



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

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK MESLEKİ
GELİŞİM PROGRAMI: RİSKLİ OYUN İLE İLGİLİ
ANLAYIŞ GELİŞTİRME**

Esra KARAKUZU

Denizli - 2023

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

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK MESLEKİ
GELİŞİM PROGRAMI: RİSKLİ OYUN İLE İLGİLİ ANLAYIŞ
GELİŞTİRME**

Esra KARAKUZU

Danışman

Doç. Dr. Fatma Nilgün CEVHER KALBURAN

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. Şehnaz CEYLAN

Üye: Doç. Dr. Deniz PAMUK

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Emel TOK

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.

Esra KARAKUZU

İTHAF

Varlığıyla hayatıma anlam katan Ceyda ve Rana'ya,

sonsuz sevgiyle...

ÖNSÖZ

Benim için akademik bir basamaktan çok öte olan bir yolculuğun sonuna geldim. Gerçekten uzun ama en zorlandığım, yorulduğum anlarında bile çalışmaktan çok keyif aldığım, zaman zaman zorlu da olsa hayata daha farklı bakmamı sağlayan, dayanıklılığımı artıran, önemli olan şeylere odaklanarak yeniden toparlanmayı, güç kazanmayı öğreten bir süreçti. Bu yönüyle akademik kazanımlarının yanında kişisel gelişimime de çok katkısı oldu. Emeği geçen, maddi ve manevi desteği olan herkese teşekkür ederim.

Çalışmanın her aşamasında beni destekleyen, sabrı, hoşgörüsü ve ilgisini esirgemeyen, bilgi ve deneyimlerini paylaşarak bana rehberlik eden değerli danışmanım Doç. Dr. F. Nilgün CEVHER KALBURAN'a teşekkür ederim. Hayatım boyunca sizden öğrendiklerim yolumu aydınlatacak.

Tez izleme komitemde yer alarak çalışmalarımı planlanma aşamasından itibaren yakından takip eden ve her aşamasında değerli önerileriyle yolumu aydınlatan ve çalışmamı zenginleştiren değerli hocalarım Prof. Dr. Asiye İVRENDİ ve Prof. Dr. Şehnaz CEYLAN'a teşekkür ederim.

Tez savunma jürimde yer alan Doç. Dr. Deniz PAMUK ve Dr. Öğr. Üyesi Emel TOK hocalarıma değerli önerileri için teşekkür ederim.

Ayrıca yorulduğum, zorlandığım kısımlarda kahve molası amacıyla gelip yeni bir bakışla, verdiği önerileriyle tezimi geliştiren ve zenginleştiren Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Ceren ŞİMŞEK hocama teşekkür ederim.

Katılımları ile bu çalışmayı gerçek kılan, ilgi ile programın tüm oturumlarını takip eden ve öğrendiklerini uygulamaya aktarma konusunda son derece istekli ve kararlı katılımcı öğretmenlerime teşekkür ederim.

Akademik hayatımın başından beri yanımda olan, en zor zamanlarımda desteğini hiç esirgemeyen ve bana olan inancını hiç kaybetmeyen değerli dostum Öğr. Üyesi Dr. Hanife Can ŞEN teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde olduğu gibi tez dönemimde de yanımda olan, maddi ve manevi destekleri ile bu süreçte hayatımı kolaylaştıran annem Ayşe ve babam Himmet GENÇ'e teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçte hep yanımda olan, yorulduğum anlarda motivasyonumu yükselten, kaygılarımı kontrol altına almamı sağlayan, varlığını her daim yanımda hissettiğim yol arkadaşım, sevgili eşim Erdal KARAKUZU'ya teşekkür ederim.

Varlığıyla hayatıma anlam katan, gözlerine ilk baktığım andan itibaren beni sürekli değiştiren ve geliştiren, tezim için neredeyse benim kadar emek veren, birlikte daha fazla zaman geçirebilmek için sabırla bekleyen sevgili kızım Ceyda'ya ve eğitim programı hazırlama ve uygulama süreçlerinde hep yanımda olan minik kızım Rana'ya teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

ÖZET

Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Gelişim Programı: Riskli Oyun ile İlgili Anlayış Geliştirme

KARAKUZU, Esra

Doktora Tezi, Temel Eğitim ABD,

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

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

Ocak 2023, 230 sayfa

Çocuklarla düzenli olarak ve nitelikli bir şekilde önemli miktarlarda zaman geçiren okul öncesi öğretmenlerinin, riskli oyunun yararlarının farkında olmaları ve çocukların gelişimini destekleyen ortam ve fırsatlar sunmaları en önemli sorumlulukları arasındadır. Bu doğrultuda, çocukların oyunlarında riskler alabilmesinin, risk yönetimi becerisini kazanabilmesinin ve özgürce sınırlarını keşfedebilmesinin özellikle okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunların önemi ve gerekliliğine yönelik anlayışlarının geliştirilmesi ile sağlanabileceği söylenebilir. Bu çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan “Riskli Oyun Mesleki Gelişim Programı (ROMGP)” ile çocukların oyunlarında önemli etkileri olan, ebeveynler ile yakın ilişkileri aracılığıyla çocukların riskli oyunlarını desteklemede kilit rol oynayan okul öncesi öğretmenlerinin, riskli oyuna yönelik anlayışlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, ROMGP uygulamasının etkililiği incelenmiş ve program uygulamaları sırasında katılımcıların riskli oyuna ilişkin anlayışlarının gelişimi ayrıntılı bir şekilde ortaya konmuştur. Araştırmada, nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanıldığı iç içe karma desen kullanılmıştır. Çalışma kapsamında nicel veriler, elde edilen nitel verileri tamamlaması amacıyla toplanan ikincil veri kaynakları olarak belirlenmiştir.

ROMGP ortalama 130 dakikalık 12 oturumdan ve 4 modülden oluşan bir mesleki gelişim programıdır. Mesleki gelişim programı UbD (Understanding by Design – Tasarım Yoluyla Anlama) Geriye Doğru Tasarıma göre hazırlanmıştır. Buna göre, ilk olarak modül hedefleri, sonrasında değerlendirme kanıtları ve son olarak modül içerikleri belirlenmiş ve oturumlar planlanmıştır. Eğitimin birinci modülünde temel kavramlar, ikinci modülünde riskli oyunları etkileyen faktörler, üçüncü modülünde risk yönetimi ve dördüncü modülünde ise genel değerlendirmeye yönelik uygulamalara yer verilmiştir. ROMGP uygulamalarında, çocukların riskli oyunlarını tanıma, riskli oyunun gelişimsel faydalarını anlama, riskli oyuna

etki eden faktörlerin farkına varma, öğretmen yaklaşımının riskli oyun açısından önemini anlama ve risk yönetimi yapabilmeye yönelik kavramsal temeller, kuramsal bakış açıları ve uygulamaya yönelik örnekler sunulmuştur.

Veri toplama araçları Genel Bilgi Formu, çalışma kapsamında geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Oyunlarda Risk Toleransı Ölçeği-Öğretmen Versiyonu (ORTÖ-Ö), Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Yansıtıcı Günlük (Araştırmacı-Katılımcı), oturumlarda elde edilen dokümanlar ve Genel Değerlendirme Formu'ndan oluşmaktadır. ROMGP uygulamaları öncesinde ve sonrasında katılımcılarla ORTÖ-Ö uygulamaları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı ve katılımcılar ROMGP uygulamaları boyunca, her oturum sonunda yansıtıcı günlük formunu doldurmuştur. Ayrıca, ROMGP oturumlarının video kayıtları, oturumlar sırasında ve arasında yapılan etkinliklerden elde edilen dokümanlar da çalışmanın verilerine eklenmiştir. ROMGP oturumları sonunda katılımcılar Genel Değerlendirme Formunu doldurmuştur.

Çalışma kapsamında çoklu veri toplama yöntemlerinin kullanılması birden fazla veri analizi yöntemi kullanılması sonucunu doğurmuştur. Araştırmada elde edilen nitel veriler, yorumlayıcı perspektif ile analiz edilirken; ORTÖ-Ö'den elde edilen veriler Rasch analizi ve Mann Whitney-U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca, katılımcılara ilişkin demografik bilgiler ve genel değerlendirme formundan elde edilen bilgilerin frekans değerlerinden oluşan betimleyici istatistikleri hesaplanmıştır.

Yapılan yorumlayıcı analizler sonucunda beş kategori ortaya çıkmıştır: Riskli oyun tanımları, riskli oyunun yararları, riskli oyunu etkileyen faktörler, risk yönetimi ve mesleki gelişim programı kategorileri elde edilmiştir. "Riskli oyun tanımları" kategorisine yönelik "oyun" ve "riskli oyun" alt kategorilerine ulaşılmıştır. "Riskli oyunları etkileyen faktörler" kategorisinde "aile", "okul idaresi ve yasal düzenlemeler", "çocuk", "fiziksel ortam" ve "öğretmen" alt kategorilerine ulaşılmıştır. "Mesleki gelişim programı" kategorisinin "güçlü yönler" ve "geliştirilebilir yönler" olarak iki alt kategorisi belirlenmiştir. Çalışmanın nicel verilerinden elde edilen bulgulara bakıldığında, katılımcıların risk toleransı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür ($u= 20$; $p<.05$). Katılımcıların ORTÖ-Ö'den aldıkları risk toleransı öntest puanlarının ortalaması -0.880 iken sontest puanlarının ortalamasının 0.831 olduğu görülmüştür. Bu bulgu katılımcıların eğitim sonrasında risk toleranslarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Genel değerlendirme formundan elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların eğitimin uygulayıcısına, içeriğine ve etkililiğine

ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Ek olarak, katılımcıların içeriğe yönelik bilgi düzeylerinin eğitim sonrasında arttığı belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular ilgili alan yazın ışığında tartışılmış ve ardından araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Riskli oyun, okul öncesi öğretmeni, mesleki gelişim programı, anlayış geliştirme.

ABSTRACT

Professional Development Program for Preschool Teachers: Developing Understanding of Risky Play

KARAKUZU, Esra

Ph.D. Dissertation, Department of in Primary Education,
Early Childhood Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. F. Nilgün CEVHER KALBURAN

January 2023, 230 pages

Awareness of the risky play benefits and providing environments and opportunities that support children's development are among the essential responsibilities of preschool teachers, who regularly spend significant amounts of time with children. Children can take risks in their play, acquire risk management skills and explore their limits freely by developing preschool teachers' understanding of the importance and necessity of risky play. This study aimed to develop preschool teachers' understanding of risky play, who have essential effects on children's play and has a crucial role in supporting children's risky play through their close relationships with parents, with the "Risky Play Professional Development Program (ROMGP)" prepared by the researcher. For this purpose, the effectiveness of the ROMGP implementation was examined, and the development of the participants' understanding of risky play during the program implementations was presented in detail. The research used a mixed design in which qualitative and quantitative data collection methods were used together. Within the scope of the study, quantitative data were determined as secondary data sources collected to complement the qualitative data obtained.

The ROMGP is a professional development (PD) program consisting of four modules and 12 sessions with an average of 130 minutes. The PD program was prepared according to UbD (Understanding by Design) Backward Design. Accordingly, the module objectives, the evaluation evidence, and the modules' contents were determined, and the sessions were planned. The first module of the PD contained fundamental concepts. In the second module, the factors affecting risky play are covered. In the third module, risk management, and the fourth module, applications for general evaluation were included. The ROMGP practices consisted of conceptual foundations, theoretical perspectives, and practical examples presented for recognizing children's risky play, understanding the developmental benefits of

risky play, being aware of the factors affecting risky play, and understanding the importance of teachers' approach in terms of risky play and risk management.

Data collection tools consisted of General Information Form, Risk Tolerance Scale-Teacher Version (T-TRiPS [ORTÖ-Ö in Turkish]), Semi-Structured Interview Form, Reflective Diary (Researcher-Participant), documents obtained from the sessions, and General Evaluation Form. The ORTÖ-Ö and semi-structured interviews were conducted with the participants before and after the ROMGP implementations. The researcher and participants filled out the reflective diary form at the end of each session throughout the ROMGP. In addition, the video recordings of the ROMGP sessions and the documents obtained from the activities during and between the sessions were added to the study's data. Participants completed the General Evaluation Form at the end of the ROMGP sessions.

The use of multiple data collection methods within the scope of the study resulted in the use of multiple data analysis methods. While the qualitative data were analyzed with an interpretive perspective, the data obtained from ORTÖ-Ö were analyzed using Rasch analysis and the Mann Whitney-U test. In addition, descriptive statistics consisting of the demographic information of the participants and the frequency values of the data obtained from the general evaluation form were calculated.

As a result of the interpretative analysis, five categories emerged: definitions of risky play, benefits of risky play, factors affecting risky play, risk management, and PD program categories. The sub-categories of "play" and "risky play" were reached for the " definitions of risky play" category. In the category of "factors affecting risky play", sub-categories of "family", "school administration and legal regulations", "child", "physical environment," and "teacher" were reached. Two sub-categories of the "PD program" category were determined as "strengths" and "improvement aspects". Considering the results of the quantitative data, it was seen that there was a significant difference between the risk tolerance pretest and posttest scores of the participants ($u= 20$; $p<.05$). The average of the posttest scores was 0.831, while the average of the risk tolerance pretest scores of the participants from ORTÖ-Ö was -0.880. This finding showed that the participants had higher risk tolerance after the PD. According to the data from the general evaluation form, the participants' opinions about the practitioner, content, and effectiveness of the PD were positive. In addition, it was determined that the knowledge level of the participants about the content increased after the

training. The results were discussed in light of the relevant literature, and recommendations for researchers and practitioners were developed.

Keywords: Risky play, preschool teacher, professional development program, understanding development.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
İTHAF.....	v
ÖNSÖZ	vi
ÖZET	viii
ABSTRACT.....	xi
TABLOLAR LİSTESİ.....	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.2.1. Alt Amaçlar.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5. Sayıtlılar	8
1.6. Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Kuramsal Çerçeve	9
2.1.1. Risk.....	9
2.1.2. Riskli Oyun.....	10
2.1.3. Riskli Oyunun Yararları	13
2.1.4. Riskli Oyunu Etkileyen Faktörler.....	17
2.1.5. Anlayış.....	25
2.1.6. Anlayışın Değerlendirilmesi.....	27
2.1.7. Anlayışın Boyutları	28
2.1.8. UbD (Understanding by Design) Geriye Doğru Tasarım.....	32
2.2. İlgili Araştırmalar.....	36
2.2.1. Riskli Oyunun Yeniden Tanımlanması ve Yeni Eklenen Kategoriler	36
2.2.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	39
2.2.3. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	46

2.2.4. UbD Geriye Doğru Tasarımla İlgili Yapılan Araştırmalar.....	59
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	62
3.1 Araştırmanın Modeli	62
3.1.1. Araştırmacının rolü.....	65
3.2. Çalışma Grubu	66
3.2.1. Oyunlarda Risk Toleransı Ölçeği Öğretmen Versiyonu Geçerlik ve Güvenirlik Uygulaması Çalışma Grubu	66
3.2.2. Riskli Oyun Mesleki Gelişim Programı Uygulaması Çalışma Grubu.....	68
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	70
3.3.1. Genel Bilgi Formu	71
3.3.2. Oyunlarda Risk Toleransı Ölçeği-Öğretmen Versiyonu	71
3.3.3. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu	78
3.3.4. Yansıtıcı Günlükler (Araştırmacı -Katılımcı)	79
3.3.5. Dokümanlar	80
3.3.6. Genel Değerlendirme Formu	81
3.4. Riskli Oyun Mesleki Gelişim Programı (ROMGP).....	82
3.4.1. Riskli Oyun Mesleki Gelişim Programının (ROMGP) Hazırlanması.....	82
3.5. Verilerin Analizi.....	89
3.5.1. Nitel verilerin geçerlik ve güvenirliliği	89
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	91
4.1.Nitel Bulgular.....	91
4.1.1. Kategori 1: Öğretmenlerin riskli oyun tanımlarındaki gelişime ilişkin bulgular.....	93
4.1.2. Kategori 2: Riskli Oyunun Yararları ile İlgili Görüşlerindeki Gelişime İlişkin Bulgular	102
4.1.3. Kategori 3: Riskli Oyunu Etkileyen Faktörlerle İlgili Görüşlerindeki Değişime İlişkin Bulgular.....	105
4.1.4. Kategori 4: Risk Yönetimi ile İlgili Farkındalıklarındaki Gelişime İlişkin Bulgular	130
4.1.5. Kategori 5: Mesleki gelişim programı hakkındaki bulgular.....	135
4.2. Nicel Bulgular	144
4.2.1. “Riskli Oyun Mesleki Gelişim Programı” Öncesinde ve Sonrasında Belirlenen Riskli Oyuna İlişkin Tolerans Düzeylerinin Karşılaştırılması	144
4.2.2. Genel Değerlendirme Formuna İlişkin Frekans Analizi Sonuçları	145
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	148

5.1. Tartışma.....	148
5.1.1. Öğretmenlerin riskli oyun tanımlarındaki gelişim	148
5.1.2. Riskli oyunun yararları ile ilgili görüşlerindeki gelişim.....	151
5.1.3. Riskli oyunu etkileyen faktörler ile ilgili görüşlerindeki gelişim.....	152
5.1.4. Risk yönetimi ile ilgili farkındalıklarındaki gelişim	160
5.1.5. Mesleki gelişim programına ilişkin görüşler	161
5.2. Sonuç.....	162
5.3. Öneriler	165
5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	165
5.3.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler.....	167
KAYNAKÇA.....	170
EKLER.....	189
Ek 1. MEB Araştırma İzni	189
Ek 2. PAÜ Etik Kurul İzni	190
Ek 3. Okuma Önerisi Örneği.....	191
Ek 4. Risk- Tehlike Farklarının Tartışıldığı Görsellerden Bir Örnek	192
Ek 5. Oturum Sırasında Oyun Sağlayıcılığı İncelenen Oyun Alanı Görseli.....	193
Ek 6. Oturum Sırasında Oyun Sağlayıcılığı İncelenen Oyun Alanı Görseli.....	194
Ek 7. Oturum Sırasında Oyun Sağlayıcılığı İncelenen Oyun Alanı Görseli.....	195
Ek 8. Oturum Sırasında Paylaşılan Riskli Oyun Görsellerine Örnekler	196
Ek 9. Bir Katılımcının Okul Bahçesi Görseli.....	197
Ek 10. Riskli Oyunun Yararları Konusunda Yapılan İstasyon Çalışması	198
Ek 11. Katılımcıların Aylık Aile İletişimi Planlamaları	199
Ek 12. Okul Bahçelerinin Risk Sağlayıcılığının Artırılması Grup Çalışması.....	200
Ek 16. Sınıftaki Riskli Oyun Deneyimlerimiz Panosu.....	201
Ek 13. Öğretmenlerin Riskli Oyunlara Etkisini Yönetmeye Yönelik Beyin Fırtınası ...	202
Ek 14. 12. Oturum Sırasında Oluşturulan Riskli Oyun Politikaları	203
Ek 15. Eğitim Davet Afişi.....	204
Ek 16. Programın Hazırlanması Sürecinde Alınan Eğitimler	205
Ek 17. ORTÖ-Ö Eklenen Maddelere Yönelik Yazışmalar	208
Ek 18. Eğitim Oturumu Örnek Görselleri	210
Ek 19. Genel Değerlendirme Formu Maddeleri ve Kodları.....	211

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. UbD Öğrenme Hedefleri ve Öğretmen Rollerini	36
Tablo 3.1: ORTÖ-Ö geçerlik ve güvenilirlik uygulaması çalışma grubu demografik bilgileri tablosu.....	67
Tablo 3.2: ROMGP uygulaması çalışma grubunun demografik özelliklere göre dağılımını .	69
Tablo 3.3: ORTÖ-Ö madde uygunluk analizi (İlk-Son).....	74
Tablo 3.4: ORTÖ-Ö maddelerinin ve riskli oyun kategorilerine göre dağılımını	77
Tablo 3.5: ROMGP modül ve oturum özet içerikleri	85
Tablo 3.6: Oturum sonrası okuma önerileri.....	87
Tablo 4.1: Nitel bulguların özeti.....	92
Tablo 4.2: ORTÖ-Ö öntest sontest puanlarının karşılaştırmasına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları	144
Tablo 4.3: Katılımcıların uygulayıcıya, eğitimin etkililiğine ve içeriğe yönelik görüşlerine ilişkin ortalama ve frekans analizi sonuçları	146
Tablo 4.4: Katılımcıların içerik doğrultusunda eğitim öncesi ve sonrası kendilerini değerlendirmelerine ilişkin ortalama ve frekans analizi sonuçları	147

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Anlayış haritası	27
Şekil 2.2: Geriye Doğru Tasarımın Aşamaları	34
Şekil 3.1: Yöntem Bölümünde sunulan bilgilerin genel görünümü	62
Şekil 4.1: Oyun alt kategorisine ait bulguların kısa özeti	93
Şekil 4.5: Eğitimin 2. Oturumunda riskli oyun ne değildir konusunda yapılan beyin fırtınası	99
Şekil 4.6: Riskli oyunun yararları kategorisine ait bulguların kısa özeti	102
Şekil 4.7: Riskli oyunları etkileyen faktörler kategorisi ve alt kategorileri	105
Şekil 4.8: Aile alt kategorisine ait bulguların kısa özeti	106
Şekil 4.9: Okul idaresi ve yasal düzenlemeler alt kategorisine ait bulguların kısa özeti	113
Şekil 4.10: Çocuk alt kategorisine ait bulguların kısa özeti	117
Şekil 4.11: Eğitimin 1. (ilk) Oturumunda “çocuk” kavramına yönelik oluşturulan kelime bulutu	119
Şekil 4.12: Eğitimin 12. (son) Oturumunda “çocuk” kavramına yönelik oluşturulan kelime bulutu	120
Şekil 4.13: Fiziksel ortam alt kategorisine ait bulguların kısa özeti	121
Şekil 4.14: Aile alt kategorisine ait bulguların kısa özeti	126
Şekil 4.15: Risk yönetimi kategorisine ait bulguların kısa özeti	131
Şekil 4.16: Güçlü yönler alt kategorisine ait bulguların kısa özeti	136
Şekil 4.17: Geliştirilebilir yönler alt kategorisine ait bulguların kısa özeti	142

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu ilgili alan yazın ışığında açıklanmış, bu doğrultuda belirlenen araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve sayıltıları sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Riskli oyun fiziksel yaralanma riski taşıyan, heyecan verici ve coşkulu bir oyun şekli olarak tanımlanmaktadır (Sandseter, 2007). Riskli oyun genellikle dış mekan oyun alanlarında, sıklıkla da zorlayıcı ve maceralı fiziksel aktivitelerde görülmektedir. Çocuklar riskli oyunlarla, daha önce hiç yapmadıkları, kontrolü kaybettiklerini hissettikleri (genellikle hız ya da yükseklik sebebiyle) ve korkularının üstesinden geldikleri deneyimler elde ederler (Sandseter, 2009a; Stephenson, 2003). Riskli oyunların çoğu, yetişkinler tarafından organize edilen oyunların yerine çocukların serbest oyunlarında gerçekleşir (Sandseter ve Kennair, 2011).

Çocuklar oyunlarında amaçlı bir şekilde risk ararlar. Bunu yüksek hıza ulaşarak, belirli yüksekliklere çıkararak, oyunlarında kendilerine veya birbirlerine meydan okuyarak sağlamaya çalışırlar. Bu durumun temel sebebi çocukların oyunlarına bu tür riskler katarak oyunlarını daha heyecanlı, daha zevkli hale getirmeleridir (Brussoni, Olsen, Pike ve Sleet, 2012). Sandseter (2007) riskli oyunu; yükseklikler içeren oyunlar, yüksek hız içeren oyunlar, tehlikeli aletlerle oyun, tehlikeli yerlerin yakınında oyun, itiş-kakış (boğuşmalı) oyunu ve gözden uzaklaşma/kaybolma kategorileriyle açıklamıştır. Kleppe, Melhuish ve Sandseter (2017) yaptıkları çalışma sonucunda riskli oyunun “kendini veya bir şeyi terkarlı olarak vurmak/çarpmak” olarak tanımlanan etki yaratan oyun ve “riskli oyun oynayan diğer çocukları izleme” olarak tanımlanan dolaylı risk kategorilerini ekleyerek ve riskli oyunu sekiz kategoride incelemiştir.

Araştırmacılar çocukların oyun oynarken risk almasına imkan verilmesinin pek çok alanda gelişimlerine katkı sağladığını vurgulamaktadırlar. Örnek olarak, riskli oyun çocukların yüksek tatmin, heyecan, eğlence, zevk alma, gurur, başarı duygularını hissederken sağlıklı özgüven kazanmalarını sağlar (Brussoni ve diğ., 2012; Sandseter, 2007; Zamani, 2012). Riskli oyunlar çocukların yaratıcılık, problem çözme, karar verme, sebat gösterme, direnç kazanma gibi becerilerinin yanında, kendini tanıma başkalarıyla etkileşim kurma, risk ve tehlike arasındaki ayrımı anlama, risk yönetme gibi becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Cevher-Kalburan, 2014a, Sando, Kleppe ve Sandseter, 2021). Benzer

şekilde, riskli oyunlar gerçek hayattaki riskli durumlarla baş etme provası olması sebebiyle de çocuklar için önem taşımaktadır (Sandseter ve Kennair, 2011). Oyunlarda alınan riskler çocukların sınırlarını test etmelerini, yeni beceri ve etkinlikleri denemelerini ve vücutlarını ve yeteneklerini tanımalarını sağlamaktadır. Böylece, çok çeşitli motor becerileri kazanmakta hatta uzmanlaşmaktadır. (Stodden, Goodway, Langendorfer, Robertson, Rudisill, Garcia ve Garcia, 2008). Ayrıca, çocuklar riskli oyunlar aracılığıyla çevreleri, çevrelerinin sınırlılıkları ve sunduğu imkanları tanımış olurlar (Little ve Sweller, 2015). Bu bakımdan, riskli oyunların çocukların sadece fiziksel gelişimleri için değil, diğer tüm alanlardaki gelişimleri için de önem taşıdığı söylenebilir. Yürümek, bisiklete binmek gibi temel becerilerin kazanılması için mutlaka risk alınması gerekmektedir. Burada önemli olan riskin sifira düşürülmesi değil davranıştan beklenen fayda ile hata yapıldığında karşılaşılabilecek sonucun dengelenmesidir (Adam, 2001).

Çocukların risk alma ile ilgili kararları genellikle yetişkinler tarafından alınmaktadır. Yetişkinlerin risk algısı çocukların oyunlarında risk almalarını etkilemektedir. Başka bir ifadeyle, yetişkinler kendi risk algılarına göre çocukların oyunlarında risk almalarını engelleyici, kısıtlayıcı veya teşvik edici tutum sergileyebilirler (Sandseter, 2009c). Çocukların yaralanmalara maruz kalmasına yönelik yetişkinlerin aşırı korkusu, çocukların sağlıksız düzeyde korku geliştirmelerine ve psikopatoloji (duygu, düşünce ve davranış bozukluğu) yaşamalarına sebep olabilir (Sandseter ve Kennair, 2011; Sandseter, Kleppe ve Kennair, 2022).

Her ne kadar çocukların öğrenmesinde gelişim düzeylerine uygun ve kendilerini güvende hissedebilecekleri ortamlarda sosyal ve fiziksel etkileşimler kurarak özgürce araştırmalar yapmaları, denemeleri ve keşfetmelerinin önemli olduğu bilinse de Sandseter'in (2009c) belirttiği gibi, bu süreçte çocukların riskler almalarına izin verirken aynı zamanda onları yaralanmalardan korumanın kolay olmadığı da kabul edilmektedir. Çocukların makul düzeyde risk alması, onların gelişimi için önemli katkılar sağlaması nedeniyle engellenmemelidir (Alat, Akgümüş ve Cavali, 2012). Benzer şekilde, Sandseter (2009c) oyun alanlarına yönelik geliştirilen standartların ve yetişkinlerin güvenlik endişeleri ile aldıkları kararların çocukların oyunlarında risk almalarını engelleyici olmaması gerektiğini vurgulamıştır. Bu durum, yetişkinlerin oyun alanlarında uyguladıkları risk yönetiminin çocukların riski değerlendirme ve yönetme becerilerini desteklemesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Chilton, 2004).

Pek çok çocuk zamanının büyük bir kısmını okulda geçirmektedir. Bu durum, çocukların riskli oyunlarına yönelik öğretmenlerin algı ve tutumlarını, riskli davranışları değerlendirme biçimlerini daha da önemli hale getirmektedir. Yapılan araştırmalar çocukların riskli oyunlarında öğretmen tutumlarının etkili olduğunu göstermektedir (Stephenson, 2003; Waters ve Begley, 2007; Harper ve Obee, 2021, LeMasters ve Vandermaas-Peeler, 2021; Sandseter, 2014; Porsanger ve Sandseter, 2021; Cheng, Brussoni, Han, Munday ve Zeni, 2022). Öğretmenler ortamdaki mevcut fırsatları kullanmalarına izin vererek ve yeni fırsatlar sunarak çocukların oyunlarında riskler almalarına olumlu yönde etki edebilmektedirler (DiCarlo, Baumgartner, Ota ve Jenkins, 2015; Dijk-Wesselius, Berg, Maas ve Hovinga, 2020; Harper ve Obee, 2021; Jerebine, Fitton-Davies, Lander, Eyre, Duncan ve Barnett, 2022).

Buna karşılık, öğretmenlerin risk kavramını olumsuz olarak algıladığı ve tehlike kavramı ile karıştırdığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Güler ve Demir, 2016; Little, Sandseter ve Wyver, 2012; Nesbit, Bagnall, Harvey ve Dodd, 2021; Porsanger ve Sandseter, 2021). Öğretmenler riskli oyuna karşı olumlu tutumlara sahip olsalar bile, algıladıkları bazı sorunlar nedeniyle uygulamaya yansıtamadıkları görülmektedir. Mevsim koşulları, mekan sıkıntısı, güvenlik kaygıları, velilerin tepkileri ve okul idaresinin yaptırımları öğretmenlerin çocukların riskli oyunlarına karşı engeller koymalarına sebep olabilmektedir (Maynard ve Waters, 2007, Orestes, 2015; Pretorius, 2021).

Öğretmenlerin riskli oyuna yönelik algı ve tutumlarında mesleki gelişimin önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Dijk-Wesselius ve diğ., 2020; Logue ve Harvey, 2009). Logue ve Harvey (2009) öğretmenlerin riskli oyun hakkındaki inançları üzerinde en büyük etkinin aldıkları eğitimlerden kaynaklandığını saptamışlardır. Yapılan çalışmalar, mesleki gelişimin öğretmenlerin riskli oyunlardan ve dışarıda oyundan beklentilerini geliştireceğinin, bunun sonucunda okul bahçelerinde çocuklara daha fazla oyun fırsatları sağlayacağını göstermiştir. Bu bilgiler, erken çocukluk döneminde dış mekanda riskli oyununun önemi ve uygulanabilirliği konusunda okul öncesi mesleki gelişimin gerekliliği konusunda daha fazla destek sunmaktadır (Cevher-Kalburan, 2015; Lemasters ve Vandermaas-Peeler, 2021).

Yukarıda tartışılan alan yazında belirtildiği üzere, riskli oyunların çocukların farklı gelişim alanlarını desteklediği, öğretmenlerin riskli oyun anlayışlarının çocukların oyunlarında risk almalarına etkilediği ve öğretmenlerin çocukların riskli oyunlarını etkileyen

tüm paydaşlarla (ebeveynler, okul yönetimi) etkileşim halinde olduğu anlaşılmaktadır. Yurt içinde yapılan araştırmalara bakıldığında okul öncesi öğretmenlere yönelik müdahaleli çalışmaların bulunmadığı, bu alandaki tek müdahaleli çalışmanın okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik olduğu görülmüştür (Cevher-Kalburan, 2015). Yurt dışında ise müdahaleli araştırmalar son yıllarda yaygınlaşmaya başlamıştır (Grady-Dominguez ve diğ., 2021; Spencer ve diğ., 2021; Brussoni ve diğ., 2022; Little, 2022; Zuiderveen, 2022). Bu noktadan hareketle bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyun anlayışlarını geliştirmek amacıyla hazırlanan “Riskli Oyun Mesleki Gelişim Programı” uygulanmıştır. Öğretmenlerin riskli oyun anlayışlarındaki gelişim; eğitim öncesinde, sırasında ve sonrasında toplanan nicel ve nitel veriler aracılığıyla incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin, “Riskli Oyun Mesleki Gelişim Programı (ROMGP)” aracılığıyla, çocukların riskli oyunlarını tanıma, riskli oyunun gelişimsel faydalarını anlama, riskli oyuna etki eden faktörlerin farkına varma, öğretmen yaklaşımının riskli oyun açısından önemini anlama ve risk yönetimi yapabilmelerine yönelik kavramsal temeller, kuramsal bakış açıları ve uygulamaya yönelik örnekler sunulularak çocukların riskli oyunlarına ilişkin anlayışlarını geliştirmek amaçlanmaktadır.

1.2.1. Alt Amaçlar

- “Riskli Oyun Mesleki Gelişim Programı” sürecinde;
 - Riskli oyuna ilişkin tanımlamalarındaki değişimin incelenmesi,
 - Riskli oyunun çocukların gelişimi açısından önemine ilişkin anlayışlarındaki gelişimin incelenmesi,
 - Riskli oyuna etki eden faktörler ile ilgili anlayışlarındaki gelişimin incelenmesi,
 - Risk yönetimi ile ilgili anlayışlarındaki gelişimin incelenmesi,
- “Riskli Oyun Mesleki Gelişim Programı” uygulamaları öncesinde ve sonrasında riskli oyuna ilişkin tolerans düzeylerinin belirlenerek karşılaştırılması,
- “Riskli Oyun Mesleki Gelişim Programına” yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Oyunlarda risk alma çocukların dünyayı keşfetmelerinde ve anlamlandırmalarında önem taşımaktadır (Brussoni, Ishikawa, Brunelle ve Herrington, 2017). Son yıllarda yapılan çalışmalar, riskli oyunların çocukların özellikle sosyal, fiziksel gelişimlerine (Brussoni, Gibbons, Gray, Ishikawa, Sandseter, Bienenstock, Chabot, Fusselli, Herrington, Janssen, Pickett, Power, Stanger, Sampson ve Trembley, 2015; Sando ve diğ., 2021; Imai, Shikano, Kidokoro ve Noi, 2022) ve sağlık durumlarına olan yararları üzerinde durmaktadır (Herrington ve Brussoni, 2015; Dereobalı ve Çandır, 2021). Ayrıca, risk yönetiminin çocukların özgüven, ruh sağlığı ve bağımsızlıklarını desteklediğini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Hüttenmoser, 1995; Lavrysen, Bertrants, Leyssen, Smets, Vanderspikken ve Graef, 2015; Sandseter ve Kennair, 2011).

Günümüzde, gelişim ve sağlık açısından pek çok faydası ortaya konulan riskli oyunlar (Brussoni ve diğ., 2015; Sandseter ve diğ., 2022), algılanan güvenlik endişeleri nedeniyle giderek daha fazla kısıtlanmaktadır (Wyver, Tranter, Naughton, Little ve Sandseter ve Bundy 2010; McFarland ve Laird, 2020). Güvenlik amacıyla yapılan kısıtlamalar, çocuklara, risk aldığı anda karşılaşılabileceği olumsuz durumdan çok daha büyük zararlar verebilmektedir. Bundy, Lockett, Tranter, Naughton, Wyver, Ragen ve Spies'e (2009) göre "Asıl risk, hiç riskin olmamasıdır". Çocuklar uygun fırsatlar verildiğinde kendilerine uygun riskler alabilirler ve oyunların içinde risk yönetimini öğrenebilirler.

Güvenlik endişelerinin oyun alanlarının fiziksel özelliklerinin belirlenmesini ve yetişkinlerin (öğretmenlerin, yöneticilerin ve ebeveynlerin) riskli oyunlara ilişkin yaklaşımlarını etkilediği görülmüştür. Fiziksel özelliklere ilişkin olarak, yapılan araştırmalar ortam tasarımında oyun sağlayıcılığında çok, güvenlik önlemlerinin göz önünde bulundurulduğunu göstermektedir (LeMasters ve Vandermaas-Peeler, 2021; Van der Ent, 2021; Little, 2022). Okul bahçelerinin düzenlenmesinde ve kullanılmasında çocukların güvenliğine artan odaklanma, çocukların oyun ortamlarını etkilemiş ve oyun alanlarında riskli oyun için teşvik edici fırsatların bulunmamasına neden olmuştur (Rossmann, 2018). Benzer şekilde, Türkiye'de oyun alanlarının incelenmesi amacıyla yapılan bir çalışmada dış mekân oyun alanı tasarlarken güvenlik konusuna fazlaca yoğunlaşmanın, risk yönetiminin göz ardı edilmesine neden olduğu belirlenmiştir (Banko, Akdemir, Gemicci-Koşar ve Sevimli-Çelik, 2018).

Dış mekan oyun alanlarının potansiyel risk sağlayıcılığının yüksek olması her zaman çocukların riskli oyun fırsatlarıyla karşılaştıkları anlamına gelmemektedir (Little, 2016). Öğretmenlerin risk değerlendirmeleri ve çocukların riskli etkinliğe devam etmelerine izin verip vermemeleri çocukların riskli oyun davranışları üzerinde etkilidir (Sandseter, 2014). Öğretmenlerin riskli oyuna ilişkin algılarının daha önceki deneyimlerine, bilgilerine ve etkileşimlerine bağlı olduğu görülmüştür (Chaney, 2018). Öğretmenler çocukların uygun riskler almasında genellikle kaba motor becerileri göz önünde bulundurmakta, tehlikeli aletler kullanma ve gözden uzaklaşma/kaybolma gibi risk kategorilerini göz ardı etmektedir (Little, 2016, Moralı, 2019). Ayrıca, öğretmenlerin riskli oyunun gerekliliğe inansalar bile algıladıkları ebeveyn baskısıyla ve çocukları koruma sorumluluğu hissiyle riskler almasına engel oldukları bilinmektedir (Nesbit, Bagnall, Harvey ve Dodd, 2021; Cevher-Kalburan, 2015). Öğretmenlerin riskli oyunlara ilişkin tutumlarını etkileyen bir diğer etmen de yapılan yasal sınırlamalar ve okul yönetiminin tutumudur (Little, 2016). Öğretmenlerin bu kısıtlamalar nedeniyle, çocuklara oyunlarında risk alma fırsatlarını sınırlı düzeyde sundukları belirlenmiştir (Moralı, 2019; LeMasters ve Vandermaas-Peeler, 2021).

Okullarda riskli oyun fırsatlarının geliştirilmesine yönelik yapılan müdahale çalışmaları öğretmen ve ebeveynlerin güvenlik amacıyla sınırlamalarının çocukları oluşabilecek küçük kazalardan daha tehlikeli durumlara soktuğunu anlamalarını ve riskli oyunlara ilişkin algı ve tutumlarını değiştirmelerini sağlamıştır (Niehues, Bundy, Broom, Tranter, Ragen ve Engelen, 2013; Grady-Dominguez, Ragen, Sterman, Spencer, Tranter, Villeneuve ve Bundy, 2021). Bir başka araştırma sonucunda da okul personelinin riskli oyunların çocukların gelişimine olan faydalarını öğrendiklerinde çocuklara riskli oyun fırsatları sunmaya daha istekli oldukları görülmüştür (Orestes, 2015). Öğretmenlerin riskli oyunlarla ilgili bilgilerinin kaynağını inceleyen bir diğer araştırmada da mesleki eğitim ve kitapların yanında pedagojik becerileri geliştirmenin en önemli kaynağının çocukları gözlemlemek olduğu saptanmıştır (Harper ve Obee, 2021). Öğretmenlerin açık havada oyunun önemine ve nasıl kullanılacağına ilişkin mentorluk hizmetleri ya da mesleki eğitimlerin sağlanması, öğretmenleri bu oyun alanlarını kullanmaya daha istekli hale getirecektir (Cooley, 2019). Çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun riskli oyun fırsatları ile karşılaşmaları yasal düzenlemelerle mümkün hale getirilse de bu konudaki anlamlı bir değişim ancak meslek içi eğitimlerle gerçekleştirilebilir (Little, 2016).

Okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunla ilgili yaklaşımlarının, çocukların oyunlarını etkileyen önemli bir faktör olduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin riskli oyunlar hakkındaki anlayışları gelişmiş değilse, riskli oyunlara sınırlı düzeyde izin verdikleri ya da tamamen yasaklama eğiliminde oldukları ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, çocukların riskli oyunlarının desteklenmesi için öğretmenlerin tutum ve anlayışlarını geliştirmeye yönelik mesleki eğitimler düzenlenmenin önemi vurgulanmaktadır (Grady-Dominguez ve diğ., 2021; Spencer, Joshi, Branje, Murray, Kirk ve Stone, 2021; Zuiderveen, 2022). Çocuklarla düzenli olarak önemli miktarlarda zaman geçiren erken çocukluk eğitimcilerinin, riskli oyunun yararlarının farkında olma, çocukların gelişimini en iyi ve uygun şekilde destekleyen ortam ve fırsatlar sunmaları en önemli sorumlulukları arasındadır (Cooley, 2019).

Alan yazından elde edilen bu bilgiler, çocukların oyunlarında riskler alabilmesinin, risk yönetimi becerisini kazanabilmesinin ve özgürce sınırlarını keşfedebilmesinin ancak tüm paydaşların dahil edildiği bir kültür oluşturma çabası ile mümkün olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, alan yazında bu konuda tüm paydaşların uygulama sürecine aktif katılımıyla, ortak politikalar geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir (Güler ve Demir, 2016; Cevher-Kalburan, 2014a). Yurt içinde riskli oyunlarla ilgili tek müdahale çalışmasının okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik yapıldığı saptanmıştır (Cevher-Kalburan, 2015). Okul öncesi öğretmenlerine yönelik kapsamlı bir müdahale çalışması olarak bu araştırmanın alan yazındaki boşluğu doldurması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin yukarıda bahsedilen anahtar rolünden hareketle, riskli oyun anlayışlarını geliştirmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara ilişkin anlayışlarının, eğitim sürecinin tüm paydaşlarıyla gerçekleştirdiği uygulamaları etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu bakımdan araştırmanın, çocukların riskli oyunlarında belirleyici olan eğitim kurumları, eğitimciler, aileler ve araştırmacılar için yol gösterici olması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

- 2021-2022 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırmanın bulguları çalışma kapsamında yapılan görüşmeler, uygulanan formlar, eğitim sırasında elde edilen dokümanlar ve yansıtıcı notlar aracılığıyla elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma kapsamında geliştirilen ve uygulanan Riskli Oyun Mesleki Gelişim Programı 12 oturum ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

- Katılımcıların araştırmada yer alan veri toplama araçlarını içtenlikle ve yansız bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.
- Katılımcıların, mesleki gelişim programı uygulamaları kapsamında yapılan eğitim oturumlarına samimi ve içten bir şekilde katkıda buldukları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Riskli oyun, fiziksel yaralanma riskinin yanında, duygusal ve çevresel riskler, heyecan korku, meydan okuma ve belirsizlik içeren bir oyun şekli olarak tanımlanmaktadır (Sandseter ve diğ., 2022).

Serbest oyun, yapılandırılmamış ve kendi kendini yöneten bir oyun biçimi olarak tanımlanmaktadır (Lee, Lannoy, Li, Barros, Bentsen, Brussoni, Crompton, Fiskum, Guerrero, Hallås, Ho, Jordan, Leather, Mannion, Moore, Sandseter, Spencer, Waite, Wang ve Tremblay, 2022)

Sağlayıcılık, ortamın bireyi bir şeyler yapmaya ya da belirli bir hareketi gerçekleştirmeye teşvik etmesi olarak açıklanabilir (Gibson, 1979; Akt: Little ve Sweller, 2015).

Risk toleransı (Operasyonel tanım), birey için kabul edilebilir olan risk düzeyi veya belirsizliğin derecesi olarak tanımlanmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Risk

Bireyler yaşamın başlangıcından itibaren risk alırlar. Her bebek yürümeyi öğrenmek için ayağa kalktığı anda düşme riskini göze alır. Onun bu çabalarını destekleyen anne babası da bebeği risk alması yönünde teşvik ederler. Aslında her yeni beceri kazanımında bilinmeyene doğru bir adım atılması, mevcut becerilerin gelişime zorlanması, başka bir ifadeyle, risk alınması söz konusudur. Risk kelimesi ilk anda olumsuz durumları çağırırsa da aslında tüm gelişim, başarı ve becerilerin kazanılmasının temelinde aldığımız riskler vardır. Mevcut becerilerimizi geliştirmek ya da yeni beceriler kazanmak için riskleri göze alır ve deneriz. Çünkü denemediğimizde başarıma şansımız asla olmayacaktır. Riskler sadece fiziksel değil duygusal ya da sosyal boyutlarda da vardır. Sosyal risk çocukların anlaşmazlıkları çözmede karşılaştıkları zorluklar, duygusal risk ise korku ve endişe gibi duyguları deneyimleme ve baş edebilmeyi öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Gill, 2010).

Türk Dil Kurumu Sözlüğüne göre “risk” kelimesinin anlamı “zarara uğrama tehlikesi, riziko” olarak verilmiştir. Riske girme veya risk almanın anlamı ise “zararı göze almak” olarak açıklanmıştır (TDK, 2021). Tehlike kelimesi ise “büyük zarara veya yok olmaya yol açabilecek durum, muhatara, gerçekleşme ihtimali bulunan fakat istenmeyen sakıncalı durum” anlamlandırılmaktadır (TDK, 2021). Risk ve tehlike kelimeleri sıklıkla birbirinin yerine kullanılsa da aslında anlamlara dikkatle bakıldığında aralarındaki fark net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Riskte olay olumlu sonuçlanma ihtimali de barındırırken tehlike sadece olumsuz sonuçları içermektedir. Risk kazanç fırsatlarının yanında zarar potansiyeli barındırır. Riskli durumlarda belirsizlik, sonucun tahmin edilememesi durumu vardır. Risk birkaç şekilde tanımlansa da risk ve tehlike arasındaki ayrım, riski ve risk yönetimini öğretme bağlamında da anlamak için faydalı olabilir. Risk, bireylerin risk almayı seçtikleri eylemler ve faillik ile ilgiliyken, tehlikeler dışsal ve insanların kontrolü dışında olan nedenlerle ilişkilidir (Boholm, 2012; 2018).

Risk ve tehlike kelimeleri anlamsal olarak birbirinden ayrılrsa da insanlar tarafından birbirinin yerine sıklıkla kullanılmaktadır (Sandseter ve Kennair, 2011). Bu durum, bakış açımızı etkilemektedir. Riskli bir duruma tehlikeli dediğimiz andan itibaren kesinlikle olumsuz sonuçlanacağı için kaçınılması gereken bir durum olarak algılar, ona göre tepki veririz. Risk ve tehlikenin ayrımı durumun değerlendirilebilirliği ile ilişkilidir. Risk, küçük çocuklar tarafından değerlendirilebilir ancak tehlike değerlendirilemez (Sandseter, 2010).

Örneğin, bir ağaca tırmanırken çizilme, sıyrık, düşme riskleri vardır. Çocuk ağaca tırmanmadan önce bu risklerin farkındadır ve bu riskleri göze alarak etkinliğe girer. Ağacın altında yaprakların arasında kalmış görünmeyen cam parçaları ise tehlikedir. Çocuk bunları önceden göremez. Hareketlerini buna göre düzenleyemez. Bir oyun alanında belirli yüksekliklerde oyuncakların ya da derinliği belli bir göletin bulunması riskli oyunlar için fırsatlar barındırırken zeminde cam kırıklarının olması, göletin derinliğinde ani değişiklikler bulunması ya da çocukların göremeyeceği çivi gibi önceden görerek önlem alamayacağı şeyler tehlike olarak değerlendirilir (Tovey, 2010).

Bu bakımdan, tehlike ve risk kavramları arasındaki ayrıma dikkat etmek önem taşımaktadır. Çocukların güvenliğinin sağlanması ortamların tüm risklerden arındırılması olarak düşünülmemeli, çocuklara uygun riskli oyun fırsatları sunarken tehlike unsurlarına karşı sürekli tetikte olarak düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Çocukların oyunlarına olan bakış açısı Bundy ve diğ. 'nin (2009) "Asıl risk hiç riskin olmamasıdır" sözüne göre düzenlenmelidir.

Riskler mutlak değildir; gerçekte risk diye bir şey yoktur, sadece risk algıları vardır. Risk sosyal olarak yapılandırılmıştır ve bir bağlamda veya kültürde kabul edilebilir olan başka bir konuda kabul edilemez olabilir. Bir çocuk için kabul edilebilir bir risk olan bir başkası için tehlike olabilir. Riskli olarak algılanan şey mutlaka riskli olmayabilir, yine tam tersi riskli olan durum riskli olarak algılanmayabilir (Sandseter ve Kennair, 2011).

Adams (2001), risk alma eğiliminin olumlu ve olumsuz potansiyel sonuçlardan etkilendiğini belirtmektedir. Risk alma olumlu ve olumsuz sonuçların sürekli değerlendirilmesi ile ilgilidir. Çocukların benzer durumlarda kazalarla ilgili geçmiş deneyimleri ve olası yaralanma şiddetine ilişkin değerlendirmeleri, risk algılarını etkileyerek, riskli oyuna girip girmemelerine ve eğer yaparlarsa bunu nasıl yapacaklarına karar vermelerine yardımcı olmaktadır (Adams, 2001).

2.1.2. Riskli Oyun

Sandseter, riskli oyunu; heyecan, korku, belirsizlik içeren oyun türü olarak tanımlamış (Sandseter, 2007), daha sonra bu tanımını, fiziksel yaralanma riskinin yanında, duygusal ve çevresel riskler, heyecan korku, meydan okuma ve belirsizlik içeren bir oyun şekli olarak genişletmiştir (Sandseter ve diğ., 2022).

Riskli oyun genellikle dış mekan oyun alanlarında, sıklıkla da zorlayıcı ve maceralı fiziksel aktivitelerde görülmektedir. Çocuklar riskli oyunlarla, daha önce hiç yapmadıkları, kontrolü kaybettiklerini hissettikleri (genellikle hız ya da yükseklik sebebiyle) ve korkularının üstesinden geldikleri deneyimler elde ederler (Sandseter, 2009a; Stephenson, 2003). Riskli oyunların çoğu, yetişkinler tarafından organize edilen oyunların yerine, çocukların serbest oyunlarında gerçekleşir (Sandseter ve Kennair, 2011).

Riskli oyunların çocukların günlük yaşamının düzenli bir parçası olduğu ifade edilmiştir. Sandseter (2007) riskli oyunları çocukların yükseklik ve düşme nedeniyle potansiyel yaralanma riski, hız ve diğer kişiler veya nesnelere potansiyel çarpışma riski, çocukların birbirlerine zarar verebilecekleri boğuşmalı oyunlar, tehlikeli unsurlara yakın oynama gibi aktivitelerde yetkinliklerini geliştirdikleri deneyimler olarak tanımlamıştır. Riskli oyunlar oynarken çocuklar çarpışabilir veya bir şeyin içine veya üzerinden düşebilir, tehlikeli aletlerle yaralanma riski alabilir, yetişkin gözetiminden uzaklaşabileceği saklanma oyunları oynamayı tercih edebilir. Little (2010) riskli oyunu, çocukların zorlu etkinliklerde sınırlarını test edebildikleri ve alışılmadık durumlarda bir şeyler yapmaya çalıştıkları oyun olarak tanımlamaktadır. Sandseter (2009d), çocukların oyunlarında riskler almaya yönelik doğal bir dürtüye sahip olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Greenfield (2004) yeni yürümeye başlayan çocukların ve okul öncesi çocukların oyunlarında belirli bir derecede risk, coşku, hız, belirsizlik ve meydan okuma içeren etkinlikleri tercih ettiklerini belirtmiştir. Kleppe ve diğ. (2017) paten kayma, tırmanma, bisiklete binme, dengede durma, belirli yüksekliklerden atlama, kovalamaca, boğuşmalı oyunlar, ok ve yay atma, yerde yuvarlanma ve yontma gibi şiddetli fiziksel aktivitelerin riskli oyunların başlıca örnekleri olduğunu bildirmektedir. Stephenson (2003) yetişkinlerin tehlikeli olarak adlandırabileceği riskli oyun etkinliklerinin çocuklar tarafından eğlenceli, zorlayıcı ve heyecan verici bulunduğunu ifade etmiştir. Riskli oyunları teşvik etmeyi amaçlayan bir araştırma, riskli oyunun genellikle açık havada serbest oyun sırasında gerçekleştiğini ve oyun ortamının çocukların riskler almasında önem taşıdığı görülmüştür (Little, Wyver ve Gibson 2011).

Riskli oyuna, gerçek veya algılanan risk düzeyi ile heyecan verici duygular eşlik eder (Brussoni ve diğerleri, 2015). Riskli oyun, derin suda yüzmeyi, ağaca tırmanmayı, itiş-kakış oyunları oynamayı, yüksek hızda koşmayı, tehlikeli aletlerle ve unsurların yakınında oynamayı, gözden uzaklaşma ve kaybolmayı içeren oyunları ve çok yükseklerde oynamayı içerir (Sandseter, 2007).

Sandseter (2007) riskli oyunları altı kategoride kavramsallaştırmıştır;

1. Büyük yükseklikler (düşme sebebiyle yaralanma tehlikesi)
2. Yüksek hız (bir şeyle veya biriyle çarpışmaya yol açabilecek kontrolsüz hız)
3. Tehlikeli aletlerle oyun (ip, halat, çekiç, testere gibi yaralanmalara yol açabilecek araçlarla oyun)
4. Tehlikeli unsurlara yakın oyun (gölet, ateş çukuru, gibi içine ya da üzerinden düşebileceği bir yerin yakınında oyun)
5. Boğuşmalı oyunlar (Çocukların birbirlerine zarar verebileceği oyunlar)
6. Gözden uzaklaşma/kaybolma (çocukların yetişkin gözetiminden uzakta, oyun evi, çalılık arkası gibi yerlerde oyunu)

Bu risk kategorileri hem algılanan riskleri hem de gerçek risk ile ilgili hususları kapsamaktadır. Bir kişinin riskli olarak gördüğü bir oyun başka bir kişi tarafından riskli görülmemeyebilir. Bu durum, riskin öznel olarak algılanan bir şey olduğunu, bireylerin risk algılarını kişisel deneyimlerinden karakter özelliklerine kadar pek çok şeyden etkilendiğini göstermektedir. Sandseter'in (2007) belirlediği bu risk kategorileri riskli oyunların ne tür riskleri içerdiğini belirlemeye yönelik objektif kılavuzlar olarak kullanılabilir.

Kleppe ve diğerleri (2017), bir ila üç yaş arası çocuklar ile yaptıkları çalışmada, riskli oyunun tanımını motor gelişim ve yürüme yeteneği ile ilişkilendirerek yeniden düzenlemişlerdir. Araştırmacılar, bir yaşındakiler için riskli oyunu “olumlu ya da olumsuz sonuçlara yol açabilecek – bedensel, duygusal, algısal veya çevresel – belirsizlik ve keşif içeren oyun” olarak tanımlamışlardır. Ayrıca bu yaş grubundaki çocuklar için yeni tanımlanmış iki kategori eklemişlerdir;

1. Etki ile oyun: Çocuğun kendisini veya bir nesneyi bir şeye çarpma tehlikesini içerir. Örneğin, bir çocuğun kendini tekrar tekrar bir şilte üzerine atması veya üç tekerlekli bisikletini tekrar tekrar bir çite çarpması gibi.
2. Dolaylı Risk: Çocukların başka bir çocuğu risk alırken izlediği, bu gözlemi yoluyla korku, gerilim veya heyecan hissine kapılması, başka bir deyişle riskli oyun oynayan çocukları izlerken sanki kendisi oynuyormuş gibi aynı uyarıcı etkileri hissettiği durumlardır.

2.1.3. Riskli Oyunun Yararları

Riskli oyunların çocukların tüm gelişim alanları için faydalı olduğunu gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (örn. Corraliza, Collado ve Bethelmy, 2011; Fjortoft, 2001; Sandseter, 2009d; Wells ve Evans, 2003; Sando ve diğ., 2021; Sandseter ve diğ., 2022; Little, 2022). Çocuklara belirsizliğin heyecanını yaşatan riskli oyun, fiziksel aktivite, sosyal sağlık ve dünyayı keşfetme ve anlama ile pozitif ilişkilidir (Brussoni ve diğ., 2017; Cevher-Kalburan, 2019). Riskli oyun çocukların doğayı deneyimlemelerine, fiziksel olarak gelişmelerine ve olumlu heyecan verici duygular yaşamalarına olanak tanır (Brussoni ve diğ., 2015; Sandseter, 2009d; Sandseter ve Kennair, 2011).

2.1.3.1. Fiziksel gelişim. Riskli oyunlar çocukların fiziksel gelişimi ve sağlığı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Riskli oyunlar fiziksel aktiviteler aracılığıyla çocuklara motor yetkinliklerini geliştirmenin (Brussoni ve diğ., 2015) yanında yeni beceriler geliştirme fırsatları da (Lavrysen ve diğ., 2015) sağlamaktadır. Oyunda risk alma, çocukların fiziksel sınırlarını test etmelerine, algısal-motor kapasitelerini geliştirmelerine ve tehlikeli ortamlardan ve faaliyetlerden kaçınmayı ve bunlara uyum sağlamayı öğrenmelerine yardımcı olur (Brussoni ve diğ., 2012). Ağaca tırmanmak ya da bir tepeden aşağı yuvarlanmak gibi deneyimlerle çocukların kas gücü ve koordinasyon becerileri gelişmektedir (Fjortoft, 2001). Riskli oyunların, vestibüler denge gelişimi ve vücudunun diğer nesnelere göre dünyanın neresinde olduğunu farkındalığı anlamına gelen propriyosepsiyon gibi duysal gelişimle ilgili faydaları da vardır (Herrington ve Brussoni, 2015). Fiziksel olarak çocukların yüksek hız, boğuşmalı oyunlar kaba motor becerilerini desteklerken bıçak, testere gibi tehlikeli aletlerle oyunlar ince motor becerilerin gelişimini desteklemektedir (Hanscom, 2016).

2.1.3.2. Bilişsel gelişim. Araştırmalar açık havada serbest oyunun ve çocukların oyunlarında riskler almalarına imkan sunulmasının, motor becerileri destekleme, çevresel farkındalık ve yeterliliklerini geliştirmede önemli olduğu kadar problem çözme, ırsak veya imgesel düşünme ve yaratıcılığın geliştirilmesinde de etkili olduğunu göstermiştir (Brussoni ve diğ., 2012; McClain ve Vandermaas-Peeler, 2016). Açık havada, çocuklar kendilerine meydan okuyabilir, risk alabilir ve yaratıcı bir şekilde oynayabilir (Fjortoft, 2001; Louv, 2008; McClain ve Vandermaas-Peeler, 2016). Bunlara ek olarak, engelleyici kontrolün veya öz düzenlemenin ve dikkatin sosyal duygusal yönlerini içeren yürütme işlevinin gelişimini de destekler (Herrington ve Brussoni, 2015). Çocuklar riskli oyunlara girdiklerinde, sınırları

aşma, yeni şeyler yapmanın yollarını deneme, düşüncelerinde yenilikçi olma ve eylemleriyle ilgili kararlar alma fırsatları bulurlar. Bu tür kararlar vermek, günümüz çocukları için son derece gerekli öğrenme yetenekleri olarak görülen problem çözme becerileri ve yaratıcılığı geliştirmeye yardımcı olur (Brussoni ve diğ., 2012).

Bireylerin gelişim ve öğrenme fırsatları, onları bir üst beceriyi kazanmaya zorlayacak deneyimlerde bulunmaktadır (Little, 2010). Stephenson (2003), risk alma yoluyla öğrenmenin, çocukları ne olacağını bilmedikleri, belirlenmiş sınırların ötesine geçmeye zorlayan akılcı ve yaratıcı davranışlar sergilemeyi sağladığı, çocukların risk alırken, belirsizliğin ve başarısızlığın kabul edilebilir bir sonuç olarak göreceği ve eleştirel düşünmeyi destekleyeceğini ifade etmektedir.

Çocukların korku ve heyecanı aynı anda deneyimledikleri riskli oyunların çocukların dikkat ve konsantrasyonu üzerine olumlu etkileri bulunmaktadır. Çocuklar riskli oyunlarında (örneğin; tehlikeli aletlerle oynarken ya da ağaca tırmanırken) oyunun doğası gereği daha uzun süre odaklanır ve yoğun bir dikkatle etkinliğini tamamlar (Obee, Sandseter ve Harper, 2021).

Riskli oyunların çocukların becerilerinin geliştirmesinin yanında öğrenmeleri ile ilişkili yararları da vardır. Örneğin; çocukların farklı hava koşullarında riskli oyunlar oynamaları onlara farklı öğrenme fırsatları sunmaktadır. Örneğin soğuk havalarda, sulu kar ve buzla oynayan çocuklar bir yandan üzerinde oynamak, için buzun kararlılığını değerlendirerek risk fayda analizi yaparken diğer yandan maddenin halleri ile ilgili gerçek yaşam deneyimleri kazanmış olurlar (Coe, 2017).

Benzer şekilde, riskli oyunların sağladığı risk yönetimi deneyimleri aracılığıyla çocuklar, risk değerlendirmesini ve risk durumlarında nasıl ustalaşacaklarını öğrenebilirler, böylece daha sonraki yaşamlarında dikkatli yetişkinler artık bulunmadığında hayatta kalmaya yardımcı olabilecek sağlam bir risk duygusu geliştirebilirler (Apter, 2007). Little (2006) riskleri belirleme ve uygun şekilde yönetme becerisinin çocuklara kazandırılması gereken önemli bir yaşam becerisi olduğunu ifade etmiştir. Çocukların risk alma aracılığıyla öğrenmelerinin, mevcut beceri ve deneyimlerinin ötesinde durumlarla karşılaştıklarında kurduğu ilişkiler (diğer bireyler ve çevre ile) bağlamında açıklanabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Sandseter'in (2007, 2009a) çalışmaları riskli oyunlar oynayan çocukların risk değerlendirme ve yönetime becerilerini geliştirdiklerini, çocukların çevrelerindeki zorlukları keşfettiklerini ve çocukluk ve yetişkinlik dönemlerinde karşılaştıkları risk ve

tehlikelerle baş etmeye hazırlayacağını göstermiştir. Riskli oyun çocukların riski uygun şekilde değerlendirme ve yönetme yeteneklerini geliştirerek çevrelerindeki olası tehditleri daha iyi algılamalarına ve tehlikeli durumlar hakkında uygun kararları vermelerine yardımcı olması, uzun vadede dayanıklılıklarını, bağımsızlıklarını ve özgüvenlerini daha iyi geliştirmeleri anlamına gelmektedir (Kennedy, 2009; Lavrysen ve diğ., 2015; Little ve Wyver, 2008;) Bununla birlikte, riskli oyun deneyiminden yoksun olan küçük çocuklar, büyüme için gerekli olan risk yönetimi becerilerini edinmede zorluklarla karşılaşacaklardır (Little ve Wyver, 2008). Bir çalışmada, deney grubunda 14 haftalık bir risk oyunu müdahalesi alan çocukların, müdahale öncesine ve kontrol grubundakilere kıyasla risk algılama ve yönetme yeteneklerinin geliştiği, özgüvenlerinin yükseldiği görülmüştür (Lavrysen ve diğ., 2015).

2.1.3.3. Sosyal ve duygusal gelişim. Riskli oyun deneyimleriyle çocuklar, cesur, güçlü maceracı, azimli ve başarılı bir birey olduğunu fark ederek kendini keşfetme yolunda ilerler. Ayrıca, çocukların kendi istek ve ilgileri doğrultusunda kendi beceri ve yeterliliklerini değerlendirerek karar verdikleri oyunları oynamaları onlara kendi güvenliklerinin birincil sorumlusunun yine kendileri olduğu ve bu konuda yetişkinlerin de onlara güvendiği mesajını vermektedir (Brussoni ve diğ., 2012).

Tüm bunlar riskli oyunların çocukların sosyal ve duygusal yönden gelişimine de katkıda bulunduğunu göstermektedir. Riskli oyun, çocukların korkularının üstesinden gelmelerine, zorlu bir mücadeleyi çözmeye sebat etmelerine veya gerçek bir kişisel tatmin duygusu yaşamalarına olanak tanır. Riskli oyunların çocuklarda heyecan uyandırarak, duyguları harekete geçirebileceğini ve macera ihtiyaçlarını karşılayacağı, böylece onların zorluklarla aktif bir şekilde yüzleşmek için psikolojik sağlamlık geliştirmelerine yardımcı olacağı ifade edilmektedir (Sandseter, 2009d). Riskli oyunlar çocukların özgüvenlerini geliştirmekte ve onları zorluklara karşı daha cesur hale getirmektedir (Sandseter ve Kennair, 2011). Bireyin zorluklarla karşılaştığında uyum sağlaması ile kazanılan dayanıklılığın (resilience) ancak riskli oyunlar yoluyla kazanılan güven ve deneyimler ile geliştirilebileceği ifade edilmiştir (Malone, 2007).

Riskli oyun, çocukların sosyal yeterliliklerini geliştirme fırsatları sunmaktadır. İletişim, akran etkileşimi, öz-yeterlik ve katılımın, çocukların riskli oyun sırasındaki deneyimlerde ustalaşmasına ve sınıftaki diğer çocuklarla olumlu ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olur (Orestes, 2015). Özellikle, itiş-kakış oyunlarının çocukların empati kurma becerilerini, mimikleri anlamlandırma, sosyal sinyalleri anlamlandırarak

davranışlarını düzenleme gibi karmaşık sosyal becerilerin gelişimini desteklediği ifade edilmektedir (Pellegrini, 2002; Storli, 2021). Ayrıca, itiş-kakış oyunlarının çocuklar arasında saldırgan davranışları azalttığı da belirtilmiştir (Smith ve StGeorge, 2022; Veiga, O'Connor, Neto ve Riefe, 2022).

2.1.3.4. Oyunlarda risk almamanın gelişimsel sonuçları. Araştırmalar, çocukların aşırı korunmasının onların gelişimi üzerinde olumsuz etkileri olabileceğini göstermiştir (Affrunti, Gingsburg, 2012; Perry, Dollar, Calkins, Keane ve Shanahan, 2018). Örneğin, riskli oyunun kapsamını ve okul öncesi dönem çocuklarının özerkliğini sınırlamak, hem çocuklukta (Affrunti, Gingsburg, 2012) hem de ergenlik ve yetişkinlikte kaygıyı artırdığı belirtilmektedir (Perry ve diğ., 2018). Little (2006), yetişkinlerin çocukları riskli faaliyetlerde bulunma fırsatından mahrum bırakan kararlar vermesi durumunda, çocukların risk ve riskleri nasıl değerlendirecekleri hakkında bilgi edinme fırsatından da mahrum bırakıldığını vurgulamıştır.

Yaralanma önlemeye yönelik son yıllarda yapılan çalışmalarda oyunlardaki güvenlik amaçlı kısıtlamaların çocukların gelişim, sağlık, esenlik ve karar verme becerilerini engelleyebileceğini ortaya koymuştur. “Çocukları olabildiğince değil yeterince güvenli tutma” sloganı ile oyunlardaki ve oyun alanlarında güvenlik kısıtlamalarını yeniden gözden geçirilmesi teşvik edilmektedir (Brussoni ve diğ., 2012). Aşırı koruyucu ortamlarda önce güvenlik söylemi çocukların oyun özgürlüğünü kısıtlar. Bu durum, öğrenme fırsatlarının, evin/okulun dışındaki çevreyi keşfetme özgürlüğünün kısıtlanması ile çocuğun toplum ve çevre ile sosyal ilişkilerinin zayıflamasına sebep olabilir. Çocuk için fiziksel olarak aktif olmak sağlığı ve gelişimi açısından vazgeçilmez olmasına rağmen çocuğun güvenliğinden sorumlu olan yetişkin çocuğun ağaca tırmanmasının risk ve tehlike ile dolu olduğunu düşünebilir. Sağlık ve gelişimle ilgili yararlarının yanında ağaca tırmanmanın çocuk için anlamlılık, özgürlük ya da cesaret gibi farklı motivasyon ve gereklilikleri olabilir. Bu açıdan bakıldığında ağaca tırmanma gibi etkinliklerle çocukların riskler alması ile ilgili kararlar alınırken çocukların korunmasına yönelik gerekçeler kadar olumlu eğitimsel, gelişimsel gerekçeler de göz önünde bulundurulmalıdır (Quennerstedt, 2019).

Bu bilgiler, bireyselleştirilmiş riskli oyun fırsatlarının sunulmasının ve ortamların riskler barındırmasına yönelik kabulün artırılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bir çocuk kendi yaş, gelişim düzeyi ve bireysel özelliklerine uygun risklerle karşılaşarak, belirsizlikleri ve zorlayıcı durumları tanımayı ve yönetmeyi öğrenebilir, risk alıp almama konusunda kendi kararlarını verebilir. Ancak, burada önemli olan önceden yetişkinler

tarafından incelenerek ortamın tehlikelerden arındırılmasıdır. Çocukların öğrenme deneyimlerinde ve gelişimlerinde riskli oyunun yararları göz önünde bulundurularak, çocukların kendi risk yönetimlerini yapmada yeterli oldukları görüşüne dayanarak güvenlik önlemleri düzenlenmelidir (Brussoni ve diğ., 2012).

2.1.4. Riskli Oyunu Etkileyen Faktörler

Sandseter (2009c) oyunlarda risk almada etkili olan faktörleri ortamın zorlayıcılığı (yükseklik, tırmanma), yetişkin gözetimi ve denetimi gibi çevresel faktörler ve etkinliğe odaklanma, önceki deneyimler gibi bireysel faktörler olarak sınıflamıştır. Çocukların oyunlarında riskler almalarında ortamın özellikleri, yetişkin tutumları, kişilik özellikleri ve daha birçok etken vardır. Bu çalışmada, çocukların riskli oyunlarını etkileyen faktörler ortam, çocuk, yetişkinler ve kültür başlıkları altında ele alınmıştır.

2.1.4.1. Ortam. Çocukların riskli oyunlarını etkileyen en önemli faktörlerden biri oyun ortamının kalitesidir (Logue ve Harvey, 2009; Sandseter, 2009c). Yüksek kaliteli dış mekan oyun alanları fiziksel aktiviteyi destekler ve çeşitli riskli oyun fırsatları barındırır (Fjørtoft, 2001; Louv, 2008; Sandseter, 2009c).

Oyun ortamının ne kadar çeşitlilikte risk ve mücadele deneyimi sunduğu, onun “sağlayıcılık” (affordance) özelliğiyle ilişkilidir (Cevher-Kalburan, 2014a). Çevresel özelliklerin her biri bireye bir eylem için bazı potansiyeller sağlar, ortamın sağlayıcılığı bu potansiyellere karşılık gelir (Gibson, 1986; Akt: Mumcu, Yılmaz ve Özbilen, 2013).

Gibson’un (1979) sağlayıcılık teorisi fiziksel çevrenin farklı eylem ve davranışlara imkan sağladığını önermektedir. Sağlayıcılık, ortamın bireyi bir şeyler yapmaya ya da belirli bir hareketi gerçekleştirmeye teşvik etmesi olarak açıklanabilir (Akt: Little ve Sweller, 2015). Gibson’a (1979) göre eylemler her zaman bireyin kendilik algısına, ön bilgilerine ve çevreyi algılamasına bağlı olarak şekillenmektedir (Akt: Lerstrup ve Konijnendik Van Den Bosch, 2017). Başka bir ifade ile sağlayıcılık hem bireyin hem de çevrenin karakteristik özelliklerini kapsayan bir kavramdır.

Fjørtoft (2004), çocukların “koşma, zıplama, fırlatma, tırmanma, emekleme, yuvarlanma, sallanma ve kayma” gibi kaba motor becerilerinin, geleneksel okul öncesi oyun alanlarından ziyade doğa oyunlarında daha belirgin olduğunu belirtmektedir. Fjørtoft (2004) çocukların geleneksel oyun alanlarını sıkıcı bulduklarını ve bunun yerine doğadaki doğal

oyun alanlarını tercih ettiklerini açıklamaktadır. Ayrıca, doğal oyun alanlarının çocukların kaba ve ince motor becerilerini geliştirme olasılığı daha yüksektir.

Doğal oyun alanlarının, farklı hava koşulları ve zeminler aracılığıyla sunduğu riskli oyun fırsatları ile çocukların becerilerini geliştirmede önemli etkileri olduğu görülmüştür (Coe, 2017; Cevher-Kalburan, 2019). Doğal elementler içeren oyun ortamları ateş çukuru, kayalar, göller, yükseklikler aracılığıyla riskli oyun fırsatları sunar. Doğal oyun ortamları ayrıca öğretmen-çocuk etkileşimi imkanları sunar. Waters and Maynard (2010) çubuklar, taşlar ya da meyveler gibi esnek parçalar (loose parts) içeren doğal çevrelerin öğretmenleri ile sohbet etme ve ilgi alanlarını paylaşma fırsatları sağladığını ifade etmiştir. Esnek parçalar çocukların yaratıcı oyun fırsatlarını geliştirmiştir.

Risk sağlayıcılığı yüksek ortamlarda oynayan çocukların depresif duygulanım, anti-sosyal davranış düzeyinde önemli düşüşler olduğu, problem çözme, sosyalleşme, yaratıcılık, odaklanma ve öz düzenleme becerilerinde ustalaştıkları ve yaralanmada azalmalar olduğu bilinmektedir (Bundy ve diğ., 2009). Ancak, ortam kalitesinin incelendiği araştırmalar ortamların özellikle zorlayıcılığının (risk sağlayıcılığının) düşük olduğunu göstermiştir (Brussoni ve diğ., 2017). Erken çocukluk eğitimi kurumlarında riskli oyun sağlayıcılığı yüksek ortamların düzenlenmesinde bir engel olarak ödeneklerin azlığı önümüze çıkmaktadır (LeMasters ve Vandermaas-Peeler, 2021). Ancak bu sorun, doğal materyallerin risk sağlayıcılığının oldukça yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğunda doğal ortamlarda riskli oyunlarla ilgili eğitimler aracılığıyla ortam düzenleyicilere farklı bakış açıları kazandırılarak çözülebilir (Brussoni ve diğ., 2017).

