ortak bir tutuma varmaları gerektiğini belirtilmektedir. Ek olarak yasal düzenlemelerin riskli oyuna daha fazla alan açması gerektiği vurgulanmaktadır (van

Rooijen, Lensvelt-Mulders, Wyver ve Duyndam, 2020). Bu bulgular eğitimcilerin belirttiği gibi ebeveynlerin riskli oyun karşısında engelleyici bir rol üstlenebileceğini göstermektedir.

Yürütülen bu araştırmada riskli oyunu engelleyen bir diğer güçlük yasal sorumluluk olarak ortaya çıkmıştır. Alman eğitimciler oyun alanlarının resmi denetiminde, Türk eğitimciler orman gezilerinin izinlerinde sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Yasal düzenlemelerin getirdiği zorluklar eğitimcilerin açık hava ortamında sağlamak istediği olanakları kısıtlamaktadır (Little ve Sweller, 2015). Bu konuda ayrıca kültürel farkların rol oynadığı da görülmektedir. Örneğin, Avustralyalı eğitimciler kendilerine ve kurumlarına dava açılması olasılığında çekindiklerini ifade ederken Norveçli eğitimcilerin çocukların risk almaları konusunda bir eğitimci olarak kendi kararlarını alabildikleri görülmüştür (Little ve diğerleri, 2012). Yasal düzenlemelerle ilgili değinilmesi gereken diğer bir nokta Almanya’da doğa temelli eğitimin ve dolayısıyla riskli oyunun ülkenin eğitim politikalarıyla desteklenmesidir. Öncelikle bir Federal Doğa ve Orman Anaokulları Birliği’ne sahiplerdir (Kruse, 2013). Ayrıca doğa temelli eğitimi düzenleyen yönetmelikleri bulunmaktadır (Behörde für Arbeit, 2012b). Türkiye ise okul öncesi eğitim programı açık havada oyunun önemini vurgulamasına rağmen (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013) henüz konuyla ilgili bir birliğe sahip değildir ve özel yönetmelikler bulunmamaktadır. Konuya ilgi duyan eğitimciler için çeşitli kurslar, lisansüstü eğitim programları bulunmakla birlikte eğitim politikalarının yetersiz kaldığını söylemek mümkündür (Cevher Kalburan, 2022).

Bunlara ek olarak, araştırmanın bulgularına göre, eğitimciler bir yandan çocuğa deneyim sağlamaya çalışırken diğer yandan güvenliği sağlamanın ve her an gözlem yapmanın güçlüğünden de söz etmiştir. Alanyazındaki araştırmalarda da bu konuya değinildiği görülmektedir. Çocukların güvende olduğundan emin olma ile çocukların riskli oyunlar oynamasına izin verme durumları arasında denge kurmak eğitimcilerin zorlandığı konulardandır (Sandseter, 2007b). Türkiye’de yapılan bir araştırmada da öğretmenler çocukların güvende olması için sürekli gözlemlenmeleri gerektiğinden bahsetmişlerdir (Güler ve Demir, 2016). Bu durum riskli oyuna ilişkin sınırlılıklara neden olmaktadır.

5.1.3.2. Ebeveynlere göre engeller. Ebeveynler tarafından çocukların riskli oyunlarının önünde bazı engeller olduğu ifade edilmiştir. Her iki ülkeden de yetişkinler bu engellerin çoğunlukla yetişkinlerden kaynaklandığı belirtilmiştir. Öncelikle yetişkinlerin endişelerinin, çocuklara yönelik artan denetimlerinin ve aşırı korumacı tutumunun riskli oyunu engellediği belirlenmiştir. Benzer şekilde, Kvalnes ve Hansen Sandseter’in (2023a) vurguladığı gibi, son yıllarda artan güvenlik endişeleri ile denetim gereksinimi çocukların

oyun haklarını kısıtlamaktadır. Çocukların zarar göreceği kaygısı ile oyunlarında risk alma fırsatı verme arasında denge bulmak yetişkinlerin zorlandığı bir durumdur. Yürütülen bu araştırmada da ebeveynlerin çocukları riskli oyuna katıldığı sıradaki duygusal tepkileri incelenmiş ve en sık bahsedilen duygunun endişe olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin riskli oyunla ilgili korkuları, kaygıları ve bunların neden olduğu kısıtlamalar farklı kültürler bağlamında yürütülen birçok araştırmada vurgulanmıştır. Türkiye’de yürütülen bir araştırmada yaralanma korkusu ile ebeveynlerin riskli oyuna izin vermediği bulgulanmıştır (Tandoğan, 2022). Avustralya’da yürütülen bir araştırmada annelerin çocuklara riskli oyun için fırsat yaratma istekleri ile çocukların güvenliğiyle ilgili endişeleri arasında ikilemde kaldıkları görülmüştür (Little, 2015). Norveç’teki bir araştırmada ebeveynlerin kaygılı olmalarına rağmen izin verici olduğu bulgulanmıştır (Obee, Sandseter, Gerlach ve Harper, 2021). Son olarak Kanada’da ebeveynlerin korku ve kaygıları, engelleyici bir dil kullanmaları ve ebeveynlik tutumlarının riskli oyunu engellediği belirlenmiştir (Waddington ve Pearson, 2021). Yürütülen bu araştırmada kaygıyla ilişkili olarak düşünülebilecek öne çıkan engellerden biri de aşırı korumacı ebeveyn tutumlarıdır. Tahmin edilebileceği üzere aşırı korumacı ebeveynler riskli oyuna karşı olumlu düşüncelere sahip değildir (Cevher Kalburan ve İvrendi, 2016). Aşırı korumacı ebeveynlik tutumu çocukların riskli oyunlara katılma özgürlüğünün önündeki en önemli engellerden biridir (Akdemir, Banko-Bal ve Sevimli-Celik, 2023). Dolayısıyla kaygı, denetim ve aşırı korumacı tutum yetişkinlerden kaynaklanan ve riskli oyunun belli boyutlarına etki eden etmenler olarak belirlenmiştir.

Yetişkinlerden kaynaklanan önemli bir diğer engel Türk ebeveynler tarafından bahsedilen yetişkinlerin kendi deneyimleridir. Chaney’in (2018) araştırmasında ebeveynlerin çocukluklarındaki riskli deneyimlerle ilişkili bir riskli oyun anlayışı inşa ettikleri bulgulanmıştır. Ebeveynler çocukken riskli oyunlar oynadıkları durumları hatırlayarak çocukları için yararlarını göz önünde bulundurdıkları görülmüştür. Diğer bir araştırmada ebeveynler çocukken kendileri riskli oyunlar oynamışlarsa kendi çocuklarına izin verme olasılıkları daha yüksek bulunmuştur (Waddington ve Pearson, 2021). Ancak bir başka araştırmada ebeveynlerin kendi çocukluklarında riskli oyunla ilgili olumlu anıları olmasına rağmen, çoğunun çocuklarına bu tür deneyimler için olanak sağlamadığı görülmüştür (Laird, McFarland-Piazza ve Allen, 2014). Çünkü faydalarına rağmen son yıllardaki güvenliğe yönelik kaygıdaki artış riskli oyun fırsatlarının kısıtlanmasına neden olmuştur (Bauer, 2021). Ayrıca alanyazında bireylerin çocukluklarındaki yetiştirilme tutumlarının, kendi ailelerinin inanç ve uygulamalarının daha sonra kendi ebeveynlik

uygulamalarının üstünde güçlü bir etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Bu durum kendi ailelerinin tutumlarını tekrarlamak olarak da görülebilir veya tam tersi bir yol belirlemek olarak da gözlemlenebilir (Llewellyn ve McConnell, 2010). Bu nedenle ebeveynlerin riskli oyunla ilgili tutumlarının, kendi çocukluklarındaki deneyimlerinden ve kendi ailelerinin riskli oyuna karşı tutumlarından etkilendiği söylenebilir.

Bu araştırmada her iki ülkeden de ebeveynler tarafından bahsedilen oyun için alan yetersizliği riskli oyun için bir başka engel olarak ortaya çıkmıştır. Gelişen şehirler zamanla çocukların mahallelerinde oyun için alan bulmasını zorlaştırmıştır (Cevher Kalburan, Kahrıman Pamuk ve Koşan, 2023; Kvalnes ve Hansen Sandseter, 2023b). Açık hava oyunlarının önündeki engelleri ebeveynlerin ve eğitimcilerin görüşleri ile inceleyen Sandseter ve diğerleri (2020) oyun ortamlarının az veya yetersiz olmasının, çocukların oyun oynama özgürlüğünün önünde önemli bir güçlük olduğunu belirlemiştir. Alanların mevcudiyeti ve kalitesi oyun için en önemli kriterlerden biridir. Araştırmacılar diğer bir engelin ise zaman yetersizliği olduğunu belirtmiştir. Yürütülen bu araştırmada bulguların son engel Alman ebeveynler tarafından bahsedilen ve çocuk kaynaklı bir engel olan zaman yetersizliğidir. Ebeveynler çocukların oyun oynamaya zamanlarının olmadığından söz etmiştir. Brussoni'ye (2020) göre ebeveynler, kaygıları nedeniyle çocukları arabayla bir etkinlikten diğerine taşıyarak bir “arka koltukta oturan nesil” yetiştirmiştir. Çocukların serbest oyuna ve boş zamana erişimleri ile özgürce kendi başlarına hareket etme olanakları çok sınırlanmıştır (Kvalnes ve Hansen Sandseter, 2023b). Sandseter ve diğerlerinin (2020) araştırmasında öne çıkan engellerden biri olan zaman yetersizliği hakkında ebeveynler çocukların yetişkinler tarafından düzenlenen okul sonrası etkinliklerde çok fazla zaman harcadığını belirtip çocukların dışarıda oyun oynamaya daha fazla zamanları olması gerektiğini vurgulamışlardır. Çocukların dışarıda ilgi alanları doğrultusunda özgürce kesintisiz oyun oynayabilecekleri zamanlarının olması riskli oyundan elde edilmesi öngörülen faydaları deneyimleyebilmek için son derece önemlidir.

5.1.4. Riskli oyunu etkileyen diğer etmenlere ilişkin tartışma

Eğitimcilere göre riskli oyunu etkileyen etmenler çocuğun kendisi ve çevresiyle ilgili olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bulgular çocuğun yaşının, gelişim düzeyinin, hazırbulunuşluğunun, cinsiyetinin, önceki deneyimlerinin ve kişiliğinin riskli oyunu etkilediğini göstermiştir. Her iki ülkeden eğitimciler tarafından bahsedilen yaş değişkenini odağa alan araştırmalara bakıldığında çocukların yaşı arttıkça oyunlara katılımın da arttığı bulgusu göze çarpar. Sözelimi Sandseter, Kleppe, ve diğerlerinin (2021) üç ile altı yaş arası

çocuklarla yürütmüş olduğu araştırmada böyle bir sonuca ulaşılmıştır. Benzer bir sonuç bir ile üç yaş arası çocuklarla yürütülen bir araştırmada da görülmektedir (Kleppe, Melhuish ve Sandseter, 2017). Eğitimcileri katılımcı olarak içeren bir araştırmada (Yokum, 2018) katılımcıların çocuğun yaşının riskli oyuna katılımını ve bununla ilgili öğretmenlerin kararlarını etkilediğini söylediği belirtilmiştir. Aynı araştırmada tehlikeli araç gereçlerle oyun konusunda yalnızca büyük çocukların bunlarla oynayabileceklerinin altı çizilmiştir. Bununla birlikte bir katılımcı çocuğun gelişimsel hazırbulunuşluğunun da etkili olduğunu vurgulamıştır.

Riskli oyunu etkileyen etmenlerle ilgili Türk eğitimcilerin görüşleri arasında cinsiyet değişkeni de yer alır. Alanyazında cinsiyetin riskli oyuna etkileri ile ilgili farklı bulgular bulunmaktadır. Bazı araştırmalara göre erkek çocuklar risk almaya kız çocuklarından daha hevesliyen (Morrongiello ve Matheis, 2004; Sandseter, 2014) diğer araştırmalarda belirgin bir fark olmadığını öne sürülmüştür (Brussoni ve diğerleri, 2015; Sandseter, Kleppe, ve diğerleri, 2021). Yürütülen bu araştırmada ise cinsiyetin etkisi yalnızca Türk eğitimciler tarafından dile getirilmiş ve kültürel olarak erkek çocukların yetiştirilme biçimi nedeniyle kız çocuklarından farklılaştığı vurgulanmıştır. Bazı kültürlerde erkeklerin fiziksel olarak zorlayıcı oyunlara daha fazla gereksinim duyduğu düşünülmektedir (Kvalnes ve Hansen Sandseter, 2023d). Bir araştırmada ebeveynlerin sosyal normlar nedeniyle erkek çocuklarını dışarı çıkarmak için daha fazla çaba sarf ettiği ve kız çocuklarının oyun için açık havaya daha az çıkarıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Tandon, Zhou ve Christakis, 2012). Öğretmenler de erkek çocukların daha fazla riskli oyuna katıldığını belirtmiştir (Sandseter, 2014; Wilkinson, 2015). Bu farklılık özellikle itiş kakış oyunlarında gözlemlenmiştir (Leblanc, 2014; Sandseter, Kleppe, ve diğerleri, 2021). Sonuç olarak, cinsiyetin etkisi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde bu değişenin kültürel bir etken olarak işlev gösterdiği söylenebilir.

