



**DEZAVANTAJLI BÖLGELERDE DOĞA TEMELLİ EĞİTİMDE
KULLANILAN RİSKLİ OYUNLARDAN ÇOCUKLARIN SOSYAL
DUYGUSAL BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Büşra AKIN

Yüksek Lisans Tezi

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Sevim KARAOĞLU

AĞRI-2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

Büşra AKIN

DEZAVANTAJLI BÖLGELERDE
DOĞA TEMELLİ EĞİTİMDE
KULLANILAN RİSKLİ OYUNLARDA
ÇOCUKLARIN SOSYAL DUYGUSAL
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Dr. Öğr. Üyesi Sevim KARAOĞLU

AĞRI-2025

	LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI	Doküman No	FR-211
		İlk Yayın Tarihi	26.02.2024
		Revizyon Tarihi	
		Revizyon No	00
		Sayfa No	1/1

DEZAVANTAJLI BÖLGELERDE DOĞA TEMELLİ EĞİTİMDE
KULLANILAN RİSKLİ OYUNLARDA ÇOCUKLARIN SOSYAL DUYGUSAL
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Sevim KARAOĞLU danışmanlığında, Büşra AKIN tarafından hazırlanan bu çalışma, 04/06/2025 tarihinde aşağıda isimleri belirtilen jüri tarafından değerlendirilmiş olup Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak **oybirliği (3/3)** ile kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Özge ÖZEL

İmza :

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Sevim
KARAOĞLU

İmza :

Üye : Doç. Dr. Birgül ÇAKIR
YILDIRIM

İmza :

Yukarıdaki sonuç;

Enstitü Yönetim Kurulu .../.../... tarih ve / numaralı kararı ile onaylanmıştır.

.....
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaklardan yapılan bildiriş, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak olarak kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

	LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ TEZ BENZERLİK RAPORU	Doküman No	FR-213
		İlk Yayın Tarihi	26.02.2024
		Revizyon Tarihi	
		Revizyon No	00
		Sayfa No	3 / 227

Benzerlik Oranlarına Dair Beyannamedir		
Öğrenci Adı Soyadı	Büşra AKIN	
Numarası	230601170	
Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim	
Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi	
Programı	Okul Öncesi Eğitimi	
Danışman Unvanı Adı Soyadı	Dr. Öğr. Üyesi Sevim KARAOĞLU	
Tez Başlığı	Dezavantajlı bölgelerde doğa temelli eğitimde kullanılan riskli oyunlarda çocukların sosyal duygusal becerilerinin incelenmesi	
Bölümler	Turnitin Sonucu	En Yüksek Değer
Giriş	%2	% 25
Kuramsal Temeller/Kavramsal Çerçeve	%9	% 30
Materyal ve Yöntem	%9	% 30
Araştırma Bulguları	%0	% 20
Sonuç/Tartışma/Öneri	%1	% 20
TEZ (GENEL)	%6	% 25

24.06.2025

Yukarıda bilgileri yazılı tez çalışmasının benzerlik oranları Turnitin raporundan alındığı haliyle yazılmış olup tüm bilgilerin doğru olduğunu, aksi halde doğacak hukuki sorumlulukları kabul ve beyan ederiz.

Büşra AKIN

Dr. Öğr. Üyesi Sevim KARAOĞLU

04/06/2025

LİSANASÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Dezavantajlı Bölgelerde Doğa Temelli Eğitimde Kullanılan Riskli Oyunlarda Çocukların Sosyal Duygusal Becerilerinin İncelenmesi” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

☐

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐

Tezim sadece Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☒

Tezimin 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

[04.06.2025]

[Büşra AKIN]

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DEZAVANTAJLI BÖLGELERDE DOĞA TEMELLİ EĞİTİMDE KULLANILAN RİSKLİ OYUNLARDA ÇOCUKLARIN SOSYAL DUYGUSAL BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Sevim KARAOĞLU

2025, 227 sayfa

Jüri: Dr. Öğr. Üyesi Sevim KARAOĞLU

Doç. Dr. Özge ÖZEL

Doç. Dr. Birgül ÇAKIR YILDIRIM

Bu çalışmada sosyoekonomik olarak dezavantajlı olduğu kabul edilen bir bölgede, doğa temelli eğitimde kullanılan riskli oyunlarda çocukların sosyal duygusal becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Sosyal duygusal becerileri detaylı incelemek ve gerçek durumdan kesit sunmak amacıyla çalışma, nitel çalışma olarak planlanmıştır. Bu bağlamda çalışma bir durum çalışmasıdır. Gerçek durumları mercek altına almak amacıyla doğa temelli eğitimde kullanılan riskli oyunlar çocuklara uygulanmış ve çocuklar risk içeren materyallerle karşı karşıya getirilmiştir. Veriler; gözlem notları, çocuklarla görüşme notları, çocukların resimleri, fotoğraf çekimleri, video ve ses kayıtları ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin derinlemesine analiz edilebilmesi için tematik analiz yöntemi seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’de Ağrı ilinin Diyadin ilçesinin bir köyünde bulunan ilkokuldaki 2024-2025 eğitim öğretim yılında yaşları 60-72 ay aralığında değişen 11 öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen bulgular detaylıca incelenerek ilgili literatür kapsamında temalara ayrılmıştır. Araştırmada çocuklara sağlanan riskli oyunlar çerçevesinde çocukların sosyal duygusal becerileri, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Maarif Modeli’nde (2024) yer alan sosyal duygusal beceriler başlığı altında sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda doğa temelli eğitimde kullanılan riskli oyunların ve risk içeren materyallerin çocukların sosyal duygusal becerilerine olumlu yönde etkileri olduğu ortaya çıkarılmıştır.

2025, 227 sayfa

Anahtar sözcükler: Doğa Temelli Eğitim, Erken Çocukluk, Risk, Riskli Oyun, Sosyal-Duygusal Beceri

ABSTRACT

MASTER’S THESIS

AN INVESTIGATION OF CHILDREN'S SOCIAL-EMOTIONAL SKILLS IN RISKY PLAY USED IN NATURE-BASED EDUCATION IN DISADVANTAGED AREAS

Thesis Advisor: Assist. Prof. Sevim KARAOĞLU

2025, Page: 227

Jury: Assist. Prof. Sevim KARAOĞLU

Assoc. Prof. Dr. Özge ÖZEL

Assoc. Prof. Dr. Birgül ÇAKIR YILDIRIM

This study aims to examine the social-emotional skills of children during risky play activities employed in nature-based education in a socioeconomically disadvantaged region. To explore social-emotional skills in depth and provide a contextual understanding of real-life situations, the research was designed as a qualitative study. Accordingly, the study follows a case study methodology. To investigate real-life experiences, children participated in risky play activities involving exposure to risk-laden materials within a nature-based education framework. Data were collected through observation notes, interviews with children, children’s drawings, photographs, and audio-visual recordings. Thematic analysis was employed to enable in-depth interpretation of the data. The study group consisted of 11 children aged between 60 and 72 months, enrolled during the 2024–2025 academic year in a village primary school located in the Diyadin district of Ağrı Province, Turkey. The findings were examined in detail and categorised into themes by the relevant literature. The children's social-emotional skills observed through risky play were classified under the “social-emotional skills” category as outlined in the Ministry of National Education Maarif Model (2024). The results of the study indicate that risky play activities and risk-involving materials used in nature-based education have a positive impact on the development of children’s social-emotional skills.

2025, 227 pages

Keywords: Early Childhood, Nature-Based Education, Risk, Risky Play, Social-Emotional Skills

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans ders dönemim ve tez yolculuğum boyunca akademik desteğini her an üstümde hissettiğim, kıymetli bilgilerini benimle paylaşan ve büyük bir özveriyle yaklaşarak bana gerekli şartları sağlayan değerli danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Sevim KARAOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Kıymetli vakitlerini çalışmama ayıran değerli tez jürileri Doç. Dr. Özge ÖZEL'e ve Doç. Dr. Birgül ÇAKIR YILDIRIM'a ve teşekkürlerimi sunarım.

Teşekkürlerin en güzelini bugüne kadar kendimin arkasında durduğum, çabaladığım ve çocuk ruhumu kaybetmediğim için kendime sunarım. Teşekkürlerin en büyüğünü de beni bugünlere kadar getiren maddi-manevi desteğini esirgemeyen can parçalarım, pek kıymetli ve saygıdeğer babacığım Ferit AKIN ve anneciğim Sema AKIN'a sunarım. Canım kardeşim, yoldaşım Muhammed Semih AKIN'a motivasyon konuşmaları için teşekkürlerimi sunarım. Bu süreçte yanımda olup bin türlü halime eşlik eden ev arkadaşşıma ve süreçte beni destekleyen diğer arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Şu dünyadan göçüp gitmiş sevgili patili dostum Zeytin'i özlemle anıp tez sürecim boyunca arka planda fotoğrafıyla beni gülümsettiği için teşekkürlerimi sunarım.

Hayat bir yol ve ben de o yoldaki öğrenmeye devam eden heyecanlı bir öğretmenim. Çalışmamda katkısı olan tüm öğrencilerimi ve okulumu sevgiyle kucaklıyorum. Tüm gayretim uğruna çaba harcadıklarım olmakla beraber, ölene kadar sorumluyum gönül bağı kurduğum her şeyden.