Türkiye’de oyun alanlarının incelenmesi amacıyla yapılan çalışmalar çocukların daha yaratıcı oyunlar oynamasına ortam sunacak, her yaş grubundaki çocukların kullanımına açık olan macera ve yaratıcı oyun alanlarının yeterli sayıda tasarlanmadığı; çoğunlukla benzer materyallerin (salıncak, kaydırak vb.) kullanıldığı geleneksel oyun alanlarının daha yaygın olduğu saptanmıştır (Yılmaz, 2016; Aksoy, 2013). Duman ve Koçak (2013) Konya ilinde yaptıkları araştırmaları sonucunda oyun alanlarının yalnızca salıncak, kaydırak, tahterevalli ve tırmanma merdiveni gibi sınırlı sayıda oyun materyalinden ibaret olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca, çocuk başına düşen oyun alanının yetersiz olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Özalp, Muhacir, Ada ve Akkaya, 2016; Duman ve Koçak, 2013; Akçay ve Erkal, 2012). Bunlara ek olarak, okul bahçelerinin doğal unsurları yeterince barındırmadığı ifade edilmiştir (Cevher-Kalburan, 2014b; Alat, Akgümüş ve

Cavalı, 2012). Ayrıca, çalışmalar okul öncesi kurumlarının belirli bir standarda göre yapılmadığını, kurumlarda dış mekan standartlarına ilişkin yapılan araştırmalarda yer alan koşullara kısmen uyulduğunu göstermektedir. Bu açıdan, Türkiye’deki okul öncesi kurumlarının ihtiyaçları tam olarak karşılamaktan uzak olduğu söylenebilir (Kubanç, 2014).

2.1.4.2. Çocuk. Eğitimcilerin, ebeveynlerin ve toplumun çocuklara ve onların fikirlerine bakış açıları, onlarla etkileşim yollarını belirler ve nihayetinde her çocuğun potansiyelinin gerçekleştirilmesinde rol oynar. Malaguzzi (1994), çocukların güçlü, zeki, arzu ve isteklerine yönelik hırslı bireyler olduğunu ifade etmiştir. Çocukların her zaman korunması gereken kırılgan varlıklar olarak görülmesi yerine haklarının ve güçlü yanlarının tanınması gereken bireyler olduğunu vurgulamıştır.

Kytta’ya (2004) göre sağlayıcılık, çevresel düzeyde bireyin algılamasından bağımsız olarak bulunmaktadır. Buna bağlı olarak çevrenin potansiyel sağlayıcılığı ve gerçekleştirilen sağlayıcılık ayırımı yapmıştır. Potansiyel sağlayıcılık bireye, gruplara ve durumlara göre ortamın sunduğu sonsuz sayıda sağlayıcılık olarak tanımlanabilir. Gerçekleştirilen sağlayıcılık ise birey tarafından algılanan, değerlendirilen ve hayata geçirilen sağlayıcılık olarak tanımlanabilir. Bu bakış açısıyla, ortamın sağlayıcılığının bireylerin vücut ölçüsüne, gücüne, becerilerine ve motivasyonuna göre farklılaştığı söylenebilir (Kytta, 2002; Sandseter, 2009b). Benzer şekilde, Little ve Sweller (2015), çocukların bir ortamda neler yapabileceklerini kendi özellikleriyle bağlantılı olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir. Bu yüzden, aynı ortam farklı çocuklar için farklı davranışlar sağlayabilmektedir.

Çocuklar oyunlarında riskler aldıklarında bir yandan korkarken aynı zamanda eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, onların risk alma ile ilgili kararlarını etkilemekte, kendi beceri ve yeterliliklerini göz önünde bulundurarak, korkularını kontrol altında tutabilecekleri riskleri almayı tercih ederler (Sandseter, 2007). Çocukların risk algıları bireysel farklılıklar gösterir (Morrongiello ve Sedore, 2005). Bir çocuk için yüksek riskli olan bir etkinlik diğer çocuk için çok kolay görünebilir (Stephenson, 2003). Bu durum, her çocuğun oyunlarında yetenek, bilgi, beceriler gibi içsel faktörlerin kombinasyonunu çevresel fırsatlarla birleştirerek kararlar vermesinden kaynaklanmaktadır (Hocking, 2009).

Çocukların oyunlarında risk alma davranışlarını etkileyen çocukla ilgili bir diğer faktör de cinsiyettir (Cevher-Kalburan, 2014c). Yapılan araştırmalar, erkek çocukların kızlara göre daha yüksek risk alma seviyeleri gösterdiklerini ve riskli oyunlara katılmaya

daha istekli olduklarını göstermiştir (Morrongiello ve Lasenby-Lessard, 2007; Storli, 2021; Smith ve StGeorge, 2022).

Çocuklar çoğunlukla fiziksel zorluklarla karşılaştıklarında kendi fiziksel ve duygusal yeterliliklerini etkin bir şekilde değerlendirebilmektedir (Chilton, 2004). Çocukların benzer durumlardaki kaza deneyimleri ve onların potansiyel yaralanma değerlendirmeleri risk durumlarındaki tehlike algılarını etkilemektedir. Bu durum, çocukların riskli oyuna katılma durumlarını etkilemektedir. Çocuklar oyun davranışlarını, eski deneyimlerine bağlı olarak yeniden aynı hataları yapmamak amacıyla düzenlemektedirler. Çocukların davranışları heyecan ihtiyacı ve merak ile yönlendirilirken tehlike hissi ile de engellenir. Bu da “küçük risk uzmanlarının” dengeli davranış sergilemelerini sağlar (Bauer, Brussoni ve Giles, 2020).

Çocukların oyunlarında risk alma davranışlarını etkileyen çocukla ilgili faktörlerden bir diğeri de yaş değişkenidir (Cevher-Kalburan, 2014c). Harbaugh ve diğ. (2001), çocukların kesinlik yerine riski seçme olasılıklarının yetişkinlerden daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Boyer (2006), çocuklar büyüdükçe özerklik duygularının arttığını ve bunun da onları daha fazla risk almaya yönelttiğini belirtmektedir. Ayrıca, Hinchion McAuliffe ve Lynch (2021), çocuklar büyüdükçe oyunlarında farklı riskli oyun kategorilerinin ortaya çıktığını tespit etmiştir. Ayrıca Morrongiello ve Lasenby-Lessard (2007) her iki görüşten farklı olarak deneysel çalışmalarında çocukların yaşının risk alma ve kaçınma davranışını doğrudan etkilemediğini savunmaktadır. Çocukların oyunlarında risk almalarını yaştan daha çok kişilik özelliklerinin etkilediğini belirtmektedir.

Çocukların riskli oyunlarında etkili olan bir diğeri faktör duygular ve motivasyon olarak görülmektedir. Sandseter (2010), çocukların riskli oyunlarındaki temel motivasyonunun heyecan ve korkunun dengelenmesinden gelen tatmin duygusu olduğunu ifade etmiştir. Buna göre, çocuklar tatmin duygusunun devamı için uyarılmayı artırmaya ve sürdürmeye çalışmaktadır. Sonuç olarak çocukların aynı anda hem eğlence hem de korku fırsatı sunduğu için oyunlarında risk aldıkları ifade edilmektedir (Cevher-Kalburan, 2014a).

2.1.4.3. Yetişkinler. Adams (2001), genellikle yetişkinlerin gözetiminde oldukları için, çocukların risk alma ile ilgili pek çok kararının yetişkinler tarafından verildiğine dikkat çekmiştir. Bu nedenle, çocukların risk alma kararları, yetişkinlerin riskli duruma ilişkin değerlendirmelerini denetlemekten ve çocuklar oyunda risk aldığı anda harekete geçme kararlarından da etkilenir. Tüm bu faktörler birbirleriyle etkileşim içindedir ve bireylerin risk alma kararlarını (dengeleme davranışı) etkiler.

Çocukların günlük yaşantılarında pek çok kararında aktif rol alan yetişkinlerin riskli oyunlarla ilgili algı tutum ve uygulamalarına yönelik pek çok çalışma yapılmıştır (Cevher-Kalburan ve İvrendi, 2016; İvrendi, Cevher-Kalburan, Sandseter, Storli ve Siversten, 2019; Lewis, DiLillo ve Peterson, 2004; Little, 2015; Little ve diğ., 2011; McFarland ve Laird, 2018; Wyver ve diğ., 2010). Araştırmalar, yetişkinlerin risk algısının çocukların oyunlarında risk alamaya ilişkin kararları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, çocuklar oyun ortamının mevcut özelliklerini kullanma fırsatına sahip değillerse, ortamın potansiyel sağlayıcılığın gerçekleşmeyeceği ifade edilmektedir. Bir başka ifadeyle oyun ortamının sağlayıcılığı, çocukların ortamı kullanmalarıyla yakından ilişkilidir (Sandseter, 2009b). Bu yönüyle, yetişkinlerin oyunlardaki rolü ve kararları çocukların riskli oyunlarında belirleyici olmaktadır.

Çocukların riskli oyunları, güvenlik kaygıları, hava şartları, uygun ekipman ve kıyafet bulunmaması gibi nedenlerle de yetişkinler tarafından kısıtlanmaktadır. Çocukların riskli oyunlarının kısıtlanmasında çocuk sayısının yetişkin sayısına oranla çok fazla olması bir başka neden olduğu belirtilmektedir (Alat, Akgümüş ve Cavalı, 2012; Erbay ve Durmuşoğlu-Saltalı, 2012; Yalçın, 2015; Yurt ve Cevher-Kalburan, 2011).

Ebeveynler ve erken çocukluk eğitimcileri açısından çocuk bakımının önemli bir boyutu çocukların güvenliğinin sağlanmasıdır. Güvenliğin sağlanması özellikle son yıllarda yetişkinlerin çocuk bakımındaki uygulamalarında baskın bir söylem olarak yerleşik hale gelmiştir. Malone (2007), toplumsal sorunlara ilişkin, çocuk kaçırmaya, çocuklukta yaralanmalar (hatta ölümler) ve artan silahlı şiddeti içeren haberlerle birlikte artan endişelerin, ebeveynler, eğitimciler ve toplumun genelinde aşırı bir koruma duygusu yarattığını ve bunun çocukların aşırı korunması sonucunu doğurduğunu ifade etmektedir. Yapılan çalışmalar, ebeveynlerin güvenlik endişelerinin zaman içinde giderek arttığını göstermektedir (Cevher-Kalburan, 2014c, Deretarla-Gül, 2012; Şişman ve Özyavuz, 2010). Bu durum, ebeveynlerin riskli oyunlara yönelik görüş, algı ve tutumlarının ve buna bağlı olarak çocukların oyun fırsatları üzerinde oldukça etkili olmuştur. Güvenliğin sağlanması amacıyla alınan önlemlerde aşırıya gidilmesi çocukların oyunun gelişim, sağlık ve esenliğe yönelik önemli yararlarından mahrum kalmalarına sebep olmaktadır. Bu durumun fark edilmesi ile birçok ülkede “oyun güvenliği” müzakereleri yapılmıştır. Oyun güvenliği müzakerelerinde bu yoğun güvenlik endişelerinin bisiklete binmek, okula tek başına yürümek, mahallede oynamak ve ağaca tırmanmak gibi çocukların gelişiminde önemli yeri

olan yaygın çocukluk deneyimlerinin bile kısıtlanması sonucunu doğurduğu ifade edilmiştir (Wyver ve diğ., 2010).

Günlük yaşantılarında ebeveynlerin riskler alması çocuklarının oyunlarında riskler almalarına, riskli oyunların yararlarına yönelik inanç ve tutumları üzerinde etkili olmaktadır (Kindleberger-Hagan ve Kuebli, 2007). Ebeveynlerle yapılan çalışmalara bakıldığında kendi risk deneyimleri fazla olan, askerlik gibi meslek gruplarında çalışan ebeveynlerin çocukların riskli oyunlarını daha fazla desteklediği, yaralanmalara ilişkin tanımlamalarının farklılaştığı görülmüştür. Yüksek risklerle karşılaşılan meslek gruplarında çalışan ebeveynlerin yaralanmaları ciddi ve ciddi olmayan yaralanmalar şeklinde ikiye ayırmıştır. Ciddi olmayan yaralanmalar sıyrıklar, çürükler, kesikler, kırıklar gibi tam iyileşebilecek yaralanmalar olarak tanımlanırken ciddi yaralanmaların hayati tehlike içeren, uzun süreli gelişimsel sekteye uğratacak, uzuv kaybı ya da zayıflatıcı yaralanmalar olduğunu ifade etmişlerdir. Günlük yaşantılarında riskler alan ebeveynlerin çocuklarının açık hava oyunlarından kaynaklanan riski ortadan kaldırma ihtiyacı hissetmelerine rağmen çocuklarının gelişimlerini desteklemek amacıyla riskler almalarını teşvik ettikleri görülmüştür (Bauer, Giles ve Brussoni, 2022). Ebeveynlik stilleri, çocuk sayısı ve ebeveynin cinsiyetinin çocuklarının oyunlarında risk almalarına ilişkin kararlarını etkilediği bulunmuştur (Cevher-Kalburan ve İvrendi, 2016). Ebeveynlerin çocukların riskli oyunlarını desteklemesi üzerinde etkili olan bir diğer faktörün cinsiyet olduğu, ebeveynlerin erkek çocukların riskli oyunlar oynamalarına daha ılımlı yaklaştığı görülmüştür (Morrongiello ve Hogg, 2004).

Yapılan çalışmalar çocukların oyunlarında risk almalarında öğretmenlerin yaklaşımının önemli olduğunu göstermiştir (Sandseter, 2014; Porsanger ve Sandseter, 2021; Cheng ve diğ., 2022). Öğretmenlerin riskli oyunlara ilişkin algılarında bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmenlerin çoğu riskli oyunları güvenlik endişeleri nedeniyle kabul etmezken bir kısmının riskli oyunların yararlarının farkında olduğu görülmüştür (Hanrahan ve Duncan, 2019). Okullardaki güvenlik vurgusu, öğretmenlerin oyunla ilgili inançlarını ve bu da çocukların riskli oyun deneyimlerini etkilemektedir (Waite, Rogers ve Evans, 2013). Araştırmalar, riskli oyun da dahil olmak üzere öğretmenlerin oyunla ilgili tutumlarının, çocukların sınıf içinde ve dışında oynamalarına izin verilen oyun davranışlarını etkilediğini doğrulamaktadır (Logue ve Harvey, 2009). DiCarlo ve diğerleri (2015) farklı riskli oyun türleri üzerine bir çalışma yürütmüş ve öğretmenlerin boğuşmalı oyunları saldırganlık olarak yorumladıklarını bulmuşlardır. Benzer şekilde, Logue ve Harvey (2009), öğretmenlerin oyunla ilgili tutumlarının, sınıfta boğuşmalı oyununa izin verip vermemelerini etkilediğini

belirlemiştir. Ancak pek çok öğretmen, riskli oyunların öneminin ve yaralarının farkında olsa bile, güvenlik endişeleri nedeniyle riskli oyunlara ilişkin inançlarını hayata geçirememektedir. Araştırmalar eğitim politikalarında riskten kaçınma yaklaşımının etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin dava edilme korkusunun çocukların gelişimini kısıtlayacak düzeylere varan güvenlik uygulamalarına yol açtığı görülmektedir (Gill, 2007; Lindqvist ve Nordanger, 2007). Pedagojik alanda konuşulduğunda öğretmenler oyunlarda risk almanın çocuklar için eğlenceli olduğunu ve yararlarını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin riskli oyunlara yönelik düşüncelerindeki belirsizliğin kaynağı “risk” ile ilgili bilgi yetersizliği olabilir (Porsanger ve Sandseter, 2021). Bir eğitimci, çocukları güvende ve zararlardan uzak tutmanın ötesinde, çocuklara gelişimlerini desteklemek amacıyla zengin öğrenme fırsatları hazırlamak ve sunmaktan sorumludur (Grady-Dominguez, Ihrig, Lane, Aberle, Beetham, Ragen, Spencer, Serman, Tranter, Wyver ve Bundy, 2020). Eğitimciler zengin öğrenme fırsatları sunarken, çocuklar kaçınılmaz olarak risk içeren durumlarla karşılaşacaktır. Kanada Halk Sağlığı Derneği (Canadian Public Health Association, 2019), bu zorluğu “çocukların faydalı risklere katılımı ile tehlikelerden ve tehlikelerden kaçınma arasındaki dengeyi tanımak” olarak tanımlamıştır. Pedagojik zorluk, risk fırsatları sağlayan ve potansiyel tehlikelere eşlik eden bir ortamın dengelenmesidir.

Öğretmenlerin riskli oyuna verdiği değer, küçük çocuklara sunacakları deneyimler açısından önem taşımaktadır. Öğretmenler oyun ortamına kendi inanç ve değerlerini getirmekte ve bunlar çocukların oyunları ile ilgili kararları doğrudan etkilemektedir (Renick, 2009). Öğretmenler, riskli oyunları desteklemek isteseler de çocukların güvenliği konusunda endişe duyarlar ve risk almaktan korkarlar (Bilton, 2010). Öğretmenler, riskli oyunun olumlu faydalarına inandıklarında, çocukların oyunlarında risk almayı teşvik etmeye ve desteklemeye daha yatkındırlar (Orestes, 2015). Okul öncesi öğretmenleri okul yönetimi, meslektaşları ve ebeveynler tarafından desteklendiğinde risk ve zorluk içeren deneyim fırsatlarını sunduklarını ifade etmişlerdir. Ancak, kıdemli öğretmenlerin desteğini hissetmediklerinde veya suçlama ve olası dava konusunda endişeli olduklarında bu tür deneyimlere imkan vermeleri beklenemez (Tovey, 2010).

2.1.4.4. Kültür. Çocukların oyunları bireysel farklılıklara, yetişkin tutumlarına göre değiştiği gibi tüm bunların temelini oluşturan toplum kültürünün de oyun tercihleri üzerinde önemli etkileri vardır. Örneğin, artan güvenlik endişeleri nedeni ile batı toplumlarında oyunlardaki riskler sınırlandırılrsa da oyun ortamı çeşitliliği sunulmaya devam edilmiştir.

Bunun yanında, İskandinav kültüründe doğaya büyük önem verilmesi çocuklara doğal ortamlarda, daha fazla risk almalarını destekleyen oyunlar sunulması sonucunu doğurmuştur (Fjortoft ve Saiege, 2000).

Toplum kültürünün öğretmenlerin inanç, tutum ve uygulamaları üzerinde büyük etkisi bulunmaktadır. Örneğin, Türkiye ve Norveç'teki öğretmenlerin oyun tanımları benzer iken Norveçli öğretmenler oyunu çocukların kendi kararlarını aldıkları ve arkadaşlarıyla sosyalleştikleri bir bağlam olarak tanımlamışlardır (İvrendi ve diğ., 2019). Batı Kanada, Avustralya, Norveç ve Hırvatistan'da yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin riskin en temel öğrenme süreci olduğunu ve çocukların büyümesi ve gelişmesi için riskin gerekli olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Bu öğretmenlerin tümünün riskli oyun tanımları alan yazınla benzerlik göstermektedir ve öğretmenler riskli oyunlarının gelişimsel faydalarının farkındadır. Bunun yanında, tüm ülkelerden katılan öğretmenler güvenlik endişeleri, dava edilme korkusu, politikaların oyun ortamlarında çocuklara riskli oyun fırsatları sunmaları önünde bir engel olduğunu belirtmişlerdir (Harper ve Obee, 2021; Little ve diğ., 2012; Sadownik, Aasen ve Visnjic-Jevtic, 2019). Farklı ülkelerde yapılan araştırmalar incelendiğinde, tüm öğretmenlerin riskli oyun fırsatları sunmalarına yönelik engellerden bahsettiği görülmüştür. Batı Kanada'daki öğretmenler bu engellerin çocuklar için önemli olduğuna inandıkları riskli oyun uygulamalarının önüne geçmemesi için bilgi ve uygulamanızda özgüvenli ve kararlı olmak, risk azaltma için olası tüm senaryolar ve çözümler dahil olmak üzere risk değerlendirmesinin ayrıntılı belgelerini tutmak, çocukları sürece dahil eden sürekli risk değerlendirmesi yapmak, lisans görevlilerine ve uygulama amacını şeffaf bir şekilde iletmek, ebeveynleri riskli oyun aktivitelerine, gezilere davet etmek gibi yaratıcı çözümler üretmişlerdir (Harper ve Obee, 2021). Norveçli öğretmenler ise sınıflarındaki çocuklara kendi çocukluklarında yaşadıkları özgür oyun deneyimlerini sunmayı hedefleyen planlamalar yapmakta ve politikaları bunları uygulayabilecek şekilde yorumlamaktadır (İvrendi ve diğ., 2019).

Avustralya ve Hırvatistan'daki öğretmenler ise uygulamalarını planlarken güvenlik önlemlerine ve politikalarına büyük önem vermektedir. Bunun sonucunda, riskli oyunlara ilişkin bilgi ve inançlarına uymasa da çocukların riskli oyunlarını sınırlandırmaktadırlar (Sadownik ve diğ., 2019; Little ve diğ., 2012). Benzer şekilde, Avustralya ve ABD'deki eğitimcilerin tümü riskli oyunların önemli olduğunu düşündüklerini ifade etmelerine rağmen Avustralya'daki öğretmenlerin ortamlarında riskli oyunları daha çok sunduğu görülmüştür.

Bu durum, riskten kaçınıcı (kaçıngan) yaklaşımın ABD’de daha yaygın olması ile ilişkilendirilmiştir (McFarland ve Laird, 2018).

2.1.4.5. Sosyoekonomik durum. Çocukların riskli oyunlarını etkileyen bir diğer faktör de sosyoekonomik durumdur. Çocukların açık hava oyun ortamlarına erişimi, kısmen ailelerinin okul ve mahalle ortamlarını ve kaynaklarını etkileyebilecek sosyoekonomik bağlam tarafından belirlenir (Sutton, Smith, Dearden ve Middleton, 2007). Düşük sosyoekonomik düzeydeki okula devam eden çocukların, diğer çocuklara göre sokakta ve açık hava halka açık yerlerde oynama olasılıkları daha yüksek olduğunu görmüştür. Gözlemlenen sokak oyunlarının, başkalarıyla sosyalleşmeyi ve gözden kaybolmayı ve kaybolma oyununu (saklambaç) içerdiği görülmüştür (Sutton ve diğ., 2007).

Araştırmacılar, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocukların, yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarına göre daha fazla yapılandırılmamış oyun süresine sahip olduklarını belirtmişler ve bu durumu düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının açık havada oyun oynama süresinin daha fazla olmasıyla ilişkilendirmiştir (Kimbrow, Brooks-Gunn ve McLanahan, 2011).

2.1.5. Anlayış

Bireylerin dünyayı anlamlandırmaya çalışmak gibi doğal bir eğilimi vardır çünkü bir dahaki sefere bir şeyle karşılaşıldığında ne bekleyeceğini bilmek isterler. Bir şeyi anlamlı kılmak çok kişisel bir şeydir. Bireyler kendileri için bir anlam ifade edene kadar bilgi parçaları arasında bağlantılar kurarlar. Amaç, yalıtılmış düşüncelerin birliğinden ortaya çıkabilecek daha büyük anlama ulaşmaktır. Tek gereken bağlantıdır, ancak bunu yapmak kolay olmayabilir. Bu bağlantılar bir kişiden diğerine aktarılamaz; öğrenenlerin (öğrenici) bunları kendilerinin kurması gerekir. Anlayışın oluşturulması için bağlantılar kurulduğunda, gerekli zihinsel çaba öğrenen tarafından sağlanmalıdır. Anlayış geliştirmek eğitimin birincil hedefi ise kısmen başarılı olunacağı bilinse de anlayışı anlama çabası bir zorunluluk olarak görülmelidir (Schwant, 1999). Anlayış geliştirme süreci kişisel bir süreç olsa da uzmanlar tarafından desteklenebilir. Kerdeman (1998) anlayışın her bireyin kendi içinde değil bilgiler ve bireylerin ilişki biçimlerinde, birlikte ürettiği bir şey olduğunu söylemiştir. Başka bir ifadeyle anlayış, öğrenenlerin bireysel çabaları sayesinde, birlikte oluşturdukları kişiler ve bilgiler arası ilişkilerdir.

Anlayışı desteklemekten bahsetmek için, anlayışın ne anlama geldiği açıklanmalıdır ancak, anlayış, çeşitli zihinsel koşullara atıfta bulunur ve farklı bağlamlarda farklı anlamlara

gelebilir (Wiggins ve McTighe, 2005). Sorulması son derece kolay olan ‐anlayış nedir‐ sorusunu basitçe cevaplamak oldukça zordur. Sözlük anlamına bakıldığında ‐anlama işi, telakki‐, ‐bir toplum veya topluluktaki bireylerde görüş ve inanış etmenlerinin etkisiyle beliren düşünme yolu, düşünüş biçimi, zihniyet, mantalite‐, ‐anlama işi, feraset‐, ‐hoş görme, halden anlama‐ (TDK, 2021), ‐bir kimsenin bir konu ya da durum hakkında sahip olduğu bilgi‐ (Oxfordlearnes Dictionary, 2021) gibi farklı anlamlarda kullanıldığı görülmektedir.

Anlayış kelimesi belki de sezgisel olarak açıklayabilen kavramlardandır. Bir şeyin anlaşılıp anlaşılmadığı bilinebilir ama anlayış kelimesinin anlamı nedir sorusuna yine anlamak ya da yakın anlamlı bir sözcük kullanmadan cevap verilmesi güçtür. Bu bakımdan, anlayış nedir sorusu açıklanması son derece zor bir sorudur. Anlamak aktif bir süreçtir. Olguların bağlanmasını, yeni edinilen bilgilerin halihazırda bilinenlerle ilişkilendirilmesini, bilgi parçalarının entegre ve uyumlu bir bütün halinde toplanmasını gerektirir. Kısacası, sadece bilgi sahibi olmayı değil, onunla bir şeyler yapmayı da gerektirir (Nickerson, 1985). Anlamak, gerçekleri veya bilgileri basitçe hatırlamanın ötesine geçer. Bir öğrencinin bir şeyin nasıl ve neden işe yaradığını derinlemesine kavrayarak bir fikre sahip olmasını içerir (Dack ve Merlin-Knoblich, 2019).

Dewey (1933) anlayışı, başka şeylerle ilişkilerini, nasıl işlediğini, hangi sonuçların çıkabileceğini ve neyin sebep olduğunu açıklayabilmek, görebilmek olarak tanımlamıştır. Anlayışın temelini konuya ilişkin sahip olunan bilgiler, deneyimler oluşturmaktadır. Uzmanların bir problem hakkında uygun yaklaşımları seçmeleri ve uygulamaları, uygun çözümleri tahmin etmeleri ve akla yatkınlığını yargılamalarına problem alanı hakkında daha zengin bilgiye sahip olmaları, problemleri soyut olarak tanımlayabilmeleri ve sınıflandırabilmelerinden kaynaklanmaktadır (Schwant, 1999). Uzmanlarla anlayış geliştirmeye yönelik çalışmalara devam edilmesi bu bakımdan önemlidir.

Anlayışın kazanılması durumunda standart problemlere çözümler bulmanın yanında, standart durumların dışında karşılaştığı uç durumlarda bile çözüm üretebilmesine olanak sağlamaktadır (Schwant, 1999). Eğitimciler, öğrencilerin örgün eğitimlerini oluşturan derslerde karşılaştıkları kavramları, ilişkileri, ilkeleri ve süreçleri anlamalarının önemli olduğu konusunda kuşkusuz hemfikirdirler. Bununla birlikte, öğrencilerin genellikle derslerin kapsadığı materyalin en temel yönlerinden bazılarını net bir şekilde anlamadan dersleri geçmeyi başardıklarına dair kanıtlar oldukça ikna edicidir (Nickerson, 1985). Anlayış haritası Şekil 2.1’de verilmiştir.



Şekil 2.1: Anlayış haritası (The Cultures of Thinking Project at Project Zero, Harvard Graduate School of Education, 2015)

Anlayış haritası öğrencilerin anlamlandırma ve kavramları anlama yollarının görsel bir tasviri olarak tasarlanmıştır. Anlayışın geliştirilmesi amacıyla kullanılacak düşünme veya temel anlama rutinleri kısaca özetlenmiştir. Bu etkileşimli Anlayış Haritası ile, hangi düşünme rutinlerinin amaçlanan temel anlayışla eşleştiğinin belirlenmesine yardımcı olunması amaçlanmaktadır.

2.1.6. Anlayışın Değerlendirilmesi

Bireyin, bir alanda anlayış geliştirdiği, tam olarak belirlenemez. Bu durumun kökenleri anlayışın tatmin edici bir şekilde tanımlanamamasından kaynaklanmaktadır (Nickerson, 1985). Anlayış bir öğrenme modeline dönüştürüldüğünde, anlayışın gelişiminin kanıtları konuşmalarda, bireyin kendi ifadelerini kullanarak anlaşılacak şeyi dile dökmesinde görülmektedir (Schwant, 1999). Anlayışın geliştirilmesine yönelik anlamlı değerlendirmeler, gözlemler, sınıf içi diyaloglar, sınavlar ve testler, açık uçlu

değerlendirmeler olmak üzere pek çok aracın bir arada kullanılması ile yapılabilmektedir. Anlayışın değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme yöntemleri ne kadar açık uçlu ise değerlendirme o kadar güçlü olacaktır (Roth, 2007).

Ortaya çıkan bir anlayışın önemli bir belirtisi, bir sorunu çeşitli şekillerde temsil etme ve çözümüne farklı bakış açılarından yaklaşma kapasitesidir; tek, katı bir temsilin yeterli olması olası değildir (Gardner, 1991). Birey bir konu, ilke ya da sürece ilişkin derin bir anlayışa sahip olduğunda anlayış çeşitli yollarla görülmektedir. Belirli bir alanla ilgili olarak bilgili insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurma yeteneği; bir ilkeyi çeşitli bağlamlarda tutarlı bir şekilde uygulama yeteneği; bir süreci veya prosedürü sürekli olarak istenen sonuçları elde edecek şekilde yürütme yeteneği; kişinin bir ilkeyi veya ilişkiyi anladığı (gördüğü) duygusu veya öznel güveni; alanla ilgili olarak bilgili olduğu varsayılan kişiler tarafından uygun görülen analogiler kurma becerisi bir konuya ilişkin anlayışın kazanıldığının göstergeleridir (Nickerson, 1985). Anlayışın değerlendirilmesini mümkün kılan bu göstergeler anlayışın boyutları olarak kavramsallaştırılmıştır (Roth, 2007).

2.1.7. Anlayışın Boyutları

Anlama kelimesinin çeşitli anlamları vardır. Anlama sadece bir başarı değil, birkaç başarıdan oluşur ve farklı türde kanıtlarla ortaya çıkmaktadır (Wiggins ve McTighe, 2005). Wiggins ve McTighe (2005) anlayışın çok boyutlu ve karmaşık bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bu durum, anlayışın farklı boyutlarının belirlenmesini, olgun bir anlayışın ancak bu boyutlar göz önünde bulundurulduğunda geliştirilebileceğini savunmuşlardır. Açıklama, yorumlama, uygulama, perspektif geliştirme, empati kurma ve kendini bilme olarak kavramsallaştırılan anlayışın altı boyutu, temel fikirlerin, kavramların ve bilginin kabul edilebilir kanıtlarını belirlemede kapsamlı bir yaklaşım sunar. “Anlamak” terimi, öğrencilerin öğrenmesini ölçerken kullanmak için çok geniş bir terimdir (D’angelo, Thoron ve Bunch, 2019). Anlayışın kazanılması bu altı boyuta yönelik karmaşık, farklı öğrenme deneyimlerine katıldıklarında ortaya çıkacaktır (Roth, 2007). Bu boyutlar, her zaman aynı sırayı izleyerek gelişirse de bir konuya ilişkin olgun bir anlayışın gelişmesi ancak bireyin bütün boyutlarda belirli bir düzeye gelmesi ile mümkündür.

2.1.7.1. Açıklama. Açıklama, örnekleri, teorileri, olayları, fikirleri veya eylemleri tanımlama yeteneğidir. Anlayışın bu boyutunda, öğrenci işlerin nasıl yürüdüğünü, neden çalıştığını, belirli olayların neden meydana geldiğini ve bunların ne anlama geldiğini açıklamalıdır (D’Angelo ve diğ., 2019). Anlayışın bu boyutu, genellemeler veya ilkeler

yoluyla, fenomenlerin, gerçeklerin ve verilerin gerekçeli ve sistematik açıklamalarını yaparak; bağlantılar kurabilme, aydınlatıcı örnekler verebilme veya ürünler ortaya çıkarabilme aracılığıyla ortaya çıkar. Bu anlamda derinlemesine kavrayışa sahip olan bireyler konu hakkında sınırlı anlayışa sahip olabilirler. Bu boyutun değerlendirilmesinde bilginin sadece hatırlanması değil, öğrenenlerin kendi başlarına açıklama yapabilmeleri beklenir. Anlayışın birinci boyutuna sahip bireyler fikirleri ilişkilendirir, bağlantıları açıklayarak ulaştıkları sonuçları desteklerler (Wiggins ve McTighe, 2005).

2.1.7.2. Yorumlama. Yorumlamanın amacı sadece açıklama değil, anlamdır. Yorumlama, anlatılar, veriler, deneyimler ve çeviriler yoluyla bilgiyi anlamlandırma yeteneğidir (D'Angelo ve diğ., 2019). Anlayışın bu boyutu soyut teoriler, kavramlar, ilişkileri değil güçlü hikayeleri içerir. Açıklama ve yorumlama ilişkili ancak farklıdır. Açıklamalar geneldir yorumlamalar ise bağlamsal ve özeldir. Yorumlama boyutunda anlayışın değerlendirilmesi için tipik bir doğru cevap testinden farklı olarak, belirsiz konuları yorumlamaları gereken etkinlikler ve değerlendirmeler kullanılabilir. Bu anlayışa sahip öğrenci, bir olayın önemini açıklayabilir veya derin bir tanımlama ve etkili bir yorum yapabilir. Örneğin, sosyal hizmet uzmanları ve psikologlar, açıklama boyutunda kabul edilmiş bir çocuk istismarı ile ilgili teorik anlayışa sahip olabilirler. Ancak olayın anlamının, dolayısıyla onun anlaşılmasının teori ile pek bir ilgisi olmayabilir; teori, istismara uğrayan kişinin olaya ve dünyaya bakış açısıyla hiçbir ilgisi olmayan yalnızca bilimsel bir açıklama olabilir. Daha ileri düzey anlayış için hikayeler ve deneyimler gereklidir (Wiggins ve McTighe, 2005).

2.1.7.3. Uygulama. Anlayışın bu üçüncü boyutu bilgiyi yeni durumlarda ve çeşitli, gerçekçi bağlamlarda etkin bir şekilde kullanma becerisi olarak tanımlanabilir. Bu anlayış, fikirlerimizi, bilgilerimizi ve eylemlerimizi bağlamla eşleştirmeyi içerir. Uygulama, bilgiyi gerçek bir bağlamda çeşitli veya yeni durumlarda kullanmayı içerir. Öğrenciler genellikle bilgiyi kullanarak ve görev hakkında sentez yapmalarını gerektiren durumlarda onu uyarlayarak uygulamada yeterlilik gösterirler (D'Angelo ve diğ., 2019). Kolb (1984), somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim olmak üzere deneyimsel öğrenme döngüsü aracılığıyla anlayışın bu boyutunu ilk tanımlamıştır (Akt: D'Angelo ve diğ., 2019). Eğer anlayış geliştirilecekse, öğrencilerin net bir performans hedefi olması ve çalışırken bu hedefi sürekli göz önünde bulundurmaları gerekir. Uygulama boyutunda anlayışın değerlendirilmesinde sadece çalıştıkları, yönergeleri takip ederek teslim ettikleri bir projeden ziyade süreç içinde aktif oldukları, performanslarının gerçek dünyada

karşılığı olan görevlere odaklanan (tıp öğrencilerinde olduğu gibi) yöntemler kullanılmalıdır (Wiggins ve McTighe, 2005).

2.1.7.4. Perspektif geliştirme. Bu boyutta anlayış, olaylara tarafsız bir bakış açısıyla bakmaktır. Perspektif sahibi bir öğrenci, bir araştırma ya da teoride neyin kabul edildiğine, varsayıldığına, gözden kaçırıldığına ya da göz ardı edildiğine karşı tetiktir. Perspektif, örtük varsayımları ve çıkarımları açık hale getirmeyi içerir. Perspektif geliştirme genellikle bir cevabı (öğretmenin veya bir ders kitabının cevabı da dahil) problemin çözümünde bir bakış açısı olarak görme ile sonuçlanır. Bu tür bir bakış açısı, güçlü bir iç görü biçimidir, çünkü bakış açısını değiştirerek ve tanıdık fikirleri yeni bir ışık altında sunarak, yeni teoriler, hikayeler ve uygulamalar üretilebilir. Anlayışın bir yönü olarak perspektif, fikirlerin farklı bakış açılarından nasıl görüldüğüne dair kazanılmış bir anlayıştır. Acemi öğrenenler, uzmanlık yolunda yeni yola çıkanlar, her şeyin kapsamlı bir açıklamasından yoksun olsalar bile, açıklayıcı bir bakış açısına sahip olabilirler. Bu anlayış boyutuna öğrenciler öğretimde farklı bakış açıları, materyal ve deneyimler sunan uzmanlar, aracılığıyla alternatif teoriler ve farklı bakış açıları ile karşılaşarak ulaşabilirler (Wiggins ve McTighe, 2005).

2.1.7.5. Empati kurma. Empati, bir başkasının tepkilerini kavramak için kendi tepkilerinden ve tepkilerinden kaçma yeteneği olarak, anlama teriminin en yaygın konuşma dilindeki kullanımının merkezinde yer alır. Başka bir kişiyi, insanları veya kültürü anlamaya çalıştığımızda empati kurmaya çalışırız. Bu sadece üzerinde çok az kontrole sahip olduğumuz duygusal bir tepki ya da sempati değil, aynı zamanda başkalarının hissettiği gibi hissetmeye, başkalarının gördüğü gibi görmeye yönelik disiplinli bir girişimdir. Empati, eleştirel bir mesafeden görmek, daha nesnel bir şekilde görmek için kendimizi uzaklaştırmak olan perspektiften farklıdır. Empati aracılığıyla, kişinin dünya görüşünün içinden bakarız; katılımı gelen iç görüşleri tamamen benimseriz. Empati sıcaktır; perspektif ise soğuk, analitik ve tarafsızdır. Empati, başkalarının fikirlerinde ve eylemlerinde (bu fikirler ve eylemler kafa karıştırıcı veya itici olsa bile) makul, mantıklı veya anlamlı olanı bulmaya çalışmanın kasıtlı eylemidir. Empati, bizi sadece bir durumu yeniden düşünmeye değil, aynı zamanda daha önce tuhaf veya yabancı görünen şeyleri anlamaya başladığımızda bir fikir değişikliğine de götürebilir. Öğrencilerin tuhaf, itici veya erişilmesi zor görünen fikirleri, deneyimleri ve metinleri anlamaları gerekiyorsa açık fikirli bir şekilde yeni bilgiyi kucaklamaya ilişkin anlayış düzeyi olarak tanımlanabilir. Alışılmış tepkilerin üstesinden geldiğimizde olağandışı veya "saçma" fikirlerin ne kadar zengin görünebileceğini görmeleri ve alışkanlığın başka bir kişinin anlayışını anlamamızı nasıl engelleyebileceğini görme,

ancak anlayışın empati düzeyi ile mümkün olur. Empati, kendimizden farklı insanlara saygı duymayı gerektirir. Onlara duyduğumuz saygı, açık fikirli olmamıza, bizimkinden farklı olduğunda da onların görüşlerini dikkatle değerlendirmemize neden olur. Bu tür bir anlayış, bazı insanların zahmetli bulduğu deneyimsel bir ön koşulu gerektirir. Soyut fikirlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için, öğrencilerin ders kitabı odaklı kurslardan daha çok doğrudan veya simüle edilmiş deneyimlere sahip olmaları gerekir. Okulda bu tür deneyimlerin olmaması, kavram yanlışlarının ve birçok önemli fikrin neden bu kadar yanlış anlaşıldığının sebebinin açıklayabilir. Anlayışın bu boyutunun değerlendirilmesinde, öğrencilerin cevaplarında ve açıklamalarında benmerkezcilik, etnosentrizm (etnik merkezcilik, diğer sosyal toplulukları kendi sahip olduğu belirli etnik grup veya kültüre göre değerlendirme) üstesinden gelip gelmediğine dikkat etmelidir (Wiggins ve McTighe, 2005).

2.1.7.6. Kendini bilme. Günlük yaşamda, doğru bir şekilde öz değerlendirme ve öz düzenleme yapma kapasitesi, anlayışı yansıtır. Üstbilis, nasıl ve neden düşündüğümüz ve tercih ettiğimiz öğrenme yöntemleri ile anlayışımız arasındaki ilişki hakkında kendi bilgimize atıfta bulunur. Kendini bilmek, anlamanın önemli bir yönüdür. Kendini bilme boyutunda daha anlayışlı olma, dünyayı görme yollarının bilinçli olarak sorgulanmasını gerektirmektedir. Kendini bilme, düşüncedeki kaçınılmaz kör noktaları veya gözden kaçanları arayıp bulma disiplinine sahip olma ve etkili görünen alışkanlıkların, güvenin, güçlü inançların ve dünya görüşlerinin altında gizlenen belirsizlik ve tutarsızlıklarla yüzleşmeyi içerir. Başka bir ifadeyle, öz-bilgiye daha fazla dikkat etme, en geniş anlamda öz-yansımaya öğretme ve değerlendirme anlamına gelir. Eğitimin bazı alanlarında anlayışın kendini bilme boyutuna yönelik oldukça iyi örnekler vardır. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin kendi öğrenme stilleri hakkında daha fazla üstbilis ve farkındalık geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla yapılan yansıtma veya yazma ve sahne sanatları derslerinde sürekli olarak yapılan kendini yansıtma çalışmaları kendini bilme boyutunun nitelikli örnekleridir (Wiggins ve McTighe, 2005).

Bir değerlendirme perspektifinden bakıldığında, altı boyut, çeşitli anlayış göstergeleri sunmaktadır. Böylece, anlayışı ortaya çıkarmak için değerlendirmelerin seçimine ve tasarımına rehberlik edebilirler. Bir konuya ilişkin olgun bir anlayış, ideal olarak altı tür anlayışın tümünün tam gelişimini içermektedir (Wiggins ve McTighe, 2005).

Anlayışın boyutları Bloom'un taksonomisinde olduğu gibi bir hiyerarşi içerisinde değildir. Boyutlar bir sıra izlemez ya da birbirinin ön koşulu değildir. Anlayışın altı boyutu birbirine eşittir ve eğitim kanıtlarını belirlemede kullanılacak göstergelerdir. Ayrıca,

program hazırlarken içeriğin doğasına ve hedeflere bağlı olarak uygun boyut ya da boyutlar seçilebilir. Anlayışın değerlendirilmesinde tüm boyutların aynı anda kullanılması gerekli değildir. Örneğin, yorumlama ve empati öğrencilerin bir romanı anlamalarını değerlendirmede kullanılacak uygun boyutlardır, uygulama ve açıklama boyutları ise matematiğe doğal olarak uygundur (McTighe ve Wiggins, 2012).

2.1.8. UbD (Understanding by Design) Geriye Doğru Tasarım

Anlayışın altı boyutu, geriye doğru tasarımın üç aşamasının temelinde yer almaktadır. İstenen anlayışları, gerekli değerlendirme görevlerini ve büyük olasılıkla öğrenci anlayışını geliştirecek öğrenme etkinliklerinin netleştirilmesine yardımcı olacaktır. Anlayışın boyutları anlamların sabit olmadığını ve öğrenen tarafından gerekli anlamlandırmayı sağlamak için belirli öğrenme eylemlerinin ve performans değerlendirmelerinin gerekli olduğunu hatırlatmaktadır. Öğrenciler genellikle öğrenmelerindeki görevlerinin verilen bilgileri gerektiğinde hatırlamak olduğu yanılığındadırlar. Eğitim uygulamalarının temel amacı öğrencilerin etkinliğin anlamını fark etmelerini sağlamaktır. Ancak öğrenciler öğrenmeyi amaçladıkları şeyin etkinlik olduğu düşüncesi ile eğitim sırasındaki görevlerinin sadece etkinlikle meşgul olmak olduğunu düşünebilirler. Anlayışın geliştirilmesi için öncelikle öğrencilere bilgiyi almaktan çok daha fazlasının beklendiği hissettirilmelidir. Bunun için tasarım belirli gerçekler ve beceriler ışığında belirlenen çözümlerden değil, öğrencilerin çözmesi beklenen problemlerden oluşturulmalıdır (Wiggins ve McTighe, 2005).

Geriye doğru tasarım, öğrencilerin karmaşık görevleri anlamalarına ve bunlara yanıt vermelerine ve kendi kendilerini yöneten öğrenenler olmalarına yardımcı olan müfredatı kavramsallaştırmaya ve yapılandırmaya yönelik bir yaklaşımdır (McTighe ve Wiggins, 2012). Tasarım yapılırken içeriklerin belirlenmesi, belirlenen içeriğin nasıl aktarılacağına kararlaştırılması önemli olsa da odak noktası öncelikle müfredatın istenen çıktıları olmalıdır (D'angelo ve diğ., 2019). Geriye doğru tasarım öğretimin bir amaç olduğu ve müfredat planlamasının öğretimden önce geldiği fikrine dayanan üç aşamalı bir müfredat birimi tasarım süreci sunar (McTighe ve Brown, 2021). Geleneksel modelde önce kaynaklar belirlenir, ders materyalleri ve öğrenme süreçleri oluşturulur, sonrasında ölçme-değerlendirme araçları geliştirilirken; geriye doğru tasarımda süreç farklı işlemektedir (Sadık ve Ergüleç, 2021). Bu yaklaşımın kullanılması, diğer müfredat planlama biçimlerinin aksine, öğretimde öğretmenlerin öğrenme sürecinden ziyade öncelikle öğrenme çıktılarına odaklanmasını sağlar (D'Angelo ve diğ., 2019).

Geriye doğru tasarım, öğretme ve öğrenme faaliyetlerinde kullanılacak yöntem ve materyallerden önce, geliştirilmesi hedeflenen anlayış ve bu anlayışın kanıtları hakkında çok fazla düşünmeyi içerir (Wiggins ve McTighe, 2005). Bu tasarım süreci, tek bir ünite, yıllık bir kurs ve K-12 müfredatının tamamını planlamak için verimli bir şekilde uygulanabilir (McTighe, 2010).

Bu durumda, anlayış geliştirmek amacıyla tasarlanan programların öncelikle öğrencileri öğrenme sürecindeki görevlerinin bilgiyi alıp hatırlamak olduğu yanılığısından kurtararak, sunulan bilgilerin altında yatan ilişkiler ve bağlantıları aktif olarak “ortaya çıkarmak” ve anlamlarını düşünmek olduğunu anlamalarına yardımcı olması gerekmektedir. Anlam öğretilemez; iyi bir tasarım ve uzman tarafından yapılan etkili koçluk yoluyla öğrenci tarafından şekillendirilmelidir. Bu nedenle, öğrenci anlayışını geliştirmek için tasarlanmış bir müfredatın yapacağı şeyin bir kısmı, öğrencilere işlerinin yalnızca gerçekleri ve becerileri öğrenmek olmadığını, aynı zamanda anlamlarını sorgulamak olduğunu “öğretmek”tir (Wiggins ve McTighe, 2005).

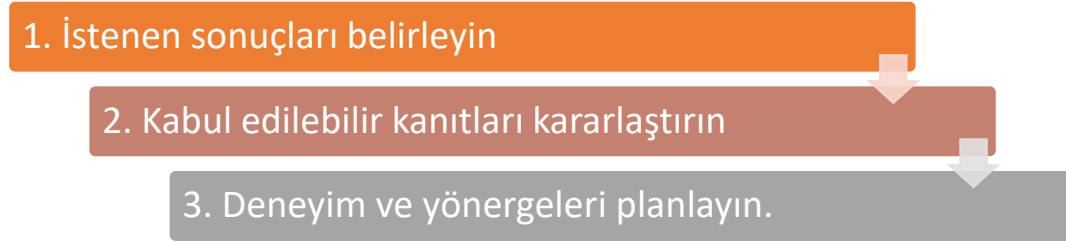
Öğretmenlerin mesleki gelişimini devam ettirmede kullanılabilecek pek çok kaynak, yöntem ve araç bulunmaktadır. Geriye doğru tasarım da bu araçlardan biridir (Yurtseven ve Altun, 2017). Som, Türkan ve Altun, (2016) mesleki gelişim programlarında geriye doğru tasarımın başarımın artırılmasının yanında olumlu tutum geliştirmede etkili olduğunu bulmuş ve yapılacak çalışmalarda tasarım modeli olarak geriye doğru tasarımın kullanılmasını tavsiye etmişlerdir. Wiggins ve McTighe (2012), geriye doğru tasarımın uygulanmasının, öğrencilerde kalıcı bir anlayış oluşturabilecek derslerin sürekli analizini ve gözden geçirilmesini içerdiğini belirtmiştir.

Geriye doğru tasarım adından da anlaşılacağı gibi planlama sürecinin geleneksel modellere göre tersine işlediği bir modeldir. Buna göre öğretmenlerin öğretecekleri konuyu ya da bunu nasıl öğreteceklerini tasarlamadan önce hedeflerini belirleyip bu hedefleri nasıl değerlendireceklerini belirlemeleri gerekmektedir (Yurtseven ve Doğan, 2018). Geriye doğru tasarım, planlaması için üç aşamalı bir süreci sunar ve süreci somutlaştıran bir şablon ve tasarım araçları seti içerir (McTighe ve Wiggins, 2012). Öğretim planlaması yaparken kullanılacak öğretim yöntemleri, derslerin sıralaması ve kaynak materyallerin seçimi ancak istenen sonucun ve değerlendirmelerin açık bir şekilde belirlenmesi sonrasında başarılı bir şekilde tamamlanabilir. Net bir hedefe sahip olmak, planlamamıza odaklanmamıza ve amaçlanan sonuçlara yönelik amaçlı eylemleri yönlendirmemize yardımcı olur (Wiggins ve McTighe, 2005). Anlayış geliştirme geriye doğru tasarımın üç aşamalı planlama süreci ile yapılabilir (Roth, 2007).

Eğitim ve öğretimde kullanılan tüm yöntem ve malzemeler, istenen sonuçların vizyonunun net bir Şekilde anlaşılmasıyla Őekillenir. Bu, ğrencinin neyi anlaması ve yapabilmesi gerektiğini net bir Şekilde ifade edebilmemiz gerektiği anlamına gelir (Wiggins ve McTighe, 2005).

Öğretim programı tasarlamada hedefleri netleŐtirmeden ğretim materyallerini, konu içeriklerini, ilginç ders materyallerini belirlemek çok anlamlı olmayacaktır. Hedefler ve bu hedeflerin ğrenci etkinlikleri ve baŐarıları için anlamı belirlenmedikçe içerik standartları uygun Şekilde belirlenemez. İyi bir tasarımın temelini öğrencilere kazandırılan yeni teknik becerilerden çok, tasarımcıların üzerinde ayrıntılı düşünerek iyi yapılandırdıkları hedeflerin belirlenmesi oluşturmaktadır (Wiggins ve McTighe, 2005).

Anlayış geliştirme için program tasarımının başlangıcında hangi kitabı okuyacağız, hangi aktiviteleri uygulayacağız sorularının yerini “ğrenciler eğitim sonunda, yapılan etkinlikler ve okunan kitaplardan bağımsız olarak, nasıl bir anlayışa sahip olmalıdır?” sorusu almalıdır (Wiggins ve McTighe, 2005). Geriye doğru tasarımın aşamaları Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2.2: Geriye Doğru Tasarımın AŞamaları (Wiggins ve McTighe, 2005, s.18)

2.1.8.1. Birinci aşama: istenen sonuçların tanımlanması. Kalıcı kavramlar, yeni durumlara aktarılabilen, sınıfın ötesinde kalıcı değeri olan, disiplinin kalbinde yer alan ve genellikle soyut, sezgilere aykırı ve yanlış anlaşılan önemli fikirler veya temel süreçlerdir (Roth, 2007). Geriye doğru tasarımın ilk aşaması, bir kursun hedeflerini inceler ve geçerli standartları ve sonuçları gözden geçirir. Bu aşama, tüm aŐamalar arasında en önemlisi olabilir (Florian ve Zimmerman, 2015). Tasarımın ilk aşamasında, istenen sonuçlar olarak adlandırılan transfer, anlama, kazanım gibi kavramlardan bahsedilmiŐtir. Transfer, ğrencilerin yeni öğrenme durumlarında bilgiyi bağımsız olarak kullanmaları olarak tanımlanabilir. Anlama, kalıcı ve aktarılabilir fikirlerin yanı sıra kıŐkırtıcı temel soruların sunulduğu kısımdır. Kazanım kısmında ise ünite sonunda kazandırılması gereken bilgi ve beceriler belirlenir. İlk aŐamanın temel bileŐenleri büyük fikir ve temel sorudur. Bu iki bileŐen, öğrencilerin “büyük resmi” görmelerini ve kalıcı anlayıŐlara ulaşmak için ünite

boyunca merak duygusuyla sorgulama yapmalarını geliştirir (Yurtseven ve Altun, 2017). İstenen sonuçların belirlenmesinde;

- Öğrenenler öğretimin sonunda neleri yapabilmeli, bilmeli ve anlayabilmelidir?
- Hangi içeriği ne amaçla öğretmeliyim?
- İçeriği hangi sırayla ve neden bu sırayla öğretmeliyim?
- Öğretimin sonunda hangi uzun vadeli anlayışlar istenmektedir? Soruları göz önünde bulundurulmalıdır (D'Angelo ve diğ., 2019).

Öğrenme hedefleri ve öğretmen rolleri Tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1. *UbD Öğrenme Hedefleri ve Öğretmen Rollerini (Wiggins ve McTighe, 2011, s.105)*

Birbiriyle İlişkili 3 Öğrenme Hedefi	Kazanım	Anlama	Transfer
	Bu hedef, öğrencilerin olgusal bilgiler ve temel beceriler edinmelerine yardımcı olmayı amaçlar.	Bu hedef, öğrencilerin önemli fikir ve süreçlerin anlamını oluşturmalarına (bir anlayışa varmalarına) yardımcı olmayı amaçlar.	Bu hedef, öğrenenlerin öğrenmelerini yeni durumlarda özerk ve etkili bir şekilde transfer etme yeteneklerini desteklemeyi amaçlar.
Öğretmen Rolü ve Öğretim Stratejileri Not: Yukarıdaki hedefleri gibi, bu üç öğretim rolü (ve bunlarla ilişkili yöntemler), belirlenen öğrenme sonuçlarının peşinde birlikte çalışır.	Doğrudan Öğretim Bu rolde, öğretmenlerin birincil rolü, hedeflenen bilgi ve beceriler konusunda açık öğretim yoluyla (gerekli yerlerde farklılaştırarak) öğrencileri bilgilendirmektir. <i>Stratejiler:</i> • Sunumlar • Gelişmiş organizatörler • Grafikler • Sorgulama (yakınsak) • Gösteri/modelleme • Süreç rehberleri • Rehberli uygulama • Geri bildirim, düzeltmeler • Farklılaştırma	Koçluk Bir koçluk rolünde, öğretmenler net performans hedefleri belirler, giderek karmaşıklaşan durumlarda (bağımsız uygulama) gerçekleştirmek için devam eden fırsatları denetler, modeller sağlar ve sürekli geri bildirimde bulunur (mümkün olduğunca kişiselleştirilmiş). Ayrıca gerektiğinde anlık öğretim ve geribildirim (doğrudan öğretim) sağlarlar. <i>Stratejiler:</i> • Özgün uygulama bağlamında özel geri bildirim sağlayan sürekli değerlendirme • Konferanslar • Öz değerlendirme ve yansıtmayı teşvik etmek	Kolaylaştırıcı Eğitim Bu roldeki öğretmenler, öğrencileri aktif olarak bilgi işleme dahil eder ve gerektiğinde farklılaştırarak karmaşık problemler, metinler, projeler, vakalar veya simülasyonlar hakkında araştırmalarına rehberlik eder. <i>Stratejiler:</i> • Tanıma değerlendirmeleri • Analojileri kullanma • Grafik düzenleme • Sorgulama (farklı) ve derinlemesine araştırma • Kavram kazanımı • Sorgulama odaklı yaklaşımlar • Probleme dayalı öğrenme • Sokratik seminer • Karşılıklı öğretim • Biçimlendirici (sürekli) değerlendirmeler • Anlam defterleri • Geri bildirim/düzeltilmeler • Yeniden düşünme ve yansıtma • Farklılaştırılmış yönergeler

2.1.8.2. İkinci aşama: kanıtların belirlenmesi. Öğrencinin istenen kalıcı anlayışa ulaştığını doğrulamak için ihtiyaç duyulan değerlendirme görevlerinin çeşitliliğine ve derinliğine odaklanır (Roth, 2007). Geriye doğru tasarımın ikinci aşaması planlayıcıları ders içerikleri ve öğrenme etkinliklerini planlamadan önce değerlendirmeyi düşünmeye teşvik eder. Öğrencilerin birinci aşamada belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaştığını ortaya çıkaracak değerlendirme yöntemleri belirlenir (McTighe ve Brown, 2021). Anlayışın geliştirilmesi ancak öğrenilenlerin yeni durumlara uygulanmaları ve açıklanmalarını içeren performans değerlendirmeleri yoluyla ortaya çıkarılabilir (McTighe ve Brown, 2021). Eğitimci ikinci aşama sırasında öğrenmeye ilişkin kanıtları nasıl toplayacağını düşünmeye başlamalıdır. Bu aşama genellikle eğitmenin, öğrencilere bilgi ve becerileri nasıl öğreteceğine karar vermeden önce öğrencinin öğrenmesi ve yeterliliğine ilişkin kanıtlar hakkında daha fazla düşünmesini içerir. Tipik olarak, öğrenci öğreniminin kanıtı, değerlendirmeler (kısa sınavlar, testler, projeler vb.) şeklinde toplanır. Oluşturulan değerlendirmeler, oluşturulan istenen öğrenme sonuçlarıyla uyumlu olmalıdır. Yukarıda açıklanan Altı Anlayış, öğretim hedeflerinin eleştirel olarak nasıl ölçüleceğine dair bir çerçeve sağlar (D'Angelo ve diğ., 2019).

2.1.8.3. Üçüncü aşama: öğrenme deneyimlerinin ve öğretimin planlanması. İstenen sonuçlar ve anlayışın kanıtlar oluşturulduktan sonra, öğretim etkinliklerini planlamaya başlamak uygundur (D'Angelo ve diğ., 2019). En başarılı öğretim, istenen öğrenme çıktıları (1. Aşama) ve hedeflenen öğrenmenin gerçekleştiğini gösterecek kanıtlar (2. Aşama) hakkında netlikle başlar. Planlanan öğretme ve öğrenme etkinliklerini tanımlayan günlük dersler daha sonra geliştirilir (3. Aşama) (McTighe, Brown, 2021).

Öğretmenin ilgi çekici görevler ile etkili görevlerin kesişimini düşünmesini gerektirir. Bu kesişme noktasındaki etkinlikler, öğrencileri anlama ve kavram yanılıklarını keşfetmeye motive eder (Roth, 2007). Öğretmenler bu aşamada öğrenme etkinliklerini tasarlarken öğrencilerin geliştirilmesi hedeflenen anlayışları ancak kendi çabaları ile öğrenme etkinlikleri aracılığıyla anlamları kendilerinin oluşturacağı bilgisini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (McTighe ve Brown, 2021).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Riskli Oyunun Yeniden Tanımlanması ve Yeni Eklenen Kategoriler

Sandseter (2007) tarafından belirlenen 6 riskli oyun kategorisine etki yaratan oyun ve dolaylı risk olmak üzere iki kategori daha eklenmiştir. Ayrıca, bu araştırmalar riskli oyunların sadece dış mekanlardaki fiziksel oyun aktivitelerinde değil erken çocukluk eğitiminin bütün ortamlarında incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır

Kleppe ve diğeri (2017) yaptıkları etnografik çalışmada, riskli oyun anlayışı ile bağlantılı olarak 4 yaşın altındaki çocuklar için riskli oyunun oluşumunu ve özelliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada araştırmacı katılımcı gözlemci rolü üstlenmiştir. İdeal olanın uzun vadeli katılım olduğu geleneksel etnografinin aksine, bu keşif araştırmasının odağı dar bir şekilde belirlenmiş, daha az müdahaleci ve kısa zaman alan veri toplama sürecine sahiptir. Çalışmaya ikisi orman anaokulu olmak üzere beş anaokulu katılmıştır. Bir yaş grubunda 26 çocuk, iki yaş grubunda 20 çocuk ve 3 yaş grubunda 7 çocuktan oluşan gruplar 10 gün boyunca gözlemlenmiştir. Bir yaşındaki çocuklar 4 gün daha gözlemlenmiştir. Aynı çocuklar bir sonraki yıl tekrar gözlemlenmiştir. Çalışma riskli oyuna ilişkin var olan tanımlamanın ve kategorilerinin iki ve üç yaş çocukları için uygun olduğunu önermekle birlikte bir yaş çocuklarının riskli oyunlarının farklılıklar gösterdiğini belirtmiştir. Çalışma sonucunda riskli oyuna ilişkin anlayışı geliştirmek için tanım “bedensel, duygusal, algısal veya çevresel yönden belirsizlik ve keşif içeren, olumlu ya da olumsuz sonuçlara yol açabilecek oyunlar” olarak uyarlanmış, etki yaratan oyun ve dolaylı risk kategorileri eklenmiştir. Etki yaratan oyun, çocuğun kendini ya da bir cisim tekrarlı olarak çarpması, Dolaylı risk ise çocuğun, başka bir çocuk riskler alırken heyecanlanıp tepkiler vermesi olarak tanımlanmıştır.

Kleppe (2018a), erken çocukluk eğitimi kurumlarında bir, iki ve üç yaş çocuklarına sağlanan riskli oyunları incelemiştir. Çalışmasını küçük ölçekli, 1-3 yaş grubu çocukların riskli oyunlarını keşfedici araştırma olarak yürütmüştür. Çalışmada boylamsal bir araştırma olan “Better Provision for Norwegian Children in ECEC (BePro)” (EÇEB’de Norveçli Çocuklar İçin Daha İyi Hizmet) katılımcıları arasından seçilen üç okul öncesi kurumuna devam eden 39 çocuk ile yürütülmüştür. Çalışma kapsamında her kurumda günün tamamının gözlemlendiği üç gözlemden oluşan, toplam dokuz günlük gözlem yapılmıştır. Çalışmada 1-3 yaş grubu çocukları için uygun riskli oyunlar, çok yönlü, esnek ve karmaşık ortamlar sunulmuş ve sağlanmıştır. Çok yönlülük, çocuklar için riskli oyunun büyük yükseklik, yüksek hız, etki yaratan oyun, boğuşmalı oyunlar, tehlikeli unsurlar, tehlikeli aletler ve dolaylı risklerle oynama kategorilerini kapsayan, çok çeşitli deneyimlere erişilebileceği, esneklik, çoğunlukla ekipmanların ve ortamların çocuklar tarafından nasıl manipüle edilebileceği, dönüştürülebileceği, karmaşıklık ise, ortam ve ekipmanlar tarafından sunulan çeşitli risk seviyelerinin, farklı bireysel gelişim ve risk tolerans seviyelerini karşılamak için yeterince kapsamlı olması olarak açıklanmıştır. Buna göre, bu çalışma, daha uygun imkânlarla sahip merkezlerin daha çeşitli riskli oyun fırsatlarına sahip olduğunu (daha riskli oyun değil)

göstermektedir. Buna ek olarak, riskli oyun için uygunluğun değerlendirilmesi, büyük ölçüde ITERS-R (Infant/Todler Environment Rating Scale-Bebek/Yürümeye Başlayan Çocuk Ortamı Derecelendirme Ölçeği-) puanları ile örtüşmektedir; başka bir ifadeyle, bir kurumun riskli oyun yeterliliği, kalitenin genel değerlendirmesiyle örtüşmektedir.

Cooke, Wong ve Press (2020) makalelerinde son 10-15 yıldır erken çocukluk eğitiminin gündeminde yer alan riskli oyun kavramına ilişkin çalışmaların çocukların açık havadaki riskli oyunlarına odaklanmasını eleştirmiştir. Riskli oyunla ilgili araştırmalar, çocukların riskle ilişkisinin büyük ölçüde varsayılan olumsuz çağrışımına meydan okurken, açık hava oyunlarında riskli oyun şeklinde kavramsallaştırılması eğitimcilerin çok çeşitli yararlı risk alma uygulamalarını gözden kaçırmalarına sebep olabilir. Riski çocuklar için açık havada fiziksel oyun oynamaktan daha fazlası olarak tanımlayan az sayıda araştırma makalesi bulunmaktadır. Erken çocukluk eğitiminde riskli oyunların içeride de incelenmesi, eğitimcilerin bu alandaki uygulamalarını geliştireceği düşünülmektedir. Çocuklar için daha kapsamlı bir risk alma anlayışının geliştirilmesi, eğitimcileri bütüncül bir yaklaşım doğrultusunda çok çeşitli yararlı risk deneyimleri planlamaya ve desteklemeye teşvik edecektir. Ayrıca bu alanda yapılacak daha fazla araştırma, erken çocukluk eğitimine önemli bir katkı sunan, genişletilmiş bir risk kavramsallaştırmasına yol açabilir. Pek çok eğitmen kendine güvenen, yetkin ve dirençli çocukların gelişiminde risklerin önemini kabul etmektedir. Bu durum riskli oyun kavramının sadece dışarıdaki fiziksel oyun aktivitelerinde değil erken çocukluk eğitiminin bütün ortamlarında incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Obee (2019) doktora tezi kapsamında çocukların riskli oyun fırsatlarının artırılmasını sağlayacak sosyal ve çevresel faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma ile çocukların riskli oyun fırsatlarını araştırmanın yanı sıra, çocukların riskli oyunları sırasında duygusal ve davranışsal ifadelerini, riskli oyuna katılımın çocukların fiziksel aktivitelerine etkisini de incelemiştir. Karma araştırma yöntemine göre yürütülen çalışma kapsamında gözlemler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan veri analizleri sonucunda, çocukluğa ilişkin varsayımlar, uygulayıcı ve ebeveynlerin riske yönelik tutumları ve pedagojik uygulamalar temalarına ulaşılmıştır. Çalışmanın bulguları riskli oyunun fiziksel aktivite seviyeleri ve dış mekan oyun alanlarını kalitesi ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Sandseter Kleppe ve Sando (2021) riskli oyunlarla ilgili çalışmaların daha çok dış mekan oyun alanlarına odaklanması ve tamamen özgür oyunların incelendiği çalışmaların sınırlılığı sebebiyle, yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında içeride/dışarıda, riskli oyunların nasıl ortaya çıktığını ve özelliklerini gözlemlemeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında çocukların günün kiminle ne yapacaklarını seçmekte özgür oldukları dönemlerinde iki dakikalık diziler şeklinde gözlem yapılmıştır. Katılımcılar belirlenen sekiz okuldan rasgele seçilen (5 kız, 5 oğlan) 4-5 yaşlarındaki 80 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmanın verilerini saniye bazında kodlanan 1878 rasgele kaydedilmiş iki dakikalık video kayıtları oluşturmaktadır. Kayıtlar 2017 yılı sonbaharında ve 2018 son baharında aynı çocuklarla gerçekleştirilmiştir. İncelemeler sonucunda çocukların riskli oyunlarının toplam veri materyalinin %20'sinde kaydedildiği görülmüştür. Çalışmada çocukların riskli oyunları büyük yükseklikler, yüksek hız, tehlikeli materyallerle oyun, tehlikeli unsurlara yakın oyun, boğuşmalı oyunlar, gözden uzaklaşma kategorilerine ek olarak etki yaratan oyun ve dolaylı risk olmak üzere sekiz kategoride incelenmiştir. Çocukların gözden uzaklaşma ve tehlikeli unsurların yakınında oyun kategorilerinde riskli oyunlarına rastlanmamıştır. Gözlemlenen riskli oyun kategorileri arasındaki dağılım büyük yükseklik (%4.1), yüksek hız (%2.9), boğuşmalı oyunlar (%2.7), tehlikeli materyallerle oyun (%0.4), etki yaratan oyun (%0.2) ve dolaylı oyun (%0.2) şeklindedir. Çalışmanın bulguları, çocukların riskli oyun miktarının yaş ve dışarıda oynama süresi ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir.

2.2.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde ülkemizde riskli oyunlarla ilgili yapılan araştırmalar özetlenmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında ölçek geliştirme, ebeveyn ve öğretmenlerin görüşlerini belirleme, çocukların riskli oyun tercihlerini belirleme amaçları ile çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Kavramın tanımlanması ve konu ile ilgili yapılmış çalışmaların incelenmesi amacıyla yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Ancak, konu ile ilgili mesleki gelişim programı aracılığıyla müdahaleyi içeren sadece bir çalışma bulunmaktadır.

Cevher-Kalburan (2014a) riskli oyun ile ilgili yapılan araştırmaları incelemeyi amaçladığı çalışmasında, riskli oyunu fiziksel risk kapsamında ele almıştır. Çalışma kapsamında riskli oyunun tanımına, özelliklerine ve riskli oyunu etkileyen faktörlere alan yazın ışığında açıklamalar getirilmiştir. Çalışma sonucunda Türkiye'de çocukların riskli oyunlarını desteklemeye yönelik politikalar geliştirilmesi, riskli oyunlara ilişkin yetişkin görüşlerinin belirlenerek hazırlanan eğitim programları ile riskli oyun konusunda farkındalık

oluşturulması önerilmektedir. Ayrıca oyun alanlarının incelenerek çocuklar için riskli oyun sağlayıcılığı daha yüksek oyun alanlarının planlanması önerilmiştir.

Bir başka araştırmada ise Cevher-Kalburan (2015), okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının riskli oyun anlayışını geliştirmek amacıyla hazırladığı müdahale programının etkililiğini incelemiştir. Çalışma nitel araştırma metotlarının kullanıldığı deneysel bir araştırma olarak yürütülmüştür. Katılımcılara müdahale öncesinde ve sonrasında riskli oyuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu soru formu uygulanmıştır. Araştırmacının tuttuğu yansıtıcı notlar, katılımcıların kısa değerlendirmeleri ve çizimleri ile veri üçgenlemesi yapılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nde eğitim alan 26 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Müdahale programı haftada bir kez 90 dakikalık dersler şeklinde altı hafta sürmüştür. Program kapsamında riskli oyunun kuramsal çerçevesi ele alınmış ve bunun yanında riskli oyuna ilişkin olumlu tutum ve derin bir anlayış geliştirme amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarına eğitim süreci boyunca haftalık okuma ödevleri verilmiştir. Katılımcılardan ayrıca çocukların dış mekanda oyunlarının gözlemlenmesi, öğretmenlerle riskli oyunlarla ilgili görüşmeler yapılması ve dış mekan oyun alanının riskli oyun sağlayıcılığı bakımından değerlendirmesi istenmiştir. Çalışmanın bulguları, müdahale programı sonrası öğretmen adaylarının, çocukların riskli oyunlarına daha olumlu bir bakış açısına sahip olduğu ve müdahalenin, riskli oyuna ilişkin daha derin bir anlayış geliştirdiğini göstermiştir.

Bir diğer çalışmada, Cevher-Kalburan ve İvrendi (2016) ebeveynlik tutumlarının çocukların riskli oyunlarına yönelik ebeveyn görüşlerini yordama gücünü belirlemeyi amaçlamıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen “Çocukların Riskli Oyunlarına Yönelik Ebeveyn Görüşleri Ölçeği (Parents' Thoughts about Children's Risky Play-PTaCRP)” ve “Ebeveyn Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmaya 2013-2014 eğitim öğretim yılında Denizli ilinde bulunan anaokulları arasından seçkisiz olarak belirlenen 10 anaokulundan 890 ebeveyn katılmıştır. Çalışmanın bulguları, ebeveynlerin riskli oyunlara ilişkin görüşleri ve çocuklarının riskli oyunlarına yönelik uygulamalarında, ebeveynlik tutumları, cinsiyet, öğrenim durumu ve çocuk sayısının güçlü birer belirleyici olduğunu göstermiştir. İzin verici ve demokratik ebeveynlik tutumları ebeveynlerin riskli oyunların faydaları ile ilgili görüşlerini etkilerken, otoriter ve izin verici ebeveynlik tutumu ise ebeveynlerin riskli oyunlarla ilgili uygulamalarını yordamaktadır.

Güler ve Demir (2016) okul öncesi öğretmenlerinin çocukların riskli oyunlarına yönelik görüş ve algılarını incelemeyi amaçladığı çalışmasını nitel araştırma yöntemlerini kullanarak açılımlı bir araştırma olarak şekillendirmiştir. Çalışmaya 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Ankara ilinde altı farklı kurumda görev yapan 25 öğretmen katılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış sorulardan oluşan görüşme formu kullanılarak bireysel görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın bulguları okul öncesi öğretmenlerinin çocukların riskli oyunlarına temkinli yaklaştıklarını göstermiştir. Çocukların güvenliğini sağlama endişesi, öğretmenlerin riskli oyunlara engel olmalarına sebep olmaktadır. Ayrıca velilerin ve idarenin oyuna yönelik tutumları ve okul bahçelerindeki fiziksel sorunların da riskli oyunları engelleyen etmenler olarak ortaya çıkmaktadır.

Tez çalışmasından uyarlanan makalede Ünüvar ve Kanyılmaz (2017) 4-6 yaş çocukları için riskli oyunlara izin verme ölçeğini geliştirmeyi amaçlamıştır. Burdur il merkezinde öğretmenlik yapan 19 okul öncesi öğretmeni ve 31 ebeveyn ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, alan yazın incelemesi ve uzman görüşleri ışığında 89 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Yapılan analizler sonucunda geçerli ve güvenilir, 21 madde ve 4 boyuttan oluşan “Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği” ortaya konmuştur.

Türkiye’de çocuk oyun alanlarının risk içeren oyunları desteklemesi açısından incelenmesi amaçlanan çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışmasına göre desenlenmiştir (Banko ve diğ., 2018). Çalışma kapsamında Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan 14 oyun alanı uygunluk örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmanın verileri “Oyun Alanları Derecelendirme Ölçeği” ve Sandseter’in risk kategorilerine göre yapılan gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda incelenen 14 oyun alanından sadece bir tanesinin riskli oyunları destekler nitelikte, güvenli, çocukların ilgisini çekecek tarzda dizayn edilmiş ve bütün gelişim alanlarına katkı sağlayacak yapıda tasarlandığı bulunmuştur. İncelenen diğer oyun alanlarının ise riskli oyunlar destekler nitelikte olmadığı görülmüştür.

Yalçın ve Tantekin-Erden (2018) erken çocukluk döneminde riskli oyuna ilişkin yapılan çalışmaların sistematik bir analizini yapmayı amaçladıkları çalışmalarında SCOPUS, ERIC, ULAKBİM, Contemporary Index veri tabanlarında 2003-2017 yılları

arasında, risk, risk alma, riskli oyunlar ve risk algısı anahtar kelimelerini kullanarak ulaştıkları çalışmaları incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda riskin genellikle tehlike kavramı ile karıştırıldığı ve bunun sonucunda risk almanın olumlu etkilerinin göz ardı edildiği görülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar riskli oyunun çocuk gelişimine katkılarının bilimsel olarak kanıtlanmasına rağmen modern toplumlarda yaşayan ebeveynlerin genellikle riskli oyunlara ilişkin olumsuz tutuma sahip olduklarını gösterdiği bulunmuştur. Çalışma riskli oyunlarla ilgili yapılan çalışmaların genellikle İskandinav ülkelerinde gerçekleştirildiğine dikkat çekmiştir. Bunun sebebinin İskandinav kültürünün aşırı korumacı ebeveyn olmaya karşı olması ve dış mekanda oyun oynamanın eğitim politikası olarak çok önemsenmesi olabileceğini belirtmişlerdir.