Riskli oyunu etkileyen diğer etmenler her iki ülkeden katılımcılar tarafından bahsedilen geçmiş deneyimler ve kişilik olarak bulgulanmıştır. Yapılan bir araştırmada çocukların risk almayla ilgili kararlarında kendi deneyimlerini dikkate aldığı görülmüştür (Green ve Hart, 1998). Çocuklar önceki olumlu ya da olumsuz deneyimlerine dayalı olarak oyunun nasıl sonuçlanacağını değerlendirir (Kvalnes ve Hansen Sandseter, 2023). Chaney (2018) araştırmasında eğitimcilerin riskli oyunu değerlendirirken çocukların geçmiş deneyimlerine dair bilgilerinden yararlandıklarını ortaya koymuştur. Örneğin, eğer bir çocuğun tırmanmayla ilgili yeterli deneyimi yoksa öğretmenin bu oyunu tehlikeli olarak

kabul ettiği ve sınırlandırdığı görülmüştür. Çünkü öğretmenler önceki deneyimlerin oyunu yönetme konusunda çocuğu yetkin kıldığını düşünmektedirler. Geçmiş deneyimlerle birlikte çocuğun kişilik özellikleri de risk alma deneyimlerini etkiler (Kleppe, 2018b). Çocuğun ne kadar yüksekte oynamaya cesaret ettiği, hızı, beden kontrolü, odaklanması veya tırmanırken daldan dala geçmeye çalışarak kendine meydan okuması gibi aldığı kararlar riskli oyunu etkiler (Sandseter, 2009b). Ayrıca bazı çocuklarda heyecan arayan bir mizaç boyutu bulunur. Bu mizaç riskli oyun gibi etkinliklere katılım dürtüsünü etkiler (Sandseter, 2010b). Araştırması sırasında Leblanc (2014) bazı çocukların serbest oyun sırasında riskli oyun için hevesli olduğunu gözlemlerken bazılarının oturup kumda oynamayı seçtiğini gözlemlemiştir. Bu durumu mizaç ile açıklamıştır. Yokum'un (2018) araştırmasında da öğretmenlerin riskli oyunla ilgili kararlarını etkileyen etmenlerden birinin çocuğun mizacı olduğu görülmüştür.

Eğitimcilere göre çevre de riskli oyun üstünde etkili bir değişkendir. Bu konuda öncelikle fiziksel çevrenin sağladığı olanaklardan söz etmişlerdir. Önceki başlıklarda da değinildiği gibi fiziksel çevrenin riskli oyun üstündeki etkisi alanyazında kabul gören bir olgudur (Sandseter, 2009a). Konuyla ilgili dikkat çeken bulgu, Türk eğitimcilerin yetişkinlerin tutumunu ve kültürü içeren sosyal çevrenin riskli oyunu etkilediğinden söz etmiş olmalarıdır. Bu görüş, araştırmanın bulguları üstünden de izlenmektedir. Ortamın olanaklarından bağımsız olarak Türkiye'de bazı riskli oyunlara daha az rastlanmıştır. Bunun nedeni eğitimcilerin bazı oyun türlerine karşı kısıtlayıcı tutumları olabilir. Riskli oyun sırasında iki ülkeden öğretmenler çeşitli rollerle oyunu bazen kolaylaştırıp olanak tanırken bazen önlem almakta veya sınırlandırmaktadırlar. Ebeveynlerin de benzer tutumlarda olduğu görülmüştür. Genel olarak incelendiğinde yetişkinlerin çoğunlukla destekleyici bir tutumda olduğu bulgulanırken Türk kültüründeki yetişkinlerin Almanlara göre daha kısıtlayıcı oldukları görülmüştür. Alanyazında yetişkinlerin riskli oyuna etkileri çeşitli araştırmalarla incelenmiştir. Sandseter (2009b) riskli oyuna etki eden faktörleri araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin denetimini ele almıştır. Öğretmenler çocukların çıkacağı yüksekliklere karar vererek veya kullanacağı aletleri seçerek oyunu etkiler. Öğretmenin kendi risk algısı çocuğun risk alma deneyimini belirler. Norveç'te yapılan bir başka araştırmada öğretmenlerin riskli oyunla ilgili fazla kaygılı olmadığı ve izin verici oldukları görülmüştür (Sandseter, 2014). Türkiye'de yapılan bir araştırmada ise öğretmenlerin özellikle yüksek hızda oyun ve itiş kakış oyunu gibi bazı riskli oyun türlerine karşı kısıtlayıcı olduğu ortaya çıkmıştır (Moralı, 2019). Yalnızca öğretmenlerin değil, ebeveynlerin tutumları da çocuğun

riskli oyun olanaklarını etkilemektedir (Little, 2010). Waddington ve Pearson'ın (2021) Kanadalı ebeveynlerin riskli oyunla ilgili görüşlerini incelediği araştırmada ebeveynlerin çocukların yaralanmasından korkmaları, engelleyici bir dil kullanmaları ve ebeveynlik tarzlarının riskli oyunu kısıtladığı görülmüştür. Yapılan diğer araştırmalarda ise Norveçli aileler izin verici olarak bulgulanırken (Sandseter ve diğerleri, 2020) Türk ailelerin izin verici olmadıkları belirlenmiş ve bu sonuç kültürel farklarla açıklanmıştır (Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci, 2020). Görüldüğü gibi yetişkinlerin tutumları çocukların alacağı riskler konusunda belirleyicidir ve yetişkinlerin tutumlarında kültürün etkisi bulunmaktadır.

5.1.4.1. Hava durumunun riskli oyuna etkisi. Bu araştırmanın verileri sonbahar ve kış mevsimlerinde toplanmıştır. Dolayısıyla oyun alanlarının bazı riskli oyun olanaklarında her iki ülkede de mevsimsel farklar görülmüştür. Örneğin yüksek hızda kayma olanağının olmadığı bir alanda kış mevsiminde yağın yağmur ile bu olanağın ortaya çıktığı ya da kayma hızının arttığı bulgulanmıştır. Benzer sonuçlar Obee ve diğerlerinin (2021) yürüttüğü çalışmada da elde edilmiştir. Araştırmacılar hava durumunun oyun alanının olanaklarında yarattığı değişiklikleri incelemiş ve hava koşullarının yüksek hızda oyun, itiş kakış oyunu, gözden uzaklaşma ve tehlikeli unsurlara yakın oyun türlerini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Örneğin don, kar ve buzun yüksek hızda kayma olanağında etkili olduğunu bulgulanmışlardır. Obee (2019) hava durumlarının genellikle açık havada oyun oynamanın önünde bir engel olarak görülmesine rağmen çeşitli riskli oyunlara olanak sağladığını vurgulamıştır. Yürütülen bu araştırmada da alanyazındaki kar, don ve buzdan farklı olarak yağışın riskli oyunu etkilediği ortaya çıkmıştır.

Hava koşulları riskli oyunun önünde bir engel olarak da ortaya çıkabilmektedir. Türk eğitimciler soğuk havanın kendilerine güçlük yarattığını belirtmiştir. Sert hava koşulları çocukların açık hava oyunlarının önünde bir engel olarak durmaktadır (Obee, 2019). Turgut Kurt'un (2022) araştırmasında da mevsim koşulları önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Yürütülen bu araştırmada kış gözlemleri sırasında genel olarak Almanya'daki hava sıcaklığının Türkiye'den daha düşük olduğu kaydedilmiştir. Soğuk hava nedeniyle yaşanan bu güçlüğü kültürel farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir. Finli ve Türk öğretmenlerin açık hava oyunlarına yönelik görüşlerini inceleyen bir araştırmada da Türk öğretmenlerin hava soğuk olduğunda oyun için dışarıya çıkmayı tercih etmedikleri görülmüştür (Yalçın ve Tantekin Erden, 2021). Paralel şekilde, Çinli ve Norveçli öğretmenlerin katıldığı bir araştırmada, Çinli öğretmenler tarafından riskli oyun olanağı sağlamalarında hava koşullarının engel olarak görüldüğü belirlenmiştir. Norveçli öğretmenler ise yağmur ve kar

gibi hava durumlarını çocukların farklı oyunları deneyimleyebilmeleri için eşsiz bir fırsat olarak betimlemişlerdir (Liu ve Birkeland, 2022). Bu farklılar, hava koşullarına yönelik kültür temelli algılara bağlanabilir.

5.1.5. Yetişkinlerin riskli oyuna tepkilerine ilişkin tartışma

5.1.5.1. Eğitimcilerin riskli oyundaki rolü. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler riskli oyunda farklı roller üstlenmektedir. Bu çalışmada eğitimcilerin rollerinden ilki her iki ülkeden eğitimcilerde ortak olan oyun öncesinde ortamı düzenleme ve materyal sağlama gibi oyunu kolaylaştırıcı rollerdir. Eğitimciler aynı zamanda oyun sırasında gözlemlenme, uyarma, oyuna katılma, oyunu durdurma ve düzenleme gibi ortak rollere sahiptir. Oyun sonrasında ise gerekli durumlarda duygusal olarak destek olma rolleri ve Alman eğitimcilerin bir rolü olarak ortaya çıkan çocukları cesaretlendirme rolleri bulgulanmıştır. Öğretmenlerin riskli oyun rollerini inceleyen ilk çalışmada Sandseter (2009c) dört rol olduğunu belirlemiştir. Bunlardan ilki kısıtlayıcı roldür. Örneğin çocuklar tehlikeli unsurların yanında istenmeyen bir risk oluştuğunda öğretmenler çocuklardan oyunu durdurmalarını ya da riski azaltacak şekilde yeniden düzenlemelerini istemektedir. Diğer rolde ise öğretmenlerin müdahale etmeden oyunu yalnızca takip ettikleri roldür. Örneğin bir çocuk yüksek bir yere tırmandığında öğretmen onu yakından izleyerek dikkatli olmasını hatırlatmış ve istediğinde yardım edebileceğini belirtmiştir. Bu role ek olarak bir diğer rol oyuna katkı rolüdür. Öğretmenlerin çocukların sallanma, kayma gibi oyunlarına katıldığı, çocukları teşvik ettikleri veya kızaktaki çocukları tepeden aşağı ittikleri görülmüştür. Son rol ise çocuklar riskli oyundayken öğretmenin mesafeyi koruduğu ya da ortamda bulunmadığı bir roldür. Öğretmenler bu roller ile riskli oyunu çeşitli biçimlerde destekler.

Öğretmenlerin rolleri çeşitli araştırmalarda farklı kültürler bağlamında araştırılmıştır. Bir çalışmaya göre Çinli ve Norveçli öğretmenlerin ortak rollerinin destekçi ve koruyucu roller olduğu görülmüştür. Ek olarak Norveçli öğretmenler kural koyma, oyun arkadaşı olma gibi rollere sahipken Çinli öğretmenler gözlem ve rehberlik etme gibi rollere sahiptir (Liu ve Birkeland, 2022). Öğretmenlerin oyunu düzenleme rolüne bir örnek ABD’de yapılan bir çalışmada görülmektedir. Araştırmacı, üç çocuğun bahçe küreklerini sallayarak oynadığı sırada öğretmen kürekler yerine uzun süngerler vererek oyunu yeniden düzenlemiştir (Leblanc, 2014). Son olarak, Türkiye’de yapılan bir çalışmada ise öğretmenlerin ortamı düzenlediği, gözlemlediği, sözel uyarılarda bulunduğu, oyuna katıldığı ve oyunu yönlendirdiği raporlanmıştır (Turgut Kurt, 2022). Görüldüğü üzere değişik kültürlerde

yapılan araştırmalarda öğretmenlerin rollerinde küçük farklılıklar bulunsa da çoğunlukla benzer roller bulunmaktadır. Yürütölen bu araştırmada ise Türk ve Alman eğitimcilerin rollerinde büyük farklılıklara rastlanmamıştır. Ancak başvurulan rollerin sıklığında farklılıklar görölmüştür. Örneğin oyun sırasında Alman eğitimciler gözlem rolünü daha sık sergilerken Türk eğitimcilerin daha çok uyarma rolünü üstlendiği görölmüştür. Ayrıca Türk eğitimcilerin oyunu daha çok kısıtladığını söylemek de mümkündür. Bununla birlikte Türkiye’de yakın zamanda yapılan araştırmalar öğretmenlerin kısıtlayıcı tutumlarının bilincinde olduklarını ve riskli oyunla ilgili bilgi birikimleri arttıkça daha olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir (Cevher Kalburan, 2022; Karakuzu, 2023)

Eğitimcilerin riskli oyundaki önemli rollerinden biri de okul öncesi eğitim kurumu olarak risk yönetimini sağlamaktır. Hava durumunu kontrol etme, alanların uygunluğunu denetleme, işbirliği yapma gibi önlemler ve çocukların yanında iki eğitmenin bulunması, çocuk-yetişkin oranının aşılması gibi çeşitli stratejiler yoluyla her iki ülkedeki eğitimciler riski kontrol altında tutmaya çalışmaktadır. Bunun yanı sıra, Türkiye’deki anaokulunun önlemleri arasında çocuğun oynadığı dalın uzunluğunu denetleme gibi oyunu kısıtlayıcı önlemler de gözlemlenmiştir. Stratejiler incelendiğinde Almanya’da yasal düzenlemelerle resmi önlemler alındığı görölmüştür. Eyaletin okul öncesi eğitim yönergesinde orman anaokullarına ayrılmış bir maddede bahsedilen tüm gereksinimler yer almaktadır (Behörde für Arbeit, 2012b). Türkiye’de ise önlemler kurum tarafından kararlaştırılarak alınmıştır. Çünkü Türkiye’de henüz doğa temelli anaokullarına yönelik özel yönetmelikler bulunmamaktadır.