04/06/2025

Büşra AKIN

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI	ii
TEZ BENZERLİK RAPORU	iii
TEZ BEYANNEME	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xi
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİL VE ÇİZELGELER DİZİNİ	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.1.2. Araştırmanın problem cümlesi	4
1.1.3. Araştırmanın alt problemleri	4
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.5. Araştırmanın Varsayımları	6
1.6. Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM	9
2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Okul Öncesi Eğitim ve Sosyal Duygusal Gelişim.....	9
2.2. Sosyal Duygusal Beceriler	13
2.2.1. Okul öncesi dönemde sosyal duygusal becerilerin desteklenmesi.....	14
2.3. Okul Öncesi Dönemde Oyun.....	15
2.4. Risk.....	17
2.5. Tehlike.....	17
2.6. Riskli Oyun.....	18
2.6.1.Riskli oyun kategorileri.....	20
2.6.2.Riskli oyunlarda materyal kullanımı	21
2.6.3.Riskli oyunların gelişimsel faydaları	23
2.7. Riskli Oyunları Etkileyen Faktörler	24
2.7.1.Çocukla ilgili faktörler	24
2.7.2.Yetişkinle ilgili faktörler	25

2.7.3.Çevreyle ilgili faktörler	25
2.8. Orman Okulları ve Doğa Temelli Eğitim.....	26
2.9. Riskli Oyunlarda Doğa Temelli Eğitimin Avantajları.....	31
2.10. Riskli Oyunlarda Doğa Temelli Eğitimde Dezavantajlı Durumlar ve Uygulanamama Nedenleri	33
2.11. Reggio Emilia Yaklaşımı ve Doğa Temelli Eğitim.....	34
2.12. Waldorf Yaklaşımı ve Doğa Temelli Eğitim.....	34
2.13. Montessori Yaklaşımı ve Doğa Temelli Eğitim.....	35
2.14. Farklı Ülkelerde ve Türkiye’de Doğa Temelli Eğitimle İlgili Düşünürler....	35
2.15. Dezavantaj ve Dezavantajlı Bölgeler	37
2.16. Dezavantajlı Bölgelerde Yaşayan Çocukların Sosyal-Duygusal Becerilerinin Desteklenmesi ve Riskli Oyunlar	40
2.17. İlgili Araştırmalar	42
2.17.1. Riskli oyunlarla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar.....	42
2.17.2. Riskli oyunlarla ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar	44
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	52
3. YÖNTEM	52
3.1. Araştırmanın Modeli	52
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	54
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları.....	54
3.3.1. Riskli materyal kullanımı sonrası form.....	55
3.3.2.Gözlem notları.....	56
3.3.3.Etkinlik sonrası görüşme formu	56
3.3.4.Etkinlikler için kullanılan video, fotoğraf ve ses kayıtları.....	57
3.4. Etkinlikler	57
3.5. Verilerin Analizi	61
3.6. İnanırcılık ve Tutarlık.....	63
3.10. Araştırma ve Yayın Etiği.....	65
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	66
4. ARAŞTIRMA BULGULARI.....	66
4.1. MEB 2024 Maarif Modeli’nde Yer Alan Sosyal Duygusal Becerilere Göre Bulguların Sınıflandırılması	69
4.1.1. Benlik Becerisi	69
4.1.2. Sosyal yaşam becerisi	73
4.1.3. Ortak birleşik beceriler.....	76
BEŞİNCİ BÖLÜM	79

5. BÖLÜM SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	79
5.1. Benlik Becerisine Yönelik Sonuçlar	79
5.2. Sosyal Yaşam Becerisine Yönelik Sonuçlar	80
5.3. Ortak Birleşik Becerilere Yönelik Sonuçlar.....	80
5.4. Tartışma.....	81
5.5. Öneriler.....	93
KAYNAKLAR.....	95
EKLER.....	111
1. Rampada Su Taşıma Etkinliği	119
2. Tek Başına Bahçe Keşfi Birinci Etkinlik	124
3. Tek Başına Bahçe Keşfi-Büyüteç İkinci Etkinlik	125
4.Yüksek Hızda Koşma Etkinliği.....	129
5. Güreşme Etkinliği.....	135
6. Soyacak ve Bıçakla Salatalık Doğrama Etkinliği	141
7. Buz Kırma ve Sapan Etkinliği	150
8. Duvara Tırmanma Etkinliği.....	158
9. Buz Hokeyi Etkinliği.....	164
10.Kartopu Savaşı ve Karlı Rampadan Kayma Etkinliği	172
11. Soyacak ve Bıçakla Havuç Soyma Doğrama Etkinliği	179
12. Ütü ile Doğa Mendili Yapma Etkinliği	187
13. Balta ve Keser ile Çıta Kırma Etkinliği	193
14. Çekiçle Çivi Çakma Etkinliği	201
15. Sıcak Çorba Taşıma Etkinliği.....	207
ÖZGEÇMİŞ.....	213

SİMGELER VE KISALTMALAR

BBOM	Başka Bir Okul Mümkün
Bk.	Bakınız
Ç	Çocuk
EÇEB	Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TEMA	Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı
TUBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
Vb.	Ve benzeri
Vd.	Ve diğerleri

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Koodbook.....	67-69
Tablo 2. Etkinlik 1'in sonunda yapılan görüşme soruları ve cevapları.....	121-123
Tablo 3. Etkinlik 4'in sonunda yapılan görüşme soruları ve cevapları.....	132-134
Tablo 4. Etkinlik 5'in sonunda yapılan görüşme soruları ve cevapları.....	138-140
Tablo 5. Etkinlik 6'in sonunda yapılan görüşme soruları ve cevapları.....	147-149
Tablo 6. Etkinlik 7'in sonunda yapılan görüşme soruları ve cevapları.....	155-157
Tablo 7. Etkinlik 8'in sonunda yapılan görüşme soruları ve cevapları.....	162-163
Tablo 8. Etkinlik 9'in sonunda yapılan görüşme soruları ve cevapları.....	170-171
Tablo 9. Etkinlik 10'un sonunda yapılan görüşme soruları ve cevapları.....	177-178
Tablo 10. Etkinlik 11'in sonunda yapılan görüşme soruları ve cevapları.....	184-186
Tablo 11. Etkinlik 12'ün sonunda yapılan görüşme soruları ve cevapları.....	190-192
Tablo 12. Etkinlik 13'ün sonunda yapılan görüşme soruları ve cevapları.....	198-200
Tablo 13. Etkinlik 14'ün sonunda yapılan görüşme soruları ve cevapları.....	204-206
Tablo 14. Etkinlik 15'in sonunda yapılan görüşme soruları ve cevapları.....	210-212

ŞEKİL VE ÇİZELGELER DİZİNİ

Şekil 1. Diyadin ilçesinde yıl boyu iklim ve hava durumu.....	38
Şekil 2. Veri toplama araçları.....	55
Şekil 3. Nitel araştırmada veri analizi basamakları.....	62
Şekil 4. Bulguların toplanması.....	66



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi

Okul öncesi eğitim; insanın kişiliğini, karakterini, benlik kavramı inşasını, kişinin kendini ifade etmesini, sosyalleşmesini ve bağımsızlık kazanmasını sağladığı için bu dönemdeki eğitim bir insan yetiştirme sanatıdır (Demirtaş vd 2019). Okul öncesi dönem, yaşamın yapı taşıdır. Bu dönemde çocuğa zengin uyarıcılar, uygun ortam ve materyal desteği sunularak gelişimi olumlu yönde desteklenmelidir (Pekayla 2024). Bu çalışmada araştırmacı, okul öncesi öğretmeni olarak görev yaptığı okulun fiziki imkânlarını kullanarak doğa temelli etkinliklerle riskli oyun ve riskli materyallere yer vermiştir. Bu araştırmanın problemi; “Dezavantajlı bir bölgede doğa temelli riskli oyun etkinliklerinde çocukların sosyal duygusal becerileri nasıl ortaya çıkar?” sorusundan yola çıkmıştır ve araştırmacı kendi imkânları doğrultusunda çocukların sosyal duygusal becerilerini incelenmeyi hedeflemiştir. Bu konuda, çocuklarla sınırlı sayıda nitel araştırmanın olduğunu fark edilmiştir.

Çalışmanın başlığına açıklık getirmesi açısından dezavantajlı olma problemi ele alınmalıdır. Dezavantajlı olma hali çok boyutlu bir kavramdır. Kelime olarak dezavantajlı olma durumu engellenme anlamı taşır; kültürden kültüre, kişiden kişiye farklılık gösterebilir (Çalhan 2023). Örneğin; öğretmenlere göre öğrenciden gelen, öğretmenden gelen, eğitim sürecindeki eksiklikten gelen, ölçme ve değerlendirme sürecinden gelen dezavantajlı durumlar vardır (Şengil, Akaltun ve Katı 2024). Huz ve Cevher Kalburan (2017)’a göre ise okulun bulunduğu yer, okulun etrafındaki yapılar, kültürel ve sosyal faaliyetlerin durumu dezavantaj olarak ortaya çıkabilir. Yahut mevsim şartları yüzünden öğrencilerin okula devam edip etmeme durumları dezavantaj olarak ortaya çıkabilir. Kırıl ve Bölük (2015) dezavantajlı bölgelerdeki sorunlardan birinin okulların ekonomik sıkıntıları olduğunu belirtmiştir. Bu köy okullarının şehirdeki okullara göre daha az kaynaktan gelir etmesinden kaynaklanabilir (Kavak, Ekinci ve Gökçe 1997). Ya da kız öğrenciler bu bölgelerde daha çok kardeşlerine bakmak için evde kalmakta, ev işlerine yardım etmekte, hayvan otlatmaya gitmektedirler (Kereci, Kereci ve Gök 2023). Bu çalışmada öğrencilerin

çoğu zaman yaylaya gitmesi, küçük kardeşlerine bakmak zorunda olmaları, hayvan otlatmaya gitmeleri, babalarının mevsimlik işçi olarak farklı şehirde çalışmaları araştırmanın problemini ortaya koymaktadır. Kaldı ki soğuk iklim bölgesinde, sosyoekonomik olarak dezavantajlı bir bölgede yaşayan okul öncesi dönem çocukları ile doğa temelli eğitim konusunda herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Aynı zamanda eğitim sürecinde dezavantajlı durumlar tek bir nedene bağlı olarak ortaya çıkmamaktadır (Çalışıcı, Yüksel ve Yağır 2023). Dış oyun alanlarının kış mevsimi, hava durumundaki değişiklikler, yardımcı personelin olmayışı, güvenlik endişesinden dolayı az kullanıldığı araştırmalarda saptanmıştır (Kösem 2022). Hâlbuki okul öncesi dönem çocukları için oyun alanları onların en iyi şekilde verim alacakları şekilde dizayn edilmeli, doğayı koruyup sevecekleri şekilde ortam düzenlenmelidir (Alat, Akgümüş ve Cavalı 2012).

Doğumla beraber başlayan sosyalleşme süreci, çocuk okulla tanışana kadar ailesi ve yakın çevresinden edindiği sosyal becerilerle gelişmeye devam eder (Pekayla 2024). Kurumsal olarak eğitimin ilk başladığı adres okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Bu yüzden çocuğun sosyal becerilerini nerede, nasıl ve hangi ortamda edineceği üstünde durulması gereken önemli bir konudur (Tepebağ ve Aktaş Arnas 2017). Beceri, öğrenme sürecinde öğrencilere kazandırılan ve günlük hayatta kullanılması beklenen kabiliyet olarak tanımlanabilir (Karademir, Sarıkahya ve Altınsoy 2017). Okul öncesi dönem istenilen düzeyde sosyal becerilere ulaşmak için verimli geçirilmesi gereken bir dönemdir (Çiftçi 2019). Bu dönemde sosyal becerileri destekleyen faktörlerden biri de risk yönetimidir. Risk yönetme becerisi de çocuklar için oldukça önemli bir kazanımdır. Oyun yolu ile çocuklar bu beceriyi kazanabilir, bu yüzden çocukların riskli durumlarla ve açık hava etkinlikleriyle karşı karşıya gelmeleri gerekmektedir (Ünüvar ve Kanyılmaz 2017). Risk hem sınıf içinde hem sınıf dışında vardır.