Bir başka tez çalışmasında Moralı (2019) Denizli ilinde bulunan bağımsız anaokulu dış mekan oyun alanlarında sunulan riskli oyun fırsatlarını fiziksel özellikler, yönetici ve öğretmen yaklaşımlarına göre incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma karma araştırma modellerinden olan yakınsayan paralel desene göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 56 okul yöneticisi ve 19 okul öncesi öğretmeninden oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Yöneticilerine Yönelik Soru Formu”, “Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Soru Formu”, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve dış mekan oyun alanlarının fotoğrafları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları çocukların dış mekan oyun alanlarının riskli oyunların büyük yükseklik, yüksek hız ve itiş-kakış oyunları kategorilerine imkan sağlarken tehlikeli araçlar ile oyun, tehlikeli unsurlara yakın oyun ve gözden uzaklaşma kategorilerindeki oyunlara imkan sağlamadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin yüksek hızda oyun ve itiş kakış oyunlarına güvenlik endişeleri nedeni ile izin vermedikleri görülmüştür.

Sicim-Sevim ve Bapoğlu-Dümenci (2020) çalışmalarında çocukların riskli oyunla ilgili algıları ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında 4-5 yaş grubunda okul öncesi eğitim alan 30 çocuğun (13 kız, 17 erkek) risk algıları yarı yapılandırılmış görüşmeler ve çocukların resimleri aracılığıyla incelenmiştir. Ailelerin tutumlarını belirlemek amacı ile de Ebeveyn Tutum Ölçeği 54 ebeveyne (30 anne, 24 baba) uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, ailelerin genel olarak demokratik tutum sergilemelerine karşın, çocukların en çok aileleri ve öğretmenleri tarafından açık alanlarda olabilecek tehlikeler tarafından uyarıldıkları bulunmuştur. En çok riskli gördükleri yerlerin açık alanlar olduğu ve düşme ya da yaralanmalardan korktukları ortaya çıkmıştır. Özetle,

çocukların ifadelerinde yer alan riskli oyun içerikleri (yüksekten kayma, itiş-kakış oyunu gibi) onların oyunlarının doğal bileşeni olduğundan dolayı, bu tür oyunların ailelerin tutumlarının demokratik olarak nitelendirilmiş olsa dahi, çocukların oyun oynarken risk almalarında kısıtlayıcı bir rol oynadığı çıkarımı elde edilmiştir.

Ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına ilişkin görüşlerinde etkili olan etmenlerin incelenmesi amaçlanan çalışma nicel araştırma yöntemlerinden, genel tarama modeline göre şekillendirilmiştir (Karaca ve Aral 2020). Çalışmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde okul öncesi eğitim alan çocukların ebeveynleri (400 anne, 250 baba) arasından seçilmiştir. Çalışmanın verileri “Genel Bilgi Formu” ve “Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)-Ebeveyn Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda ebeveynlerin riskli oyunla ilgili görüşlerinde çocuğun cinsiyetinin etkisi olmadığı görülmüştür. Bunun yanında tek çocuklu ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlar oynamalarını daha çok desteklediği görülmüştür.

Bir başka araştırmada Karaca ve Uzun (2020), okul öncesi öğretmenlerinin çocukların riskli oyun oynamalarına ilişkin görüşlerini belirleyen, EÇRODA-Öğretmen Formu’nu geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla Afyonkarahisar il merkezinde bulunan 381 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde alan yazın taranarak 44 soruluk madde havuzu oluşturulmuş, ölçme aracının görünüş ve kapsam geçerliliğinin sağlanması açısından 11 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Ölçek beşli Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ($\alpha=.869$) ile hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda dört faktörlü (Gereğine İnanma: 14, Riskli Davranışlara Tolerans: 4, Kaygı Duyma: 4, Riskli Davranışları Ayırt Etme: 3) 25 maddeden oluşan ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur.

Keleş ve Yurt (2020) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin kendi çocukluklarında riskli oyunlara dahil olma durumları ve yaralanma geçmişlerini belirlemenin yanında sınıflarındaki çocukların riskli oyunlarını yönetirken kullandıkları stratejileri incelemeyi amaçlamıştır. 190 öğretmenin katıldığı çalışmanın verileri senaryolara dayalı durum kartları şeklinde, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma kapsamında riskli oyunların sadece büyük yükseklik ve yüksek hız kategorileri incelenmiştir. Bulgular öğretmenlerin riskli oyun

ve yaralanma geçmişlerinin büyük yükseklikteki oyunları yönetim stratejilerini etkilemezken, yüksek hızla ilgili oyunları yönetim stratejilerini etkilediğini göstermiştir.

Bir başka araştırmada ise Yılmaz (2020), okul öncesi dönem çocuklarının riskli oyun tercihlerini incelemeyi amaçlamıştır. Mersin ilinde bulunan beş farklı okul öncesi eğitim kurumundan belirlenen, yaş aralığı 60-66 ay arasında değişen 100 çocuk çalışmaya katılmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Çocukların riskli oyun tercihleri betimsel olarak incelenip frekans dağılımları ile sunulurken, riskli oyun tercihleri içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmanın bulguları çocukların riskli oyunlara katılmaya istekli olmadığını göstermiştir. Bu durumun en temel iki sebebi çocukların fiziksel yaralanma ve zarar görmekten korkması ve ebeveynlerinin tepkilerinden çekinmeleri olarak belirlenmiştir.

Tez çalışması kapsamında Elmallı (2021) ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeylerinin, çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını yordama durumunu belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel ve ilişkisel tarama modellerinde yaptığı çalışmada Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği'nin alt boyutları olan Problem Davranış Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya 4-5 yaşında 253 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre çocukların riskli oyunlarına annelerin babalardan daha çok izin verdiği görülmüştür. Ayrıca öğrenim durumu yükseldikçe ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeylerinin arttığı görülmüştür. Ebeveynlerin çocukların riskli oyunlarına izin vermesi ile çocukların cinsiyeti arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür. Ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin pozitif, problem davranışlar arasındaki ilişkisinin negatif olduğu bulunmuştur.

Çetken-Ataş ve Sevimli-Çelik (2021) çalışmalarında altı okul öncesi eğitim kurumunun dış mekan oyun alanlarındaki riskli oyun fırsatlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla riskli oyun kategorilerini göz önünde bulundurarak her kurumun dış mekan oyun alanında gözlemler yapmışlardır. Yapılan analizler sonucunda büyük yükseklik ve yüksek hız kategorilerinde riskler alındığı görülmüştür. Ancak araştırmacılar, bu kategorilerin gözlenmiş olmasının çocukların bu kategorilerde kaliteli oyunlar oynadığı anlamına gelmediğini ifade etmişlerdir. Güvenlik endişeleri ve diğer kısıtlamalar sebebiyle incelenen ortamlardaki riskli oyun fırsatlarının çok sınırlı olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda çocukların riskli oyun deneyimleri için daha fazla fırsata sahip

oldukları oyun alanlarının tasarlanması, eğitimcilerin ve okul yöneticilerinin bilgilendirilmesi önerilmiştir.

Bir başka derleme çalışması ise Dereobalı ve Çandır (2021) tarafından riskli oyunların çocukların motor gelişimindeki rolünün belirlenmesi amacı ile yapılmıştır. Çalışma kapsamında alan yazındaki riskli oyunla ilgili araştırmalar incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda riskli oyunların bağımsızlık, zorlukların üstesinden gelme, özgüven, risk yönetimi becerileri, motor becerilerin geliştirilmesi gibi pek çok alanda yararı olduğu ifade edilmiş ve çocukların oyunlarında etkili olan tüm paydaşların riskli oyunlar için ortam sağlamalarını önermiştir.

Yüksek lisans tezi kapsamında Kurt (2022) kurum, sınıftaki çocuk sayısı, sınıfta yardımcı öğretmen bulunması, kıdem ve çocukların yaş grubu faktörlerine göre öğretmenlerin riskli oyunlara yönelik tutumlarını incelemiştir. Çalışma kapsamında öğretmenlerin riskli oyuna ilişkin görüşleri de belirlenmiştir. Araştırmada ardışık karma yöntem kullanılmıştır. Öğretmenlerin çeşitli faktörlere göre riskli oyuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla 484 okul öncesi öğretmenine demografik bilgi formu ve EÇRODA-Öğretmen Formu uygulanmıştır. Riskli oyunlara yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla ise 21 okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenin çalıştığı kurum türü, sınıfta yardımcı öğretmenin bulunması ve dış mekan oyun alanında geçirilen süre faktörlerinin öğretmenlerin riskli oyunlara yönelik tutumlarını etkilediği görülmüştür. Öğretmenlerin riskli oyunlara ilişkin görüşleri ile ilgili olarak; gelişimin doğal bir parçası olduğu ifade edilmiştir. Riskli oyun fırsatları sunma konusunda engelleyici faktörler olarak, yaralanma korkusu ve aile/okul yönetiminin olumsuz tepkilerinden kaynaklanan kaygıları vurgulanmıştır. Destekleyici faktörler olarak ise çocuklara riskler hakkında bilgilendirme, çocukları tanıma, ortamı düzenleme, öğretmenlerin ilkyardım bilgisi belirtilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlere riskli oyunlara ilişkin meslek içi eğitimler düzenlenmesi önerilmiştir.

Bir başka araştırmada Tandoğan (2022) ebeveynlerin riskli oyun ve macera oyun alanlarına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında 3-11 yaş aralığında çocuğu olan 12 ebeveyn ile görüşmeler yapmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda ebeveynlerin riskli oyunlar veya macera oyun alanlarına ilişkin herhangi bir fikre sahip olmadıkları, ancak imkan sunulduğunda çocuklarının macera oyun alanlarında oynamasını destekleyeceklerini ifade etmiştir.

Bir diğerk çalışmada ise Yılmaz-Uysal ve Çığ (2022), Hill ve Bundy (2014) tarafından geliştirilen Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği'ni (Tolerance of Risk in Play Scale) Türkçe'ye uyarlamış ve geçerlik güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır. Çalışmanın örneklemini 340 ebeveyn oluşturmuştur. Analizlerde orijinal ölçekte olduğu gibi Rasch analizi kullanılmıştır. Yapılan Rasch analizi sonuçlarına göre uyarlanan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur.

Cevher-Kalburan (2022) okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları eğitim sonrasında açık havadaki eğitim deneyimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında açık uçlu form, bireysel ve odak grup görüşmeleri yoluyla toplanan verilerin analizinde gömülü teori uygulanmıştır. Sonuçlar, açık hava eğitiminin nicelik ve içeriğindeki değişiklik olarak adlandırılan bir ana kategoride açıklanmıştır. Sonuçlara göre, öğretmenlerin deneyimleri açık havada eğitimi artırmak ve zenginleştirmek yönünde değişmiştir. Çalışma, açık hava eğitiminin içeriğinin ve süresinin öğretmenler tarafından iyileştirmenin birbiriyle ilişkili üç kategoride gelişime yol açtığını göstermiştir: pedagojik yaklaşımda değişiklik, kişisel gelişim ve çocukların gelişimi. Bu kategoriler; engellerle baş etmede gelişme, riskli oyun yaklaşımı, çocuklarla iletişim tarzı, çocuk merkezli uygulamalar, öz yeterlilik, duygusal öz düzenleme, öğretme motivasyonu, problem çözme becerileri ve çocukların bütünsel gelişimi olarak ifade edilmiştir. Ayrıca tüm bu gelişmeler birbirini destekleyen unsurlar olarak çalıştığı belirtilmiştir.

Yumru (2022) tarafından ebeveynlerin dış mekan oyunlarına yönelik tutumlarının geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışmada bir ebeveyn mesleki gelişim programı hazırlanıp uygulanmıştır. Çalışmaya 15 kişi kontrol, 15 kişi deney grubunda olmak üzere toplam 30 kişi katılmıştır. Çalışmanın verilerinin toplanmasında açık uçlu anket formları, gözlemler, araştırmacı günlükleri ve Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu ebeveyn eğitiminin ebeveynlerin dış mekan oyunlarına yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

2.2.3. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında, yurtiçinde yapılan çalışmalara benzer şekilde müdahaleli çalışmaların daha sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar genellikle riskli oyunları engelleyen faktörleri belirlemeye, çocukların, öğretmenlerin ve ebeveynlerin riskli oyunlarla ilgili algı ve tutumlarını incelemeye, bu algı ve tutumların

altında yatan sebepleri belirlemeye yöneliktir. Yurtdışında yapılan çalışmalar ve çalışma sonuçları doğrultusunda yapılan öneriler incelendiğinde çocukların riskli oyunlarının desteklenebilmesi için bölgeye özgü, müdahaleli çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Van Rooijen ve Newstead (2017) çalışmalarında riskli oyunları etkileyen faktörlerin kapsamlı bir incelemesini yaparak, çocukların oyunlarında risklere izin verme konusunda uygulayıcıları desteklemek için alternatif bir yaklaşım geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada riskli oyunla ilgili yapılan araştırmalara genel bir bakış sağlamak değil çocukların riskli oyunlarını desteklemede ve kısıtlamada profesyonelleri etkileyen faktörler açısından alan yazını sorgulamak amaçlanmıştır. Çalışma anlatı türünde yapılan bir alan yazın taramasıdır. Çalışma kapsamında 2005-2015 yılları arasında SCOPUS veri tabanında İngilizce dilinde yayınlanan çalışmalar incelenmiştir. İncelenen makalelere önce tematik analiz uygulanmış, elde edilen temalar tanımlandıktan sonra Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik modeline dayanan bir model haline getirilmiştir. Yapılan analizler okul öncesi eğitimi profesyonellerinin riskli oyunlara izin vericiliğinin çeşitli, karmaşık ve etkileşimli faktörlerden etkilendiğini göstermiştir. Bu faktörler araştırmacılar tarafından çocukların bireysel farklılıkları, profesyonellerin riske yönelik bireysel yaklaşımları, profesyonel-ebeveyn ilişkisi, yasal düzenlemeler ve kültürel faktörler olarak özetlenmiştir. Profesyonellerin çocukların riskli oyunlarını desteklemedeki mevcut risk-fayda analizi yaklaşımı riskin gelişimsel faydalarına dikkat çekmede yardımcı olsa da risk değerlendirmelerini gerçekleştirirken dikkate almaları gereken, birbiriyle ilişkili diğer faktörlerin birçoğu nedeniyle, uygulayıcıları kendi ortamlarında daha fazla riske izin vermeye ikna etmekte yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Bu nedenle riskli oyunları etkileyen faktörleri uygulama ortamlarında daha ayrıntılı inceleyerek, profesyonelleri destekleme programları oluşturulması ve bu konuda daha fazla deneysel araştırma yapılması önerilmiştir.

Tez çalışması kapsamında Hanrahan (2018) Yeni Zelanda'daki erken çocukluk eğitimcileri ve kurum yöneticilerinin, çocukların dış mekan oyun alanlarındaki risk alma davranışları ile ilgili bakış açılarını ve uygulamalarını etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmanın verileri açık uçlu soru formları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama sürecinde açık uçlu soru formu 40 eğitimci ile uygulanırken, yarı yapılandırılmış görüşmeler üç kurum yöneticisi ile yapılmıştır. Bu çalışma, Yeni Zelanda'daki öğretmenlerin ve merkez

yöneticilerinin açık havada risk almaya yönelik olumlu bir eğilim gösterdiklerini ortaya koymuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler güvenli risk almanın keşif, sınırlarını tanıma ve test etme, meydan okuma fırsatları sunduğunu belirtmiştir. Çalışmanın temel bulguları öğretmenlerin algılarını etkileyen dış faktörler, öğretmenlerin algılarını etkileyen profesyonel faktörler ve liderlik rolü olmak üzere üç bölüme ayrılarak açıklanmıştır. Dış faktörler ebeveyn algıları, meslektaşların tutumları ve dış mekan oyun alanlarında bulunan ekipmanların risk sağlayıcılığı olarak belirtilirken, Profesyonel faktörler, öğretmenlerin yaralanmış çocuklarla ilgili önceki deneyimleri ve yasal gereklilikler şeklinde açıklanmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin çocukların bireysel özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgi sahibi olması, ekip çalışması yapabilmesi gibi liderlik becerilerinin güvenli risk alma deneyimlerini kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin riskli oyunla ilgili görüşlerinin ve uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelendiği daha kapsamlı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Bir başka araştırmada McFarland ve Laird (2018) erken çocukluk eğitimcilerinin ve ebeveynlerin çocukların dış mekan oyun alanlarındaki riskli oyunlarına ilişkin tutum ve uygulamalarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma kapsamında Avustralya ve ABD’den 26 erken çocukluk eğitimcisi ve 112 ebeveyn ile online anket uygulamaları yapılmıştır. Nitel ve nicel sorular içeren Anket soruları riskli oyuna ilişkin görüş ve uygulamaların yanında riskli oyun fırsatları sunulmasındaki engelleri de içermektedir. Anket soruları “Nature in Self Scale (İçimizde Doğa Ölçeği) (Schultz, 2002)” ve “The Nature Relatedness Scale-Short Form (Doğa ile İlişkililik Ölçeği) (Nisbet ve Zelenski, 2013)” ölçeklerinden derlenmiştir. Ankette yer alan demografik ve nitel sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Çalışmanın bulguları Avustralya’daki eğitimcilerin riskli oyunları ABD’deki eğitimcilerden daha önemli gördüğünü, ama her iki ülkenin öğretmenlerinin de uygun aktiviteler sunduğunu göstermiştir. Eğitimciler riskli oyunların çocukların fiziksel, bilişsel ve öz-düzenleme becerilerini desteklediğini ifade etmiş, çocuklara uygun riskli oyun fırsatları sunmada herhangi bir engel belirtmemiştir. Ebeveynlerin de öğretmenlere benzer şekilde riskli oyunu önemli gördüğü uygun etkinlikler sunduğunu ifade ettiği, ancak ebeveynlerin çocuklarının yaşını ve güvenlik endişelerini riskli oyunları engelleyen etmenler olarak tanımladığı görülmüştür.

Tez çalışması kapsamında Valuga (2019) Koreli ve İsveçli öğretmenlerin riski nasıl algıladıklarını, sınıfta riskli oyunlara karşı ne kadar toleranslı olduklarını ve Koreli ve İsveçli

öğretmenlerin riske yönelik tutumlarında ve riske yönelik izin verme derecelerinde herhangi bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmaya 3, 4 ve 5 yaşındaki çocuklarla çalışan 211 öğretmen (107 Koreli, 104 İsveç) katılmıştır. Öğretmenlerin riskli oyuna karşı tutumunu ve izin verebilirliğini (tolerans düzeyini) belirlemek için iki bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. İlk bölüm, ilk olarak Franken, Gibson ve Rowland (1992) tarafından tasarlanan, Park ve Ohm (2014) tarafından çevrilip uyarlanan riske yönelik tutum anketine dayanmaktadır ve öğretmenlerin günlük yaşamlarındaki risklere yönelik tutumlarına odaklanmaktadır. İkinci bölüm, ilk olarak Henle (2003) tarafından geliştirilen, Park ve Ohm (2014) tarafından çevrilip değiştirilen Oyun Alanı Davranışı Ölçeğine dayanmaktadır ve öğretmenin okulda belirli riskli oyun türlerine ne ölçüde izin vereceğine odaklanmaktadır. Veri analizi için ortalama puanlar ve standart sapmalar hesaplanmış, fark bulmak için t testleri yapılmıştır. Çalışmanın bulguları Koreli öğretmenlerin riske karşı daha olumsuz tutum içinde oldukları, kendi günlük yaşamlarında da risk alma ya da fiziksel yaralanma riski olan faaliyetlerde bulunmaya daha az eğilimli olduklarını göstermiştir. Ayrıca bulgular riske yönelik tutum ile riskli oyuna izin vermenin ilişkili olduğunu göstermiştir. İsveçli öğretmenlere ilişkin bulgular ise günlük yaşamda risk almaya karşı Koreli öğretmenlerle benzer şekilde olumsuzdur. Ancak İsveçli öğretmenlerin okullarında riskli oyuna karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum çocukların riskli oyunlarının öğretmenlerin riskle ilgili kendi deneyimleri gibi faktörlerden bağımsız olarak, kültür, öğretmenlerin riskli oyunla ilgili bilgi ve inançlarının da etkili olduğunu göstermiştir. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin riskli oyunlarla ilgili görüşlerinin, sınıfta riskli oyunları destekleme ya da engelleme durumlarının ayrıntılı bir incelemesinin nitel araştırma yöntemleri kullanılarak derinlemesine incelenmesi önerilmektedir.

Bir başka tez çalışmasında Akslen (2020) okul öncesi öğretmenlerinin çocukların riskli oyunlarına olanak sağlama uygulamalarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında Norveç'teki üç farklı anaokulundan birer öğretmenle yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın bulguları öğretmenlerin çocuklara riskli oyun fırsatı sağlamada merkezi bir rolü olduğunu göstermiştir. Öğretmenler sınıf içinde ve dışında çocuklara uygun riskler sunmanın yetişkinin görevi olduğunu ve öğretmenlerin engelleyici değil teşvik edici olması gerektiğini belirtmişlerdir. Riskli oyunun motor gelişimi desteklemesi, çocuklar arasında iş birliği duygusunu geliştirmesi, risk değerlendirme ve yönetme becerilerini geliştirmesi yönüyle önemli olduğu ifade edilmiştir. Riskli oyunun

faydaları öğretmenler tarafından bilinmesine rağmen çocuklara riskli oyun fırsatları sunmak güvenlik gereksinimleri ve okul personelinin tutumları nedeniyle engellenebilir. Bu engelin aşılabilmesi için öğretmenlere risk değerlendirme ve yönetme becerilerinin kazandırılması, tüm okul personelinde riskli oyunla ilgili ortak anlayış geliştirilmesi gerekmektedir.

Bir diğer tez çalışmasında ise Mckissack (2020) çocukların riskli oyunlarını desteklemeye yardımcı olacak bir araç geliştirmek amacıyla okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin riskli oyuna ilişkin görüşlerini incelemiş, ebeveynlerin ve okul personelinin bakışından riskli oyuna ilişkin düşüncelerini karşılaştırmıştır. Çalışmaya 27 çocuk, ebeveynleri ve 5 okul personeli katılmıştır. Ebeveynler ve okul personellerinden toplanan veriler kullanılarak çocukların riskli oyun oynama sıklıklarını ve gelişimlerine etkisini ölçebilecekleri bir araç geliştirilmiştir. Çalışma kapsamında geliştirilen değerlendirme aracı her riskli oyun kategorisi için derecelendirme ölçeğinden oluşmaktadır. Değerlendirme aracında riskli oyun kavramına, çocuk gelişimindeki önemi ve gerekliliğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Değerlendirme aracı beşli likert tipinde hazırlanmış altı soru ve gözlem notları için dört açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Ayrıca uygulayıcılara daha fazla destek sağlayabilmek amacıyla değerlendirme aracının sonunda her risk kategorisine yönelik örnek etkinliklere yer verilmiştir. Bu değerlendirme aracı ile çocukların riskli oyun tercihleri ve sıklıkları belirlenmiş olacak ve böylece bireysel öğrenim planının hazırlanmasında kolaylık sağlayacaktır. Ebeveynler ve profesyonellerin riskli oyunla ilgili benzer görüşlere sahip olduğu, riskli oyunun belirli faydalarının yanı sıra nitelikli, sorumlu kişiler tarafından gözlem yapılması gerekliliğini vurguladığı görülmüştür. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda uygulayıcıların güvenlik endişeleri ve riskli oyun arasındaki dengeyi sağlayabilmeleri için daha fazla seçeneğin (bilgilendirme, eğitim, araç vs) geliştirilmesi önerilmiştir.

Obee, Sandseter, Gerlach ve Harper (2020) batı toplumlarında giderek artan riskten kaçınma tutumuna karşın Norveç'in riskli oyunlara ilişkin olumlu tutumunu göz önüne alarak, sosyal faktörlerin, Norveç Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı (EÇEB) bağlamında çocukların riskli oyun oynama olanakları üzerindeki etkisini anlamayı amaçlamıştır. Çalışma Norveç'te bir erken çocukluk eğitimi kurumunda 3-4 yaşlarındaki 28 çocuk, 4 öğretmen ve 5 ebeveyn ile yürütülmüştür. Çalışmanın verileri katılımcı gözlem notları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları çocukluğa ilişkin varsayımlar, riske yönelik tutumlar ve pedagoji temaları altında sunulmuştur.

Öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocukluğa ilişkin varsayım ve kabullerinin çocuklarının riskli oyunlarını desteklemede etkisi olduğu görülmüştür. Çocuk yeterlidir varsayımına sahip olan ebeveyn ve öğretmenler, yaş ve gelişim aşaması bakımından uzaklaşarak, çocukların gelişimsel bir süreç olarak zorluklarla karşılaşmalarına izin verme, çocukların sadece karşılaşılan riskleri ve zorlukları yönetebileceklerine değil, aynı zamanda zorluğu yeterli kaynakların geliştirilmesini teşvik edecek şekilde atlatabileceklerine dair güvenme eğilimindedir. Çalışmanın sonuçları Norveç'te kabul edilen pedagojik çerçevenin uygulayıcılara ve ebeveynlere gelişim hakkındaki bilgilerin yanında çocukların riskli oyunlarını desteklemede gerekli becerileri de içerdiğini göstermiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin çocukların dışarıda riskli oyunlarına engel olarak gördükleri faktörlerin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmaya, beş farklı Avrupa ülkesinden (Yunanistan, Portekiz, Estonya, Hırvatistan ve Norveç) 184 ebeveyn ve 32 öğretmen katılmıştır (Sandseter, Cordovil, Hagen ve Lopes 2020). Çalışmanın verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından alan yazın ve uzman görüşleri ışığında geliştirilen "Ebeveyn Soru Formu" ve Öğretmen Soru Formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiklerin yanında Kruskal Wallis testleri, post hoc olarak Bonferroni ve Mann-Whitney testleri uygulanmıştır. Çalışmanın bulguları Norveçli ebeveynlerin çalışma kapsamında incelenen diğer ülkelere göre riskten daha az kaçındığını göstermiştir. Tüm ülkelerden ebeveynlerin dışarıda riskli oyuna engel olarak trafik faktörünü (%50 'nin üzerinde) ifade ettiği görüşmüştür. Tehlikeli yabancı endişesi Yunanistan'daki (%80.6) ve Portekiz'deki (%62,9) ebeveynler tarafından vurgulanmıştır. Norveç'teki ebeveynlerde yabancı korkusu %13.3'tür. Okul öncesi öğretmenleri ise çocukların dışarıdaki riskli oyunlarına izin vermelerini engelleyen faktörlerden oyun alanlarının olmaması (%74.3) ve kötü olanakları (%80) vurgularken Portekiz'deki öğretmenler ise medya uyarıları (%61.3) ve Yunanistan'daki öğretmenler ebeveynlerin izin vermemesi faktörlerini ifade etmiştir. Çalışmanın sonucunda çocukların açık havadaki riskli oyunlarının önündeki engellerin üstesinden gelinmesinde ülkeler arasında farklılaştırılmış, bölgenin ihtiyaçlarına uygun yaklaşımların geliştirilmesi önerilmiştir.

Bir başka çalışmada Van Rooijen, Lensvelt-Mulders, Wyver ve Duyndam (2020) Hollanda'daki okul öncesi eğitimi profesyonellerinin riskli oyuna ilişkin tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla okul öncesi eğitimi profesyonellerinin riskli oyunu desteklemede karşılaştıkları temel problemlere ilişkin alan yazın taraması sonucunda

oluşturulan model (Van Rooijen ve Newstead, 2017) temel alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanan çevrimiçi anketler 101 katılımcı tarafından doldurulmuştur. Van Rooijen ve Newstead (2017) okul öncesi eğitimi profesyonellerinin riskli oyuna ilişkin uygulamalarını etkileyen faktörleri tanımladığı modelini; çocukların bireysel farklılıkları, profesyonellerin riske yönelik bireysel yaklaşımları, profesyonel-ebeveyn ilişkisi, yasal düzenlemeler ve kültürel faktörler olmak üzere beş faktör şeklinde açıklamıştır. Anket olanak ve deneyimler, tutumlar ve görüşler olmak üzere üç bölümden oluşmuştur. Katılımcılar her ne kadar riskli oyun etkinliklerine yönelik tutum ve uygulamalarını etkileyen etmenlerin farkında olsalar da çocukların riskli oyunlarını kolaylaştırmaya yönelik çalışmalarında kendi başlarına değiştiremeyecekleri birçok engel tanımlamışlardır. Bunlar; Hollanda 'da okul öncesi eğitimi profesyonelleri tarafından dış mekanla ilgili yasal düzenlemeler, çalıştıkları eğitim kurumlarının protokolleri ve ebeveynlerin aşırı korumacılığında kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını şeklinde özetlenmiştir. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara riskli oyun fırsatları sağlamak için eğitilirken, diğer yandan da onlara engelleri yeniden düzenleyerek aşmak için araçlar sağlayacak uygulamalı araştırmaların yapılması önerilmiştir.

Bir diğer çalışmada Grady-Dominguez ve diğerleri (2021), engelli çocukların riskli oyunlara erişimine yönelik eşitsizliğin ortadan kaldırılması amacıyla hazırladıkları müdahale programına katılan 5 okuldan 2'sinde müdahalenin sonuçlarını nitel vaka çalışması aracılığıyla incelemiştir. Özellikle, personel kültürünün (ör. paylaşılan inançlar, değerler ve uygulamalar) müdahaleyi nasıl etkilediğini araştırmayı amaçlamışlardır. Bu ilişkiyi keşfetmek için geriye doğru, niteliksel, çoklu bir vaka çalışması kullanmışlardır. Her okuldaki kültürü belirlemek için personel üyeleriyle yapılan değerlendirme görüşmelerinin tematik analizini yapmışlardır. Ardından, personel kültürü ile müdahalenin uygulanması ve sonuçları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için çapraz vaka analizi kullanmışlardır. Oyun, risk ve engellilikle ilgili personel kültürlerinin, personelin serbest bırakma ve riskli oyuna izin vermesini kapsayacak şekilde etkilediğini ifade etmişlerdir. Yetişkinlerin oyun ve teneffüsün amacına ilişkin inançları ve engelli çocuklardan beklentileri müdahaleyi etkilemiştir. Ayrıca, müdahalenin varsayımları ve personel kültürü örtüşmediğinde, müdahalenin başarılı olamayacağı görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda, oyun odaklı müdahaleleri uygulamadan önce her okulun personel kültürünü değerlendirmenin ve müdahaleleri her bir okulun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarılmanın önemi vurgulanmıştır.

Harper ve Obee (2021), erken çocukluk döneminde riskli oyunların risk değerlendirme becerileri, artan fiziksel aktivite, esenlik, sosyal yeterlilikler ve dayanıklılığı teşvik etme gibi sağlık ve gelişimi destekleyici yönüne rağmen riskten kaçınıcı tutumlar nedeniyle pek çok çocuğun, önceki nesillerin yaygın olarak deneyimledikleri risklerden korunmasından yola çıkarak, doğal ortamlarda yapılandırılmamış riskli oyunları teşvik eden bir yaklaşım olan orman okullarında çalışan öğretmenlerle görüşmeler yapmışlardır. Çalışmalarında, uygulayıcıların açık hava oyunları ile ilişkili riskin orman okulu programlarında nasıl tanımlandığını, rasyonelleştirildiğini ve yasalaştırıldığına belirlemeyi amaçlamıştır. Başka bir ifadeyle, temelinde riskli oyunlar bulunan orman okulu eğitimi uygulayıcılarının çocuklara riskli oyun fırsatları sunmada nasıl bir yol izledikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla 10 erken çocukluk eğitimi orman okulu uygulayıcısıyla görüşme yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda orman okulu uygulayıcılarının riskli oyunları sunma stratejileri riskli oyunun mantığında ve uygulamasında kararlı olmak, risk değerlendirmesinin ayrıntılı belgelerini tutmak, çocukları sürece dahil eden sürekli risk değerlendirmesine dahil olmak, lisans görevlilerine karşı şeffaf olmak ve uygulama niyetini iletme, ebeveynleri riskli oyun aktivitelerine davet etmek, saha dışı saha gezileri yapmak ve belirsiz politikaları aşmanın yollarını aramak şeklinde belirlenmiştir. Bu bulguların, çocukların risk almasını kendi pedagojik uygulamalarına dahil etmekle ilgilenen uygulayıcılara yol gösterebileceği ifade edilmiştir. Çalışma sonucunda uygulayıcıların riskli oyunlara tepkileri ve Sandseter (2009d) tarafından tanımlandığı şekliyle, çocukların sosyal veya duygusal bir risk yaşadıklarında ortaya çıkan riskli oyun ifadelerini ve bu riskli oyunun belirtilen faydalarıyla nasıl ilişkili olduğunu araştıran çalışmalar yapılması önerilmiştir.

Tez çalışması kapsamında Ihrig (2021) öğretmenlerin risk toleransını ölçmede kullanılacak, yeni bir araç olan Öğretmen Oyunda Risk Toleransı Ölçeği (T-TRiPS) ile üretilen verilerin geçerlilik ve güvenilirliğini incelemeyi amaçlamıştır. Ölçek 25 madde olarak düzenlenmiş, 4-12 yaş arası çocuklar ile çalışan, sınıfında engelli çocuklar bulunan 99 öğretmene uygulanmıştır. Verilerin analizinde Rasch analizi kullanılmıştır. Bulgular, yapının tek boyutluluğuna dair güçlü kanıtları desteklemiştir: pozitif nokta ölçüm korelasyonları, kabul edilebilir aralıktaki uyum iyiliği istatistikleri ve mantıksal bir madde hiyerarşisi. 3.01'lik bir katman değeri ve 0.80'lik bir kişi güvenilirlik indeksi, iç güvenilirliği desteklen kanıtlar olarak sunulmuştur. Sonuç olarak T-TRiPS'in, oyun sırasında öğretmenin risk toleransına ilişkin geçerli ve güvenilir veriler üreten bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

T-TRiPS'in, çocukların gelişimsel olarak yararlı riskli oyunlara erişimini artırmayı amaçlayan öz-yansıtma veya müdahalelerde kullanılması önerilmiştir.

LeMasters ve Vandermaas-Peeler (2021) çalışmasında ABD'deki 10 okulun dış ortamını 7C (karakter, bağlam, bağlantı, değişim, şans, netlik ve meydan okuma) ortam kriterlerini kullanarak derecelendirmiş ve Oyunda Risk Toleransı Ölçeğini kullanarak 38 öğretmenin risk tolerans düzeyini belirlemiştir. Oyun alanları riskli oyun sağlayıcılığı bakımından en düşük puanı alırken bağlam ve bağlantı açısından yüksek puan almıştır. Öğretmenlerin ortalama risk tolerans puanları 29 olarak belirlenmiş, itiş-kakış oyunlarını desteklerken tehlikeli aletlerle oyunu kabul etmedikleri görülmüştür. Öğretmenler bu durumun aşırı sınırlayıcı güvenlik düzenlemelerinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu bulgular riskli oyunlara yönelik mesleki gelişim ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Bir başka araştırmada, Nesbit ve diğerleri (2021), okullarda riskli oyunların algılanan engelleri ve destekleri üzerine nitel çalışmalardan elde edilen bulguları sentezlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 9 çalışma incelenmiştir. Çalışma sonucunda riskli oyunları etkileyen faktörler; yetişkinlerin çocuklara ilişkin algıları, yetişkinlerin maceralı oyun hakkındaki tutumları ve inançları ile sağlık ve güvenlikle ilgili endişeleri ve mevzuatla ilgili endişeler olarak belirlenmiştir. Bu incelemeden elde edilen bulgular, yetişkinlerin çocuklar ve maceralı oyunlar hakkındaki algılarının, tutumlarının ve inançlarının yanı sıra hesap verebilirlik ve güvenlikle ilgili endişelerinin önemini vurgulamaktadır. İncelemenin bulgularına dayanarak, okullarda maceralı oyunları desteklemek için politika geliştirme ve müdahaleler uygulanması önerilmiştir.

Doktora tezi kapsamında Pretorius (2021) ebeveynlerin ve öğretmenlerin açık havada oynanan riskli oyunlara ilişkin deneyimleri ve uygulamalarını belirlemenin yanında bunları etkileyen faktörleri belirlemeyi ve oyun alanlarının sunduğu riskli oyun fırsatlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 8 anaokulu öğretmeni ve 3 farklı okuldan belirlenen 7 ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, açık havada çocukların oyunları gözlemlenmiş ve öğretmenlerin günlük açık hava etkinliklerine ilişkin planlamalarına doküman analizi yapılmıştır. Nitel yöntemlerin kullanıldığı araştırmanın verilerinin analizinde yorumlayıcı perspektif kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin riskli oyunları çocukların gelişimi için bir zorunluluk olarak algıladıklarını göstermiştir. Ailelerin çocukların riskli oyunlarını güvenlik endişeleri ve yaralanma korkusu, öğretmenlerin ise ailelerin desteğini alamamaları, toplumun riskten

kaçıncı olması ve riskli oyunlar için uygun ortamların bulunmaması sebebiyle kısıtladıkları görülmüştür.

Sandseter ve diğerleri (2021) araştırmalarında, EÇEB kurumlarında, içeride ve dışarıda çocukların riskli oyunlarını ve özelliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda riskli oyunları serbest oyun sırasındaki yaygınlığı ve riskli oyunun kişiler, cinsiyet, yaş ve ortam ile ilişkisi incelenmiştir. Çocuklar (n = 80), günün ne yapacaklarını seçmekte özgür oldukları dönemlerde iki dakikalık sekanslar halinde gözlemlendi. Çalışmanın verileri, rastgele kaydedilmiş iki dakikalık 1878 videodan oluşmuştur. Yapılan analizler, riskli oyunun toplam veri materyalinin %10,3'ünde kaydedildiğini ortaya koymuştur. Ayrıca yapılan gözlemlerde riskli oyunların tehlikeli unsurların yakınında oyun ve gözden uzaklaşma/kaybolma kategorileri gözlenmemiştir. En çok oynanan riskli oyun kategorilerinin ise büyük yükseklikler, yüksek hız ve itiş kakış oyunları olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulguları çocukların riskli oyunlarının cinsiyet değişikinden etkilenmediğini, riskli oyun oynama süresinin yaşla doğru orantılı olarak artış gösterdiğini ve riskli oyunların iç mekanlara oranla daha çok dış mekanlarda ortaya çıktığını göstermiştir.

Bir diğer çalışmada ise Spencer ve diğerleri (2021), erken çocukluk eğitimcilerinin Erken Yıllarda Fiziksel Okuryazarlık (PLEY) müdahalesi bağlamında riskli oyuna bakış açılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla PLEY, erken çocuk bakımı ortamlarında esnek parçalar müdahalesini değerlendirmeyi amaçlayan bir karma yöntem araştırması yapmışlardır. Araştırmanın verileri müdahale programına katılan öğretmenlerle yapılan 15 odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda dört tema belirlenmiştir. İlki, eğitimcilerin riskli oyuna algılarındaki değişime esnek parçalarla riskli oyunlar oynamanın katkıları, eğitimcilerin risk algılarının kurumlar ve sistemlerle ilişkisi; üçüncüsü, eğitimcilerin esnek parçalarla riskli oyunu sağlamada geliştirdiği stratejiler; dördüncüsü, eğitimcilerin riskli oyunları çocukların sağlıklı gelişimi açısından yararlarına yönelik algılarıdır.

Visnjic-Jevtic, Sadownik ve Halavuk (2022) çalışmalarında öğretmenlerin riskli oyunlara yönelik tutumlarını ve izin verme sıklıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 184 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin öğrenim durumu ile riskli oyuna yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak tutumlar arasında farklılık olsa da riskli oyunlara izin verme sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu mesleki gelişimin riskli oyunlara yönelik tutumları şekillendirdiğini, ancak özellikle

güvenlik düzenlemelerinden kaynaklanan kurumsal sınırlamalara bağlı olarak riskli oyunlara izin verme sıklığını etkilemediğini göstermektedir.

Zafeiroudi ve Kouthouris (2021) makalelerinde riskli oyunların öğrenme ve yaratıcılık üzerine etkilerini alan yazın taraması ile araştırmış, riskli oyunun çocukların yaratıcılıklarını geliştirdiğini ve öğrenmeleri üzerine etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Makalede erken çocukluk döneminde riskli oyunun önemi, yaratıcılık ve öğrenmede riskli oyunların rolü tartışılmıştır. Bu bilgiler ışığında ebeveynler ve öğretmenlere riskli oyunların öğrenme yetenekleri ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirilmesindeki rolüne ilişkin eğitimler düzenlenmesi önerilmiştir.

Brussoni, Han, Lin, Jacob, Munday, Zeni, Walters ve Oberlee (2022) hazırladıkları web tabanlı, açık erişimli öğretmenler için risk yeniden çerçeveleme programının etkililiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla tek yönlü randomize kontrollü deneysel çalışma yapmışlardır. Çalışmanın deney grubunu müdahale programında katılan 281 kişi, kontrol grubunu Aktif Dış Mekan Oyunu Durum Bildirimini okuyan 280 kişi oluşturmuştur. Eğitim öncesinde, eğitimden 1 hafta ve 3 ay sonra öğretmenlerin risk toleransı belirlenmiştir. Kontrol koşulundaki katılımcılarla karşılaştırıldığında, müdahale grubundaki katılımcıların 1. haftada önemli ölçüde daha yüksek risk toleransına sahip olduğu görülmüştür. Eğitimden 3 ay sonra toplanan risk toleransı analizleri de bu bulguları destekleyici nitelikte oluğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda, OutsidePlay müdahale programının erken çocukluk eğitimcileri ve yöneticilerinin oyunda risk toleransını artırmada etkili olduğunu ve bu etkinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Çeng, Brussoni, Han, Munday ve Zeni (2022), eğitimcilerin, çocukların riskli oyun fırsatlarını desteklemede karşılaştıkları engelleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla Kanada, British Columbia'da erken çocukluk eğitimi alanında çalışan 40 öğretmen ile çocukların yapılandırılmamış açık havadaki riskli oyunlarını destekleme konusundaki deneyimlerini ve algıladıkları zorlukları incelemek için beş odak grup görüşmesi gerçekleştirmişlerdir. Katılımcıların belirlediği engeller mikro sistem endişeleri (örn. bilgi ve beceriler) mezosistem endişeleri (örn. ebeveynler ve meslektaşlarla ortak anlayış eksikliği), ekzosistem endişeleri (örn. lisans düzenlemeleri) ve makrosistem endişeleri (örn. toplumsal riskten kaçınma) şeklinde ekolojik sisteme göre sunulmuştur.

Başka bir çalışmada Imai ve diğerleri (2022) gözlemler aracılığıyla çocukların riskli oyun sıklığı ile sosyal davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 5-6 yaşlarında 32 çocuk katılmıştır. Çocukların sosyal davranışları (SDQ) aracılığıyla belirlenirken, riskli oyun sıklığına ilişkin veriler gözlemler ile toplanmıştır. Sonuçlar çocukların riskli oyunları ile olumlu sosyal davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Bununla birlikte, cinsiyet, ebeveyn istihdam durumu ve fiziksel aktivite gibi ortak değişkenler için düzeltme yapıldıktan sonra ilişki anlamlı hale gelmiştir. Sonuç olarak, riskli oyunun faydaları incelenirken ebeveyn istihdamı gibi ortak değişkenlerin dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir.

Bir diğer çalışmada ise, Jerebine, ve diğerleri (2022) riskli oyunların belirleyicilerini anlamının çocukların riskli oyun fırsatlarının geliştirilmesinde önemli olduğu görüşünden yola çıkarak, çocukların riskli oyunlarına yönelik yetişkinlerin görüşlerini ve risk ve güvenliğe ilişkin düşüncelerin oyun alanı denetimine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 6 veri tabanı Mart 2021 yılında taranmış, Haziran 2021 yılında güncellenmiştir. Verilerin analizinde Nvivo programı kullanılmıştır. Makaleye 9 ülkeden 89 okulda 608 yetişkini temsil eden 25 çalışma dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda riskli oyunları sınırlayan 10, sağlayan 4 faktöre ulaşılmıştır. Kısıtlayıcı faktörler, çocukların fiziksel güvenliğine yönelik korkulardan ve ebeveyn, okul personeli ve riske karşı kurumsal tepkileri şekillendiren oyun alanı yaralanması durumunda suçlama ve sorumluluk korkusundan kaynaklandığı belirtilmiştir. Sonuçlar, okullarda çocukların riskli oyun oynamalarının, okullarda risk toleransı yüksek ve oyun dostu bir kültürün teşvik edilmesiyle (örn., risk yeniden çerçeveleme, çatışma çözümü) ve paydaşların faydaları potansiyel risklerle dengeleyen okul politikaları ve kurallarının geliştirmesiyle desteklenebileceğini göstermiştir.

Lin, Wu, Wu ve He (2022) öğretmenlerin çocukların riskli oyun düzeyini daha iyi değerlendirmesine yardımcı olmak için, 3-6 yaş arası çocuklar için bir Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (TRSRP) geliştirmeyi amaçlamıştır. Ölçek 1376 çocuk için uygulanmıştır. Aracın psikometrik özellikleri incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık hesaplanarak raporlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Sonuçlar, TRSRP'nin kabul edilebilir bir iç tutarlılığa ve yapı geçerliliğine sahip olduğunu ve 3-6 yaşındaki okul öncesi çocuklar için riskli oyun düzeyini ölçmek için etkili bir araç olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Bir başka araştırmada Little (2022), dış mekan oyun alanının yeniden tasarlanmasının 18-26 aylık çocukların oyun davranışları ve eğitimcilerinin çocukların riskli oyunlarına karşı tutum ve tepkileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma kapsamında video kayıtları aracılığıyla çocukların oyun davranışları ve yetişkinlerin çocuklarla oyun sırasındaki etkileşimleri incelenmiştir. Eğitimcilerle yapılan görüşmelerle risk anlayışları ve oyun alanına dahil edilen risklere karşı tutumları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi risk alma davranışları ve çocukların riskli oyunlarına yönelik tutumları TRiPS ve Riske Yönelik Tutumlar Anketi kullanılarak belirlenmiştir. Bulgular, eğitimcilerin yeni ortamda çocukların riskli oyunlarını desteklediğini ve düzenlenen ortamın riskli oyun da dahil olmak üzere çeşitli oyunlar için fırsatlar sağladığını göstermektedir.

Liu ve Birkeland (2022), farklı kültürlerdeki öğretmenlerin riskli oyun algılarını belirlemek amacıyla Norveç ve in'deki birer anaokulunda çalışan 10 ğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Araştırmanın sunucunda iki farklı kültürdeki öğretmenlerin riskli oyun algılarının farklı olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, Norveç anaokulundaki öğretmenlerin kendi kültürel geçmişleri içinde riskli oyunları anlama konusunda teorik ve pratik deneyime sahip olduklarını göstermiştir. in'deki öğretmenlerin ise çalıştıkları anaokulunun felsefesinin (Anjoplay) rehberliğinde riskli oyun hakkında bilgi edindikleri ve yavaş yavaş bu konudaki görüşlerini geliştirdikleri görülmüştür. Her iki anaokulundaki öğretmenler, farklı şekillerde ve farklı algılarla da olsa çocukların riskli oyunlarını desteklemektedir.

Nitel, yorumlayıcı bir çalışmada Van Lankveld (2022) Yeni Zelanda'daki iki erken çocukluk eğitimi merkezinde 2 ila 5 yaş arası çocuklara riskli oyun sağlanması ile öğretmenlerin inançları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 7 öğretmenle çalışmış, araştırmanın verilerini bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri, araştırmacı günlüğü aracılığıyla toplamıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, takım dinamiklerinin ve öğretmenlerin çocuklara ilişkin bilgilerinin, öğretmenlerin riskli oyun sağlamaları üzerinde güçlü etkileri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler, riskli oyunla ilgili tutarlı veya ortak bir anlayış ifade etmeyi zor bulmuşlardır. Hem ğretmenlerin inançları hem de tespit edilen etkiler, onların riskli oyuna dahil olma tepkilerini etkilemiş ve karar vermeye ilgili gerilimlerini vurgulamıştır.

Zuiderveen (2022) okul öncesi ğretmenlerinin riskli oyunlara yönelik olumlu tutumlarını geliştirmek ve sınıflarında riskli oyunları sunmaya yönelik zgven

geliştirmelerini sağlamak amacıyla mesleki gelişim programı hazırlamıştır. Bu programa katılan öğretmenlerin riskli oyunu ve riskli oyun kategorilerini tanımlayabilmeleri, risk, tehlike ve kendi korkularını ayırt edebilmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca eğitime katılan öğretmenler, esnek parçaları kullanarak riskli oyunların desteklenmesi, riskli oyunları yönetme ve desteklemede kullanılacak dil, risk fayda analizi formlarının kullanımı ebeveynler ve diğer paydaşlarla riskli oyun hakkında nasıl konuşabilecekleri konularında desteklenmiştir. Son olarak, katılımcılara, kendi oyun alanlarında esnek parça oyun kitlerini kullanırken, deneyecekleri riskli oyun türlerinin bir listesi verilmiştir. Hazırlanan mesleki gelişim programında katılımcılara riskli oyunla ilgili öğrenme deneyimleri, riskli oyun üzerine düşünme notları, risk yeniden çerçeveleme oturumu ve tüm bu öğrenmelerine rehberlik edecek risk kılavuzu sağlanmıştır.

2.2.4. UbD Geriye Doğru Tasarımla İlgili Yapılan Araştırmalar

Yapılan araştırmalar UbD geriye doğru tasarımın çocukların örgün eğitimlerinde etkili olduğu gibi öğretmenlere yönelik mesleki eğitimlerde de kullanıldığını ve etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Jordan-Aldridge (2010) doktora çalışmasında, geriye doğru tasarım müfredatının kullanımına ve etkinlik ilkelerine odaklanan profesyonel gelişim yoluyla eğitimcilerin tutumlarını ve öğretim stratejilerini değiştirme çabalarını araştırmayı amaçlamıştır. Katılımcılar UbD geriye doğru tasarımı ve etkililiği konularını içeren 45 dakikalık 3 oturumdan oluşan mesleki gelişim eğitimine katılmıştır. Katılımcılar 9 hafta boyunca kendi uygulamalarını, eğitim oturumlarındaki değerlendirmeleri sınıflarındaki öğretim uygulamalarıyla ilişkilendirip, geriye doğru tasarım formatını kullanarak yeniden tasarladılar. Katılımcıların uygulamaları gözlemlenmiş ve öğrencilerin eğitim içeriklerine yönelik anlayışlarını belirlemek için başarı testleri uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları katılımcıların UbD geriye doğru tasarıma yönelik anlayışlarının geliştiğini göstermiştir.

Bir başka tez çalışmasında Saez (2017), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce eğitiminde geriye doğru tasarımın kullanılmasına yönelik bir eylem araştırması yapmıştır. Araştırma, yeni yabancı dil ders kitabının değerlendirilmesi ve geriye doğru tasarımın ana unsurlarını takip eden ders planlarının tasarımı ile başlamıştır. Ders planlaması ve ders kitabının İngilizce dersinde kullanımı ile ilgili olarak öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenler iki sınıf için planlamalar yapmış ve uygulamışlardır. Her iki

dördüncü sınıfta da öğrencilerin öğrenme süreçlerinin geliştirilip geliştirilmediğini ve daha görünür olup olmadığını değerlendirmek için katılımcı ve katılımcı olmayan gözlemler yapılmıştır. Veriler, öğrencilerle küçük grup etkileşimleri, ders planları, öğrencilerin yazılı çalışmaları, öğretmen görüşmeleri ve tüm sınıf gözlemleri yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizi öğretmenlerin ve öğrencilerin yapılan değişikliklere olumlu tepki verdiklerini göstermiştir. Bu durum yazılı ve sözlü katılımlarına ve çalışmalarına yansımıştır. Sonuçlar, planlama modelinin güçlü ve iyi yapılandırılmış ders planları geliştirmek için yararlı olduğunu göstermiştir. Bu planlama tasarımı, sınıfta daha aktif, motive ve katılımcı olmaları yönüyle öğrencilerin öğrenmelerini olumlu etkilediği görülmüştür. Çalışma aynı zamanda, önceden var olan pedagojik uygulamaları değiştirmek için gerekli olan bakış açısı değişikliği ile ilgili bazı zorlukların yanı sıra zorlu bir okul bağlamında bu yaklaşımı gerçekleştirmenin zaman içinde yerleşeceğini göstermiştir. Çalışma sonucunda, çeşitli eğitim seviyelerinde geriye doğru tasarım müdahaleleri uygulanması ve katılımcı sayısının artırılması önerilmiştir.

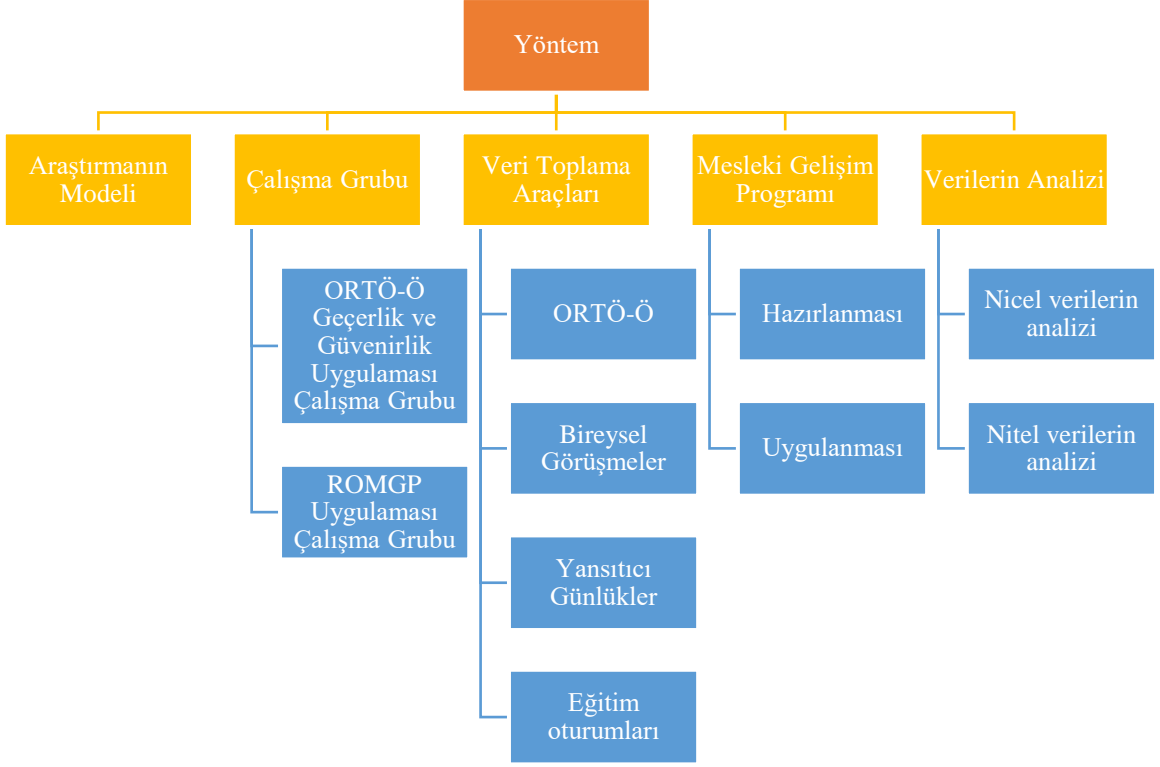
Bir diğer araştırmada ise Yurtseven ve Doğan (2018), öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde UbD uygulamalarının etkisini ve yapılan uygulamanın çocukların alıcı dil düzeylerine yansımalarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya bir öğretmen ve 38 çocuk (19 deney, 19 kontrol) katılmıştır. Araştırmanın verileri Peabody resim kelime testi, yansıtıcı notlar ve görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde Mann Whitney-U ve Wilcoxon İşaretili sıralar testi, nitel verilerde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bulguları çocukların alıcı dil puanlarının deneme öncesi ve sonrası için anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Kontrol grubu ile deney grubu arasında fark bulunmamıştır. Araştırmanın nitel bulguları UbD'nin yenilikçi ve öğretmeni geliştiren bir yaklaşım olduğunu göstermiştir. Eğitim tasarımında UbD'nin öğretmene daha sistemli ve planlı çalışma imkanını sunduğu, öğretmenin işini kolaylaştırdığı ve öğretmeni araştırmaya, yeni yöntemler denemeye, kendini geliştirmeye yönlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Uluçınar (2021) meta-sentez çalışmasında, Tasarımla Anlama (UbD) üzerine tasarlanan ve uygulanan çalışmaları incelemiş ve bulguları niteliksel olarak değerlendirmiştir. Modelin etkileri ve yansımaları hakkında kapsamlı ve bütüncül bir bakış açısı elde edilmeye çalışılmıştır. altı veri tabanından 48 UbD çalışmasına ulaşılmış ve bu meta-sentezde üç kriterden sonra 12 araştırma bulgusu yer almıştır. Bulgulara altı aşamalı bir veri analiz süreci ile ulaşılmıştır; içerik analizi ile tümevarımsal olarak analiz edilmiştir.

Bu analiz sürecinin geçerliliği ve güvenilirliği, kodlama güvenilirlik süreçleri ve denetim tekniği ile kontrol altına alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, UbD'ye dayalı etkinliklerin geliştirilmesinde öğretmenler genellikle UbD'ye ilişkin değerlendirme kanıtları toplayarak hedefler/standartlar oluşturamadıkları görülmüştür. Bu durumun katılımcıların modele ilişkin deneyimlerinin sınırlı olmasından, okulun imkan/koşullarından, öğretmen durgunluğundan duygu durumundan ve pedagoji bilgisinin yetersiz olmasından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Bulgular ayrıca, UbD'ye dayalı öğretimin öğrencilerin bilişsel gelişimini ve katılımcı içgörülerini geliştirdiğini göstermiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, veri toplama araçları, mesleki gelişim programının hazırlanması ve uygulanması, çalışma grubu, veri toplama ve analiz süreçlerine ilişkin bilgiler verilecektir. Yöntem bölümünde sunulacak bilgiler Şekil 3.1’deki şemada özetlenmiştir.



Şekil 3.1: Yöntem Bölümünde sunulan bilgilerin genel görünümü

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, “Riskli Oyun Mesleki Gelişim Programının” (ROMGP) okul öncesi öğretmenlerinin çocukların riskli oyunlarına yönelik anlayışlarına yansımalarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla, okul öncesi öğretmenleri için hazırlanan mesleki gelişim programı uygulamasının etkililiğinin incelenmesi ve program uygulamaları sırasında katılımcıların riskli oyuna ilişkin anlayışlarının gelişiminin ayrıntılı bir şekilde ortaya konması amacıyla nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır.

Karma yöntemler; sosyal, sağlık ve davranış bilimleri alanlarında kullanılan, araştırma problemlerinin anlamlandırılmasında hem nitel hem de nicel verilerin toplanarak bütünleştirildiği, her iki yöntemin de avantajlarından yararlanarak sonuçlar çıkarılan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Karma yöntemlerin temel varsayımı araştırma problemini anlamlandırmada nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılmasının daha avantajlı olmasıdır (Creswell, 2019). Karma yöntem araştırmaları, sadece nicel ya da nitel yöntemler kullanılarak yapılan araştırmalara göre çok yönlü sonuçlar ortaya koyması sebebiyle, eğer problem durumu ile uyumlu ise ve doğru bir şekilde çalışılırsa, diğer yöntemlerle cevaplanamayacak problemleri cevaplamaya yardımcı olur. Burada önemli olan belirlenen yöntemin problemle uyumlu olması ve çalışma sürecinin iyi yapılandırılmasıdır (Creswell ve Plano-Clark, 2020).

Karma yöntem araştırmaları, tümevarımlı ve tümdengelimli yaklaşımların bir arada kullanılmasına imkan vermesi sebebiyle araştırmacılara problemin anlamlandırılmasında ve çözümünde pratiklik sağlamaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2020). Farklı yöntemlerin bir arada kullanılmasının zorluğu karma yöntemlerin kullanımının özellikle gerekli olduğu durumlarda kullanılması ve bu gerekçelerin ayrıntılı bir şekilde açıklanması gerekliliğini doğurmuştur (Creswell ve Plano-Clark, 2020). Nitel odaklı olarak yapılan bu çalışmada, nicel veriler ile öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrasında riskli oyuna yönelik tolerans düzeyleri incelenirken; nitel veriler aracılığıyla uygulanan eğitim sürecinde öğretmenlerin riskli oyuna ilişkin anlayışlarındaki değişimin ayrıntılı bir şekilde açıklanması amaçlanmıştır.

Karma yöntem çalışmaları sabit ya da süreç içinde ortaya çıkabilir. Sabit karma yöntem desenleri çalışmada kullanılacak nitel ve nicel yöntemlerin önceden belirlendiği, veri toplama yöntemlerinin planlama aşamasında netleştirildiği desenler olarak tanımlanmaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2020). Bu çalışmada, veri toplama yöntemleri araştırma sürecinin başlangıcında belirlenmiştir. Bu durum, çalışmanın sabit karma desende olduğunu göstermektedir.

Karma yöntem araştırmalarında nitel (fenomenoloji, etnografi, durum) ve nicel (betimsel, deneysel,) araştırma yöntemlerinde olduğu gibi farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bunlar yakınsayan paralel desen, açılımlayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen, iç içe karma desen, dönüştürücü desen ve çok aşamalı desen olarak adlandırılmaktadır. Çalışmanın deseni olarak karma yöntem desenlerinden olan iç içe karma

desen belirlenmiştir. İç içe desende nitel veya nicel desenlerin araştırmayı geliştirmek, desteklemek amacıyla birlikte kullanıldığı araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Creswell & Plano-Clark, 2020).

Karma yöntemlerin seçiminde nicel ve nitel yöntemler arasındaki etkileşim seviyesi, öncelik, zamanlama ve birleştirme işlemleri göz önünde bulundurulmalıdır (Creswell ve Plano-Clark, 2020). Bu çalışma, nitel ve nicel yöntemlerin etkileşimi bakımından bağımsızdır. Nitel ve nicel verilerin bağımsız olması, veri toplama ve analiz süreçlerinin birbirinden ayrı tutularak yapılması, elde edilen bulguların araştırma sonundaki kapsamlı yorumlamalar kısmında birleştirilmesi olarak açıklanmaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2020). Nitel ve nicel yöntemlerin önceliğine göre çalışma nitel öncelikli olarak tasarlanmıştır. ROMGP uygulamalarının öğretmenlerin riskli oyuna yönelik anlayışlarındaki değişime etkisinin incelenmesinin amaçlandığı, nitel yöntemlerin öncelikli kullanıldığı araştırmada elde edilen verileri tamamlaması amacıyla nicel yöntemler de kullanılmıştır. Çalışma kapsamında nicel veriler elde edilen nitel verileri tamamlaması amacıyla toplanan ikincil veri kaynakları olarak belirlenmiştir.

Creswell, Shope, Plano-Clark ve Green (2006), nitel araştırmanın karma yöntem çalışmalarında önemli bir rol üstlenebileceğini ve karma yöntem araştırmalarını çekici kılan belirli özelliklere sahip olduğunu öne süren kanıtlar sundukları çalışmada; nitel araştırmanın yalnızca karma yöntemli araştırmaya katkıda bulunmakla kalmayıp, aynı zamanda müdahale denemelerinin geliştirilmesine ve özgürleştirici bir gündemin ilerlemesine yardımcı olarak araştırma için anlayış sağladığını vurgulamışlardır. Yazarlar aynı zamanda, deneysel karma yöntem çalışmalarında yorumlayıcı nitel bir yaklaşım belirgin olduğunu ifade ederek, nitel araştırmanın, sosyal dünyayı açıklamada önemli bir rol oynadığını ve karma yöntem araştırmalarını geliştirebildiğini, hatta yönlendirebildiğini, deneysel uygulamaları genişletebildiğini ve daha ileri özgürleştirici amaçlar sağladığını belirtmişlerdir. Yorumlayıcı araştırma, katılımcıları güçlendiren, seslerini tanıyan, bireysel farklılıklarını onurlandıran ve hem araştırmacının hem de katılımcının görüşlerini tarihsel/kişisel/politik bir bağlamda konumlandıran araştırma konularını, dili ve yaklaşımları kullanmayı içermektedir (Deem, 2002; Akt: Creswell ve diğ., 2006, s.5). Bu doğrultuda, yorumlayıcı, eleştirel çerçeveler kullanan karma yöntemli deneysel çalışmalarda “Ne oluyor? Sistemik bir etkisi var mı? Ve neden ya da nasıl oluyor?” sorularından yola çıkılması gerekmektedir. Mevcut araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin riskli oyun ile ilgili anlayışlarının geliştirilmesi amacıyla uygulanan ROMGP sürecinde öğretmenlerin deneyimlerinin

açıklanması, anlayışlarındaki gelişimin takip edilerek aktarılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmada, ROMGP uygulamalarında riskli oyun anlayışının gelişimine yönelik neler yaşandığı, katılımcıların riskli oyun anlayışlarına etkisi, bu etkinin kaynakları ve katılımcıların riskli oyun anlayışlarını nasıl etkilediği açıklanmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın nitel kısmının yapılandırılmasında yorumlayıcı fenomenoloji yaklaşımından yararlanılmıştır. Yorumlayıcı fenomenolojik yaklaşım, bireylerin deneyimlerini araştırmak için geliştirilmiş köklü bir nitel yaklaşımdır (Smith ve Fieldsend, 2021). Yorumlayıcı fenomenolojik yaklaşımla yapılan araştırmalar, sosyal fenomenlerin, insanların durumları yorumlama ve anlama biçimleri tarafından yönlendirilmeleri ve inşa edildikleri sosyal bağlamlarda anlaşılması gerektiğini kabul edilmektedir (Moşteanu, 2022). Yorumlayıcı fenomenoloji, deneyimi anlamlandırmaya çalışırken, bireylerin bu deneyimlere yönelik anlamlandırmaları ile de ilgilenir. Yorumlayıcı fenomenoloji, işbirlikçidir çünkü teoriye dayalı bir inceleme olmaktan ziyade araştırmacı ve katılımcı arasındaki yorumlayıcı çalışma yoluyla deneyimsel anlamları araştırır (Smith ve Fieldsend, 2021). Yorumlayıcı fenomenolojide amaç katılımcının deneyimlere yönelik anlamlandırmalarının, anlayışlarının ortaya çıkarılmasıdır. Bu araştırmalarda anlam merkezde yer almaktadır ve amaç sıklıklarını ölçmek yerine bu anlamların içeriğini ve karmaşıklığını anlamaya çalışmaktır. Bu, araştırmacının veri ile yorumlayıcı bir ilişki kurmasını içerir (Smith ve Osborn, 2007). Bu çalışmada pek çok boyutu olan ve değerlendirmesi oldukça zorlayıcı olan anlayış geliştirme hedeflendiği için yorumlayıcı fenomenolojik yaklaşım tercih edilmiştir.

3.1.1. Araştırmacının rolü

Bu çalışmada araştırmacı, yorumlayıcı fenomenolojik yaklaşımın önerdiği rolü benimsemiştir. Yorumlayıcı fenomenolojik yaklaşım araştırmacının ve katılımcıların deneyimlerini anlamadaki merkezi rolünü kabul eder. Bu yaklaşım, araştırmacının katılımcıların deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını yorumlamaya çalıştığı bir yorumlama sürecini içerir (Smith, 2004). Yorumlayıcı fenomenoloji, katılımcıların görüşlerini rahat ve doğru şekilde açıklayabilmeleri için araştırmacının güven, ilgi ve anlayış bağı oluşturmada kullandığı ilişki kurma ve empatik dinleme becerilerine dayanmaktadır (Moşteanu, 2022). Yorumlayıcı araştırma kişiye bilişsel, dilsel, duygusal ve fiziksel bir varlık olarak teorik bir bağlılığı vardır ve insanların konuşmaları ile düşünme ve duygusal durumları arasında bir bağlantı zinciri olduğunu varsayar. Aynı zamanda, yorumlayıcı fenomenoloji araştırmacıları bu bağlantı zincirinin karmaşık olduğunu kabul eder. İnsanlar ne düşündüklerini ve hissettiklerini ifade etmekte zorlanabilirler, kendilerini açıklamak

istememelerinin nedenleri olabilir. Bu nedenle araştırmacı insanların zihinsel ve duygusal durumlarını söylediklerinden yola çıkararak yorumlamak zorundadır (Smith ve Osborn, 2007). Yorumlayıcı fenomenoloji araştırmacıları, bilebileceğimiz gerçekliğin, sosyal dünyamızdan elde edilen anlamlar ve anlayışlar aracılığıyla özne içi ve özneler arası olarak yorumlandığını varsayarlar. Yorum olmadan anlayış olamaz (Angen, 2000). Yorumlayıcı fenomenolojik araştırma fenomenin, kendi sosyo-kültürel bağımlarında ve gerçekliklerinde deneyimleyenler için ne anlama geldiğine ve bu deneyimin onları nasıl değiştirdiği de dahil olmak üzere 'daha geniş ve derin bir anlayışa ulaşmayı' amaçlamaktadır. Bu yönüyle, basit bir açıklamasıyla 'bir fenomen hakkında farkındalık yaratmak' olan fenomenolojiden ayrılmaktadır (Matuga ve Van Der Wal, 2015). Yorumlayıcı fenomenolojik araştırmalarda araştırmacının n bilgileri, araştırmayı daha anlamlı kılan kılavuzlar olarak kabul edilerek bütünleştirilir ve araştırma bulgularının bir parçası haline gelir (Matuga ve Van Der Wal, 2015). Humble ve Cross (2010), araştırmacının n anlayışlarının fenomene ilişkin daha derin bir anlayışa ulaşmaya yardımcı olacağını vurgulamıştır (Akt: Matuga ve Van Der Wal, 2015, s.25). Bu çalışmada araştırmacı riskli oyunla ilgili kendi anlayışını geliştirmek ve derinleştirmek için alan yazını kapsamlı bir Şekilde incelemiş, riskli oyunlarla ilgili uzmanların çeşitli eğitimlerine ve seminer çalışmalarına katılmış, ayrıca lisansüstü eğitimi boyunca yurtiçi ve yurtdışında bu konuda çalışan uzmanlarla formal ve informal paylaşımlarda bulunmuştur. Bu araştırmadaki ROMGP uygulamaları öncesi, sırası ve sonrası süreçlerin tümünde katılımcıların her birinin kendini ifade etmesine fırsat sunmaya ve teşvik etmeye zen göstermiş, yargılamadan dinlemeye ve onların tüm söylemlerini ait olunan sosyokültürel bağımlar ve gerçeklikler içerisinde anlamaya ve yorumlamaya dikkat etmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında, Oyunlarda Risk Toleransı leği-ğretmen Versiyonunun geçerlik ve güvenirlik uygulamaları ve Riskli Oyun Mesleki Gelişim Programı uygulamaları için olmak üzere iki farklı çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma gruplarına ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

3.2.1. Oyunlarda Risk Toleransı leği ğretmen Versiyonu Geçerlik ve Güvenirlik Uygulaması alışma Grubu

“Oyunlarda Risk Toleransı leği-ğretmen Versiyonunun (ORT-) geçerlik ve güvenirlik çalışması için elde edilen verilerin toplanması 2021-2022 eğitim ğretim yılı güz

döneminde Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan okul öncesi öğretmenleri ile yürütülmüştür. Geçerlik güvenirlik çalışmasının yapılması amacıyla Etik Kurul ve MEB Araştırma izinleri alınmıştır. Ölçeğin uygulanmasına ilişkin izinler Ek 1 ve 2'de sunulmuştur.

ORTÖ-Ö geçerlik güvenirlik çalışmasının örneklemini Türkiye genelinde okul öncesi kurumlarında görev yapan 170 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Pandemi nedeniyle veriler çevrimiçi olarak toplanmıştır. Bu doğrultuda çalışma kapsamında ulaşılabilecek en yüksek sayıda öğretmene ulaşmak amacıyla kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanması amacı ile hazırlanan ölçek formu için Google Forms'a aktarılarak oluşturulan bağlantı linki, MEB tarafından tüm bağımsız anaokulları, ilkokul/ortaokul bünyesindeki anasınıfları ile paylaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem, öğrenim durumu ve cinsiyetlerini içeren demografik bilgileri Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1: *ORTÖ-Ö geçerlik ve güvenirlik uygulaması çalışma grubu demografik bilgileri tablosu*

	Grup	Sayı (n)	Yüzde (%)
Mesleki kıdem	1-5	38	22.4
	6-10	45	26.5
	11-15	43	25.3
	16-20	27	15.9
	21+	17	10
Öğrenim durumu	Lisans	135	79.4
	Yüksek Lisans	34	20
	Doktora	1	0.6
Eğitim verdiği yaş grubu	3 yaş	11	6.5
	4 yaş	39	22.9
	5 yaş	82	48.2
	6 yaş	38	22.4
Çocukluğun geçtiği yer	Kentsel	115	67.6
	Kırsal	55	32.4
Stajyer/yardımcı öğretmen	Bulunmuyor	139	81.8
	1 kişi	25	14.7
	2 kişi	4	2.4
	3 kişi	2	1.2
	Toplam	170	100

Ölçeği, toplam 179 okul öncesi öğretmeni yanıtlamıştır. Yanıtlardan 9 tanesi yanlış veya eksik veri girişi nedeniyle çalışmadan çıkarılmıştır. Çalışmaya katılan 170 öğretmenin yaşları 23-60 arasında değişmekte ve yaş ortalaması 34.8'dir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 1 yıl ile 38 yıl arasında değişmektedir (M=11.3, SD=6.97). 170 katılımcının %67.6'sı kentsel, %32.4'ü kırsal yerleşim birimlerinde büyüdüğünü belirtmiştir. Öğretmenlerin %81.8'i sınıfında birlikte çalıştığı yardımcı öğretmen bulunmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %14.7'sinin sınıfında kendilerinden başka 1, %2.4'ünün sınıfında 2, %1.2'sinin sınıfında 3 partner/yardımcı öğretmen bulunduğunu ifade etmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden 11'inin (%6.5) 3 yaş grubu, 39'unun (%22.9) 4 yaş grubu, 82'sinin (%48.2) 5 yaş grubu ve 38'inin de 6 yaş grubu ile çalıştığı görülmektedir. Katılımcıların mesleki kıdemlere göre dağılımına bakıldığında 38 (%22.4) öğretmenin kıdeminin 1-5 yıl, 45 (%26.5) öğretmenin 6-10 yıl, 43 (%25.3) öğretmenin 10-15 yıl, 27 (%15.9) öğretmenin 16-20 yıl, 17 (%10) öğretmenin ise 21 yıl ve üzerinde olduğu görülmektedir. ORTÖ-Ö uygulanan 135 (%79.4) öğretmenin lisans, 35 (%21.6) öğretmenin lisans üstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir (Tablo 3.1).