5.1.5.2. Ebeveynlerin riskli oyuna tepkileri. Araştırmada öncelikle ebeveynlerin riskli oyuna verdiği tepkileri biçimlendiren bir dizi ölçüt bulgulanmıştır. Bu ölçütlerden ilki hem Alman hem Türk ebeveynlerin değindiği ortak ölçüt olarak çocuğun yaşıdır. Konuyla ilgili yapılan bir araştırmada katılımcıların çocukların oyunda aldığı risklerin yaşa uygunluğuna dikkat ettiği görölmüştür (McFarland ve Laird, 2018). Ebeveynlerin çocuğun yaşlarına uygun kararlar alması doğal biçimde beklenen bir durumdur. Ancak McFarland ve Laird’ın (2020) belirttiği gibi, yaşın riskli oyun fırsatları sağlamada tek belirleyici faktör olmaması gereklidir. Çünkü çocuk küçük olduğu için bir şeyleri yapamayacağı varsayımı kısıtlayıcı olabilir. Ayrıca yaşa uygun riskler kavramı kültürden kültüre farklılık göstermektedir. Bazı kültürlerde üç yaşındaki çocukların kesici aletlerle oynamaları yaşına uygun ve olağan karşılanırken, bazı kültürlerde kabul edilemez görölmektedir (Gottlieb, 2004). Dolayısıyla yaş değişkeni farklı kültürlerde farklı uygulamalara yol açabilir.

Bu araştırma sonucunda Alman ebeveynlerin riskli oyunla ilgili tepkileri çocuğun oyundaki deneyimi ile de ilişkili bulunmuştur. Chaney'in (2018) araştırmasında da ebeveynler, çocuğun riskli oyuna katılıp katılamayacağını belirlemek için çocuğun deneyimlerini dikkate aldıklarını açıklamışlardır. Çocukların kendilerine uygun riskleri oyunlarında deneyimlemeleri önemlidir. Çünkü buna izin verilmediğinde çocuklar oyunlarına heyecan katmak için uygun olmayan riskler alabilir (Little ve Eager, 2010). Deneyim eksikliği nedeniyle kendi yeteneklerinin sınırlarını öğrenmeden alınan riskler yaralanmalara yol açabilir.

Son olarak Türk ebeveynler riskli oyunun gerçekleştiği ortamın özelliklerinin tepkilerini şekillendirdiğini vurgulamıştır. Oyun ortamının özellikleri ebeveynlerin oyunla ilgili kararlarını etkiler. McFarland ve Laird'in (2020) araştırmasında ebeveynlerin ortamın özelliklerine yakınlarda trafik olup olmaması ve çocuğun ciddi bir biçimde yaralanabileceği unsurlar içerip içermemesi açısından dikkat ettiği görülmüştür. Oyun ortamlarının özellikleri ebeveynlerin çocuklarına açık havada oyun olanağı sağlamalarını etkileyen önemli bir ölçüttür (Cevher Kalburan, 2014). Waddington ve Pearson'ın (2021) araştırmasında ebeveynler, ikamet edilen yerin riskli oyuna engel olabileceğini belirtmiştir. Kırsal bölgelerde yaşayan ailelerin kentsel bölgelerde yaşayanlara göre daha fazla açık alana ve daha güvenli alanlara sahip olduklarını vurgulamışlardır. Çocukların riskli oyun fırsatını artırmak için şehirlerde daha fazla güvenli ve doğal ortamlara gereksinim bulunmaktadır (Herrington ve Brussoni, 2015).

Görüldüğü üzere ebeveynler çocukların riskli oyunları ile ilgili tepkilerini çocuğun yaşı, deneyimi ve ortam gibi ölçütlere dayanarak belirlemektedir. Bu ölçütlerden sonra oyuna bazı duygusal ve davranışsal tepkiler vermektedirler. Her iki ülkeden ebeveynlerin de hoşnut olunmayan duygusal tepkileri daha sık verdikleri görülmüştür. Daha önce söz edildiği gibi en sık yaşanan duygusal tepki endişedir. Alanyazın incelendiğinde ebeveynlerin sıklıkla endişeli oldukları görülmektedir (Little, 2015; Tandoğan, 2022; Waddington ve Pearson, 2021). Bununla birlikte bu çalışmada bazı Türk ve Alman ebeveynlerin riskli oyun sırasında sakin kaldıkları ve güven duydukları görülürken, Alman ebeveynlerin çocuklarının cesaretlerinden dolayı sevindikleri de bulgulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ebeveynler riskli oyunla ilgili farklı davranışsal tepkiler vermektedir. Oyunu gözlemledikleri, denetledikleri, önlem alma rolü ile çocuğu uyardıkları, oyunu durdurdukları ya da sonlandırdıkları, müdahale etme rolü her iki ülkeden ebeveynler tarafından en sık başvurulan rollerdir. Alanyazın incelendiğinde

ebeveynlerin riskli oyunda benzer rollerde olduğu görülmektedir. Little (2010c) araştırmasında ebeveynlerin üç rolü olduğunu bulgulanmıştır. İlki aktif etkileşim olmayan yalnızca gözlemleyerek çocukları denetledikleri roldür. İkincisi çocuğu destekleme, model olma, teşvik etme, açıklamalar yapma gibi olumlu etkileşimler içeren roldür. Sonuncusu ise çocuğu uyarma ve oyunu durdurma gibi müdahalelerle olumsuz etkileşim olarak adlandırılan roldür. Alanyazındaki diğer araştırmalar da benzer rollere vurgu yapmıştır. Hilland'ın (2019) araştırmasında ebeveynlerin çevredeki riskleri denetlemekten sorumlu olduğunu bulgulanmıştır. Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci'nin (2020) araştırmasında ebeveynlerin çarpışma ya da düşme tehlikesine karşı ya da izin almadıklarından dolayı çocukları uyardıkları görülmüştür. Açık hava oyun parklarında yürütülen başka bir araştırmada da ebeveynlerin zaman zaman kaygılanıp çocukları uyardığı görülmüştür (Cevher Kalburan, Kahrıman Pamuk ve Koşan, 2023). Son olarak çocukların risk almaları konusunda ebeveynlerin stratejilerini inceleyen bir araştırmada altı farklı rol ortaya çıkmıştır. Bu roller risk almaya izin vermemek ile çocuğun alacağı kararlara güvenerek özerklik sağlamak arasında değişmektedir (Nelson Niehues, 2014). Görüldüğü üzere farklı araştırmalarda ortaya çıkarılan ebeveynlerin riskli oyun sırasındaki kararlarında ve tepkilerinde ortak noktalar bulunmaktadır.

Ebeveynlerin risk alma konusundaki kararları, çocukların açık havada oyun oynarken risk alma davranışlarını etkiler (Little, 2010). Yürütülen bu araştırmada yalnızca Türk ebeveynlerin bazı riskli oyunlara izin vermediği bulgulanmıştır. Çocukların riskli oyunlara katılmalarına izin verilip verilmediği ya da nelerin kısıtlandığı konusunda kültürden kültüre farklar bulunmaktadır (Sandseter, Kleppe, ve diğerleri, 2021). Türkiye’de riskli oyun ve ebeveyn tutumları ile ilgili yapılan araştırmalar Türk ebeveynlerin çoğunlukla kısıtlayıcı bir tutumda olduklarını göstermektedir (Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci, 2020; Tandoğan, 2022). Dolayısıyla ebeveynlerin rollerini belirleyen temel unsurlardan biri yine kültür olarak ortaya çıkmaktadır.

5.1.6. Riskli oyunun yararlarına ilişkin tartışma

5.1.6.1. Eğitimcilerle göre riskli oyunun yararları. Bu araştırmaya katılan eğitimciler riskli oyunun çocuklara bazı yararları olduğunu belirtmişlerdir. Türk ve Alman katılımcılar riskli oyunun fiziksel, bilişsel ve sosyal becerileri geliştirdiğini ve doğa ile etkileşim olanakları sağladığını vurgulanmıştır ve bu bulgular alanyazınla tutarlıdır. Turgut Kurt'un (2022) araştırmasında da öğretmenler aynı biçimde riskli oyunun fiziksel, bilişsel ve sosyal becerilere yararlarına değinmiştir. En sık oynanan riskli oyun kategorileri

incelendiğinde büyük yüksekliklerde oyun ve yüksek hızda oyun gibi çoğunlukla hareketli olmayı gerektiren oyunların öne çıktığı görülür. Bu nedenle her iki ülkeden de katılımcıların fiziksel gelişime katkılardan söz etmeleri öngörülebilir bir sonuçtur. Sando, Kleppe ve Sandseter'in (2021) sekiz anaokulunda toplam 79 çocuğun riskli oyunlarını gözlemlediği araştırmada fiziksel gelişime vurgu yapılmış ve riskli oyunun fiziksel aktivite ile ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Riskli oyunla ilgili yapılan araştırmaları derleyen Brussoni ve diğerleri (2015) de riskli oyunun çocukları aktif kılarak fiziksel gelişimi olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Hem Türk hem Alman eğitimciler riskli oyunun bilişsel beceriye yararlarından riski değerlendirme becerilerine yararları vurgularken Türk eğitimciler ek olarak problem çözme becerilerine ve erken akademik becerilere yararlar olarak ele almıştır. Çocuklar riskli oyunları deneyimlediği sürece farklı risklerle karşılaşarak riskleri değerlendirme konusunda daha yeterli ve yetenekli duruma gelir (Leblanc, 2014). Dört altı yaş arası çocuklarla yapılan bir araştırmada (Lavrysen ve diğerleri, 2017) müdahale grubuna üç ay boyunca çeşitli riskli oyun etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda müdahale grubundaki çocukların risk algıları ve yeterliliklerinin geliştiği görülmüştür. Larimore'a (2019) göre problem çözme ve akademik becerilerine yararları yanında riskli oyun çocukların yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmelerini de sağlar. Little (2010b) altı farklı anaokulundan 17 öğretmenle yaptığı görüşmeler sonrasında çocukların yeterince riskli oyun oynayamaması durumunda problem çözme becerilerinin olumsuz yönde etkilendiğini bulgulanmıştır. Yine Güler ve Demir'in (2016) 25 okul öncesi öğretmeniyle yürüttüğü araştırmada öğretmenlerin aynı görüşte olduğu görülmüştür. Bilişsel gelişimle ilgili belirtilen son yarar Türk eğitimcilerin altını çizdiği erken akademik becerilerdir. Erken akademik becerilerde özellikle vurgulanan nokta ise matematiksel akıl yürütme becerileridir. Alanyazında açık havada ve doğal alanlarda serbest oyunun sayma, tahmin etme ve ölçme gibi matematik becerilerini desteklediğine dair araştırmalar bulunmaktadır (Speldewinde ve Campbell, 2022; Sumpter ve Hedefalk, 2015). Riskli oyunla erken akademik becerilerin ilişkisini doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak Tovey (2010) çocukların riskli oyun sırasında yükseklik, eğim, yer çekimi, hız ve mesafe gibi ölçümler yapmalarının olası olduğunu belirtmiştir. Akademik becerilerin yalnızca Türk eğitimciler tarafından ifade edilmiş olması da dikkat çeken bir noktadır. Kültürlerarası yapılan bir araştırma ABD ve İtalya'da oyunun yaygın olarak akademik kazanımlara yönelik olduğunu gösterirken, Danimarka'da çocukların erken yaşta akademik öğrenme baskısına maruz kalmamaları konusuna dikkat

edildiğini göstermektedir. Yine aynı araştırmada katılımcılar Türkiye’de oyunun amacının eğlence olduğunu belirtmiş olsalar da çocukların yalnızca dil, matematik, fen gibi etkinliklerden kalan zamanlarda oyun oynadıklarından bahsedilmektedir (Rentzou vd., 2019). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programı incelendiğinde de oyunun öğrenme ile ilişkisinin sıklıkla vurgulandığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Riskli oyunun sosyal becerilere yararları incelendiğinde her iki ülkeden de katılımcılar güçlüklerle baş etme ve özgüvene olan katkılardan bahsetmişlerdir. Buna ek olarak Türk eğitimciler işbirliği yapmayı sağladığından, Alman eğitimciler çocuğun kendini tanımasını sağladığından söz etmişlerdir. Bu bulgu önceki çalışmalarda elde edilenlerle tutarlı görünmektedir. Alanyazındaki birçok araştırmayı inceleyen Brussoni ve diğerleri (2015) riskli oyunun sosyal becerilere olumlu etkileri olduğunu vurgulamıştır. Lavrysen ve diğerlerinin (2017) bir grup çocuğa üç ay boyunca çeşitli riskli oyun etkinlikleri uyguladığı araştırmada müdahale grubundaki çocukların özgüvenlerinin arttığı bulgulanmıştır. Riskli oyunun güçlüklerle baş etme becerileri ile de ilişkili olduğu görülmüştür (Pretorius, 2021; Sandseter ve Kennair, 2011). Çocuklar zaman zaman riskli oyun sırasında karşılaştıkları güçlükleri işbirliği ile çözmektedir. Örneğin tehlikeli unsurlara yakın bir oyun türü olan su kenarında oyunda buz tutmuş bir su birikintisinin yanına gelen çocukların oyundan önce buzun sağlamlığını kontrol etmek için işbirliği yaptığı kaydedilmiştir (Coe, 2016). Ayrıca riskli oyunda çocuk, neler yapabildiğini test ederek öğrenmekte ve kendi yeteneklerini tanımaktadır (Brussoni ve diğerleri, 2012; Larimore, 2019; Sandseter, 2007c). Riskli oyunun son bir yararı ise doğa ile etkileşim kurmayı sağlamasıdır. Harper ve Obee (2021) açık havada riskli oyunun çocukların doğa ile bağlantı kurmasını sağladığını belirtmiştir. Belirtilen tüm bu yararlar riskli oyunların çocuklar için gelişimi çeşitli açılardan destekleyen bir niteliğe sahip olduğunu düşündürmektedir.