Son zamanlarda okul öncesi dönemde doğa temelli öğrenme birçok eğitimcinin dikkatini çekmeye başlamıştır (Tepebağ 2017). Dikkat çekmesine rağmen okullarda betonlaşma, eğitim öğretimin iç mekânda gerçekleştirilmesi, bahçelerin öğrenim yeri değil otopark biçiminde kullanılması doğanın etkili bir öğrenme alanı olmasının önüne geçmektedir (Tepebağ 2017). Nitekim Louv, doğadan mahrum kalmanın oksijensiz kalmakla eş değer olduğunu ifade ederek çocuğun aslında doğada kendine yatırım

yaptığını belirtmiştir (Louv 2017). Ayrıca okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar çevreleri ve etkileşime girdikleri nesnelerle dünyayı algılayıp öğrenmektedirler. Materyaller ve çevre olanakları çocukların duyularını harekete geçirmekte, iş birliği ve yaratıcılıklarını geliştirmekte, özgürce oynamasını sağlamakta, meraklarını güdülemektedir (Fidan 2021). Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim ortamı önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların iç mekânda koşma, atlama, hareket etme gibi fiziksel aktivite gerçekleştirmek için yeterli alanların olmaması sebebiyle çocuklar risk alabilecekleri durumları tecrübe etmekte zorlanmaktadır (Karaca vd 2023). Aynı şekilde dış mekânlarda beton zeminlerin varlığı ile yeşil alanların azlığı gibi sebeplerden dolayı, riskli oyunların okul bahçesinde alan ve materyal bakımından kısıtlı olduğu göze çarpmaktadır. Çevre düzenleme, kural belirleme, materyalleri aşamalı olarak verme, materyallerin kullanım şeklini gösterme gibi makul riskler alınıp düzenleme yapıldığı zaman, çocukların birçok gelişim alanında olumlu yol kat edileceği belirtilmiştir (Bundy *et al.* 2009). Riskli oyunlar çocuklar için çevreyi tanıma, karşılaştıkları riskleri yönetme, duygularıyla başa çıkma, kas gelişimi gibi gelişimsel faydalar sunar (Cevher Kalburan, Kahrıman Pamuk ve Coşan 2023). Çocuklar riskli oyunları oynarken sosyal çevrelerinde hem yetişkinler hem de akranları tarafından kabul görürse duygusal olarak daha sağlıklı olurlar (Dilek 2019). Aynı zamanda riskli oyun; çocukların sosyal çevrelerini anlamak için bir dizi heyecan ve keşfini içerirken fiziksel olarak zarar görmeyi, başka bireylerle birlikte aynı ortamı paylaşmayı da içerir (Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci 2020). Buna karşın aynı ortamın içinde bulunan ebeveynler riskli oyuna karşı farklı bakış açıları geliştirebilirler.

Çocukların riskli oyunlarına karşı aşırı korumacı yaklaşılması onların sağlık ve günlük yaşam becerilerini de olumsuz etkilemektedir (Gill 2007). Hâlbuki çocuklar varoluşları gereği olayları, durumları deneyimleyip kendi doğal sınırlarını keşfetmek isterler (Moralı 2019). Çocuklar deneyimlerini çevreden aldıkları uyarıcılarla, çeşitli materyallerle ve sosyal ortamlarda bulunarak güçlendirirler (Tuğrul vd 2014). Bu yüzden okul öncesi dönemdeki çocuklar vakitlerinin çoğunu oyun oynayarak geçirirler. Oyunun bir özelliği de çocuklara problem çözme öğretmesi ve kendi içinde risk almayı sağlamasıdır (Bundy *et al.* 2009). Böylece çocuk oyun yolu ile dünyayı tanır, motor ve fiziksel becerilerinin gelişmesinin yanında sosyal duygusal

becerilerini de geliştirir (Cevher Kalburan 2014a). Cevher Kalburan (2019), Türkiye’de sulak alanlarda oynamak, iğne-iplik kullanmak, tepelerden aşağı kaymak, tırmanmak gibi riskli faaliyetlerin bir zamanlar çokça yapıldığını belirtmiştir. Son zamanlarda ise Tuğrul vd (2014)’nin, açık alan oyunlarının kapalı alanlarda oynandığını ve oyunların dijital oyunlara dönüştürüldüğünü üç kuşakta incelediği oyun araştırmasında belirtmiştir.

1.1.2. Araştırmanın problem cümlesi

Araştırmanın problemi; sosyoekonomik yönden dezavantajlı bir bölgede doğa temelli etkinlikler kapsamında riskli oyunlar ve risk içeren materyallerle çocukların sosyal-duygusal becerilerini yakın mercekten incelemektir.

1.1.3. Araştırmanın alt problemleri

- Dezavantajlı bölgelerdeki okul öncesi dönem çocukları doğa temelli eğitim aracılığıyla doğayı nasıl tanımlamaktadır?
- Çocuklar riskli oyunlar aracılığıyla sosyal duygusal becerilerini nasıl sergilemektedirler?
- Çocuklar risk içeren materyalleri kullanırken duygu durumları, öz denetimleri ve akranlarıyla iletişimleri nasıl olmaktadır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Çocukların fiziksel ve ruhsal gelişimlerinin sağlıklı olabilmesi için çocuğa sunulan ortam önemlidir (Fidan 2021). Açık hava öğrenme ortamlarında çocukların deneyimlerinin önünde bahçelerin yetersiz donanımı ve yetişkinlerin hava, iklim konusundaki düşünceleridir (Tepebağ ve Aktaş Arnas 2017). Bu düşüncelerle birlikte doğa ile ilgili çocukların gelişimini ve refahını ele alan birçok çalışma olmakla beraber insanlar doğadan uzaklaşmaktadırlar (Karaoğlu 2024). Dünyada her geçen dakika biraz daha çevre sorunu ortaya çıkarken doğa temelli etkinlikler sayesinde, çevre bilinci yüksek bireyler yetiştirilebilir. Öğretmenlere bu konuda önemli görevler düşerken, sivil toplum kuruluşları da bu konularda farklı eğitim programları (Minik Tema, Yavru Tema) gerçekleştirmektedirler (Önder ve Özkan 2013). Doğa içinde barındırdığı tüm ekosistemle sayısız fırsat sunmakta ve bu sayede çocuklara duyularını, sosyal duygusal becerilerini, motor becerilerini harekete geçirmek için

tecrübeler kazandırmaktadır (Toksöz Barlas 2022). Bu tecrübeler gün geçtikçe daha fazla araştırmaya dâhil olmaktadır.

Çocukların riskli oyun ve riskli oyun materyalleriyle oyun oynamalarını içeren çalışmalar gün geçtikçe daha fazla araştırmaya konu olmaktadır (Cevher Kalburan, Kahriman Pamuk ve Coşan 2023). Kin *et al.* (2014), öğretmenlerin bu süreçte bir aracı olarak riskli oyunların oynanmasına izin veren önemli kişiler olduğunu belirtmiştir. Fakat öğretmenler dışarıda pek fazla etkinlik gerçekleştirmemekte, çocukları okul bahçesine çıkardıklarında çocuklar daha çok park alanlarıyla ilgilenmektedirler (Pekayla 2024). Bu durum doğayı temele alan çalışmaların sayısını arttırmıştır. 1950’li yılların başında başlayan açık havada eğitim, Türkiye’de son 5-10 yılda önemini arttırmaya ve korumaya başlamıştır (Pekayla 2024). Türkiye’de riskli oyunla ilgili yapılan çalışmalarda yetişkin görüşlerini içeren çalışmalar, oyun alanlarını inceleyen çalışmalar, öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar olduğu görülmüştür (Cevher Kalburan, Kahriman Pamuk ve Coşan 2023). Çocuklarla çalışma gerçekleştirmek için de özel bir çabaya ihtiyaç vardır ve bu çaba, çocukların deneyimlerini ön plana çıkardıkları gözlem, görüşme, gezi gibi somut etkinliklerle düzenlenmelidir (Arslan 2011). Bu araştırmada durum çalışması seçilerek çocukların doğayı, riskli oyunları ve risk içeren materyalleri nasıl algıladığına ve süreci nasıl deneyimlediklerine derinlemesine bakılmak istenmiştir. Araştırma sürecini çocukların bizzat deneyimlemeleri ve kendi aralarında sosyal etkileşimde bulunmaları bu araştırmayı değerli kılmaktadır. Gerçekleştirilen etkinlikler günlük akışta bulunan etkinliklerdir. Programın ön gördüğü etkinliklerden oluşan deneyimler, doğayı ve riskli oyunları temel alarak günlük akışta incelenmiştir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; sosyoekonomik olarak dezavantajlı olduğu kabul edilen bir bölgede, olumsuz hava koşullarının (kar, buz ve fırtına) olduğu zaman dilimlerinde, okul öncesi eğitim kademesindeki çocuklara doğa temelli etkinlikler kapsamında riskli oyunlar oynatmak ve risk içeren materyallerle oynayan çocukların sosyal duygusal becerilerini incelemektir. Araştırma; doğa temelli uygulamalar kapsamında çocukların riskli oyunları esnasında sosyal duygusal becerilerini, yayımlanan yeni Okul Öncesi Eğitim Programı olan Maarif Modeli’nde yer alan

başlıklar çerçevesinde incelemeyi amaçlamıştır. Çünkü yayımlanan yeni Okul Öncesi Eğitim Programı olan Maarif Modeli, çocukların sosyal duygusal becerileri üstünde durarak çocukların her gün belirli bir süre sınıf dışında, açık havada eğitim yapılmasını önermiştir.