3.2.2. Riskli Oyun Mesleki Gelişim Programı Uygulaması Çalışma Grubu

Riskli Oyun Mesleki Gelişim Programı (ROMGP) uygulamasının çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında 30 öğretmen ile mesleki gelişim programı uygulamaları yapılması planlanmıştır. ROMGP uygulamalarına gönüllü katılımcıların belirlenmesi amacıyla tasarlanan afiş Pamukkale Üniversitesi Etik Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Türkiye genelinde uygulama yapmaya yönelik alınan izinlerle çevrimiçi ortamlarda 16 Mart 2022 tarihinde paylaşılmıştır ve Bakanlık tarafından tüm anaokullarına iletilmiştir (Ek 15). Katılmak isteyen öğretmenler hazırlanan formu doldurarak başvuruda bulunmuştur. Başvuru sayısı beklenenden fazla olursa katılımcıların kura ile belirlenmesi planlanmıştır.

ROMGP'e katılım için 102 okul öncesi öğretmeni başvuruda bulunmuştur. Başvurular değerlendirilerek, 20 Mart 2022 tarihinde 102 öğretmen arasından kura ile 30 öğretmen belirlenmiştir. Belirlenen 30 öğretmenle iletişime geçilmiş ve herhangi bir sebeple tüm oturumlara katılamayacağını belirten öğretmenler gruptan çıkarılmıştır. Katılımcı sayısını 30'a tamamlamak başvuran öğretmenler arasından için tekrar kura çekilmiştir. Bu şekilde, çalışma başlangıcında tüm oturumlara katılacağını, herhangi bir engeli olmadığını belirten 30 öğretmen ile oturumlara başlanmıştır. Katılımcılara bir bilgilendirme mesajı ile

eğitim takvimi ve oturumların saatleri hatırlatılmıştır. Katılımcıların eğitim uygulamaları öncesinde eğitime katılımın ücretsiz ve gönüllülük esasına dayalı olduğunu bildiren katılım onay formu iletilmiştir (Ek-20). Ek olarak, katılım sertifikalarının 12 oturuma tam ve aktif katılım sağlayan öğretmenlere verileceği bilgisi verilmiştir. Kura ile belirlenen 30 kişilik gruptan bazı öğretmenler mazeretlerini bildirerek eğitime devamlı katılım sağlayamayacaklarını belirtmişlerdir. Devamlı katılım şartı olduğu için mazeret bildiren öğretmenler gruptan çıkarılarak başvurular arasından tekrar kura çekilmiştir. Gruptan ayrılan her öğretmenin yerine başvurular içinden yeni öğretmen seçilerek gruba eklenmiştir. Bu şekilde, başvuru yapan tüm öğretmenler mesleki gelişim programına davet edilmiştir. Süreç sonunda 76 öğretmenin mazeret bildirerek gruptan ayrıldığı görülmüştür. Tüm başvurulardan sadece 32 kişi eğitime uygun şekilde katılabileceğini belirtmiştir. Eğitimin ilk oturumunda 32 kişiye katılım linki gönderilmiştir. İlk oturuma 24 öğretmen katılmıştır. Eğitim oturumları sırasında çeşitli nedenlerle (çalışma saatleri, sağlık problemleri gibi) 13 öğretmen katılıma devam edemeyeceğini bildirerek çalışma grubundan ayrılmıştır. Sonuç olarak, araştırmanın çalışma grubunu tüm oturumlara aktif katılım sağlayan 11 katılımcı oluşturmuştur. Çalışmanın veri analizi sürecinde eğitim oturumlarının tamamına katılan 11 öğretmenden toplanan veriler kullanılmış ve diğer veriler çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Eğitim sürecine tam katılım sağlayan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2: ROMGP uygulaması çalışma grubunun demografik özelliklere göre dağılımı

Değişkenler	Grup	Sayı (n)	Yüzde (%)
Öğretmenin Öğrenim Durumu	Lisans	8	72.7
	Yüksek Lisans	3	27.3
	Toplam	11	100
Görev Yılı	1-5 Yıl	5	45.4
	6-10 Yıl	1	9.1
	11-15 Yıl	3	27.3
	16-20 Yıl	1	9.1
	21-25 Yıl	1	9.1
	Toplam	11	100
Öğretmenin Yaşı	25-30	2	18.2
	31-35	4	36.3
	36-40	3	27.3
	41 ve üstü	2	18.2
	Toplam	11	100
Mezun Olunan Bölüm	Okul öncesi öğretmenliği	9	81.8
	Çocuk Gelişimi	2	18.2
	Toplam	11	100

Değişkenler	Grup	Sayı (n)	Yüzde (%)
Okul Türü	Bağımsız anaokulu	4	36.3
	İlkokul/ortaokul bünyesinde anasınıfı	3	27.3
	Özel kreş	2	18.2
	Özel kolej bünyesinde anasınıfı	2	18.2
	Toplam	11	100
Eğitim Verdiği Yaş Grubu	3 yaş	1	9.1
	3-4 yaş	2	18.2
	4 yaş	3	27.2
	4-5 Yaş	2	18.2
	5 yaş	2	18.2
	6 yaş	1	9.1
	Toplam	11	100

Çalışma farklı illerden (Denizli 4, İstanbul 2, Malatya 1, Ankara 1, Aydın 1, Afyon 1, Kocaeli 1) katılan 11 öğretmen ile tamamlanmıştır. Katılımcılardan 3 öğretmen yüksek lisans mezunu iken 9 öğretmen lisans mezunudur. Katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri 1 ile 21 yıl arasında değişmekte ve ortalama 7.5 yıldır. Katılımcıların çalıştıkları kurumlara göre dağılımları; MEB'e bağlı bağımsız anaokulunda çalışan 4, ilkokul/ortaokul bünyesinde çalışan 3, özel kolej bünyesinde anasınıfında çalışan 2, özel kreşte çalışan 2 öğretmen şeklindedir. Ö1'in sınıfında 26 (15 kız, 11 erkek), Ö2'nin sınıfında 15 (11 kız, 4 erkek), Ö3'ün sınıfında 27 (10 kız, 17 erkek), Ö4'ün sınıfında 13 (9 kız, 4 erkek), Ö5'in sınıfında 12 (6 kız, 6 erkek), Ö6'nın sınıfında 16 (9 kız, 7 erkek), Ö7'nin sınıfında 24 (13 kız, 11 erkek), Ö8'in sınıfında 23 (13 kız, 10 erkek), Ö9'un sınıfında 20 (6 kız, 14 erkek), Ö10'un sınıfında 26 (13 kız, 13 erkek), Ö11'in sınıfında 19 (8 kız, 11 erkek) çocuk bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri, Genel Bilgi Formu, ORTÖ-Ö ve Genel Değerlendirme Formu kullanılarak toplanmıştır. Nitel veriler ise katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler, ROMGP uygulamaları sırasında araştırmacı ve katılımcılar tarafından tutulan yansıtıcı günlükler; ayrıca program uygulamaları sırasında katılımcılarla birlikte hazırlanan dokümanlar (zihin haritaları, kelime bulutları, beyin fırtınaları, gözlem paylaşımları, ortam tasarımları, video kayıtları, fotoğraflar gibi) kullanılarak elde edilmiştir. Ek olarak, ORTÖ-Ö'de ve Genel Değerlendirme Formunda yer alan açık uçlu sorulara verilen yanıtlar da elde edilen nitel veriler arasında yer almaktadır.

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmanın çalışma grubunun özelliklerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan Genel Bilgi Formunda yaş, cinsiyet, kıdem yılı, öğrenim durumu, eğitim verdiği yaş grubu, sınıf mevcudu, sınıftaki çocukların cinsiyete göre dağılımı, görev yaptığı yerin niteliği (kırsal/kentsel) ve sınıfta yardımcı öğretmen olup olmaması olmak üzere toplam 10 madde bulunmaktadır (Ek-3).

3.3.2. Oyunlarda Risk Toleransı Ölçeği-Öğretmen Versiyonu

Çalışmada öntest ve sontest olarak, katılımcılara Hill ve Bundy (2014) tarafından oluşturulan, Ihrig (2021) tarafından öğretmenlerle kullanmak amacı ile yeniden düzenlenen ve bu çalışma kapsamında Türkçe uyarlaması yapılan “Oyunlarda Risk Toleransı Ölçeği-Öğretmen Versiyonu” (ORTÖ-Ö) uygulanmıştır. Ölçeğin, 31 maddelik orijinal formu (Tolerance of Risk in Play Scale - TRiPS) Hill ve Bundy (2014) tarafından Sandseter’in (2007, 2009b) riskli oyun modeli ışığında, ebeveynlerin ve öğretmenlerin risk toleransını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Hill ve Bundy’nin (2014) çalışmasında, TRiPS ebeveynler için geçerli ve güvenilir veriler üretmiştir. Ancak, birçok madde okulda meydana gelen oyun türlerini yansıtmadığından öğretmenlerle kullanılmasının uygun olmadığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin sorumlulukları ve okulda karşılaştıkları oyun durumları ebeveynlerden büyük ölçüde farklılık göstermektedir (Ihrig, 2021). Bu doğrultuda, Ihrig (2021) öğretmenlerin rollerine ve durumlarına daha uyumlu olması için TRiPS'te değişiklikler yapmış ve Teacher Tolerance of Risk in Play/T-TRiPS (“Oyunlarda Risk Toleransı Ölçeği-Öğretmen Versiyonu”) adlı yeni bir araç oluşturmuştur. T-TRiPS, ikili cevapları (evet/hayır) olan 25 madde ve öğretmenlerin kişisel riskli oyun deneyimlerine yönelik 5 kısa cevaplı soru içermektedir. Maddeler, Sandseter (2009b) tarafından tanımlanan altı riskli oyun kategorisini yansıtmaktadır (büyük yükseklikler, yüksek hız, tehlikeli araçlar, tehlikeli unsurlar, itiş-kakış oyunları, gözden uzaklaşma/kaybolma). Ölçek yaklaşık 15 dakikada tamamlanabilmekte ve öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların serbest oyunlarını düşünerek tamamlaması beklenmektedir. Rasch analizi sonuçları, tüm ölçek maddelerinin mantıksal bir hiyerarşi oluşturduğunu ve kabul edilebilir uyum iyiliği istatistikleri verdiğini göstermiştir.

3.3.2.1. Oyunlarda risk toleransı ölçeği-öğretmen versiyonu (ORTÖ-Ö) geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına ilişkin bulgular. ORTÖ-Ö'nün geçerlik-güvenirlik çalışmaları kapsamında dil, kapsam ve görünüş geçerliliği için uzman görüşü alınmış, yapı geçerliği ve güvenilirliği için Rasch analizi gerçekleştirilmiştir.

Ölçek uzman görüşlerine sunulmadan önce, Ihrig (2021) tarafından önerilen birtakım düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Öneriler doğrultusunda alan yazında (Kleppe Melhuish ve Sandseter, 2017) yeni tanımlanmış olan iki riskli oyun kategorisine (etki yaratan oyun ve dolaylı oyun) ilişkin maddelerin ölçeğe eklenmesine karar verilmiştir. Uyarılma çalışmaları sırasında orijinal ölçeği geliştiren Dr. Anita Bundy ile iletişime geçilmiş, araştırmacının da önerileri alınarak Kleppe v diğerlerinin (2017) riskli oyun kategorilerine sonradan eklediği 'etki yaratan oyun (play with impact)' ve 'dolaylı risk (vicarious play)' kategorilerine yönelik 8 madde eklenmiştir. Ihrig (2021) ayrıca cinsiyetin risk toleransı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla kişisel bilgiler bölümüne öğretmenin ve çocukların cinsiyetinin belirtileceği bölümler eklenmesini ve ölçeğe farklı zorluk derecelerinde yeni maddeler eklenmesini önermiştir (Ek 17). Ölçeğin başına öğretmenlerin formu doldururken (en çok ve en az yetenekli öğrencileri hariç tutarak) çocukların çoğunluğunu göz önünde bulundurarak doldurmaları ifadesinin eklenmesi önerilerinde de bulunmuştur. Ölçek, eklenen maddeler ve düzenlemelerden sonra Dr. Bundy'nin görüşlerine yeniden sunulmuştur. Dr. Bundy ile yeni maddelerin eklenmesi, maddelerin cümle yapısı, ölçeğin başına eklenecek ifadeler, maddelerin zorluk derecelerine göre düzenlenmesi konuları tartışılarak ortak sonuca ulaşılmıştır. Yapılan düzenlemelerden sonra, ölçek maddelerinin Türkçe 'ye çevirisi yapılmıştır. Türkçe'ye çevrilen ölçek okul öncesi eğitim alanında görev yapan ve her iki dile de hakim olan altı akademisyenin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlar ölçeği hem çevirinin uygunluğu hem de çalışmanın amacına uygunluğu açısından incelemişlerdir. Ayrıca, her bir maddeyi akıcılık ve anlaşılabilirlik yönünden değerlendirmişlerdir. Uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilen ölçeğin altı okul öncesi öğretmeni tarafından cevaplanarak anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmesi istenmiştir.

Ölçek evet/hayır şeklinde cevaplanan ve katılımcıların cevaplarına ilişkin açıklamalar ekleyebilecekleri görüşlerini belirtebilecekleri şekilde düzenlenen 31 madde ve katılımcıların kişisel deneyimlerini ortaya çıkarmaya yönelik 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Açık uçlu sorular katılımcıların kendi çocukluklarındaki oyun deneyimlerini

ve bunlardan edindikleri kazanımların yanında sorumlu oldukları çocukların bu oyunları oynamalarına izin verip vermeme durumlarını ortaya çıkarmaya yöneliktir. Sonuç olarak, uygulanan ölçek toplam 37 maddeden oluşmaktadır ve çocukların oyunlarında risk almalarına yönelik öğretmenlerin tolerans düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek yaklaşık 20 dakikada yanıtlanmaktadır.

Ölçek, yapı geçerliği ve güvenilirlik çalışmaları yapılması için veri toplanması amacı ile Google Forms'a aktararak Milli Eğitim Müdürlükleri aracılığıyla okul öncesi öğretmenleri ile paylaşılmıştır.

ÖRTÖ-Ö maddeleri öğretmenlerin bir okul günü boyunca gözlemedikleri etkinlikler ve olası senaryolar içermektedir. Çalışmada ÖRTÖ-Ö'nün psikometrik özellikleri, yanıtlayanın doğru bir ögeyi seçme becerisini (bu çalışma için, evet yanıtı) ve her bir ögenin zorluğunu dikkate alan Rasch analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Ham verileri aralık düzeyindeki verilere dönüştürmek ve yapı geçerliliğini ve iç güvenilirliğini incelemek için Jamovi 2.3.16 programı kullanılarak Rasch analizi yapılmıştır.

Rasch analizi, kategorik yanıtları aralık verilerine dönüştürmektedir (Bond ve Fox, 2015). Analiz, öğelerden ve kişilerden elde edilen verilerin Rasch modelinin varsayımlarına ne derece uyduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmaya uygulandığı şekliyle, (1) daha kolay maddeler (daha az risk yansıtan) tüm bireyler için daha kolay onaylanır ve (2) risk toleransı daha yüksek olan katılımcıların, daha az toleransa sahip kişilere göre daha riskli öğeleri onaylama olasılığı daha yüksektir (Bond ve Fox, 2015).

3.3.2.1.1.Yapı geçerliği. Rasch, bir insan özelliğinin veya gizli özelliğinin (bu çalışmada, riskli toleransı) dikkate alınmasını sağlamaktadır. Model, öğeleri ve insanları, her öge ve kişi için özelliğinin gücüne dayalı olarak tek bir süreklilik boyunca organize etmektedir (Bond ve Fox, 2015).

Bireysel maddelerden elde edilen verilerin toplam ölçüm puanlarıyla olumlu bir şekilde örtüşüp örtüşmediğini belirlemek için, nokta ölçüm korelasyonları (PMC) incelenmiştir ve yalnızca, öğelerin yapıya olumlu katkı yaptığını gösteren pozitif PMC'leri olan maddeler tutulmuştur. Ortalama kare (MnSq) ve z (ZSTD) değerlerinde ifade edilen uyum iyiliği istatistikleri, maddelerin Rasch modelinin beklentilerine ne derece uyduğuna dair kanıt sağlamaktadır. Analizde 0,5 ile 1,5 arasındaki ortalama kare değerleri ve ± 2 z (ZSTD) değerleri kabul edilmiştir. Rasch modelinin beklentilerine uymayan "14. Çocukların sınıfta evcil hayvan beslemelerine izin verir miydiniz?" maddesi ölçekten çıkarılmıştır

(Tablo 3.3). Kalan maddelerin tümü Rasch modelinin beklentilerini karşılamaktadır. Ayrıca, 33 maddenin tümü için uyum iyiliği istatistikleri, maddelerin Rasch modelinin beklentilerine uygun olduğunu gösteren kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3: *ORTO-Ö madde uygunluk analizi (İlk-Son)*

Madde adı (kısaltılmış)	İlk analiz		Son analiz	
	Infit	Outfit	Infit	Outfit
2. Denetimsiz oynayabilme.	1.113	1.183	1.138	1.206
3.Kovalamaca oynama.	1.238	1.326	1.243	1.389
4. Kaydırdaktan ters kayma.	0.955	0.920	0.961	0.944
5. Yaralanma sonrası oynama.	0.995	1.207	1.000	1.237
6. Zorlu aktivitelere devam.	1.061	1.133	1.066	1.151
7. Ulaşılabilir yere tırmanma.	0.977	0.905	0.982	0.901
8. Ateş çevresinde koşma.	0.844	0.783	0.860	0.818
9. Çubukla itiş-kakış.	1.173	1.406	1.190	1.389
10.Kaygan zeminde yürüme.	0.921	0.832	0.920	0.839
11. Denetimsiz tehlikeli alet kullanma.	0.835	0.684	0.835	0.716
12. İtiş-kakış oynama.	0.873	0.732	0.871	0.715
13. 3-4 metre yükseklikten atlama.	1.152	1.049	1.177	1.085
14. Evcil hayvan besleme.	1.213	2.169	--	--
15. Gözetimli yüzme.	1.108	1.106	1.103	1.148
16. Anlaşmazlığı çözmelerine müsaade etme.	1.125	1.601	1.127	1.745
17. Kemik kırma potansiyelli araç üzerinde oynama.	1.007	0.823	1.022	0.858
18. En güçlüyü bulma itiş-kakış oyunları.	0.932	0.670	0.936	0.661
19. Zorlukları nasıl yönettiğini görmek için bekleme.	1.016	0.926	1.022	0.932
20. Hızla oyuncak / bisiklet sürme.	0.910	0.775	0.926	0.786
21. Ağaçta istedikleri kadar yükseğe tırmanma.	0.993	0.944	1.003	0.961
22. Oyun parkında denetimsiz oynama.	1.012	1.037	1.027	1.068
23. Anlaşmazlıkları kendi kendilerine çözmelerine izin verme.	0.987	0.843	0.965	0.806
24. Yeni bir ortamda kendi başına uzaklaşma.	0.903	0.834	0.960	0.833
25. 2 metre yüksekte dengede durma.	0.939	0.871	0.948	0.873
26. Risk almaya teşvik etme.	0.851	0.692	0.851	0.698
27. Riskli oyunları izleme.	0.950	0.958	0.962	0.957
28. Riskli oyunlar oynayan daha büyük çocukları izleme.	0.990	0.982	1.006	0.990
29. Bisikletle duvara çarparak oynama.	1.002	0.806	1.017	0.834
30. Vurabileceği ya da zıplayabileceği oyun alanlar sağlama.	1.044	1.316	1.059	1.327
31. Destekli testere ile kesme.	0.992	1.225	1.000	1.293
32. Çekiçle çivi çakma.	0.938	0.897	0.945	0.919
33. Yalnızken salıncakta çok hızlı sallanma.	0.903	0.899	0.909	0.931
34. Uzakken testere kullanma.	1.029	0.594	1.027	0.602

Madde adı (kısaltılmış)	İlk analiz		Son analiz	
	Infit	Outfit	Infit	Outfit
35. Uzakken çekiçle çivi çakma.	0.966	0.939	0.968	0.931

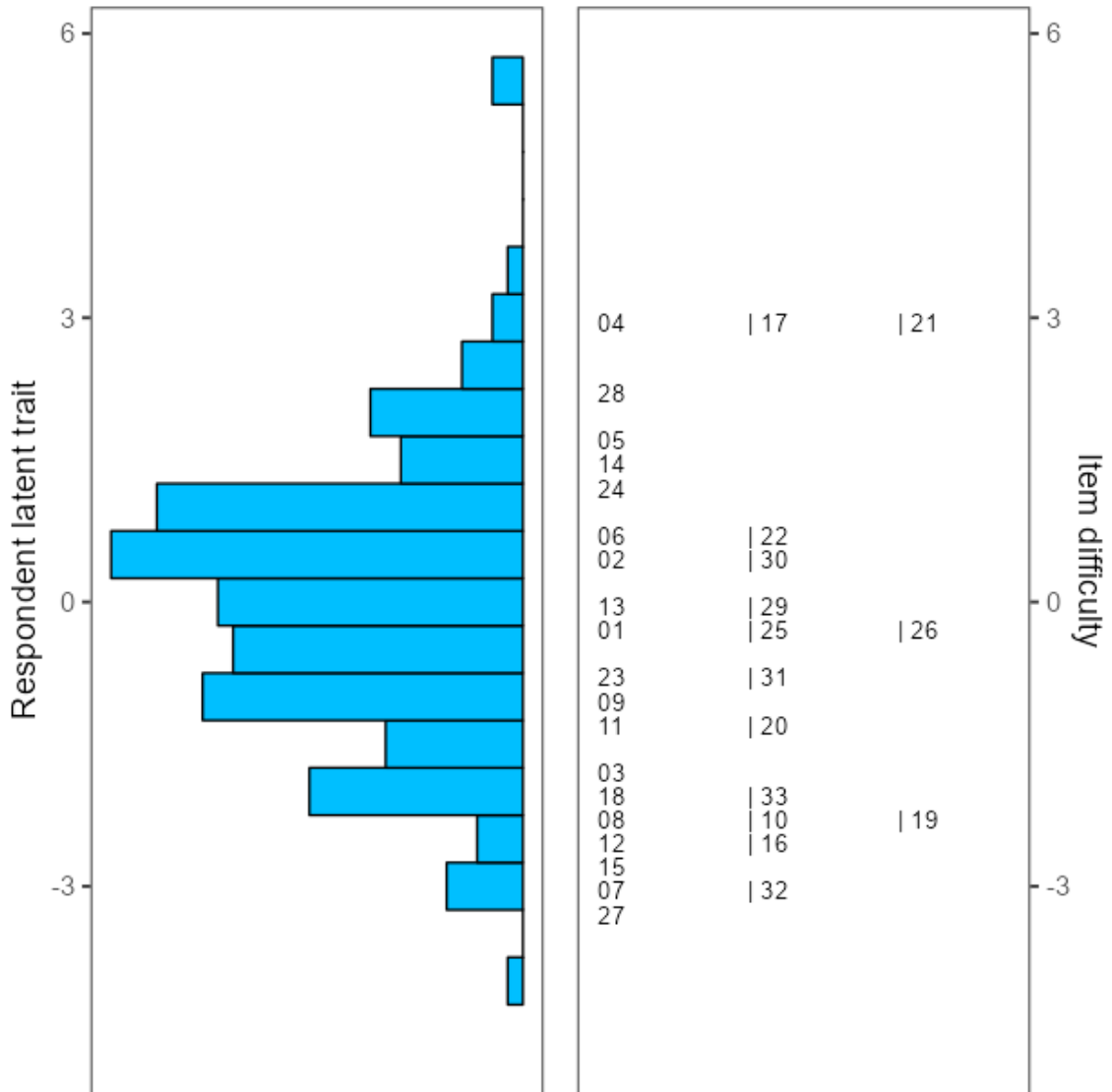
*Infit istatistikleri, bir kişinin yetenek düzeyine yakın verilen cevaplara karşı hassastır.

**Outfit istatistikleri, bir kişinin yetenek seviyesinden uzak, beklenmedik cevaplara karşı hassastır (Wright, 1996; Smith ve diğ., 2002; Bond ve Fox, 2015).

ORTÖ-Ö madde zorluk aralığının öğretmen tolerans aralığıyla ne ölçüde eşleştiğini belirlemek için, madde ve kişi hiyerarşilerinin görsel bir temsili olan Madde-Kişi Haritası (Wright Map) incelenmiştir. Benzer madde ve katılımcı araçları ve aralıkları ve madde zorluğu arasında küçük boşluklar olması beklenmektedir. Şekil 3.2’de görüldüğü gibi madde zorluğu ve öğretmenlerin risk tolerans puan ortalamaları benzerdir. Madde hiyerarşisindeki küçük boşluklar, maddelerin örneklem popülasyonunda gözlemlenen risk toleransı aralığını yeterince kapsadığını göstermektedir. Bununla birlikte, yapı boyunca bazı maddelerin birbirine çok yakın olması, bu maddelerin benzer bir risk toleransı seviyesini temsil ettiğini göstermiş, ölçekte madde fazlalığı olduğunu düşündürmüştür. Ancak Rasch modelinin varsayımlarının karşılanması ve kapsayıcılık göz önüne alınarak maddeler ölçekte tutulmuştur.

3.3.2.1.2. İç güvenilirlik. İç güvenilirlik için analizden güçlü kanıtlar elde edilmiştir. ORTÖ-Ö verileri 3.01 tabaka vermiştir, bu da ölçeğin riskli oyuna karşı 3'ten fazla tolerans seviyesini güvenilir bir şekilde ayırt ettiğini göstermektedir. Yapılan Rasch analizinde kişi güvenilirlik indeksi 0.87 olarak belirlenmiştir. Bond ve Fox’a (2015) göre, kişi güvenilirlik indeksinin en az 0.8 olması beklenir ve bu rakamın belirtilen eşiği geçmesi, kişilerin farklı gruplara güvenilir bir şekilde yerleştirildiğini ifade eder. Bu bulgu, iç güvenirliliğin sağlandığını göstermektedir (Boone, Staver ve Yale, 2013). Bu durum, benzer bir veri seti verildiğinde öğretmenlerin tolerans seviyesinin aynı olma olasılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Onaylanmasının daha zor olması beklenen maddeler için, yapının mantığını gösterecek şekilde daha yüksek ölçüm puanları hesaplandığı görülmektedir (Şekil 3.2).



Şekil 3.2: ORTÖ-Ö Madde kişi haritası

Şekil 3.2’de ölçek maddelerinin zorluk puanları ve bunların dizilimi şekilde verilmiştir. Dördüncü, 17. ve 21. maddeler zorluk puanı en yüksek maddeler iken, 27. maddenin zorluk puanı en düşük madde olarak belirlendiği görülmektedir.

Analizler sonrasında son hali verilen ölçeğin maddelerinin riskli oyun kategorilerine göre dağılımı Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4: *ORTÖ-Ö maddelerinin ve riskli oyun kategorilerine göre dağılımı*

Büyük yükseklikler	1. Sınıfınızdaki bir çocuğun akranları yakınında oyun oynarken kaydırdaktan baş aşağı kaymasına izin verir miydiniz? 2. Sınıfınızdaki çocukların sizin ulaşabileceğiniz bir ağaca veya başka bir yere tırmanmasına izin verir miydiniz? 3. Sınıfınızdaki çocukların 3-4 metre yükseklikten aşağı atlamasına izin verir miydiniz? 4. Bir kemiğini kırma potansiyeli olmasına rağmen, çocukların araç-gereç üzerinde oynamasına izin verir miydiniz? 5. Sınıfınızdaki çocukların bir ağaçta istedikleri kadar yükseğe tırmanmalarına izin verir miydiniz? 6. Sınıfınızdaki çocukların yere düşmüş bir ağaçta veya yerden 2 metre yüksekte başka bir dar yüzeyde dengede durmasına izin verir miydiniz?
Yüksek Hız	7. Sınıfınızdaki çocukların birbirleriyle kovalamaca oynamasına izin veriyor musunuz? 8. Sınıfınızdaki çocukların dik bir tepeden aşağı doğru bir oyuncak / bisiklet sürmesine izin verir miydiniz? 9. Etrafta başka çocuk yokken sınıfınızdaki bir çocuğun salıncakta çok hızlı sallanmasına izin verir miydiniz?
İtiş-kakış	10. Sınıfınızdaki çocukların, birbirlerine vurduğu ya da birbirini ittiği sırada, (herhangi bir müdahalede bulunmadan) aralarındaki anlaşmazlığı çözmelerine müsaade eder misiniz? 11. Sınıfınızdaki çocukların çubuklarla/dallarla itiş-kakış oyunları oynamasına izin veriyor musunuz? 12. Sınıfınızdaki çocukların itiş-kakış oyunları oynamasına izin veriyor musunuz? 18. Sınıfınızdaki çocukların kimin en güçlü olduğunu test ettiği itiş-kakış oyunları oynamasına izin veriyor musunuz?
Tehlikeli aletler	13. Sınıfınızdaki çocukların "yetişkin aletlerini" (örneğin çekiç ve çivi, bıçak, makas) denetimsiz olarak kullanmalarına izin veriyor musunuz? 14. Sınıfınızdaki çocukların, sizin desteğinizle, sert bir yüzeyi testere ile kesmelerine izin verir miydiniz? 15. Siz yakınlarındayken sınıfınızdaki çocukların çekiçle çivi çakmasına izin verir miydiniz? 16. Siz uzaktan gözlemlerken sınıfınızdaki çocukların sert bir yüzeyi kesmek için testere kullanmasına izin verir miydiniz? 17. Siz uzaktan gözlemlerken sınıfınızdaki çocukların çekiçle çivi çakmasına izin verir miydiniz?
Tehlikeli unsurlar	18. Sınıfınızdaki çocukların yanan ateş veya taşınabilir ısıtıcının olduğu bir yerde koşmasına izin verir miydiniz? 19. Düşme ihtimaline rağmen, sınıfınızdaki çocukların kaygan bir yüzeyde yürümelerine izin verir miydiniz? 20. Sınıfınızdaki çocukların, sizin gözetiminizde, havuz kenarına yakın bir şekilde yüzmesine izin verir miydiniz?
Gözden uzaklaşma	21. Çocukların sürekli denetim olmadan sınıfta oynayabileceğine inanıyor musunuz? 22. Sınıfınızdaki çocukların oyun parkında denetimsiz bir şekilde oynamalarına izin veriyor musunuz? 22. Sınıfınızdaki çocukların, yeni bir ortamda, uzaktan izleyebileceğiniz şekilde, kendi başlarına uzaklaşmalarına izin verir miydiniz?
Etki yaratan oyun	23. Sınıfınızdaki çocuklar bisikletle defalarca duvara çarparak oynadıklarında, oyuna devam etmelerine izin verir miydiniz? 24. Oyun ortamlarında, çocukların tekrar tekrar vurabileceği ya da rahatça zıplayabileceği oyun alanları (minder, yastık vb.) sağlar mısınız?
Dolaylı risk	25. Sınıfınızdaki çocukların riskli oyunlar (fiziksel yaralanma riski taşıyan, heyecan verici oyunlar) oynayan akranlarını ya da büyük çocukları izlemesine izin verir miydiniz? 26. Sınıfınızdaki çocuklara, riskli oyunlar oynayan daha büyük çocukları izlemeleri için fırsatlar sağlar mıydınız?

Genel	<p>27. Sınıfınızdaki çocukların oyun sırasında oluşan küçük bir yaralanmadan (hafif sıyrık veya morluk gibi) sonra oynamaya devam etmelerine izin veriyor musunuz?</p> <p>28. Başarılı olamama ihtimali olsa bile, sınıfınızdaki çocukların çok zorlu aktivitelere devam etmelerine izin veriyor musunuz?</p> <p>29. Müdahale etmeden önce, çocukların zorlukları ne kadar iyi yönettiğini görmek için bekliyor musunuz?</p> <p>30. Sınıfınızdaki çocuklar bağıryorlar ama birbirlerine vurmuyorlarsa, anlaşmazlıkları kendi kendilerine çözmelerine (müdahale etmeden) izin veriyor musunuz?</p> <p>31. Oyun oynarken, eğlendikleri sürece, sınıfınızdaki çocukları bazı riskler almaya teşvik eder misiniz?</p>
-------	---

Tablo 3.4'e göre ölçeğin 6 maddesi büyük yükseklikler, 3 maddesi yüksek hız, 3 maddesi itiş-kakış oyunları, 5 maddesi tehlikeli aletler, 3 maddesi tehlikeli unsurlar, 2 maddesi gözden uzaklaşma/kaybolma, 2 maddesi etki yaratan oyun, 2 maddesinin dolaylı risk kategorilerine yönelik olduğu görülmektedir. Bunların yanında 5 madde genel olarak risk alma ile ilişkilidir.

3.3.3. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışma kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu her katılımcı ile eğitim uygulamalarının öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Görüşme formunda öğretmenlerin çocuk, oyun, erken çocukluk eğitimi kavramlarına ilişkin anlayışlarını belirlemeye ve çocukların oyunlarında riskler almalarına yönelik anlayış ve uygulamalarını, bunların temelinde yatan nedenleri incelemeye yönelik yönelik açık uçlu sorular bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında alan yazında yer alan kavramsal açıklamalar ve ilgili bilimsel çalışmalarda kullanılan görüşme formları incelenerek soru havuzu oluşturulmuştur. Sorular, araştırmacı tarafından tekrar gözden geçirilerek 16 açık uçlu soru olarak düzenlenmiş ve 4 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan görüşme formunu incelerken soruların anlaşılabilirliği ve çalışmanın amacına uygunluğu bakımından değerlendirmeleri istenmiştir.

Çalışma kapsamında hazırlanan ve uzman görüşlerine sunulmuş son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 15 Mart 2022 tarihinde pilot görüşme yapılmıştır. Bir okul öncesi öğretmenli ile yapılan 26 dakikalık görüşme sonunda soruların açık ve anlaşılır olduğu görülmüştür (Ek-4).

Mesleki gelişim programı katılımcıları belirlendikten sonra 21-25 Mart 2022 tarihleri arasında yarı yapılandırılmış görüşmeler tamamlanmıştır. Katılımcılara görüşme formları gönderilmiş öğretmenlerin dönütleri sonrasında rasgele seçilen 5 öğretmenle görüşmeler tekrarlanmıştır.

Mesleki gelişim programı uygulaması sonrası görüşmeler, Covid-19 pandemisi kısıtlamaları nedeniyle Zoom programı üzerinden birebir araştırmacı tarafından yapılmıştır. Görüşmeler için 23, 24 ve 25 Nisan tarihlerinde randevu oluşturulmuştur. Her bir katılımcı ile bireysel olarak gerçekleştirilen görüşmeler 25-45 dakika arası sürmüştür. Görüşmelerde öncelikle araştırmacının amacı, içeriği ve katılımın gönüllülük esasıyla gerçekleştirildiği hatırlatılmıştır. Ardından önce ısındırıcı konuşmalar ile başlanmış, sonrasında görüşme sorularına geçilmiştir. Görüşme sonunda yapılan konuşmalar özetlenerek paylaşılanların doğru anlaşılıp anlaşılmadığı netleştirilmiş; iyi dileklerle sonlandırılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcılardan izin alınarak ekran kaydı alınmıştır. Elde edilen ses kayıtları veri analizi için transkripsiyonu yapılmıştır.

3.3.4. Yansıtıcı Günlükler (Araştırmacı -Katılımcı)

Yansıtıcı günlükler, derinlemesine düşünmeyi teşvik etmede etkili bir araç olarak tanımlanmaktadır. Yansıtıcı günlükler edinilen bilgiyi yapılandırma, teoriyi pratiğe bağlama, öğrenmeye yönelik algıların belirlenmesi amaçları ile kullanılmaktadır (Lindroth, 2014). Bilgi derinliğini arttırmak, eksik veya yarım kalan alanları belirlemek, bilgiyi kişiselleştirmek ve bağlamsallaştırmak, öğrenmede karşılaştırmalı referanslar sağlamak ve öğrencilerin bilgide yapısal bağlantılar kurarken öğrenciler arasında sosyal bağlantılar kurmasına da yardımcı olan yansıtıcı günlükler (Chang, 2019) bu amaçlarının yanında araştırmacının veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Araştırmacı, çalışmanın en başından itibaren uygulama süreciyle ilgili görüş, düşünce ve tasarımlarını kaydettiği bir günlük tutmuştur. Bu günlük araştırmacıya hem çalışmanın başından sonuna kadar kendini değerlendirme imkanı vermiş hem de tüm süreci içine alan bir veri kaynağı olarak çalışmanın güvenilirliğini desteklemiştir.

Çalışmanın bir diğer veri toplama aracı olan yansıtıcı günlükler Google Forms'a aktarılarak, ROMGP uygulamaları sırasında her oturumun sonunda katılımcılarla yansıtıcı günlük formu linki ile paylaşılmıştır. Katılımcılara eğitimin ilk oturumundan itibaren yansıtıcı günlüklerin önemi ve ROMGP'un işleyişi üzerine etkili olabileceği açıklanmış ve ayrıntılı bir şekilde doldurmaları istenmiştir. Öğretmenlere yöneltilen 5 soruluk yansıtıcı günlük soruları şu şekildedir:

- Riskli Oyun Mesleki Gelişim Programı (ROMGP) kapsamında bugün katıldığınız oturumdan kısaca bahseder misiniz?

- Katıldığınız oturumda en ilginç bulduğunuz fikirler nelerdi?
- Katıldığınız oturumda herhangi bir konuda fikriniz değişti mi? Paylaşır mısınız?
- Katıldığınız oturumda farklı olmasını istediğiniz "şöyle olsa daha iyi olurdu" dediğiniz bir durum oldu mu? Oturuma eklenmesini ya da oturumdan çıkarılmasını istediğiniz bir kısım var mıydı? Fikirleriniz nelerdir?
- Katıldığınız oturumda sizi inciten, üzen ya da rahatsız eden bir şey oldu mu?

Toplam 12 oturumun sonunda, eğitime katılan 11 katılımcı tarafından toplam 108 yansıtıcı günlük girişi yapılmıştır. Buradan elde edilen veriler katılımcı kodlarına göre sınıflandırılarak veri analizi için arşivlenmiştir.

3.3.5. Dokümanlar

Nitel araştırmalarda çeşitli yollarla elde edilen pek çok doküman kullanılmaktadır. Nitel araştırmaya bir "doküman" olarak dahil edilebilecek şeyler, metinler, fotoğraflar, video kayıtları gibi çeşitli kaynakları içeren, potansiyel olarak geniş bir materyal yelpazesini kapsar. Dokümanlar bireylerin ve toplulukların anlayış ve uygulamalarını anlamak ve anlamlandırmak için kullanılabilirler (Coffey, 2014). Araştırma kapsamında elde edilen dokümanlar, ROMGP uygulamalarının her oturumunda alınan video kaydı, katılımcı öğretmenlerin kendi uygulamaları ve çalışma ortamları ile ilgili paylaştıkları fotoğraflar ve programın oturumlarında katılımcılarla gerçekleştirilen çalışmalarda ortaya çıkan ürünlerden oluşmaktadır.

- Eğitimin ilk oturumunda katılımcılarla oyun ve çocuk kavramlarına ilişkin kelime bulutu oluşturma çalışması yapılmıştır. Ayrıca, oturumun sonunda katılımcıların riskli oyunlarla ilgili kendi çocukluk deneyimlerini paylaşabileceği çevrimiçi bir sayfa (Padlet) oluşturulmuştur. Katılımcıların burada kendi deneyimlerini paylaşarak riskli oyunlara yönelik kişisel hislerini ve kendi çocukluklarındaki oyun fırsatlarını hatırlamaları hedeflenmiştir.
- Üçüncü oturumda, katılımcılarla riskli oyunların yararları konusunda grup çalışmaları yapılmıştır. Gruplar paylaşımlarını çevrimiçi tahtaya eklemiştir.

- Dördüncü oturumda, çocukların oyunlarında risk almalarını etkileyen faktörlerin neler olabileceği konusunda gruplara ayrılarak beyin fırtınası çalışması yapılmış ve gruplar paylaşımlarını Padlet sayfasına eklemiştir.
- Altıncı oturumda katılımcılar kendi çalıştıkları okullardaki çocukların ebeveynleri ile uygulamaya yönelik bir aylık aile tanıma ve iletişim planı yapmıştır.
- Dokuzuncu oturumda, öğretmenler kendi çalıştıkları okul bahçelerinin görselleri üzerinden ortamın risk sağlayıcılığını artırmaya yönelik ikili grup çalışması yapmıştır.
- Onuncu oturumda, katılımcılarla bir oyun alanı görseli incelenerek risk fayda analizi formu doldurulmuştur.
- On birinci oturumda, katılımcılardan gruplara ayrılarak bir riskli oyun politikası oluşturmaları istenmiştir. Ayrıca, katılımcılardan riskli oyunlarla ilgili gözlemler yapmaları istenmiş ve eğitim süreci boyunca gözlemlerini paylaşabilecekleri bir Padlet sayfası oluşturulmuştur.
- Son oturumda katılımcılarla oyun ve çocuk kavramlarına ilişkin kelime bulutu oluşturma çalışması yapılmıştır. İlk oturumda aynı kavramlara yönelik yapılan kelime bulutları ile birlikte paylaşılarak katılımcıların kendi değişimlerini fark etme fırsatı sunulmuştur.

Bu çalışmalardan elde edilen dokümanların tamamı çalışmanın verilerine eklenmiştir. Beşinci, yedinci ve sekizinci oturumlar, bütün grup tartışması şeklinde geçmiştir. Tüm oturumların video kayıtları da veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen nitel veriler aracılığıyla öğretmenlerin riskli oyunlara ilişkin anlayışlarının gelişim süreci ayrıntılı bir şekilde belirlenmeye çalışılmıştır.

3.3.6. Genel Değerlendirme Formu

Çalışma kapsamında katılımcıların eğitimi ve kendilerini değerlendirmelerine imkan tanıyan genel değerlendirme formu üç bölümden oluşmaktadır (Ek-5). Birinci bölüm eğitimin içeriğine yönelik 11, etkililiğine yönelik 16, uygulayıcıya yönelik 13 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, kesinlikle katılıyorum” olmak üzere 5’li Likert tipinde düzenlenmiştir. İkinci bölümde ise, katılımcıların eğitim öncesi ve sonrasını düşünerek riskli oyun ile ilgili bilgi düzeylerini değerlendirmelerine yönelik 16 madde bulunmaktadır. Bu maddeler eğitim öncesine yönelik “Hiç bilgim yoktu”, “Kısmen biliyordum”, “Biliyordum” ve “Çok iyi biliyordum”; eğitim sonrasına yönelik “Hiç öğrenemedim”, “Kısmen öğrendim”,

“Öğrendim” ve “Çok iyi öğrendim” olmak üzere 4’lü Likert tipinde düzenlenmiştir. Üçüncü bölümde katılımcıların ROMGP’ a ilişkin duygu ve düşüncelerini yansıtabilecekleri 7 açık uçlu soru bulunmaktadır. Açık uçlu soru örneği şu şekildedir: “ROMGP’e katılımınız sonucunda kazandığınız bilgi ve deneyimleri nasıl kullanabileceğinizi düşünüyorsunuz?”.

Genel değerlendirme formu düzenlendikten sonra okul öncesi eğitim alanından üç uzmanın görüşlerine sunulmuş ve geribildirimler sonrası yeniden düzenlenerek son hali verilmiştir. Genel değerlendirme formu eğitim uygulamalarının son oturumunda öğretmenlerle paylaşılmıştır. Tüm katılımcılar bu formu eğitim sonrası görüşmeleri tamamlandıktan sonra araştırmacıya teslim etmiştir. Formunun birinci ve ikinci bölümlerine verilen yanıtlar frekans tekniği ile analiz edilirken; üçüncü bölümünde yer alan maddelere verilen yanıtlar nitel olarak analiz edilmiştir. Formda yer alan maddeler ve kodları Ek19’da verilmiştir.

3.4. Riskli Oyun Mesleki Gelişim Programı (ROMGP)

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyun anlayışlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla programın geliştirilmesinde Wiggins ve Tighe (2005) tarafından geliştirilen anlayışa dayalı program geliştirme tasarımından yararlanılmıştır. Anlayış geliştirme süreçleri, anlayışın boyutları ve anlayışın değerlendirilmesi süreçleri kuramsal çerçevenin ilgili kısımlarında ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Bu kısımda ROMGP’in hazırlanma süreci ve özellikleri açıklanmıştır.

3.4.1. Riskli Oyun Mesleki Gelişim Programının (ROMGP) Hazırlanması

ROMGP’in hazırlanması sürecinde riskli oyunlara yönelik ayrıntılı alan yazın taraması yapılmış, belirlenen program geliştirme tasarımı (UbD Geriye Doğru Tasarım) doğrultusunda program oluşturulmuştur.

Programın hazırlanması sürecinin başlangıcında çocukların riskli oyunlarına yönelik alan yazın incelenmiştir (örn., Stephenson, 2003; Sandseter, 2007; Sandseter, 2009a; Sandseter, 2009b, Niehues ve diğ., 2013; Cevher-Kalburan, 2014a, 2014b, 2014c; Sandseter, 2014; Cevher-Kalburan, 2015; Lavrysen ve diğ., 2015; Cevher-Kalburan ve İvrendi, 2016; Güler ve Demir, 2016, Kleppe, 2018b). Ayrıca, riskli oyunlara yönelik hazırlanan eğitimler, seminerler, uygulamalar incelenmiş, katılım sağlanmıştır. Bu süreçte, araştırmacının katılım sağladığı eğitimler Ek 16’da sunulmuştur. Araştırmacının katıldığı eğitimlerden sağlanan materyallerin, sunumların ve içeriklerin incelenmesi yapılan alan yazın taramaları ile birlikte ROMGP’un hazırlanmasına temel oluşturmuştur.

3.4.1.1. İhtiyaç analizi. Riskli oyunlara yönelik araştırmalar tüm dnyada giderek artmaktadır. Çocukların oyunlarında risk almasının önemi ve gerekliliğinin fark edilmesi sonucunda, çocukların riskler alabileceğı, riskli oyun sağlayıcılığı yüksek olan ortamlar hazırlanması, öğretmenlerin farkındalığının artırılması ve çocukların riskli oyunlarını desteklemede öğretmenlere gerekli olacak araçların geliştirilmesine yönelik pek çok çalışma yapılmıştır. Yapılan alan yazın taramaları öğretmenlerin ve ebeveynlerin bu konuda çok az bilgi sahibi olduğunu ve genellikle güvenlik endişeleri, veli/yönetici tepkileri ve izinler konusunda yaşanabilecek sıkıntılara yönelik önyargılar sebebi ile riskli oyunları desteklemedikleri hatta engellediklerini göstermiştir (Cevher-Kalburan ve İvrendi, 2016; Chaney, 2018; Little, 2015; Maynard ve Waters, 2007; Niehues ve diğ., 2013; Tovey,2010). Çocukların tüm gelişim alanlarını aynı anda destekleyen bir oyun şekli olması nedeniyle, riskli oyunları desteklemenin öneminin özellikle öğretmenler tarafından fark edilmesi gerekliliğı bu programa ihtiyaç olduğunu göstermiştir. Hem yönetimle hem de ebeveynlerle sürekli iletişim halinde olan ve riskli oyunlarla ilgili farkındalık geliştirmede aktif rol oynayabilecek, kilit noktada bulunan öğretmenlerin farkındalığının artırılması riskli oyunların desteklenmesi ve yaygınlaştırılmasında büyük önem taşımaktadır.

Anlayışa dayalı tasarıma uygun program geliştirme sürecinin temelinde geriye doğru tasarım yatmaktadır. Geriye doğru tasarımın üç aşaması bulunmaktadır. Birinci aşama hedeflerin, ikinci aşama değerlendirme yöntemlerinin ve üçüncü aşama ise içeriklerin belirlenmesini kapsamaktadır. Buna uygun şekilde öncelikle ROMGP hedefleri belirlenmiştir. Geriye doğru tasarımda ikinci aşama olan değerlendirmenin belirlenmesi kısmında hedeflere ulaşıldığının göstergesi olacak, anlayışın altı boyutunu da kapsayacak değerlendirme yöntemleri belirlenmiştir. Son olarak, eğitim oturumlarının içerikleri düzenlenmiş, içeriğe ilişkin örnekler, etkinlikler ve okumalar belirlenmiştir.

3.4.1.2. Birinci aşama-hedeflerin belirlenmesi. Riskli Oyun Mesleki Gelişim Programının hedeflerinin belirlenmesinde yapılan alan yazın taramaları göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmacılar tarafından, öğretmenlerin çocukların riskli oyunlarını desteklemesinde ve program aracılığı ile kazandığı riskli oyunlara ilişkin farkındalığı, çevresindeki yetişkinlere aktarmasında gerekli olabilecek becerilere yönelik hedefler oluşturulmuştur. Öğretmenlerin riskli oyunların gerekliliğini, önemini ve yararlarını fark etmelerine ve çocukların riskli oyunlarını desteklemede gerekli olabilecek becerileri desteklemeye yönelik hedefler geliştirilmiştir. ROMGP’da teorik bilgi sağlamanın yanında,

öğretmenlerin temel kavramlar üzerinde yeniden düşünmelerini, çocuğa ve oyuna yönelik yeni bir bakış geliştirmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda eğitim hedefleri belirlenmiştir. Eğitim hedeflerinin belirlenmesinde alan yazın taramaları ve katılım sağlanan eğitimler esin kaynağı olmuştur. Bu çalışmada, çocukların riskli oyunlarında etkili olan, çocukların riskli oyunlarla tanışmasında fırsat sağlamada ve ebeveynlere çocuklarının oyunlarda riskler almalarının faydalarını aktararak riskli oyun fırsatlarının artırılmasında rol oynayacak en önemli paydaş olan öğretmenlerle çalışılmıştır. Hazırlanan mesleki gelişim programı ile öğretmenlerin çocuğa yaklaşım, program, fiziksel ortam ve aile boyutlarında çocukların riskli oyunlarını desteklemek için gerekli pedagojik becerilerinin harekete geçirilmesi hedeflenmiştir. Buna yönelik olarak, ROMGP hedefleri aşağıda sunulmuştur:

1. Riskli oyunları tanıyabilme,
2. Risk ve tehlike kavramları arasındaki farkı açıklayabilme,
3. Riskli oyunların gelişime etkilerini kavrama,
4. Riskli oyunun gerekliliğini anlama,
5. Oyunlarda Risk sağlamanın önemini açıklayabilme,
6. Risk fayda analizi yapabilme,
7. Risk yönetimi yapabilme,
8. Riskli oyun ortamı düzenleyebilme,
9. Çocukların riskli oyununu etkileyen faktörleri fark edebilme, tanıyabilme, anlayabilme,
10. Çocukları tanıyıp uygun riskler almalarını destekleyebilme,
11. Çocukların riskli oyunlarını desteklemede karşılaştıkları engellerle nasıl baş edeceği konusunda çözümler üretebilme,
12. Çocukların riskli oyunlarını nasıl destekleyeceği konusunda fikirler geliştirebilme,
13. Çocukların riskli oyunlarını desteklemek konusunda aileyle, meslektaşlarla ve yöneticiyle iş birliği yapabilme ve
14. Bu fikirleri uygulamaya geçirme konusunda motivasyonunu koruyabilme.

3.4.1.3. İkinci aşama-değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi. Mesleki Gelişim programının değerlendirilmesinde farklı teknikler kullanılmıştır. Katılımcılar her oturum sonrasında sağlanan yansıtıcı günlükler ile oturum değerlendirmesini yaparken, eğitim uygulaması sonunda yapılan genel değerlendirme ile katılımcıların tüm program uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri alınmıştır. Ayrıca, uygulama süreci boyunca

araştırmacı da yansıtıcı günlük tutmuş ve genel değerlendirme yapmıştır. Bunun yanında, ORTÖ-Ö ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan öntest ve sontest uygulamaları ile de katılımcıların eğitim öncesi ve sonrası riskli oyun tolerans düzeyleri belirlenerek programın değerlendirilmesi yapılmıştır. Program öncesinde ve sonrasında yapılan görüşmeler aracılığıyla öğretmenlerin riskli oyuna yönelik anlayışları incelenmiştir.

3.4.1.4. Üçüncü aşama-İçeriğin belirlenmesi. İçeriğin belirlenmesinde alan yazın taramaları yapılmış, riskli oyunlarla ilgili eğitimler incelenmiş, eğitim ve etkinliklere katılım sağlanmış, buralardan elde edilen dokümanlar incelenmiş, kapsamlı ve bütüncül bir mesleki gelişim programı hazırlanmaya çalışılmıştır. Dört modül olarak tasarlanan programda riskli oyuna ilişkin teorik bilgilerin aktarılmasının yanında beyin fırtınası, kavram haritası oluşturma, proje çalışmaları, tartışmalar gibi aktif öğrenme stratejilerinin kullanıldığı, öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerini kullanarak bilgiyi yapılandırmalarını sağlayan uygulamalar yer almaktadır. Program sonunda öğretmenlerin çalıştığı kurumların dış mekanları için ortam düzenleme planları ve riskli oyun politikaları geliştirmeleri beklenmiştir. Eğitim modüllerinin özet içeriği Tablo 3.5’de verilmiştir.

Tablo 3.5: ROMGP modül ve oturum özet içerikleri

	Oturumlar	Konu	Özet İçerik	Oturum Süresi
1. Modül: Temel Kavramlar	1. Oturum	Tanışma Temel Kavramlar	Tanışma Programın tanıtımı Çocuk, oyun, riskli oyun kavramlarının tanımlanması	160 dakika
	2. Oturum	Riskli oyun kategorileri	Risk-tehlike kavramları ve aralarındaki fark açıklanır. Riskli oyunun 8 kategorisi açıklanır, gösterilen oyun senaryolarından öğretmenlerin bu oyunları tanımlamaları istenir.	100 dakika
	3. Oturum	Riskli Oyunun Faydaları	Riskli oyunun faydaları üzerine beyin fırtınası yapılır. Öğretmenlerin ifadeleri örneklerle desteklenir. Beyin fırtınası sırasında değinilmeyen faydalar açıklanarak oturum sonlandırılır.	100 dakika
2. Modül: Riskli Oyunu Etkileyen Faktörler	4. Oturum	Riskli oyunu etkileyen faktörler-Öğretmen	Öğretmenlerin çocukların riskli oyunlarını destekleyici/engelleyici etkileri nelerdir? Öğretmenler çocukların riskli oyununu nasıl etkiler. Nasıl etkilemeli. Desteklemek için neler yapmalı. Konfor alanını genişletmeye yönelik çalışmalar.	120 dakika
	5. Oturum	Riskli oyunu etkileyen faktörler-Aile	Ebeveynlerin çocukların riskli oyunlarına etkileri nelerdir? Destekleyici/engelleyici etkileri nelerdir? Ebeveynler arasında riskli oyunlar yönelik olumlu tutumlar nasıl yaygınlaştırılabilir?	120 dakika
	6. Oturum	Riskli oyunu etkileyen faktörler-Aile	Ebeveynler ile iletişim kurma yöntemleri incelenir. Aile eğitimi adına neler yapılabileceği, ebeveynlerin riskli oyunlara yönelik daha olumlu tutumlar geliştirmelerinin nasıl destekleneceği üzerine çalışmalar yapılır.	130 dakika

Oturumlar	Konu	Özet İçerik	Oturum Süresi	
7. Oturum	Riskli oyunu etkileyen faktörler-Çocuk	Öğretmenlerle gözlem, anekdot kaydı, çocuğu tanıma formu gibi farklı tanıma tekniklerinin kullanılışı üzerine konuşulur. Materyal paylaşımı yapılır. Öğretmenlerin kullanmakta oldukları yöntemleri paylaşımları ve geliştirmeleri üzerine çalışmalar yapılır.	160 dakika	
8. Oturum	Riskli oyunu etkileyen faktörler- Ortam	Çocuklar nerelerde oynuyorlar? Oynadıkları ortamlar hangi oyun olanaklarını sağlıyor? Farklı özelliklerdeki oyun alanı görselleri incelenerek riskli oyun sağlayıcılıkları hakkında konuşulur.	120 dakika	
9. Oturum	Riskli Oyunu Destekleme-Ortam Düzenleme	Anji play, orman okulları vb. uygulamaların incelenmesi Atölye çalışması (öğretmenlerin kendi okullarının dış mekanlarının kroki ve fotoğraflarına bakarak riskli oyun sağlayıcılığını yükseltmek amaçlı öneriler geliştirmesine yönelik atölye çalışmaları yapılır.	120 dakika	
3. Modül: Risk Yönetimi	10. Oturum	Risk Fayda Analizi Risk Yönetimi	Risk fayda analizi uygulamaları yapılır. Farklı kaynaklardan risk fayda analizi araçları paylaşılır. Oyun senaryoları, ortam resimleri üzerinden risk fayda analizi uygulamaları yapılarak paylaşılır. Oyun öncesi ve sonrası risk yönetimi örneklerle incelenir. Öğretmenlerin oyun sırasında kullanabileceği risk yönetimi stratejileri paylaşılır. Öğretmenlerin duygularını fark etme ve yönetmeleri üzerine konuşulur. Konfor alanını genişletme, çocuğa olan inancımızı güçlendirme Risk yönetiminin anlamı, öğretmenlerin risk yönetimi adına yapabileceği çalışmalar incelenir. Çocuklara risk yönetimi becerisi kazandırılması için neler yapılmalı konusu tartışılır.	150 dakika
	11. Oturum	Riskli Oyunu Destekleme-Okul Kültürü	Oturum öncesi okuma olarak farklı kurumların hazırladığı riskli oyun politikaları paylaşılır. Çalışmaya katılan öğretmenlerle birlikte bir politika oluşturma çalışması yapılır.	130 dakika
4. Modül: Değerlendirme	12. Oturum	Genel değerlendirme	Öğretmenlerin programa yönelik değerlendirmeleri alınır. Programa katılımınız size neler kazandırdı? Daha önce bilmediğiniz neler öğrendiniz? Bu eğitimden aldığımız bilgilerin ne kadarını uygulamaya aktardınız? Neleri uygulamanıza aktarmayı planlıyorsunuz? Nelerin uygulanamaz olduğunu düşünüyorsunuz? Program uygulamaları beklentilerinizi karşıladı mı? Neler eklenebilir?	120 dakika

Her oturumun sonunda tamamlayıcı ya da bir sonraki oturuma temel olacak okuma önerileri paylaşılmıştır. Son oturumda, okuma önerisi yerine riskli oyunlar konusunda öğretmenlerin kişisel gelişimlerini devam ettirebilecekleri faydalı siteler, bloglar, kitaplar, süreli yayınlar, podcast ve sosyal medya hesapları paylaşılmıştır. Okuma önerileri arasında riskli oyunlarla ilgili makaleler, öğretmen veya ebeveynlerin riskli oyunlarla ilgili deneyimlerini anlatan yazılar, risk değerlendirme/risk-fayda analizi form ve çizelgeleri, riskli oyun politikaları bulunmaktadır. Okuma önerilerinin başlıkları Tablo 3.6’de verilmiş, bir örnek Ek- 3’te paylaşılmıştır.

Tablo 3.6: Oturum sonrası okuma önerileri

	Oturlar	Oturum sonrası okumaları
1. Modül Temel Kavramlar	1. Oturum	*Çocukların oyunlarını kontrol etmeyi bırakın *Doğada risk ve mücadele içeren çocukluk deneyimleri *Her şey zaman alır!
	2. Oturum	*Risk tehlike ve oyun: Risk ve tehlike nedir? *Riskli oyun bir kategori değil-Çocukların yaptığı şeydir *Riskli oyunun 8 kategorisi
	3. Oturum	*Baloncuklu koruyucuları çıkarın: Aşırı koruma neden sağlıklı çocuk gelişimini engeller? *Riskli oyun ve yaralı dizler sağlıklı çocuk gelişiminin anahtarıdır. *Riskli oyunun 21 faydası *Yabani, riskli oyunun değeri: Ateş, çamur, çekiç ve çiviler
2. Modül Riskli Oyunu Etkileyen Faktörler	4. Oturum	*Bakış açısına riski yerleştirmek *Dikkatli ol dememek *Riskli oyun: Hayat riskli bir iştir
	5. Oturum	*Erken çocukluk ortamlarında riskli oyun fırsatı sunmanın önemi *Aile mektup örnekleri Oyun temelli öğrenme bir sırt çantasında eve gelmiyor
	6. Oturum	*Ebeveynlere oyun temelli eğitim hakkında söylediklerim *Şu ebeveynleri ne yapmalı
	7. Oturum	*Erken çocukluk eğitiminde ve bakımında çocukların riskli oyunu *Çatışmaları çözmeye çocuklara güvenmek *Hayatı coşkuyla kucaklamak
	8. Oturum	*Erken çocukluk ortamlarında riskli oyun fırsatı sunmanın önemi *Oyun alanı tasarımının 10 ilkesi *Ruh için oyun ortamları geliştirmenin 20 yolu *Dış mekan tasarlama ve materyal depolama örnekleri
	9. Oturum	*Çocuklar için doğal oyun ortamları tasarlama ve oluşturma *Oyun alanı tasarımında güvenlik ve zorlukları dengeleme *Risk değerlendirmesi ve yönetimi
3. Modül Risk Yönetimi	10. Oturum	*Açık havada öğrenme için faydalı hava ipuçları *Dikkatli ol! demek yerine *Detaylı risk fayda değerlendirme protokolü *Doğa temelli erken çocukluk etkinlikleri risk-fayda değerlendirmesi *Erken çocukluk merkezlerinde riskli oyun *Genel risk değerlendirme formu *Ortam değerlendirme formu *Risk değerlendirmesi ve yönetimi *Risk fayda analizi: Dışarıda oyun ve öğrenme
	11. Oturum	*Aktif dış mekan oyunlarına ilişkin pozisyon bildirimini *Gezi risk yönetimi planı *İşlenmiş örnek risk fayda analizi (ip) *Maceracı riskli oyun politikası *Manchester Anaokulu-Oyunlarda risk yönetimi politikası *Risk fayda analizi *Riskli oyun politikası

ROMGP hazırlandıktan sonra okul öncesi eğitimi alanından üç uzmanının görüşüne sunulmuştur. ROMGP'in pilot uygulaması 2 okul öncesi öğretmeni ile 18.11.2021 tarihinde yapılmıştır. Pilot uygulama için, program hazırlanması sırasında tahmin edilen 90 dakikalık oturum süresinin yeterli olduğunu göstermiştir. Pilot uygulamada, ROMGP oturumu sürecinde kullanılan programlarda herhangi bir sorun yaşanmamış ve oturum planlandığı

şekilde tamamlanmıştır. Pilot uygulama ve uzman görüşleri ışığında ROMGP'a son şekli verilmiştir.

ROMGP oturumları Covid-19 pandemisi nedeniyle çevrimiçi olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Bu nedenle, çevrimiçi mesleki gelişimi planlamak için en etkili uygulamalar ve bu uygulamaların hangi öğelerinin öğretmenlerin anlayışını ve pedagojik içerik bilgisini geliştirdiği araştırılmış, etkinlikler bu doğrultuda düzenlenmiştir. Çevrimiçi eğitimlerin etkililiğini artırdığı belirlenen tasarım öğeleri (öğrenenlerin desteklenmesi, pedagojik bağlam bilgisinin kazandırılması veya geliştirilmesi, aktif katılım sağlanması, esneklik, öğrencilerde ve öğrenme stillerinde bireysel farklılıkların gözetilmesi, pratik öğrenme etkinlikleri düzenlenmesi, bilgi ve becerilerin yansıtılması, ilişkilendirilmesi ve uygulanması) ROMGP oturumlarına dahil edilmiştir (Bragg, Walsh ve Heyeres, 2021). Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde deneyimleri anlamlı bulmaları gerekmektedir (Trust ve Horrocks, 2017 Akt: Cevher-Kalburan, 2022). Carrillo ve Flores (2020), eğitimcilerin ve öğrencilerin sürece duygusal olarak dahil olmalarının anlamlı eğitim deneyimleri için kritik olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, ikili veya küçük gruplar halinde çalışmalar, okumalar, interaktif etkinlikler ve ortam tasarımı çalışmaları gibi etkinlikler oturumlara dahil edilmiştir. Ayrıca, Dijk-Wesselius ve diğerleri (2020), öğretmenlerin pedagojik fikirlerini üretmelerini ve anlamlı bir şekilde bütünleştirmelerini amaçlayarak teorik arka plan ile gerçek yaşam deneyimlerini birleştirmenin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, eğitim oturumları sırasında katılımcıların kendi uygulamalarını etkileyen paydaşları (okul yönetimi, meslektaş, aile, çocuk) ve ortamları göz önünde bulundurarak değerlendirme ve riskli oyunları desteklemede uygulamalarını ve oyun ortamlarını düzenleme konusunda algıladıkları engellerle (örn. ebeveynler, yöneticiler) başa çıkmak için planlamalar yapmalarına fırsatlar sunulmuştur. Eğitim oturumları tartışma, istasyon çalışması, beyin fırtınası ve soru-cevap yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, görseller ve videolarla zenginleştirilen oturumlarda katılımcılar ortam tasarımları, risk-fayda analizi uygulamaları, riskli oyun politikası oluşturma gibi uygulamalarla anlayışlarındaki gelişimi ve öğrenmelerini yansıtmışlardır.

ROMGP uygulamaları 21 Mart- 28 Nisan tarihleri arasında Pazartesi, Çarşamba ve Cuma günleri 1'er oturum olmak üzere 12 oturum olarak uygulanmıştır. Eğitim oturumları ortalama 130 dakika sürmüştür. Oturum süresinin pilot uygulamadan farklılığı, ROMGP

uygulamalarında katılımcı sayısının daha fazla olmasından kaynaklanmıştır. Eğitim oturumlarından örnek görseller Ek 18’de sunulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında, çoklu veri toplama yöntemlerinin kullanılması birden fazla veri analizi yöntemi kullanılması sonucunu doğurmuştur. Araştırmada elde edilen nitel veriler, yorumlayıcı perspektif ile analiz edilirken; ORTÖ-Ö’den elde edilen veriler Rasch analizi ve Mann Whitney-U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca, katılımcılara ilişkin demografik bilgiler ve genel değerlendirme formundan elde edilen bilgilerin yüzdeler ve frekans değerlerinden oluşan betimleyici istatistikleri hesaplanmıştır.

Nitel verilerin analizinde yorumlayıcı perspektif temel alınmıştır. Yorumlayıcı perspektif görüşmeler ve gözlenen eylemleri bir konu ile ilgili anlayış geliştirmek tekrar tekrar parçalayıp bütünleştirerek incelemeyi kapsar. Başka bir ifadeyle, bütünü anlamını belirlemek amacıyla parçaların incelenmesi olarak tarif edilebilir (Patton, 2014). Yorumlayıcı analizin amacı anlamları tümevarımlı bir yaklaşımla anlamak ve açıklamaktır (Elliott ve Timulak 2005). Yorumlayıcı analiz fenomenin nereden çıktığını, zaman içinde nasıl geliştiğini açıklamayı amaçlar (Elliot, 2000; Akt: Elliot ve Timulak 2005).

Çalışmanın nitel bulguları amaçlar ve alt amaçlara göre sunulmuştur. Nitel veriler analiz edilirken, katılımcıların anlayışlarındaki gelişimi yansıtacak şekilde, anlayışın (açıklama, uygulama, yorumlama, perspektif geliştirme, empati kurma ve kendini bilme) boyutları göz önüne alınmıştır.

3.5.1. Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliği

Nitel ağırlıklı olan bu çalışmada geçerlik ve güvenilirlik önlemleri Yıldırım ve Şimşek (2018) tarafından belirtilen kriterler göz önünde bulundurularak alınmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018) nitel araştırmalarda geçerlik için inandırıcılık ve aktarılabilirlik, güvenilirlik için tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramlarını kullanmaktadırlar. Bu kapsamda veri toplama sürecinde inandırıcılık için önerilen yöntemlerden uzun süreli etkileşim yöntemi dikkate alınmış ve görüşmeler için gereken zaman ayrıldığından emin olunmuştur. Bunun yanında 25.5 saat süren eğitim oturumları inandırıcılık için gerekli olan uzun süreli etkileşimi karşılamaktadır. Araştırma verileri toplanırken yoğun odaklı veri toplama yöntemine kullanılmış ve araştırmanın çeşitli aşamalarında uzman incelemesi yöntemine

başvurulmuştur. Ayrıca görüşmeler sonrasında da katılım teyidi alınmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmadan elde edilen sonuçların benzer ortamlardaki araştırmalara aktarılabilmesine dair okuyucularda ortam ve süreç açısından bir anlayış oluşturmak da amaçlanır. Aktarılabilirlik için ayrıntılı betimleme yöntemleri önerilir. Araştırmanın raporlanmasında doğrudan alıntılara yer verilerek ayrıntılı betimleme yöntemi dikkate alınmıştır. Araştırma kapsamında tutarlık için ise tutarlık incelemesi yapılmıştır. Elde edilen veriler araştırmacı ve danışman tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş, yapılan analizler bir araya getirilerek karşılaştırılmıştır. Son olarak teyit edilebilirlik için bir uzman verileri gözden geçirerek teyit incelemesi yapmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde ROMGP uygulaması öncesi, sırası ve sonrasında toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak eğitim oturumları, görüşmeler, ÖRTÖ-Ö'nün açık uçlu soruları, yansıtıcı günlükler, genel değerlendirmeler ve dokümanlardan elde edilen nitel verilere ilişkin bulgular sunulmuştur. Daha sonra, çalışma kapsamında geçerlik ve güvenilirliği yapılan ÖRTÖ-Ö'den elde edilen verilerin analiz sonuçları sunulmuştur.

4.1.Nitel Bulgular

Yapılan yorumlayıcı analizler sonucunda beş kategori ortaya çıkmıştır: Riskli oyun tanımları, riskli oyunun yararları, riskli oyunu etkileyen faktörler, risk yönetimi ve mesleki gelişim programı kategorileri elde edilmiştir. Riskli oyun tanımları kategorisine yönelik oyun ve riskli oyun alt kategorilerine ulaşılmıştır. “Riskli oyunları etkileyen faktörler” kategorisinde aile, okul idaresi ve yasal düzenlemeler, çocuk, fiziksel ortam ve öğretmen alt kategorilerine ulaşılmıştır. “Mesleki gelişim programı” kategorisinin güçlü yönler ve geliştirilebilir yönler olarak iki alt kategorisi belirlenmiştir. Riskli oyunlara ilişkin tüm bulgular eğitim öncesi-sırası-sonrası şeklinde sunulmuştur. Eğitim öncesi bulgular mesleki gelişim programına başlamadan önce elde edilen bulguların yanı sıra, katılımcıların oturumlarda ele alınan konuyla ilgili ön bilgi ve anlayışlarını yansıtan bulguları da içermektedir. Örnek olarak, risk yönetimi ile ilgili bulgular hem ön görüşmelerden hem de risk yönetimine odaklı dokuzuncu oturumun öncesinde ve/ya başlangıcında elde edilen bulgulardan oluşmaktadır. Elde edilen kategoriler ve alt kategorilerin eğitim öncesi, sırası ve sonrasında değişimi Tablo 4.1’de özet olarak sunulmuştur. Tablo 4.1 nitel bulguların bir özeti ve okuma rehberi olması amacıyla hazırlanmış olup, bulguları temsil eden kısa ifadelerden oluşmaktadır. Ayrıntılı açıklamalar ve katılımcı ifadelerinden örnek alıntılar ilgili kısımlarda bulunmaktadır.

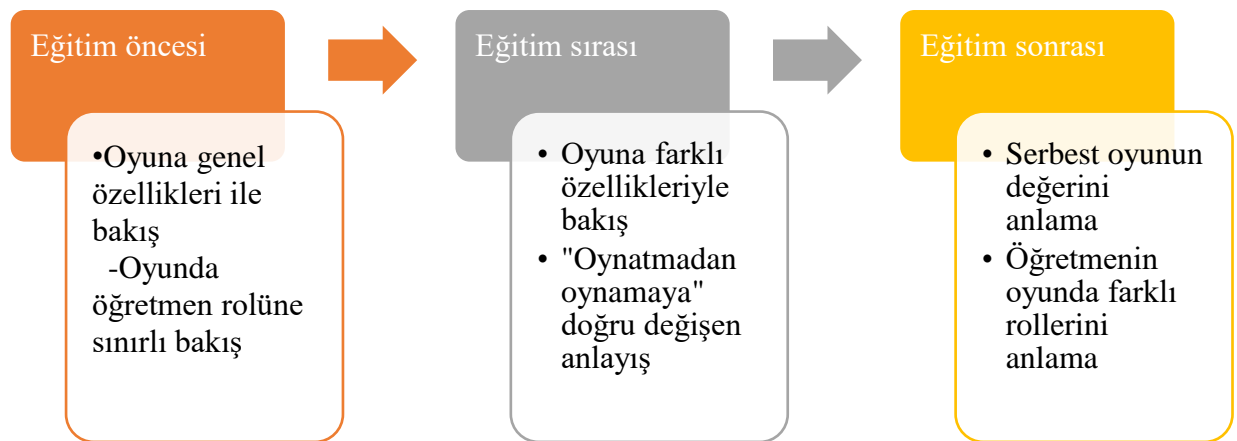
Tablo 4.1: Nitel bulguların özeti

Kategori ve alt kategoriler		Eğitim Öncesi	Eğitim Sırası	Eğitim Sonrası
Kategori 1: Riskli oyun tanımları	Oyun	*Katılımcıların oyuna genel bakışı *Oyunda öğretmen rolü	* Oyuna farklı bakış *Oynatmadan oynamaya	*Serbest oyunun değerini anlama
	Riskli oyun	*Riskli oyuna ilişkin sınırlı tanımlamalar	*Riskli oyun tanımını genişletme *Risk ve tehlikenin farklarını ayırt etme	*Riskli oyun kategorilerine ilişkin örnekler geliştirme *Yaşantılar sunma
Kategori 2: Riskli oyunun yararları		*Yararlara ilişkin sınırlı açıklamalar	*örnekler üzerinde tartışarak açıklamaları ayrıntılandırma *Yeni yararlar fark etme	*Yararların fark edilmesi doğrultusunda uygulamaları zenginleştirme
Kategori 3: Riskli oyunları etkileyen faktörler (Engel bakış açısı)	Aile	*Çocuğa yönelik tutum *Öğretmene yönelik tutum *Emanet anlayışı *Sınırlı aile iletişimi	*Bilgilendirme *Güvene dayalı ilişki kurma *Ailelerin beklentilerini yönetme önerileri	*Çocuğun yararına odaklanma *Uygulamalar
	Okul idaresi ve yasal düzenlemeler	*Yasal yaptırımlar *İdare baskısı	*Baş etme önerileri geliştirme *iletişim *bilgilendirme *zamana bırakma	*çözümüne yönelik özgüven geliştirme
	Çocuk	*Cinsiyet	*kültürün yüklediği cinsiyet rolleri *kişilik özelliklerinin etkisinin fark edilmesi	*çocuk algısındaki değişim
	Fiziksel ortam	*yetersizlikler *nedenleri	*yetersizliklerle baş etmeye yönelik öneriler geliştirilmesi	*Önerilerin hayata geçirilmesi *Alan tasarımcısı rolünün fark edilmesi
	Öğretmen	*Çocukluk deneyimleri *Mesleki deneyimler	*Eğitim sürecindeki öğrenmelerin uygulamaya yansımaları *Destekleyici olabilmek için öneriler geliştirme	*Uygulamaları gözden geçirme ve düzenleme
Kategori 4: Risk yönetimi		*Oyunun devamı ile ilişkilendirme *Öğretmenin sorumluluğu	*Ön yargıları fark etme *Uygun risk yönetim stratejileri belirleme	*Uygulamaya aktarma *genel durum değerlendirmesi
Kategori 5: Mesleki gelişim programı hakkındaki görüşler	Güçlü yönler	*Çevrimiçi olması *İçeriklerin zengin olması *Özdeğerlendirme fırsatı sunması	*Kendini geliştirme fırsatı sunması *Farkındalık oluşturma *Yaygınlaştırma	
	Geliştirilebilir yönler	*Bazı oturumların yüz yüze olması *Atölyeler için ayrı oturum düzenlenmesi	*Ek oturum yapılması *Oturum sıklığı	

4.1.1. Kategori 1: Öğretmenlerin riskli oyun tanımlarındaki gelişime ilişkin bulgular

Katılımcıların eğitim sürecinde riskli oyunlara yönelik tanımlarını geliştirmenin yanında genel olarak oyun tanımlamalarını da geliştirdikleri görülmüştür. Katılımcılar, süreç boyunca sunulan bilgiler ve yapılan tartışmalarla, uygulamalarını ve deneyimlerini tekrar tekrar gözden geçirerek oyun kavramına yönelik anlayışlarını da derinleştirmiştir. Öğretmenlerin riskli oyun tanımlarındaki gelişime yönelik bulgular oyun ve riskli oyun alt kategorilerine göre sunulmuştur.