5.1.6.2. Ebeveynlere göre riskli oyunun yararları. Bu araştırmaya katılan ebeveynler riskli oyunun çocuklara çeşitli açılardan yararları olduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerin eğitimcilerin de değindiği bazı yararlardan söz ettiği görülmüştür. Bunlar, risk yönetimini öğrenmeyi ve kendini tanımayı sağlama, motor gelişime katkılar, özgüven ve problem çözme becerilerine yararlar gibi noktalarda toplanmaktadır. Elde edilen bu bulgu, önceki başlıkta açıklandığı üzere alanyazınla tutarlıdır (Brussoni ve diğerleri, 2015; Güler ve Demir, 2016; Larimore, 2019; Lavrysen ve diğerleri, 2017; Sandseter, 2007b). Ebeveyn katılımcılarla yapılan diğer araştırmalardan da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, Obee'nin (2019) yürüttüğü araştırmada ebeveynlerin başta fiziksel gelişime, ardından

özgüven ve risk yönetimi becerilerine yönelik yararlıdan sıklıkla söz ettiği görülmüştür. Hilland'ın (2019) araştırmasında da ebeveynler aynı noktalara vurgu yapmıştır. Riskli oyunun bu alanlarda sağladığı katkıların hem eğitimciler hem ebeveynler tarafından gözlemlenmiş olması önemlidir.

Bunlara ek olarak her iki ülkeden ebeveynler riskli oyunun çocukların yaratıcılığını geliştirmesinden, Türk ebeveynler neden-sonuç ilişkisi kurabilmesini sağlamasından ve Alman ebeveynler sorumluluk almalarını sağlamasından da söz etmiştir. Pretorius'un (2021) ebeveynleri de içeren kapsamlı araştırmasında benzer noktalar öne çıkmıştır. Riskli oyunların yaratıcılık, sorumluluk ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerini geliştirdiği bulgulanmıştır. Tovey'e (2010) göre çocuklar riskli oyunla attıkları adımların doğuracağı sonuçları deneyimleyerek öğrenir. Ayrıca çocuklara yapmak istediği şeyleri farklı yollarla yapmalarına olanak tanıyarak yenilikçi ve yaratıcı düşünme fırsatları sağlar. Örneğin tırmanmak istedikleri ağaca tırmanmak için üzerine çıkabilecekleri farklı malzemeleri düşünmeleri gerekir. Bir başka çalışmada riskli oyunun çocuğun yetiştikine olan bağımlılığını azaltarak bağımsızlık duygusunu geliştirdiği bulgulanmıştır (Bauer, 2017). Yürütülen bu çalışmada da Alman ebeveynler riskli oyunun çocuğun bağımsızlığına yararı olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların sözünü ettiği son yararlar her iki ülkeden ebeveynlerin bahsettiği psikolojik dayanıklılık ve Türk ebeveynlerin bahsettiği karar verme becerisine yönelik yararlıdır. Riskli oyunda çocuklar bir şeyi birden çok kez vazgeçmeyerek deneyebilir (Larimore, 2019). Obee (2019) oyun gözlemlerinde riskli oyun sırasında başarısız olan veya kendini inciten ancak olumsuzluklara rağmen oyuna devam eden çocuklara tanık olmuştur. Tanık olduğu örnek bir olayda bir çocuk kayarken kafasını çarpmış canı yandığı belli olmasına rağmen ağlamamaya çalışmıştır. Birkaç dakika sonra kaldığı yerden aynı oyuna devam etmiştir. Bununla birlikte riskli oyun, çocuklara hangi riskleri alabilecekleri konusunda karar verme becerisini geliştirme fırsatı verir (McFarland ve Laird, 2018). Bu sonuçlar riskli oyunların psikolojik dayanıklılığı ve karar verme becerisini desteklediğini düşündürmektedir.

5.1.7. Ebeveynlerin ülkelerindeki riskli oyun uygulamalarına yönelik görüşlerine ilişkin tartışma

Ebeveynlerin, fiziksel koşulların yetersizliği ve kısıtlayıcı yaklaşımlar nedeniyle diğer anaokullarında riskli oyun olanaklarının eksik olduğunu düşündükleri ancak

çocuklarının bulunduğu doğa temelli anaokulunun sahip olduğu riskli oyun olanaklarından memnun oldukları görülmüştür. Bu bulgu, şaşırtıcı olmayan ve beklenen bir bulgudur. Doğa temelli anaokulları açık havada serbest oyun konusunda benzersiz fırsatlara sahiptir. Çünkü riskli oyun en çok açık havada gerçekleşir ve doğa temelli anaokulları çok yönlü açık hava ortamlarına sahip anaokullarıdır (Finch ve Bailie, 2015; Sandseter, 2007b). Çocuklar bu anaokullarında farklı güçlüklerle karşılaşarak riskleri değerlendirme konusunda deneyim kazanır (Williams-Siegfredsen, 2017). Doğa temelli bir anaokulu ile geleneksel bir anaokulundaki açık hava oyun alanlarının riskli oyun olanaklarını karşılaştıran Sandseter (2009a) doğa temelli anaokulunda daha çeşitli riskli oyun olanakları bulunduğunu ortaya koymuştur. Türkiye’de bir doğa temelli anaokulunda yürütülen araştırmada ebeveynlerin doğa temelli bir anaokulunu tercih etme nedenlerini araştırılmıştır. Ebeveynlerin çocukların doğayla temas kurmalarına değer vermeleri, kendi çocukluklarına benzer bir çocukluk yaşamalarını istemeleri, çocukların bağımsız ve fiziksel olarak aktif olmalarını sağlaması nedeniyle orman anaokulunu tercih ettiklerini ortaya koymuştur (Yalçın, 2022).

Ebeveynler okul öncesi eğitim kurumları ile birlikte çevredeki olanaklardan da bahsetmişlerdir. Bu konuda özellikle doğal alanlar, parklar, sokaklar ve evlerinin bahçelerine değinmişlerdir. Little, Wyver ve Gibson'a (2011) göre çocuklara açık havada riskli oyun olanağı anaokullarında, mahallelerinde ve parklarda sağlanır. Doğal alanlar çeşitli özellikleri sayesinde çocuklara bir çok riskli oyun olanağı sağlar (Orestes, 2015) Ağaçlar, çalılar, kayalar gibi doğal unsurlar içererek çocukları riskli oyuna isteklendirir (Postma, 2016; Walsh, 2016). Oyun parkları ise özellikle şehirlerde riskli oyun olanağı sağlayan başlıca alanlardan biridir (Cevher Kalburan ve diğerleri, 2023; Tandoğan, 2022). Araştırmalara göre parklar özellikle yüksek hız ve büyük yükseklikler konusunda olanaklara sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca bu alanların zengin ekipmanlara sahip olması çocukların riskli oyun olanaklarını etkilemektedir. (Banko, Akdemir, Gemici Koşar ve Sevimli Çelik, 2018; Cevher Kalburan ve diğerleri, 2023). Son olarak her iki ülkeden de katılımcılar evlerinin bahçelerine değinirken Alman ebeveynler kendi evlerinin bulunduğu sokaklara da değinmiştir. Çocukların deneyimlerini etkileyen ve oyuna erişimlerinde önemli olan bu ortamlar çocukların gereksinimlerine uygun biçimde düzenlenmelidir (Tandoğan, 2011). Bu yolla riskli oyuna yönelik verimlilik artabilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları öncelikle oyun alanlarının çocukların riskli oyunları ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle oyun alanlarının seçiminde bu

bulgunun bilincinde kararlar alınması, oyun için farklı unsurlar içeren birden çok alanın seçilmesi önerilmektedir. Bu çalışmadan elde edilen önemli sonuçlardan biri, öğretmenlerin oyun ortamının düzenlenmesindeki kilit rolüdür. Bu nedenle öğretmenlerin seçilen oyun alanlarının oyun olanaklarını artırmaya yönelik müdahaleler yapması da önerilmektedir.

Çocukların oyunlarına yönelik bulgular incelendiğinde riskli oyunların bazı nedenlerle sınırlandırıldığı görülmüştür. Bu konuda öne çıkan ilk neden yetişkin tutumlarıdır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlarının yararlarını benimsemeleri, olanak yaratmaları ve teşvik etmeleri için çeşitli eğitimlerle desteklenmeleri önerilmektedir. Ebeveynlerin de zaman zaman oyuna engel oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sorunu çözmek için öncelikle ebeveynler ve öğretmenler arasında iletişim ve işbirliği gereklidir. Bunu gerçekleştirmek için ebeveynlere konuya özel toplantılar düzenlenerek endişelerinin giderilmesi sağlanabilir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarının yazılı riskli oyun politikaları oluşturmalarının, bunları ebeveynlerle ve yerel topluluklarla paylaşmalarının endişeyi azaltıp güven vereceği düşünülmektedir. Riskli oyunun sınırlılığı ile ilgili öne çıkan diğer bulgu çocuklara tanınan serbest oyun süresiyle ilişkilidir. Bu konuda okulda sorumluluk yine öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlere çocukların kendi oyunlarını seçmeleri ve oynamaları için yeterli zaman tanınmaları önerilmektedir. Ek olarak ebeveynlerin de okul dışı zamanlarda çocukların oyunlarına zaman ayırmaları ve onlara yeterli süre tanınmaları önerilmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacılara da bazı öneriler verilebilir. Bu çalışma aynı konuya farklı bakış açıları sunmak amacıyla çoklu durum çalışması olarak yürütülmüş ve bazı kültürel farklara ulaşılmıştır. Araştırmacılara yetişkinlerin inanç ve tutumlarını inceleyen, riskli oyunu derinlemesine gözlemleyen benzer bir çalışmanın bu çalışmada yer almayan kültürleri içerecek biçimde araştırılması önerilmektedir. Bununla birlikte araştırma sonuçları riskli oyunun çocuklara yararlarının katılımcı görüşlerine dayalı olarak ortaya koymuştur. Daha sonra yapılacak araştırmalar için yalnızca katılımcı görüşleri yerine çocuklarla doğrudan veri toplamaya dayalı olarak riskli oyunun bahsedilen yararlarını incelemeleri önerilmektedir. Benzer şekilde farklı kültürlerden yalnızca yetişkinlerin değil çocukların da riskli oyuna yönelik görüşlerini, beklentilerini ve yaklaşımlarını görüşme yoluyla ortaya çıkaracak araştırmalar planlanması önerilmektedir. Ayrıca bu araştırmanın verileri mevsimsel farkları ortaya koymak amacıyla kış ve sonbahar mevsimlerinde toplanmıştır. İlkbahar ve yaz mevsimlerindeki farkları da ortaya çıkarmak için bir araştırma tasarlanması önerilmektedir. Son olarak bu araştırmada ebeveynlerin riskli oyunla ilgili

kararlarını etkileyen bazı ölçütler ortaya konulmuştur. Çocukluk deneyimlerinin etkili olduğu bulgulanmış ancak bu konu detaylı incelenmemiştir. Ebeveynlerin çocukluklarının ve kendi yetiştirilme stillerinin etkileri daha sonraki araştırmaların odak noktalarından biri olabilir.

Araştırmada eğitimcilerin çocuklara riskli oyun olanağı sunma konusunda yasal güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle riskli oyunu teşvik edecek ve kolaylaştıracak yasal düzenlemelerin yapılması ve yürürlüğe konulmasının son derece önemli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte riskli oyunu destekleyecek hizmet içi eğitimler düzenlemeleri ve bu eğitimleri hem özel hem devlet anaokullarındaki tüm öğretmenlerin erişimine açılması önerilmektedir. Ayrıca okul öncesi lisans programına konuyu kapsayacak derslerin eklenmesinin ve okul öncesi eğitim programının riskli oyuna vurgu yapılacak biçimde güncellenmesinin çocukların riskli oyunlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Son olarak çocukların riskli oyunlarının okul ortamı ile sınırlanmasının önüne geçmek amacıyla şehir merkezlerinde onları riskli oyuna motive eden alanların oluşturulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu konuda eğitimcilerin yerel yönetimlerin işbirliği ile öncü projeler oluşturmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Absoud, M., Cummins, C., Lim, M. J., Wassmer, E. ve Shaw, N. (2011). Prevalence and predictors of vitamin D insufficiency in children: A great britain population based study. *PLoS ONE*, 6(7), 1-6. doi:10.1371/JOURNAL.PONE.0022179
- Akdemir, K., Banko-Bal, Ç. ve Sevimli-Celik, S. (2023). Giving children permission for risky play: parental variables and parenting styles. *Journal of Outdoor and Environmental Education*. doi:10.1007/s42322-023-00122-8
- Alat, Z., Akgümüş, Ö. ve Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen tutum ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 47-62.
- Allin, L., West, A. ve Curry, S. (2014). Mother and child constructions of risk in outdoor play. *Leisure Studies*, 33(6), 644-657. doi:10.1080/02614367.2013.841746
- Andrachuk, H., Edgar, T., Eperjesi, P., Filler, C., Groves, J., Kaknevicius, J., ... Young, J. (2014). *Forest and nature school in Canada*. (R. Carruthers Den Hoed, Ed.). Forest School Canada.
- Bailie, P., Butler, A., Carter, D., Dargatz, P., Harrington, K., Larimore, R., ... Ridge, S. W. (2019). *Nature-based preschool professional practice guidebook: Teaching, environments, safety, administration*. (C. Merrick, Ed.). Washington: North American Association for Environmental Education.
- Bailie, P. E. (2010). From the one-hour field trip to a nature preschool: Partnering with environmental organizations. *Young Children*, 65(4), 76-82.
- Balcı, E., Sezer, L., ve Durmuş, H. (2020). “Corona Günleri”nde çocuklarda ev kazaları artışı. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 14(5), 458-459.
- Ball, D., Gill, T. ve Spiegel, B. (2012). *Managing risk in play provision: Implementation guide*. London: National Children’s Bureau.
- Banko, Ç., Akdemir, K., Gemici Koşar, M. ve Sevimli Çelik, S. (2018). Çocuk oyun alanlarının risk içeren oyunları desteklemesi açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 406-417. doi:10.17679/inuefd.387479
- Bauer, M. (2017). *Single, stay-at-home, and gay fathers’ perspectives of their children’s outdoor risky play*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Ottawa.