1.4. Araştırmanın Sınırlıkları

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında araştırmacının öğretmen olarak çalıştığı Ağrı ilinin Diyadin ilçesinin bir köyünde MEB'e bağlı bir ilkokul bünyesindeki okul öncesi öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma, araştırmacının öğretmen olarak görev yaptığı okul ile sınırlıdır. Okulun ve çevrenin sunduğu fiziki imkânları araştırmacının etkinliklerine harmanlamasıyla sınırlıdır. Çünkü çalışma sadece bir köy okulu ile sınırlıdır. Bu köyün ilçeden yüksekliği yaklaşık 2500 rakım olarak kabul edilirse zorlu kış şartlarının sunduğu durumlar göz önünde bulundurularak riskler alınmıştır. Çocukların babalarının mevsimlik işçi olmaları ve annelerin köyden çıkmadığı göz önüne alındığında araştırma köy okulunun sınıfı ve bahçesi ile sınırlı kalmıştır. Araştırmanın verileri gözlem, çocuklarla görüşme, çocukların resimleri, etkinlikler sırasında alınan video kayıtları, ses kayıtları ve fotoğraflar ile sınırlıdır. Çocukların okula gelmediği günler kış mevsiminden kaynaklı hasta olma, küçük kardeşlerine göz kulak olma, hayvanlarına bakma gibi durumlardır. Çocukların gelişimsel olarak dil gelişimlerinin devam ettiği de unutulmamalıdır. Çocukların ana dili Türkçe olmadığı için okulun ilk aylarında Türkçe dil etkinliklerine sıkça yer verilmektedir. Çocuklardan bazılarının Türkçe dilini yeni yeni kavradığı ve kullandığı durumu da sınırlık olarak ortaya çıkmaktadır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin, soruları ve formda istenen bilgileri samimi şekilde cevapladıkları varsayılmıştır. Çocukların ifade ettikleri duyguların ve düşüncelerin gerçek düşünceleri ve duyguları olduğu varsayılmıştır. Riskli oyun ve risk içeren materyallerin doğa temelli etkinlik çerçevesinde koşullara uygun olarak yapıldığı ve yeterli olduğu varsayılmıştır. Çocukların gelişimsel olarak sosyal ve dil gelişiminin devam ettiği unutulmamalıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: 0-6 yaş arasındaki çocukların bütün gelişim alanlarını dikkate alarak çocuklardaki potansiyeli ortaya çıkarmayı ve geliştirmesini hedefleyen, ilkokula hazırlayan, içinde çeşitli etkinlik türleri barındıran, çocuğun çevreye ve topluma uyumunu kolaylaştıran planlı eğitim sürecidir (Fidan 2021).

Beceri: Öğrenme sürecinde öğrencilere kazandırılması ve günlük hayatta kullanılması beklenen kabiliyet olarak tanımlanabilir (Karademir, Sarıkahya ve Altınsoy 2017).

Sosyal Beceri: Çevreyle iletişim kurmaya, çevreyle etkileşim halinde olmaya, yardım istemeye, kendini ifade etmeye, sağlıklı ilişki sürdürmeye, öz düzenleme ve öz kontrol davranışlarını kazanmaya yardımcı olan kabiliyettir (Dowd and Tierney 2005).

Duygusal Beceri: Bireyin hem kendisinin hem de başkalarının duygularını fark etmesi, duyguları tanıması ve anlaması, doğru şekilde ifade etmesini sağlayan kabiliyettir (Durmuşoğlu ve Saltalı 2010).

Orman Okulu: Ormana düzenli ziyaretler içererek orada faaliyetler gerçekleştiren ve içerdiği geniş yaş aralığı sebebiyle çocuklara hizmetin de ötesinde olan etkinlik programıdır (Irmak Kodaz 2023).

Dış Mekân: Açık olarak nitelendirilen, içinde birçok dinamik barındıran kontrolün az olduğu değişim halindeki ortamlardır (Bilton 2010).

Dış Mekân Eğitim Ortamı: Sürekli değişmeye ve gelişmeye açık, içinde pek çok etkinlik barındıran, çocuklara hem motor becerilerini özgürce kullanma imkânı tanıyan hem de doğal unsurlarla etkileşime girerek çocuğun gelişmesini sağlayan açık hava ortamlarıdır (Bilton 2010; Bento and Dias 2017).

Dezavantajlı Bölge: Eğitim, sosyal kültürel, sağlık, ekonomi gibi çeşitli alanlarda geri kalmış bölgelerdir (Taşdemir 2016).

Risk: Sonucunun ne olduğu belli olmayan, birden farklı seçenek arasında seçim yapmanın gerektiği durumlar olarak tanımlanır (Little 2010, s. 2; Little and Eager 2010, s. 499).

Riskli Oyun: Çocukların yaşantı yoluyla daha önce denemediği bir durumu deneyeceği, yapmadıkları bir şeyi yaparken heyecan ve keşif duyacakları ama aynı zamanda fiziksel olarak zarar görme olasılığı bulunan oyun türü olarak tanımlanır (Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci 2020).

Doğa Temelli Eğitim: Çevresel ve biyolojik deneyimlerin doğayı temele alarak yapılmasıdır. (Okur Berberoğlu ve Uygun 2013). Çocuğun doğanın sunduğu sınırsız materyalleri kullanması, yaparak yaşayarak öğrenmesi, doğada kendiliğinden öğrenme sayesinde gelişim alanlarının desteklenmesidir (Pekayla 2024).

Açık Havada Öğrenme: Sınıf içinde öğrenmenin önüne geçen, özgür eğitim öğretim ortamı sunan, doğayı içeren, akademik ve doğal öğrenme ile bireye sayısız öğrenmeler sunan öğrenme yeridir (Fidan 2021).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul Öncesi Eğitim ve Sosyal Duygusal Gelişim

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), okul öncesi eğitimle ilgili şöyle bir tanım yapmaktadır: Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu andan ilkokula gitmesine kadar olan sürede, çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen süreçtir. Okul öncesi eğitim çocuğun bireyselliğini, çözüm üretmesini ve farklılıklarını destekler. Çevresel uyaranlar da çocuğa ışık tutar. Bu ışık çocuğun olumlu yönlerini ortaya çıkartır. Bu da tıpkı bir üçgenin köşeleri gibi ebeveyn-çocuk ve eğitimci arasında ilerler (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] 2013). Okul öncesi dönem, çocukların gelişimlerinin hızlı olduğu dönemdir ve bu dönemde çocuklar birçok durum, beceri, olay, bilgi kazanırlar (Taşkın ve Şahin 2008). Bu becerileri kazanırken doğada zaman geçiren çocukların olumsuz davranışlarının azaldığı, çevre eğitimi konusunda bilinçlendikleri, doğa ile bağ kurmalarının güçlendikleri görülmüş, bu yüzden doğa temelli programların erken çocukluk döneminde etkili olacağı düşünülmüştür. (Uçar Çabuk ve Eskidemir Meral 2023). Bu yüzden erken çocukluk döneminde öğrenme her açıdan desteklenmelidir. Çünkü öğrenme; yaşamın erken dönemlerinde başlar ve ömür boyu devam eder. Çocuklar doğdukları andan itibaren dünya ile etkileşime girerler ve dünyayı keşfederler (Temiz ve Semiz 2019). Akalın (2023)'a göre; okul öncesi dönemde çocukların keşiflerinin, yaratıcılıklarının, araştırmacı ruhlarının beslendiği iki önemli alandan birisi de çocukların doğa ve çevre ile olan ilişkisidir. Buna göre doğanın çocuk üzerindeki olumlu etkisi çok güçlüdür. Çocuğun tüm duyu organlarını aktif olarak kullanmasının yanı sıra süreçte pasifliği de en alt seviyeye indirmektedir. (Akalın 2023). Çocuklar okul öncesi dönemde etrafındaki gerçekleşen olaylara merak duyarlar, olan biteni anlamak için çevreleriyle etkileşime girerler ve sosyal etkileşimde bulunmak için çevreleriyle iletişim halinde olurlar (Karoğlu ve Ünüvar 2017). Çocukların çevreleriyle iletişim halinde olmaları onların sosyal duygusal gelişimlerini etkiler. Çocukların bulundukları çevre ve eğitim ortamları sosyal duygusal gelişimde önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenme ortamları, çocukta olumlu veya olumsuz durumlar barındırabilirken tek veya birden fazla kişi ile etkileşime girme fırsatı da sunmaktadır (İrmak Kodaz 2023). Öğrenme ortamları eğitim öğretim açısından önem

barındırmaktadır. Eğitim öğretimin nerede, nasıl gerçekleştiği çocukta olumlu veya olumsuz durumlar barındırabileceğinden dolayı oldukça önemlidir.

Dış mekân kalitesine göre okul öncesi eğitim kurumları incelendiğinde, yüksek kaliteli öğrenme mekânlarının yapı-inşa ve dramatik oyunları çocuklara sunarak yaratıcılık özelliklerini desteklediği görülürken; öğrenme ortamının sunduğu materyal ve çevre düzenlemesi olanağı bakımından kalitesi düşük öğrenme mekânlarının imkânsızlıklar nedeniyle çocukları tekrar eden oyunlara yönelttiği görülmüştür (DeBord *et al.* 2005). Okulların planı daha çok sınıf içinde gerçekleşecek etkinlikler için yapıldığından dış mekân göz ardı edilmektedir. Hatta ülkemizde açık alanı bulunmayan anaokulları mevcuttur (Şirin Kaya ve Özyürek 2022). Açık alanı olan okulların ya bahçesi yetersizdir ya da bahçede plastik oyun araç gereçleri bulunmaktadır. Bu da hedeflenen gelişimsel kazanımlara ulaşmayı zorlaştırmaktadır (Şirin Kaya ve Özyürek 2022). Araştırmalarda öğretmenlerin okul bahçesini bir öğrenme ortamı olarak değil çocukların doğada güzel bir zaman geçirmek için kullandıkları görülmüştür (Tepebağ ve Aktaş Arnas 2017). Orman okullarında ise “Kötü hava yoktur, doğru giyinmek vardır” isimli ilke vardır ve çocuklar her türlü hava koşuluna uygun olarak giyinerek açık alanda öğrenim gerçekleştirmektedirler. (Pahlı 2019). Bu yüzden orman okullarında esnek tasarımlar bulunmaktadır. Esnek biçimde tasarlanmış bir bina tasarımı ve eğitim ortamı çocukların sosyal duygusal becerilerini de destekler. Çünkü çocuklar bu ortamlarda grup bilinci, kendini ifade etme, aktif öğrenme, iş birliği yapma fırsatı yakalar (Irmak Kodaz 2023). Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarının hem iç hem dış yapıları oldukça önemlidir.