4.1.1.1. Oyun. Bu kısımda katılımcıların oyun kavramına yönelik anlayışlarındaki gelişime yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bulguların kısa özeti Şekil 4.1’de verilmiştir. Ardından, katılımcıların oyuna ilişkin tanımlamaları, çocukların oyunlarındaki rolleri genel olarak oyuna bakışlarındaki değişim ifade örnekleri ile desteklenerek sunulmuştur.



Şekil 4.1: Oyun alt kategorisine ait bulguların kısa özeti

4.1.1.1.1.Eğitim öncesi. Öncelikle katılımcıların genel olarak ‘oyuna’ ilişkin tanımlarının riskli oyuna yönelik anlayışlarında temel olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar, eğitim öncesinde oyunla ilgili açıklamalarında çocuğun yaşamında büyük önemi olduğunu vurgulamışlardır. Ancak, katılımcılar eğitim öncesinde ve başlangıç oturumlarında oyunu çocukların öğrenmesindeki rolü ile ve ayrıntılandırmadan, sınırlı bir şekilde açıklamışlardır.

Çocuklar yaşayarak öğrenirler bence. Aslında görerek de duyarak da öğrenirler. Ama bence onlar en iyi yaşayarak öğrenirler. (Ön görüşme Ö3)

Oyun çocukların en önemli işidir (1. Oturum Ö8).

çocukların eğlenme ve zaman geçirme eylemi olarak açıkladıkları görülmüştür. Bir başka ifadeyle katılımcıların, oyunun yalnızca amacı ve elde edilecek kazanımlar doğrultusunda değerli olduğu algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Oyunun değeri ile ilgili açıklamalarında 'oynatma' ifadesine sıkça yer verdikleri gözlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin çocuk yönelimli oyuna ilişkin anlayışlarının sınırlı olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda, katılımcıların öğretmeni 'oyunu yöneten/oynatan olarak' gördükleri; uygulamalarında yer verdikleri oyunlarda karar verici ve yönlendirici rolde oldukları dikkat çekmiştir.

Bence çocukların en önemli, kalıcı öğrenmeleri deneyimlerle oluyor. Bu yüzden deneyim sağlamayı çok önemli buluyorum. Onlara sürekli oyunlar oynatıyorum. Topal karga, simit gibi geleneksel oyunları kazanımlarıma göre düzenleyerek çocukların da deneyimle öğrenmelerini sağlamış oluyorum. (1. Oturum Ö1)

Çocukların oyun oynaması çok önemli bence oynayarak deneyimleyerek öğreniyorlar. O yüzden içeride de dışarıda da bol bol oyun oynatıyorum. Serbest çok bırakamıyorum açıkçası çünkü oyun kuramıyorlar. Boş boş bekliyorlar. Ama ben geleneksel oyunlar, doğa gözlemi vs gibi şeylerle hep destekliyorum. (2. Oturum Ö7)

Bunların yanı sıra, katılımcılar ROMGP'un ilk oturumlarında, riskli oyunların ortaya çıkması için gerekli olan serbest oyunlara sınıflarında çok sınırlı izin verdiklerini ifade etmişlerdir.

Çocukları günde mutlaka 15-20 dk serbest bırakıyorum. Birlikte saklambaç, yerden yüksek gibi bizim de çocukluğumuzda oynadığımız oyunları oynatıyorum. Hem çok eğleniyorlar hem de deşarj oluyorlar. (1. Oturum Ö4)

Bu oturumlar bana öğretmenlerin en fazla 15 dk dan fazla çocukları özgür bırakmadıklarını, özgür bırakmayı işlerini yapmamakla ilişkilendirdiklerini fark ettirdi. Öğretmenler serbest oyun denince başıboş bırakmak olarak algılıyorlar. Oyun oynamanın öneminden bahsederken oyunu çok önemsediklerini ifade ediyor ve sıklıkla "oynattıklarını" (oyun yöneticileri olarak) vurguluyorlar (Araştırmacı notları 4. oturum).

4.1.1.1.2. Eğitim sırası. Katılımcılar, ilerleyen eğitim süreçlerinde incelenen oyun tanımlamaları, örnekler ve grup içi tartışmalar aracılığıyla çocukların oyunları üzerinde yeniden düşünerek bu tanımlamalarını derinleştirmişlerdir.

Çocuklar oyunla öğrenir ve öğrenmeyi kendi başlatıp kendi bitirdiğinde öğrenir. Yani dışsal ne kadar müdahale ederseniz edin, kendi istemeden, yani o şeyin içindeyse öğrendiğini düşünmüyorum. Aslında yine öğreniyorlar ama oyunla öğrendikleri kadar nitelikli değil. (Son görüşme Ö3)

4.1.1.1.3. Eğitim sonrası. Katılımcıların kendi uygulamalarına yönelik paylaşımlarına dayalı olarak, ROMGP oturumlarının serbest oyunlara yönelik algılarını geliştirdiği saptanmıştır. Eğitim süreci boyunca öğretmenler, bu kavram üzerinde yeniden düşünerek özgür oyunun değerini fark etmişlerdir. Süreç içinde, çocukların öğrenmelerinde en önemli unsurun özgür oyunlarında kazandıkları deneyimler olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Adına oyun dememiz oyun olduğu anlamına gelmiyormuş. Daha önce hiç fark etmemiştim. Oyunun özelliklerine uygun şekilde gerçekten herkesin özgürce katıldığı ve sıkıldığı anda çıkabileceği şekilde olmalıymış. Oyun oynatmak diye bir şey yokmuş aslında. (7. Oturum Ö9)

Her şeyi oyunlaştırayım ki eğlensinler. (Bunu yaptığımda) 'Aaa okul bitti mi?' diyorlar mesela, 'daha yeni gelmiştik.' Oyun, zamanın nasıl geçtiğini anlayamama beklisi de. Matematik öğretecekken oyunlaştırma. Fen öğretecekken oyunlaştırma. Deney yaparken bunu sadece öğretmen çocukların karşısında iki şeyi birbirine karıştırarak değil de malzemeleri verip serbest bıraktığında onlar da karıştırıyorlar ve dahil oluyorlar, kendi başlarına keşfetmenin heyecanını yaşıyorlar. Oyunlaştırma var burada ve beyin böyle gelişiyor. Bu yetişkinler için bile böyle. (Genel değerlendirme)

Benzer şekilde, eğitim oturumları sonrasında oyunda çocuk yönelimlilik anlayışlarının da gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Örneğin,

Oyun gerçekten oyun olmalı. Oyun biraz daha çocuğu kendi alanına bırakarak, biraz daha gözleme dayalı geriden rehberlik ederek belki ihtiyaç duymadığı hiçbir anda işin içine çok fazla müdahil olmadan kendi benliklerini çıkartabilecekleri bir şey

aslında. Günlük yaşam becerilerinde de günlük yaşantılarında da, ailelerinden, okuldan, çevreden gördükleri şeyleri taklit edebilecekleri, onları bir evcilik esnasında, kendilerinin oluşturdukları bir bilimsel deneyde bile aslında taklit ederek, gördüklerini uygulayarak ortaya çıkabilecekleri bir yol gibi geliyor. Biz bu oyuncakları şimdi buraya koyduk, bunları da buraya koyduk. Bunların amacı bu deyip bırakılmış şeyler bana çok oyun gibi gelmiyor. Bunların da öğretici yanları var ama gerçek manada oyunun bu olduğuna inanmıyorum. (Son görüşme Ö11)

4.1.1.2. Riskli oyun. Bu kısımda, katılımcıların riskli oyun kavramına yönelik anlayışlarındaki gelişime yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bulguların kısa özeti Şekil 4.4’de verilmiştir. Ardından, katılımcıların riskli oyuna ilişkin tanımlamaları, risk ve tehlike kavramlarına ilişkin anlayışlarındaki değişim ve bunların uygulamalarına yansımaları ifade örnekleri ile desteklenerek sunulmuştur.



Şekil 4.4: Riskli oyun alt kategorisine ait bulguların kısa özeti

4.1.1.2.1. Eğitim öncesi. Katılımcıların tümü, bu eğitime katılmadan önce riskli oyun kavramını duyduğunu belirtmiştir. Riskli oyunları ROMGP uygulama sürecinin başında, anlayışın açıklama boyutunda kısa cümlelerle tanımlamışlardır.

Korkuyla beraber devam etmek istedikleri, heyecan veren oyunlar olarak düşünüyorum. (1. oturum Ö6)

Benim için risk ne? Tehlikeli olabilir de olamaz da. Ama genelde tehlikeli olmayan sonuçlar. Mesela yüzdeler olarak alırsam şöyle diyorum; her zaman kendi öğrencilerime de söyledim. Tehlike daha büyük görünüyorsa riski abartmaya gerek yok (Ön görüşme Ö2)

Benim aklıma çocukların tırmanma duvarına tırmanmaları geliyor. (1. Oturum Ö3)

Ayrıca katılımcılar, riskli oyun tanımlarıyla ilişkili olarak, sınıflarında en çok gerçekleşen riskli oyunları örneklendirmişlerdir. Buna göre, yüksek hız, büyük yükseklik, kategorilerindeki riskleri içeren oyunlardan bahsetmişler; güvenlik tehdidi olabilecek davranışları da çocukların oyunlarında aldıkları riskler olarak ifade etmişlerdir.

Niteliksiz koşma ve izledikleri videolardan öğrendikleri karakterleri savaştırma üzerine, yaralanma olasılığını düşünmeden pervasız davranışlar sergileyebiliyorlar (Ön görüşme Ö4)

Yüksek bir yerden atlarken gözü kara davranabiliyorlar. Bir şeylerin tadına bakmaktan çoğunlukla çekinmiyorlar. Boyaların tadına bakmak isteyen oluyor. Enerjik ve heyecanlı oldukları için çarpma itme davranışlarını gerçekleştirebiliyorlar. Birbirinin elinden bir şeyi çekip alıyorlar. Bunlar da riskli; sonuçlarını hiç kestiremiyorlar. Merak duyguları ön planda olduğu için merakı uğruna riskli işlere kalkışmaktan çekinmeyebiliyorlar. (Ön görüşme Ö5)

Bunun yanında ROMGP'un ilk oturumlarında katılımcılarda riskli oyunların yüksek yaralanma riskli taşıyan oyunlar olduğu düşüncesinin hakim olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerin riskli oyunu yaralanma olasılığının çok yüksek olduğu etkinlikler olarak algıladıklarını fark ettim. Bu durumun sonraki oturumlarda kullanılacak örneklerin belirlenmesinde göz önünde bulundurulması gerekiyor. (Araştırmacı notları 3. Oturum)

Ek olarak, katılımcılar eğitimin başında çocukların oyunlarında aldıkları riskler arasında daha çok itiş-kakış oyunlarının özelliklerini söylemelerine rağmen, ilerleyen süreçlerde itiş-kakış oyunlarını bir oyun türü olarak değil, çocukların oyun dışı davranışları olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, riskli oyun kategorilerine ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğunu göstermiştir.

Oturuma katılan öğretmenler özellikle itiş kakış oyunlarını sınıfta kesinlikle onaylamayacaklarını ifade ettiler. İtiş kakışın oyun olmadığını, bu türden oyunlar başlayacağını fark ettikleri anda müdahale ettiklerini söylediler. (Araştırmacı notları 2. oturum)

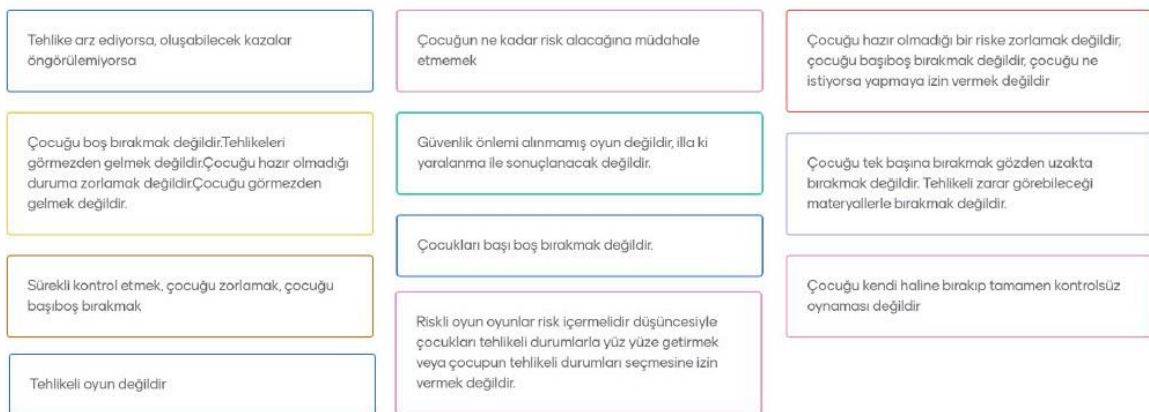
Ben boğuşmalı oyun görmedim bugüne kadar. Ancak birbiriyle anlaşamadıkları bir süreçte, 3-4 yaşta çok benmerkezci oldukları için, oyuncak paylaşamadıklarında birbirini ittirmeye başlıyorlar ve onun sonu muhakkak kötü bitiyor. İtişme oyun değil açıkçası. İtişme boğuşmaya dönüşüyor, o da tartışmaya dönüşüyor. (4. Oturum Ö7)

Boğuşmayı oyun olarak sadece tek yumurta ikizlerinde gördüm. Onlar çok güzel yuvarlanarak boğuşarak oynuyorlardı. Onun dışında görmedim. Bence onlar da ikiz oldukları için böyleydiler yoksa böyle bir oyun oynayabileceklerini düşünmüyorum. (4. Oturum. Ö9)

4.1.1.2. Eğitim sırası. Eğitim sırasında, katılımcıların riskli oyun tanımlamalarını yeniden yapılandırmalarını sağlamak amacıyla farklı teknikler kullanılmıştır. ROMGP'un 2. oturumunda, riskli oyunların ne olmadığına ilişkin bir beyin fırtınası yapılmış ve katılımcıların riskli oyun tanımlarını yaparken farklı bakış açılarını kullanarak, bu konuda perspektif geliştirdikleri görülmüştür. Şekil 4.5'te görüldüğü gibi, katılımcılar riskli oyunun özelliklerini çocukları tehlikelerden korurken onlara risk alma fırsatları sunma, başıboş bırakmama, risklere zorlamama, güvenlik önlemleri alma ve gerektiğinde çocukları yönlendirme olarak açıkladıkları gözlenmiştir.

Riskli oyun ne değildir?

Mentimeter



Şekil 4.5: Eğitimin 2. Oturumunda riskli oyun ne değildir konusunda yapılan beyin fırtınası

Bunlara ek olarak, katılımcıların eğitim sürecinin başlarında, riskli oyun kavramını açıklarken risk ve tehlike kavramlarını aynı anlamda kullandıkları dikkat çekmiştir.

Öğretmenlerin riskli ve tehlikeli durumları temsil eden 14 görsel üzerinden değerlendirme yapmalarını ve görüşlerini yansıtma içerikli alıştırmaları)

Katılımcıların hiçbirisi 11. görsele (Ek 4) kadar tehlikeli kelimesini kullanmadı. 11. görsel üzerine tartışırken benim “buradaki tehlikeler neler olabilir?” sorusunu sormam üzerine tehlike kelimesini de kullanmaya başladılar. Ama tehlike kelimesini riskten farklı bir anlamda değil de eş anlamlısı olarak kullandılar. Katılımcıların riskli oyunları desteklemesi ve risk yönetimi yapabilmesi için bu 2 kavram arasındaki farkı net bir şekilde fark etmiş olmaları gerekiyor. Risk ve tehlikenin farkının üzerinde durmalıyım. (Araştırmacı notları 2. oturum)

Riskli oyun ne değildir cevapları aslında beni biraz yumuşattı risk ile tehlikenin anlamını karıştırdığımı fark ettim. (Yansıtıcı günlük 2. Oturum Ö9)

Katılımcıların ROMGP’un 11. oturumundan itibaren risk ve tehlike sözcüklerini uygun şekilde kullanmaya özen gösterdikleri gözlenmiştir. Ayrıca, bu kelimeleri uygun şekilde kullanmalarının çocukların oyunlarına karşı hislerini ve uygulamalarını da etkilediğini fark ettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin;

Öğretmenler hala risk ve tehlikeyi birbirine karıştırıyorlar. Risk yönetimi yaparken risk ve tehlikeleri belirleme kısmında bütün riskleri ortadan kaldırmaya yönelik yorumlar yaptılar. Bir süre sonra risk ve tehlike kelimelerini karıştırdıklarını, risklerin çocukların beceri düzeyi, geçmiş deneyimleri, ortam özellikleri gibi boyutlarda değerlendirilerek çocukların uygun riskleri almaları için ortamda bırakılması ya da sağlanması gereken bir şey olduğunu kendileri fark ettiler. Risk yönetimini anlamaları bakımından bunu kendilerinin fark etmelerinin önemli olduğunu düşünüyorum. (Araştırmacı notları 10. Oturum)

Öğretmenler artık risk ve tehlike kelimelerini kullanırken çok daha dikkatli. Yanlış kullandıkları anda durup kendilerini düzelterek konuşmalarına devam ediyorlar. (Araştırmacı notları 11. Oturum)

Kavramları doğru kullanmak gerçekten önemliymiş. Risk yerine tehlike dediğimizde daha olumsuz hissediyordum, izin vermemem gerekiyor (gibi hissediyordum). Ama risk dediğimde biraz daha olası yani en azından acaba oynasalar mı? diye düşünebiliyorum. (11. Oturum Ö2)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi katılımcılar, riskin çocukların görüp değerlendirerek alıp almama konusunda karar verebildikleri, tehlikenin ise fark edilmeyen ve yönetilemeyen bir durum olduğunu fark etmişlerdir.

4.1.1.2.3. Eğitim sonrası. Öğretmenler, anlayışın kendini bilme boyutunda riskli oyunlara ilişkin kendi tanımlamalarını, uygulama ve deneyimlerini sürekli gözden geçirerek yorumlarda bulunmuşlar ve riskli oyunlara ilişkin tanımlamalarını derinleştirmişlerdir.

Risk ve tehlike kavramlarını tartışmak benim için çok önemli bir aydınlanma sağladı. Bu kavramları genellikle birbirinin yerine kullandığımız için sanki riskli oyun tehlikeli oyundur gibi bir algı oluşuyordu. Risk ve tehlike kavramlarını ayırmak asıl hedefimizin ne olduğunu ifade etmede çok önemli (Genel değerlendirme).

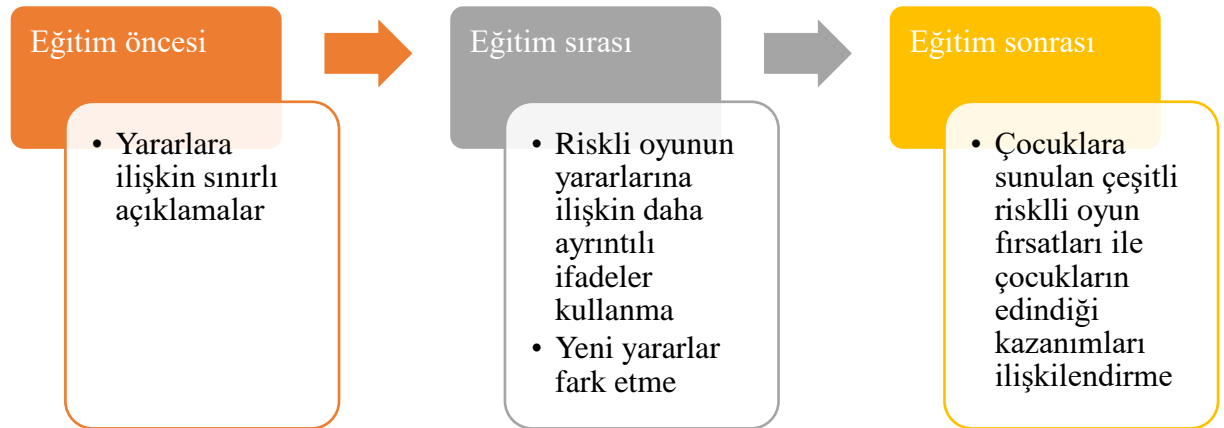
Rahatlamış hissediyorum. Eğitim öncesinde zaten çocuklarıma elimden geldiğince risk almalarını sağlamaya çalışıyordum ancak bu sırada ben tedirgin hissediyordum çünkü risk ve tehlike kısmını tam ayıramadığımı fark ettim. Benim korkularım; ortamın tehlikeli olmasından dolayı tedirginlikmiş. Oysa ben çocukları kendi tavırlarım nedeniyle kısıtlıyor muyum acaba diyerek çelişki yaşıyordum. Şu an tehlikeli olan alanları nasıl yönetebileceğim hakkında birçok fikir oluşmasında da yardımcı oldu bu eğitim. (Genel değerlendirme)

Eğitim uygulamaları boyunca riskli oyun görselleri ve videoları üzerine yapılan tartışmalar, açıklamalar ve grup çalışmaları sonrasında katılımcıların çocuk oyunlarını gözlemleyerek hangi risklerin alındığını ayrıntılı şekilde açıklayabildikleri görülmüştür. Öğretmenlerin açıklamaları arasında yüksekte dengede durma, tehlikeli alet kullanma, hız, büyük yüksekliklere tırmanma yer almıştır.

Katılımcıların eğitim süreci boyunca sınıflarında yaşadıkları riskli oyun deneyimlerini paylaşabilecekleri bir Padlet sayfası oluşturulmuş ve yapılan paylaşımlar Ek-16'da verilmiştir. Bir katılımcı sınıfına tehlikeli alet (ip) getirip çocuklara serbest oyun fırsatı sunduğunu ifade etmiştir. Diğer katılımcı, sınıfındaki çocukları büyük yükseklik ve yüksek hız risklerini sağlayan ortamlarda serbest oyunlarını gözlemlemiştir. Bir başka katılımcı ise yine çocukların büyük yükseklik ve yüksek hız kategorilerinde risk almalarını sağlayan geleneksel oyunlar ya da parkur oyunları oynamalarına olanak sağladığını ifade etmiştir.

4.1.2. Kategori 2: Riskli Oyunun Yararları ile İlgili Görüşlerindeki Gelişime İlişkin Bulgular

Riskli oyunların yararlarına ilişkin bulgular eğitim öncesi, sırası ve sonrası şeklinde düzenlenerek, katılımcıların ifadelerinden örneklerle sunulmuştur (Şekil 4.6).



Şekil 4.6: Riskli oyunun yararları kategorisine ait bulguların kısa özeti

4.1.2.1. Eğitim öncesi. Katılımcılar, ROMGP uygulamaları öncesinde riskli oyunun yararlarını “girişkenlik, ataklık, üretme, sorumluluk alma, özgüven, yaratıcılık, hayal gücü ve büyük kasların gelişimi” ifadeleriyle açıklamışlardır. Başka bir deyişle, sosyal ve fiziksel alanlarda gelişimlerine ilişkin ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Girişkenlik, ataklık, üretme, sorumluluk alma. (Ön görüşme Ö1)

Yaratıcı ve hayal güçlerini destekleyici (Ön görüşme Ö8)

Buna karşılık, öğretmenler, başlangıçta oyuna yönelik algıları ve deneyimleri nedeniyle oyun tercihleri konusunda çocukları dinlemeyi bile düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, çocukların oyunlarına yönelik yaklaşım ve uygulamalarında yarardan çok zarara odaklanma eğilimi olduğunu göstermiştir.

Ben çok panik bir öğretmenim başlarına bir şey gelecek canları yanacak diye çok korkuyorum. En ufak bir yaralanmada olay hemen büyüyebiliyor. O yüzden sürekli durun, yapmayın, oradan atlamayın diyen bir öğretmen var sınıfta (1. Oturum Ö9).

4.1.2.2. Eğitim sırası. ROMGP uygulamaları sürecinde, empati kurarak riskli oyunları, yararlarını ve değerini anlamaya yönelik çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar eğitim sonrasında onları tedirgin etse de çocukların bu oyunlardan edinebilecekleri kazanımlara odaklanarak sakin kaldıklarını belirtmişlerdir.

Farklı yaklaşımları uç örnekleri görürken hala tedirgin olsalar da çocukların yeterli olduğu düşüncesinin yerleşmeye başladığını fark ediyorum. Özellikle anjiplay ile ilgili görsellerde asla izin verilmemeli görüşünün yerini ben izin veremem ama demek ki fırsat verildiğinde çocuklar yapabiliyormuş görüşü almaya başladı. (Araştırmacı notları 8. oturum)

Açıkçası ben riskten tamamen kaçınma yanlısı biriyim. Gerçekten çok tedirgin ediyord beni. Başlangıçta da aslında çok da değişeceğimi düşünmeden, acaba bu eğitim de neymiş bir bakalım niyetiyle gelmişim. Ama oturumlar ilerledikçe riskli oyunun değerini anladım. Çocukları hemen tüm riskleri alabilecekleri ortamlara sokmasam da -özellikle ateş falan gibi şeylere-, yine de daha sakin kalacağımı ve özgür oyunlarına daha çok zaman ayıracağımı düşünüyorum. (12. Oturum Ö9)

ROMGP uygulamaları süreci boyunca katılımcılar, gözlemlerinde oyunun yararlarını daha ayrıntılı şekilde fark etmeye başlamışlardır. Örneğin, 3. Oturumda katılımcılar yapılan istasyon çalışmasında tüm gelişim alanlarına ilişkin pek çok faydadan bahsetmişlerdir. Yapılan çalışma sırasında oluşturan Padlet çıktısında (Ek 10) görüldüğü gibi, katılımcılar riskli oyunların fiziksel gelişimle ilgili olarak kaba ve ince motor becerilerin desteklenmesi, beden sınırlarının fark edilmesi, denge becerisinin gelişmesi, el-göz koordinasyonunun gelişmesi, nesne kontrolü becerisinin gelişmesinde yararı olduğunu belirtmişlerdir. Bilişsel gelişimle ilgili yararlarını özgüven artması, sınırların keşfedilmesi, deneyimlerle beyin gelişiminin desteklenmesi, tekrar eden deneyimler aracılığıyla öğrenmenin desteklenmesi, gözlem yapma ve planlama becerisinin gelişmesi, problem çözme becerisinin gelişmesi, risk yönetiminin öğrenilmesi, bilişsel süreç becerilerinin gelişimi, derinlik algısının gelişimi olarak açıklamışlardır. Sosyal duygusal gelişim açısından yararlarını iş birliği, yardımlaşma, özgüven, sosyalleşme, grup dinamiğinin artması, kendini tanıma ve yeterliliklerini fark etme, empati yeteneğini geliştirme, paylaşma, kendi duygularını tanıma ve kendisinin ve başkalarının duygularını fark edebilme, öz düzenleme becerilerinin gelişimi, olumlu benlik gelişimi, kurallara uyma, olayları kabul edip üstesinden gelebilme olarak ifade etmişlerdir. Riskli oyunların dil

gelişimi açısından yararlarını nezaket sözcükleri, saygı içeren cümleler, iletişim ve kendini ifade etme becerilerinin gelişimi, sesi doğru kullanmayı öğrenme, kelime dağarcığının gelişmesi, dinleyici rolünün gelişimi, jest ve mimikleri tanıma olarak belirtmişlerdir. Riskli oyunların diğer yararlarını da öz bakım becerilerinin gelişimi, tehlikelerden korunmayı öğrenme, çevre bilincinin gelişimi, risk değerlendirme becerisinin gelişimi, merak duygusunun desteklenmesi, dünyayı tanıma ve anlama olarak açıklamışlardır. Tüm gelişim alanlarına yönelik bu ayrıntılı açıklamalar çocukların bu yararları nasıl sağlayabileceklerine ilişkin ifadeleri öğretmenlerin çocukların oyunlarını gözlemlerken fayda bakış açısını yerleştirdiklerini göstermektedir. Katılımcılar daha önce çocukların oyunlarını daha çok gözetim amaçlı izlerken eğitim süreci boyunca video ve görsel destekli tartışmalar aracılığıyla çocukların etkinliklerine ilişkin yararların fark edilmesine yönelik bir bakış açısı geliştirdikleri görülmektedir.

Buna ek olarak, eğitim oturumları sırasında katılımcılar riskli oyun görsel ve videoları üzerinden olası yararları tartışmanın çok etkili olduğunu, daha önce hiç düşünmedikleri alanlardaki yararlarını fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Örnek olarak,

Riskli oyunların dil gelişimine yararı olabileceğini hiç düşünmemiştim. (Yansıtıcı günlük 3. oturum Ö2)

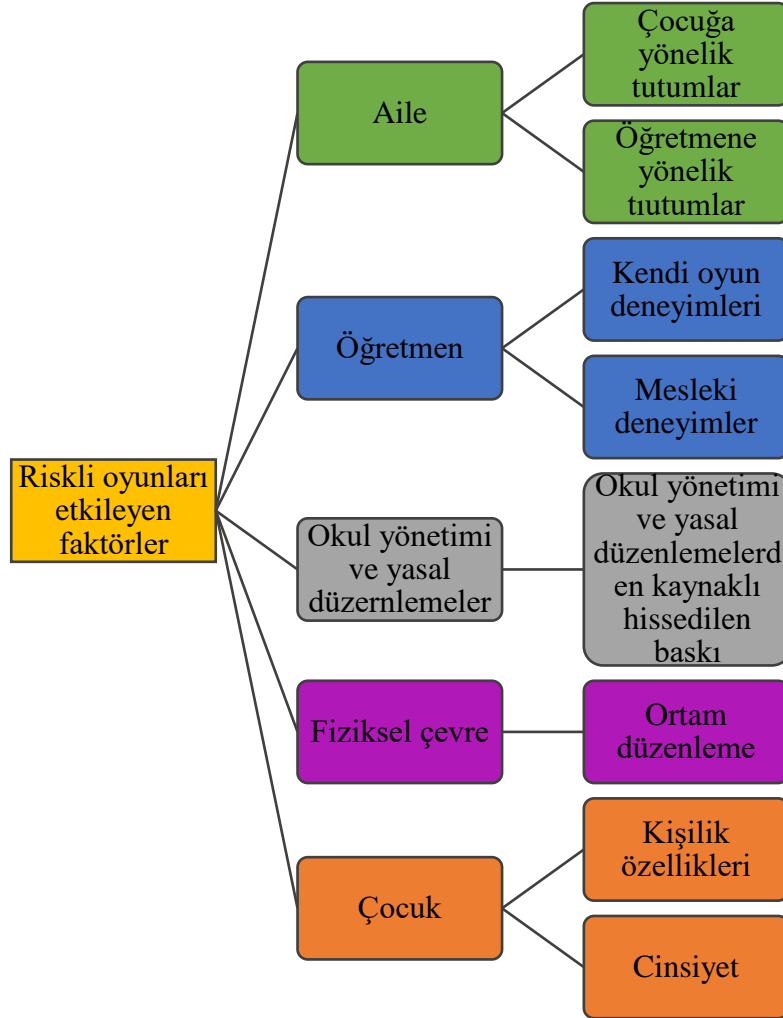
(Anji play videosu izlendikten sonra) burada benim en çok dikkatimi çeken tüm çocuklar meşgul olmaları. Meşgulken de sıkılmadan kaynaklanan hırçınlaşmalar olmuyor. Bu da aslında bir anlamda daha az kaza ve yaralanma demek. (8. oturum Ö8)

4.1.2.3. Eğitim sonrası. Riskli oyunun yararlarıyla ilgili bir katılımcı ROMGP oturumları sırasında edindiği deneyimlerden yola çıkarak, sınıfındaki çocuklara daha fazla riskli oyun fırsatları sunmaya başladığını ve çocukların bu oyunlardaki kazanımlarını fark ettiğini ifade etmiştir:

Bir öğrencim okulun yüksek bir duvarına çıkmıştı. Gördüm ki, kendine güveni arttı. Başarabilme duygusunu hazzını hissetti. (ORTÖ-Ö Eğitim sonrası Ö8)

4.1.3. Kategori 3: Riskli Oyunu Etkileyen Faktörlerle İlgili Görüşlerindeki Değişime İlişkin Bulgular

Riskli oyunu etkileyen faktörlerle ilgili görüşlerine ilişkin bulguların aile, okul idaresi ve yasal düzenlemeler, fiziksel ortam, öğretmenin kendi yaklaşımı şeklinde alt kategorilere ayrıldığı görülmüştür. Riskli oyunu etkileyen faktörler bir bütün olarak Şekil 4.4'te sunulmuştur.



Şekil 4.7: Riskli oyunları etkileyen faktörler kategorisi ve alt kategorileri

Şekil 4.7'de görüldüğü gibi katılımcılar çocukların riskli oyunlarını etkileyen faktörler üzerine tartışırken her faktörün öncelikle engelleyici özelliğini vurgulamış, eğitim süreci içinde belirleyici ve destekleyici yönlerini fark ederek değinmeye başlamıştır. Riskli oyunu etkileyen faktörler ve alt kategorileri aşağıda sunulmuştur.

4.1.3.1. Aile. Ailelerin çocukların riskli oyunlarını nasıl etkilediğine, bu etkilerini nasıl yönetebileceklerine ve bunların uygulamalarına yansımalarına ilişkin bulgular katılımcıların örnek ifadeleri ile sunulmuştur. Bulguların kısa özeti Şekil 4.8’de verilmiştir.



Şekil 4.8: Aile alt kategorisine ait bulguların kısa özeti

4.1.3.1.1. Eğitim öncesi. Katılımcılar riskli oyunu etkileyen faktörler arasında aileyi, “ailenin çocuğa yaklaşımı” ve “ailenin öğretmene yaklaşımı” açılarından ele almışlardır. ROMGP uygulamaları öncesinde ve eğitim sürecinin başlarında ailenin çocuğa yönelik tutumları ve ebeveynlik stillerini çocukların riskli oyunlarını engelleyen bir boyutu olarak ifade etmişlerdir. Katılımcıların ailelerin koruma amacıyla çocuğa riskli oyunları için fırsat sunmamaları sonucunda çocukların bu tür oyunlara temkinli yaklaştıklarını ifade etmişlerdir. Ailelerin bu tutumlarının çocuğun riskli oyun deneyimlerini kısıtlamasından dolayı, çocukların oyunlarında riskten kaçınıcı davranmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Örnek olarak,

Çocukların devamlı aile denetimine alışkanlıkları. Özgür hareket etmeyi bilmemeleri riskli oyunu etkiliyor. (Ön görüşme Ö4)

Çocuğun kolu morarsa, yüzünde ufacık bir çizik olsa dünya başlarına yıkılmış, büyük bir felaket olmuş gibi tepki veriyorlar. Sakin olmalarını söylüyorum. Çocuğun aldığı keyiften bahsediyorum ama çok etkili olmuyor. (Ön görüşme Ö1)

Ne yazık ki pandemi koşulları ve çevre güvenliğinin sağlanamaması gibi sebeplerden korumacı aile tutumu çok yaygın. Bu sebeple çocuklara sunulan fırsatlar çok kısıtlı. Açık havada geçirilen zamanlar çok sınırlandırılmış. (Ön görüşme Ö5)

Çocuk elbiselerim kirlenmesin annem üzülür diye çimlerde yuvarlanmaktan ya da annem terlememi istemiyor diye koştuktan vazgeçebiliyor. (1. Oturum Ö1)

Çocuğun yetiştirilme tarzı da etkili bence. Yani bir helikopter ebeveyn tarafından büyütüldüyse, 'aman yapma, aman etme' dendiye çocuk denemekten de çekinebiliyor. (2. Oturum Ö5)

Ailelerin çocukların riskli oyunlarına fırsat vermemelerini mükemmel ebeveyn olma beklentisi ve ailelerin kendi çocukluklarında ebeveynlerinin onlara karşı tutumları ile ilişkilendirmişlerdir.

Ben köyde büyüdüm. Bir erik ağacının en tepesine tırmanırdık, taşlarda, taşlarla oynardık. Taşlardan ince bıçaklar yapardık. Kendimiz otları keserek yemek yapardık. Bunlar normaldi, çünkü bütün çocuklar yapıyordu bunu. Hep topraktasın, akşama kadar sokakta. Niye gelmedin diyen yok. Ama maalesef şehirde büyüyen, alışveriş merkezlerinde büyüyen bir anneyle, köyde büyüyen bir anne çok farklı. Mesela benim arkadaşım şehir merkezinde büyümüş. Çocuğunu çok fazla koruyor. O da öyle yetiştirilmiş, o yüzden çocuğunu dışarıya çıkarmıyor. Aman güneş geçecek başına, aman soğuk üşüyecek. Ama ben öyle değilim. Toprağa bassın, kum yesin... Çünkü ben de yaptım aynı şeyi yaptım ve çok da harika büyüdüm. Düşünüyorum, mahrum kalmadım. (Ön görüşme Ö3)

Çocuğu özgür bırakan aileye karşı olumsuz tutumlar ya da (çevredeki insanlardan) çocuğa devamlı 'oraya çıkma, öyle yürüme' gibi sözcükler özgüven kaybına yol açabiliyor. (Ön görüşme Ö4)

Katılımcılar ailelerin öğretmene yönelik tutumları ile ilgili olarak, ebeveynin olumsuz tepkisi ve şikayet edilme korkuları sebebiyle çocukların riskli oyunlarını engellediklerini ya da sınırlandırdıklarını belirtmişlerdir.

Çocuklar riskli oyunlara alışık aslında. Ama ben yine de çok izin veremiyorum. Evde çocuk gümüşken okulda altın oluyor. Okulda başına bir şey gelse veliler ne oldu benim çocuğuma diyor. Açıkçası bu beni baya panikletiyor, izin veremiyorum yani

riskli bir oyun oynamalarına. Vermiyorum değil veremiyorum bu korkudan dolayı çok zorlanıyorum. Çocuklardan biri düşünce direkt müdahale ediyorum. Kendi başlarına bu tip riskli oyunlarına bu korkularımdan dolayı izin vermiyorum. (1. Oturum Ö9)

Veli tepkisi yaşamak istemediğim için bir nokta da daha kontrollü davranmam gerekiyor. (Ön görüşme Ö4)

Bazı öğretmenler kendi deneyimleri ile ilişkili olarak riskli oyunları destekleme taraftarı olsalar da en büyük engel olarak velilerin şikayet etmelerine ilişkin korkularını belirttiler. (Araştırmacı notları 4. oturum)

Bununla birlikte, katılımcıların eğitim öncesinde çocukları ailelerden emanet aldıkları, dolayısıyla herhangi bir zarar gelmeden okul çıkışı teslim etmeleri beklenen, bu süreçte de olabildiğince güvende tutmaları gereken varlıklar olarak tanımladıkları anlaşılmıştır. Eğitim öncesinde katılımcılar çocuklara yönelik en büyük endişelerini, ailelere açıklamakta güçlük çekecekleri olumsuz durumların yaşanması bağlamında açıklamışlardır.

Katılımcıların eğitim öncesinde ve eğitim sürecinin ilk oturumlarında, riskli oyunları engelleyen aile faktörünü çeşitli boyutlarıyla açıklamalarına karşılık, bu durumlarla baş etmeye yönelik herhangi bir paylaşımda bulunmadıkları saptanmıştır. ROMGP oturumları sırasında, aile desteğinin alınması için neler yapılabileceğine yönelik yapılan beyin fırtınasında katılımcılar daha çok riskten kaçınıcı tutumlarının gerekçelerine odaklanmış, buna yönelik olarak ailelerle iletişim kurmak ve görüşmeler yapmak gibi genel önerilerde bulunmuşlardır.

4.1.3.1.2. Eğitim sırası. Eğitim sırasında öğretmenlerin, çocuğa güvenme ve aileleri ortak amacı paylaşan yetişkinler olarak görme eğilimlerinin ortaya çıkmaya başladığı; çocuğun güvenliğini yeterince sağlayarak gelişimini destekleme konusunda ailelerin beklentilerini yönetmenin yollarını bulmaya başladıkları görülmüştür.

Ciddi bir yaralanma olasılığı beni tedirgin ediyor. Çünkü çocuklar bana emanet ve ben onu koruyamamış olacağım. (ÖRTÖ-Ö Eğitim öncesi Ö2)

Çok büyük yaralanma ve kırıklarla sonuçlanan kazalar yaşamaları beni tedirgin ediyor. (ORTÖ-Ö Eğitim Sonrası Ö4)

Eğitim sürecinde paylaşılan aile iletişim örnekleri, deneyimlerin paylaşımı ve tartışmalar katılımcıların bu konu üzerinde düşünmelerine ve fikirler üretmelerine zemin hazırlamıştır.

Ailelerin desteğinin nasıl alınabileceğine ilişkin beyin fırtınası yapıldı. Genel olarak benzer öneriler geldi. Öğretmenlerin ebeveynlerle tanıma/tanışma/yakınlık kurma konuları üzerinde daha önce düşünmediklerini fark ettim. Ebeveynleri daha çok çocuklar dolayısıyla tanıdıkları ve belli konularda hesap vermekle yükümlü oldukları bireyler olarak görüyorlar. Aileler ve öğretmenlerin aynı amaca odaklı yetişkinler oldukları, yakın bir ilişki kurmanın daha etkili olabileceği üzerinde konuştuğumuzda yeni bir bakış açısını fark ettiklerini hissettim. (Araştırmacı notları 5. oturum)

Bu doğrultuda katılımcılar, eğitimin ilk oturumlarında aile tepkilerinden engelleyici bir unsur olarak bahsederken 4. Oturumdan sonra bu tepkileri nasıl yönetebileceklerine yönelik ifadeler kullanmışlardır. Ailelerin çocuğa yönelik tutumu engeline karşı eğitim verme ve yapılan etkinliklerin yararlarını açıklama önerilerini geliştirmişlerdir. Düzenlenecek eğitimlerde farklı kurum ve kişilerin desteğinin alınmasının daha etkili olacağına da değindikleri görülmüştür. Ailelerin desteğini almada çocuklardaki gelişimi fark ettirmenin etkili bir yöntem olacağını vurgulamışlardır. Ayrıca, ailelerin önceden bilgilendirilmelerinin önemine değinerek, riskli oyunu desteklemeye yönelik uygulamaları, tepki veren birkaç veliye odaklanarak değil de çoğunluğun desteği ile düzenlenmesi üzerinde durmuşlardır.

Ebeveyn katılımını artırabiliriz. Bizim gibi düşünen ebeveynler varsa, onların da önyargularını ve korkularını azaltmak için, birlikte riskli oyun deneyimleri yaşayabiliriz. Mesela ormanda ateş yakmayı önce ebeveynlerle yapsak, onlar da deneyimleseler. Çocuklarının da aynı riski almalarına izin verirler mi acaba? En azından oradaki eğlenceyi görmüş olurlar. Bu etkinliğin faydalarını orada anlatırsak onlar için daha somutlaşmış olur diye düşünüyorum. (4. Oturum Ö5)

Çocuk bunu yaparak bu kazanımı elde edecek ya da bu kazanımı elde etmesi için bunları yapması gerekiyor şeklinde açıklama yaptığımızda, aslında veli hmmm diyormuş. Bu öğretmen bir şey biliyor. Ama başlangıçta tabi ki bir önyargı oluyor ama önceden, planlanmış bir şekilde yapıldığında riskli oyuna tamam diyebiliyorlarmış. (4. Oturum Ö9)

Ailelerin bilgiye ihtiyacı var. Sonrasında da görebilmeye. Mesela geçen gün serbest oyun zamanı bittiğinde çocukları çağırdığımda bir dakika dediler ve yarınki oyunlarını planladılar. O gün bir arkadaşları gelmemişti. Eğer o gelirse onu da oyunumuza alalım dediler. Bu gerçekten serbest olmalarının bir sonucuydu. Organize ettiler kendi yaşantılarını. Aileler de hem bu konuda bilgilienmeli hem de bu tür gelişimleri fark etmeli. O zaman daha destekleyici olacaklardır. (5. Oturum Ö2)

Aileler sene başında bir oryantasyondan geçmeliler. Riskli oyundan ziyade dışarıda özgür oyunun öneminden bahsedilen sunumlar yapılabilir. Bir de tüm velilere açıklanmalı ve 2 ebeveyn istemiyor diye tüm çocuklar sınıfa mahkum edilmemeli. Çoğunluğun desteği alındığında o iki ebeveyn de bir şekilde aşılabılır. (5. Oturum Ö11)

Şu an basmakalıp bir baskı var üzerimizde. Çocuklar dışarı çıkmazsa hasta olmazlar gibi. Pandeminin de etkisiyle iyice arttı bu baskı. Bu konuda doktorlardan yardım istenebilir bir eğitim vermeleri konusunda. Hangi sıcaklık dereceleri çocuklar için gerçekten tehlikeli şeklinde. Bir doktor tarafından yapıldığında açıklama velilerin de desteğinin alınabileceğini düşünüyorum. Her şeyi biz anlatmak zorunda değiliz. Destek alabiliriz. En yakın hastane, aile hekimliğinden bile destek alınabilir. Aynı bilgileri anlatıyor olsak bile bir doktor daha etkili olacaktır. (5. Oturum Ö6)

Ailelerin korktuğu şey zaten yaralanmalar olduğu için bu konuda eğitim verilmesi, yaralanma durumunda mesela bir burun kanamasında ne yapılabilir, düşme sıyrık çizik durumlarında ne yapılabilir şeklinde basit bilgilendirmeler yapılabilir. (6. Oturum Ö5)

Ayrıca eğitim süreci içinde katılımcılar, aile tepkisinin riskli oyunlar üzerindeki etkisini azaltmaya yönelik öneriler arasında, aileyi bilgilendirme sürecinin ilk etabında doğrudan riskten bahsetmek yerine çocukların iyiliğini ortak amaç edinen yetişkinler olarak güvene dayalı bir ilişki geliştirmenin daha etkili olacağını ifade etmişlerdir. Buna yönelik olarak, 6. Oturumda Ö11 “Ebeveynlerle okul açılmadan önce sadece bir kahve içip tanışmak için toplanmak etkili olacaktır. Hiçbir eğitim amacı gütmeyen, ortak kaygısı çocukların gelişimi olan yetişkinler olarak bağ kurmak ilk adım olabilir.” diyerek önerisini sunmuştur. Bir başka katılımcı “riskli oyun yerine özgür oyun tabirinin kullanılmasının daha ılımlı bir

hava oluşturacağını” ifade etmiştir (Yansıtıcı günlük 6. oturum, Ö5). Bir diğer katılımcı ise “ebeveynlere ulaşmak için birden fazla yol denemek gerektiğini” belirtmiştir (Yansıtıcı günlük 5. Oturum Ö2).

Ailelerin öğretmene güven duyması gerekiyor. O güven duygusu bir kere geliştikten sonra öğretmenin de profesyonelliğine inandıysa aile “bizim öğretmenimiz ne yaptığını biliyor. Yaptıysa bunun bu şekilde olması gerekiyordu demek ki” fikri gelişmişse ondan sonra zaten çoğu konuda aileler problem yaratmayı bırakıyor. Bizim bu işi yapabilmemiz için en önemli şey aslında güven geliştirmemiz. (5. Oturum Ö7)

Ben çocuklarla farklı bir şey yaptığımda hep ailelerle paylaştım. Eğitimde ateşle oynamayı konuştuktan sonra sınıfımla bir ateş yakma etkinliği yaptık. Ama ben bunun fotoğraflarını paylaşmadım. Aslında çocuklar çok mutlu oldular. Marşmelov pişirdiler ve belki de hayatlarında ilk kez kendi başlarına böyle bir şey deneyimlediler. Gerçekten çok mutlular. Ama ben ailelere bu fotoğrafları gönderemedim. Gelecek tepkilerden korktum. Şimdi düşünüyorum da ben bu etkinliği aile katılımlı yapsaydım, neden yaptığımı etkinlikten önce anlatsaydım o anki kazanımı fark edebilirlerdi. Orda tehlikenin üzerinde durmazlar kazanıma odaklanırlardı. Şimdi gizli bir şey yapıyor durumuna düştüm. (10. Oturum Ö10)

Pikniklerle ailelerin de bu riskli oyunları deneyimlemeleri, o heyecan ve coşkuyu yaşamaları, bir anlamda kendi çocukluklarını hatırlamaları, çocuklarına da bu oyunları oynama fırsatı vermelerini tetikleyebilir. En azından deneyimi kendileri yaşadıkları için önyargıların bir kısmı ortadan kalkmış olur. (6. Oturum Ö7)

Ebeveynlerle farklı sosyalleşme şekilleri ile görüşülerek sadece öğretmen-veli ilişkisi değil çocukların yararını gözeten, aynı hedefleri olan bireyler olarak sosyalleşmek önemli diye düşünüyorum. Kitap kulübü yapılabilir, kahve içmek için toplanılabilir. Hatta bu sosyalleşme şekillerinden hangisini istersiniz diye bir anket düzenlenerek onların görüşü de alınabilir. (6. Oturum Ö7)

Katılımcılar, 6. oturumda, çocukların oyunlarında risk almalarını etkileyen en önemli etmen olarak belirttikleri ailelerin desteğini almak için planlamalar yapmışlardır. Bunun için aile ile iletişimlerini sistemli, düzenli ve planlı olarak yürüteceklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar ikili gruplar şeklinde kendi velilerinin özelliklerini de göz önünde bulundurarak

aile iletişimi planı hazırlamışlardır. Bu planlamaların içinde velilerle güvene dayalı bir ilişki oluşturmak için yapılabilecek sosyal etkinlikler, sınıf uygulamalarına ailelerin görevli olarak katılımı, öğretmen-veli kahve saatleri, ev ziyaretleri, birebir görüşmeler yer almaktadır. Ayrıca ebeveynlerin riskli oyunlara yönelik desteklerini almak adına sunumlar, kendi riskli oyun deneyimlerinin hatırlatılması, ebeveynlerin riskli oyunları deneyimleyebileceği piknikler ve okul gezileri, aile çember saati yapılarak aylık plandaki bazı etkinliklerin ailelerle uygulanması, çocukların riskli oyunlar oynarken çekilen fotoğraflarının ebeveynlerle paylaşımı ve çocukların bu etkinlikten kazanımlarının tartışılması gibi planlamalar yapmışlardır. Çocukların riskli oyunlarını desteklemek için ailelerle yapacakları uygulama planları Ek 11’de verilmiştir.

4.1.3.1.3. Eğitim sonrası. Eğitim sonrasında ise katılımcıların çocukların oyunuyla ilgili aldıkları kararlarda hareket noktaları, hissedilen aile baskısından ziyade, çocuğun üstün yararını gözeterek oyun deneyimleri sunmaya doğru gelişme göstermiştir. Bu bağlamda, ailelerin endişelerini anlama ve etkili şekilde yönetme ile ilgili anlayışlarının geliştiği gözlenmiştir.

Bu doğrultuda, katılımcılar eğitim sürecindeki deneyimlerini, ailelerle uygulamalarına nasıl yansıtıklarına ilişkin anekdotlar paylaşmışlardır. Örnek olarak,

Ben velilerimle konuştum. “Hafta sonları çocuklarınızla doğada etkinlikler yapmaya özen gösterin pazartesi günleri neler yaptıkları hakkında konuşacağız. Çok özel planlamalar yapmanıza gerek yok mahallenizdeki parklara da çıkabilirsiniz. Ama lütfen açık havada, doğada zaman geçirin.” Şeklinde. Çocuklar zaten bunu artık isteyeceklerdir. Talep çocuktan olduğunda veli de zaten kabul ediyor. Böylece çocuklarının dışarıda neler yapabildiğini gören veli benim okuldaki uygulamalarımı normal karşılayacak. Hem de daha önce dışarıda hiç oynamamış 20 çocuğu aynı anda dışarıda oynamaya alıştırmak zorunda kalmayacağım. Aslında bu şekilde işimi çok kolaylaştırıyorum. (11. Oturum, Ö8)

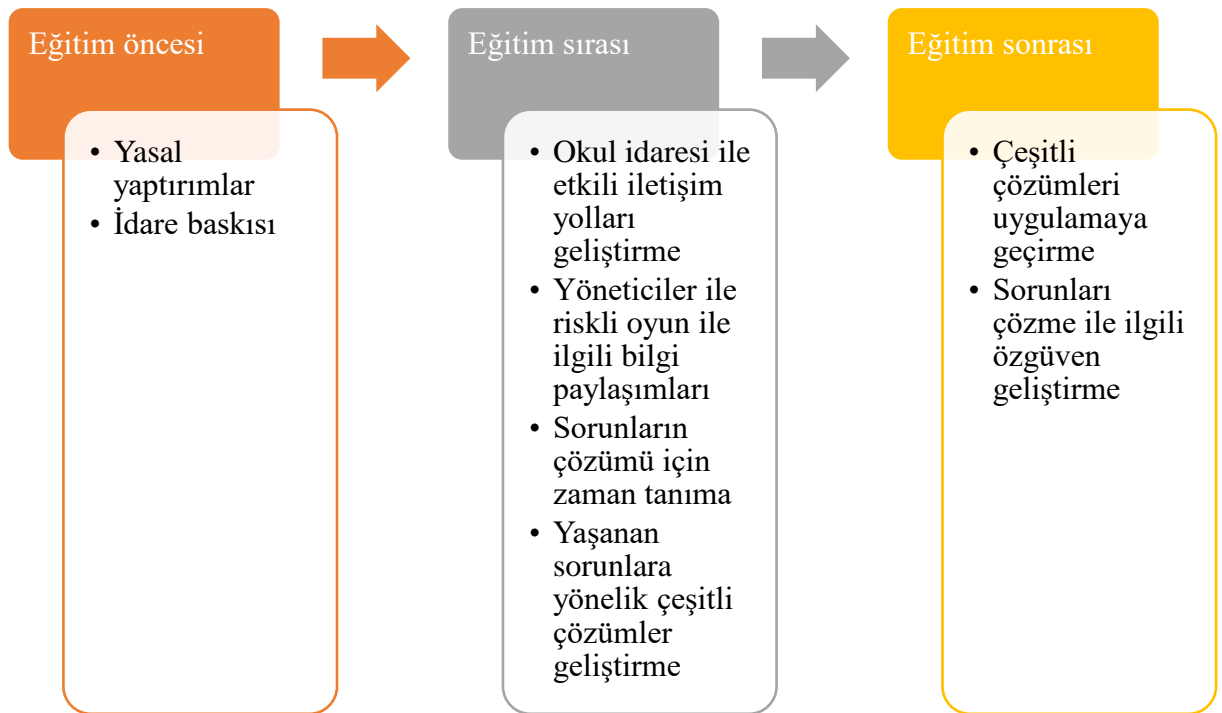
Bir başka örnek ise, bir katılımcının aile tepkisine yönelik korkularına karşı güven geliştirmesi doğrultusunda, yararlı olduğunu düşündüğü riskli oyun fırsatlarını çocuklara sunmaya başlamasıdır.

Bir öğrencim yüksekten atlamayı çok severdi. Ama ailesi bu konuda çok titiz olduğu için ve üzücü bir sonuçta aileyle karşı karşıya kalma tedirginliği olduğu için huzursuz

hissederdim. Bu etkinlikle kendine güveni, her alanda gelişimi desteklenirdi. (ORTÖ-Ö Eğitim öncesi Ö3)

Bir çocuğum merdivenden üçer beşer atlamayı çok severdi. İlk başlarda endişelendim bize emanet oldukları ve ailesinin bu konudaki tavrı ne olur bilemediğim için. Ancak zaman geçtikçe çocuk daha da profesyonelleşti, ben de iyi ki karışmamışım dedim Kendi bedeninin yapabileceklerini fark etti. Derinlik ve yükseklik algısı gelişti. Özgüveni arttı. (ORTÖ-Ö Eğitim sonrası Ö3)

4.1.3.2. Okul idaresi ve yasal düzenlemeler. Okul idaresi ve yasal düzenlemelerin çocukların riskli oyunların üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular bu bölümde verilmiştir. Katılımcıların çözüm önerileri ve uygulamalar ifadeleri ile desteklenerek sunulmuştur. Bulguların kısa özeti Şekil 4.9’da verilmiştir.



Şekil 4.9: Okul idaresi ve yasal düzenlemeler alt kategorisine ait bulguların kısa özeti

4.1.3.2.1. Eğitim öncesi. Öğretmenler çocuklara riskler sunarken yasal yaptırımların göz önünde bulundurulması gerekliliği üzerinde durmuştur. Riskten kaçınıcı tutumlarının altında yatan nedenleri yasal yaptırımlara uygun olmaması olarak belirtmişlerdir.

Eğitim öğretim süreci boyunca risk almak en azından yasal düzenlemelerin içinde olmalı. Kazanımlarımızla uyumlu olmalı. Ben bu işi yapıyorsam pinterestte

gördüğüm için mi yapıyorum gün içinde aldığım kazanımlarla ilişkili olduğu için ben bu riski aldım. Bu soruların çok önemli olduğunu düşünüyorum. (1. Oturum Ö7)

Bu konuyla ilgili olarak bir katılımcı, iş sağlığı ve güvenliğine ilişkin belgeleri almak için okul ortamlarında tehlikeli aletlerin tümünü kaldırdıklarını şu ifadelerle belirtmiştir:

Bizim okulumuz 45001 belgesi alıyor. Bu süreçte okul güvenliğiyle ilgili iş güvenliği uzmanları geliyor okula. Bizim okulda daha önce tasarım beceri atölyesi vardı. Orada gerçek materyaller vardı. Tornavida, çekiç, küçük çivi... Oradakilerin hepsini toplattılar bize. Bu belgeleri almak için bunların güvenli olmadığını söylediler ve hepsi toplatıldı. (2. Oturum Ö1)

Okul idaresinin yaklaşımı ile ilgili olarak ise, öğretmenler kendi çocukluklarında çok yüksek riskler almış olmalarına ve bundan çok zevk aldıklarını, heyecan duyduklarını coşkulu bir şekilde paylaşımlarına rağmen sınıflarındaki çocuklara bu deneyimleri sunmakta isteksiz olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun sebebini genel olarak yönetimin baskısı ile ilişkilendirmişlerdir.

Dışarda oynamayı çok severdik, sokakta tabi ki de. Kırsal kesimde geçti benim çocukluğum. Hep sokakta, traktör kasalarında (oynardık). Su, kanalından balık yakalayarak... Şimdi düşününce sınıfımda bunları yapmak korkunç, asla yapamam. (1. Oturum Ö9)

Risk deyince ben risk almaktan yana da değilim açıkçası. İşin yasal boyutu da var. Ben devlet okulunda çalışıyorum. Zaten devlet olmasa da herkesin çocuğu çok kıymetli; tırnakları kırılın istemiyoruz hiçbirimiz. Bunun bir de yasal boyutu oluyor. Bu aldıkları risklerde herhangi bir kaza durumuyla karşılaştığımızda bu riski alma sebebimizi açıklamak ve bunun bedelini ödemek gerekiyor. (1. Oturum Ö7)

4.1.3.2.2. Eğitim sırası. Mesleki gelişim programı sürecinde, katılımcıların idare ve yasal uygulamalar ile ilgili karşılaştıkları sorunlara çözümler üretmeye başladıkları gözlenmiştir. Örnek olarak, 9. oturumda fiziksel ortamlarla ilgili tartışmalar sırasında bir katılımcı ortam düzenleme ile ilgili okul idaresi ile yaşadığı bir sorunu ifade etmiş, diğer

katılımcılar çözüme yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcılar arasında geçen diyalog şu şekildedir;

Ö10: Bu örnekler gerçekten çok güzel ve yapılabilir, her ortama aktarılabilir. Ama kendi ortamımı düşündüğümde benim için imkansız gibi gözüküyor. Çünkü benim idarecim çok düzenli. Düzeni acayip seviyor. Kullanışlı bir bahçemiz var ama çok düzenli. Kum havuzumuz bile çok düzenli. Her şeyimiz o kadar düzenli ki hiç karmaşa yok. Mesela arı oteli yapmıştım çocuklarla. O da biraz dağınık görünen bir şeydir. Sırf müdürümden çekindiğim için ertesi gün bozdum ben onu.

Ö2: İdarecinizle belki pazarlık edebilirsiniz bahçenin görünmeyen bir kısmını bana bırakın şeklinde.

Ö7: Belki idarecinizin düzenle ilgili psikolojik olarak bir durumu da olabilir. Bu konuda bilgi edinebilirsiniz. Bu takıntısıyla nasıl başa çıkabileceğiniz konusunda.

Ö6: Yaptığımız şeylerin çocuklardaki etkisini görünceye kadar şikayetlerine ya da olumsuz yorumlarına katlanmayı denesiniz. Sizi psikolojik olarak yorsa da biraz sabrettiğinizde o da yararları görüp sizi desteklemeye başlayabilir.

Ek olarak katılımcılar, okul idaresinin riskli oyunlara yönelik desteğinin alınmasının uygulamadaki devamın sağlanması açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin,

Riskli oyun fırsatları sunarken okul idaresi ile aynı noktadan bakmak çok önemli oluyor aslında. Belki idare sizin riskli oyununuza göz yumacak ama veli şikayetle okula geldiğinde direk yem gibi sizi velinin önüne süren idareciler var. Bunu ben kendim de yaşadım öğretmen arkadaşlarımdan da çok kez duydum. (11. Oturum Ö11)

Okul idaresinin desteğini almak ile ilgili olarak, katılımcılar bilgilendirme toplantıları yapmayı önermiştir.

Biz riskli oyunu gerçekleştirmek istediğimizde birçok aslında savaş vermemiz gerekiyor. İdare, birlikte çalıştığımız öğretmenler, veli... bu savaşı kazandıktan sonra ancak riskli oyunları gerçekleştirebileceğimiz okullarımızda. Bunun için de elimizi güçlendirmemiz gerekiyor. Sağlam ilkeler belirlense, herkes bulunduğu okulda buna yönelik sunumlar yapsa. Çünkü okul idaresi ikna olmadan, zümrelerimiz

ikna olmadan köklü bir değişimden bahsedemeyiz. Yani bence nasıl okullarımızda temel prensipler oluyor bütün okul bunlara uyuyor, aynen bu şekilde riskli oyunları da dahil etmeliyiz. (11. Oturum Ö11)

Düşündüğümde hep başa dönüyorum. Okullar açılmadan önce okul idaresinin de dahil olduğu sunumlar yapsak, sağlam bir altyapı oluşturarak, akademik bilgilerle de destekleyerek bunun önemini idaremize aktarabilirsek daha hızlı bir değişim yaşayabileceğimizi düşünüyorum. İdare de yanımızda olduğunda velilere de zaten en başından biz çocuklara risk alma fırsatları sunan bir okuluz şeklinde açıklamalar yapabiliriz. (11.Oturum Ö5)

Bunlara ek olarak bir katılımcı, okul idaresinin desteğini almak için acele etmemek gerektiğini ve uygulamalara riskleri yavaş yavaş dahil ederek idarenin bu uygulamaların sonuçlarını görmelerine fırsat vermenin desteğini almada etkili bir yöntem olacağını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Ben okul idareme bahçe düzenlemesi ile ilgili konuştum ama tabi ki hiç sıcak bakmadı. Ben bu durumu hiç sorun etmedim ve ikna etmeye de çalışmadım. Şimdilik kendi imkanlarımla topladığım esnek parçaları bahçeye çıkarken yanıma alıyorum, işim bittikten sonra topluyorum. Zaman içinde olumlu etkileri görecektir. Biraz sabırla desteğini alacağıma inanıyorum. Bir süre sonra olumlu sonuçları göreceğiz ve kendisi yapmak isteyecek bu değişimi. (11. Oturum Ö7)

4.1.3.2.3. Eğitim sonrası. Tüm bunlara ek olarak, mesleki gelişim programında elde ettikleri deneyimlerin, okul idaresi ve ailelerden kaynaklanan sorunlarla ilgili çözüm geliştirmede özgüvenlerini geliştirdiğini dile getiren katılımcılar olmuştur:

Ben sadece aile konusunda çok tereddüt ediyordum. Ancak aile ile nasıl iletişim kurabileceğimi artık biliyorum. Bunun birden çok yolu olduğunu bilmek insana daha çok cesaret veriyor ve insanı bilinçlendiriyor. Artık her şey daha planlı ilerleyecek. (Genel değerlendirme)

Açıkçası benim en temel korkum veli ve idare idi. Nasıl cevap veririm sorusu beni birçok şeyi yapmaktan mahrum bırakırken bu eğitimle artık her oyunun risk taşıyabileceğini öğrendim. Oynadığımız bir oyunu hangi riskleri göze alarak oynadığımızı, tehlikelerden uzakta tutmak için kontrol altında oynadıklarını ve buna

rağmen (kaza, yaralanma) olduysa bunun nasıl yaşandığını rahatlıkla söyleyebilirim. Öğrendiğim örnekler üzerinden en basit oyunda bile riskin olduğunu ve bunun her zaman yaşanabileceğini söylerim. Daha rahat, daha çok bilerek iş yapmanın mutluluğu var üstümde (Genel değerlendirme)

4.1.3.3. Çocuk. Eğitim oturumlarında katılımcılar riskli oyunları uygulamalara dahil etmelerinde çocukların belirleyici bir faktör olduğu ifade etmişlerdir. Katılımcıların açıklamalarına göre, çocuğun kişilik özellikleri, içinde büyüdüğü sosyal kültürel ortamın cinsiyet algısının yansımaları ile oyunlarında hangi risklerin alınacağını ya da risk alınmayacağı konusunda belirleyicidir. Çocukların belirleyici olan özellikleri Şekil 4.10'da sunulmuştur.



Şekil 4.10: Çocuk alt kategorisine ait bulguların kısa özeti

4.1.3.3.1. Eğitim öncesi. Eğitimin başlarında katılımcılar riskli oyunları etkileyen bir başka faktör olarak çocuk cinsiyetini ele almışlardır. Erkek çocukların riskli oyunları oynamaya daha istekli iken kız çocuklarının daha çekimser olduklarını ifade etmişlerdir.

Erkekler kesinlikle daha çok risk alıyorlar (4. Oturum Ö6)

Kızlar genellikle serbest kaldıklarında resim çizmeyi ya da evcilik gibi sakin oyunları tercih ediyor. Ama erkekler daha hareketli, daha çok risk alıyorlar (4. Oturum Ö1).

4.1.3.3.2. Eğitim sırası. Mesleki gelişim programı uygulamaları sürecinde riskli oyun tercihlerindeki cinsiyetin etkisinin kültürün cinsiyet rolü beklentisinden kaynaklı olarak etkilediğini fark etmişlerdir.

Benim çalıştığım yer sosyoekonomik olarak düşük ve karma bir yer. Kız çocuklar da erkek çocuklar da risk alıyor. Çok eğleniyorlar, hepsi birden oynuyorlar. Sosyoekonomik ya da kültürel ortam daha çok etkiliyor bence. (4. Oturum Ö9)

Normalde kız erkek fark etmiyor ama bugün bir gözlemimde şunu fark ettim. Erkek çocuklar duvardan atlıyordu. Bir kız çocuğu da onları izledi izledi. Sonra o da atladı ama atlar atlamaz benimle göz teması kurdu. Sanki ne diyeceğimi merak etmiş gibi ne tepki vereceğimi. Ben de atladın başardın dediğimde hızla devam etti. Tekrar tekrar atladı. Daha sonda birkaç kız çocuk daha bu oyuna katıldı (4. Oturum Ö2)

Katılımcılar ilk oturumlarda, çocuğun risk almasında kişilik özelliğini hiç belirtmemişlerdir. Eğitim oturumları sırasında çocukların kişilik özelliklerinin etkili olduğunu kendileri fark etmişler ve önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bazı durumlarda, çocuğun özelliğinin her türlü engele rağmen oyunlarında risk almasında etken olduğunu ifade etmişlerdir.

Benim bir öğrencim ekim ayında kolunu kırdı. Çok ciddi bir ameliyat geçirdi. Bu acıyı yaşamış bir çocuk olmasına rağmen, bu durum onu geri çekmiyor. Anneleri sürekli uymasına rağmen bu çocuklar da her türlü riski alabiliyor. Çünkü bunu istiyor, bundan keyif alıyorlar. Bazı çocuklar da hiç istemiyor. Daha narin, nazik oluyorlar. Çocuk kendisi risk almak istemiyor. Bireysel olarak bir çocuk seviyorsa riskli oyunları her şekilde bunu yerine getiriyor diye düşünüyorum. (Son görüşme Ö1)

Bu konunun mizaç özelliği olduğunu da düşünüyorum. Biz ne kadar desteklese de desteklemesek de o kişinin içinde risk alma isteği ile ilgili. Bunu ne engelleyebiliyoruz ne de risk aldırabiliyoruz. (7. Oturum Ö7)

Katılımcılar, çocukların riskli oyunlarını etkileyen bir faktörün de çocuğun cinsiyeti olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri kültürün daha etkili olduğunu vurgularken, diğeri cinsiyetin kültürün bir sonucu olarak etkilediğini belirtmiştir.

Eğitimden sonra artık daha da dikkatimi çekiyor. Tüm çocuklar risk almak istiyor ama erkek çocukları daha çok risk almaya eğilimli oluyor. (4. Oturum Ö10)

4.1.3.3. Eğitim sonrası. Tüm bunlarla birlikte, öğretmenlerin “çocuk” algılarının riskli oyunun tanımına ilişkin anlayışlarını etkilediği saptanmıştır. Katılımcılarla mesleki gelişim programının ilk oturumunda ve son oturumunda çocuk kavramına yönelik öğretmenlerin anlayışlarını belirlemek amacıyla kelime bulutu oluşturma çalışması yapılmıştır. Oluşturulan kelime bulutları verilmiştir (Şekil 4.11-4.12).

ÇOCUK denince aklınıza neler geliyor?

Mentimeter



Şekil 4.11: Eğitimin 1. (ilk) Oturumunda “çocuk” kavramına yönelik oluşturulan kelime bulutu

ÇOCUK denince aklınıza neler geliyor?

Mentimeter



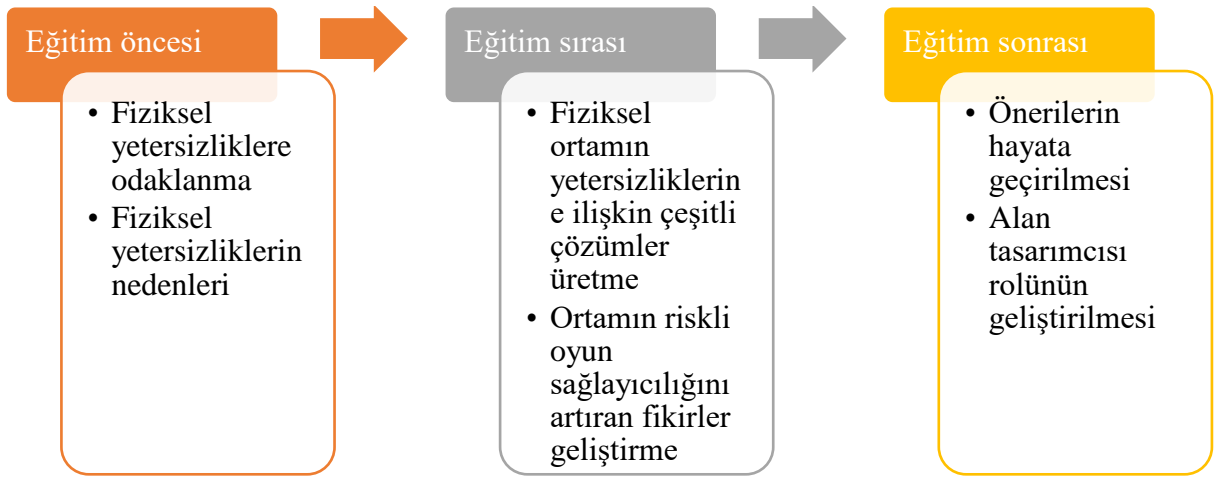
Şekil 4.12: Eğitimin 12. (son) Oturumunda “çocuk” kavramına yönelik oluşturulan kelime bulutu

Eğitimin ilk oturumunda oluşturulan kelime bulutunda öğretmenlerin “masumiyet, mutluluk, tatlı, eğlence, neşe, yaratıcılık” gibi ifadeleri vurguladıkları görülmüştür (Şekil 4.11). Eğitimin son oturumdaki kelime bulutuna baktığımızda ise, katılımcıların “gözlemci, sınırsız algı gücü, analist, yeterli” gibi çocukların yeterliliklerine odaklı kelimeler kullandıkları görülmüştür (Şekil 4.12).

Süreç içinde fırsat verildiğinde, çocukların kendilerini tanıyabilecekleri, sınırlarını fark edebilecekleri, kendilerini tehlikeye atmayıp ve uygun riskler alıp yönetebileceklerinin bir ifadesi olan ‘çocuk yeterlidir’ bakış açısının yerleştiği, fırsat verildiğinde çocukların kendi gelişim ve öğrenmelerini, alacakları riskleri yönetebileceğini fark etmişlerdir.