- Bauer, M. (2021). *Exploring military parents' perspectives on their childrens' outdoor risky play*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Ottawa.
- Behörde für Arbeit, S. F. und I. (2012a). Hamburger bildungsempfehlungen. *Freie und Hansestadt Hamburg*.
<https://www.hamburg.de/contentblob/118066/2a650d45167e815a43999555c6c470c7/data/bildungsempfehlungen.pdf> adresinden erişildi.
- Behörde für Arbeit, S. F. und I. (2012b). *Richtlinien für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen*. (J. Thiel ve J. Demgenski, Ed.). Hamburg: Freien und Hansestadt Hamburg.
- Bell, J. F., Wilson, J. S. ve Liu, G. C. (2008). Neighborhood greenness and 2-year changes in body mass index of children and youth. *American Journal of Preventive Medicine*, 35(6), 547-553. doi:<https://doi.org/10.1016/j.amepre.2008.07.006>
- Bilgi, O. ve Stenger, U. (2021). Phenomena. *Early Childhood Education in Germany: Exploring Historical Developments and Theoretical Issues* içinde (ss. 73-89). Taylor and Francis. doi:10.4324/9780429275593
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years: Management and innovation* (3.ed.). Routledge.
- Bird, W. (2007). *Natural Thinking*. Royal Society for the Protection of Birds.
- Black, M. (2017). *The relationship between paternal anxiety and risky play in childhood: Does child anxiety mediate this relationship?* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Newcastle.
- Blanchet-Cohen, N. ve Elliot, E. (2011). Young children and educators engagement and learning outdoors: A basis for rights-based programming. *Early Education and Development*, 22(5), 757-777. doi:10.1080/10409289.2011.596460
- Boldemann, C., Blennow, M., Dal, H., Mårtensson, F., Raustorp, A., Yuen, K. ve Wester, U. (2006). Impact of preschool environment upon children's physical activity and sun exposure. *Preventive Medicine*, 42(4), 301-308. doi:10.1016/J.YPMED.2005.12.006
- Bratman, G. N., Hamilton, J. P. ve Daily, G. C. (2012). The impacts of nature experience on human cognitive function and mental health. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1249(1), 118-136. doi:10.1111/J.1749-6632.2011.06400.X

- Brooker, L. (2010). Learning to play in a cultural context. P. Broadhead, J. Howard ve E. Wood (Ed.), *Play and Learning in the Early Years* içinde (ss. 27-42). London: SAGE Publications.
- Brussoni, M. (2020). Outdoor risky play. T. Burns ve F. Gottschalk (Ed.), *Education in the Digital Age: Healthy and Happy Children* içinde (ss. 119-160). Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/1b5847ec-en
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., ... Tremblay, M. S. (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. doi:10.3390/ijerph120606423
- Brussoni, M., Ishikawa, T., Brunelle, S. ve Herrington, S. (2017). Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres. *Journal of Environmental Psychology*, 54, 139-150. doi:https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.11.001
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I. ve 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. doi:10.3390/ijerph9093134
- Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten. (2023). Natur- und Waldkindergärten in Deutschland. 2 Temmuz 2023 tarihinde <https://www.bvnw.de/> adresinden erişildi.
- Bundy, A. C., Lockett, T., Tranter, P. J., Naughton, G. A., Wyver, S., Ragen, J. ve 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. doi:10.1080/09669760802699878
- Cevher Kalburan, N. (2014a). Erken çocukluk döneminde riskli oyun. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 943-960.
- Cevher Kalburan, N. (2014b). Denizli ilinde bulunan resmi ve özel anaokulu bahçelerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 99-113.
- Cevher Kalburan, N. (2014c). Okul öncesi dönem çocuklarının dış mekanda oyun fırsatları ve ebeveyn görüşleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 0(32), 113-135.

- Cevher Kalburan, N. (2022). Experiences of teachers after training on outdoor education in early childhood. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-15. doi:10.1080/14729679.2022.2147970
- Cevher Kalburan, N. ve İvrendi, A. (2016). Risky play and parenting styles. *Journal of Child and Family Studies*, 25(2), 355-366. doi:10.1007/s10826-015-0236-1
- Cevher-Kalburan, N. ve İvrendi, A. (2021) In defense of play: Children's play preferences and thoughts about play prohibition, *International Journal of Play*, 10(3), 316-328, doi: 10.1080/21594937.2021.1959228
- Cevher Kalburan, N., Kahrıman Pamuk, D. ve Koşan, Y. (2023). Açık hava oyun parklarında riskli oyuna çok yönlü bakış. *Sosyal Politikalar Çalışmaları Dergisi*, 23(59), 235-261.
- 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. doi:10.1080/14729679.2014.950976
- Chaney, M. (2018). *Exploring toddler risky play: Listening to the voices of parents and teachers of toddlers in one school setting*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Tennessee.
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433-452. doi:10.1177/0885412215595441
- Cheng, J. C. ve Monroe, M. C. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44(1), 31-49. doi:10.1177/0013916510385082
- Christensen, P. ve Mikkelsen, M. R. (2008). Jumping off and being careful: Children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health & Illness*, 30(1), 112-130. doi:https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2007.01046.x
- Cleland, V., Crawford, D., Baur, L. A., Hume, C., Timperio, A. ve Salmon, J. (2008). A prospective examination of children's time spent outdoors, objectively measured physical activity and overweight. *International Journal of Obesity*, 32(11), 1685-1693. doi:10.1038/ijo.2008.171
- Coe, H. (2013). *A forest kindergarten: How four children experience learning and living outdoors*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Queen's University.

- Coe, H. A. (2016). Embracing risk in the Canadian woodlands: Four children's risky play and risk-taking experiences in a Canadian Forest Kindergarten. *Journal of Early Childhood Research*, 15(4), 374-388. doi:10.1177/1476718X15614042
- Cooke, M., Wong, S. ve Press, F. (2019). Towards a re-conceptualisation of risk in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(1), 5-19. doi:10.1177/1463949119840740
- Cordiano, T. S., Lee, A., Wilt, J., Elszasz, A., Damour, L. K. ve Russ, S. W. (2019). Nature-based education and kindergarten readiness: Nature-based and traditional preschoolers are equally prepared for kindergarten. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 18-36.
- Cornell Card, B. E. (2014). *Forest kindergarten: A qualitative case study comparing the emergent and play-based curriculum at cedarsong nature school to the newfoundland and labrador kindergarten*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Memorial University of Newfoundland.
- Coster, D. ve Gleeve, J. (2008). *Give us a go! Children and young people's views on play and risk-taking*. http://www.playday.org.uk/media/2667/give_us_a_go___children_and_young_peoples_views_on_play_and_risk_taking.pdf adresinden erişildi.
- Cree, J. ve Robb, M. (2021). *The essential guide to forest school and nature pedagogy*. Routledge. doi:10.4324/9780367853440
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Kitabevi.
- Cutter-Mackenzie-Knowles, A., Malone, K. ve Barratt Hacking, E. (2019). Childhoodnature: An assemblage adventure. A. Cutter-Mackenzie-Knowles, K. Malone ve E. Barratt Hacking (Ed.), *Research Handbook on Childhoodnature: Assemblages of Childhood and Nature Research* içinde (ss. 358-373). Cham: Springer International Publishing.

- Çevirme, H. (2022). *4-6 yaş arasında çocuğu olan annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri ile çocukların öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çankırı Karatekin Üniversitesi.
- Deniz, U. H. ve Cevher Kalburan, N. (2023). Comparison of Quality and Risky Play Opportunities of Playgrounds in Germany. *Journal of Outdoor and Environmental Education*.
- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York, NY: Routledge.
- Derbyshire, D. (2007). How children lost the right to roam in four generations. *Daily Mail*. <https://www.dailymail.co.uk/news/article-462091/How-children-lost-right-roam-generations.html> adresinden erişildi.
- Dopko, R. L., Capaldi, C. A. ve Zelenski, J. M. (2019). The psychological and social benefits of a nature experience for children: A preliminary investigation. *Journal of Environmental Psychology*, 63, 134-138. doi:10.1016/J.JENVP.2019.05.002
- Dyment, J. E. ve Bell, A. C. (2008). Grounds for movement: Green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Education Research*, 23(6), 952-962. doi:10.1093/her/cym059
- Dzhambov, A. M., Dimitrova, D. D. ve Dimitrakova, E. D. (2014). Association between residential greenness and birth weight: Systematic review and meta-analysis. *Urban Forestry & Urban Greening*, 13(4), 621-629. doi:10.1016/J.UFUG.2014.09.004
- Edwards, S., Blaise, M. ve Hammer, M. (2009). Beyond developmentalism? Early childhood teachers' understandings of multiage grouping in early childhood education and care. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(4), 55-63. doi:10.1177/183693910903400408
- Elise van der Ent, D. (2021). *Ready, set, go! A qualitative study into children's engagement in and experiences of risky play in their school's playground*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Utrecht University.
- Elmallı, Ü. G. (2021). *Anne babaların okul öncesi dönemde çocukların riskli oyunlarına izin vermeleri ile çocuğun problem davranışları ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi.

- Erbay, E. (2013). Çocukların katılım hakkı üzerine bir Türkiye değerlendirmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-54.
- Erickson, D. M. ve Ernst, J. A. (2011). The real benefits of nature play every day. *Exchange*, 33(4), 97-99.
- Fagerstam, E. (2012a). *Space and place: Perspectives on outdoor teaching and learning*. Linköping University.
- Fagerstam, E. (2012b). Children and young people's experience of the natural world: Teachers' perceptions and observations. *Australian Journal of Environmental Education*, 28(1), 1-16. doi:DOI: 10.1017/aee.2012.2
- Finch, K. ve Bailie, P. (2015). Nature preschools: Putting nature at the heart of early childhood education. *Bank Street Occasional Paper Series*, 33, 94-105. doi:10.58295/2375-3668.1020
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117. doi:10.1023/A:1012576913074
- Flores, U. (2014). *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Waldkindergarten – umgesetzt durch die Methoden der NaturSpielpädagogik*. (Yayımlanmamış bachelor thesis). University of Applied Sciences Koblenz, Stockelsdorf.
- Fritz, R. W., Smyrni, K. ve Roberts, K. (2014). The challenges of bringing the waldkindergarten concept to North America. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 215-227. doi:10.7721/chilyoutenvi.24.2.0215
- Galizio, C., Stoll, J. ve Hutchins, P. (2009). "We need a way to get to the other side!" Exploring the possibilities for learning in natural spaces. *Young Children*, 64(4), 42-48.
- Gall, H. (2018). *Developing a business model for an all-day nature-based preschool in the twin cities metro area of Minnesota*. (Yüksek lisans tezi). https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/177 adresinden erişildi.
- Garrick, R. (2009). *Playing outdoors in the early years*. London: Continuum International Publishing.

- Gerlach, A. J., Jenkins, E. ve Hodgson, K. (2019). Disrupting assumptions of risky play in the context of structural marginalization: A community engagement project in a Canadian inner-city neighbourhood. *Health & Place*, 55, 80-86. doi:https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2018.11.008
- Gill, T. (2007). *No fear: Growing up in a risk averse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Gottlieb, A. (2004). *The afterlife is where we come from: The culture of infancy in West Africa*. University of Chicago Press.
- Göncü, A. ve Gaskins, S. (2007). *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives*. Lawrence Erlbaum.
- Gray, P. (2020). Risky Play : Why Children Love and Need It. *The Routledge Handbook of Designing Public Spaces for Young People* içinde (ss. 39-51). Routledge. doi:10.4324/9780429505614-5
- Green, J. ve Hart, L. (1998). Children's views of accident risks and prevention: A qualitative study. *Injury Prevention*, 4(1), 14-21. doi:10.1136/ip.4.1.14
- Grigsby-Toussaint, D. S., Chi, S. H. ve Fiese, B. H. (2011). Where they live, how they play: Neighborhood greenness and outdoor physical activity among preschoolers. *International Journal of Health Geographics*, 10(1), 1-10. doi:10.1186/1476-072X-10-66/TABLES/4
- Gull, C., Goldenstein, S. L. ve Rosengarten, T. (2018). Benefits and risks of tree climbing on child development and resiliency. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 5(2), 10-29.
- Gull, C., Goldstein, S. L. ve Rosengarten, T. (2020). Early childhood educators' perspectives on tree climbing. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 8(1), 26-43.
- 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(2), 97-116. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.246484
- Häfner, P. (2002). *Natur-und Waldkindergärten in Deutschland-eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Universität Heidelberg, Bürgstadt.