Sosyal gelişim, kişinin doğduğu andan yetişkinliğe uzanan süreçte etrafındaki insanlarla ilişkilerini içeren ve onlara dair beslediği duygu davranışların tümüdür (Karoğlu ve Ünüvar 2017). Sosyal gelişimde çocuğun ailesi, akranları, okulu geniş bir yelpazede yer almaktadır (Çiftçi 2019). Bu yüzden çocuğun etrafındaki yetişkinlerin bilinçli olmaları ve çevreyi zengin uyarıcılarla donatmaları gerekmektedir (Çiftçi 2019). Çünkü çocuğun içinde yaşadığı çevrenin bir üyesi olduğunu fark etmesi onun sosyalleşmesidir (Karoğlu ve Ünüvar 2017). Kişi bu şekilde toplumla bütünleşir ve birey olarak toplum içinde var olmayı öğrenir, sosyal becerileri kavrar (Karoğlu ve Ünüvar 2017). Okul öncesi dönemde çocuk çeşitli faaliyetler ile duygusal becerileri öğrenir ve geliştirir. Okul ve hayat başarısı duygusal becerilerin desteklendiği

kadarıyla artış gösterecektir (Durmuşoğlu Saltalı 2010). Sosyal ve duygusal yönden yeterli olmak, mutlu ve sağlıklı bir birey olmanın önemli özelliği; yetersiz olmak, şiddet, bağımlılık, düzensiz uyku ve düzensiz beslenme gibi olumsuz durumları beraberinde getirir. (Kabakçı ve Korkut Owen 2010).

MEB Maarif Modeli sırayla; öğrenci profili, erdem-değer-eylem modeli-beceri eğitimi ve getirdiği yenilikler olmak üzere dört başlıkta ele alınmıştır. Özellikle beceriler başlığı altında kavramsal, sosyal duygusal öğrenme ve alan becerileri şeklinde başlıklar açıldığı görülmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile eğitim öğretim sürecine bazı yenilikler getirilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli “beceri” temelli yaklaşımla hazırlanmıştır. Ayrıca 2024 Okul Öncesi Eğitim Programında sosyal alan becerileri başlığı da eklenmiştir (Bekiroğlu ve Güllühan 2024).

Maarif Modeli’nde ele alınan sosyal-duygusal beceriler şu şekilde sınıflandırılmıştır:

(“Bu programda sosyal duygusal öğrenme becerileri; bireysel ve sosyal hedefler doğrultusunda duygularını yönetmek, empati kurmak, destekleyici ilişkiler içinde yer almak ve sağlıklı benlik geliştirmek için gerekli bilgi ve becerileri edinerek uygulayabilmesi şeklinde ifade edilmiştir. Bu beceriler, çocukların sağlıklı bir kimlik geliştirerek sorumlu kararlar alan bireyler olmalarını sağlayacaktır. Okul öncesi eğitim sürecindeki çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin desteklenmesi önemlidir. Bu beceriler desteklendiğinde çocukların doğru karar vermeleri ve seçim yapmaları kolaylaşacaktır.

Benlik becerileri: A. Yansıtma: Çocukların duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını değiştirmek ve geliştirebilmek için kendi duygu, düşünce ve davranışları üzerinde değerlendirmeler yapmalarını ifade eder. Bu beceriyi edinen çocuklar kendilerini geliştirmek için deneyim ve eylemlerini aktif olarak analiz edebilir. B. Kendini Değerlendirme: Kendini değerlendirme, çocukların kendi öğrenme süreçleri ve öğrenme ürünleri hakkında öz değerlendirme yapma veya yargıda bulunma fırsatını ifade eder. Bu

beceriye edinen çocuklar kendilerini yönetme, izleme, pekiştirme, kendilerine yönerge ve ön uyaran verme gibi stratejilerinin yanında problem çözme ve gözlemsel öğrenme davranışları gösterir. C. Tepki Ortaya Koyma: Duyguların hissedilmesi, anlaşılması ve duygulara uygun tepkilerin verilmesini ifade eder. Çocukların içinde bulunduğu durumu anlayıp, yorumlayarak kabul edilebilir bir tepki vermeleri beklenir.

Sosyal yaşam becerileri: A. İletişim: Duyguların, düşüncelerin ve bilgilerin sözlü ya da sözsüz olarak başkalarına iletilmesini ifade eder. Okul öncesi dönemde temel dil becerilerinin edinimi ile bu becerinin doğru orantılı bir şekilde ilerlemesi söz konusudur. Bu beceriyi edinen çocukların sosyal yaşama katılımı kolaylaşacaktır. B. İş Birliği Becerisi: Ortak bir amaca ulaşmak için iki veya daha fazla çocuğun birlikte çalışabilmesini ifade eder. İş birliği kuran ve bunu yürüten çocukların sosyal yaşama uyumları gelişecektir. Bu beceriyi edinen çocukların akranları, aileleri ve sosyal çevrelerini oluşturan yapılarla birlikteliği güçlenecektir. C. Sosyal Farkındalık Becerisi: Çocukların başkalarının bakış açılarını anlamalarını ve onlarla empati kurmalarını ifade eder. Bu beceriye sahip olan çocuklar daha duyarlı davranışlar sergileyecektir.

Ortak birleşik beceriler: A. Uyum: Çocukların hem kendileri hem de çevreleri ile dengeli bir ilişki kurup bu ilişkiyi sürdürebilmelerini ifade eder. Uyum becerileri gelişmiş olan çocuklar bulundukları ortama ayak uydurup rahat hareket edebilir. B. Esneklik: Çocukların yeni bir problem durumuna uyum sağlayabilmelerini, mevcut problem durumuna farklı çözümler üretebilmelerini ifade eder. Bu beceriyi edinen çocuklar farklı durumlar karşısında daha esnek davranabilir. C. Sorumlu Karar Verme: Çocukların farklı durumlarda kişisel davranış ve sosyal etkileşimler hakkında özenli ve yapıcı seçimler yapabilmelerini ifade eder. Bu beceriyi edinen

çocuklar durumları değerlendirip uygun kararlar verebilir.)”
(MEB, 2024:101-102).

2.2. Sosyal Duygusal Beceriler

Çocuklar evlerinden sonra ilk sosyal yapı olarak okul öncesi eğitim kurumuyla tanışır. Bu yüzden çocuklar, belki de evinde edinmediği sosyal duygusal becerileri okulda öğrenmek durumundadır (Önder 2007). Bu durumda çocuğun becerileri teyit edilip üstüne yeni çevreye uyumu ve deneyimlemediği şeyleri denemesi eğitim yoluyla verilmelidir (Önder 2007). Toplumun gelişmesinde ve ilerlemesinde önemli bir yer kaplayan sosyal duygusal beceriler, sistematik olarak aile ve okul iş birliği içinde gerçekleştirilmelidir (Şirin Kaya ve Özyürek 2022). İş birliği içinde çocuğun duygularını dikkate alma, çocuğu takdir etme, çocuğa güven verme, çocuğa şefkat gösterme, çocuğun duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olma yer almaktadır (Durmuşoğlu Saltalı 2010). Bu durumda sosyal beceri; çocuğun yaşlılarıyla iletişimini, sorumluluklarını, duygularını tanımasını, saldırganlık ve stresten uzak kalması için gerekli yaşam becerilerini, planlama ve problem çözme becerilerini çocuklara kazandırır (Şirin Kaya ve Özyürek 2022). Duygusal Beceri; bireyin hem kendisinin hem de başkalarının duygularını fark etmesi, duyguları tanıması ve anlaması, doğru şekilde ifade etmesini sağlayan kabiliyettir (Durmuşoğlu ve Saltalı 2010). Duygusal becerileri gelişmiş ve bu becerileri desteklenen bireyler duygularını tanır, kendisinin ve başkalarının duygularını anlar, duygularını kontrol eder, düzenler ve gereken yerde gereken duygusal tepkiyi verir (Durmuşoğlu Saltalı 2013). Bu yıllarda çocuk; çevreye uyum sağlamayı, etrafındaki kişilerle sağlıklı iletişim kurmayı, toplumdaki değerleri ve rolleri öğrenmektedir (Kızıltaş 2016). Bu becerilerin sağlıklı bir şekilde gelişimi erken çocukluk yıllarına dayanmaktadır.

Sosyal becerileri ele alan programlara bakıldığında beceriler; iletişim, gruba iş birliği yapma, plan yapma, problem çözme, stresle başa çıkma, saygı duyma, iyi ilişki kurma, gruba uyma, iş birliği, sorumluluk, öz kontrol becerileri olarak yoğunlaşmaktadır (Baydan 2010). Erken çocukluk yıllarında oynanan dış mekân oyunlarında ise çocuklar sosyal olarak; bağımsızlaşır, çevresiyle olumlu iletişim sergiler, çevresini tanır ve çevreye duyarlı olur, risk alır ve sorumluluk duygularını geliştirirler. Duygusal olarak; kendine güveni gelir, kendini yönetir, öfke duygusundan

uzaklaşır, stresten kurtulur, kendini özgür hisseder, enerji atar ve enerji depolama sağlar. Sosyal duygusal becerileri gelişmiş bireyler çevrelerindeki diğer insanlarla daha sağlıklı iletişim kurarlar (Dinç 2022). Çünkü sosyal duygusal beceriler, sosyal gelişimin önemli bir parçasıdır ve çocukların çevresiyle etkili bir iletişim kurabilmesi için erken yıllarda desteklenmesi gerekir. Okul öncesi dönemde sosyal duygusal becerileri desteklenen çocuklar kendini daha rahat ifade etme, bağımsız davranışlar kazanma, özgüvenli olma, kurallara uyma, nezaket içeren ifadeleri kullanma, çevreye kolay adapte olma gibi davranışları gösterirler (Çiftçi 2019). Bu davranışlar en iyi şekilde okul öncesi dönemde desteklenir.