Orman okulları, doğa temelli-sınıf dışı temelli eğitim felsefesini uygulamaya çalıştığım eğitim hayatımda, riskli oyunlarla ilgili bu eğitim benim ufku daha da genişletti. Açık hava oyunlarına sıcak bakıyordum. Çocuklarıma hep oynattıyordum. Ama artık onlara özgürce hareket edebilme konusunda daha toleranslı olacağımı, daha serbest bırakabileceğimi düşünüyorum. (8. Oturum Ö10)

4.1.3.4. Fiziksel ortam. Katılımcıların fiziksel ortamın etkilerine yönelik görüşleri, ortamın riskli oyunları desteklemesine yönelik çözüm önerileri ve uygulamalarına yönelik bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Bulgular Şekil 4.13’te bir bütün olarak göstermektedir.



Şekil 4.13: Fiziksel ortam alt kategorisine ait bulguların kısa özeti

4.1.3.4.1. Eğitim öncesi. Katılımcılar fiziksel ortamların çocukların oyunlarına fırsat sunduğu gibi sınırlayıcı etkilerinin de olabileceğini belirtmişlerdir. Mesleki gelişim programı sürecinde katılımcılar, fiziksel ortamlarının yetersizliğinden bahsetmiş ve bu ortamlarda değişiklik yapamama sebeplerini okulun bulunduğu çevrenin güvenli olmaması, okul idaresinin onaylamaması, bahçenin alanının çok küçük olması, bahçenin sabit ekipmanlarla düzenlenmesi şeklinde açıklamışlardır.

Biz ilkokul bünyesindeyiz ama bahçemiz lise bahçesi gibi geniş ve beton. Ağaçlarımız da var ama herhangi bir düzenleme yapamıyoruz. Yarına kalmaz yaptığımız şeyler yok oluyor. (2. Oturum Ö2)

Bizim bahçemiz çok küçük, sınıflarımızdan daha küçük. Bir ilkokulun bahçesindeyiz zaten. Küçük bahçemizin de bir bölümünde klima motorları var. Oradan da uzak tutmak gerekiyor çocukları. Yani bizim bahçemizin bu riskleri sağlaması düşünülemez. Anca bir yerlere götürürsem çocukları o şekilde fırsat sunabilirim. (2. oturum Ö7)

Okulun bahçesi zaten gördüğümüz gibi tamamen sabit (Ek 9). Benim yapabileceğim pek de bir şey yok açıkçası. Şurada kış bahçesi var. Genellikle misafir ağırlanıyor. Çocukların kullanımına açık bile olmuyor çoğu zaman. (8. Oturum Ö4)

Benim idarecim düzeni çok seviyor. Her yerin tertemiz de düzenli olmasını istiyor. Bahçe peyzaj bakımından çok iyi. Çimler, ağaçlar çok bakımlı ama hiçbir şekilde

düzensiz bir şey görmek istemiyor. Kum havuzumuz var o bile çok düzenli. İdarecimiz herhangi bir değişiklik yapmamıza asla izin vermez. (8. Oturum Ö10)

Bizim bahçemiz zaten çok küçük. Sınıflarımız bahçenin iki katından fazla alan olarak. Bahçeyi planımda varsa doğa gözlemi, geleneksel oyun gibi açık havada olmayı gerektiren durumlarda kullanıyoruz. Bu kadar küçük bir bahçede zaten yapılabilecek fazla bir şey yok. (8. Oturum Ö7)

Buna ek olarak katılımcılar, fiziksel ortamın sağlayıcılığının yapılandırılmış oyuncaklarla sınırlandırıldığını ifade etmişlerdir. Doğal materyallerin ve okul bahçesinde yer alabilecek ağaç, bitkiler gibi doğal öğelerin çocukların oyunlarını zenginleştireceğini, farklı kategorilerde riskler almalarına imkan sunacağını belirtmişlerdir.

Burada (Ek 5) kişinin kendi yaratıcılığına bırakılmış, yapılandırılmış değil. Diğer ortamda hangisiyle ne yapacağı belliydi. Çocuğun nereye turmanacağı, nereden atlayacağı, nereden kayacağı belli. Ama burada daha açık uçlu, öğretmen ortamın sağlayıcılığını geliştirebilir. (8. oturum Ö7)

Böyle ortamlarda (Ek 6) daha sosyal oyunlar oynanıyor. Bambaşka fikirler ortaya çıkabiliyor çocuklardan. Bir bakıyorsunuz taşları üst üste koymuşlar ocak yapıyorlar. Benim hayal edemeyeceğim birçok şeyi yapabiliyorlar. Bizim bahçemizde park vardı. Parkı kaldırdıktan sonra çocukların oyunları çok değişti. Park varken çocuklar sadece oraya gidip koşup kayıyorlardı. Sonra parkın bakımsızlığından dolayı kırılıp dökülmesinden dolayı kaldırdıktan sonra çocuklar yerde bulduğu taştan, bulduğu sopadan bir şeyler yapıyorlar. Taşları üst üste dizip geçen gün ocak yapmışlar yemek pişiriyorlardı. Yani bir doğal malzeme girdiği zaman yapaydan daha çok, bitki, taş, toprak, dal, sopa girdiği zaman çocukların oyunları daha da farklılaşıyor. Daha açık uçlu ve daha yaratıcı oluyor. (8. Oturum Ö2)

Bir katılımcı, fiziki ortamın yetersizliğini oyun alanlarının tasarımında çocuk gelişimcilerin rol almaması ile ilişkilendirmiş, bu sebeple de çocukların ihtiyaç duyduğu sağlayıcılığın sunulamadığını belirtmiştir:

Bu (Ek 7) parkların tasarımına çocuk gelişimciler katılmadığı için; yalnızca belediyenin park-bahçe birimleri, sitelerdeki iç mimarlar ya da mimarlar tarafından

yapıldığından kesinlikle zaten çocuğun gelişimi ya da risk kısmı düşünülüyor. Okullarda da bu böyle. Bence burada yapılması gereken tasarım aşamasını değiştirmek. (8. Oturum Ö11)

4.1.3.4.2.Eğitim sırası. Katılımcıların mesleki gelişim programı yaşantılarıyla birlikte, perspektif geliştirerek fiziksel çevrenin riskli oyun sağlayıcılığını artıracabilecekleri pek çok öneri geliştirdikleri görülmüştür:

Her okulun risk sağlayıcılığı yüksek olacak diye bir şey yok. Sosyal çevre eğer destekleyici, anlayışlı ise bence bir öğretmen bu durumu çözebilir. Gezi düzenlenir, öğretmen çocukları dışarıya çıkarabilir. Okulun yakınına bir park vardır, gidilir. Fiziksel çevre kazanımlar düşünülerek, çocukların gelişimleri değerlendirilerek düzenlenebilir. Fiziksel çevrenin olmaması riskli oyunun oynayamayacağı anlamına gelmiyor. Mutlaka dönemsel olarak, haftalık olarak riskli oyunlar için gerekli olan fiziksel çevreyi öğretmen oluşturabilir diye düşünüyorum. (8. Oturum Ö11)

Benim daha önceki bir görselde lastikleri yere sabitlemeleri dikkatimi çekti. Hem çok sağlam hem de çok ekonomikti. Lastikleri köprü gibi yapınca çocuklar hem üstünde denge oyunları oynarlar hem de altından geçerek oynayabilirler. Bir de parmaklıklara halatlarla bağlayarak tırmanmaları desteklenebilir. Duvarları etkili kullanmak iyi olabilir. Çift taraflı bantlarla, kara tahta boyasıyla, ses panosuyla düzenlemeler yapabiliriz. İdare açısından da ilk başlarda böyle basit şeylerle başlayabiliriz. Bahçemizin köşesinde bir zeytin ağacımız var. Gövdesine basamaklar ekleyebiliriz. Dalına bir ip bağlayabiliriz. (9. Oturum Ö7)

Bir kum havuzu yapmıştık içine kütükler koydum çocuklar oynasın diye. Kalmaz bunlar burada yakarlar denince olsun yenisini koyarım dedim. Sonra eğitimde gördüğüm konteyner koyup kapatma fikrini düşündüm. Sonra grup arkadaşım belediyeden kullanılmamış çöp konteyneri alabileceğimi söyledi. Benim için daha uygun bir çözüm. (9. Oturum Ö2)

Mesleki gelişim programının 9. oturumunda katılımcılar ikili gruplar şeklinde tartışarak eğitim oturumları ve okumalardan edindikleri bilgileri kullanarak, kendi okul bahçeleri için en uygun değişiklikleri planlamışlardır. Katılımcılar kendi okul bahçelerinin görsellerini grup arkadaşları ile inceleyerek hemen hayata geçirilebilecek planlamalar yapmıştır. Burada katılımcılar kendi ortamlarını ve diğer tüm dinamikleri (yönetim, ebeveynler vb.) göz

önünde bulundurarak edindikleri bilgiler ve anlayışları ışığında planlamalar yapmışlardır. Ek 12’de görüldüğü gibi, katılımcılar özellikle ortamlara esnek parçalar ekleme ve duvarlara eklemeler yapılarak ortamın oynanabilir bir parçası olmasına yönelik öneriler geliştirmişlerdir. Ayrıca örneklerde gösterilen, ortamın hızlı büyüyen bitkilerle riskli oyun sağlayıcılığının desteklenmesi fikrini tüm katılımcılar kurumlarında uygulamayı planlamıştır.

Mesleki gelişim programının 9. oturumunda ayrıca, bir katılımcının fiziksel ortamın sağlayıcılığının artırılmasının yanında bakım ve koruma ile ilgili endişelerini aşağıdaki şekilde dile getirmiştir.

Ben okumaları yaparken veya sunumlar sırasında hep düşünüyorum. Biz kafa yorduk düşündük, idareyi de ikna ettik bunların hepsi tamam ama nasıl koruyacağız? Biz bunu kurarız ama ertesi gün bulamayız yerinde. Yani biz bir ilkokulun anasınıfıyız, bulamayacaksınız yani boşuna uğraşmayın diye çok söylenmişti. Mesela kum havuzu yaptırmıştık onda bile çok çöpler pislikler yakalıyorduk. Nasıl yapacağımız konusunu tartışmak önemli ama ben koruma ile ilgili çözüm önerilerini de merak ediyorum. Kurmanın, yanında bakım ve koruma da önemli. (9. Oturum Ö6)

Ö6’nın dile getirdiği endişelere yönelik olarak, diğer katılımcıların *ortama esnek parçalar ekleme, malzemeler kullanıldıktan sonra bir konteynere kaldırma* önerilerini paylaştıkları gözlenmiştir. Ek olarak, katılımcılar tarafından *bahçede kullanılacak malzemelerin sürekli kaldırılmasının zor olup olmayacağını denemesi için bir ya da birkaç malzemeyle bahçeye çıkarırken sınıftan çocuklarla birlikte çıkarılması, sınıfa girerken de yine çocuklarla toplanması* önerileri dile getirilmiştir.

4.1.3.4.3. Eğitim sonrası. Mesleki gelişim programının 11. oturumunda ise, Ö6 bu öneriler doğrultusunda yaptığı uygulamaları ve deneyimlerini fotoğraflarla paylaşmıştır.

Fotoğraf: Bir okul bahçesine esnek parça ekleme örneği (Ö6)



Sadece plastik kilimler ekledim ilk aşamada. Sınıfa taşınması da kolay olsun diye. Çocuklar çok heyecanlıydı. Direkt yuvarlanmaya ve boğuşmaya başladılar. Hatta bir süre sonra kilimlerden taşıp çimlerde de yuvarlandılar. Çok daha eğlenceli geçiyor zaman. Kilimleri toplama da ayrı bir kazanım oldu sanki. Çocuklar hep birlikte hemen topluyorlar, sorumluluk tamamen onlarda. Taşırken yardımlaşıyorlar, iş birliği içindeler. Gerçekten aynı anda çocukları pek çok yönden desteklediğimi hissediyorum hem de hiç yorulmadan. (11. Oturum Ö6)

Benzer şekilde, katılımcılar eğitim oturumları devam ederken kendi uygulamalarında değişiklik yapmaya başlamış, sınıflarındaki çocukların nasıl riskler aldıklarını gözlemlemiş, risk almalarını destekleyici tutumlar sergilemeye çalışmışlardır.

Bu eğitimi almaya başladığımdan beri çocukları sürekli risk alıyorlar mı diye gözlemliyorum. Kaydırdan arka arkaya hepsi birlikte sıkıştırarak kendilerini kayıyorlar. Acayip eğleniyorlar. Eskiden birbirlerinin canlarını yakarlar diye izin vermiyordum. Artık izin veriyorum. Aslında çok bir risk de yokmuş yani. Hepsi sıkışıp 10 kişi arka arkaya kayıyorlar o kaydırdan. Hem birbirleriyle de kaynaşmış oluyorlar. Sosyal açıdan da faydası oluyor. (9. oturum Ö4)

Ek olarak, mesleki gelişim programının, ortam düzenlemede çocuğa görelilik yaklaşımı, oynanabilirlik yaklaşımının ele alındığı 10. Oturumunda katılımcıların, riskli oyunu desteklemeye yönelik anlayışlarında oyun alanı tasarımcısı rollerini de görmeye başladıkları gözlenmiştir.

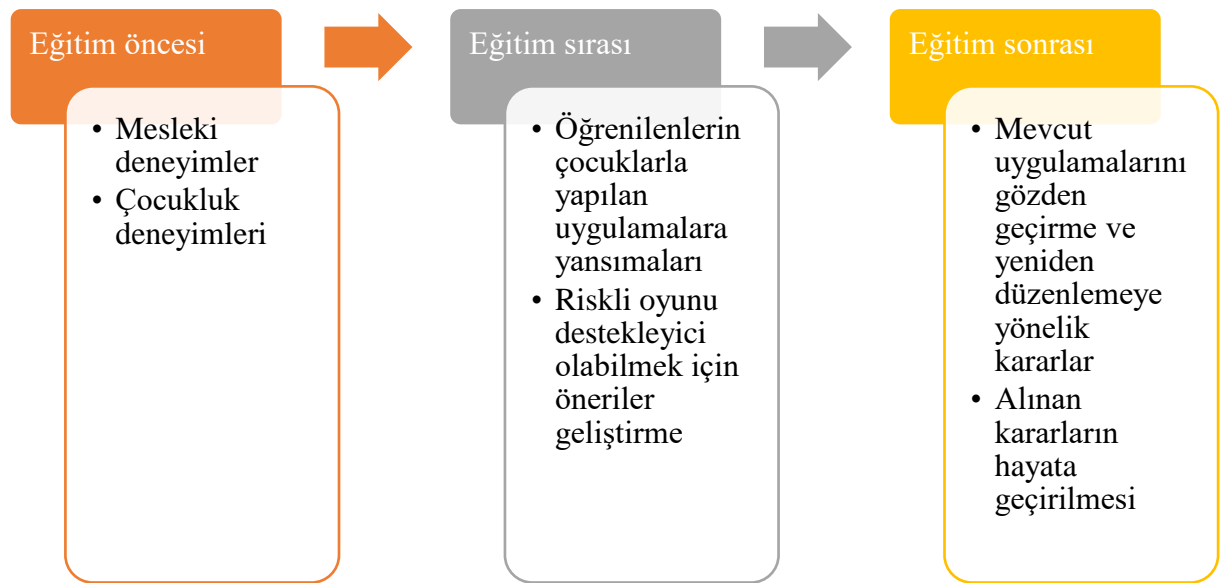
Dış mekanda -iç mekanda da tabi bu böyle- estetikten önce oynanabilirliğin göz önünde bulundurulması gerekli. Öğretmende eşyaları ya da düzeni koruma kaygısı da oluşturmamalı. Bir de düz bir oyun alanı değil de çocukların koşabileceği,

yürüyebileceği, bisiklet sürebileceği; onları farklı şeyler yapmaya yönlendirecek bir ortam olmalı. (10 oturum Ö6)

Ortam çocukların gelişimine uygun düzenlenmeli. Mesela, çocukların oynayamayacakları kadar büyük bir parça eklersem bir anlamı olmayacaktır. (10. Oturum Ö3)

Çocuğun heyecanını sürdürmesi gerekir. Merak uyandırmalı. Oynadım bitti olmamalı. Değişip dönüşebilmeli. Tüm çocuklara, hareketliye de sakine de aynı anda hitap edebilmeli. Örneğin, biri koşarken diğeri sakince sanat etkinliğini yapabilmeli (10. oturum Ö8)

4.1.3.5. Öğretmen. Katılımcılar, çocukların riskli oyunlarını etkileyen bir diğer faktörün öğretmenin kendisi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ve kendi çocukluk yaşantılarının riskli oyunları etkilediği ifade edilmiştir. Öğretmen faktörüne ilişkin bulguların özeti Şekil 4.14’te verilmiştir.



Şekil 4.14: Aile alt kategorisine ait bulguların kısa özeti

4.1.3.5.1. Eğitim öncesi. Katılımcılar çocukların riskli oyunlarını meslek hayatlarında yaşadıkları deneyimlerin ve kendi çocukluk deneyimlerinin etkilediklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcılar, çocukların riskli oyunlarına yönelik uygulamalarını meslek hayatları boyunca yaşadıkları olumsuz deneyimlerin, çocukların riskli oyunlarına yönelik

yaklaşımlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Ancak, bu etki ile riskli oyunun yararlarını bilme ve programla ilişkisini fark etmeleri sonucunda baş edebildiklerini ifade etmişlerdir. Meslek hayatında olumsuz deneyim yaşayan öğretmen bir süre çocukların riskli oyunlarını sınırlandırmış, ama kazanımlarını ve programın desteklemesi üzerinde tekrar sistemli bir şekilde desteklemeye özen göstermiştir.

Kendim risk alan bir çocuk değildim. Ama öğretmenlik hayatım boyunca da benim görevimse, programda bana verilen kazanım ve göstergelerim içerisinde yapmam gereken bir işse o işi yaparım. Mesela kesme kazanımımız olduğu için bununla ilgili etkinlik alırım, alırdım. Bundan 4-5 yıl önce ben sınıfımda hiçbir öğrencinin elinde makas varken asla sınıfımı terk etmezdim. Kapının önüne bile çıkmam. Ona rağmen gözümün önünde bir öğrencim oturduğu sandalyeden düşerken yandaki öğrencinin yüzünü çizdi. Çok kanamadı ama hafif bir kesik oluştu. 1-2 hafta sonra tekrar yine makasları dağıttım ama etkinliğin yarısında geri topladım. Sanki o olay yeniden olacakmış gibi hissettim. Benim gözetimim yeterli olmayacak diye düşündüm ki, bu olay olduğunda çocuklar makasla ilgili kuralları öğrenmişti ... (4. Oturum Ö7)

Ben çocukluğumda tüm riskleri alan bir çocuktum. Benim de okulda bir çocuğum merdivenden çıkarken ayağı kaydı. Biraz da hızlı koşarak çıkıyordu. Ayağının kaymasıyla birlikte çenesini vurdu. ...ve ön 2 diş kırıldı. Ebeveyne haber verdim. Ebeveynler beni hemen polise şikayet etti. Polislerle bir süreç yaşandı. Çok çok kötü bir deneyimdi. O senenin sadece ilk dönemi (çocukları) parka çıkaramadım. Şimdi tekrar parka çıkarabiliyorum. Belki de bu şekilde büyüdüğüm için bu riskleri tekrar alabiliyorum. (4. Oturum Ö2)

Katılımcılar ayrıca, riskli oyunlara yönelik yaklaşımlarını kendi çocukluk deneyimleri ile de ilişkilendirmişlerdir. Mesleki gelişim programı öncesinde katılımcılar kendi çocukluğunda riskli oyun deneyimi olmayan katılımcıların tümü (n=4) eğitim öncesinde riskli oyunlara izin vermeyeceğini belirtmiştir. Eğitim sonrasında ise çocukluk deneyimlerinden anekdotlar paylaşarak riskli oyuna yaklaşımlarının değiştiğini belirtmişlerdir. Örnek olarak Ö1'in eğitim öncesi ve sonrası ifadeleri riskli oyunla ilgili çocukluk deneyimlerine ilişkin bakış açısındaki değişimi göstermiştir:

Duvara tırmanmak, ağaca tırmanmak, boyumdan çok daha yüksek yerlerden atlamak. Çok küçük yaşlardan itibaren yemek yapmak, odun kırmak, soba yakmak,

bıçak kullanmak, eğitimsiz ve koruyucu ekipman olmadan ata binmek. Beden koordinasyonum çok iyidir, denge becerilerim, el göz koordinasyonum iyidir. Bunları köyde geçirdiğim çocukluk yıllarıma borçlu olduğumu düşünüyorum. Sınıfımdaki çocukların böyle etkinlikler yapmasına izin vermem. (ORTÖ-Ö Eğitim öncesi Ö1)

Yaptığım pek çok davranışın riskli kategorisinde yer aldığını bu eğitimden sonra öğrendim. Çocukluğuma gittim geldim. Unuttuğum pek çok şeyi hatırladım. Çocukların doğa ile iç içe büyümelerini, riskler almalarını elbette isterim. (ORTÖ-Ö Eğitim sonrası Ö1)

4.1.3.5.2. Eğitim sırası. Bununla birlikte, bir katılımcı eğitim sürecinin ilerleyen oturumlarında, riskli oyunların önemini fark ettikçe kendi çocukluğunda riskli oyunları deneyimlememiş olmasına rağmen çocuklara fırsatlar sunabilmek için kendisini geliştirmek istediğini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Riskli oyun oynarlarken önce kendimi sorgulayarak bu riski alabilmeyi isteyip istemediğimi düşünmeliyim. Çünkü minimum risk ile büyüyen bir çocuktum, hala risk almak pek bana göre değildir. Bu yönümü geliştirmem gerektiğini düşünüyorum. (9. oturum Ö5)

Mesleki ve çocukluk deneyimlerinin yanı sıra, katılımcılar riskli oyun kategorilerine ilişkin yaklaşımlarındaki değişimi de ifade etmişlerdir. İlk oturumda tehlikeli aletler, tehlikeli unsurlar, itiş kakış oyunları, büyük yüksekliklere ilişkin riskleri kesinlikle almayacaklarını ifade ederken süreç içinde uygun şartlarda, çocukların isteğine bağlı olarak bu risk fırsatlarını sunacaklarını ifade etmişlerdir.

(Bıçakla çubuk yontan çocuk görseli incelenirken) Ben bunu kesinlikle sınıf ortamında yaptırmayı düşünmem. O kadar çocuğun sorumluluğu, hepsine 'dur, sus, yapma!' derken asla yetişemem zaten. (1. Oturum Ö9)

(Ateş çukuru çevresindeki çocuklar görselini incelenirken) Ben açıkçası o kadar çocukla, -zaten bahçede kontrolü kaybediyoruz- biraz gereksiz buluyorum. Eğer mutlaka ateş göreceksen belki ailesiyle tek başınayken görebilir. Ben böyle bir sorumluluk asla kabul edemem (1. Oturum Ö7)

Çocuklar düşse düşse düşmeyi öğreniyorlar diyorum ben. Çünkü o zamana kadar hiç düşmemiş bir çocuk, düştüğü zaman bazen şoka giriyorum; 'buradan düşüp kendine

nasıl zarar verebilir?’ diyorum ama gerçekten düşmeyi bilmiyor. Hiç düşmediği için düşerken kendini korumaya alması gerektiğini bilemiyor. Ama (o zamana kadar) düşme deneyimi olan bir çocuk ister istemez bunun çıkarımını yapıyor. Düşüyor hiçbir şey olmadan kalkıyor. Refleksleri, fiziksel olarak beden kontrolü, hızını ayarlaması, bunları hep düşerek öğreniyor aslında. (10. Oturum Ö2)

Katılımcılar, riskli oyun kategorilerinden itiş-kakış oyunlarıyla ilgili eğitim öncesinde en büyük korkularının çocukların birbirine zarar vermeleri iken, eğitimin ilerleyen oturumlarında ve sonrasında bu korkularıyla baş edebildiklerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak bir katılımcının eğitim öncesi ve sonrası açıklamaları aşağıda örnek olarak sunulmuştur:

(İtiş-kakış oyunlarıyla ilgili) en büyük korkum birbirlerine zarar vermeleri. (ORTÖ-Ö Eğitim öncesi Ö3)

En büyük korkum, zarar görmeleri elbette ancak, küçük bir yapboz parçasını yutarak ya da boya yiyerek de zarar görebilirler. Onun için maceracı oyunlar hakkında her zaman sınımsıcağım (ORTÖ-Ö Eğitim sonrası Ö3)

Ayrıca, itiş-kakış oyunlarının çocuklar üzerindeki yararlarını fark ederek, uygulamalarında bu oyuna yaklaşımlarının değiştiğini ifade eden katılımcılar olmuştur. Örneğin,

Ben eğitim başladığından beri, itiş kakış oyunlarına yönelik görüşümü değiştirdim. İtiş kakış oyunlarına asla izin vermiyordum. Şu an izin veriyorum. Özellikle de empati gelişimine etkisini öğrendikten sonra. Mesela açıklamasını yaptığımda -tabi izin verirken kendimi tutabilmek için önce kendime açıklamam gerekiyor- veliler de çok tepki vermiyor. Açıklayınca onlar da anlıyorlar. (4. Oturum Ö9)

İtiş-kakış oyununa izim verdim "Çocuk kendi güç kontrolünü sağladı. Vücut konumunu ayarladı Mutlu oldu" (ORTÖ-Ö Eğitim sonrası Ö4)

Bunun yanında, katılımcılar riskli oyunlara yönelik yaklaşımlarını yönetmek konusunda özellikle öğretmen olarak kendilerinin bu alanda yetkin olması üzerinde durmuşlardır. Eğitim sırasında yapılan beyin fırtınasında geliştirdikleri öneriler arasında farklı illerden/ülkelerden meslektaşlarla iletişim kurarak bilgi ve deneyim paylaşımlarında bulunma, etkinliklerin yararına odaklanma, bütün paydaşları dahil ederek

fiziki alanlarda değişim yapma, bu konuda eğitimler verme ve eğitimlere katılarak gelişimi sürdürmeyi hedeflemenin yer aldığı görülmüştür (Ek 13).

4.1.3.5.3. Eğitim sonrası. Katılımcılar eğitimler sırasında edindikleri deneyimler sonucu, sınıftaki uygulamalarının yanında günlük hayatta da yeni bir bakış açısıyla çocukların oyunlarına yönelik yaklaşımlarını gözden geçirmişler ve düzenlemeler yapmışlardır.

Parkta ya da sokakta, kendi çocuğum da dâhil çocuklarının oyunlarına farklı gözle bakmaya başladım. Alınan riskleri uzaktan izleyebiliyor 17 sn kuralını aklıma getiriyorum. (Genel değerlendirme)

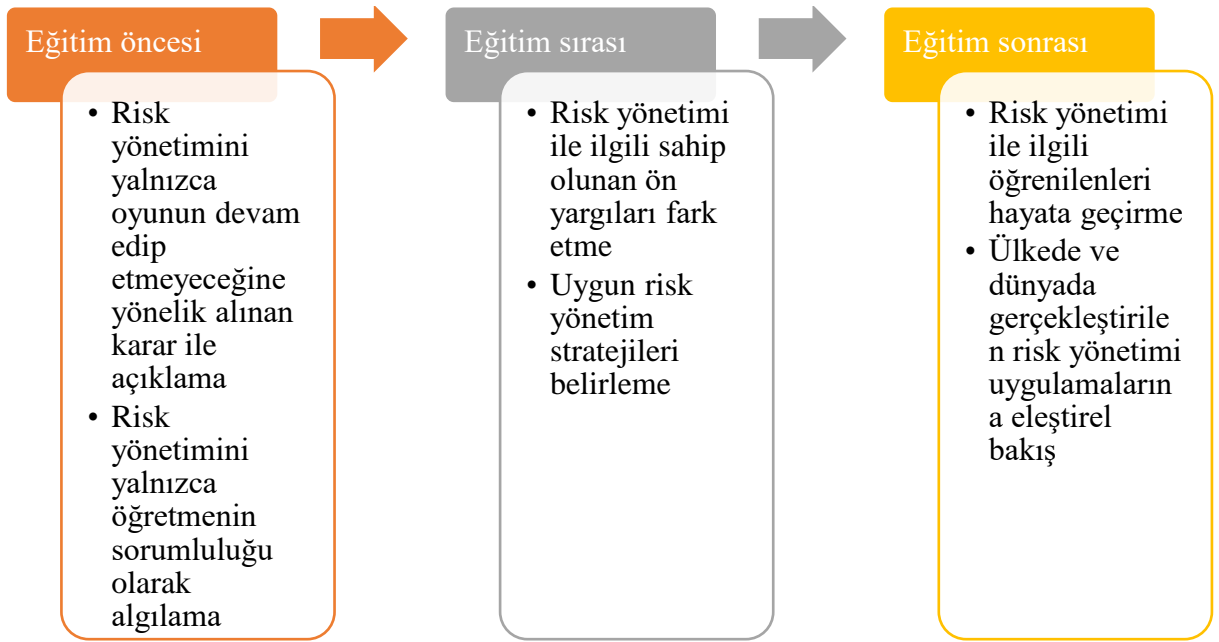
Çok korumacı bir ebeveyn ve öğretmendim artık çocuklarıma ve öğrencilerime daha çok güvenebilirim. (Genel değerlendirme)

Ben çok panik bir öğretmenim geçen gün çocuğumun biri parktaki kaydırdaktan ağzının üstüne düşünce fark ettim ki artık çok paniklemiyorum. Çocuklara çok fazla uyarı verirdim ama artık daha az müdahale ediyorum. (Genel değerlendirme)

Artık daha sakinim ve merak ediyorum ne kadar yapabilecek? Tabii ki bu riske göre değişiyor. Çok büyük tehlike arz edecek bir şeyse, yakınlarında olup çok fazla sözlü müdahalede bulunmadan, onu bir refleksle engelleyebileceğimi düşünüyorsam ne kadar ileri gidebileceğini görmek istiyorum. Aslında bu öğrencilerim için de geçerli, kendi çocuğum için de geçerli. Oyunun sonunda çok büyük bir tehlike yoksa uzakta kalıp sakince gerçekten ne kadar yapabildiğini, büyük kaslarını ne kadar kullanabildiğini, nerede vazgeçeceğini ya da tekrar deneyip denemeyeceğini görmek için sakin kalmaya çalışıyorum. (Son görüşme Ö11)

4.1.4. Kategori 4: Risk Yönetimi ile İlgili Farkındalıklarındaki Gelişime İlişkin Bulgular

Bu kısımda, katılımcıların risk yönetimine ilişkin farkındalıklarındaki gelişime ilişkin bulgular sunulmuştur. Bulguların kısa özeti Şekil 4.15’de verilmiştir.



Şekil 4.15: Risk yönetimi kategorisine ait bulguların kısa özeti

4.1.4.1. Eğitim öncesi. Eğitim öncesinde, katılımcıların risk yönetimini sadece oyunu devam ettirme ya da sonlandırma ile ilişkilendirdikleri gözlenmiştir. Ayrıca, mesleki gelişim programının ilk oturumlarında katılımcıların çocukların oyunlarında risk yönetiminin tamamen kendilerine ait bir sorumluluk olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Ancak, mesleki gelişim programı uygulamaları sürecinde oyun öncesi ve oyun sırası risk yönetimini uygun şekilde ifade etmeye başladıkları görülmüştür.

KontROLSÜZ davranışlarda endişe hissettiğimde uyarıda bulunuyorum ve davranışın sönmesini bekliyorum. Kontrollü şekilde oynadığını gördüğümde çok mutlu olarak destekleyici cümleler kurup, oyun alanlarını genişletiyorum (Ön görüşme Ö4).

Çocuklara çekiç ve çiviye küçük grup etkinliği şeklinde planlayabilirim. Etkinliğe katılacak çocuk sayısını sandalye sayısı ile sınırlandırırım. Sandalyelerin konumlandırılmasıyla da çocuklar arasındaki mesafeyi kontrol edebilirim. Zaten bahçede olacağımız için diğer çocuklar da özgürce oynar. (11. Oturum Ö1)

Risk yönetiminin aslında kendime düzenli olarak soruları sormak olduğunu fark ettim. Buradaki yararlar neler, bize ya da çevreye ne gibi zarar verebilir ve bu zararları azaltmak için neler yapabilirim? Oyunu sürekli kontrol etmek durmak ya da devam etmekle ilgili bir karar değil. Akışın içinde olup sorular sormak. (Yansıtıcı günlük 11. Oturum Ö2)

4.1.4.2. Eğitim sırası. Eğitimin 2. Oturumunda çocukların riskli oyunlar oynadığı görsellerin risk düzeyine yönelik tartışmalar yapılırken, katılımcılar tehlikeli aletlerle (Ek 8) ilgili tüm görselleri görür görmez yüksek riskli demişlerdir. “Eğer bu etkinliği sınıfınızda uygulamak zorunda kalsanız nasıl yapardınız?” sorusu üzerine düşündüklerinde ise ön yargılarının farkında oldukları ve bu etkinliklerin risk yönetimi yapıldığı takdirde uygulanabileceğini ifade ettikleri gözlenmiştir.

(İki çocuğun tahta çekiçe raptiyeleri küçük tahta parçalarına çaktığı görsel (Ek-11) üzerine tartışılırken) Ben bu riski almam 20 çocukla bu işe girmem. En başta birbirine zarar vermeden masalara zarar verirler. Sonra birbirine batırmaya çalışırlar. Ben o riske girmem. (2. oturum Ö9)

Aslında şimdi böyle baktığımda makastan çok da farklı değil. İkisi de kesici delici aletler grubunda. Makasla her gün etkinlik yapıyoruz. Bunlarla da gerekli önlemleri aldıktan sonra yapabiliriz aslında. (2. Oturum Ö7)

Katılımcılar tehlikeli aletler, tehlikeli unsurlar gibi sürekli gözetim gerektiren kategorilerle ilgili riskler sunduklarında küçük gruplara yönelik hazırlamanın etkili bir risk yönetimi olduğunu, uygulamalarında bu yöntemi kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Örneğin,

Çekiç çivi gibi materyalleri sınıfıma dahil etmeyi ben de çok istiyorum. Küçük grup çalışması olarak düzenlemek çok mantıklı. Kontrolü de kolay. Özellikle riskleri dahil etmeye ilk başladığım zamanlar için iyi bir çözüm. Diğer çocuklar da alanda çok rahat oynayabilirler. (11. Oturum Ö10)

Eğitim oturumlarında çocuk yeterlidir, çocuğa güven ve çocuklara kendi risk yönetimi fırsatlarının verilmesinin gerekliliği konuları tartışıldıktan sonra katılımcıların çocukların kendi risk yönetimlerini yapmaları için alan sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Fırsatlar da sunmadan çocuğun neleri yapabileceğini göremeyiz. Bu yüzden bazen de çocuğun yeni şeyler denemesine, farklı risk durumlarıyla karşılaşmasına fırsat sunmalıyız. (7. Oturum Ö5)

Bence onların yine potansiyellerini keşfetmeleri açısından (müdahale etmemek) olumlu olabilir. Çocuğun kendi sınırları ve becerilerini fark edebilmesi, kendi risk yönetimi için de bu fırsatı tanımak gerekiyor diye düşünüyorum. (Son görüşme Ö11)

Katılımcılar, daha önce riskli gördükleri oyunları hemen durdurma eğilimindeyken eğitim süreci sonrasında oyunu gözlemleyip riskleri belirleme ve uygun şekilde ortamı, oyunu, düzenlemeye yönelik uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

Risk-fayda analizinin karmaşık olacağını düşünmüştüm. Ekstra iş yükü gibi gelmişti. Şimdi bunların aileye riskli oyunları açıklamadaki etkilerini düşününce, aslında hiç zor olmadığını bir kere daha fark ettim (Yansıtıcı günlük 10. Oturum Ö2)

Kendini ve diğer arkadaşlarını tehlikeye atacak bir oyun değilse ben genelde müdahale etmiyorum. Ama bariz bir tehlike varsa bununla ilgili çocukları uyarıyorum. Mesela sınıfta koşuyorlardı bugün. Masaların kenarı çocuklara zarar verebilecek nitelikteydi. Çocuklar, masanın kenarları bu şekilde size zarar verebilir, masadan uzakta bir yer belirliyoruz. Burada oynayabilirsiniz dedim. Çocuklar bir süre oynadı sonra yine tehlikeli şeyler yapmaya başladılar. Ondan sonra ben de oyunlarını değiştirmelerini istedim. Zaten iç mekan koşmak için gerçekten uygun değildi. Gerçekten bariz bir tehlike varsa bu şekilde yapıyorum. Yoksa genelde çok müdahale etmiyorum. Keyif aldıkları oyunları oynamalarını istiyorum. (Son görüşme Ö1)

Gezi öncesinde risk yönetimi yapıyorum. Nelere dikkat edeceğimi biliyorum. Küçük bir hareket ile çocukların risk almasına yardımcı olabileceğimi biliyorum. Geçen gün ağaca tırmanan çocuklarım yanına gidip ağaçta sivri bir dalı tutarak bir yerlerini çizmelerini veya sivri dalın onlara batmasını engelleyebildim. (Genel değerlendirme)

Bir katılımcı, çocukların riskli oyunlarını uygulamalarına dahil etmede risk-fayda analizi formlarının kolaylaştırıcı olacağını ifade etmiştir.

Bence bu formlar çok kullanışlı ve yol gösterici. Zaten bizim planlarımıza da çok benziyor. Eğitimin başından beri söylüyorum ben çok risk alan, almayı seven bir öğretmen değilim ama kazanımlarımla birlikte yazılı bir şekilde planlama yaparsam çocuklara bu deneyimleri daha rahat sunabileceğimi düşünüyorum. (11. Oturum Ö7)

Eğitimin 11. oturumu sırasında farklı ülkelerde uygulanan, risk yönetiminde ailelerin desteğinin alınması amacıyla ebeveyn katılımlı etkinlikler planlama örnekleri incelenmiştir. Katılımcılar aynı zamanda ailelerin de riskli oyunlarla ilgili bilgi verilmesi fırsatını sağlayan

bu yöntemin bizim ortamlarımıza uygun olmadığını ifade etmişler ve kendi deneyimlerini paylaşmışlardır.

Velilerimle sene başında her hafta 1 gün orman sınıfı uygulaması yapacağımı ve 2 velinin de bu etkinliğimize katılarak destek olmasını istediğimi söyledim. İlk hafta bu şekilde iki veli belirledik. Ama gelen veliler sadece kendi çocukları ile ilgilendiler. Çok karmaşık bir ortam oldu. Yani o velilerin katılımı o gün benim işimi daha da zorlaştırdı. Sonrasında zaten ben kendim devam ettim. (12. Oturum Ö10)

Paylaşılan riskli oyun politikalarında yer alan aile katılımına yönelik bilgilendirmelerin olduğu kısımlar ayrıntılı olarak incelendiğinde kendi uygulamalarını tekrar değerlendirmişlerdir (kendini bilme). Aile destekli riskli oyun etkinliklerini daha etkili bir şekilde düzenleyebileceklerini ifade etmişler ve kendi planlamalarını şu şekilde açıklamışlardır.

Katılacak ebeveynlere neyi nasıl yapmalarını beklediğimizi açıklayan bir mektup ya da mesaj gönderebiliriz. Yazılı olmasının daha etkili olacağını düşündüm şimdi. Çünkü konuşmalar daha havada kalabiliyor. Katılacak ebeveynleri bilgilendirmenin yanında sınıfta bir çember saati yaparak yarınki etkinliğimize bu 2 arkadaşımızın annesi görevli olarak gelecek. Bunlardan birisi fotoğrafçımız olacak diğeri beslenme saatinde yemeklerin dağıtımından sorumlu olacak şeklinde bilgilendirme yaparsak çocuklar da onun annesi geldi benimki gelmedi duygusallığına girmemiş olur. (12. Oturum Ö11)

Katılımcılar 12. Eğitim oturumu sırasında grup çalışması şeklinde riskli oyun politikası oluşturmuştur (Ek 14). Birinci grup itiş kakış oyunlarına yönelik politika oluşturmuştur. Hazırladıkları itiş kakış oyunları politikasında öncelikle itiş kakış oyunlarının yararlarını ekleyerek neden bu politikayı geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu tür oyunların risklerini politikalarında ifade etmişler ve bu riskleri yönetmeye yönelik kontrol yöntemlerini paylaşmışlardır (Zemini düzenleme, dil kullanımına ilişkin bilgiler). İkinci grup taşlarla oynamaya yönelik bir politika geliştirmişlerdir. Çocukların taşlarla oynamasını programdaki kazanımlarla ilişkilendirerek bu oyuna destekleme sebeplerini açıklamışlardır. Taşlarla oyunun risklerini belirlemişlerdir.

4.1.4.3. Eğitim sonrası. Katılımcılar risk yönetimi ile ilgili edindikleri bilgilerden yola çıkarak riskli oyunları sınıflarına dahil etme planlamaları yapmaları anlayışın uygulama boyutunda gelişim gösterdiklerini göstermektedir.

Gerekli ortamı sağladıktan sonra evdeki yemek takımının bıçakları çok keskin değil. Onları okula götürebilirim. Meyve salatası yapabiliriz. O bıçaklar ellerini kesmeyeceği için eğlenceli olacaktır. Patates kesme aletleri var. Onlar da olabilir. (10. oturum Ö3)

Artık her bahçeye çıktığımda ağaçları mutlaka şöyle bir gözden geçiriyorum kırılan dal var mı diye. Diğer türlü içim rahat etmiyor. (11. Oturum Ö6)

Katılımcılarla bir risk yönetimi aracı olarak farklı ülkelerdeki anaokullarının düzenlediği riskli oyun politikaları incelenmiştir. Katılımcılar, bu politikaları incelerken çok kapsamlı olduğunu ve tüm paydaşların katılımı ile düzenlendiğini fark etmiş, ülkemizde riskli oyun sağlama konusunda öğretmenler olarak yalnız kaldıklarını ifade etmişlerdir.

İncelediğimiz örneklere baktığımda özellikle Norveç'e, İsveç'e, bu işin çok sistemli bir şekilde yapıldığını görüyorum. Sadece öğretmen ve idare değil müfettişler de destekliyor. Personelleri ve velileri de eğitiyorlar. Biz çok kendi başımızayız. Kendi kendimize makaleler okuyup bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Şimdi düşününce bizim daha oyunla ilgili bile bir politikamız yok. (12. Oturum Ö6)

Katılımcılar riskli oyun politikasını yaşanan bölgeye, okula, sınıftaki çocuklara göre oluşturmanın daha etkili olacağını ifade etmişlerdir.

Çocukların ilgi alanlarına göre risk politikaları ve oyunları belirlemek gerekiyor. Ülkemize uyarlarlarken bir anda yurt dışı modellerini uyarlamak yerine ufak ufak başlanmalı. (Yansıtıcı günlük 12. Oturum Ö5)

4.1.5. Kategori 5: Mesleki gelişim programı hakkındaki bulgular

Bu bölümünde katılımcıların, uygulanan mesleki gelişim programına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgulara, güçlü yönler ve geliştirilebilir yönler alt temaları doğrultusunda yer verilmiştir. Mesleki gelişim programının güçlü yönleri ile ilgili bulgular Şekil 4.16'da sunulmuştur.

4.1.5.1. Güçlü yönler.



Şekil 4.16: Güçlü yönler alt kategorisine ait bulguların kısa özeti

Katılımcılar, eğitimin çevrimiçi ortamda olmasının katılımı kolaylaştırdığını, 12 oturumluk uzun bir eğitimde devamlılığın sağlanabilmesinde her ortamdan katılabilmenin avantaj olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında, ülkenin farklı bölgelerindeki öğretmenlerin de benzer sorunları yaşadığını duymak, bu işte yalnız olmadıklarını fark ettirmiştir. Ayrıca, her bölgeden birkaç öğretmene ulaşmanın riskli oyunların yayılmasında etkili olabileceğini ifade etmişlerdir.

Bugün riskli oyunu etkileyen faktörlerden ve mesleğimizde bize karşı olan beklentilerden bahsettik. Her oturumda ayrı şeyler tartışıp üzerine kafa yormak çok hoşuma gidiyor. İnteraktif olması özellikle katılım devamlılığımı çok olumlu etkiledi. İlginç değil ancak bütün öğretmenlerimin riskli oyuna karşı olan çekincelerinin daha doğrusu riskli oyunu etkileyen faktörlerin çok benzer hatta aynı olması dikkatimi çekti. (Yansıtıcı günlük 4. oturum Ö2)

Yeni bir öğretmen ve iki çocuk annesi olarak, bambaşka yerlerden böylesine bilgili ve tecrübeli öğretmen arkadaşlarımla hocalarımızla olmaktan mutluyum. Sizlerin yaşadıkları tecrübeler bana da örnek oluyor, ikinci bir staj gibi...Bu yüzden çok teşekkür ederim (Yansıtıcı günlük 6. oturum Ö8)

Farklı illerdeki öğretmen arkadaşlarımızla aynı sorunlara sahip olduğumuzu gördük. Birlikte çözüm önerileri geliştirdik. Burada hem aidiyet hem gelişim hissettim. (Genel değerlendirme)

Öncelikle düşüncelerimin saygıyla kabul görmesi, anlayışla karşılanması bana çok değerli hissettirdi. Riskli oyunlar hakkında tüm Türkiye’de benimle aynı düşüncede ve aynı dertlerden mustarip öğretmenlerimi görünce de yalnız olmadığımı bilmek mutlu hissettirdi. (Genel değerlendirme)

Farklı illerden öğretmen arkadaşlarımla birlikte olmak, eğitim içerisinde sürekli olarak aktif olarak herkesin fikir belirtmesi, ikili üçlü gruplarla ara odalarda tartışmak olaylara zengin bir bakış açısı ile bakmamızı sağladı. (Genel değerlendirme)

Katılımcılar, eğitim oturumlarının herkesin fikirlerini çekinmeden paylaşabileceği interaktif bir ortam olarak düzenlenmesinin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar, oturumlardaki anket, grup çalışmalar, beyin fırtınaları gibi dijital platform destekli interaktif uygulamaların etkili olduğunu, oturumların katılımcıların hazır bulunuşluklarına göre süreç içinde yeniden düzenlenmesinin içeriğin aktarımında ve öğretmenlerin riskli oyun anlayışlarının gelişiminde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Eğitimin içeriği ile ilgili hazırlanmış slaytlar ve aralıklı dahil olduğumuz anketleri interaktif buldum. Ayrıca önceden hazırlanmış sunumların yapılması olarak değil kendi hazır bulunuşluğumuzu da dahil ederek ilerlemesi 2 saat sürecektir oturumların uzun gibi görünse de akıcı ve verimli olmasını sağladı. Hatta bazı oturumlar daha uzun olmasına rağmen hiç sıkılmadım. (Yansıtıcı günlük 1. oturum Ö11)

Her şey yolunda, samimi, içten herkesin fikrini söyleyebildiği, bilmediğini sorabildiği güzel bir eğitim (Yansıtıcı günlük 5. oturum Ö8)

Uygulayıcı süreç boyunca amaçlar doğrultusunda eğitimi yönetti. Rahatsız edici herhangi bir durum hissetmedim. (Yansıtıcı günlük 12. oturum Ö6)

En başta interaktif olması ve her düşüncenin saygıyla kabul görmesi beni çok etkiledi. Kendimizi ifade ettik ve birbirimize dert ortağı olduk. Aynı zamanda ebettteki riskli oyun hakkında hiç bilmediğimiz şeyler öğrendik. (Kategorileri, faydaları... gibi) (Genel değerlendirme)

Eğitimin interaktif devam etmesi, grup çalışmaları ile oturumda verilen teorik ve literatür bilgilerinin pratiğe dönüşmesinin sağlanması oldukça faydalı oldu. Konu ile ilgili yerli ve yabancı kaynaklara ulaşmamı sağladı. Farklı illerde görev yapan öğretmenlerle bir araya gelerek tecrübelerin ve düşüncelerin paylaşılması oldukça büyük katkı sağladı. (Genel değerlendirme)

Programın sadece uygulayıcının anlattığı bir şekilde değil de herkesin paylaşımında bulunduğu bir şekilde düzenlenmesi çok iyi olmuş. Tecrübeli öğretmenlerden sene ya da dönem başında yapılacak hazırlıklar (tanışma, program akışı, kazanımlar) ile ilgili kendime notlar almış oldum. (Genel değerlendirme)

Eğitim içeriklerinin tüm dünyadan farklı uygulama örneklerinin video ve görselleriyle desteklenerek aktarılmasının riskli oyunları uygulamalarına yansıtılmalarına ilham kaynağı olduğunu ifade etmişlerdir. Görseller ve videolar öğretmenlere bir yerlerde bir şekilde riskli oyunların desteklenebildiğini göstermesi bakımından önemli olduğu ifade edilmiştir. Katılımcılar, eğitim sırasında sunulan örneklerin hayatın içinden olmasının eğitimi daha anlaşılır hale getirdiğini belirtmişlerdir. Sunumlarda akademik bilgilerin yanında günlük hayata nasıl yansıtılacağına ilişkin örnekler verilmesini etkili bulmuşlardır.

Riskli oyunlardan görsel destekli bahsedildi ve en önemlisinin ülkemizde mevcut olmayan örneklerinin videolarda izlenmesi. Ortamdaki malzeme ve fiziksel şartlar dışında, çocukların ve öğretmenlerin paylaştığı duyguların görülmesinin uygulama aktarmamız konusunda daha ilham verici olduğunu düşünüyorum. İçerik ne kadar iyi anlatılırsa anlatılsın duyguyu görmek kadar etkili olamazdı. Detaylı görsel ve video destekleri için teşekkür ederim (Yansıtıcı günlük 9. Oturum Ö11)

Güncel örnekler, görseller ve anlaşılır kaynaklar ile sürecin desteklenmesi hoşuma gitti. Karmaşık profesyonel akademik dilin yanı sıra anlaşılır ve günlük hayattan destekleyiciler ile konuları daha iyi anlayıp yordama imkanı vardı. Ayrıca kendi devam eden öğretmenlik sürecimizde de kullanılabilir yararlı doküman kaynağı sağlaması güzeldi. (Genel değerlendirme)

Katılımcılar oturumlar sırasında genel olarak oyuna ve çocuğa bakışları üzerine öz değerlendirmeler yapma fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun, genel olarak bakış açılarını genişlettiğini ve uygulamalarının geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Katıldığımız eğitim ve toplantılar bakış açımızı genişlememizi sağlıyor ve bize haliyle de çocuklarımıza yeni ufuklar açıyor. (Genel değerlendirme)

Çok yararlı buldum. Olduğumuz yerde çocuk ve oyunlarına karşı tutumlarımızı objektif bir şekilde tanımlamamızı sağladı ve belki de özeleştiri fırsatı sundu. Bunun yanında riskli oyunun çocuklar için kazanımlarına dikkat çekerek bu oyunları nasıl ne şekilde ortama dahil edeceğimiz konusunda birçok görüş kazandırdı. Eğitimin en önemli faydası ise çocuk için oyunun temel çıkış noktamız olmasını benimsetmesi. (Genel değerlendirme)

Katılımcılar, riskli oyunların çocukların gelişiminde büyük öneme sahip olduğunu fark etmiş, riskli oyuna ilişkin anlayış ve uygulamalarını geliştirmeye ve çevrelerinde farkındalık oluşturma konusunda çalışmalar yapmaya yönelik planlamalar yapmıştır. Eğitim sırasında sunulan kaynakların bu süreçte yardımcı kaynaklar olarak rehber olacağını ifade etmişleridir.

Başlangıçtan beri bakış açımı biraz değiştirdi bu eğitim. Bunu çok rahatlıkla söyleyebilirim. Artık bazı şeyler daha fazla dikkatimi çekiyor. Mesela izin vermediğim birçok şeye şimdi izin veriyorum ya da serbest oyuna daha çok zaman ayırıyorum. Bir başkası bir şeye izin vermediğinde dikkatimi çekebiliyor. Hemen çocuk bu etkinlikten ne kazanabilirdi diye düşünmeye başlıyorum. Sanırım bu konuda algılarım daha çok açıldı. (10. Oturum Ö10)

Sınıf içinde ve sınıf dışında çocuklarımın serbest oyunlarına maceracı oyunlarına daha çok destek olacağıma eminim. Aynı zamanda günlük yaşamda kendi oğluma da uygulayacağım ve tabii ki öğretmen arkadaşlarımla paylaşacağım (Genel değerlendirme)

Çalıştığım kurumda müfredat zenginleştirme çalışmalarına önce eğitmen, idare ve veli bilgilenmelerine dayalı bir sunum hazırlığımı hızlandırdım. Yeni eğitim öğretim yılında yıl boyu devam edecek bir riskli oyun eğitimi (veliler, idare ve eğitmenlere yönelik) planlıyorum. (Genel değerlendirme)

Keşke daha uzun bir eğitim olsaydı. Umarım riskli oyunu geliştirme kapsamında farklı eğitimlere katılabiliriz. :) (Yansıtıcı günlük 12. oturum Ö2)

Öncelikle kendi çocuğumdan başlayarak, alabileceği kadar riskli oyunlarına entegre etmesine izin vereceğim. Sonra da lideri olduğum sınıfın ebeveynlerine ve kurumun idarecilerine risk-fayda analizini içeren risk politikalarımı anlatarak incelediğimiz modellerin kapsamından uzak daha küçük ve basit oyunlarla ve materyallerle sunmaya çalışacağım. (Genel değerlendirme)

Bütün okumalarınız benim için çok değerliydi. Hepsini düzenli bir şekilde dosyaladım. Orman okullarını savunan bir öğretmen olarak bana çok katkısı oldu. Kişisel gelişimimi devam ettirmemde ve çevremde riskli oyunlara yönelik farkındalık oluşturma çabalarımnda bana rehberlik edecek kaynaklar. (12. Oturum Ö10)

Sadece çocuklar üzerine değil riskli oyunlar ile ilgili aynı kurumda çalıştığım meslektaşlarıma da olabildiğince rehberlik etmek istiyorum. (Genel değerlendirme)

İlk olarak çalıştığım ortamdaki tüm paydaşlar ile bu bilgi ve deneyimleri paylaşıp kişisel sınıf politikam olduğu üzerinde ikna ederek, her tüm desteği ile süreci başlatmayı planlıyorum. (Genel değerlendirme)

Eğitim çok faydalıydı. Hatta beklentilerimiz üzerindeydi bile diyebilirim. Öncelikle teşekkür etmek isterim bu eğitimi bizlere sağladığınız için. Toplum ve belki de yetiştirilme koşullarımdan dolayı birçok oyuna korkuyla yaklaşıyordum. Bu eğitim sayesinde korkularımın aslında olağan şeyler olduğunu öğrendim. Artık çocuklarımla oyunlarına farklı gözle bakmaya başladım ve onları risk almaları için cesaretlendiriyorum. Eğitim süreci içerisinde başladı bu değişim ilerleyen süreçlerde başka neler yapabilirim sorusuna cevap olabilecek oyunları bu Eğitim sayesinde bulabileceğini düşünüyorum. (Genel değerlendirme)

Okulumda önümüzdeki sene bahçe düzenlemesi yapılacak. Mutlaka riskli oyunları da sağlayacak şekilde düzenleyeceğim. Esnek parçaları mutlaka bahçeme ekleyeceğim. Şimdiden zaten birkaç malzeme ekledim ama seneye daha sistemli yapacağım. Bu sene bitti zaten ama seneye sene başından itibaren velilerimle burada paylaştığınız okumaları paylaşmayı planlıyorum. Okuldaki öğretmen arkadaşlarımla zaten eğitim başladığından beri her şeyi paylaşıyorum. Siz bize anlatıyorsunuz ben direk okulda aktarıyorum. (12. Oturum Ö9)

Katılımcılar, bu eğitimin ülke çapında tüm öğretmenlerin ve yöneticilerin katılması gereken bir eğitim olduğunu ifade etmişler, eğitim oturumlarında MEB zorunlu mesleki eğitim planına dahil edilmesi için neler yapılabileceği konusunda aktif rol almak istemişlerdir.

Bu eğitim çocuklara bakışımızı, onları gerçek hayata hazırlamadaki bakışımızı değiştirecek çok önemli bir adım. Ve en önemli yerden oyundan başlatıyor bu değişimi. Eğitim içeriğini ilk duyduğumda çok heyecanlandım. Aradığım her şey içerikte vardı. Evet ben de bir yerlerden başlayıp bu değişimi dönüşümü sağlamak istiyordum, kendimce yaptığım uygulamalar vardı ama bu eğitimle bu işlemi nasıl daha sistemli nasıl daha profesyonel ve daha izah edilebilir şekilde yaparım bunu öğrendim. Bütün öğretmenlerin bu eğitimi almasını gönülden isterim. Eğitimlerde kendimi çok rahat ifade edebildim, bizlere karşı yaklaşımı çok içten ve samimiydi. (Genel değerlendirme)

Bu eğitimin özellikle devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin alması gerektiğini düşünüyorum çünkü biz öğretmenler risk ile tehlikeyi tamamen birbirine karıştırıyoruz Veli ve idare korkusu da üstüne eklenince bu tarz oyunları desteklemiyoruz. Bu tür oyunların faydalarını düşününce çocuklarımızı birçok şeyden mahrum bırakmış oluyoruz ayrıca aslında işimizi de zorlaştırıyor çünkü müfredatımızdaki kazanımları kazandırmak için acaba ne yapsak diye bin bir takla atıyoruz halbuki kontrollü bir riskli oyun işimizi daha da kolaylaştırır. Böylece yapılandırılmamış riski göze aldığımız oyunlar sayesinde çocukların gelişimine daha çok katkı sağlayabiliriz. (Genel değerlendirme)

Programın, öğretmenler olarak kendi aramızda yürütülen birer çalışma olmaktan çıkıp Milli Eğitimin programlarına dahil edilebilmesi ve hatta devlet eğitim politikasına dahil edilebilmesi için neler yapılabileceğini konuşabilirdik. Süre daha uzun olsaydı katılımcılardan ortam düzenlemesi ya da aile katılımının sağlanması konusunda uygulamalı ödev istenebilirdi. (Genel değerlendirme)

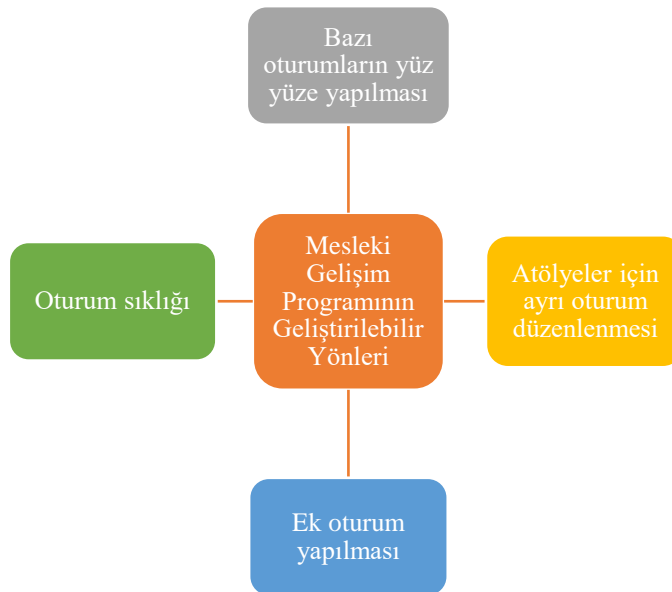
Okul öncesi ve Sınıf öğretmenleri başta olmak üzere tüm öğretmenlere verilip bireysel bir eğitim olmaktan çıkılması gereken bir konu ve çalışmaydı. Çocuklara faydalarını ve ülkemizin gidişatını düşününce birçok şeyi değiştirebileceğini velilere

de bu konuda eğitimler verilmesi ayrıca yararlı olacağı kanısındayım çok teşekkür ederim (Genel değerlendirme)

Katılımcılar, eğitim sürecinde eğitim uygulamalarına değişimlerin başladığını, ileriye yönelik yaptıkları planlamaları hayata geçirme konusunda heyecanlı olduklarını ifade etmişlerdir.

Sürecin başından sonuna kadar geliştiğimi ve fark ettiklerimi hevesle uygulamaya dönüştürdüğümü hissettim. Çocuklar için yararlarını anlayıp öğrendikçe onlar adına mutlu oldum ve planlarımı bu oyunlar dahilinde daha fazla yapmam gerektiği inancım arttı. Seneye neler yapacağımı şimdiden planlamaya başladım. (Genel değerlendirme)

4.1.5.2. Geliştirilebilir yönler. Mesleki gelişim programının geliştirilebilir yönleri ile ilgili bulgular Şekil 4.17’de sunulmuştur.



Şekil 4.17: Geliştirilebilir yönler alt kategorisine ait bulguların kısa özeti

Mesleki gelişim programının güçlü yönlerine karşılık, katılımcılar risk fayda analizlerinin ya da atölyelerin yapıldığı birkaç oturumun yüz yüze yapılmasının daha etkili olabileceğini ifade etmişlerdir.

Eğitim içeriği çok doluydu, olması gereken, konuşulması gereken her şey vardı bence. Eğitim keşke yüz yüze olabilseydi. Video fotoğraflardan gördüğümüz risk barındıran oyun alanlarını birebir inceleme görme imkanımız olsaydı bu da çok güzel olurdu. (Genel değerlendirme)

Keşke bu eğitim yüz yüze olsaydı. Yüz yüze çok daha fazla katkısı olurdu. Zoom'dan olunca ev ortamında oluyoruz çocuklar falan dikkat dağınıklığı oluyor. Ben her oturumu merakla bekledim. Acaba bu oturumda nelerden bahsedeceğiz diye. Ama her defasında da keşke yüz yüze olsaydık dedim. şimdi mesela bir yandan da hindibadan oluşturduğum oyun hamurunu yoğuruyorum. Gerçi bunu söylerken de fark ediyorum ki 12 oturuma da katılmak da zor olurdu. Ama belki birkaç oturum yüz yüze yapılabilirdi. (10. Oturum Ö10)

Bu eğitimin yüz yüze, etkileşimli uygulanabilir şekilde devamının gelmesini isterdim. Çünkü eğitimcimiz bu konuda o kadar donanımlı ki, ondan yararlanabileceğimiz görüş, kaynak...vs çok olduğunu gözlemledim. Bunlardan yararlanabilmek için ikinci bir eğitim düzenlense yine seve seve katılırım. (Genel değerlendirme)

Katılımcılar, eğitimin ortam düzenleme, aile farkındalık çalışmaları, risk yönetimi ve riskli oyun politikaları gibi atölye çalışmaları içeren oturumlarının iki oturum şeklinde düzenlenmesinin daha etkili olabileceğini ifade etmişlerdir.

Eğitim her açıdan düşünülerek hazırlanmış bence eklenecek bir konu aklıma gelmiyor. Sadece bazı oturumları tek seferde değil de iki oturumda işlenmesi daha iyi olabilirdi. Böylece üzerinde daha fazla alışabilirdik. Özellikle okul bahçelerimiz hakkında konuştuğum oturum iki oturum olarak ele alınabilirdi. (Genel değerlendirme)

Daha uzun süreli olabilirdi. Eğer aynı şehirde olursa uygulamalı birbirimizin davranışlarını gözlemleyebilirdik. Okul ortamında riskli oyunlara göre düzenlemeler yapılabilirdi ve paylaşılabılırdi. Birkaç veli, iletişim oturumu gibi bazı oturumlara davet edilebilirdi (Genel değerlendirme)

Eğitim 10. oturumu sırasında katılımcılardan ek oturumlar yapılması teklifi gelmiş, değerlendirmeye alınmıştır. Ancak, yansıtıcı günlüklerdeki ifadeler sebebiyle eğitim başında planlanan ve paylaşılan takvime göre uygulamalar tamamlanmıştır.

Ek oturum yapılması kendi takvimim açısından zor olacak gibi, umarım eksiksiz eğitimi tamamlayabilirim. (Yansıtıcı günlük 10. oturum Ö6)

Katılımcılar, eğitim oturumlarının daha aralıklı olmasının oturum sonrası okumaları daha iyi incelemeleri, oturum öncesi hazırlık yapmaları açısından olumlu etkisi olacağını ifade etmişlerdir. Bunun yanında oturumların uzamasının devamlılığı etkileyebileceği belirtilmiştir.

Oturumlar keyifli geçiyor fakat sadece eğitim günlerinin arası az olduğu için destek için verilen dokümanları tam anlamıyla okuyup hazırlık yapamıyorum. (Yansıtıcı günlük 7. Oturum Ö6)

4.2. Nicel Bulgular

4.2.1. “Riskli Oyun Mesleki Gelişim Programı” Öncesinde ve Sonrasında Belirlenen Riskli Oyuna İlişkin Tolerans Düzeylerinin Karşılaştırılması

Çalışmada katılımcıların risk tolerans düzeylerinin eğitim öncesinde ve sonrasında aldıkları puanlara göre değişiklik gösterip göstermediğini test etmek için veriler Jamovi 2.3.16 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcı sayısının 11 olması sonucu normallik ve homojenliğe bakmaya gerek duyulmaksızın nonparametrik testlerden olan Mann Whitney-U testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013).

Katılımcıların ORTÖ-Ö öntest ve sontest uygulamalarından aldıkları risk tolerans puanları, soruların farklı zorluk düzeylerine ve kişi yeteneklerine duyarlı olan Rasch analizi ile hesaplanarak lineer puanlar elde edilmiştir. Her iki testten alınan puanların karşılaştırılması için yapılan Mann Whitney-U testi bu puanlar üzerinden yapılmıştır.

Tablo 4.2’de katılımcıların ORTÖ-Ö öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesi için uygulanan Mann Whitney-U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.2: ORTÖ-Ö öntest sontest puanlarının karşılaştırmasına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

	Grup	N	Ortalama	Ortanca	ss	sd	df	u	p
Risk toleransı	öntest	11	-0.880	-0.792	1.67	1.44	20.0	20.0	0.030
	sontest	11	0.831	0.764	1.37	1.86			

Tablo 4.2'ye bakıldığında katılımcıların risk toleransı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür ($u= 20$; $p<.05$). Katılımcıların ORTÖ-Ö'den aldıkları risk toleransı öntest puanların ortalaması -0.880 iken sontest puanlarının ortalamasının 0.831 olduğu görülmektedir. Bu bulgu katılımcıların mesleki gelişim programı uygulamaları sonrasında risk toleranslarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.2.2. Genel Değerlendirme Formuna İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

Katılımcıların program uygulayıcısına, programın etkililiğine ve içeriğine yönelik değerlendirmelerine ilişkin ortalama ve frekans analizi sonuçları Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3: Katılımcıların uygulayıcıya, mesleki gelişim programının etkililiğine ve içeriğe yönelik görüşlerine ilişkin ortalama ve frekans analizi sonuçları

	Yanıtlar	Yanıtların frekansı (f)																Bölüm Ortalaması
		U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	U12	U13	-	-	-	
Uygulayıcıya Dair Görüşler	Kesinlikle katılıyorum	9	10	9	10	10	9	10	10	10	8	10	10	10	-	-	-	1,17
	Katılıyorum	2	0	2	0	1	2	1	1	1	2	1	1	0	-	-	-	
	Kararsızım	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	-	-	-	
	Katılmıyorum	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	-	
	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	-	
	\bar{X}	1,18	1,18	1,18	1,09	1,18	1,27	1,09	1,09	1,36	1,09	1,09	1,18	1,18	-	-	-	
Mesleki Gelişim Programının Etkliliği	Kesinlikle katılıyorum	9	9	9	9	8	7	6	5	8	9	8	7	8	9	10	10	1,37
	Katılıyorum	1	1	2	2	2	3	2	4	2	1	2	3	2	2	0	0	
	Kararsızım	1	1	0	0	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Katılmıyorum	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	\bar{X}	1,27	1,27	1,18	1,18	1,45	1,45	1,82	1,82	1,36	1,27	1,36	1,45	1,36	1,27	1,18	1,18	
Mesleki Gelişim Programının İçeriği	Kesinlikle katılıyorum	9	9	9	9	9	9	8	8	8	9	7	-	-	-	-	-	1,24
	Katılıyorum	2	2	2	2	2	2	3	1	3	2	4	-	-	-	-	-	
	Kararsızım	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	-	-	-	-	-	
	Katılmıyorum	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	-	-	-	
	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	-	-	-	
	\bar{X}	1,18	1,18	1,18	1,18	1,18	1,18	1,27	1,45	1,27	1,18	1,36	-	-	-	-	-	

Analiz sonuçları incelendiğinde katılımcıların yanıtlarının çoğunlukla “1 kesinlikle katılıyorum” olduğu görülmektedir. Bunun yanında “2 katılıyorum” ve “3 kararsızım” yanıtlarını işaretlemişlerdir. Buna göre katılımcıların ROMGP uygulayıcısına, içeriğine ve etkililiğine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4: Katılımcıların içerik doğrultusunda ROMGP uygulamaları öncesi ve sonrası kendilerini değerlendirmelerine ilişkin ortalama ve frekans analizi sonuçları

Yanıtlar	Yanıtların frekansı (f)																Bölüm Ortalaması
	OKD1	OKD2	OKD3	OKD4	OKD5	OKD6	OKD7	OKD8	OKD9	OKD10	OKD11	OKD12	OKD13	OKD14	OKD15	OKD16	
Hiç bilgim yoktu	3	2	7	4	5	5	1	10	4	2	2	3	6	2	5	8	2,00
Kısmen biliyordum	4	4	1	4	4	4	6	1	3	4	3	2	2	6	3	1	
Biliyordum	4	5	2	1	2	1	3	0	4	4	5	4	2	2	1	2	
Çok iyi biliyordum	0	0	1	2	0	1	1	0	0	1	1	2	1	1	2	0	
\bar{X}	2.09	2.27	1.73	1.14	1.73	1.82	2.36	1.27	2.00	2.36	2.45	1.82	1.82	2.18	2.00	1.36	
Hiç öğrenemedim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3,63
Kısmen öğrendim	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	
Öğrendim	2	2	5	3	7	3	3	4	6	4	2	3	4	3	5	4	
Çok iyi öğrendim	9	9	6	8	4	8	8	6	5	7	9	8	7	8	6	6	
\bar{X}	3.82	3.82	3.55	3.73	3.36	3.73	3.73	3.36	3.45	3.64	3.82	3.73	3.64	3.73	3.55	3.45	

Tablo 4.4 incelendiğinde katılımcıların eğitim öncesinde içerik bilgilerine yönelik yanıtlarının çoğunlukla “1 hiç bilgim yoktu”, eğitim sonrasındaki durumlarına yönelik değerlendirmelerindeki yanıtlarının ise “1 çok iyi öğrendim” olduğu görülmektedir. Bu durum katılımcıların ROMGP oturumları sırasında içeriğe yönelik bilgi düzeylerinin arttığını göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgular, alan yazın bağlamında tartışılmış, kuramsal çerçeve ışığında yorumlanmıştır. Son olarak çalışmanın sonuçları ve sınırlılıkları doğrultusunda araştırmacılara ve eğitimcileri yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

5.1.1. Öğretmenlerin riskli oyun tanımlarındaki gelişim

Araştırma sonucunda katılımcıların riskli oyun tanımlarının yanında oyun ve çocuğa ilişkin bakışlarının da geliştiği gözlenmiştir. Katılımcıların eğitim öncesinde riskli oyun tanımlarının sınırlı olduğu ve oyunlarda güvenlik tehdidi olabilecek durumları da riskli oyun olarak açıkladıkları görülmüştür. Eğitim uygulamaları sırasında katılımcıların riskli oyun tanımlarını geliştirdiği, eğitim sonrasında ise farklı bağlamlarda riskli oyunları tanıyıp açıklayabildikleri görülmüştür. Öğretmenin riskli oyunlar ilgili fenomenolojik algıları çocuklara nitelikli riskli oyun fırsatları sunmasında temel oluşturmaktadır (LeMasters ve Vandermaas-Peeler, 2021; Niehues ve diğ., 2013; Porsanger ve Sandseter, 2021; Zuiderveen, 2022). Katılımcıların riskli oyuna algılarının gelişimi için eğitim sırasında video ve görseller üzerinden riskli oyunlar incelenmiş, oyun alanı görselleri üzerinde riskli oyun sağlayıcılığı hakkında tartışmalar yapılmış, paylaşılan eğitsel yazılar üzerine bireysel paylaşımlara ve grup tartışmalarına fırsatlar verilmiş ve riskli oyunların tüm boyutları ile ilgili üstbilişsel tartışmalara katılma fırsatları sunulmuştur. Bu fırsatlar, katılımcıların çocukların riskli oyunlarına ilişkin fikirlerini analiz edip yeniden incelerken anlayışlarını yeniden yapılandırmalarına olanak sağlamış olabilir.

Araştırmaya katılan tüm öğretmenler riskli oyun kavramını daha önce duyduklarını ifade etmişlerdir. Güler ve Demir (2016) çalışmalarına katılan 25 öğretmenden sadece bir tanesinin riskli oyun kavramını daha önce duyduğunu belirtmiştir. Buna bağlı olarak riskli oyun kavramının geçen yedi yılda giderek yaygınlaştığı söylenebilir. Bununla birlikte, eğitim öncesinde katılımcıların riskli oyunları sınırlı şekilde tanımladıkları ve güvenlik tehdidi olabilecek durumları da çocukların oyunlarında aldıkları riskler olarak gördükleri bulunmuştur. Benzer şekilde, Kurt (2022) yaptığı tez çalışmasında öğretmenlerin çoğunun riskli oyunu tanımlarken fiziksel yaralanmaları vurguladıklarını ifade etmiştir. Bu bulgular, risk kelimesinin genellikle tehlike ile eş anlamlı kullanılması sonucu, olumsuz çağrışım

yapması ile açıklanabilir (Little ve Eager, 2010). Bu durum riskli oyun kavramı katılımcılar arasında duyulmuş olsa da riskli oyunlara yönelik anlayışın oluşmadığını göstermektedir.

Risk ve tehlike kavramlarının anlamları farklı olmasına rağmen birbirinin yerine kullanıldığı bilinmektedir (Yalçın ve Tantekin-Erden, 2018). Risk ve tehlike kavramlarının birbiri yerine kullanılmasının risk almanın olumlu sonuçlarını görmezden gelmeye neden olacağı ifade edilmektedir (Little, 2006; Sandseter, 2009a). Katılımcıların eğitim oturumları başlangıcında risk ve tehlike kavramlarını birbirinin yerine kullandığı belirlenmiştir. Buna karşılık, katılımcılar zaman içinde bu durumu fark etmiş ve uygun şekilde kullanmaya özen göstermişlerdir. Ayrıca risk ve tehlike kavramlarını uygun şekilde kullanmanın mesleki uygulamalarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Porsanger ve Sanseter'e (2021) göre, öğretmenlerin riskleri tehlike olarak algılaması, sonuçlardaki olumlu yönleri görememeleri ve buna bağlı olarak daha kontrollü davranma eğilimi oluşturmaktadır. Öğretmenler oyunlarda riskler almaya, olumsuz sonuçlanabileceğinin farkında olarak, gelişimsel yararları yönünden izin verirler. ROMGP uygulamaları sırasında, risk ve tehlike kavramları kelime anlamları üzerine yapılan tartışmalara ek olarak oyun görselleri üzerinden tartışmalar yapılarak katılımcılara riskli ve tehlikeli durumları tanımlama fırsatları sunulmuştur. Bu alıştırmalar aracılığıyla katılımcıların risk ve tehlike kavramları arasındaki farkı daha net gördükleri ve bu sebeple kavramları uygun şekilde kullanmaya özen gösterdikleri söylenebilir.