- Hagan, L. K. ve Kuebli, J. (2007). Mothers' and fathers' socialization of preschoolers' physical risk taking. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 2-14. doi:10.1016/J.APPDEV.2006.10.007
- Harper, N. J. (2017). Outdoor risky play and healthy child development in the shadow of the "risk society": A forest and nature school perspective. *Child & Youth Services*, 38(4), 318-334. doi:10.1080/0145935X.2017.1412825
- Harper, N. J. ve Obee, P. (2021). Articulating outdoor risky play in early childhood education: voices of forest and nature school practitioners. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2), 184-194. doi:10.1080/14729679.2020.1784766
- Herrington, S. ve Brussoni, M. (2015). Beyond Physical Activity: The Importance of Play and Nature-Based Play Spaces for Children's Health and Development. *Current Obesity Reports*, 4(4), 477-483. doi:10.1007/s13679-015-0179-2
- Hewlett, B. S. (1993). *Intimate fathers: The nature and context of Aka Pygmy paternal infant care*. University of Michigan Press.
- Hilland, D. (2019). *Risky play: Exploring perspectives of parents in Ontario*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dalhousie University, Halifax, Nova Scotia.
- Hughes, B. (2001). *Evolutionary playwork and reflective analytic practice*. Routledge.
- İvrendi, A., Cevher-Kalburan, N., Hansen Sandseter, E. B., Storli, R. ve Holla Sivertsen, A. (2019). Children, mothers, and preschool teachers' perceptions of play: Findings from Turkey and Norway. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 32-54. doi:10.24130/eccd-jecs.1967201931119
- Jarrett, R. L., Bahar, O. S., McPherson, E. ve Williams, D. A. (2013). No child left inside. *Journal of Leisure Research*, 45(4), 485-513. doi:10.18666/jlr-2013-v45-i4-3896
- Kahn, P. H., Weiss, T. ve Harrington, K. (2020). Child-nature interaction in a forest preschool. A. Cutter-Mackenzie-Knowles, K. Malone ve E. Barratt Hacking (Ed.), *Research Handbook on Childhoodnature: Assemblages of Childhood and Nature Research* içinde (ss. 469-492). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-67286-1_33
- Kahrs, B. A. ve Lockman, J. J. (2014). Tool using. *Child Development Perspectives*, 8(4), 231-236. doi:https://doi.org/10.1111/cdep.12087

- Kane, A. ve Kane, J. (2011). Waldkindergarten in Germany. *Green Teacher*, (94), 16-19.
- Karaca, N. H. ve Aral, N. (2020). Anne babaların çocukların oynadıkları riskli oyun ile ilgili görüşlerini etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 72-86.
- Karakuzu, Esmâ ve Aksu, G. A. (2022). Çocuk dostu kent kavramının çocuk-oyun-mekan ilişkileri ve paydaşlar çerçevesinde değerlendirilmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Teknoloji ve Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 4(2), 147-156.
- Karakuzu, Esra. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programı: Riskli oyun ile ilgili anlayış geliştirme*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Keleş, S. ve Yurt, Ö. (2020). "We enjoyed our childhood to the fullest": Early childhood teachers' risky play memories and risky play managements. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 438-450. doi:10.33308/26674874.2020342197
- Khan Alwi, S. K., Zaman, Z., Bano Ghaffar, R., Tabasum, S. ve Waqarul Hasan, S. (2021). Multi-age grouping in a Montessori Classroom effects positively on a child's social and emotional development. *Multicultural Education*, 7(4), 162-167. doi:10.5281/zenodo.4701151
- Kleppe, R. (2018). *One-to-three-year-olds' risky play in early childhood education and care*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Oslo Metropolitan University.
- Kleppe, R., Melhuish, E. ve Sandseter, E. B. H. (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 370-385. doi:10.1080/1350293X.2017.1308163
- Klinkhammer, N. ve Scholz, A. (2021). The German ECEC system governance structure, policies and constitutive norms. *Early Childhood Education in Germany: Exploring Historical Developments and Theoretical Issues* içinde (ss. 125-141). <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429275593-12/german-eccec-system-nicole-klinkhammer-antonia-scholz> adresinden erişildi.
- Knight, S. (2013). *Forest Schools and Outdoor Play in the Early Years* (2nd edition.). Sage.
- Kruse, I. (2013). *Der Waldkindergarten als Therapeutische Landschaft*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Berlin School of Public Health.

- Kuo, M., Barnes, M. ve Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-9. doi:10.3389/fpsyg.2019.00305
- Kuo, M., Browning, M. H. E. M. ve Penner, M. L. (2018). Do lessons in nature boost subsequent classroom engagement? Refueling students in flight. *Frontiers in Psychology, 8*, 1-15. doi:10.3389/fpsyg.2017.02253
- Kurt, S. (2016). Çocuk haklarına ilişkin temel uluslararası belgeler ve Türkiye uygulaması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 36*, 99-127.
- Küçükali, A. (2015). Çocukların oyun oynama hakkı ve değişen kültür. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(1)*, 1-14.
- Kvalnes, Ø. ve Hansen Sandseter, E. B. (2023a). Risky play and ethics. Ø. Kvalnes ve E. B. Hansen Sandseter (Ed.), *Risky Play: An Ethical Challenge* içinde (ss. 1-10). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-031-25552-6_1
- Kvalnes, Ø. ve Hansen Sandseter, E. B. (2023b). Risky play, then and now. Ø. Kvalnes ve E. B. Hansen Sandseter (Ed.), *Risky Play: An Ethical Challenge* içinde (ss. 13-29). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-031-25552-6_2
- Kvalnes, Ø. ve Hansen Sandseter, E. B. (2023c). Negative consequences of protection. Ø. Kvalnes ve E. B. Hansen Sandseter (Ed.), *Risky Play: An Ethical Challenge* içinde (ss. 47-57). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-031-25552-6_4
- Kvalnes, Ø. ve Hansen Sandseter, E. B. (2023d). Ethical Navigation. Ø. Kvalnes ve E. B. Hansen Sandseter (Ed.), *Risky Play: An Ethical Challenge* içinde (ss. 75-91). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-031-25552-6_6
- LaFreniere, P. (2011). Evolutionary functions of social play: Life histories, sex differences, and emotion regulation. *American Journal of Play, 3(4)*, 464-488.
- Laird, S. G., McFarland-Piazza, L. ve Allen, S. (2014). Young children's opportunities for unstructured environmental exploration of nature: Links to adults' experiences in childhood. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 2(1)*, 58-73.
- Lancy, D. F. (2016). Playing with knives: The socialization of self-initiated learners. *Child Development, 87(3)*, 654-665. doi:https://doi.org/10.1111/cdev.12498

- Larimore, R. (2016). Defining nature-based preschools. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 32-36.
- Larimore, R. A. (2019). *Preschool beyond walls: Blending early childhood education and nature-based learning*. Lewisville, NC: Gryphon House.
- Lavrysen, A., Bertrands, E., Leyssen, L., Smets, L., Vanderspikken, A. ve 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. doi:10.1080/1350293X.2015.1102412
- Leblanc, J. A. (2014). *What is missing when children are too safe? Considerations for risky play in early childhood*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sonoma State University.
- LeMasters, A. C. ve Vandermaas-Peeler, M. (2023). Exploring outdoor play: A mixed-methods study of the quality of preschool play environments and teacher perceptions of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(1), 1-13. doi:10.1080/14729679.2021.1925564
- Lester, S. ve Russell, W. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide* (No: 57). Lahey, Hollanda: Bernard van Leer Foundation.
- Lindon, J. (2011). *Too safe for their own good? Helping children learn about risk and lifeskills* (2nd ed.). London: NCB.
- Lindsey, E. W. ve Colwell, M. J. (2013). Pretend and physical play: Links to preschoolers' affective social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(3), 330-360. doi:10.1353/MPQ.2013.0015
- Little, H. (2006). Children's risk-taking behaviour: Implications for early childhood policy and practice. *International Journal of Early Years Education*, 14(2), 141-154. doi:10.1080/09669760600661427
- 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. doi:10.1177/1476718X10368587

- Little, H. (2010b). 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. doi:10.1177/1476718X10368587
- Little, H. (2010c). Finding the balance: Early Childhood practitioners' views on risk, challenge and safety in outdoor play settings. *Australian association for research in education Conference* içinde (ss. 1-12). Melbourne.
- Little, H. (2015). Mothers' beliefs about risk and risk-taking in children's outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(1), 24-39. doi:10.1080/14729679.2013.842178
- Little, H. (2022). "It's about taking the risk": Exploring toddlers' risky play in a redesigned outdoor space. *Education Sciences*, 12(10), 1-19. doi:10.3390/educsci12100677
- Little, H. ve Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: Implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513. doi:10.1080/1350293X.2010.525949
- Little, H., Sandseter, E. B. H. ve 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. doi:10.2304/ciec.2012.13.4.300
- Little, H. ve Sweller, N. (2015). Affordances for risk-taking and physical activity in Australian early childhood education settings. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 337-345. doi:10.1007/s10643-014-0667-0
- Little, H., Wyver, S. ve 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. doi:10.1080/1350293X.2011.548959
- Liu, J. ve Birkeland, Å. (2022). Perceptions of risky play among kindergarten teachers in Norway and China. *International Journal of Early Childhood*, 54(3), 339-360. doi:10.1007/s13158-021-00313-8
- Llewellyn, G. ve McConnell, D. (2010). Looking back on their own upbringing. *Parents with Intellectual Disabilities* içinde (ss. 33-47). doi:https://doi.org/10.1002/9780470660393.ch2

- Logue, M. E. ve Harvey, H. (2009). Preschool teachers' views of active play. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(1), 32-49. doi:10.1080/02568540903439375
- Lopez, L. P. (2018). *The pedagogy of emotions*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Linköping University.
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods*. Chapel Hill: Algonquin Books of Chapel Hill.
- MacEachren, Z. (2013). The Canadian forest school movement. *Learning Landscapes*, 7(1), 219-233. doi:10.36510/LEARNLAND.V7I1.639
- Mackinder, M. J. (2020). *Degrees of difference: A case study of forest school in England and Denmark*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Leicester.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (6th edition.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McCurdy, L. E., Winterbottom, K. E., Mehta, S. S. ve Roberts, J. R. (2010). Using nature and outdoor activity to improve children's health. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 40(5), 102-117. doi:10.1016/j.cppeds.2010.02.003
- McFarland, L. ve Laird, S. G. (2018). Parents' and early childhood educators' attitudes and practices in relation to children's outdoor risky play. *Early Childhood Education Journal*, 46(2), 159-168. doi:10.1007/s10643-017-0856-8
- McFarland, L. ve Laird, S. G. (2020). "She's only two": Parents and educators as gatekeepers of children's opportunities for nature-based risky play. A. Cutter-Mackenzie-Knowles, K. Malone ve E. Barratt Hacking (Ed.), *Research Handbook on Childhoodnature : Assemblages of Childhood and Nature Research* içinde (ss. 1075-1098). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-67286-1_58
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Edition.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara. 03/10/2023 tarihinde <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> internet adresinden erişilmiştir.

- Milward, S. J. ve Sebanz, N. (2018). Imitation of coordinated actions: How do children perceive relations between different parts? *PLOS ONE*, 13(1), e0189717. doi:10.1371/journal.pone.0189717
- Mitchell, R. ve Popham, F. (2008). Effect of exposure to natural environment on health inequalities: An observational population study. *The Lancet*, 372(9650), 1655-1660. doi:10.1016/S0140-6736(08)61689-X
- Montessori, M. (2019). *Çocuğun keşfi*. İstanbul: Kaknüs.
- Moore, R. C. ve Cooper, A. (2014). *Nature play & Learning places: Creating and managing places where children engage with nature*. North Carolina: The Natural Learning Initiative.
- Moralı, D. İ. (2019). *Anaokullarında sunulan riskli oyun fırsatlarının fiziksel özellikler ve yetişkin yaklaşımları bağlamında incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Morrongiello, B. A. ve Lasenby-Lessard, J. (2007). Psychological determinants of risk taking by children: An integrative model and implications for interventions. *Injury Prevention*, 13(1), 20-25. doi:10.1136/ip.2005.011296
- Morrongiello, B. A. ve Matheis, S. (2004). Determinants of children's risk-taking in different social-situational contexts: The role of cognitions and emotions in predicting children's decisions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(3), 303-326. doi:https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.04.003
- Morrongiello, B. A., Zdzieborski, D. ve Normand, J. (2010). Understanding gender differences in children's risk taking and injury: A comparison of mothers' and fathers' reactions to sons and daughters misbehaving in ways that lead to injury. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(4), 322-329. doi:10.1016/J.APPDEV.2010.05.004
- Moss, S. (2012). *Natural childhood*. National Trust.
- Mygind, L., Kjeldsted, E., Hartmeyer, R., Mygind, E., Bølling, M. ve Bentsen, P. (2019). Mental, physical and social health benefits of immersive nature-experience for children and adolescents: A systematic review and quality assessment of the evidence. *Health & Place*, 58, 102136. doi:10.1016/J.HEALTHPLACE.2019.05.014

- Natural Start Alliance. (2023). What is a nature preschool? 23 Şubat 2023 tarihinde <http://naturalstart.org/tags/nature-preschool/what-is-a-nature-preschool> adresinden erişildi.
- Nawrotzki, K. D. (2006). Froebel is dead; long live Froebel! The National Froebel Foundation and English education. *History of Education*, 35(2), 209-223. doi:10.1080/00467600500528503
- Nelson Niehues, A. (2014). *Parents' perceptions of risk and the influence on children's everyday activities*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Sydney.
- New, R. S., Mardell, B. ve 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), 1-15.
- Nugent, C. L. (2017). *A multicase study of nature-kindergarten practices: Exploring three examples in Denmark, Finland and Scotland*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Edinburgh.
- Obee, P. (2019). *Risky play in early childhood education and care in Norway*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Washington.
- Obee, P., Sandseter, E. B. H., Gerlach, A. ve Harper, N. J. (2021). Lessons learned from Norway on risky play in early childhood education and care (ECEC). *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 99-109. doi:10.1007/s10643-020-01044-6
- Obee, P., Sandseter, E. B. H. ve Harper, N. J. (2021). Children's use of environmental features affording risky play in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 191(16), 2607-2625. doi:10.1080/03004430.2020.1726904
- O'Brien, L. ve Murray, R. (2007). Forest school and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6(4), 249-265. doi:https://doi.org/10.1016/j.ufug.2007.03.006
- Ordon, U. (2019). Forest nursery schools and the need for health and ecological education among the youngest. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 14(3), 111-120. doi:10.35765/eetp.2019.1453.07
- Orestes, L. A. (2015). *The benefits of risky play and adult influence in children's risky play*. Ekp. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Victoria.