2.2.1. Okul öncesi dönemde sosyal duygusal becerilerin desteklenmesi

Bebeklik döneminde bebeğe bakım veren kişi-bebek arasında kurulan bağın kuvvetli oluşuyla, bebeğe bakım veren kişinin bebeğin ihtiyacını karşılamasıyla, bebeğin zaman geçtikçe kişilerin duygularını yüzlerinden okumasıyla ilk sosyal duygusal beceriler gelişmeye başlar (Dinç 2022). Daha sonra çocuk emeklemeye, yürümeye başladıkça çevreyle etkileşimi artar. Çevresinden uyarıcılar alır. Sosyalleşir, arkadaş edinir. Sonuç olarak sosyal-duygusal beceriler çevre ile ayrılmaz bir bütündür ve çocuğun çevresi, ailesi, okul öncesi eğitim kurumu tarafından desteklenmelidir (Dinç 2022). Okul öncesi dönemde alternatif olarak sunulan doğa temelli etkinlikler de çocukların sosyal duygusal becerilerini desteklemektedir. Kısaca doğa temelli etkinliklerin sadece motor beceriler değil aynı zamanda sosyal duygusal beceriler üstünde de etkisi vardır (Amus 2022). Çocuklar bu etkinlikler aracılığıyla kendini kontrol etmeyi öğrenir, stres, öfke duygularıyla baş edebilir, kaygılarını kontrol altına alabilir ve özgüvenlerinin artmasını destekleyebilirler (Dinç 2022). Sosyal duygusal becerilerin desteklenmesi ve çocuğa kazandırılması çocuğun ilerideki akademik hayatı için bir ön koşuldur (Şirin Kaya ve Özyürek 2022). Çocuğun sosyal duygusal becerilerinin desteklenmesi en iyi şekilde açık havada ve doğal ortamda gerçekleşir (Şirin Kaya ve Özyürek 2022). Dış mekânda oynanan oyunların sosyal duygusal becerileri desteklemesi bakımından bağımsızlık, etkili iletişim, sosyalleşme, çevreyi tanıma ve çevreye duyarlı olma, hobi geliştirme, risk alma, duyu deneyimi, sorumluluk, öz farkındalık, hayal kırıklığı, endişe, can sıkıntısından kurtulma, enerji atma, enerji depolama gibi faydaları vardır (Ergün ve Dönmez 2023). Riskli oyunlarla da sosyal duygusal becerileri desteklenen çocukların aynı zamanda yaratıcılıkları

gelişir ve daha sağlıklı birey olurlar (Karaca vd 2023). Çünkü oyun, çocuğun işi ve en önemli uğraşdır.

2.3. Okul Öncesi Dönemde Oyun

Tüm dünyada sıklıkla kullanılan hatta öğretmenlerin en çok kullandığı ve doğru kullanılırsa da çocuğun öğrenmesinde, gelişiminde, beceri kazanmasında etkili olacak yollardan biri oyundur (Ayan ve Dündar 2009). Din, dil, ırk fark etmeksizin her toplumda çocuklar oyun oynamışlardır (Ata 2016). Oyunlar insanlık geçmişi kadar eskidir. Tarihin en eski oyuncacı taş olarak bilinmektedir, Eski Mısır'da tahtadan arabalar, bebekler ve taştan yapılan topaçlar eski oyuncaklar olarak bilinmektedir. (Ata 2016). Okul öncesi dönemde çocukların oyunu nasıl oynadıkları önem taşımaktadır ve oyunun aşamaları sosyal gelişim açısından; 0-2 yaşta tek başına oyun, 2-3 yaşta paralel oyun, 3-4 yaşta iş birliğine dayalı oyun, 5-6 yaşta kurallı oyun evresi olarak ayrılır (Poyraz 2003; Ulutaş 2011; Kadim 2012; Akınbay 2014). Ayrıca tarih içinde Pigaet, Smilansky oyunun bilişsel gelişime etkisini, Parten ise sosyal gelişime etkisini incelemiştir ve oyunları farklı evrelerde incelemişlerdir (Ata 2016).

Okul öncesi dönemde oyun türleri beş grupta incelenir. Bunlar:

1. Öz yapılarına göre oyun (işlev, ben, hayal, küme oyunu)
2. Oynandığı yere göre oyun (açık hava ve kapalı mekân)
3. Araçsız yapılan oyunlar (araca ihtiyaç duyulmaz, halka veya öykünme oyunları gibi)
4. Araçla yapılan oyunlar (nesneleri içerir)
5. Araçta yapılan oyunlar (belli bir aracın üstünde oynanan oyun, minder veya denge tahtası gibi) (Ata 2016).

Bir başka oyun gruplamaları bazı kuramcılara göre şu şekildedir: Piaget bilişsel gelişim kuramında; duyu motor döneminde görülen oyunlar (0-2 yaş), işlem öncesi dönemde (2-7 yaş) görülen sembolik oyunlar, somut işlem döneminde (7-11 yaş) görülen kurallı oyunlar olmak üzere oyunları gruplamıştır. Smilansky bilişsel gelişim kuramında; fonksiyonel oyun (çocuğun uygulamalar yaptığı oyun türü), yapı inşa oyunu (lego ve bloklarla oynanan oyun türü), dramatik oyun (sembollerini içeren oyun türü), kurallı oyun (oyunun içinde kuralları olan oyun türü) olmak üzere gruplamıştır. Parten sosyal gelişim kuramında çocuğun izole olduğu (tek başına oyun türü), paralel

(başkaları oyun oynarken çocuğun başkalarını izlediği oyun türü), birlikte (çocukların beraber oynadığı oyun türü), kooperatif (iş birliği içeren oyun türü) olmak üzere gruplandırmıştır (Aksoy 2014).

Oyun kuramları ile ilgili zaman içinde gelişen görüşlere bakıldığında ilk görüş; 19. yüzyılın sonunda Lazarus tarafından atılmıştır. Lazarus oyunun kendiliğinden ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başında Froebel oyunun öğretici tarafını ele alırken Spencer “fazla enerji” kuramını ortaya atmış Gross ise bu kuramı eleştirerek “egzersiz” kuramını ortaya atmıştır. Oyun fazla enerjinin atıldığı ya da enerjinin toplandığı bir alan olarak görülmüştür (Ata 2016). Oyun kavramı uzun yıllardan beri araştırmalarda varlığını koruyan bir konudur.

Çocuk oyunu kendisi kontrol eder ve böylece bağımsızlık kazanabilir, benlik gelişimi desteklenir (Güven 2003). Çocuklar oyun sayesinde enerji depolar, fazla enerjisini dışarı atar, keşfeder, hayal eder, toplumu anlar, sosyal becerileri gelişir, kendini yetişkin olmaya hazırlar, kelime dağarcığını geliştirir, iş birliği ve paylaşmayı öğrenir (Akınbay 2014). Oyun, çocuklar için herhangi bir amacı olmadan ve içten gelerek başlamakta oyunun sonu değil süreci önemli olmaktadır (Karaca ve Uzun 2020). Oyun çocuğun istekleri, beklentileri ve geleceğe dair adımlarının bir aracıdır (Duman ve Cumart 2024). Okul öncesi eğitim programı incelendiği zaman faaliyetlerin temelini oyun yolu ile kazandırılacağı görülmektedir (MEB 2013). Oyun yolu ile sosyal duygusal gelişim yönünden öz yeterlikleri yüksek çocukların problem çözme becerileri gelişir, olaylar karşısında farklı stratejiler denerler. Öz yeterlikleri düşük olanlar ise kendi yeteneklerinin farkına varamayıp yeni durumları denemekten korkma eğilimine girerler (Aşkar 2021). Çocuklar oyunları esnasında sınırları zorlayarak, keşfederek, ihtiyaçlarını analiz ederek bir durumun güvenilir olup olmadığını anlarken alan yazına bakıldığında çocukların ebeveynleriyle öğretmenleri tarafından en çok açık alanlarda tehlikelere karşı uyarıldıkları görülmektedir (Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci 2020). Bu durum riskli oyunları meydana getirmektedir. Okul öncesi dönemde oyun yoluyla açık hava etkinliklerinin uygulanması beyni daha aktif bir konuma getirir ve düşüncelerin net olmasını sağlayarak sinir hücresi gelişimine katkıda bulunur (Polat ve Demirci 2022). Risk içeren oyunlar açık havada çocuklara önemli deneyimler sağlamaktadır çünkü çocuklar açık havada keşif ve deneme özgürlüğü sayesinde nicelik ve nitelik bakımından farklı olanaklarla

karşılaşmaktadır (Karaca ve Uzun 2020). Ergin (2019), açık havada oyunların ve doğal materyallerin yer aldığı ortamların, geleneksel oyun alanlarına göre daha fazla oyun içerdiğini, çocuklara merak ve keşif duygusu sunduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda bu alanların yetersiz olabildiği ve ideal olarak görülen durumlardan uzak olduğu da çalışmada saptanmıştır.

2.4. Risk

Risk; sonucunun ne olduğu belli olmayan, birden farklı seçenek arasında seçim yapmanın gerektiği durumlar olarak tanımlanır (Little 2010, s. 2; Little and Eager 2010, s. 499). Çocukların neyi riskli olarak tanımladıklarına Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci (2020)'nin araştırmasında, çocuklardan bunu resim olarak istediklerinde çocukların çoğunun açık alan ve okul bahçesi, bataklık alan çizdikleri görülmüştür. Yine aynı çalışmada en çok şimşek gibi hava durumlarının risk yaratabileceğini, en çok da düşme durumundan korktuklarını söyledikleri görülmüştür. Stephenson (2003), çocukların kaydırağdan kayma, sallanma, tırmanma ve hızlı bisiklet sürme davranışlarının en yaygın risk içeren davranışlar olduğunu gözlemlenmiştir. Aynı çalışmada çocuklarla yaptığı görüşme sonunda dört yaşındaki çocukların daha önce denemedikleri bir durumu denemeleri, hız ve yükseklikten dolayı olayları kontrol edememe ve korktukları şeylerin üstünden gelememe durumlarını riskli bulduklarını ifade etmişlerdir. Çocuklar için risk yönetimi önemli bir kazanımdır, oyun etkinlikleri bunun için etkili bir yoldur. Oyun etkinliklerinde çocukların riskli durumlarla karşı karşıya gelmeleri gerekebilir (Ünüvar ve Kanyılmaz 2017). Risk, çocuk tarafından değerlendirilirken tehlike değerlendirilemez. Bu durumda oyunlarda çocuğun güvenliğinin sağlanması gerekir. Güvenliğin sağlanması, tehlikenin bulunan ortamdan çıkarılması demektir. Risk bu durumda ortadan çıkarılması gereken bir durum olarak değil yönetilmesi gereken bir durum olarak algılanır (Cevher Kalburan 2014a). Tehlike zarar verebilir ama risk içeren durumlar zarar vermesin diye kontrol altına alınabilir.

2.5. Tehlike

Tehlike; kabul edilemeyen ve azaltılması gereken, zarar verecek bir durum olarak tanımlanır (Ball, Gill and Spiegel 2008). Örneğin bıçak tek başına bir çocuğun elinde tehlikeliyken yetişkin gözetiminde kullanılan bıçak bir risktir (Erol 2023).