Katılımcıların riskli oyunları ROMGP öncesinde sınırlı bir şekilde tanımladıkları, ROMGP uygulaması süreci boyunca riskli oyun tanımlamalarını geliştirdikleri ve yeniden düzenledikleri görülmüştür. Benzer şekilde riskli oyunlara yönelik ilk çalışmalarında Sandseter (2007) riskli oyunu heyecan, korku ve belirsizlik içeren ve fiziksel yaralanma riski taşıyan bir oyun özelliği olarak tanımlamıştır. Smith'e (1998) göre riskli oyunlar ancak çocukları sürekli gözlemleyerek ve kendimizi değerlendirerek tanımlanabilir. Benzer bir bakış açısıyla Sandseter ve diğerleri (2022), riskli oyunlar ile ilgili olarak çocukların oyunlarını gözlemlemeye dayalı şekilde yaptığı bilimsel çalışmalar sonucunda riskli oyunu tanımını oyunlardaki belirsizliği daha çok vurgulayacak ve fiziksel, duygusal ve çevresel sonuçları da içerecek şekilde genişletmiştir. Anlaşıldığı üzere, riskli oyuna ilişkin bakış açısı bilimsel bilgiyle birlikte deneyimler üzerinde düşünme ve yansıtma yoluyla gelişebilmektedir. ROMGP sürecinde katılımcılara teorik bilgilerin yanında çocukların riskli oyunlarına yönelik görsel ve video destekli örnekler aracılığıyla riskli oyunlarla ilgili tartışma, beyin fırtınası, deneyim paylaşımı yapma fırsatları sunulmuştur. Buradan yola

çıkarak, bakış açısına risk yerleştirildiğinde zaman içinde anlayışın sürekli olarak derinleşeceği sonucuna ulaşılabilir.

Eğitim sürecinde katılımcıların sınıflarında gözlemledikleri ve sundukları riskli oyunların büyük yükseklikler ve yüksek hız kategorilerinde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Kurt (2022) çalışmasında öğretmenlerin riskli oyunlar sunmada ilk olarak yüksek hız ve büyük yükseklikler kategorilerini tercih ettiklerini bulmuştur. Moralı'nın (2019) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin motor becerileri, kendini koruma becerilerinin ve özgüven gelişimini desteklediği düşüncesi ile büyük yüksekliklerde oyunun desteklediği bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgular, çocukların riskli oyunlarının öncelikle açık havada fiziksel oyunla ilişkilendirildiği ile açıklanabilir (Cooke ve diğ., 2020; Little ve Eager, 2010; Sandseter, 2009b; Stephenson, 2003).

Ayrıca, ROMGP uygulamaları sırasında katılımcıların riskli oyun tanımlamalarının yanında genel olarak oyun tanımlamalarını da yeniden yapılandırdıkları görülmüştür. Katılımcılar serbest oyunun değerinin farkına vardıklarını, nitelikli serbest zaman deneyimi sunmak için uygulamalarını düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Çocukların oyun ortamlarında serbest oynamalarına izin vermenin çocukların oyun tercihlerini çeşitlendirirken oyunlarının ve oyun sırasındaki etkileşimlerinin kalitesini artırdığı bilinmektedir (Tonge, Jones ve Okely, 2019). Buradan hareketle ROMGP'un katılımcıların uygulamalarının genel olarak niteliğini artırmasına destek olduğu söylenebilir. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında çocukların her gün mutlaka belirli sürelerde nitelikli serbest oyun fırsatları sunulması önerilmiştir. Brussoni ve diğerleri (2012), oyundaki riski incelerken serbest oyun ifadesini kullanır. Riskli oyunu, özellikle uyarlanabilir doğal ortamlarda yer aldığına, bir çocuğun bütünsel büyümesine ve gelişmesine temelde fayda sağlayabilecek, genellikle sınırlardan ve yapıdan yoksun, özünde motive edilmiş oyun olarak tanımlarlar. Açık havada oyun, öğrenme ve öğretme alanlarında kullanılan kavramların ortak tanımlarına ulaşmayı hedefleyen bir çalışmada riskli oyun ve serbest oyun aynı anlamda tanımlanmıştır (Lee ve diğ., 2022). Başka bir ifadeyle çocukların riskli oyunlarının temelinde serbest oyun yer almaktadır. Bu bakımdan katılımcılarda riskli oyun anlayışının geliştirilmesinde öncelikle serbest oyunun önemini fark edilmesi gerekmektedir. Bu amaçla ROMGP oturumlarında teorik bilgiler, örnek olay paylaşımları, oturum sonu okumaları ve tartışmalar aracılığıyla serbest oyunun değeri ile ilgili paylaşımlar sunulmuştur. Katılımcıların bu deneyimler aracılığıyla serbest oyunun değerini fark ettikleri söylenebilir.

Katılımcılar çocukların oyunlarındaki rollerini eğitim öncesinde oyunu yöneten, oynatan olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. İvrendi (2017) çalışmasında oyun yöneticisi rolünün daha çok sınıfında 3-4 yaş çocuklara eğitim veren öğretmenler tarafından benimsendiğini bulmuş ve bunu çocukların oyun kurmada gerekli olan sosyal becerilerinin henüz gelişimini tamamlamamasıyla ilişkilendirmiştir. Katılımcıların eğitimle bu görüşlerinin değiştiği ve zaman içinde oyunda çocuk yönelimlilik anlayışlarının geliştiği görülmüştür. İvrendi (2017) çalışmasında sınıfında farklı oyun merkezlerine daha çok yer veren öğretmenlerin gözlemci rolünü üstendikleri ve çocukların oyunlarını kendilerinin yönetmelerine fırsat verdiklerini ifade etmiştir. Bu durumun öğretmenlerin çocukları tanıması, ihtiyaç duyulan oyun fırsatlarının belirlenmesi açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca McInnes, Howard, Miles ve Crowley (2011) tarafından, öğretmenlerin oyundaki roller hakkında bilgi sahibi olmasının, oyunlarda farklı roller benimsemelerinde önemli olduğu vurgulanmıştır. Buna bağlı olarak; katılımcıların oyunlardaki farklı öğretmen rollerini fark etmelerinin de bu değişimde etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca alan yazında öğretmenlerin serbest oyun anlayışları, çocuk yönelimli oyunlara ilişkin görüşlerinin kültürden etkilendiği belirtilmiştir (İvrendi ve diğ., 2019). Katılımcıların yaklaşımlarındaki değişiklik meslek içi eğitimlerle bu etkinin düzenlenebileceğini göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin çocukların oyunlarında daha etkili roller benimsemesinde meslek içi eğitimin önemini göstermektedir.

5.1.2. Riskli oyunun yararları ile ilgili görüşlerindeki gelişim

Çalışma sonucunda katılımcıların riskli oyunların yararlarına yönelik anlayışlarının gelişim gösterdiği, çocukların riskli oyunlarını yararları ile ilişkilendirerek açıklayabildikleri gözlenmiştir. Buna ek olarak katılımcıların yararları doğrultusunda sınıflarındaki çocuklara riskli oyun fırsatları sundukları görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin riskten kaçınan algı ve uygulamalarının, çocukların riskli oyun oynama fırsatlarının azalmasının önemli bir nedeni olduğu kanıtlanmıştır (Sandseter ve diğ., 2020). Öğretmenlerin ebeveynlere ve yöneticilere riskli oyunun önemini aktarma, riskli oyun fırsatları sunma ve çocukların riskli oyunlarını desteklemelerindeki özgüvenleri, riskli oyunların yararlarına ilişkin algılarına dayanmaktadır (Carter, 2014; Gill, 2010; Little ve Sweller, 2015; Orestes, 2015; Zuiderveen, 2022). Katılımcılar eğitimin başlangıcında riskli oyunun yararlarını sınırlı bir şekilde açıklarken eğitim uygulamaları boyunca bu açıklamalarını ayrıntılandırmış, çocukların oyunları ile ilişkilendirmiştir. Başka bir deyişle katılımcılar gözlemledikleri bir oyunun potansiyel yararlarını o oyunla ilişkilendirerek açıklamışlardır. ROMGP oturumları

sırasında çocukların riskli oyunlarına ilişkin videolar üzerinde tartışarak riskli oyunların yararlarını belirleme fırsatları sunulmuştur. Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanımlara ulaşmanın çocuk dostu bir yolu olarak açıkladıklarında ebeveynlerin ve okul yöneticilerinin de desteğini alabileceklerini ifade etmişler ve bu doğrultuda riskli oyunları ortamlarına aktarmışlardır. Katılımcılar eğitimlerde kendi günlük yaşantılarında karşılaştıkları riskli oyun durumlarını gözlemleyerek faydalarını belirlemiş ve oturumlarda paylaşmıştır. Riskli oyunun yararlarını bu şekilde açıklamak katılımcıların sınıflarındaki çocuklara riskli oyunlar sunmaya yönelik özgüvenlerini geliştirmiştir. Bu bulgu Lemasters ve Vandermaas-Peeler'in (2021) öğretmenlerin riskli oyunların yararlarını farkında olduklarında çocuklara riskli oyun fırsatları sunduklarına ilişkin bulguları ile benzerlik göstermektedir. Buna paralel olarak, Kurt (2022) riskli oyunların çocuk gelişiminde kilit rol oynadığını kabul ettiklerini bulmuştur. Obee ve diğerleri (2021) öğretmenlerin çocukların riskli oyunlarını, çocuklarını gelişimindeki öneminin farkında olmaları nedeniyle, tedirgin olmalarına rağmen destekledikleri bulgusuna ulaşmıştır. Sonuç olarak, bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin riskli oyunun çocukların öğrenme ve gelişiminin önemli bir yönü olduğuna inandıklarını gösteren önceki çalışmaların bulgularıyla tutarlıdır (Cheng ve diğ., 2022; Hewitt-Taylor ve Heaslip, 2012; Little ve diğ., 2012; Little ve diğ., 2011).

5.1.3. Riskli oyunu etkileyen faktörler ile ilgili görüşlerindeki gelişim

Araştırma sonucunda katılımcılar riskli oyunları etkileyen faktörleri aile, okul idaresi ve yasal düzenlemeler, çocuk, fiziksel ortam ve öğretmen alt boyutlarında açıklamıştır. Katılımcılar eğitim öncesinde riskli oyunları etkileyen faktörlerin engelleyici boyutlarını vurgularken süreç içinde destekleyici yönlerini fark etmiş ve destekleyici yönlerini güçlendirmeye yönelik öneriler geliştirmiştir. Öğretmenler mesleki eğitim süreçlerinde, yeni bilgileri anlamlandırmak için yaşam deneyimlerini kullanarak, akıllarında net hedefler ile öğrenmeye yaklaşırlar. Doğrudan yaşamlarıyla ilgili sorunları ele alma ve çözüm üretme fırsatları onları motive eder (Hunzicker, 2011). Buradan hareketle katılımcıların riskli oyunlara ve çocukların oyunlarında risk almalarını etkileyen faktörlere ilişkin algıları eğitim sırasında yapılan tartışmalar, beyin fırtınaları ve grup çalışmaları aracılığıyla ortaya çıkarılmıştır. Katılımcılar riskli oyunları etkileyen faktörleri aile, okul idaresi ve yasal düzenlemeler, çocuk, fiziksel ortam ve öğretmen alt kategorilerinde açıklamıştır. Mesleki gelişim, öğretmenlerin günlük sorunları ve sorumlulukları ile bağlantılı olduğunda ve çalışma grupları, tartışmalar gibi etkinliklere dahil olduklarında anlamlı hale gelir. Bu tür öğrenme etkinlikleri, öğretmenlerin çeşitli olasılıkları göz önünde bulundurmasını, yeni

şeyler denemesini ve eylemlerinin etkililiğini analiz etmesini sağlar (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). Katılımcılar bu faktörleri eğitimin başlarında engelleyici boyutta ele alırken zaman içinde destekleyici etkilerini de fark etmiş ve açıklamışlardır. Bu durum katılımcıların riskli oyuna “uygulanamaz” düşüncesinden uzaklaşıp “nasıl uygulayabilirim” bakış açısıyla, riskli oyunları etkileyen faktörleri yeniden gözden geçirmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenler eğitimin başlarında riskli oyun fırsatları sunmamalarının nedenlerini açıklama yönüyle bu faktörler üzerine durmuştur. Riskli oyunları uygulamalarına aktarma isteğiyle tekrar gözden geçirdiklerinde çocukların oyunlarını etkileyen tüm faktörlerin destekleyici rollerini de fark etmişlerdir.

Çalışmanın bir diğer sonucu da katılımcıların riskli oyunların çocukların gelişimindeki önemine, gerekliliğine güçlü bir şekilde inandıklarında, engellerle başa çıkmanın yollarını bulmaya istekli oldukları, buldukları çözüm önerilerini uygulamaya aktardıklarıdır. Bu bulgu Akslen’in (2020) çocukların riskli oyun fırsatlarının, güvenlik gereksinimleri ve okul personelinin tutumları nedeniyle engellendiği ve öğretmenlerin riskli oyunların yararlarına ve gerekliliğine inanması sonucunda aşılabildiği bulgusu ile paralellik göstermektedir.

5.1.3.1. Aile. Çalışma sonucunda katılımcılar tarafından ailelerin, riskli oyunları çocuğa ve öğretmene yönelik tutumları ile engelledikleri ifade edilmiştir. Ebeveynlik tarzlarının, özellikle aşırı korumacı tarzların, çocukların oyunlarında risk alıp almadıklarını tahmin etmedeki rolü bilinmektedir (Cevher-Kalburan ve İvrendi, 2016). Benzer şekilde ebeveynlerin risk toleransı ve çocukların risk almasına yönelik tutumlarının, çocukların riskli oyun oynama süreleri ile pozitif ilişkili olduğu görülmüştür (Oliver, Nesbit, McCloy, Harvey ve Dodd, 2022). Buna karşın yapılan bazı araştırmalarda ailelerin çocukların riskli oyunlarını risk yönetimi becerisini, özgüveni, öğrenmeyi ve genel olarak gelişimi desteklediğine inandığı belirtilmiştir (Jelleyman, Mcphee, Brussoni, Bundy ve Duncan, 2019; Little ve diğ., 2011).

Katılımcılar ailelerin riskli oyunları engelleyici tutumlarının toplumun mükemmel ebeveyn beklentisinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Little’e (2015) göre ebeveynler çocukların riskli oyunlarını, diğer ebeveynlerin tepkilerinden ve yargılamalarından korktukları için engellemektedir. Yetişkinler riskli oyunların sadece olumsuz fiziksel sonuçlarından (yaralanma, düşme) değil sosyal sonuçlarından (“kötü”, sorumsuz öğretmen ya da ebeveyn olarak görülme) dolayı da kaçınmaktadır (Grady-

Dominguez ve diğ., 2020). Bu durumun çocukların sınıf içindeki etkinliklere katılırken tedirgin olması ya da hiç katılmaması ile sonuçlandığı ifade edilmiştir.

Katılımcılar sınıflarında riskli oyun fırsatlarını sınırlandırmalarının bir sebebi olarak hesap verebilme üzerinde durmuşlardır. Katılımcılardaki, çocukların aileler tarafından emanet edildikleri görüşünün, riskli oyunlarının desteklenmesi konusunda öğretmenler üzerinde yoğun baskı oluşturduğu görülmüştür. Grady-Dominguez ve diğerleri (2012) çalışmalarında erken çocukluk eğitimcilerinin yaralanmaları ebeveynlere bildirmekten korkmazlarsa risklere izin vermeye daha yatkın olabileceklerini ifade etmiştir (Grady-Dominguez ve diğ. 2012). Cevher-Kalburan (2015) çalışmasında öğretmen adaylarının da çocukların riskli oyunları önünde bir engel olarak emanet anlayışının olduğunu bulmuştur. ROMGP uygulaması sırasında sunulan örnek aile iletişim yöntemlerinin incelenmesi, okumalar, beyin fırtınaları ve aile iletişimi planlama fırsatları sonrasında öğretmenler bu durumla baş etme yöntemleri olarak etkili iletişim yöntemleri kullanarak güvene dayalı ilişkiler geliştirmeyi önermişlerdir. Güven, etkili ebeveyn-okul öncesi ortaklığının çok önemli bir unsuru ve ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılımının önemli bir ön koşulu olarak kabul edilir. İnfomal iletişimin niteliğinin güvene dayalı ilişkilerde çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, ebeveyn-öğretmen iletişiminin tüm yönleri ebeveyn güveni ile pozitif olarak ilişkilidir (Hummel, Cohen ve Anders, 2022). Bu çalışmada katılımcılar bu amaçla farklı iletişim yöntemleri içeren aile iletişimi planlamaları yapmıştır.

Ebeveynlerin, çocuklarını koruma amacıyla oyunlarındaki tüm riskleri ortadan kaldırma ihtiyacı duysalar da gelişimsel faydalarını fark ettiklerinde risk almalarını desteklediklerini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Bauer, Giles ve Brussoni, 2022; Chaney, 2018; McFarland ve Laird, 2020; Oliver ve diğ., 2022). Özellikle okul öncesi dönemde, ebeveyn-öğretmen ilişkileri, tüm çocuklar için sağlıklı gelişimi için kritik öneme sahiptir ve hem evde hem de okulda gelişimi destekler (Lang, Schoppe-Sullivan ve Jeon, 2017) Buradan hareketle katılımcıların nitelikli iletişim ve iş birliği uygulamaları ile ailelerin riskli oyunlara yönelik engelleyici etkilerinin yönetilebileceği söylenebilir. Bu çalışmada da katılımcılar tarafından, aileleri riskli oyunlar hakkında bilgilendirme çocukların riskli oyunlarına yönelik desteklerini almada etkili bir yöntem olarak belirtilmiştir.

Ebeveynlerin riskli oyunlara yönelik tutumlarını değiştirmeye yönelik çabalar, yüksek nitelikli oyun fırsatlarını sağlamak isteyen okul öncesi öğretmenlerinin odak noktasıdır (Niehues, Bundy, Broom ve Tranter, 2016). Katılımcılar ailelerin çocukların riskli oyunlarına yönelik desteğini alma konusunda ailenin beklentilerini yönetme stratejileri geliştirmişlerdir. Bunlar aileleri riskli oyun ve yararları konusunda bilgilendirme ve güvene dayalı ilişkiler kurma olarak gruplanmıştır. Ebeveynler ve öğretmenler arasında güvene dayalı, nitelikli bir ilişki kurulduğunda karşılıklı olarak uygulamaların ve davranışların altında yatan nedenler daha iyi anlaşılacak ve zaman içinde sorgulama yerine destekleme mekanizmalarının gelişecektir (McCurdy ve Loomis, 2022). Bu amaçla çocuğun yararını gözeten, ortak amaç için çalışan yetişkinler olduklarını ebeveynlere hissettirmek için çok yönlü iletişim uygulamaları yapmayı önermişler ve bazı önerilerini gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca, ailelerin riskli oyunlara yönelik eğitimler aldıklarında risk toleranslarının yükseldiği, çocuklarının riskli oyunlarına yönelik daha destekleyici oldukları bulunmuştur (Brussonni, Han, Lin, Jacob, Pike, Buny, Faulkner, Gardy, Fisher ve Masse, 2021;). MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programının temel ilkelerinde etkinlikler planlanırken ailelerin özelliklerinin dikkate alınmasının yanında, ailenin etkin katılımının sağlanması vurgulanmaktadır. Programın bu özelliği öğretmenlerin çocukların riskli oyunlarına yönelik desteklerini alma fırsatları sunar. Program ayrıca, çocukların gelişiminin desteklenmesinde ailelerle ortak çalışmalar yapılmasının yanında aile eğitimi çalışmaları yapılmasını da vurgular. Bütün bunlar, çalışma kapsamında katılımcıların riskli oyunları desteklemede aile desteğini alma amacıyla geliştirdiği, aileleri riskli oyunlar hakkında bilgilendirme önerisini desteklemektedir.

5.1.3.2. Okul idaresi ve yasal düzenlemeler. Katılımcılar çocukların riskli oyunlarını etkileyen bir faktör olarak okul idaresi ve yasal düzenlemeleri ifade etmişlerdir. Visnjic-Jevtic ve diğerleri (2022) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin riskli oyun fırsatları sunmasının önündeki en temel engeli yasal düzenlemeler olarak bulmuştur. Hırvatistan eğitim sisteminde, güvenlik yönergelerinin okul öncesi öğretmenlerinin görüş ve tutumlarının önünde tutulduğunu belirtmiştir. Ancak Türkiye’de yasal düzenlemeler incelendiğinde öğretmenlerin riskli oyunlarını kısıtlayacak bir düzenleme olmadığı görülmektedir (Kurum Açılması ve Kapatılmasına İlişkin Esaslar; 2010; Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, 2012; Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi, 2011; MEB, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı, “İş Sağlığı ve Güvenliği Kurulları Hakkında Yönetmelik” uyarınca iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarına dahil olmuştur

(Cereci ve Çetin, 2019). Bu doğrultuda okullarda risk değerlendirmeleri yapılarak, kaza önleme çalışmaları yapılmaktadır. Ayrıca okullarda “Okul Sağlık Güvenlik Kurulu” oluşturularak, iş sağlığı ve güvenliği çalışmaları yürütülmektedir (Türkoğlu ve Balkan, 2020). Okul yöneticileri, okul sınırları içinde, eğitim uygulamaları sırasında kullanılan alanlarda ve okula ulaşım sırasında öğrencilerin ve çalışanların güvenliğinden sorumludur (Gümüş, 2016). Okuldaki riskleri analiz etme, derecelendirme, tehlikeleri belirleme ve okul çalışanlarını bu konularda bilgilendirme İş sağlığı ve güvenliği kapsamında yapılması gereken çalışmalardandır (Özay, Çavdar ve Tekir, 2020). Yasalar ve okul yönetimine yönelik olarak riskli oyunların desteklenmesinde önemli olan yapılan uygulamaların ve düzenlemelerin ayrıntılı bir şekilde, belgelenerek açıklanmasıdır (Keeler, 2020).

Katılımcılar, okul yönetiminin çocukları güvende tutma, okul bahçesinin düzenini koruma gibi farklı nedenlerden kaynaklanan baskılarının çocukların riskli oyunlarına yönelik uygulamalarını sınırlandırdığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler okul idaresinin desteğini almaya yönelik, idareyi bilgilendirme, etkili iletişim yolları geliştirme, sorunların çözümü için zaman tanıma önerilerini geliştirmiştir.

5.1.3.3. Çocuk. Katılımcılar eğitim öncesinde çocuğun riskli oyunlarını cinsiyet boyutu ile etkilediğini ifade etmiştir. Buna göre erkek çocukların risk almaya daha yatkın olduklarını ifade etmişlerdir. Sandseter ve diğerleri (2021) çocukların riskli oyunlarının içeriğinin ve engellemesinin cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Yani riskli oyunlarda ve riskli oyunlara yönelik uygulamalarda cinsiyet faktörü bir etken değildir. Buna karşın Higginbottom, Newman, West-Sooby ve Wood (2022) çalışmasında öğretmenlerin erkeklerin riskli oyunlarına teşvik edici ve cesaretlendirici yaklaşırken, kızların riskli oyununa yardımcı olduklarını bulmuştur. ROMGP uygulamaları sırasında katılımcılar çocukların cinsiyetinin içinde yaşanan kültürün yüklediği cinsiyet rolleri bakımından etkili olduğunu fark etmişlerdir. Bununla birlikte çocuğun kişilik özelliklerinin riskli oyunlarda belirleyici olan temel faktör olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde alan yazında riskin birey tarafından algılanan ve her bireyin kendi özelliklerine göre farklı şekillerde algıladığı vurgulanmaktadır (Cooke ve diğ., 2020)

Ayrıca, katılımcıların çocuk algısının da riskli oyunlar üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Eğitim öncesinde katılımcılardaki korunması gereken varlıklar algısının yerini, süreç içinde fırsat verildiğinde, çocukların kendilerini tanıyabilecekleri, sınırlarını fark edebilecekleri, kendilerini tehlikeye atmayıp ve uygun riskler alıp yönetebileceklerinin bir

ifadesi olan ‘çocuk yeterlidir’ bakış açısının aldığı görülmüştür. Obee ve diğerleri (2021), çocukları yetkin görmenin, öğretmenlerin çocukları ve onların yeteneklerini tartışma biçiminde ve çocuklara verilen özgürlük ve eylemlilik konusunda belirleyici olduğunu bulmuştur. Bu nedenle, bu çalışmada, katılımcıların ROMGP uygulamaları sürecinde sunulan örnekler, riskli oyunlara yönelik video paylaşımları ve deneyimler aracılığıyla çocukların becerilerine bakış açılarının güçlendirilmesi ve risk yönetimi konusundaki bilgilerinin geliştirilmesi, onların riskli oyun savunucuları olmalarına yardımcı olan bir faktör olarak görülmüştür.

Malaguzzi (1994), çocuklara her zaman koruma sağlamak yerine, onlara haklarının ve güçlü yönlerinin tanınmasını sağlamanın önemini vurgulamaktadır. Riskli oyunların desteklenmesinde çocukların iyi tanınması, yetenek ve gelişim seviyelerinin belirlenmesi uygun riskli oyun fırsatları sunulmasında büyük önem taşımaktadır (Liu ve Birkeland, 2022). Buradan hareketle katılımcılar, eğitim sırasında çocukları tanımada kullanılacak etkili yöntemler ile ilgili planlamalar yapmışlardır.

5.1.3.4. Fiziksel ortam. Araştırma sonucunda katılımcıların fiziksel ortamın çocukların riskli oyunlarını destekleyebileceği gibi sınırlayabileceğini ifade ettikleri görülmüştür. Sandseter (2009b) çocukların oyunlarındaki riskin seviyesinin fiziksel ortamın özellikleri tarafından belirlendiğini ifade etmiştir. Katılımcılar fiziksel ortamın sağlayıcılığının sabit ekipmanlar tarafından sınırlandırıldığını belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitim kurumlarına ilişkin yönetmeliklerde (Kurum Açılması ve Kapatılmasına İlişkin Esaslar; 2010; Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, 2012; Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi, 2011) kurumlarda bulunan dış mekanların düzenlenmesine ilişkin yeterli açıklamaların bulunmaması dikkat çekicidir. Kurum açılması ve kapatılmasına ilişkin esaslarda kısaca okul bahçesi ile ilgili bilgiler verilse de oyun alanında bulunması gereken materyaller ya da düzenlemeye ilişkin ayrıntılı açıklamalar bulunmamaktadır. Yapılan pek çok araştırmada Türkiye’ de oyun alanlarının genellikle geleneksel oyun ekipmanları kullanılarak tasarlandığını göstermektedir. Geleneksel oyun ekipmanları, bireysel ve paralel oyun fırsatları sağlarken, güvenliği sağlamak amacıyla riskli oyun fırsatlarını ve oyun çeşitliliğini sınırlandırmaktadır. Başka bir ifadeyle geleneksel oyun alanları çocukların güvenliğini sağlarken, çocukların bütüncül gelişiminin sağlanmasında gerekli olan oyun fırsatlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır (Banko ve diğ., 2018). Fjortoft’a (2004) göre çocukların riskli oyunlarının doğal oyun ortamlarında daha çok gerçekleştiğini, geleneksel oyun alanlarında sınırlı riskli oyun fırsatlarının bulunmaktad.

Ayrıca esnek parçaların, ortamların sunduğu riskli oyun fırsatlarını zenginleştirdiği bilinmektedir (Waters ve Maynard, 2010). Katılımcılar ROMGP oturumları öncesinde fiziksel ortamın riskli oyunları sınırladığını vurgulamış ve değişiklik yapmamaların sebeplerini çevrenin güvenli olmaması, okul idaresinin onaylamaması, bahçenin alanının çok küçük olması, bahçenin sabit ekipmanlarla düzenlenmesi ile ilişkilendirmişlerdir. LeMasters ve Vandermaas-Peeler (2021), okul öncesi eğitim kurumlarında riskli oyun sağlayıcılığı yüksek ortamlar sağlamanın önündeki temel engelin ödenek azlığı olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin bir engel olarak ödenek azlığını görmemeleri yeterli ödeneklere sahip olmaları veya düşük bütçelerle değişiklikler yapabileceklerinin farkında olmaları ile ilişkilendirilebilir. Bunlara ek olarak öğretmenler fiziksel ortamların yetersizliğini tasarımın okul öncesi öğretmenleri ya da çocuk gelişimciler tarafından yapılmamasından kaynaklandığını vurgulamışlardır. Ülkemizde çocuk oyun alanlarına ilişkin yapılan çalışmaların okul öncesi eğitimi uzmanlarından ziyade peyzaj mimarlığı alanındaki araştırmacılar tarafından yapıldığı dikkat çekmektedir (Aksoy, 2013; Selçuk-Kirazoğlu ve Akpınar, 2015; Benliay, Cüce ve Soydan, 2014; Çukur, 2011). Bununla birlikte, oyun alanları risk kategorileri arasından tırmanma, zıplama, asılma, bisiklet kullanma ve paten gibi kısıtlı sayıda var olan risk içeren faktörlerin artırılması gerekmektedir (Banko ve diğ., 2018).

Öğretmenlerin çocukların sağlıklı gelişimi için erken çocukluk eğitimi ortamlarını düzenleyerek, çocuklara uygun zorlayıcı deneyimler sunmalıdır (Hanrahan ve Duncan, 2019). Oyun alanlarındaki sınırlı riskli oyun fırsatlarının çocukların bütünsel gelişiminin desteklenmesi amacıyla zenginleştirilmesi gerekmektedir (Banko ve diğ., 2018). ROMGP oturumlarında sunulan örnekler ve deneyim paylaşımları sonrasında öğretmenler oyun alanlarının risk sağlayıcılığını yükseltmek için öneriler geliştirmişler ve bu önerilerin bazılarını hayata geçirmişlerdir.

Eğitim sırasında esnek parçalarla ilgili çalışmalar katılımcıların çok ilgisini çekmiş, fiziksel ortamın risk sağlayıcılığının artırılmasında etkili, ekonomik ve pratik bir yöntem olarak görülmüştür. Katılımcıların çalışma kapsamında hazırladığı fiziksel ortamın sağlayıcılığının artırılmasına yönelik planlamalarında bu özellikleri nedeniyle temel olarak esnek parçaları kullandıkları görülmüştür. Riskli oyunların desteklenmesi amacıyla yapılan bazı müdahale çalışmalarında da fiziksel ortamın düzenlenmesinde çıkış noktası olarak esnek parçaların kullanıldığı görülmektedir (Spencer ve diğ., 2021; Zuiderveen, 2022).

5.1.3.5. Öğretmen. Bu çalışmada, katılımcıların çocukların riskli oyunlarını çocukluklarındaki riskli oyun deneyimleri ve meslek yaşantılarındaki deneyimleri doğrultusunda etkiledikleri bulunmuştur. Bireyin riski algılama şekli deneyim, yeterlilik ve güven gibi bir dizi faktöre dayanmaktadır (Cooke ve diğ., 2020). Çocukluğunda riskli oyun deneyimi olmayan katılımcıların riskli oyunlara yönelik kaçınıcı tutum sergiledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları risk yönetimi stratejilerinin kendi çocukluklarında riskli oyun deneyimleri ile ilişkili olarak belirlediklerini bulmuştur (Keleş ve Yurt, 2020). Yetişkinlerin riskli oyun algıları üzerindeki etkiler, çocukluktan yetişkinliğe kadar olan yaşam deneyimlerini kapsamaktadır (Chaney, 2018).

Ancak, ROMGP uygulamaları sonrasında çocukların gelişiminde önemli bir yeri olan riskli oyun fırsatlarını sunabilmek için kendilerini geliştireceklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin gerekli olduğuna inandıklarında onları tedirgin etse de çocuklara uygun riskleri sunma konusunda çalışmalar yapacaklarını göstermektedir. Katılımcıların riskli oyunlara yaklaşımı risk kategorilerine göre farklılık göstermektedir. Katılımcıların ROMGP uygulamaları öncesinde itiş-kakış oyunlarını oyun olarak görmedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılar eğitim öncesinde itiş-kakış, büyük yükseklikler, tehlikeli unsurlar ve aletler kategorilerindeki riskleri kesinlikle sunmayacaklarını ifade ederken eğitim uygulamaları sonrasında çocukların ilgi ve isteklerine bağlı olarak bu tür oyun fırsatları sunabileceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çocuklara riskli oyun fırsatı sunabilmesi ve oyunlarında riskler almalarını destekleyebilmesi için öncelikle kendi korkularını ve önyargılarını kabul etmesi ve bunların üstesinden gelmesi gerekmektedir (Little ve diğ., 2011; Sandseter, 2014). Bu iyi planlanmış mesleki eğitimler ve koçluk ile sağlanabilir (Lavrysen ve diğ., 2015).

Erken çocukluk eğitimcileri risk ve güvenliği dengelemeye yönelik düzenlemelerine kendi anlayışlarını entegre etmektedir (Liu ve Birkeland, 2022). Katılımcılar, öğretmenin yetkin olmasının, farklı illerden/ülkelerden meslektaşlarla iletişim kurarak bilgi ve deneyim paylaşımlarında bulunmasının, etkinliklerin yararlarına odaklanmanın, riskli oyunlarla ilgili eğitimler düzenlemenin ve eğitimlere katılmanın öğretmenlerin riskli oyunları destekleyici yönünü güçlendireceğini ifade etmişlerdir.

Çocukların esenliğini korumaya dahil olan herkesin çocuklara nitelikli riskli oyun fırsatlarını sağlayabilmek için, riskli oyunların yararlarını ve kendi risk (tolerans) düzeylerini anlamaları gerekir (Grady-Dominguez ve diğ., 2020). Bu çalışmada,

katılımcıların risk toleransları eğitimi öncesinde ve sonrasında belirlenerek karşılaştırılmıştır. Riskli oyunlara yönelik eğitimlerin uygulandığı pek çok araştırma sonucu müdahale çalışmalarının öğretmen, ebeveynlerin risk tolerans düzeylerini yükseldiğini göstermiştir (Brussonive diğ., 2021; Brussoni, Han, Lin, Jacob, Munday, Zeni, Walters ve Oberle, 2022; Jerebine ve diğ., 2022; Valuga, 2019). Katılımcıların eğitim sonrasında risk tolerans puanlarının yükseldiği görülmüştür. Yapılan diğer müdahale çalışmalarına paralel olarak yapılan eğitimin katılımcıların risk toleransını yükselttiği söylenebilir.

Mesleki gelişim süreçlerinde öğretmenler için anlamlı deneyimler sunulması gerekmektedir (Trust ve Horrocks, 2017). Çalışma sonucunda katılımcıların uygulayıcıya, programın etkililiğine ve içeriğe yönelik değerlendirmelerinin olumlu olduğu görülmüştür. Bu bulgular ROMGP kapsamında sunulan deneyimlerin katılımcılar için anlamlı deneyimler içerdiğinin göstergeleridir. Ayrıca katılımcılar, eğitimin içeriğine yönelik kendilerini değerlendirmeleri sonucunda içeriğe ilişkin bilgilerinin arttığını ifade etmişlerdir.

5.1.4. Risk yönetimi ile ilgili farkındalıklarındaki gelişim

Yetişkin kontrolü, çocukların riske maruz kalmalarını önlemek için gerekli olduğunda bir “koruma”, gerekli olmadığında ise özerkliklerini “sınırlama” olarak görülebilir (Kelley, Hood ve Mayall, 1998). Çocukların dışarıda riskli oyunlar oynama yeteneklerini kısıtlamak, çocuklar olgunlaşıp ergenlik çağına geldikçe daha tehlikeli olan risk almaya katkıda bulunabilir (Gill, 2010).

Katılımcıların eğitim öncesinde risk yönetimini sadece kendilerinin sorumluluğunda ve oyunun devamı ya da sonlandırılması ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Çocuklar, öğretmenlerin tamamen güvenli olarak düzenlenmiş oyunlar yerine kendileri, arkadaşları ve ortamla özgürce etkileşime girebilecekleri, riskler alabilecekleri oyun fırsatlarına ihtiyaç duyarlar. Bununla birlikte, öğretmenlerin güvenlik tehlikelerini belirleme ve oyundan sonra yansıtma üzerinde kontrolü vardır (Liu ve Birkeland, 2022). Süreç deneyimleri ile katılımcıların çocukların kendi risk yönetimlerini yapabilmeleri için alan açtıkları görülmüştür. Ayrıca katılımcılar oyunu durdurma yerine, ortamı ve oyunu düzenleme gibi, farklı risk yönetimi stratejilerini kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Çocukların riskli oyunları keşfetmek ve bunlara katılmak için ‘yönetilen’ fırsatlara ihtiyacı vardır. Bu, çocukların gelecekteki riskleri bağımsız olarak yönetmelerini ve bir güvenlik anlayışı geliştirmelerini sağlayacaktır (Hanrahan, 2018).

Katılımcılar ayrıca, risk fayda analizi formlarının ve riskli oyun politikası oluşturmanın, çocuklara riskli oyun fırsatları sunmalarını kolaylaştıracağını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, çocukların oyunlarında risk almayla ilgili kararlar alırken risk değerlendirmesinin öznel doğasının farkında olmaları gerekir (Carter, 2014). Çalışma sonucunda katılımcıların risk yönetimini çalıştıkları okul ve sınıflarındaki çocuklar bağlamında değerlendirmeleri, risk değerlendirmesinin öznel doğasının farkında olduklarını göstermektedir. Katılımcılar buna paralel olarak hazırlanacak riskli oyun politikalarının bölgenin, okulun ve sınıfın özelliklerine uygun oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır.

ROMGP uygulamaları boyunca katılımcılara riskli oyunlara ilişkin teorik bilgilerin yanında çocukların riskli oyunlarına, öğretmenlerin riskli oyunlar sırasındaki tutumlarına, nitelikli riskli oyun fırsatları sunmaya, riskli oyun sağlayıcılığı yüksek oyun ortamları tasarlamaya yönelik örnekler görsel ve video destekli olarak sunulmuştur.

Bu çalışma, katılımcıların riskli oyun konusundaki gelişimlerini eğitim uygulamaları sonrasında fark ettiklerini ve kendilerini bu konularda geliştirmeye, çevrelerinde bu konuya ilişkin farkındalık oluşturmaya ve riskli oyunları okul öncesi eğitimi ortamlarında yaygınlaştırmaya yönelik olumlu duygular yaşadıklarını göstermiştir.

5.1.5. Mesleki gelişim programına ilişkin görüşler

Anlamli eğitim deneyimler için katılımcıların sürece duygusal olarak da dahil olduğu (Carillo ve Flores, 2020), sosyal uyumu destekleyen grup çalışmaları, okumalar, web tabanlı kaynaklar, etkileşimli etkinlikler düzenlenmesi önerilmektedir (Dyment, Downing, Hill ve Smith, 2018). Eğitim uygulamalarında katılımcıların çeşitli şekillerde etkileşimde bulunmaları sağlanmalıdır (Smith, Dyment, Hill ve Downing, 2016). ROMGP uygulamaları sırasında çevrimiçi panolar, grup çalışmaları, beyin fırtınaları ve tartışmalar aracılığıyla sosyal, kişisel ve akademik etkileşim fırsatları sunulmuştur. Çalışma sonunda katılımcılar eğitimin çevrimiçi düzenlenmesinin ve çevrimiçi araçlarla grup içi etkileşimin sağlanmasının eğitimin güçlü bir yönü olduğunu ifade etmişlerdir.

Çalışma sonucunda katılımcılar ROMGP'un yoğun akademik içeriğin günlük hayattan örneklerle zenginleştirilerek sunulmasını güçlü bir yönü olarak değerlendirmiştir. Benzer şekilde, mesleki eğitimlerde, öğretmenlerin pedagojik fikirler üretmeleri ve sunulan bilgileri anlamlı bir şekilde bütünleştirmeleri için akademik bilgilerin, gerçek yaşam deneyimleri ile desteklenmesinin önemi bilinmektedir (Dijk-Wesselius ve diğ., 2020).

Ayrıca yapılan etkinliklerle katılımcılar öz değerlendirme ve kendini geliştirme fırsatları bulmuşlardır. Benzer şekilde, Kaya (2020), Türkiye genelinde uygulanan hizmet içi eğitimleri incelediği çalışmasında, hizmet içi eğitimin öğretmenlerin kişisel gelişimi için gerekli olduğunu vurgulamıştır.

Katılımcıların eğitim sonrasında riskli oyunlara yönelik çevrelerinde farkındalık oluşturma ve riskli oyunları yaygınlaştırma konusunda istekli olmaları programın hedeflerine ulaştığının bir göstergesi olarak görülebilir. Benzer şekilde, Cevher-Kalburan'ın (2022) yaptığı çalışmada öğretmenler kendilerini bu konularda geliştirmeye yönelik olumlu duygular yaşadıklarını ifade etmiştir.

Katılımcılar ROMGP'un bazı oturumlarının yüz yüze düzenlenmesi, atölyeler için ayrı oturumların düzenlenmesi, ek oturumların düzenlenmesi ve oturum sıklığı yönünden eleştirmiştir. Katılımcılar özellikle oyun alanlarının riskli oyun sağlayıcılığının incelendiği oturumun yüz yüze planlanarak, ortamların yerinde görülmesini ve risk sağlayıcılığının ve risk değerlendirmesi uygulamalarının daha etkili yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Böyle bir planlama etkili olsa da eğitim oturumları sırasında incelenen farklı oyun ortamlarına erişim ve hepsinin tek tek yerinde incelenmesi olanaklarının sağlanması açısından zorlayıcıdır. Ancak yüz yüze bir oturumda bir oyun ortamı örnek olarak incelenerek, diğer oyun alanlarının yine çevrimiçi ortamda incelenmesinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

5.2. Sonuç

Bu çalışmada, hazırlanan "Riskli Oyun Mesleki Gelişim Programı" aracılığıyla okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyun anlayışlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma katılımcıların deneyimleri, katılımları ve paylaşımları doğrultusunda nitel odaklı yürütülmüş, destekleyici olarak nicel verilerden yararlanılmıştır. Bulgular katılımcıların riskli oyuna yönelik anlayışlarının eğitim uygulamaları sonrasında anlayışın tüm boyutlarında geliştiğini göstermiştir.

Katılımcıların riskli oyunları, riskli oyunları etkileyen faktörleri ve risk yönetim stratejilerini tanımlamaları anlayışın *açıklama* boyutundaki gelişimi göstermektedir. Bu tanımlamaları ve eğitim süreci boyunca riskli oyun fırsatları sunmaya yönelik olarak geliştirdikleri stratejileri uygulamalarına aktarmaları anlayışın *uygulama* boyutundaki gelişimi göstermektedir. Katılımcıların eğitim sırasında edindikleri bilgiler ya da paylaşımları kendi bağlamlarında yorumlayarak yapılandırmaları anlayışın *yorumlama*

boyutundaki gelişimi göstermektedir. Riskli oyunları çeşitli bakış açıları ile değerlendirmeleri, uygulamaları etkileyen faktörleri farklı yönleriyle açıklayabilmeleri öğretmenlerin *perspektif geliştirme* boyutundaki gelişimlerini göstermektedir. Öğretmenlerin riskli oyunlarla ilgili bilgileri öncelikle çocukların, daha sonra araştırmacıların, ebeveynlerin, okul yönetiminin, başka bir ifadeyle, çocukların oyunlarında risk almalarını etkileyecek tüm paydaşların bakış açısından değerlendirmeler yapmaları *empati kurma* boyutundaki gelişimin kanıtlarıdır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin süreç içinde sıklıkla kendi sınıflarındaki uygulamalarını yeni edindikleri bilgiler ışığında, eleştirel bir bakış açısıyla sürekli değerlendirmeleri anlayışın *kendini bilme* boyutunda gelişim gösterdiklerini göstermektedir. Çalışmadan elde edilen nicel bulgular katılımcıların risk toleransının eğitim sonrasında yükseldiğini göstermiştir. Bu bulgu katılımcıların riskli oyun anlayışlarının gelişimine yönelik ayrıntılı kanıtlar sunan nitel bulguları desteklemektedir.

Araştırmanın sonucunda çalışma kapsamında hazırlanan ROMGP'in katılımcıların riskli oyuna yönelik anlayışlarının gelişimini desteklediği bulunmuştur. Katılımcıların riskli oyun anlayışının gelişimi riskli oyunun tanımı, riskli oyunun yararları, riskli oyunları etkileyen faktörler ve risk yönetimi kategorilerine göre sunulmuştur.

Katılımcılar çocukların riskli oyunlarını etkileyen faktörleri aile, okul idaresi ve yasal düzenlemeler, çocuk, fiziksel ortam ve öğretmen alt kategorilerinde açıklamıştır. Bu faktörleri ele alırken önce engelleyici boyutlarını vurgulamış, ROMGP uygulamaları süresince zaman içinde belirleyici ve destekleyici yönlerini fark etmişlerdir. Yine ROMGP uygulamaları sırasında bu faktörlerin engelleyici belirleyici ve destekleyici boyutlarını yönetme stratejileri geliştirmişlerdir.

Aile faktörünün çocukların riskli oyunlarını çocuklara ve öğretmene yönelik tutumları ile etkilediklerini, bu etkileri yönetmede aileleri riskli oyun ve yararları hakkında bilgilendirme ve güvene dayalı ilişkiler geliştirme stratejilerini geliştirmişlerdir. Çocukların riskli oyunları konusunda ailelerin desteğini alma konusunda ortak amacı güden yetişkinler olduğunun bilinci ile çok yönlü iletişim uygulamaları yapmayı planlamışlardır.

Okul idaresi ve yasal düzenlemelerle ilgili olarak okul yönetimini bilgilendirme, etkili iletişim yollarını belirleme, sorunların çözümü için zaman tanıma stratejilerini geliştirmişler ve ROMGP' daki uygulamaların sorunların çözümü konusunda özgüvenlerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcılar çocuk faktörü ile ilgili olarak cinsiyet ve kişilik özelliklerinin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Cinsiyetin çocukların riskli oyunlarını içinde yaşanan kültürün cinsiyet algısının yansımaları doğrultusunda etkilediğini ifade etmişlerdir. ROMGP uygulamaları sırasında çocuk yeterlidir bakış açısının yerleştirilmesinin, çocuğu farklı yönleri ile tanıma ve kabul etme doğrultusunda riskli oyun fırsatları sunulabileceğini ifade etmişlerdir.

Fiziksel ortamın katılımcılar tarafından riskli oyunları etkileyen bir faktör olarak görüldüğü bulunmuştur. Katılımcılar fiziksel ortamların çocukların riskli oyunlarında etkili olduğunu, çalıştıkları okulların fiziksel ortamlarının yetersizliği yönüyle riskli oyunları destekleyemediklerini ifade etmişlerdir. Program uygulamaları sürecinde katılımcılar okullarında ortam tasarımcısı rollerinde aktifleşmiş, fiziksel ortamın sağlayıcılığının geliştirilmesine yönelik öneriler geliştirmişlerdir.

Riskli oyunları etkileyen bir diğer faktör olarak öğretmen ele alınmıştır. Katılımcılar çocukların riskli oyunlarını mesleki deneyimleri ve çocukluk deneyimleri doğrultusunda etkilediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında uygulamalarını, çocukların gelişimine yönelik öğrendikleri bilgiler ve programın beklentileri doğrultusunda düzenledikleri görülmüştür.

Sonuç olarak, katılımcıların riskli oyunların çocuklar için yararını fark ettiklerinde ve bu doğrultuda riskli oyunu desteklemeye karar verdiklerinde, engel olarak belirttikleri faktörlere yönelik çözümler üretebildikleri görülmüştür. Çalışma sırasında riskli oyunları etkilediğini belirttikleri tüm faktörlerin engelleyici özelliklerine yönelik çözümler ürettikleri görülmüştür.

Katılımcıların ROMGP uygulamaları öncesinde risk yönetimini tamamen kendi sorumluluklarında olan ve oyunun devamı ya da sonlandırılması ile ilişkilendirdikleri bulunmuştur. Eğitim süreçleri katılımcıların risk yönetimi ile ilgili önyargılarını fark etmelerini sağlamıştır. Katılımcılar eğitim uygulamaları sırasında ve sonrasında kendi uygulamalarını gözden geçirerek uygun risk yönetim stratejileri geliştirmiş ve uygulamalarına aktarmıştır.

Çalışma sonucunda ROMGP'in güçlü yönleri çevrimiçi olması, içeriklerin zengin olması, özdeğerlendirme fırsatı sunması, kendini geliştirme fırsatı sunması, farkındalık oluşturma ve yaygınlaştırma olarak belirlenmiştir. ROMGP'in geliştirilebilir yönleri ise bazı

oturumların yüz yüze yapılması, atölyeler için ayrı oturum düzenlenmesi, ek oturum yapılması, oturum sıklığı olarak belirlenmiştir.

Genel değerlendirme formunun içerik, uygulayıcı ve programın etkililiğine yönelik bölümler incelendiğinde katılımcıların eğitimin uygulayıcısına, içeriğine ve etkililiğine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca içeriğe yönelik kendini değerlendirme formundan elde edilen veriler, katılımcıların eğitimin içeriğine yönelik bilgi düzeylerinin eğitim sonrasında arttığını göstermiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin risk tolerans puanlarının eğitim uygulamaları sonrasında yükseldiği, başka bir deyişle katılımcıların çocukların oyunlarında riskler almalarına daha toleranslı oldukları görülmektedir. Bu bulgu katılımcıların riskli oyun anlayışının gelişiminin çocukların riskli oyunlarına ilişkin toleranslarını da artırdığını göstermektedir.

5.3. Öneriler

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik şu öneriler geliştirilmiştir.

5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

Çalışma kapsamında ORTÖ-Ö'nün Türkçe'ye uyarlanması ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin orijinal formunun geliştirilmesinde kullanılan yöntemler (Rasch analizi) kullanılmıştır. Çalışma kapsamında yapılan analizler ORTÖ-Ö'nün öğretmenlerin çocukların oyunlarında risk almalarına yönelik toleransını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir. Ancak, çalışmanın örnekleminin nispeten küçük olması sebebiyle katılımcıların tüm evreni yansıtmadığı düşünülebilir. Buradan hareketle ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının daha büyük örnekleme ve daha ayrıntılı analizler sunan farklı programlar kullanılarak tekrarlanması önerilir.

ROMGP uygulamaları öncesinde öğretmenlerin riskli oyunlarla ilgili bilgilerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Riskli oyunların yaygınlaştırılmasında öğretmen eğitimlerinin önemi ve gerekliliğini vurgulayan pek çok çalışma bulunmaktadır (LeMasters ve Vandermaas-Peeler, 2021; Cevher-Kalburan, 2015). Okullarda riskli oyun fırsatlarının geliştirilmesine yönelik yapılan müdahale çalışmaları öğretmen ve ebeveynlerin güvenlik amacıyla sınırlamalarının çocukları oluşabilecek küçük kazalardan daha tehlikeli durumlara

soktuğunu anlamalarını ve riskli oyunlara ilişkin algı ve tutumlarını değiştirmelerini sağlamıştır (Niehues ve diğ., 2013). Ayrıca çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun riskli oyun fırsatları ile karşılaşmaları yasal düzenlemelerle mümkün hale getirilse de bu konudaki anlamlı bir değişim ancak meslek içi eğitimlerle gerçekleştirilebileceği vurgulanmaktadır (Little 2015). Bir başka araştırma sonucunda da okul personelinin riskli oyunların çocukların gelişimine olan faydalarını öğrendiklerinde çocuklara riskli oyun fırsatları sunmaya daha istekli oldukları görülmüştür (Orestes, 2015). Öğretmenlerin açık havada oyunun önemine ve eğitimde nasıl kullanılacağına ilişkin mentorluk hizmetleri ya da meslek içi eğitimlerin sağlanması, öğretmenleri bu oyun alanlarını kullanmaya daha istekli hale getirecektir (Cooley 2019). Buradan hareketle öğretmenlerin ve okul öncesi dönemle çocukların riskli oyunlarını etkileyen paydaşların riskli oyun anlayışlarını geliştirmeye yönelik mesleki eğitimlerin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Çocukların riskli oyunlarını aynı anda pek çok yetişkin etkilemektedir (ebeveynler, öğretmenler, okul yöneticileri, parktaki yetişkinler). Bu yönüyle tüm toplumun riskli oyunlarla ilgili farkındalığının artırılması riskli oyunların yaygınlaşmasında önem taşımaktadır. Buradan hareketle riskli oyunlara yönelik farkındalık sağlanması açısından daha kısa eğitimlerin erişim kolaylığı ve ekonomik olması yönüyle, yine çevrimiçi ortamlarda düzenlenmesi önerilir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin riskli oyuna ilişkin anlayışlarındaki değişim sunulan özdeğerlendirme ve kendini geliştirme fırsatları ile desteklenmiş ve incelenmiştir. Yapılan benzer araştırmalar koçluk yoluyla riskli oyunlar hakkında bilgi verilmesinin öğretmenlerin riskli oyunlara yönelik algı ve tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Brussoni, Ishikawa, Brunelle ve Herrington, 2017; Spencer ve diğ., 2021; Zuiderveen, 2022). Bir devam çalışması olarak ROMGP'e katılmanın öğretmenlerin mesleki uygulamalarındaki yansımalarının incelenmesi önerilir.

Çevrimiçi olarak yürütülen bu çalışma farklı bölgelerden öğretmenlerin katılımı ile gerçekleşmiştir. Eğitimin çevrimiçi olması öğretmenlerin uzun oturumlara katılımı ve erişimi yönünden kolaylık sağlamıştır. Bu yönüyle benzer eğitimlerin çevrimiçi düzenlenmesi önerilir. Bununla birlikte son yıllarda, çevrimiçi uygulamaların avantajlarından yararlanırken, yüz yüze oturumlara da imkan sağlayan hibrit uygulamalar giderek yaygınlaşmaktadır (Philipsen, Tondeur, Roblin, Vanslambrouck ve Zhu, 2019). Bu

bakış açısıyla ortamlarla ve aktif katılımıyla yakından ilişkili riskli oyuna ilişkin anlayışın geliştirilmesi amacıyla bazı oturumların yüz yüze düzenlenmesi önerilir.

Bu çalışmada anlayışın geliştirilmesi amacıyla ROMGP UbD Geriye Doğru Tasarım kullanılarak geliştirilmiştir. Riskli oyun anlayışının geliştirilmesine yönelik programların farklı modellerde geliştirilmesi önerilir. Ayrıca öğretmenlerin riskli oyunla ilgili anlayışlarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla derinlemesine nitel araştırmaların yapılması önerilir. Ek olarak araştırmanın bulguları arasında kırsal ve kentsel alanlarda büyüyen/yaşayan ebeveynlerin ve öğretmenlerin riskli oyunlara yönelik yaklaşımlarının farklılık gösterdiği yer almaktadır. Bu doğrultuda riskli oyunlara ilişkin algı, tutum, yaklaşım ve anlayışların incelenmesine yönelik araştırmalarda çocukluğun geçtiği/yaşanan alanının kentsel ya da kırsal olma durumunun göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

5.3.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler

Öğretmenlerin riskli oyunlarla ilgili anlayışlarının gelişimi, mesleki uygulamalarını etkilemiş; sınıflarındaki çocuklara riskli oyun fırsatları sunmaya başladıkları, buna yönelik aileler ve okul yönetimi ile iş birliği planlamaları yaptıkları görülmüştür. Ancak bu çalışmaların devamının sağlanması için riskli oyun farkındalığı olan bireylerin birbirini desteklemesi önemlidir. Bir mesleki gelişim yöntemi olarak, öğretmenler arasındaki resmi veya gayri resmi öğrenme toplulukları, büyümeleri ve gelişmeleri için güçlü mekanizmalar olarak çalışabilir. Öğretim işiyle doğrudan ilgili olan bu yerleşik mesleki gelişim, birlikte öğretim, mentorluk, dersler üzerinde yansıtma, kitap kulübü, öğretmen ağı veya çalışma grubu biçimlerini alabilir (Desimone, 2011). Bu amaçla, çeşitli platformlarda erken çocukluk eğitiminde riskli oyun sağlanmasına yönelik destek gruplarının kurulması önerilir.

Çocukların riskli oyunlar oynamalarının gelişimsel ve eğitimsel faydaları düşünüldüğünde, programda riskli oyunlara yer vermenin okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşmada etkili bir yol olacağı çıkarılabilir. Bu açıdan, riskli oyun, öğretmenlerin meslek hayatı öncesinde bilgi sahibi olmaları gereken önemli argümanlardan biri olarak görülebilir. Cevher-Kalburan (2015), mesleki gelişim programlarının, çocukların riskli oyunlarının yönlerini mevcut ders bağlamlarına yerleştirmeyi ve/veya öğretmen adaylarının maceranın özellikleri ve önemi hakkında bilgi, anlayış ve inançlarını geliştirmeye yardımcı olabilecek yeni dersler eklenmesini önermiştir. Benzer şekilde, çalışma kapsamında hazırlanan program benzeri bir içerikle okul öncesi eğitim lisans ve lisansüstü programlarında ders

olarak eklenmesi ve daha bütüncül bir yaklaşımla program boyunca tüm derslere bir anlayış olarak yerleştirilmesi önerilir.

Çalışmaya katılan öğretmenler kalıcı bir değişimin sağlanması için çocukların hayatında yer alan tüm yetişkinlerin riskli oyunlarla ilgili genel bilgi sahibi olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu amaçla riskli oyunların yaygınlaştırılması amacıyla halka açık seminerler düzenlenmesi önerilir.

Eğitime katılan öğretmenler ROMGP'in riskli oyun anlayışlarını geliştirdiğini, eğitim sürecinin ve içeriğinin çok iyi yapılandırıldığını ve meslektaşlarının katılmalarını istediklerini ifade etmişler ve tekrar düzenlenmesini önermişlerdir. Bu öneriler doğrultusunda ROMGP'in farklı eğitim kademelerini ve eğiticileri içerecek şekilde yaygınlaştırılması doğrultusunda eğitim politikaları geliştirilebilir.

Araştırma sırasında katılımcılar riskli oyunları, Okul Öncesi Eğitim programında yer alan kazanımlarla ilişkisi doğrultusunda destekleyeceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışma sonucunda riskli oyunların gelişimsel faydalarını fark etmiş ve çocukların oyunlarında aldıkları riskleri gelişimsel faydalarla ilişkilendirerek açıklamışlardır. Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan gelişimsel kazanımlara ulaşmada etkili bir yol olarak kabul edilen riskli oyunların ülkemizde yaygınlaştırılması, kazanımlara ulaşmada çocuk dostu bir yöntem olması sebebiyle büyük önem taşımaktadır. Buradan hareketle pek çok gelişimsel faydası bulunan riskli oyunların ülkemizde yaygınlaştırılması amacıyla güncellenen MEB Okul öncesi Eğitim Programına kazanımlara ulaşmada etkili bir yöntem olarak riskli oyunlara ilişkin örneklerin ve riskli oyunlardan yararlanılmasına yönelik açıklamaların eklenmesi önerilmektedir.

Şu an yürürlükte olan MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda riskli oyunları sınırlandıracak herhangi bir ifade bulunmadığı gibi serbest oyun, dışarıda oyun ve çocuk yönelimlilik vurguları riskli oyunların desteklenmesine temel olabilecek ifadelerdir. Yeni Zelanda'da ilk olarak 1996'da yayınlanan erken çocukluk programı Te Whariki, çocukların oyunlarında riske yalnızca bir kez atıfta bulunmuş, riskli oyunu aktif olarak nasıl destekleyebilecekleri konusunda öğretmenlere herhangi bir rehberlik sunulmamıştır. Ancak, Te Whariki'nin gözden geçirilmiş 2017 versiyonu, riskli oyunun gerekliliği ve riskli oyun fırsatları sağlama konusunda öğretmenlere destek sağlamaktadır (Hanrahan ve Duncan, 2019). Bu doğrultuda, ulusal okul öncesi eğitim programında yapılacak güncelleme

çalışmalarında temel ilkelerden biri olarak riskli oyun bakış açısının ele alınması ile ülke genelinde riskli oyunların daha iyi anlaşılması, nitelikli şekilde riskli oyun fırsatlarının sunulması ve riskli oyunun tüm oyun ve öğrenme ortamlarında yaygınlaştırılması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, J. (2001). *Risk*. London: Routledge.
- Affrunti, N. W., & Ginsburg, G. S. (2012). Maternal overcontrol and child anxiety: The mediating role of perceived competence. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(1), 102–112.
- Akçay, D. ve Erkal, S. (2012). Ankara’da farklı semtlerdeki okul öncesi eğitim kurumları iç ve dış mekanlarının kaza riski açısından değerlendirilmesi. *Sağlık ve Toplum*, 2, 36-47.
- Akslen, A. N., (2020). *Children’s risky play*. Master thesis. The University of Western Norway Department of Pedagogy, Bergen.
- Aksoy, Y. (2013). Çocuk oyun alanları üzerine bir araştırma: İstanbul, Isparta, Eskişehir, Erzurum, Kayseri, Ankara, Zonguldak ve Trabzon illeri örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(11), 82-106.
- Alat, Z., Akgümüş, Ö. ve Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 47-62.
- Angen, M. J. (2000). Evaluating Interpretive Inquiry: Reviewing the Validity Debate and Opening the Dialogue. *Qualitative Health Research*, 10(3), 378–395.
- Apter, M. J. (2007). *Danger: Our quest for excitement*. UK: Oneworld Publications.
- 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*, 3(19), 406-417.
- Bauer, M. E., Brussoni, M., & Giles, A. R. (2020). Categorizing mothers' and fathers' conceptualizations of children's serious play-related injuries: “You won't grow a finger back”. *Child: Care, Health and Development*, 46(4), 530-536.
- Bauer, M. E., Giles, A. R., & Brussoni, M. (2022). “As long as there’s no mortal risk”: The perspectives of members in combat arms occupations on children’s outdoor risky play. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 14(7), 1070-1081. doi: 10.1080/2159676X.2021.2019097
- Benliay, A., Cüce, B. ve Soydan O. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında dış mekan peyzaj tasarımının 5-6 yaş çocuk grubu algısı üzerindeki etkisi. *Niğde Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 3(1), 37-47.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in the early years Management and innovation*. UK: Routledge.
- Boholm, M. (2012) The semantic distinction between “risk” and “danger”: A linguistic analysis. *Risk Analysis*, 32, 281–293.

- Boholm, M. (2018) Risk association: Towards a linguistically informed framework for analysing risk in discourse. *Journal of Risk Research*, 21, 480–501.
- Bond, T. G., & Fox, C. M. (2015). *Applying the Rasch Model: Fundamental measurement in the human sciences* (third ed.). New York: Routledge.
- Boone, W. J., Staver, J. R., & Yale, M. S. (2013). *Rasch analysis in the human sciences*. Springer Science & Business Media.
- Boyer, T. W. (2006). The development of risk-taking: A multi-perspective review. *Developmental Review*, 26(3), 291–345.
- Bragg, L. A., Walsh, C., & Heyeres, M. (2021). Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature. *Computers & Education*, 166, 1–23. doi: 10.1016/j.compedu.2021.104158.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M., & 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.
- Brussoni, M., Han, C. S., Lin, Y., Jacob, J., Munday, F., Zeni, M., ... & Oberle, E. (2022). Evaluation of the Web-Based OutsidePlay-ECE Intervention to influence early childhood educators' attitudes and supportive behaviors toward outdoor play: randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research*, 24(6), e36826. doi: 10.2196/36826
- Brussoni, M., Han, C. S., Lin, Y., Jacob, J., Pike, I., Bundy, A., Faulkner, G., Gardy, J., Fisher, B. & Mâsse, L. (2021). A web-based and in-person risk reframing intervention to influence mothers' tolerance for, and parenting practices associated with, children's outdoor risky play: Randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research*, 23(4), e24861. doi: 10.2196/24861.
- Brussoni, M., Ishikawa, T., Brunelle, S. & 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: 10.1016/j.jenvp.2017.11.001.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(9), 3134-3148.
- Bundy, A. C., Lockett, T., Tranter, P. J., Naughton, G. A., Wyver, S. R., Ragen, J., & Spies. (2009). The risk is that there is 'no risk': A simple, innovative intervention to increase children's activity levels. *International Journal of Early Years Education*, 17(1), 33-45.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik*. (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Canadian Public Health Association, 2019. Risk, hazard, and play: What are risks and hazards? (2021, 11, 10). https://www.cpha.ca/sites/default/files/uploads/resources/play/playrisk_vs_hazard_e.pdf sitesinden alındı.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466–487.
- Carter, M. (2014). Seeing risk as a benefit: An interview with Laurie Cornelius. *Exchange*, 36(3), 27-31.
- Cereci, C., & Çetin, R. B. (2019). İş sağlığı ve güvenliği mevzuatından kaynaklanan sorumluluklarına ilişkin okul müdürü görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 151-162.
- 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 karşılaştırılması 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*, 32, 113-135.
- Cevher-Kalburan, N. (2015). Developing pre-service teachers' understanding of children's risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(3), 239-260.
- Cevher-Kalburan, N. (2019). Riskli Oyunun Çevre Eğitimi Açısından Önemi ve Alternatif Yaklaşımlar. D. Kahriman-Pamuk (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilirlik* içinde (1. baskı, s. 159-193). Ankara: Anı Yayıncılık
- Cevher-Kalburan, N. (2022). Experiences of teachers after training on outdoor education in early childhood. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, (Erken Görünüm), 1-15, doi: 10.1080/14729679.2022.2147970.
- Cevher-Kalburan, N., & İvrendi, A. (2016). Risky play and parenting styles. *Journal of Child and Family Studies*, 25(2), 355-366.
- 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.
- Chaney, M., (2018). *Exploring toddler risky play: Listening to the voices of parents and teachers of toddlers in one school settings*. Master thesis, Knoxville: The University of Tennessee.
- Chang, B. (2019). Reflection in learning. *Online Learning*, 23(1), 95-110.
- Cheng, T., Brussoni, M., Han, C., Munday, F., & Zeni, M. (2022). Perceived challenges of early childhood educators in promoting unstructured outdoor play: An ecological

- systems perspective. *Early Years*, (Erken Görünüm), 1-17, doi: 10.1080/09575146.2022.2034140
- Chilton, T. (2004). Risk and play on adventure playgrounds. *Fair Play for Children*. 1-19. <http://www.fairplay31.epizy.com/pdf/1397921471.pdf?i=1> adresinden alındı.
- Coe, H. (2017). 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.
- Coffey, A. (2014). Analysing Documents. U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* içinde (p. 367-380). London: Sage Publications.
- Cooke, M., Wong, S., & Press, F. (2020). High-quality educators' conceptualization of children's risk-taking in early childhood education: Provoking educators to think more broadly. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3), 424-438.
- Cooley, V., (2019). Encouraging prekindergarten children's learning in a Headstart program through outdoor play. Doctoral dissertation. Concordia University, Portland.
- Corraliza, J. A., Collado, S., & Bethelmy, L. (2011). Effects of nearby nature on urban children's stress. *Asian Journal of Environment-Behaviour Studies*, 2(4), 27-38.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2020). Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi (2. Baskıdan Çeviri). *Çeviri Editörleri: Yüksel Dede, Selçuk Beşir Demir*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2019). Karma yöntem araştırmalarına giriş (1. Baskıdan Çeviri). *Çeviri Editörü: Mustafa Sözbilir*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Creswell, J. W., Shope, R., Plano-Clark, V. L., & Green, D. O. (2006). How interpretive qualitative research extends mixed methods research. *Research in the Schools*, 13(1), 1-11.
- Çetken-Aktas, S., & Sevimli-Çelik, S. (2021). Examining opportunities for risky play in preschool outdoor play areas. *International Journal of Play*, 10(3), 285-301.
- Çukur, D. (2011). Okulöncesi çocukluk döneminde sağlıklı gelişimi destekleyici dış mekan tasarımı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 12, 70-76.
- Dack, H., & Merlin-Knoblich, C. (2019). Improving classroom guidance curriculum with "Understanding by Design". *Professional Counselor*, 9(2), 80-99.
- D'Angelo, T. L., Thoron, A. C., & Bunch, J. C. (2019). What is understanding by design (UbD)? AEC-659/WC322, 1/2019. *EDIS*, 2019(1).doi: 10.32473/ediş-wc322-2019.
- Darling-Hammond, L., Hylar, M.E., & Gardner, M. (with Espinoza, D.). (2017). Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effect> adresinden alındı.

- Dereobalı, N. ve Çandır, T. (2021). Erken çocukluk döneminde riskli oyun ve motor gelişim ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 560-581, doi: /10.21764/maeuefd.951824.
- Deretarla-Gül, E. (2012). Ailelerin çocuk bahçelerine ve çocuk bahçelerindeki materyallere bakış açılarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 261-274.
- Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68-71.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Henry Holt
- DiCarlo, C., Baumgartner, J., Ota, C., & Jenkins, C. (2015). Preschool teachers' perceptions of rough and tumble play vs. aggression in preschool-aged boys. *Early Child Development and Care*, 185(5), 779-790.
- Dijk-Wesselius, J. E., Berg, A. E., Maas, J., & Hovinga, D. (2020). Green schoolyards as outdoor learning environments: Barriers and solutions as experiences by primary school teachers. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-16. doi: /10.3389/fpsyg.2019.02919.
- Duman, G. ve Koçak, N. (2013). Çocuk oyun alanlarının biçimsel özellikleri açısından değerlendirilmesi (Konya ili örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 64-81
- Dyment, J., Downing, J., Hill, A., & Smith, H. (2018). 'I did think it was a bit strange taking outdoor education online': Exploration of initial teacher education students' online learning experiences in a tertiary outdoor education unit. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(1), 70-85.
- Elliott, R., & Timulak, L. (2005). Descriptive and interpretive approaches to qualitative research. *A Handbook of Research Methods for Clinical and Health Psychology*, 1(7), 147-159.
- Elmallı, Ü. G. (2021). *Anne babaların okul öncesi dönemde çocukların riskli oyunlarına izin vermeleri ile çocuğun problem davranışları ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray
- Erbay, F. ve Durmuşoğlu-Saltalı, N. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 249-264.
- Fjortoft, 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.
- Fjortoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children Youth and Environments*, 14(2), 21-44.
- Fjortoft, I., & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children Landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*, 48(1-2) 83-97, doi: 10.1016/S0169-2046(00)00045-1.

- Florian, T. P., & Zimmerman, J. P. (2015). Understanding by design, moodle, and blended learning: A secondary school case study. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11(1), 120-128.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Gill, T. (2007). *No fear: Growing up in a risk averse society*. UK: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Gill, T. (2010). Nothing ventured... *Balancing risks and benefits in the outdoors*. UK: English Outdoor Council.
- Grady-Dominguez P, Ragen J, Sterman J, Spencer G, Tranter P, Villeneuve M, Bundy A. (2021) Expectations and assumptions: Examining the influence of staff culture on a novel school-based intervention to enable risky play for children with disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 18(3). doi: 10.3390/ijerph18031008.
- Grady-Dominguez, P., Ihrig, K., Lane, S. J., Aberle, J., Beetham, K., Ragen, J., ... & Bundy, A. (2020). Reframing risk: Working with caregivers of children with disabilities to promote risk-taking in play. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 59, 1-45, doi: 10.1016/bs.irrdd.2020.09.001.
- Greenfield, C. (2004). "Can run, play on bikes, jump the zoom slide, and play on the swings"-Exploring the value of outdoor play. *Australian Journal of Early Childhood*, 29(2), 1-5.
- 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.
- Gümüş, B. (2016). *Okullarda iş sağlığı ve güvenliği uygulamaları ve öğretmenlerin bu konudaki bilgi düzeylerinin irdelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hanrahan, V. R. (2018). *Factors that enable, or challenge teachers and centre managers to support safe risk-taking for young children in early childhood outdoor environments*. Master thesis. Massey University, Aotearoa New Zealand.
- Hanrahan, V., & Duncan, K. (2019). Risky outdoor play in early childhood: Feel the fear and learn from it. *He Kupu*, 6(2), 14-19
- Hanscom, A. J. (2016). *Balanced and barefoot: How unrestricted outdoor play makes for strong, confident, and capable children*. USA: New Harbinger Publications.
- Harper, N. J., & 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.

- Herrington, S., & 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), doi: 10.1007/s13679-015-0179-2.
- Hewitt-Taylor, J., & Heaslip, V. (2012). Protecting children or creating vulnerability?. *Community Practitioner*, 85(12), PMID: 23304892
- Higginbottom, K., Newman, L., West-Sooby, K., & Wood, A. (2022). Intentional teaching for risky play: Practitioner researchers move beyond their comfort zones. *Australasian Journal of Early Childhood*, (Erken Görünüm), doi: 10.1177/1836939122111274.
- Hill, A., & Bundy, A. C. (2014). Reliability and validity of a new instrument to measure tolerance of everyday risk for children. *Child: Care, Health, and Development*, 40(1), 68-76. doi:10.1111/j.1365-2214.2012.01414.xü
- Hinchion, S., McAuliffe, E., & Lynch, H. (2021). Fraught with frights or full of fun: perspectives of risky play among six-to-eight-year-olds. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(5), 696–714.
- Hocking, C. (2009). The challenge of occupation: Describing the things people do. *Journal of Occupational Science*, 16(3), 140-150.
- Hummel, T. G., Cohen, F., & Anders, Y. (2022). Parents' trust in their child's preschool: associations with child and family characteristics and aspects of parent-preschool communication. *Early Education and Development*, (Erken Görünüm), 1-18, doi: 10.1080/10409289.2022.2101344.
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional development in education*, 37(2), 177-179.
- Hüttenmoser, M. (1995). Children and their living surroundings: Empirical investigation into the significance of living surroundings for the everyday life and development of children. *Children's Environments*, 12(4), 403–413.
- Ihrig, K. M. (2021). *Teacher tolerance of risk in play scale (T-TRiPS): Evaluating the psychometric properties of a new measure*. Master thesis. Colorado: Colorado State University.
- Imai, N., Shikano, A., Kidokoro, T., & Noi, S. (2022). risky play and social behaviors among Japanese preschoolers: Direct observation method. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 78-89.
- Ívrendi, A. (2017). Early childhood teachers' roles in free play. *Early Years*, 40(3), 273-286.
- Ívrendi, A., Cevher-Kalburan, N., Sandseter, E. B. H., Storli, R., & Sivertsen, A. H. (2019). Children, mothers, and preschool teachers' perceptions of play: Findings from Turkey and Norway. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 32-54.
- Jelleyman, C., McPhee, J., Brussoni, M., Bundy, A., & Duncan, S. (2019). A cross-sectional description of parental perceptions and practices related to risky play and independent mobility in children: The New Zealand state of play

- survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(2), 262, doi: 10.3390/ijerph16020262..
- Jerebine, A., Fitton-Davies, K., Lander, N., Eyre, E. L., Duncan, M. J., & Barnett, L. M. (2022). "Children are precious cargo; we don't let them take any risks!": Hearing from adults on safety and risk in children's active play in schools: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 19(1), 1-22.
- Jordan-Aldridge, A. M. J. (2010). *Investigating efforts to change educator attitudes and teaching strategies through professional development focused on the use of backward design curriculum and the principles of efficacy: Educator beliefs and attitudes*. Doctoral dissertation. Lindenwood University Department of Education, Missouri.
- Karaca, N. H., & 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.
- Karaca, N. H., & Uzun, H. (2020). Okul öncesi öğretmenleri için erken çocukluk riskli oyun değerlendirme aracı-Öğretmen formunun geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(2), 247-258.
- Kaya, M. (2020). In-service training activities of MoNE general directorate of teacher training: Participants, educational status, training subjects. *Trakya Journal of Education*, 10(1), 183-193.
- Keeler, R. (2020). *Adventures in risky play: What is your yes?*. Exchange Press: Lincoln
- Keleş, S., & 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.
- Kelley, P., Hood, S., & Mayall, B. (1998). Children, parents and risk. *Health & Social Care in the Community*, 6(1), 16-24.
- Kennedy, A. (2009). "I'm not scared!" Risk and challenge in children's programs. *The Magazine of National Childcare Accreditation Council*, 31, 9-11.
- Kerdeman, D. (1998). Hermeneutics and education: Understanding, control, and agency. *Educational Theory*, 48(2), 241-266.
- Kimbro, R. T., Brooks-Gunn, J., & McLanahan, S. (2011). Young children in urban areas: Links among neighborhood characteristics, weight status, outdoor play, and television watching. *Social Science & Medicine*, 72(5), 668-676.
- Kindleberger-Hagan, L., & Kuebli, J. (2007). Mothers' and fathers' socialisation of pre-schoolers' physical risk taking. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 2-14.
- Kleppe, R. (2018a). Affordances for 1-to 3-year-olds' risky play in early childhood education and care. *Journal of Early Childhood Research*, 16(3), 258-275.