- Özdemir, S. (2014). 5-6 yaş grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi. *Journal of Educational Science*, 2(2), 1-15.
- Özyürek, A., Özkan, İ., Begde, Z., ve Yavuz, N. F. (2015). Okul öncesi dönem çocuklar için hareket ve sosyal becerilerin gelişiminin desteklenmesine yönelik eğitim programı. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3(11), 89-98.
- Postma, L. R. (2016). *Nature experiences and nature connection of children in urban natural playgrounds in the Netherlands*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Wageningen University.
- Pretorius, L. (2021). *Parents and teachers' experiences and views of risky outdoor play in early learning centres*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Pretoria.
- Prochner, L. (2021). Our proud heritage. Take it outside: A history of nature-based education. *Young Children*, 76(3), 1-13.
- Rentzou, K., Slutsky, R., Tuul, M., Gol-Güven, M., Kragh-Müller, G., Fenu Foerch, D. F., & Paz-Albo, J. (2019). Preschool teachers' conceptualizations and uses of play across eight countries. *Early Childhood Education Journal*, 47, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0910-1>
- Rose, K. A., Morgan, I. G., Ip, J., Kifley, A., Huynh, S., Smith, W. ve Mitchell, P. (2008). Outdoor activity reduces the prevalence of myopia in children. *Ophthalmology*, 115(8), 1279-1285. doi:10.1016/J.OPHTHA.2007.12.019
- Rouse, E. (2015). Mixed-age grouping in early childhood – creating the outdoor learning environment. *Early Child Development and Care*, 185(5), 742-751. doi:10.1080/03004430.2014.953138
- Saldana, J. (2022). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sando, O. J., Kleppe, R. ve Sandseter, E. B. H. (2021). Risky play and children's well-being, involvement and physical activity. *Child Indicators Research*, 14(4), 1435-1451. doi:10.1007/s12187-021-09804-5
- Sando, O. J. ve Sandseter, E. B. H. (2022). Children's perception and utilization of ECEC physical environments. *Education Sciences*, 12(2). doi:10.3390/educsci12020088

- Sandseter, E. B. H. (2007a). Categorising risky play—how can we identify risk-taking in children’s play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252. doi:10.1080/13502930701321733
- Sandseter, E. B. H. (2007b). Risky play among four and five year-old children in preschool. S. O’Brien, P. Cassidy ve H. Schonfeld (Ed.), *Vision into practice: Making quality a reality in the lives of young children* içinde (ss. 248-256). Dublin.
- Sandseter, E. B. H. (2007c). Categorising risky play—how can we identify risk-taking in children’s play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252. doi:10.1080/13502930701321733
- Sandseter, E. B. H. (2009a). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 439-446. doi:10.1007/s10643-009-0307-2
- Sandseter, E. B. H. (2009b). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 3-21. doi:10.1080/14729670802702762
- Sandseter, E. B. H. (2009c). Risky play and risk management in Norwegian preschools – A qualitative observational study. *Safety Science Monitor*, 13(1), 1-12.
- Sandseter, E. B. H. (2010a). *Scaryfunny: A qualitative study of risky play among preschool children*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Norwegian University of Science and Technology.
- 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. doi:10.1177/1476718X09345393
- Sandseter, E. B. H. (2012). Restrictive safety or unsafe freedom? Norwegian ECEC practitioners’ perceptions and practices concerning children’s risky play. *Child Care in Practice*, 18(1), 83-101. doi:10.1080/13575279.2011.621889
- 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. doi:10.1080/03004430.2013.794797
- Sandseter, E. B. H., Cordovil, R., Hagen, T. L. ve Lopes, F. (2020). Barriers for Outdoor Play in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: Perception of Risk

- in Children's Play among European Parents and ECEC Practitioners. *Child Care in Practice*, 26(2), 111-129. doi:10.1080/13575279.2019.1685461
- Sandseter, E. B. H. ve 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. doi:10.1177/147470491100900212
- Sandseter, E. B. H., Kleppe, R. ve Ottesen Kennair, L. E. (2023). Risky play in children's emotion regulation, social functioning, and physical health: An evolutionary approach. *International Journal of Play*, 12(1), 127-139. doi:10.1080/21594937.2022.2152531
- Sandseter, E. B. H., Kleppe, R. ve Sando, O. J. (2021). The prevalence of risky play in young children's indoor and outdoor free play. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 303-312. doi:10.1007/s10643-020-01074-0
- Sandseter, E. B. H., Little, H. ve Wyver, S. (2012). Do theory and pedagogy have an impact on provisions for outdoor learning? A comparison of approaches in Australia and Norway. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12(3), 167-182. doi:10.1080/14729679.2012.699800
- Sandseter, E. B. H. ve Sando, O. J. (2016). "We Don't Allow Children to Climb Trees": How a Focus on Safety Affects Norwegian Children's Play in Early-Childhood Education and Care Settings. *American Journal of Play*, 8(2), 178-200.
- Sandseter, E. B. H., Sando, O. J. ve Kleppe, R. (2021). Associations between children's risky play and ECEC outdoor play spaces and materials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. doi:10.3390/ijerph18073354
- Sandseter, E. B. H., Storli, R. ve Sando, O. J. (2022). The dynamic relationship between outdoor environments and children's play. *Education 3-13*, 50(1), 97-110. doi:10.1080/03004279.2020.1833063
- Schäffer, S. (2016). *Naturerfahrungen und Gesundheit: Motorische Fähigkeiten, subjektive Gesundheitseinschätzungen und Einblicke in den Alltag von Waldkindergartenkindern*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, München.
- Schulz, M., Kuhn, M., Bloch, B., Smidt, W. ve Stenger, U. (2021). Historical development and current frameworks. *Early Childhood Education in Germany: Exploring*

Historical Developments and Theoretical Issues içinde (ss. 23-34). Taylor and Francis. doi:10.4324/9780429275593-3/MATRIX-ACADEMIC-ECEC-DISCOURSE-URSULA-STENGER-MELANIE-KUHN-MARC-SCHULZ-BIANCA-BLOCH-WILFRIED-SMIDT

- Seckinger, K. E. (2005). *Safer schools: Promoting safe play on school playground equipment*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Western Michigan University.
- Shaw, B., Bicket, M., Elliott, B., Fagan-Watson, B., Mocca, E. ve Hillman, M. (2015). *Children's independent mobility: An international comparison and recommendations for action*. Londra.
- Sicim Sevim, B. ve Bapoğlu Dümenci, S. (2020). Çocukların riskli oyunla ilgili algıları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 1-15. doi:10.37754/652841.2020.511
- Smith, S. J. (1998). *Risk and our pedagogical relation to children: On the playground and beyond*. Albany: State University of New York Press.
- Sobel, D. (2013). Book review: Nature kindergartens and forest schools. *Children, Youth and Environments*, 23(2), 211-214. doi:10.7721/chilyoutenvi.23.2.0211
- Sobel, D. (2014). Learning to walk between the raindrops: The value of nature preschools and forest kindergartens. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 228-238. doi:10.7721/chilyoutenvi.24.2.0228
- Sobel, D. (2016). *Nature preschools and forest kindergartens*. Redleaf Press.
- Söderström, M., Boldemann, C., Sahlin, U., Mårtensson, F., Raustorp, A. ve Blennow, M. (2013). The quality of the outdoor environment influences childrens health – a cross-sectional study of preschools. *Acta Paediatrica*, 102(1), 83-91. doi:10.1111/APA.12047
- Speldewinde, C. ve Campbell, C. (2022). Mathematics learning in the early years through nature play. *International Journal of Early Years Education*, 30(4), 813-830. doi:10.1080/09669760.2022.2122026
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis. Multiple case study analysis*. New York, NY: The Guilford Press.

- Stenfors, C. U. D., Van Hedger, S. C., Schertz, K. E., Meyer, F. A. C., Smith, K. E. L., Norman, G. J., ... Berman, M. G. (2019). Positive effects of nature on cognitive performance across multiple experiments: Test order but not affect modulates the cognitive effects. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-21. doi:10.3389/FPSYG.2019.01413/BIBTEX
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: Dangerous or endangered? *Early Years, 23*(1), 35-43. doi:10.1080/0957514032000045573
- Storli, R. (2021). Children's Rough-and-Tumble Play in a Supportive Early Childhood Education and Care Environment. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(19), 1-12. doi:10.3390/IJERPH181910469
- Storli, R. ve 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. doi:10.1080/03004430.2015.1028394
- Storli, R. ve Sandseter, E. B. H. (2017). Gender matters: Male and female ECEC practitioners' perceptions and practices regarding children's rough-and-tumble play (R&T). *European Early Childhood Education Research Journal, 25*(6), 838-853. doi:10.1080/1350293X.2017.1380881
- Suchert, V., Hanewinkel, R. ve Isensee, B. (2015). Sedentary behavior and indicators of mental health in school-aged children and adolescents: A systematic review. *Preventive Medicine, 76*, 48-57. doi:10.1016/J.YPMED.2015.03.026
- Sumpter, L. ve Hedefalk, M. (2015). Preschool children's collective mathematical reasoning during free outdoor play. *The Journal of Mathematical Behavior, 39*, 1-10. doi:https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2015.03.006
- Şimşek, M. (2023). *Knowledge about, practice in, attitude toward risky play: A case study from a school in Türkiye.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi.
- Tandoğan, O. (2011). *İstanbul'da "çocuk dostu kent" için açık alanların planlama, tasarım ve yönetim ilkelerinin oluşturulması.* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Tandoğan, O. (2022). Risky play and adventure playground. *Megaron, 17*(2), 389-408. doi:10.14744/megaron.2022.63496

- Tandon, P. S., Zhou, C. ve Christakis, D. A. (2012). Frequency of parent-supervised outdoor play of US preschool-aged children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(8), 707-712. doi:10.1001/archpediatrics.2011.1835
- Thompson, C. W., Aspinall, P. ve Montarzino, A. (2008). The childhood factor: Adult visits to green places and the significance of childhood experience. *Environment and Behavior*, 40(1), 111-143. doi:10.1177/0013916507300119
- Tickell, D. C. (2011). *The early years: Foundations for life, health and learning*. <https://core.ac.uk/download/pdf/5911613.pdf> adresinden erişildi.
- Tillmann, S., Tobin, D., Avison, W. ve Gilliland, J. (2018). Mental health benefits of interactions with nature in children and teenagers: A systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 72(10), 958-966. doi:10.1136/jech-2018-210436
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: Spaces and places, risk and challenge*. New York: Open University Press.
- Tovey, H. (2010). Playing on the edge: Perceptions of risk and danger in outdoor play. P. Broadhead, J. Howard ve E. Wood (Ed.), *Play and Learning in the Early Years* içinde (ss. 79-94). London: SAGE Publications.
- Tremblay, M. S., Gray, C., Babcock, S., Barnes, J., Bradstreet, C. C., Carr, D., ... Brussoni, M. (2015). Position statement on active outdoor play. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6475-6505. doi:10.3390/ijerph120606475
- Truscott, J. (2014). *An exploration of nature-based play at Australian preschools*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Southern Cross University.
- Turgut Kurt, R. (2022). *Risky play in outdoor early childhood settings: Teacher attitudes and views*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Middle East Technical University.
- Turner, S. M., Beidel, D. C., Roberson-Nay, R. ve Tervo, K. (2003). Parenting behaviors in parents with anxiety disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 41(5), 541-554. doi:https://doi.org/10.1016/S0005-7967(02)00028-1
- Uygun, N. ve Kozikoğlu, İ. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 787-817. doi:10.18039/ajesi.582075

- van Rooijen, M., Lensvelt-Mulders, G., Wyver, S. ve Duyndam, J. (2020). Professional attitudes towards children's risk-taking in play: insights into influencing factors in Dutch contexts. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(2), 138-154. doi:10.1080/14729679.2019.1568893
- Waddington, K. C. ve Pearson, E. S. (2021). Parental perspectives on the barriers and facilitators to risky-play in preschool children. *Journal of Multidisciplinary Research at Trent*, 3(1), 104-123.
- Walsh, P. (2016). *Early childhood playgrounds: planning an outside learning environment*. Routledge.
- Walters, M. (2020). *(Re)considering (risky) play in a canadian early childhood context*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Capilano University.
- Waters, J. ve Begley, S. (2007). Supporting the development of risk-taking behaviours in the early years: An exploratory study. *Education 3-13*, 35(4), 365-377. doi:10.1080/03004270701602632
- Wells, N. M. ve Evans, G. W. (2003). Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311-330. doi:10.1177/0013916503035003001
- Wells, N. M. ve Lekies, K. S. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children, youth and environments*, 16(1), 1-25.
- White, R. (2006). Young children's relationship with nature. *Taproot*, 16(2), 1-10.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kvalja, M. ve Verma, M. (2012). *The importance of play*. Brüksel.
- Wilkinson, R. (2015). *Risky play in Icelandic preschools*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Akureyri.
- Williams-Siegfredsen, J. (2017). *Understanding the danish forest school approach: Early years education in practice, second edition* (2. ed.). New York: Routledge.
- Wilson, R. (2018). *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments*. Routledge. doi:10.4324/9781315148533