Çocuklar böylece lidere ve onun gözetimine inanacak, riskli oyun ve materyallere karşı kendilerini motive edeceklerdir. Örneğin kontrollü bir şekilde çubukla yakılan ateş risk barındırırken kurumuş otların içinde yakılan ateş tehlike barındırır. Tek başına bıçak kullanmak tehlike içerirken; yetişkin gözetiminde bıçak kullanmak risk içermektedir. Bir nehir kenarında günlük faaliyetlerde bulunmak risk içerirken nehrin eriyen kar suları şiddetli yağışlarla tehlikeye dönüşebilir. Bu noktada önemli olan çocukların riskli durum, ortam ve materyallerle etkileşimde bulunma şeklidir (Erol 2023). Karaoğlu (2024) tarafından okul dışı öğrenme ortamlarında başarılı olan okul öncesi öğretmen adaylarıyla bir çalışma yapmış ve çalışmada doğa temelli eğitimde öğretmenlerin üstüne düşen görevler hakkında temalar oluşturulmuştur. Bu temalar şu şekildedir: İlk yardım eğitimi almalı, risk analizi yapabilmeli (gidilecek alanı önceden görmek), çocukların oyunlarına müdahale etmeden yönlendirici ve rehber rolünde olunmalı, güvenlik önlemleri almalı, çocuklara vereceği yönergeler açık ve net olmalı, çocukları gözlemlemeli, gerekli materyal temini sağlamalı, iletişim becerisi kuvvetli olmalıdır.

2.6. Riskli Oyun

Riskli oyun; çocukların yaşantı yoluyla daha önce denemediği bir durumu deneyeceği, yapmadıkları bir şeyi yaparken heyecan ve keşif duyacakları ama aynı zamanda fiziksel olarak zarar görme olasılığı bulunan oyun türü olarak tanımlanır (Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci 2020). Riskli oyunlar bir başka tanıma göre çocukların neyin tehlikeli olup neyin olmadığını anladıkları, hareket ve duygularını daha kolay ifade edebilecekleri bir oyun olarak tanınmaktadır (Sandseter 2007a). Çocukların riskli oyunları üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde çocukların kendi sınırlarını zorladıkları ve oyunlarını heyecan duyacakları bir duruma dönüştürmek istedikleri ortaya çıkmıştır (Güler ve Demir 2016). Cevher Kalburan, Kahrıman Pamuk ve Coşan (2023), oyun park alanlarını risk içermesi yönünden incelemiştir. Park alanlarında hız ve yüksekliği sıklıkla gözlemlerken tehlike içeren aletleri neredeyse hiç gözlememişlerdir. Aynı zamanda bu alanlarda en çok hızla koşma ve sallanma riskli oyun davranışını gözlemlemişlerdir. Erken çocukluk eğitimi ve bakımı (EÇEB) uygulayıcıları ile görüşmeler yapılmış ve kurumun fiziksel ortamının, çocukların riskli oyunları için yeterli imkânlara sahip olabilecek en önemli unsurlardan biri olarak görülmüştür (Dilek Çin 2022). Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci (2020),

tarafından yapılan araştırmada bazı ailelerin demokratik bir tutumda olmalarına rağmen çocuklarını en çok açık alanda, fiziksel ortamda uyardıkları görülmüştür. Hâlbuki ocuklar oyun esnasında sınırlarını zorlayarak, içinde bulundukları durumları keşfederek, olumlu veya olumsuz durumları tartarak kendileri için güvenli olan veya olmayan durumları öğrenebilirler (Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci 2020). Çünkü ocuklar oyunda eğlenmelerinin yanında oyunu ciddiye alırlar.

Sandseter (2009), ocukların riskli oyunlardaki durumunu gözlemlemiş ve korkuyla neşenin aynı anda çocuklarda bulunduğunu fark etmiştir. Bunu saf duygu olarak endişenin ve korkunun dışavurumu olduğunu söylemiştir. Bir başka araştırmada Stephenson (2003), dört yaşına ve okul öncesi eğitime giden çocukların riskli oyunlarını farklı zaman dilimlerinde incelemiş ve çocukların kayma, tırmanma gibi çoğu zaman açık alanda yapabilecekleri etkinlikleri riskli olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Yine aynı araştırmada çocukların bu riskli durumlarda daha çok güldüklerini, eğlendiklerini ve neşe içinde olduklarını belirtmiştir. Ancak Türkiye’de oyun alanlarının geleneksel bir yapıda olması çocukların riskli oyun oynamalarını desteklememektedir (Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci 2020). Hâlbuki İşkandinav lkelerinde çocukların çok uzun süre dışarıda olması, İtalya’da çocukların sıcak çorbayı kselerine doldurmaları ya da sınıfın tavanına bağlı olan bir merdivene tırmanmaları riskli oyun olarak kabul edilmektedir (Little 2015). Böylece riskli oyunlarda risk hem sınıf içindedir hem sınıf dışına yansımıştır. Öğretmenlerin varlığı, riskli oyuna bakış açısı da sınıf içinde ya da dışında oyun oynama durumunu etkilemektedir.

Öğretmenlerin birçoğu riskli oyuna karşı olumu tutum içinde olsalar bile mevsimsel koşullar, güvenlik gibi kaygılardan dolayı çocukları bu oyun türlerinden uzakta tuttıkları görülmüştür (Alat, Akgümüş ve Cavalı 2012). Brown (2003), oyunun çocukların kendi yeteneklerini keşfetmek ve yeteneklerine ulaşmak için bir araç olduğunu belirterek oyun ortamlarında eğitimcilerin rolüne değinmiştir. Ancak eğitimcilerin farklılaşan görüşleri, koruyucu tutuma sahip olan velileri, idareci baskısı ve korkusu, çocukların zarar görmesinden dolayı dava edilecekleri korkusu öğretmenlerin riskli oyunları oynatmadaki düşüncelerini olumsuz yönde tetiklemektedir (Karaca ve Uzun 2020). Öğretmen görüşleri dışında Türkiye’de riskli oyunla ilgili bazı çalışmalar mevcuttur: dış mekânda ğretmen görüşleri (Alat,

Akgümüş ve Cavalı 2012), annelerin oyuna yönelik algıları (Erbay ve Saltalı 2012), çocukların açık alandaki oyunları ve ebeveynlerin görüşleri (Cevher Kalburan 2014a), riskli oyunlar ve ebeveynlik ilişkileri (Cevher Kalburan ve İvrendi 2015), bazı çalışmalara örnek verilebilir (Bk: İlgili Araştırmalar). Riskli oyun, oynandığı yere ve bölgeye aittir, oyunlar öz düzenlemeyi içerir (Gill 2010; Stephenson 2003). Örneğin; çamurlu tepeden aşağı kayan çocuğun kendini kontrol altına alması, kütük üstünden sulak alana atlayan çocuğun kendi güvenliğini sağlaması gibi çocukların ne zaman dengede duracaklarının ne zaman zıplayacaklarının kendilerinin karar vermesi. (Kabar 2022). Yine aynı çalışmadan başka bir örnek olarak çocuğun çamurdan topar yapıp hedeflediği yere atması, kendi sorununu çözmesi, kendini puanlaması ve başarıma hissini yaşaması kendini öz düzenlemesidir. Her oyun gibi riskli oyunlarda da oyunun sonucu olumlu olmayabilir (Dilek Çin 2022). Çünkü çocuk eğer içinde bulunduğu riski yönetemezse bu durum çocuk için korku ve endişe verici bir durum olur. Üstelik yaralanmayı da içinde barındırabilir.

2.6.1. Riskli oyun kategorileri

İlk olarak Sandseter (2007a), çocukların riskli oyunlarını bireysel farklılıklardan bağımsız olarak incelemiş ve Norveç'te 3-5 yaş arasında olan 38 öğrenci ile gözlem yapmıştır. 8 çocuk 7 okul personeliyle de görüşen Sandseter, bulgular sonucunda 6 farklı riskli oyun kategorisi ortaya koymuştur. Bunlar:

1. Tehlikeli yükseklik
2. Yüksek hız
3. Tehlikeli alet kullanımı
4. Çocuğun tek başında gözlem yapması
5. Boğuşma oyunları
6. Tehlikeli unsurlara yakın oyundur.

Daha sonra Sandseter ikinci çalışmasında (2007b) bir önce yaptığı araştırmayı derinlemesine incelemek için 4-5 yaşlarında 29 çocuğu oyun oynarken gözlemlemiştir. Bunun sonucunda da önceki çalışmasında belirlediği riskli oyunları alt kategorilere ayırmıştır. Sandseter'in (2007a, 2007b) araştırmalarında ortaya koyduğu riskli oyun kategorileri ve alt kategorileri şu şekildedir:

1. Büyük Yüksekliklerde Oyun: Tırmanmak, atlamak, dengede durmak, asılı kalmak, sallanmak.
2. Yüksek Hızda Oyun: Sallanmak, kaymak, koşmak, bisiklet sürmek, paten kaymak.
3. Tehlikeli Araç-Gereçler İle Oyun: Kesici aletler ve bağlama araçları.
4. Tehlikeli Unsurlara Yakın Oyun: Kayalıklar, derin veya buzlu su, ateş yakma alanları.
5. İtiş-Kakış Oyunu: Güreşmek, çubuklarla oynamak, dövüş oyunları.
6. Çocukların Gözden Uzaklaşabileceği Oyun: Keşfe çıkmak (Akt: Moralı, 2019).