- Kleppe, R. (2018b). Characteristics of staff–child interaction in 1–3-year-olds’ risky play in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1487-1501.
- Kleppe, R., Melhuish, E., and 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.
- Kubanç, Y. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumunun incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 31(7), 675-688.
- Kurt, R. (2022). *Risky play in outdoor early childhood settings: Teacher attitudes and views*. Master thesis. Middle East Technical University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Kytta, M. (2002). Affordances of children’s environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 109-123.
- Kytta, M. (2004). The extent of children’s independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 179-198.
- Lang, S. N., Schoppe-Sullivan, S. J., & Jeon, L. (2017). Examining a self-report measure of parent–teacher cocaring relationships and associations with parental involvement. *Early Education and Development*, 28(1), 96–114.
- Lavrysen, A., Bertrands, E., Leyssen, L., Smets, L., Vanderspikken, A., & De Graef, P. (2015). Risky-play at school. Facilitating risk perception and competence in young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25, 89–105.
- Lee, E. Y., De Lannoy, L., Li, L., De Barros, M. I. A., Bentsen, P., Brussoni, M., Crompton, L., Fiskum, T. A., Guerrero, M., Hallas, B. O., Ho, S., Jordan, C., Leather, M., Mannion, G., Moore, S. A., Sandseter, E. B. H., Spencer, N. L. I., Waite, S., Wang, P. & Tremblay, M. S. (2022). Play, learn, and teach outdoors—network (PLaTO-Net): Terminology, taxonomy, and ontology. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 19(1), 1-20.
- LeMasters, A. C., Vandermaas-Peeler, M., (2021). 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*, (Erken Görünüm), 1-13. doi: 10.1080/14729679.2021.1925564
- Lerstrup, I. ve Konijnendijk Van Den Bosch, C. (2017). Affordances of outdoor settings for children in preschool: Revisiting Heft’s functional taxonomy. *Landscape Research*, 42(1), 47-62.
- Lewis, T., DiLillo, D., & Peterson, L. (2004). Parental beliefs regarding developmental benefits of childhood injuries. *American Journal of Health Behavior*, 28, 1-8, doi: doi: 10.5993/ajhb.28.s1.7.

- Lin, W., Wu, J., Wu, Y., & He, H. (2022). Development of Teacher Rating Scale of Risky Play for 3-to 6-year-old pre-schoolers in Anji play kindergartens of east China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(5), 2959.
- Lindqvist, P.; Nordanger, U.K. (2007). Better safe than sorry? Risk and educational research. *Educational Studies*. *33*, 15–27.
- Lindroth, J. T. (2015). Reflective journals: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, *34*(1), 66-72.
- 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.
- 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. (2016). Promoting risk-taking and physically challenging play in Australian early childhood settings in a changing regulatory environment. *Journal of Early Childhood Research*, *15*(1), 1-16, doi: 10.1177/1476718X15579743.
- Little, H. (2022). “It’s about taking the risk”: Exploring toddlers’ risky play in a redesigned outdoor space. *Education Sciences*, *12*(10), 677.
- Little, H. ve Sweller, N. (2015). Afordances for risk-taking and physical activity in Australian early childhood education settings. *Early Childhood Education Journal*, *43*, 337-345.
- Little, H., & Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits? *Australian Journal of Early Childhood*, 33-40.
- Little, H., Sandseter, E. B. H., & Wyver, S. (2012). Early childhood teachers' beliefs about children's risky play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *13*(4), 300-316.
- Little, H., Wyver, S., & Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk- taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, *19*(1), 113-131.
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: Implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, *18*(4), 497–513.
- Little,, H. (2010). *Finding the balance: Early childhood practitioners’ views on risk, challenge and safety in outdoor play settings*. Australia association for research in education conference proceedings, 1–12. 28 October-2 December, Melbourne
- Liu, J., & Birkeland, A. (2022). Perceptions of risky play among kindergarten teachers in Norway and China. *International Journal of Early Childhood*, *54*, 339-360

- Logue, M. E., & Harvey, H. (2009). Preschool teachers' views of active play. *Journal of Research in Childhood Education, 24* (1), 32–49.
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books of Chapel Hill.
- Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. *Child Care Information Exchange, 96*, 52-56.
- Malone, K. (2007). The bubble-wrap generation: Children growing up in walled gardens. *Environmental Education Research, 13*(4), 513-527.
- Matua, G. A., & Van Der Wal, D. M. (2015). Differentiating between descriptive and interpretive phenomenological research approaches. *Nurse Researcher, 22*(6), 22–27.
- Maynard, T., & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity? *Early Years, 27*(3), 255–265.
- McClain, C., & Vandermaas-Peeler, M. (2016). Social contexts of development in natural outdoor environments: Children's motor activities, personal challenges and peer interactions at the river and the creek. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 16*(1), 31–48.
- McCurdy, C. A., & Loomis, A. M. (2022). Parent and teacher perceptions of the parent–teacher relationship and child self-regulation in preschool: Variations by child race. *Early Childhood Education Journal, 1-15*. doi: 10.1007/s10643-022-01341-2
- McFarland, L., & 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.
- McFarland, L., Laird, S.G. (2020). "She's Only Two": Parents and Educators as Gatekeepers of Children's Opportunities for Nature-Based Risky Play. In Cutter-Mackenzie-Knowles, A., Malone, K., Barratt Hacking, E. (Ed.) *Research Handbook on Childhoodnature*. Springer International Handbooks of Education. New York, NY: Springer,
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G., & Crowley, K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years, 31*(2), 121-133.
- Mckissack, W. C., (2020). *Supporting risky play in ECEC*. Bachelor of Social Sciences. Finland: Metropolia University.
- McTighe, J. (2010). An Introduction to Understanding by Design. In R. J. Marzano (Ed.) *On excellence in teaching*, (pp.270-299). Bloomington: Solution Tree Press.
- McTighe, J., & Brown, P. L. (2021). Using Understanding by Design to Make the Standards Come Alive Breadcrumb. *Science Scope, 45*(2).

- McTighe, J., & Wiggins, G. (2012). Understanding by design framework. http://chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.sabes.org/sites/default/files/news/5_UbD_WhitePaper0312%5B1%5D.pdf adresinden alındı.
- MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2010), Kurum Açılması ve Kapatılmasına İlişkin Esaslar. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2630_0.html.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2011). Özel öğretim kurumları standartlar yönergesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2012). Milli Eğitim Bakanlığı özel eğitim kurumları yönetmeliği. *Resmî Gazete. Tarihi, 18, 2000*.
- Moralı, D. İ., (2019). *Anaokullarında sunulan riskli oyun fırsatlarının fiziksel özellikler ve yetişkin yaklaşımları bağlamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Morrongiello, B. A., & Hogg, K. (2004). Mothers' reactions to children misbehaving in ways that can lead to injury: Implications for gender differences in children's risk taking and injuries. *Sex Roles*, 50, 103-118.
- Morrongiello, B. A., & Lasenby-Lessard, J. (2007). Psychological determinants of risk taking by children: An integrative model and implications for interventions. *Injury Prevention*, 13(1), 20-25.
- Morrongiello, B. A., & Sedore, L. (2005). The influence of child attributes and social-situational context on school-age children's risk taking behaviors that can lead to injury. *Applied Developmental Psychology*, 3(26), 347-361.
- Moşteanu, N. R. (2022). Improving quality of online teaching finance and business management using artificial intelligence and backward design. *Quality-Access to Success*, 23(187), 1-13.
- Mumcu, S., Yılmaz, S. ve Özbilen, A. (2013). Ekolojik yaklaşımlar doğrultusunda çevresel tercih modeli. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 14, 143-151.
- Nesbit, R. J., Bagnall, C. L., Harvey, K., & Dodd, H. F. (2021). Perceived barriers and facilitators of adventurous play in schools: A qualitative systematic review. *Children*, 8(8), 681.
- Nickerson, R. S. (1985). Understanding understanding. *American Journal of Education*, 93(2), 201-239. doi:10.1086/443791
- Niehues, A. N., Bundy, A., Broom, A., & Tranter, P. (2016). Reframing healthy risk taking: Parents' dilemmas and strategies to promote children's well-being. *Journal of Occupational Science*, 23(4), 449-463.
- Niehues, A. N., Bundy, A., Broom, A., Tranter, P., Ragen J. & Engelen, L., (2013). Everyday uncertainties: reframing perceptions of risk in outdoor free play, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(3), 223-237.

- Obee, P. (2019). *Risky play in early childhood education and care in Norway*. Master thesis. University of Victoria, Canada.
- Obee, P., Sandseter, E. B. H., & 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.
- Obee, P., Sandseter, E. B. H., Gerlach, A., & Harper, N. J. (2020). Lessons learned from Norway on risky play in early childhood education and care (ECEC). *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 99-109.
- Oliver, B. E., Nesbit, R. J., McCloy, R., Harvey, K., & Dodd, H. F. (2022). Parent perceived barriers and facilitators of children's adventurous play in Britain: A framework analysis. *BMC Public Health*, 22(1), 1-17.
- Orestes, L. A., (2015). *The benefits of risky play and adult influence in children's risky play*. Master thesis. University of Victoria, British Columbia.
- Oxfordlearners dictionary, (2021, 09, 01). *Oxford Learner's Dictionary of Academic English*. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/academic/> adresinden alındı.
- Özalp, A. Y., Muhacir, S. A., Ada, Ö. ve Akkaya, U. (2016). Artvin kenti oyun alanlarının yeterlilik açısından irdelenmesi. <https://silo.tips/download/artvn-kent-ocuk-oyun-alanlarinin-yeterllk-aisindan-rdelenmes> adresinden alındı.
- Özay, A. D., Çavdar, P. ve Tekir, Ö. (2020). *Okul sağlığı uygulamalarının iş sağlığı ve güvenliği açısından değerlendirilmesi*. Uluslararası Sağlık Bilimleri Kongresi, 20-21 Haziran, İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (3. Baskıdan Çeviri). *Çeviri Editörleri: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Pellegrini, A. D. (2002). Rough-and-tumble play from childhood through adolescence: Development and possible functions. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 437-453). New Jersey: Blackwell Publishing.
- Perry, N. B., Dollar, J. M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2018). Childhood self-regulation as a mechanism through which early overcontrolling parenting is associated with adjustment in preadolescence. *Developmental psychology*, 54(8), 1542.
- Porsanger, L., & Sandseter, E. B. H. (2021). Risk and safety management in physical education: Teachers' perceptions. *Education Sciences*, 11(7), 321.
- Pretorius, L. (2021). *Parents and teachers' experiences and views of risky outdoor play in early learning centres*. Doctoral dissertation. University of Pretoria, Pretoria.
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: Transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport Education and Society*, 24, 611-623.

- Renick, S. E. (2009). *Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: A case study*. Doctoral dissertation. Texas Woman's University, USA.
- Rossmann, C., (2018). *Children's play preferences and risky outdoor play in the childcare centre*. Master thesis. Hamburg University of Applied Sciences, Germany.
- Roth, D. (2007). Understanding by design: A framework for effecting curricular development and assessment. *CBE—Life Sciences Education*, 6(2), 95-97.
- Sadık, O. ve Ergüleç, F. (2021). Geriye doğru tasarım modeli ve ters-yüz edilmiş sınıflar yaklaşımı çerçevesinde bir öğretim tasarımı dersi tasarımı ve uygulaması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1544-1596.
- Sadownik, A. R., Aasen, W., & Visnjic-Jevtic, A. (2019). Norwegian and Croatian students of undergraduate kindergarten teacher education programs on their professional development and conditions for it. *Online Submission*, 7, 8-21.
- Saez, N. S. (2017). *Let us move forward going backward in TEFL: Potential effectiveness of backward design implementation in teaching English in an elementary classroom*. Master thesis. Alberto Hurtado University, Chile.
- Sando, O. J., Kleppe, R., & Sandseter, E. B. H. (2021). Risky play and children's well-being, involvement and physical activity. *Child Indicators Research*, 14(4), 1435-1451.
- Sandseter E. B. H. (2007). Categorising risky play – How can we identify risk-taking in children's play?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252.
- Sandseter E. B. H. (2009a). Risky play and risk management in Norwegian preschools- A qualitative observational study. *Safety Science Monitor*, 1(13), 1-12.
- Sandseter, E. B. H. (2009b). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 3-21.
- Sandseter, E. B. H. (2009c). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36, 439-446.
- Sandseter, E. B. H. (2009d). Children's expressions of exhilaration and fear in risky play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 92-106.
- Sandseter, E. B. H. (2010). *Scaryfunny: A qualitative study of risky play among preschool children*. Doctoral dissertation. Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway.
- Sandseter, E. B. H. (2011). *Children's Risky Play in Early Childhood Education And Care*. (05 28, 2020) https://www.researchgate.net/publication/275039981_CHILDREN'S_RISKY_PLAY_IN_EARLY_CHILDHOOD_EDUCATION_AND_CARE . adresinden alındı.

- 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.
- Sandseter, E. B. H., Cordovil, R., Hagen, T. L., & 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.
- Sandseter, E. B. H., Kleppe, R., & Kennair, L. E. (2022). Risky play in children's emotion regulation, social functioning, and physical health: an evolutionary approach. *International Journal of Play*, (Erken Görünüm), 1-13. doi: 10.1080/21594937.2022.2152531
- Sandseter, E. B. H., Kleppe, R., & 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.
- 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.
- Schwandt, T. A. (1999). On understanding understanding. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 451-464.
- Selçuk-Kirazoğlu, F. ve Akpınar, İ. (2015). Children psychology and outdoor play areas in Istanbul: Bakırkoy & Beylikduzu cases. *A/Z ITU Journal of the Faculty of Architecture*, 12(1), 107-114.
- 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.
- Smith, H. A., Dymont, J. E., Hill, A., & Downing, J. (2016). 'You want us to teach outdoor education where?' Reflections on teaching outdoor education online. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(4), 303-317.
- Smith, J. A. (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 1(1), 39-54.
- Smith, J. A., & Fieldsend, M. (2021). Interpretative phenomenological analysis. In P. M. Camic (Ed.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 147-166). American Psychological Association.
- Smith, P. K., & StGeorge, J. M. (2022). Play fighting (rough-and-tumble play) in children: developmental and evolutionary perspectives. *International Journal of Play*, (Erken Görünüm), 1-14. doi: 10.1080/21594937.2022.2152185
- Smith, S. J. (1998). *Risk and our pedagogical relation to children: On the playground and beyond*. Suny Press.

- Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*, (51–80). London: Sage.
- Som, İ., Türkan, A., & Altun, S. (2016). Design of Introduction to Educational Sciences course using UbD: The evaluation of prospective teachers' achievement, attitudes and opinions about the course. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4), 1341-1351.
- Spencer, R. A., Joshi, N., Branje, K., Murray, N., Kirk, S. F., & Stone, M. R. (2021). Early childhood educator perceptions of risky play in an outdoor loose parts intervention. *AIMS Public Health*, 8(2), 213.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35–43.
- Stodden, D., Goodway, J., Langendorfer, S., Roberton, m. A., Rudisill, M. E., Garcia, C. Ve Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60(2), 290–306.
- 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), 10469.
- Sutton, L., Smith, N., Dearden, C., & Middleton, S. (2007). A child's-eye view of social difference. *Loughborough: Loughborough University, Centre for Research in Social Policy, Department of Social Sciences*. <https://www.jrf.org.uk> adresinden alındı.
- Şişman, E. E. ve Özyavuz, M. (2010). Çocuk oyun alanlarının dağılımı ve kullanım yeterliliği: Tekirdağ örneği. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 7(1), 13-22.
- Tandoğan, O. (2022). Riskli oyun ve macera oyun alanları. *Megaron*, 17(2), 389-408.
- The Cultures of Thinking Project at Project Zero, Harvard Graduate School of Education, (2015). (2021, 12, 02). <https://pz.harvard.edu/resources/understanding-map> adresinden alındı.
- Tonge, K. L., Jones, R. A., & Okely, A. D. (2019). Quality interactions in early childhood education and care center outdoor environments. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 31–41.
- Tovey, H. (2010). Playing on the edge: Perceptions of risk and danger in outdoor play. In: P. Broadhead, E. A. Wood, J. Howard (Eds.), *Play and Learning in the Early Years*, (79-94). USA: Routledge
- Trust, T., & Horrocks, B. (2017). 'I never feel alone in my classroom': Teacher professional growth within a blended community of practice. *Professional Development in Education*, 43(4), 645–665.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2021, 09, 01). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. Güncel Türkçe Sözlük: <https://sozluk.gov.tr> adresinden alındı.

- Türk Dil Kurumu (TDK). (2021, 09, 12). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. Güncel Türkçe Sözlük: <https://sozluk.gov.tr> adresinden alındı.
- Türkoğlu, Ç., ve Balkan, B. (2020). Öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliğine ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesine yönelik bir alan araştırması. *Kırklareli Üniversitesi Mühendislik ve Fen Bilimleri Dergisi*, 6(2), 216-237.
- Uluçınar, U. (2021). Findings of qualitative studies on Understanding by Design: A meta-synthesis. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 11(2), 167-194.
- Ünüvar, P. ve Kanyılmaz, E. S., (2017). 4-6 yaş çocukları için riskli oyunlara izin verme ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 510-523.
- Valuga, C. C. (2019). *Korean and Swedish teachers' attitude towards risk and permissiveness of risky play*. Master thesis. EWHA Womans University, South Korea.
- Van der Ent, D. E. (2021). *Ready, set, go! A qualitative study into children's engagement in and experiences of risky play in their school's playground*. Master thesis. Utrecht University, Netherlands.
- Van Lankveld, A. (2022). *Risky play in early childhood: Examining the relationship between teachers' beliefs and the provision of risky play for children*. Doctoral dissertation. The University of Auckland, New Zeland.
- Van Rooijen, M., & Newstead, S. (2017). Influencing factors on professional attitudes towards risk-taking in children's play: A narrative review. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 946-957.
- Van Rooijen, M., Lensvelt-Mulders, G., Wyver, S., & 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.
- Veiga, G., O'Connor, R., Neto, C., & Rieffe, C. (2022). Rough-and-tumble play and the regulation of aggression in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 192(6), 980-992.
- Visnjic-Jevtic, A., Sadownik, A. R., & Halavuk, A. (2022). Early Childhood Education teachers' attitudes towards risky play as developed through teacher education and impeded by safety procedures. A report from Croatia. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 22(2), 135-147, doi: 10.1080/14729679.2021.1894952.
- Waite, S., Rogers, S., & Evans, J. (2013). Freedom, flow and fairness: Exploring how children develop socially at school through outdoor play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(3), 255-276.
- Waters, J., & Begley, S. (2007). Supporting the development of risk-taking behaviours in the early years: An exploratory study. *Education 3-13*, 35(4), 365-377.

- Waters, J., & Maynard, T. (2010). What's so interesting outside? A study of child-initiated interaction with teachers in the natural outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 473–483.
- Wells, N. M., & Evans, G. W. (2003). Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311–330.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Pearson.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2011). *The understanding by design guide to creating high-quality units*. ASCD.
- Wyver, S., Tranter, P., Naughton, G., Little, H., Sandseter, EBH., and Bundy, A. (2010). Ten ways to restrict children's freedom to play: The problem of surplus safety. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(3), 263-277.
- Yalçın, F. (2015). *A cross-cultural study on outdoor play: parent and teacher perspective* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yalçın, F., & Tantekin-Erden, F. (2018). Risky play in early childhood education: A risk worth taking. *İlköğretim Online*, 17(4), 1847-1860.
- Yılmaz, S. (2016). Okul öncesi Eğitimde dış mekanlar ve dış mekan aktiviteleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 423-437.
- 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.
- Yılmaz-Uysal, S., ve Çığ, O. (2022) Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği'nin (ORAT) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55(55), 198-218.
- Yumru, G. (2022). *Okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerinin dış mekânda oyuna karşı tutumlarının geliştirilmesi*. Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yurt, Ö. ve Cevher-Kalburan, N. (2011). Early childhood teachers' thoughts and practices about the use of computers in early childhood education. *Procedia Computer Science*, 1562–1570.
- Yurt, Ö. ve Keleş, S. (2019). 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: doi.org/10.1080/03004430.2019.1646740
- Yurtseven, N., ve Altun, S. (2017). Understanding by Design (UbD) in EFL Teaching: teachers' professional development and students' achievement. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(2), 437-461.
- Yurtseven, N., ve Doğan, S. (2018). Okul öncesi öğretimde UbD uygulamaları: Öğretmen ve öğrenci perspektifinden yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 656-671.

- Zafeiroudi, A., & Kouthouris, C. (2021). Teaching outdoor adventure activities in preschools: A review of creativity and learning development. *International Journal of Learning and Development*, 1(2), 141-156.
- Zamani, Z. (2012). The comparison of cognitive play affordances within natural and manufactured preschool settings. *44th Annual Conference of the Environmental Design Research Association: Seattle*.
- Zuiderveen, K. S. (2022). *Increasing the prevalence of risky play in preschool and kindergarten classrooms in The United States*. Master thesis. Grand Valley State University, USA.

EKLER

Ek 1. MEB Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.11.2021-134049



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : E-70297673-605.01-37626646
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Esra KARAKUZU)

25.11.2021

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Pamukkale Üniversitesinin 18.10.2021 tarihli ve E-93282220-302.08.01-118663 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 Sayılı Araştırma Uygulama izinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Esra KARAKUZU'nun, "Çocukların Risk Özelliği Taşıyan Oyunlarının Desteklenmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması" konulu araştırma yapma iznine ilişkin ilgi (a) yazı ve ekleri Genel Müdürlüğümüze incelenmiştir.

Söz konusu araştırma kapsamında geçerlilik ve güvenilirlik uygulaması çalışmasının eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen mühürlü formların kullanılması, araştırmada elde edilen kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi ve araştırma sonucunda elde edilen raporun, basılı ve dijital ortamda Genel Müdürlüğümüze ivedilikle teslim edilmesi gerekmektedir. Ayrıca söz konusu araştırmanın eğitim programının uygulanmasına ilişkin sonraki izinlerinin de Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınması gerekmektedir.

Bu çerçevede araştırma kapsamındaki geçerlilik ve güvenilirlik uygulaması çalışmasının, denetimi İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul idarelerinde olmak üzere Genel Müdürlüğümüze bağlı okullarda yürütülmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Tuncay MORKOÇ
Bakan a.
Genel Müdür V.

Ekler: Mühürlü Formlar

Dağıtım:

- Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğüne
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
- B Planı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Anıtköy Bld.No:98 Milli Eğitim Bakanlığı 5.Blok A KIZILAY Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Çankaya/Ankara Bilgi için: Hazal MERCAN
Telefon No : 0 (312) 413 36 89 Uzman : Öğretmen
E-Posta: hazal.mercan@meb.gov.tr İnternet Adresi: Faks:3122312417
Kap Adresi : meb@izn01.kap.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden C36d-cd25-33e9-a9f7-5c8c koda ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5256&eD=BSCNCPBR1L&eS=134049> adresinden yapılabilir.

Ek 2. PAÜ Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.09.2021-E.100161

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
SAYI: 68282350/22021/G016

Toplantı Tarihi : 8.09.2021
Toplantı Sayısı : 16
Toplantı Saati : 15:00

10.131.1.11
629
13.09.2021

KARAR 3- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi doktora programı 152901008 numaralı öğrencisi Esra KARAKUZU'nun "*Çocukların Risk Özelliği Taşıyan Oyunlarının Desteklenmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması*" yönelik başvuru formunun usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

ASLI GİBİDİR
8.09.2021

Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER
Başkan

Ek 3. Okuma Önerisi Örneği

RİSK FAYDA ANALİZİ

Dışarıda oyun ve öğrenme

RİSK FAYDAANALİZİ NEDİR?

Risk Fayda Analizi (veya bazen değerlendirilmesi), sadece faaliyetin *risklerine* değil, faaliyetin *faydalarına* da odaklanan bir risk analizi yaklaşımıdır.

Risk fayda analizleri açık havada öğrenme ve oyun bağlamında özellikle değerlidir ve Play England, Sağlık ve Güvenlik Yöneticisi ve diğer önde gelen eğitim veya oyun kuruluşları tarafından tercih edilen risk değerlendirme yöntemleri olarak benimsenmiştir.

Risk Fayda Analizi (RBA), riskin çocukların fiziksel, duygusal ve entelektüel gelişimlerinin desteklenmesinde **önemli bir unsur** olduğu ilkesiyle başlar. RBA, karar vericilerin bir faaliyetin içerdiği risk seviyesinin "buna değer" olup olmadığını, başka bir deyişle, çocukların faaliyetten elde edebilecekleri faydaların, faaliyetle ilişkili risklerden daha ağır basıp basmadığını belirlemelerine yardımcı olur.

Bir RBA yaklaşımı kullanmak riski nasıl azaltacağımızı ve riskle nasıl başa çıkacağımızı netleştirmeniz ile ilgili düşüncelerinizi sistematize etmenize yardımcı olur. Riskleri incelemenin yararlı (ve bazen de eğlenceli) bir yolu, çocukların aktiviteye katılmamaları durumunda neler kaçırabileceklerini hayal etmektir - neredeyse bir "ters" risk değerlendirmesi gibi.

www.piloutdoors.org.uk

*Çocuklar ateş yakmayı ve kontrol etmeyi hiç öğrenmemişlerse, hangi deneyimleri kaçırdılar?
Bu becerileri hiç öğrenmemişlerse gelecekte ne gibi risklerle karşılaşabilirler?*

Bu şekilde ifade edildiğinde, bir aktivitenin nasıl önemli beceriler sağladığını ve dolayısıyla çocukların bunu risk değerlendirmesi yaparak deneyimleyebilmelerini sağlamanın önemini göstermek kolaydır. Çocuklar, güvenli, yönetilen bir ortamda risklerle mücadele ederek ve ilgili, bilgili yetişkinler tarafından desteklenerek, büyüdükçe daha büyük riskler alma becerisini ve güvenini kazanırlar.

Risk sadece fiziksel eylemlerle ilgili değildir - örneğin bir ağaca tırmanmak veya kaymak yapmak. Aynı zamanda entelektüel riskler almakla da ilgilidir - herhangi bir şeyi ilk kez denemek, yeni fikirleri test etmek, diğer insanlarla aynı fikirde olmasanız bile (veya özellikle böyle durumlarda) onları kabul etmek. Çocuklar ayrıca yaşamları boyunca duygusal risklerle karşılaşacaklardır, bu nedenle okulunuzda veya ortamınızda bir risk alma kültürü geliştirerek, çocukların ilerideki zorlu zamanları yönetmeleri için dayanıklılık, düşünce netliği ve pratik beceriler geliştirmelerine yardımcı oluyorsunuz.

MORE INFORMATION AND INSPIRATION

- Managing Risk in Play Provision – Play Safety Forum / Play England: [Download the PDF.](#)
- The Health and Safety Executive's High Level Statement on Children's Play: [Download the PDF.](#)
- Play Safety Forum – have a look at their risk benefit booklet and form – [Download the PDF.](#)
- Read about risk embracing school playgrounds in Berlin: [Download a PDF booklet](#)



KENDİ KOŞULLARINIZA UYARLAMAK

Hali hazırda çalışan bir risk değerlendirmesi bilgisine sahip olmalısınız - yazılı olarak RA'larınız olacak ve her oturumda 'dinamik olarak' risk değerlendirmesi yapacaksınız.

RBA, sizi heyecan verici aktiviteyi *engellemek* yerine nasıl *etkinleştirebileceğinizi* düşünmeye davet ediyor. **Tehlikelere** bakmanız ve dengelendiğinde tehlikenin **kabul edilebilir bir riski** mi yoksa **kabul edilemez bir riski** mi temsil ettiğine karar vermeniz gerekir.

Sonuç, kendi yetenek ve güven düzeylerine ve ayrıca risk bağlamına bağlı olarak her çocuk için farklı olabilir - işte bu noktada hafifletici faktörler veya "önlemler" devreye girer.

Hali hazırda yaptığınız faaliyetlerden bazılarının faydasını değerlendirmek için arka sayfadaki RBA şablonunu kullanın. Daha sonra, onu kullanabildiğinizden (yeterince alıştırmaya yaptıysanız) emin olduğunuzda, çocuklara dışarıda başka neler yapmak istediklerini sorun ve birlikte bunu nasıl gerçekleştirebileceğinizi belirlemek için RBA tablosunu birlikte inceleyin.

RİSK FAYDA ANALİZİ

Yer / Aktivite:

Tarih:

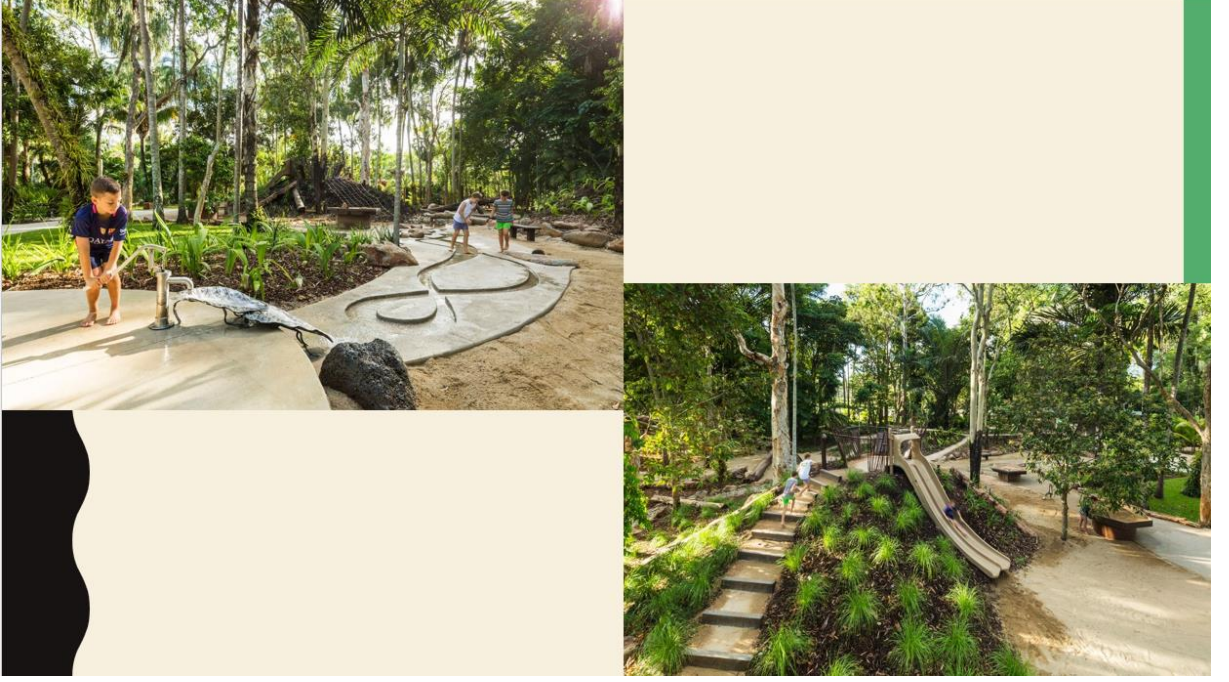
Değerlendirmeyi yapan:

İnceleme tarihi:

Faydalara karar vermenin iyi bir yolu, çocukların bu aktiviteye katılmaması neleri KAÇIRACAKLARINI düşünmektir - neredeyse bir "ters" risk değerlendirmesi gibi!

Aktivite	Çocuklar bu aktiviteden nasıl YARARLANACAK?	Ortam	Tehlikeler	Kimler risk alacak?	Yaralanma riskini azaltmak için alınan ÖNLEMLER	Risk DÜZEYİ: D/O/Y

Ek 4. Risk- Tehlike Farklarının Tartışıldığı Görsellerden Bir Örnek

Ek 5. Oturum Sırasında Oyun Sağlayıcılığı İncelenen Oyun Alanı Görself

Ek 6. Oturum Sırasında Oyun Sağlayıcılığı İncelenen Oyun Alanı Görseli



Ek 7. Oturum Sirasında Oyun Sağlayıcılığı İncelenen Oyun Alanı Görsele

Ek 8. Oturum Sırasında Paylaşılan Riskli Oyun Görsellerine Örnekler

Ek 9. Bir Katılımcının Okul Bahçesi Görseli

Ek 10. Riskli Oyunun Yararları Konusunda Yapılan İstasyon Çalışması

:Padlet

Esra Karakuzu • 18d

Riskli Oyunun Yararları

İzlediğiniz oyunları göz önünde bulundurduğunuzda bu oyunun çocuklar için...

Esra Karakuzu 9ay

Fiziksel gelişim açısından yararları neler olabilir?

8

- Anonim 8ay bedeninin sınırlarını (yapabildiklerini ve yapamadıklarını) keşfeder
- Anonim 8ay kaba ve ince motor becerileri artar
- Anonim 8ay Kaba motor gelişimini destekler
- Anonim 8ay Denge becerisi gelişir
- Anonim 8ay bedenini tanır,fiziki sınırlıklarını keşfeder.
- Anonim 8ay El göz koordinasyonu gelişir
- Anonim 8ay Günlük yaşam becerileri gelişir
- Anonim 8ay nesnelere kontrol etme becerisi gelişir.
- Yorum ekle

Esra Karakuzu 8g

Bilişsel gelişim açısından yararları neler olabilir?

9

- Anonim 8ay özgüven artar,sınırlarını keşfeder
- Anonim 8ay deneyimlerle beyin gelişimi desteklenir
- Anonim 8ay tekrar eden deneyimler öğrenmeyi destekler
- Anonim 8ay gözlem ve planlama becerisi gelişir
- Anonim 8ay problem çözme becerisi gelişir.
- Anonim 8ay risk-tehlike yönetimini kazanır,problem çözme,süreç yönetimi.
- Anonim 8ay Uyarıcı ortamı zenginleşir.
- Anonim 8ay Bilişsel süreç becerileri gelişir.
- Anonim 8ay derinlik algısı gibi farkındalık kazanır
- Yorum ekle

Esra Karakuzu 9ay

Sosyal-duygusal gelişim açısından yararları neler olabilir?

15

- Anonim 8ay İşbirliği
- Anonim 8ay Yardımlaşma
- Anonim 8ay Öz güven
- Anonim 8ay sosyalleşir,grup dinamiği artar
- Anonim 8ay Kendini tanıma yeterliliklerini fark etme
- Anonim 8ay Empati yeteneğini geliştirir
- Anonim 8ay paylaşma
- Anonim 8ay Keni duygularını tanır ve başkalarının duygularını fark eder.
- Anonim 8ay öz düzenleme becerilerini geliştirir, sıra bekleme, başkalarının oyun alanına saygı duyma gibi davranışları geliştirebilir
- Anonim 8ay Kendini tanır.
- Anonim 8ay Kurallara uyma kazanımı sağlar
- Anonim 8ay olumlu benlik gelişimi kazanır.
- Anonim 8ay kendine yetebilme kabiliyeti kazanır.
- Anonim 8ay olayları kabul edip,üstesinden gelebilme.
- Anonim 8ay deneyim kazanma
- Yorum ekle

Esra Karakuzu 8g

Dil gelişimi açısından ne gibi yararları olabilir?

7

- Anonim 8ay Nezaket sözcükleri
- Anonim 8ay saygı içeren cümleler
- Anonim 8ay iletişim gücü artar,kendini ifade gücü artar
- Anonim 8ay iletişim
- Anonim 8ay sesini kullanmayı öğrenir.
- Anonim 8ay ikna kabiliyeti gelişir,kelime dağarcığı genişler,dinleyici rolü gelişir.
- Anonim 8ay jest mimikleri tanır
- Yorum ekle

Esra Karakuzu 9ay

Başka ne gibi yararları olabilir?

6

- Anonim 8ay öz bakım becerileri gelişir.
- Anonim 8ay Kendini tehlikelerden korumayı öğrenir.
- Anonim 8ay çevre bilinci gelişir,etrafındaki devam eden yaşamı ve insanları farkeden.
- Anonim 8ay Risk değerlendirmesi yapma becerisi gelişir
- Anonim 8ay Merak etme, keşfetme arayışı desteklenir
- Anonim 8ay dünyayı tanıma,anlama ve içselleştirme
- Yorum ekle

Ek 11. Katılımcıların Aylık Aile İletişimi Planlamaları

:Padlet

Esra Karakuzu + 8 • 1sn

Ebeveynlerle ne yapmalı... 😊

Uygulamalarımda ebeveyn desteğini alabilmek için neler yapabiliriz?

ilk olarak velilere riskli oyun nedir neden gereklidir konusunu ifade edip kendi çocukluk yıllarını hatırlatmak tehlike ve risk terimlerin farkını ortaya koyarak ise başlarım. Daha sonra konu ile ilgili araştırma sonuçlarını veli ile paylaşırım. Her gün örnek uygulamalardan kesitler gönderirim. Sonra çocuklar ile bahçede keyifli bir oyun planları oynatırım bununla ilgili video paylaşımı yapar çocuklardan evde bu oyuna dair sohbet etmelerini isterim. Velilere bir gezi planlarım. Gideceğimiz yer ve buradaki olası riskler ve alınacak tedbirleri belirtirim. Geziden sonra velilere değerlendirme toplantısı yaparım. Veliler olmasa da bizim çocukların yararını, olası riskleri her zaman değerlendirdiğimizde anlatırım. Veli öğretmene güvenirse öğretmenle hemen hemen her konuda işbirliği yapar.

Ebeveynlerle ne yapılmalı?

her ay başında aile çemberi yaparım aylık planımdan örnekler yaparız

1.Sene başında veliler ile birebir görüşmeler yapma.2.Aile katılımını sağlayacak etkinlikler planlama.3.Veliler ile birlikte bir kitap seçip (konu ile ilgili) okuyup inceleme.4.Kahve günü planabilirim.5.Makalelerin olduğu bültenler paylaşılabilir.6.Sinema veya tiyatroya gidilebilir.7.Sınıf pikniği düzenlenip çocuklarıyla doğada birlikte vakit geçirmeleri sağlanabilir.8.Riskli oyun ile ilgili etkinlik örnekleri verilir.9.Veliler ile görüşmeler yapılabilir.10.Kendi geçmiş yaşantılarımızdan da bahsederek sohbet fırsatları yaratıp ebeveyn ile aynı duyguyu ve düşünceleri paylaştığı fikri verilir.11.Sene başında veli iletişimini artırma yolları hakkında ebeveynlere anket sunularak fikre ortak ederek katılım artırılabilir.

Ebeveynlerle tanışma, kaynaşma, güven oluşturma

-Okulun bahçesinde tanışma toplantısı/pikniği yapıp oyunun öneminden bahsedilir.

Piknikte serbest oyunlar oynatılarak velilerin kaygıları azaltılabilir.

Velileri oyunlara katıp çocukla çocuk olmalarını sağlayabiliriz

-Aile ev ziyaretleri yapılabilir

Aile dinamiklerine göre oyunlar oynanır riskler alınabilir,

1- Ailelerimle bir araya gelip riskli oyunlar başlığı altında hazırladığım içerisinde riskli oyunlara dair örneklerin yer aldığı bir sunum yaparım.

-tehlike ve risk kelimelerinin onlar için ne anlama geldiğini öğrendikten sonra onlara bu kelimeler arasındaki farkı anlatmaya çalışırım.

2- Aile katılımı riskli oyun etkinlikleri planlarım. Böylece çocuklarımızın riskli oyunlarla kazandıkları özgüveni, cesareti, tecrübeyi, hazza, ... edinimleri kendilerinin de tecrübe etmiş olmasına olanak veririm.

3- Riskli oyunlar sırasında çocuklarımızın alabildiğim görüntülerini ailelerimle paylaşırım.

4- Kendilerinin de haftasonu riskli oyun deneyimleri yapmalarına teşvik ederim.

Ailelerle kendilerinin de yapabilecekleri riskli oyun örneklerini haftalık olarak paylaşırım.

5-her şey güvenle başlar... İlk yapacağım onların güvenini kazanmak olur.

Okulun ilk ay oyuna dair sunum,bilgi ve karşılıklı paylaşım toplantısı yapılır.Daha sonraki aşamada velilerin çocukluklarına dair hatırladıkları ve zevk aldıkları oyunlar üzerine paylaşım yapılarak paylaşılan oyunlar oynanır çocuklar izleyici olur.Planın 3. aşamasında veliler gruplandırılarak günün serbest oyununa gözlemci olarak katılır ve kendi planladığı bir oyunu farklı mekanlarda(dış mekan- iç mekan-orman- bahçe vb) çocuklar ile birlikte oynar.Son 4. aşamada ise tüm sınıf veli ve öğrencileri karar verilen bir oyunu ebeveyn ve öğrenci birlikte oynar.

☆Donem basında katılımı zorunlu, veli öğretmen kahve saati

☆ilk kahve saatinin ardından veli oryantasyon toplantısı

☆HAFTALIK BULTEN

☆DOGA ETKİLEŞİM PRAMİDİ VELİLERLE

☆VELİYE SINIF ZİYARETLERİ

☆veli ev ziyaretleri

☆sınıf içi riskli sayılabilecek etkinliklere pisirme sınıfına veli daveti

☆Veli okuma saati evde ve okul kutuphanesinde

☆aile katılımı göster anlat

☆veli geri donus formları

(mutlaka bireysel cevaplanmalı)

☆OKUL ONCESİNDE GELİŞİMİN EN ÖNEMLİ GELİŞİM DESTEKÇİSİ OYUNUN ONEMİ AYLIK ANLATAN BİR CAY SAATI

☆VELİ KATILIMLI RİSKLİ OYUN SAATI

çalışma örneklerinden birer parça göndermek ve üzerinde konuşmak riskli risksiz yanlarını konuşmak

Etkinlikler ,okul düzenlemeleri yaparken velilerin görüşlerine başvurmak.

ilişkileri kuvvetlendirmek için ev ziyaretleri

iftar yemeği,kahve falı bakma etkinliği,

baba-kız,baba-oğlan etkinlikleri, kermes ve sosyal projeler,piknikler

okul gezileri yapmayı planladığımızdan bahsedebiliriz

Ek 12. Okul Bahçelerinin Risk Sağlayıcılığının Artırılması Grup Çalışması

Padlet

Ezra Karakuzu • 5 • 15m

Okul bahçesi risk sağlayıcılığının yükseltilmesi planlamalar ve tasarımlar
Kendi okul bahçem için neler yapabiliriz? İmkanlarımız neler? Kimlerin desteğini alabiliriz?

1. Grup	2. Grup	3. Grup	4. Grup
<p>bahçe alanı çok uygun ve geniş fakat tek düze görünüyör farklı boyutlarda kütükler ile hareket sağlanabilir.</p> <p>merkezi bir okul olduğu için iş birlikleri kolay sağlanabilir.Maddi kaygı olmadan gerekli basit düzenlemeler için ortaklar kolay bulunur.</p> <p>Çamur mutfağı oluşturulabilecek bir alan var bunun sağlanmasını isterim.</p> <p>Duvarlar sanat etkinlikleri farklı etkinlikler için kullanılabilir.Ahşap eklemeler ile farklı gelişimsel alanlar sağlanabilir.</p> <p>Lastikler atılarak dağınık şekilde bahçe alanı çocukların kullanımına açılabilir.Hobi bahçesi çocukların kullanımını için gerekli hale getirilebilir.</p> <p>bahçede sıralar sürprizler için çalışmalar yapılabilir.Tamamen riskten tehlikeyden arındırılmış boş bir alan.</p> <p>arka bahçe tehlike ve sağlık açısından dönüştürülmesi gerekir,yan ev ile olan bağlantılar giderilerek onarım yapılabilir.</p> <p>fiziksel hareket için basit planlamalar yapılabilir.</p> <p>Yukarıda toprak olan alan geniş kullanım için düzeltilir.Sınıf içi etkinliklerin dışında devamı için etkinlik alanları sanat,müzik,hikaye için yapılabilir.</p> <p>alan çok müsait çok basit dönüşümler sağlanabilir.</p> <p>yerel ve küçük bir alan olduğu için işbirliği sağlanarak çözümler geliştirilebilir.</p>	<p>Okul bahçesindeki çeşmenin yanına su duvarı yapılabilir. Veililerden renkli kaplar isteyerek yardım alınabilir.</p> <p>Ses duvarı eklenebilir. Duvarlara kara tahta eklenebilir. Malzemeleri dışarıda bırakmadığımız için belediyeden kullanılmamış çöp kovaları istenerek malzeme depoları oluşturulabilir. Betüller.</p>	<p>Okul bahçesine büyük küçük lastikleri gömerek köprüler yapılabilir.</p> <p>Okul duvarına borular asılarak su akımı sistemi kurulabilir.</p> <p>Okul duvarına çeşitli malzemelerden kapaklar asılarak ses çalışması</p> <p>Bahçedeki ağacın gövdesine istediğimiz yükseklikte basamaklar yapılabilir.</p> <p>Büyük karton koliler bahçeye yerleştirilerek oynamaları sağlanabilir.</p> <p>Çadır için çubuklar sabitlenip örtü temin edilebilir.</p> <p>STEM atolyesi duvarına kara tahta monte ettirilebilir.</p> <p>Çift taraflı bantlarla kolaj tekniği ile bahçedeki doğal malzeme çalışması.</p> <p>Sabitlenmeyen kasalar makaralar bahçeye yerleştirilebilir.</p> <p>Ağaç dalına ip bağlanabilir.</p> <p>Büyük bir saksıya kuru dallar yerleştirilip boncuk vb. geçirme.</p>	<p>Aile desteği sağlanarak hem Aile katılım etkinliği gerçekleştirilmiş olur hem de materyal çeşitliliği sağlanabilir.</p> <p>Asfalt alana yumuşak bir zemin oluşturularak serbest lastikler kalın ipler bırakılabilir.</p> <p>Asfalt alana kum-su havuzları lastik ve su boruları kullanılarak yapılabilir yine bu alana eski tencere-tava vb. Materyaller bırakılabilir.</p> <p>Denge tahtası koyulabilir Ya da denge için ip gerilebilir</p> <p>Uzunlu kısalı kütükler boş çim alana eklenebilir</p> <p>Tencere/tava/kaşık ses duvarı eklenebilir</p> <p>Salıncakların olduğu yerdeki duvara ya da açık alana ahşap tahta ya da boyama duvarı yapılabilir</p> <p>binanın yan tarafında kum havuzunun olduğu bölgeye ayçiçeği ya da nane vb bitkiler dikilebilir</p>

Ek 16. Sınıftaki Riskli Oyun Deneyimlerimiz Panosu

:Padlet

Esra Karakuzu + 3 + 1sn

Sınıftaki riskli oyun deneyimlerimiz...

Sınıfınızdaki çocukların oyunlarını riskli oyun kategorilerini göz önünde bulundurarak gözlemleyin. Gördüğünüz riskli oyun deneyimlerini burada paylaşabilirsiniz.

serbest zamanda etkinlikler için iple bir materyal hazırlarken bir anda ipin diğer ucunu alıp sınıf kapısından koridora doğru ipi uzatmaya başladı bir kızım. ne yapacağını merak ederek hiçbir şey söylemeden göz ucuyla ona bakarak işimi yapmaya devam ettim. sonra seslendi öğretmenim bak diye kıkırdarak. ben de ipin bendeki ucunu bırakmadan gittim yanına bir anda bütün sınıf koridorda için bir yerinden tutup koşturmaya başladılar. "Örümcek" gibi ağ yaptılar. sadece boyunlarına dolamaya çalıştıklarında uyardım onları. bu eğitim öncesinde bu deneyimi yaşamalarına bu kadar rahat fırsat vermedim. o kadar çok eğlendik ki:)

Serbest oyun zamanlarında kendilerinin risk alıp beni m sadece gözlemcisi olduğum riskli oyunları

Oyun zamanlarında ise parkur kuruyorum daha çok koşmalı zıplamalı çok yüksek olmayan bir şeylerin üzerinden atlamak denge tahtasında yürüme hareketlerinin olduğu spor salonunda ya da sınıfta yaptığımız oyunlar. Bahçede tek kaydırak var bana göre riskli oyunlar çünkü bir çok çocuğa yetmiyor üst üste kayıyorlar yüreğim ağzımda çok az izin verebiliyorum.

Parkur oyunları ile çocukların engel üzerinden zıplama, hafif yüksek bir yerden atlama gibi faaliyetler yapması, karlı ve yağmurlu günlerde dışarıda oynanan oyunlar, topal karga kör ebe, çuval yarışı gibi geleneksel oyunlarımız risk içeren ve sınıfızda oynadığımız oyunlar.

Ek 13. Öğretmenlerin Riskli Oyunlara Etkisini Yönetmeye Yönelik Beyin Fırtınası

Riskli oyunlara yönelik engelleyici/ destekleyici etkilerimizi yönetmek için neler yapabiliriz?

Mentimeter

İyi taraflarına çocukların kazanımlarına odaklanabiliriz Ö3

Eğitilmeye katılabiliriz. Daha fazla risk almaya deneyebiliriz Ö4

Sakin katabilmeyi öğrenmeliyiz. Oyunun riski değil faydası odak noktamız olmalı Okul bahçesinde uygun ortam hazırlanabilir Ö7

Kesinlikle böyle bir eğitim almalı, daha çok öğretmenle görüşmeli, hatta sınırlarımızı zorlayıp şehir dışından ve yurt dışından meslektaşlarla okullarla iletişime geçip bilgi ve deneyim alışveriş yapmalıyız Ö10

Kendimizi geliştirebiliriz geliştirdiğimiz yönlerimizi ailelere aktararak işbirliği sağlayabiliriz. Çocukları merkeze alıp uygulamaya yönelerek sınavabiliriz tutumlarımızı. Fiziki ortamları basit değişimler ile riske dair düzenleyebiliriz. Ö2

Neyi ne için yaptığımız bilincinde olarak etkinliğimizi planlayarak velinin öğretmene olan güven duygusunun gelişimini kolaylaştırabiliriz. Öğretmenin profesyonelliğine inandırmalıyız. Ö8

Kendimize güvencere yola çıkıp hem kendimizi hem de bulunduğumuz ortamı cesaretlendirerek işe başlamalıyız. Ailelere de çocukların bu riskli oyunlarda mutlu olukları ve onların gelecekları için birçok katkı sağladıklarına dair bir eğitim verilebilir Ö6

Riskli oyunlarla ilgili ilk önce kendi bakış açimizi değiştirmeliyiz. Veli ve okul idaresi ile işbirliği yapmalıyız neyi neden yaptığımızı açıklamalıyız Ö5

Ek 14. 12. Oturum Sırasında Oluşturulan Riskli Oyun Politikaları

:Padlet

Esra Karakuzu + 2 • 1sn

Riskli Oyun Politikalarımız

Örneklerden de faydalanarak kurumunuz/sınıfınız için bir riskli oyun politikası oluşturunuz.

	<p>1. GRUP:</p> <p>A.itiş kakış riskli oyunlara dair sınıf politikamız;amaç: çocukların bu oyunla kendini koruma,bedenini farketme,empati becerisi,gücünü tanıma ve kontrol,duygularını tanıma kendini ifade gibi bütünsel gelişim yararı sağlayan bu oyunların sınıf içi ve sınıf dışı eğitim planı içine alınması.</p> <p>B:Riskleri: Düşme- Yaralanma,kırık-çıkık, akran zorbalığı,oyundan çıkıp kavgaya dönüşmesi,şiddete meyletme ve bundan güven kazanma.</p> <p>C: Riskleri Kontrol Yöntemleri;Sürecin başında oluşan riskler hakkında eğitimci çocuklar ile durumu paylaşır,üzerine konuşur,duygularını açmasını ister.Her durumda olan ve olması gerekenler üzerine tartışmalar ile riskli oyunun yararları içselleştirilip kazanımlar sağlandığında eğitimci ortamda izleyici rolüne girer.Ebeveynler ile yapılacak görüşme ve eğitimler ile konu hakkında bilgiler verilerek destek sağlanır.</p> <p>Fiziki ortamın oyuna uygun şekilde düzenlenmesi,geniş alan sağlanması,çarpma-vurma gibi tehlikeli materyallerin ortamdan çıkarılması.Bu oyun alanında yumuşak sünger,minder gibi taşınabilir materyaller kullanılır.Eğitici süreç içinde iletişim dilini yapma! yerine neden yaptın,ne oldun hissettin gibi açık uçlu sorular ile riskleri yönetebilir.</p> <p>D ebeveynler ile ortak itiş kakış oyunları etkinliği düzenlenir. böylece tüm birleşenler sürece katılmış olur.</p>	<p>Grup 2 Riskli oyunda dogal malzemeler(tas kum vs.)</p> <p>Amac ve kazanımlar</p> <ul style="list-style-type: none"> *Dokunsal duyu ile zihinsel gelişimi *farkli doku, ebat, renk gibi cesitliliğe sahip tasların özelliklerini kavrayabilme ve bilissel desteklenmesi *bilissel olarak tasın ağırlığı vs gibi özellikleri ile bedensel farkındalıklarını tanımlayabilmesi * hayal gucu kullanımı ile tasları farklı nesnelere benzetme ve boyama vs gibi destekler ile hikayeler oluşturma, mandala yapma vs. * fırlatma becerisinde kaba motor becerilerini kullanması Tasarım yaparak ta ince kaba motor becerilerini desteklemesi <p>Riskler</p> <ul style="list-style-type: none"> * fırlatma esnasında çevresel farkındalığını kullanmama ,bir arkadasını yaralama olabilir * bedensel farkındalığını hesaba katmadan ağır bir taşı kaldırmaya calıssa kendi ayagina dusurebilir. * alanda bulunan büyük ebatlardaki tasların üzerinde yurumek istedigı noktada dengede durmıssa dusup yaralanabilir.
--	--	--

Ek 15. Eğitim Davet Afışı



Eğitime davet...

Okul öncesi öğretmenlerine yönelik "Risk Özelliği Taşıyan Oyun" Öğretmen Eğitimi Programı

28 Mart-22 Nisan 2022 tarihleri arasında düzenlenen uzaktan eğitime katılmak için lütfen formu en geç 20 Mart tarihine kadar doldurunuz.

<https://forms.gle/NUMo3ixtxqPNr3UM9>

- *Eğitim sonunda katılım sertifikası verilecektir.
- *Eğitim süresi: Haftada 3 gün toplam 20 saat
- *Kontenjanımız 30 kişi ile sınırlıdır.
- *Eğitime katılım ücretsizdir.

Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı

İletişim: ekarakuzu151@posta.pau.edu.tr / [REDACTED]

Ek 16. Programın Hazırlanması Sürecinde Alınan Eğitimler

Tarih	Eğitimin Adı	Eğitimci
Nisan 2017	Risk it-Risk Management in Education	Claire Warden
20-24 Temmuz	The Importance of Your Why Before, During, and After Covid	Lisa Murphy
2020	Life-Derived Learning in Challenging Times	John Yiannoudis
The play first summit	Using The Life Experiences of Children In The Classroom	Lynette Arthur
	Original Learning In Early Childhood	Suzanne Axelson
	A New (and Better!) Normal	Tom Hobson
	How Come We're So Afraid for Our Kids?	Lenore Skenazy
	Stop Stealing Childhood in The Name Of Education!	Maggie Dent
	Play, Freedom, And Trusting Children	Kisha Reid
	Anji Play: The Safety of Being Seen, Heard, And Free	Cheng Xueqin
	How School Closures Have Renewed Our Understanding Of The Value Of Play	Peter Gray
	"Take The Key and Lock Them Up" Policing Is A Play Equity Issue	Ijumaa Jordan
	Nature Art's Healing Power in Early Childhood	Marghanita Hughes
	Leading By Heart and Soul: Documentation to Share, Connect and Reflect	Wendy Lee
	From Protests to Play: Letting Children Have a Say	Chazz Lewis
	Establishing Equitable Classrooms	Sonya Philip
	The Power in Children's Problem Solving and Independence	Janet Lansbury
	Let's Spark an Early Childhood Education Revolution	Rae Pica
	How To Market Your ECE Program/Business	Chris Bennet
	Childhood Poverty and Multiple Intelligences	Elena Maschwitz
	Re-Opening Trauma Informed Practice	Dr. Mine Conkbayır
Ağustos 2020	Future Learn- The Importance of Play	Elizabeth Wood Jackie Marsh
16 Eylül 2020	Alternatif Okullar - Orman Anaokullarında bir gün ve günlük akışın altındaki felsefe	Andrea Kenk
6 Kasım 2020	Risky Play Froebel USA	Rachel A. Larimore
Ocak 2021	Connecting Young Children and Nature: How to Educate and Enchant	Dr. Ruth Wilson
Ocak 2021	The Impact of Natural Elements on Early Learning Spaces: A Global Perspective	Gary Bilezikian
Ocak 2021	Your Natural Playscape Makeover	Rusty Keeler

Tarih	Eğitimin Adı	Eğitimci
Ocak 2021	Preschool Beyond Walls: Integrating Nature into the Preschool Classroom	Rachel A. Larimore
Şubat 2021	Saying yes to risky play	Rusty Keeler
17 Nisan 2021	Using Nature as another teacher in family child care	Rachel A. Larimore
23-25 Nisan 2021	OMEP-Okul öncesi eğitim konuşmaları Çocuğa bakış ve güncel eğilimler – Orman Okulu Yaklaşımı	Deniz Kahriman Pamuk F. Nilgün Cevher Kalburan Mine Büyükyaprak Begüm Özkan Raziye İkbal Aksakallı
28 Nisan 2021	5. Erken Çocukluk Sempozyumu- Riskli oyunların çocuk gelişimine etkisi	F. Nilgün Cevher Kalburan
11 Mayıs 2021	Nature based learning environments: what every early childhood program leader needs to know	Rachel Larimore
22 Mayıs 2021	İlham Yolculuğu Paylaşım Zirvesi- Okul öncesi eğitimde Doğa temelli uygulamalar	Büşra Çelik Bayraklı
27 Mayıs 2021	Overcoming the Challenges of Integrating Nature into the Early Childhood Classroom	Rachel Larimore
20-25 Haziran 2021	Early Years Disappointment, Risky Play, Brain Development. and Schools	Maggie Dent
Teacher	Raising Free People: Unschooling as Liberation & Healing Work	Akilah S. Richards
Tom's Play Summit	The Secret of Good Teaching	Lisa Murphy
	Theater, Movement, and Imagination: The Freedom to be Your Authentic Self	Caitlyn McCain
	Free to Learn	Peter Gray
	Free People Make the Best Learners	Denisha Jones
	Peaceful Parenting; Peaceful Teaching	Laura Markham
	An Early Years Curriculum that Emerges from a Child in Nature	Jan White
	"Learning Stories'- Truly Meaningful Early Childhood Documentation & Assessment	Wendy Lee
	Parenting Takes a Village	Tania Hino
	Teaching Connection to Place and Culture: A Māori Perspective	Brenda Soutar
	Talking to Children About Race, Gender, Justice, and Consent	Lalena Garcia
	Life-Derived Learning	John Yiannoudis

Tarih	Eğitimin Adı	Eğitimci
	The "Good Enough' Studio: Art Therapy through the Prism of Space, Matter and Action	Nona Orbach
	Imagining School at the Center of Society	Ekaterina Rybakova
	Land As First Teacher	Hopi Lovell Martin
	Play Empowers	Kisha Reid
	Being Together With Children in Nature	Liana Chavarin
	Homeschool/Unschool Parents: Trading Meaningless Curriculum for Meaningful Conversation	Natalie Pipkin Philip Mott Sarah Beale
	Transforming Challenging Behavior in Early Childhood Education	Barb O'Neill
	Child Honouring: Let's Turn This World Around	Ratti Cavoukian
	Lying, Philosophy, Autism. and Activism	Suzanne Axelsson
	The Grammar of Matter	Roberta Pucci
	Our Babies are Our Future Elders	Jackie Bennett

Ek 17. ORTÖ-Ö Eklenen Maddelere Yönelik Yazışmalar

16.12.2022 10:39

Gmail - Adaptation process of the T-TRIPS



Esra Karakuzu <esragnc88@gmail.com>

Adaptation process of the T-TRIPS

7 ileti

Esra Karakuzu <esragnc88@gmail.com>

15 Nisan 2021 13:04

Alıcı: "Bundy,Anita" <anita.bundy@colostate.edu>

Dear Dr. Bundy,

I am writing this mail to give information about the adaptation process of T-TRIPS to Turkish and to kindly ask a few questions.

6 academicians gave feedback to the scale translation. Some of the feedback was about adding items from two newly defined categories to the scale. Similarly, Ihrig suggested adding items to represent the new categories. We also decided to consider Ihrig's other suggestions in their thesis:

- We added the phrase "When responding to each question, please consider your practice for the majority of your students (except for the most and the least capable children)".

- We asked the participant to indicate their gender and the distribution of children in their class by gender. We also included a question to determine the number of children per adult.

- In addition, we created additional items for dangerous tools as well as adding new items for newly defined categories as following:

1. Would you let the majority of your students watch their peers or older children playing risky games (exciting play including risk of physical injury)? (vicarious risk)
2. Do you provide opportunities for your students to watch older children playing risky games? (vicarious risk)
3. If the children played by hitting the wall on the bike repeatedly, would you let them continue the game? (play with impact)
4. Do you provide areas (cushions, pillows, etc.) in play settings where children can jump comfortably and hit repeatedly? (play with impact)
5. Would you let your student use a jigsaw to cut a hard surface while you provide hand-over-hand support? (dangerous tools)
6. Do you let most of your students nail out with the hammer while you are close by? (dangerous tools)
7. Would you let a child go head-first down a slide while their peers play around? (high speeds)
8. Would you let the majority of your students swing very fast on a swing when no one is nearby? (high speeds)

We need your views on the new additions. We would be grateful if you could review and share your thoughts and suggestions, if any.

Thank you in advance,

Best regards

Bundy,Anita <Anita.Bundy@colostate.edu>

28 Nisan 2021 00:47

Alıcı: Esra Karakuzu <esragnc88@gmail.com>

Cc: "Bundy,Anita" <Anita.Bundy@colostate.edu>, "Ihrig,Kristina" <Kristina.Ihrig@colostate.edu>, "Grady,Patricia" <Patricia.Grady@colostate.edu>

Hi Esra,

I really like these items. I do have a few questions:

-Some are likely related to the English translation of the items. I don't know you want me to edit the English but if my team can add these to the English version, I would like your permission to edit.

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=9e1ecd020c&view=pt&search=all&permthid=thread-a%3Ar596441546731013021&siml=msg-a%3Ar60470...> 1/4

16.12.2022 10:39

Gmail - Adaptation process of the T-TRIPS

-I wonder about including a few of the items. In the US and Australia, most teachers would not include these activities in their classrooms—and thus could not score them. Perhaps this is simply a cultural difference. Possibly that problem would be solved with a "not applicable (NA)" option for scoring. Specifically, these items are:

- If the children played by hitting the wall on the bike repeatedly, would you let them continue the game? (play with impact)
- Would you let your student use a jigsaw to cut a hard surface while you provide hand-over-hand support? (dangerous tools)
- Do you let most of your students nail out with the hammer while you are close by? (dangerous tools)

-I wonder about your qualifiers to the jigsaw and hammer items. Perhaps there should be another item about whether teachers would allow children to use those tools when they were not nearby or providing hand-over-hand support. Similarly, the item about swinging on a swing when nobody is nearby may be problematic. First of all, if no one is nearby, how would teachers know it was happening. And on the other hand, would teachers allow it if they were nearby. (Could require a second item.)

Apologies for the delay in responding. I hope these comments are helpful. I look forward to your thoughts. AB

Anita Bundy, ScD, OT/L, FAOTA, FOTARA

Professor and Department Head,

Department of Occupational Therapy

Colorado State University

Associate Editor: OTJR, Occupation, Participation and Health

Mailing Address and Phone:

1573 Campus Delivery

Colorado State University 80523

+1 970 491 3105

"Play is the highest form of research"


Albert Einstein



(she, her, hers)

Ek 18. Eğitim Oturumu Örnek Görselleri

8.oturumdan görseller







Potansiyel sağlamlık

- Potansiyel sağlamlık biryçe gruplara ve durumlara göre ortamın sunduğu sınırsız sayıda sağlamlık olarak tanımlanabilir.


Gerçekleşen sağlamlık

- Gerçekleştirilen sağlamlık ise biry taraftan alırları değerlendirilen ve hayata geçirilen sağlamlık olarak tanımlanabilir.

ESNEK PARÇALAR

- Benim ulaşabileceğim esnek parçalar neler olabilir?
- Okulmda veya çevremde bulunan, bahçedeki oyunlarımızı zenginleştirecek bu materyallere nasıl ulaşabilirim?
- Okul bahçemizi esnek parçalarla zenginleştirebilmek için neler yapabiliriz?



This is not a s
It's a wand
It's a guitar
It's a shovel
It's a horse
It's a baton
It's a telesco
It's a sword
It's a microsc
It's a ski pole
It's a spoon
It's a fishing
It's a treasur
It's a paddle
and anything else a child can imagine!

ANJI PLAY

- Cheng Xueqin
- Çocukların yazında eğlenceyi görmeyeği için araştırmalara başlıyor:
- «Sahte neşe» ve «sahte oyun»
- Yetişkinlerin oyunun nasıl olması gerektiğine dair görüşleri, çocukların elinden oyunun ve neşeyi aldı.
- Çocukların oyunla ilgili en derin anılarını neler?
 - Risk
 - Kendi kararlarını verme
 - Zorlayıcı materyaller

Ortam
+
Diğerlik
+
Planar yet
+
ZAMAN

10. oturumdan görseller

Nasıl?

Riskli oyunları uygulamalarımıza nasıl dahil edeceğiz?
Hangi riskli dahil edeceğimize neye göre karar vereceğiz?

Düşmek ve Başarısızlık hakkındaki algılarımız...

Başarısızlıkta;
«Gücün her şeyden denediğinde artıyor»
«Etkisinden daha fazla bilgiye sahipim»
«Bu, başarıya giden başka bir büyük adımdır»
«Yeteneğin artıyor»
«Bilgin artıyor»
«Becerin gelişiyor»
«Farklı yöntemler denemeni seviyorum, uzmanların yaptığı da budur»



Dinamik Risk Fayda Değerlendirme Prosedürü

Her zaman çocukların güvenliğini sağlamak için çalışıyoruz. Bu nedenle, Riskli Oyunların değerlendirilmesi için çalışıyoruz. Dinamik Risk Fayda Değerlendirme Prosedürü, Riskli Oyunların değerlendirilmesini sağlar.

BURADAN BAŞLAYIN
Riskli oyunun, çocukların için ne kadar güvenli olduğunu belirleyin.

DUR
1. Riskli Oyunların değerlendirilmesi için çalışıyoruz.
2. Riskli Oyunların değerlendirilmesi için çalışıyoruz.
3. Riskli Oyunların değerlendirilmesi için çalışıyoruz.
4. Riskli Oyunların değerlendirilmesi için çalışıyoruz.

ÇIKARIN
1. Riskli Oyunların değerlendirilmesi için çalışıyoruz.
2. Riskli Oyunların değerlendirilmesi için çalışıyoruz.
3. Riskli Oyunların değerlendirilmesi için çalışıyoruz.
4. Riskli Oyunların değerlendirilmesi için çalışıyoruz.

Çalışanların ne yapması gerekir

- Kabul edilebilir ve kabul edilemez riskleri birbirinden ayırın ve tahlikeleri ortadan kaldırın.
- Sistemli Bakım Programı oluşturun.
- Çocukları gözlemleyin—daha çok müdahale veya özel desteğe ihtiyacı olanları tanımlayın.
- Düvensiz için beklentiler geliştirin ve bunları sergileyin.
- Çocukların riskleri ve sonuçlarını değerlendirmesi için aktif bir şekilde teşvik edin.
- Ebeveynler ve toplumun diğer üyeleriyle risk ve mücadele hakkında iletişim kurun.
- Ebeveynlerle çocuklarının gelişim ve öğrenmeleri hakkında konuşun.

Ek 19. Genel Değerlendirme Formu Maddeleri ve Kodları

Genel değerlendirme formu uygulayıcıya, programın etkililiğine ve içeriğine dair maddeler ve kodları

	Soru Kodu
Uygulayıcıya Dair Maddeler	
Uygulayıcı, oturumların hedeflerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etti.	U1
Uygulayıcı etkinlikleri açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etti.	U2
Uygulayıcı, örneklerden yararlanarak gerçek hayatla ilişkilendirdi.	U3
Uygulayıcı, katılımcıların öğretim sürecine aktif katılımlarını sağladı.	U4
Uygulayıcı, anlamada zorluk çekilen kısımları fark edip ek açıklamalar yaptı.	U5
Uygulayıcı evrensel bir dil kullandı.	U6
Uygulayıcı, cinsiyetçi, ayrımcı ya da herhangi bir grubu incitici sözler sarf etmekten kaçındı.	U7
Uygulayıcı, uzaktan eğitim üzerinden göz teması kurmaya çalıştı ve grubun dinamiğini kontrol etti.	U8
Uygulayıcı, bireysel gereksinimleri dikkate aldı ve gereken zamanlarda mola verdi.	U9
Uygulayıcı, katılımcılara saygılı davrandı.	U10
Uygulayıcı, katılımcılar arasında cinsiyet, yaş, fiziksel görünüş gibi durumlara dayalı ayırım yapmadı.	U11
Uygulayıcı, gelen sorulara tatmin edici cevaplar verdi.	U12
Uygulayıcı program sürecine yönelik beklentilerini karşıladı.	U13
	Soru Kodu
Program Etkililiğine Dair Maddeler	
Mesleki gelişim programı çocukların riskli oyunlarının desteklenmesinde etkili oldu.	E1
Mesleki gelişim programı oyuna ilişkin uygulamalarını düzenlememi sağladı.	E2
Mesleki gelişim programı oturumlarına katılmaktan keyif aldım.	E3
Mesleki gelişim programı, çocukların riskli oyunlarına ilişkin anlayışımı geliştirdi.	E4
Çocukların oyunlarındaki riskli ve tehlikeli durumları fark edebilmemi sağladı.	E5
Program uygulamaları sırasında kendimi rahat ifade edebildim.	E6
Mesleki gelişim programı aileler ve yönetim ile iletişimimi güçlendirmeme yardımcı oldu.	E7
Mesleki gelişim programı, çocuklar ve aileleri ile iletişim kurmamda etkili oldu.	E8
Mesleki gelişim programı çocukları tanıma yöntemlerimi geliştirmemi sağladı.	E9
Mesleki gelişim programı çocuğa ilişkin anlayışımı geliştirdi.	E10
Mesleki gelişim programı, çocukların oyunlarda risk almalarına yönelik fikirlerimi değiştirdi.	E11
Mesleki gelişim programı, riskli oyunlara yer verme potansiyelimden farkına varmama yardımcı oldu.	E12
Mesleki gelişim programı, çocukların serbest oyunlarına bakış açımı değiştirdi.	E13
Meslektaşlarımda da bu eğitimi almasını isterim ve onlara bu programı öneririm.	E14
Lisans eğitiminde de bu programın içeriğine benzer bir ders bulunması gerektiğini düşünüyorum.	E15

Bu programın içeriğine benzer şekilde hazırlanan hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum.	E16
Program İçeriğine Dair Maddeler	Soru Kodu
Mesleki gelişim programını başarılı buldum.	İ1
Mesleki gelişim programının içerikleri açık ve anlaşılırdı.	İ2
Mesleki gelişim programı ilgi çekiciydi.	İ3
Mesleki gelişim programı riskli oyunlar ile ilgiliydi	İ4
Mesleki gelişim programı günlük yaşantılarla ilişkilendirilmişti.	İ5
Mesleki gelişim programı günlük problemlerle ilişkilendirilmişti.	İ6
Mesleki gelişim programı problemlere yönelik çözümler sundu.	İ7
Mesleki gelişim programının içeriği düşüncelerime ve duygularıma hitap etti.	İ8
Program uygulamalarında öğrenmelerimde aktif rolüm olduğunu hissettim.	İ9
Mesleki gelişim programında sunulan bilgiler (videolar, örnekler) günceldi.	İ10
Program uygulamalarında bilgileri yapılandırma sürecinde aktif rol aldım.	İ11

Genel değerlendirme formunda yer alan kendini değerlendirme maddeleri ve kodları

Kendini değerlendirmeye yönelik içerik maddeleri	Eğitim öncesi kodu	Eğitim sonrası kodu
Riskli oyun kavramı	OKD1	SKD1
Risk – tehlike farkı	OKD2	SKD2
Riskli oyun kategorileri	OKD3	SKD3
Riskli oyunların yararları	OKD4	SKD4
Risk fayda analizi	OKD5	SKD5
Risk yönetimi	OKD6	SKD6
Dönüştürülebilir materyaller	OKD7	SKD7
Anji play	OKD8	SKD8
Çocukların riskli oyununu desteklemede dil kullanımı	OKD9	SKD9
Çocukların oyunlarında risk almalarında aile faktörünün etkileri	OKD10	SKD10
Çocukların riskli oyunlarında ortam faktörünün etkileri	OKD11	SKD11
Çocukların riskli oyunlarında öğretmen faktörünün etkileri	OKD12	SKD12
Riskli oyun sağlayıcılığı yüksek ortam düzenleme	OKD13	SKD13
Çocukların riskli oyunlarını desteklemede aile ile işbirliği yapma	OKD14	SKD14
Çocukların riskli oyunlarını desteklemede meslektaşlar ve yönetimle işbirliği yapma	OKD15	SKD15
Riskli oyun politikası oluşturma	OKD16	SKD16