- Wright, F. (2016). *Caution children playing: Exploring the attitudes and perceptions of head-teachers relating to physical risky-play in four to eight year-olds in three state primary schools in Northern England*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). The University of Huddersfield.
- Yalçın, F. (2022). *Exploring forest kindergarten practices in Türkiye: Kindergarten founders', teachers', and parents' knowledge of forest pedagogy*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Yalçın, F. ve Tantekin Erden, F. (2021). Açık hava oyunları üzerine kültürlerarası bir çalışma: Öğretmenlerin inanç ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 131-159. doi:10.15390/EB.2021.9640
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, S. (2020). Preschool children's preferences to take risks in outdoor play: Turkish sample. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(11), 580-595.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods. The Canadian Journal of Program Evaluation* (6th Edition.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Yirik, E. (2022). *Ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri ile 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Yokum, C. (2018). *Early childhood education and care practitioners' beliefs and perceptions about preschool children's risky play*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kansas State University.
- Yurt, Ö. ve Keleş, S. (2021). How about a risky play? Investigation of risk levels desired by children and perceived mother monitoring. *Early Child Development and Care*, 191(5), 749-759. doi:10.1080/03004430.2019.1646740


EKLER**Ek 1. Pamukkale Üniversitesi Etik Kurul İzni**

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
SAYI: 68282350/22021/G019

Toplantı Tarihi : 27.10.2021
Toplantı Sayısı : 19
Toplantı Saati : 15:00

KARAR 4- Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı 202103005 numaralı öğrencisi Umay Hazar DENİZ'in "*Riskli Oyunun Türkiye ve Almanya'daki Doğa Temelli Anaokullarında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*" konulu tez çalışmasına yönelik başvuru formunun usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhünelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

ASLI GİBİDİR
27.10.2021


Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER
Başkan

Ek 2. MEB Araştırma İzni



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-60878781
Konu : Araştırma İzni

14/10/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 28.09.2022 tarihli ve 262528 sayılı yazısı.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora programı Umay Hazar DENİZ' in, "Riskli Oyunun Türkiye ve Almanya'da Doğa Temelli Anaokullarında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüz Bornova ilçesine bağlı Özel Renkli Orman Anaokulunda uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda belirtilen okulda 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer ULUPINAR
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
Dr. Fatih KIZILTOPRAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Anket Formları (36 Sayfa)

Adres : Fevzipaşa mh. 452sk. no:15 konak/ İZMİR

Telefon No : 0 (232) 280 36 31
E-Posta: strateji35_1@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Duda ALP Bilgisayar İşletmeni
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi: Faks: _____



Bu evmik güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evmik.sorumli.meb.gov.tr> adresinden 788e-1d02-3a1d-b1ed-c491 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Ebeveyn Onay Formu

EBEVEYN ONAY FORMU

Sayın Katılımcı Adayı,

“Riskli Oyunun Türkiye ve Almanya’da Doğa Temelli Anaokullarında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” adlı doktora tez çalışmasına katılım için gönüllü olmadan önce araştırma ile ilgili aşağıdaki detaylı bilgileri incelemeniz önemlidir. Bu çalışma temel olarak çocukların oyun davranışlarını, erken çocukluk eğitimcileri ve ebeveynlerin çocukların riskli oyunlarına yönelik tutum ve görüşlerini iki farklı kültürde incelemeyi, farklılıkları ve benzerlikleri belirlemeyi ve uygulamaları daha iyi anlamayı amaçlamaktadır.

Veri Toplama Süreci Hakkında Bilgiler

Çalışmada ebeveynler ve eğitimciler ile görüşmeler yapılarak, çocukların oyunları ve oyun ortamları gözlemlenerek ve oyun ortamlarına ait fotoğraf kayıtları incelenerek veri toplanacaktır. Görüşme formu size çevrimiçi olarak gönderilecektir. Gerekirse yüz yüze görüşme de planlanacaktır. Gözlemler sadece kalem ve not defteri kullanılarak yapılacaktır. Son olarak çevresel özelliklerin belirlenmesi için fotoğraf kayıtları alınacaktır. Çocuklar fotoğraflanmayacaktır.

Riskler

Çalışmada öngörülebilir bir risk yoktur. Görüşme sırasında herhangi bir rahatsızlık hissederseniz (örneğin stresli veya endişeli hissederseniz) görüşmeyi sonlandırabilirsiniz.

Yararlar

Bu araştırmadan elde edilecek bilgiler, Türkiye’de ebeveynlerin riskli oyun hakkında ne düşündüklerinin ve nasıl düşündüklerinin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunacağından, bu araştırmaya katılımınız büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, bu araştırmaya katılımınız ve çocuğunuzun bu araştırma için gözlemlenmesine izin vermeniz çok değerlidir.

Gizlilik

Katılımcı olarak kimliğinizi ve mahremiyet haklarınızı korumak için gizliliğin korunmasına yönelik önlemler alınacaktır. Onay formu size kapalı zarflarda verilecek ve kapalı zarfın içinde teslim alınacaktır. Her katılımcı için bir kod verilecektir ve katılımcılar çalışmaya isimlerle değil kodlarla dahil olacaktır. Aynı şekilde, görüşme formunuzda veya yüz yüze görüşme sırasında ses kaydınızda bir çocuğun gerçek adını kullanmanız durumunda çocuğun adı kod ile değiştirilecektir. Kodlarla gerçek isimleri içeren çizelge, tüm verilerden ayrı kilitli olarak saklanacaktır.

Katılım

Bu çalışma için sizden görüşme formunu doldurmanız ve gerekirse yüz yüze görüşmeye katılmanız istenecektir. Görüşme formunun yazılı olarak doldurulmasının yaklaşık 30 dakika süreceği tahmin edilmektedir. Gerekli olursa yapılacak olan yüz yüze görüşmenin ise yaklaşık 20 dakika süreceği tahmin edilmektedir. Bu çalışmaya katılımınız isteğe bağlıdır ve istediğiniz zaman araştırmadan çekilebilirsiniz. Ayrıca araştırma için etik kurallar çerçevesinde çocuğunuzun gözlemlenmesine izin vermeniz

beklenmektedir. Çocukların fotoğraflarının çekilmeyeceğini ya da video kaydına alınmayacağını tekrar hatırlatmak isterim. Siz ve çocuğunuz hiçbir belgede adınız, soyadınız veya başka herhangi bir bilgiyle tanımlanmayacaksınız. Bu çalışmaya katılımınız isteğe bağlıdır ve istediğiniz zaman araştırmadan çekilebilirsiniz. Vereceğiniz tüm bilgiler gizli tutulacaktır.

İletişim Bilgileri

Araştırma ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa, lütfen benimle iletişime geçmekten çekinmeyin. İletişim bilgilerim aşağıdaki gibidir:

E-mail: umayhazardeniz@gmail.com

Telefon: 053 [REDACTED]

Umay Hazar Deniz
Doktora Adayı
Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye

Yukarıdaki bilgileri okudum. Bu formun bir kopyasını aldım. Bu araştırmaya katılmayı ve çocuğumun bu araştırmaya katılmasını kabul ediyorum ve onaylıyorum.

İmza

Tarih

İsim-Soyisim

Ek 4. Parent Consent Form

PARENT CONSENT FORM

Dear Prospective Participant,

I am conducting a doctoral dissertation study called “A comparative study of risky play in nature-based kindergartens in Turkey and Germany”. You are being asked to participate in a research study. Before you give your consent to volunteer, it is important that you read the following information to be sure you understand what you will be asked to do. This study aims to examine play behaviors of children, attitudes and opinions of early childhood educators and parents towards children’s risky play in both cultural backgrounds, to identify differences and similarities, and to better understand practices.

Information About Data Collection

In the study, data will be collected through interviewing with parents and educators, observing children’s outdoor play and play environments, and examining photographic records of play environments (such as trees, hills and materials). Children will not be photographed. The interview form will be sent to you in writing. A face-to-face meeting will also be scheduled if necessary. Observations will be made using pencil and notepad only.

Risks

There are no foreseeable risks. If you experience any discomfort (e.g., feel stressed or anxious) during the interview, you can stop the interview.

Benefits

Your participation in this project is of great importance, since the information that will be obtained from this research will contribute on better understanding of what and how parents think about risky play in Germany. Therefore, your willingness to be interviewed and your willingness to let your child observed for this research is highly appreciated.

Confidentiality

In order to protect your identity and privacy rights as a participant, systems to protect confidentiality will be followed. You will be provided sealed envelopes for the consent form and interview form and forms will be turned in inside the sealed envelope. In addition, pseudonyms will be used. Each envelope containing forms will be assigned a number. For each participant, a pseudonym will be assigned and included on all transcriptions and included in any professional presentations or publications. Likewise, if you use the real name of the child in your interview form or in face-to-face interview voice recording, a pseudonym will also be assigned to that child. The chart that includes real names with pseudonyms will be stored in a locked compartment, separate from all data.

Participation

For this study, you will be asked to fill out the interview form and, if necessary, have a face-to-face interview. It is estimated that it will take approximately 30 minutes to complete the interview form in writing. It is estimated that the face-to-face meeting, which will be held if necessary, will take approximately 1 hour. In addition, you are

requested to allow your child/children to be observed within the framework of ethical rules for the research. Your involvement in this study is voluntary, and you may withdraw from the study at any time. The information you provide will be kept as confidential. You and your child/children will not be identified in any document by first name, surname, or by any other information.

Contact Information

If you have any questions about my research, please do not hesitate to contact me. My contact information is as follows:

E-mail: umayhazardeniz@gmail.com

Phone: +49 [REDACTED]

Umay Hazar Deniz
Doctorant/ PhD Candidate
Pamukkale University, Denizli, Turkey

I have read the above information and received a copy of this form. I agree to participate and consent to my child's participation in this research.

Signature

Date

Name and Surname

Ek 5. Eğitici Onay Formu

EĞİTİMCİ ONAY FORMU

Sayın Katılımcı Adayı,

“Riskli Oyunun Türkiye ve Almanya’da doğa temelli anaokullarında karşılaştırmalı olarak incelenmesi” adlı bir doktora tez çalışmasına katılım için gönüllü olmadan önce araştırma ile ilgili aşağıdaki detaylı bilgileri incelemeniz önemlidir. Bu çalışma temel olarak çocukların oyun davranışlarını, erken çocukluk eğitimcileri ve ebeveynlerin çocukların riskli oyunlarına yönelik tutum ve görüşlerini iki farklı kültürde incelemeyi, farklılıkları ve benzerlikleri belirlemeyi ve uygulamaları daha iyi anlamayı amaçlamaktadır.

Veri Toplama Süreci Hakkında Bilgiler

Çalışmada ebeveynler ve eğitimciler ile görüşmeler yapılarak, çocukların oyunları ve oyun ortamları gözlemlenerek ve oyun ortamlarına ait fotoğraf kayıtları incelenerek veri toplanacaktır. Görüşme formu size çevrimiçi olarak gönderilecektir. Gerekirse yüz yüze görüşme de planlanacaktır. Gözlemler sadece kalem ve not defteri kullanılarak yapılacaktır. Son olarak çevresel özelliklerin belirlenmesi için fotoğraf kayıtları alınacaktır. Çocuklar fotoğraflanmayacaktır.

Riskler

Çalışmada öngörülebilir bir risk yoktur. Görüşme sırasında herhangi bir rahatsızlık hissederseniz (örneğin stresli veya endişeli hissederseniz) görüşmeyi sonlandırabilirsiniz.

Yararlar

Bu araştırmadan elde edilecek bilgiler, Türkiye’de öğretmenlerin riskli oyun hakkında ne düşündüklerinin ve nasıl düşündüklerinin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunacağından, bu araştırmaya katılımınız büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, bu araştırmaya katılımınız çok değerlidir.

Gizlilik

Katılımcı olarak kimliğinizi ve mahremiyet haklarınızı korumak için gizliliğin korunmasına yönelik önlemler alınacaktır. Onay formu size kapalı zarflarda verilecek ve kapalı zarfın içinde teslim alınacaktır. Her katılımcı için bir kod verilecektir ve katılımcılar çalışmaya isimlerle değil kodlarla dahil olacaktır. Aynı şekilde, görüşme formunuzda veya yüz yüze görüşme sırasında ses kaydınızda bir çocuğun gerçek adını kullanmanız durumunda çocuğun adı kod ile değiştirilecektir. Kodlarla gerçek isimleri içeren çizelge, tüm verilerden ayrı kilitli olarak saklanacaktır.

Katılım

Bu çalışma için sizden görüşme formunu doldurmanız ve gerekirse yüz yüze görüşmeye katılmanız istenecektir. Görüşme formunun yazılı olarak doldurulmasının yaklaşık 30 dakika süreceği tahmin edilmektedir. Gerekli olursa yapılacak olan yüz yüze görüşmenin ise yaklaşık 20 dakika süreceği tahmin edilmektedir. Bu çalışmaya katılımınız isteğe bağlıdır ve istediğiniz zaman araştırmadan çekilebilirsiniz. Vereceğiniz tüm bilgiler gizli tutulacaktır.

İletişim Bilgileri

Araştırma ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa, lütfen benimle iletişime geçmekten çekinmeyin. İletişim bilgilerim aşağıdaki gibidir:
E-mail: umayhazardeniz@gmail.com
Telefon: 053 [REDACTED]

Umay Hazar Deniz
Doktora Adayı
Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye

Yukarıdaki bilgileri okudum. Bu formun bir kopyasını aldım. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorum ve onaylıyorum.

İmza

Tarih

İsim-Soyisim