2.6.2. Riskli oyunlarda materyal kullanımı

Okul öncesi dönemdeki çocukların dikkatlerini bir duruma vermeleri ve toplamaları için nesneler ile ilgi kurmaları gerekir. Bu yüzden materyallerin buna uygun hazırlanması ve uygun yöntem tekniklerin seçilmesi gerekmektedir (Öztürk ve Tulum 2021). Yapılandırılmamış materyallerin macera oyun alanlarında ya da geleneksel oyun alanlarında kullanılması riskli oyunları ortaya çıkartacak stratejiler arasındadır (Dereobalı ve Çandır 2021). Uygun yöntem tekniklerle materyal belirlenirken bu materyalleri kullanılmadan önce çocuklara planlı olarak anlatılmalı, güvenlik önlemi alınmalı, malzemeler aşamalı olarak kullandırılmalı, sözel olarak malzemelerin kullanım şekli açıklanmalı ve gereken yerde gerektiği kadar risk bilinci çocuklarda oluşturulmalıdır (Blackwell 2005). Her ne kadar riskli oyun materyalleri kullanılmadan önce önlem alınsa da riskli oyunlarda materyal kullanımı kültüre göre farklılık gösterebilir. Basit gibi görünen bazı eylemler çocuğu hayata hazırlarken bazı kültürlerde çocuklar küçük yaşlarda bıçak kullanabilir bazı kültürlerde ise bu durum tehlikeli görülmektedir. (Paslı 2019). Bu durum çocukların oynarken risk almalarıyla ilgili durumları araştırmalara konu yapmıştır. Kısaca çocukların oyun oynarken risk almaları ve risk içeren materyalleri kullanmalarıyla ilgili faydaları içeren çalışmalar daha fazla araştırmaya konu olmaktadır (Cevher Kalburan, Kahriman Pamuk ve Coşan 2023). Risk içeren materyalleri kullanmadan önce planlı ve programlı bir şekilde gidilmeli, çocuklar için olası bir yaralanmanın önüne geçilmeli ve güvenlik önlemi alınarak ortamın risk analizi yapılmalıdır. Örneğin; riskli materyaller çocuğa anlatılmalı, kolaydan zora olacak şekilde materyaller aşamalı olarak sıralanmalı,

yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış etkinlikler kullanılmalıdır (Kabar 2022). Riskli oyunları içeren materyaller kategorisinde doğal unsurlara yakın oyunlar çocukların doğal malzemelerle oyununu içerir. Tehlikeli aletler kategorisi bıçak, testere, ip, halat, taş, toprak, kum gibi kesme, bağlama ve tehlikeli doğal malzemeleri içerir. Çocuklar bu malzemeleri hem oyuncak olarak kullanabilirler hem de kendileri oyun üretebilirler. Böylece çocukların küçük kasları, hayal güçleri, yaratıcılıkları gelişir (Ünüvar ve Kanyılmaz 2017). Bu malzemeler çocukların yaratıcılıklarını geliştirmesinin yanında risk de içermektedir.

Öğretmenlerin çocuklar için risk-fayda analizi yapabildiğine dair görüşler vardır: Riski azaltmak ve durumu daha güvenilir hale getirmek, duruma müdahalede bulunmaktır (Kabar 2022). Erol (2023), çocuklar için risk değerlendirme sürecine çalışmasında yer vermiştir. Süreç beş adımdan oluşmaktadır. Bunlar tehlikeyi betimlemek, çocukların zarar görme durumlarını betimlemek, risk değerlendirmek, mekândaki verileri kaydetmek ve ilgili kişilere risk raporunu iletmektir. Çalışmada riskli materyalleri kullanırken güvenli bir tutuş olması gerektiği, oturuş pozisyonunun doğru ayarlanması gerektiği, materyalin boyutunun ayarlanması gerektiği, hava durumu verilerinin takip edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Oyun oynanan alanların fiziki özelliklerini inceleyen Lee (1999), üç farklı oyun alan türü belirlemiştir: (a) geleneksel oyun alanı, (b) çağdaş oyun alanı, (c) doğal oyun alanı. Geleneksel oyun alanı kendi içinde salıncak, kaydırak, bar, kum havuzu gibi ekipmanları içermektedir. Çağdaş oyun alanları estetik görünüm içeren farklı yüksek ve dokulardaki ekipmanları içermektedir. Doğal oyun alanları ise ip, ahşap malzemelerin kullanıldığı ekipmanları içermektedir. Bu üç oyun türü içinde Lee (1999) çocukların en çok doğal oyun alanlarında riskli ve kendilerini zorlayan oyunların oynadığını savunmuştur. Little and Eager (2010), okul öncesi dönemdeki çocukların açık havadaki malzemeleri kullanmalarını isteyip bu malzemeler çok az risk barındırdığı için çocuklardaki bulunan becerilerin ve yeni beceri öğreniminin çok az olduğunu belirtmişlerdir. Ancak doğal oyun alanlarında bulunabilecek tehlikeli aletler (bıçak, balta), ip veya halat gibi bağlama materyalleri, taş, kum toprak, ağaç dalları materyalleri risk içermeleri nedeniyle öğretmenler ve ebeveynler tarafından çok da tercih edilmediği görülmüştür (Ünüvar ve Kanyılmaz 2017).

2.6.3. Riskli oyunların gelişimsel faydaları

Türkiye’de yapılan araştırmalarda çocukların açık havada geçirdikleri zamanın hava koşullarından etkilendiği bulunmuştur (Cevher Kalburan 2014b; Deretarla Gül 2012). Doğada düzenli ve sıklıkla zaman geçirmenin birçok gelişimsel faydası olduğu göz önüne alındığında sadece hava güzelken yahut güneşliken açık havada olmak; çocuklar tarafından mevsime bağlı riskleri değerlendirememeye, öz kontrol becerisi edinememe, kendini tehlikelerden koruma ve risk alma becerilerinde yetersiz deneyime sebep olmaktadır. (Cevher Kalburan, Kahrıman Pamuk ve Coşan 2023). Çocukların doğadan uzak bir yaşam sürmesi gelişimleri için pek çok risk içermektedir. Riskten uzak çocukların obezite, psikolojik rahatsızlık, bağımlılık, algılarında azalma olabileceği gibi korku ve endişe yeteneklerini geliştiremeyecekleri belirtilmektedir (Karaca ve Uzun 2020). Bu riskleri önleyebilmek için bilim dünyası çocukların küçük yaşlardan itibaren doğa ile etkileşime girmeleri gerektiğini savunur (Uçar Çabuk ve Eskidemir Meral 2023). Bu durum biyofili kavramını öne çıkarmıştır (Schultz 2000). Biyofili kavramı ilk kez Wilson (1984: 1) tarafından "*insanın doğuştan gelen doğayla ilişki kurma isteği*" olarak tanımlanmıştır, doğa ile yakınlık kurmak anlamına gelir.

Riskin çocuğun gelişimine olumlu katkıları olması için riskin, gerçekten risk mi yoksa tehlike mi olduğuna karar verilip ayırt edilmesi gerekmektedir (Erol 2023). Çocuklar lidere inanıp güvenirse, riskli oyunların gelişimsel faydalarına inanırsa, planlamayı anlamlandırırırlarsa riskli oyunlara karşı motivasyonları da artacaktır (Erol 2023). Güler ve Demir (2016), araştırmasında öğretmenlerin riskli oyun faaliyetlerine dikkatli yaklaştıkları, fiziki sağlıklarına önem verdikleri ve bunu riski tehlike olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan veliler ve idareciler tarafından fiziki sorunlardan dolayı riskli oyunların engellenebileceği sonucuna varılmıştır. Kısa sürede çocuklar yaralanır diye engellenen oyunlar, uzun sürede çocukların kendine güvenmemesine ve motor becerileri daha yavaş gelişmesine yol açabilir (Stephenson 2003). Fakat Barker (2004)’e göre; çocuklar riskli durumla karşılaşmış ve bununla ilgiyi bir yaşantıya sahip olmuşsa sorumluluk bilinciyle hareket etmektedirler.

Ericsson, çocukların özerklik geliştirmeleri için erken çocukluk döneminin önemli bir zaman dilimi olduğunu ifade etmiştir (Dereobalı ve Çandır 2021). Riskli oyunlarda çocuklar enerji harcar ve korktukları bir durumu başardıklarında neşe duyarlar, durumu denerler, vazgeçmezler böylece riskleri özerk olarak yönetebilirler

(Dereobalı ve andır 2021). Çünkü riskli oyun; fırsatları aşma, sınırlara meydan okuma ve test etme, riskleri anlama fırsatı tanır (Little and Wyver 2008). Oyunlarda risk olarak kimi zaman başarısızlığa uğrayan çocuklar bir daha bu durumlarla karşılaşmamak için kendilerince yeni stratejiler geliştirmeye çalışabilirler (Little ve Wyver 2008). Zorluğu yavaş yavaş arttırmayı hedefleyen riskli oyunlarda çocuklar gerçek hayattaki tehlikeleri test edebilir, başa çıkma becerileri geliştirebilirler, bu şekilde riskli oyunları meydana getirirler (Sandseter and Kennair 2011). Sandseter (2009) riskli oyunları, riskli oyun yapan özelliklerini araştırmış ve çevresel özellikler ile bireysel özellikler olarak bu durumu kategorilere ayırmıştır. Çevresel özellikler oyun oynanan yerin fiziksel ortam özelliğidir. Fiziksel ortamına göre bu oyunlar çocuğa ilgi ve ilham verir. Böylece çocuklar bulundukları ortamın içinde ne yapabileceklerine dair keşif sürecine girerler bu bir gelişimsel faydadır. Oyun ortamını çocuğun yorumlaması, algılaması ve becerisine, duygusuna bağlı olması da bireysel özellik kategorisine girer. Çocuklar için riskler farklıdır ve her çocuk her oyunda aynı riski aramaz (Putnam, Ellis and Rothbard 2001).

2.7. Riskli Oyunları Etkileyen Faktörler

Riskli oyunları etkileyen faktörler çocukla ilgili faktörler, yetişkinlerle ilgili faktörler ve çevreyle ilgili faktörler olmak üzere üç bölümde incelenecektir.

2.7.1. Çocukla ilgili faktörler

Çocuklar heyecan duydukları ve eğlenebildikleri kadar oyunun içinde var olurlar. Riskli oyunlar heyecan ve eğlence içerdiğinden dolayı çocuklar bu oyunlara katılmak isterler (Yalçın ve Tantekin Erden 2018). Risk, çocuklara göre farklılık gösterebilir ve bazı durumlar çocuklar için kabul edilebilir bir risk içerirken bazı durumlar çocuk için risk içermeyebilir (Sandseter 2009). Morrongiello and Hogg (2004), annelerin yaralanmaya yol açacak kadar risk alan çocuklarındaki risk algısını cinsiyet rolleri üstünden incelemiştir. Çalışma okul öncesi dönem çocuklarının anneleri ile yapılmıştır ve erkeklerin kızlardan daha yüksek kabul edilebilir risk algısı olduğunu belirlemiştir (Morrongiello and Hogg 2004). Buna karşılık, Kanyılmaz (2016), Türkiye’de Burdur ilinde annelerin riskli oyunlara yer verme algılarını incelemiş ve riskli oyunlar ile cinsiyet arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır.

2.7.2. Yetişkinle ilgili faktörler

Literatür çocukların riskli oyunlarına yönelik yetişkinlerin görüşlerinin önemli olduğunu öne sürmekte ve ebeveynlerin görüşleri, inanç, tutum ve değerleri araştırmalara konu olmaktadır (Cevher Kalburan ve İvrendi 2016). Bazı araştırmalarda; Cevher Kalburan (2014a), Deretarla Gül (2012), Şişman ve Özyavuz (2010), ebeveynlerin çocukların riskli oyunları konusunda endişe duydukları saptanmıştır. Açık havada oyun, ebeveynlerin endişe duydukları oyun türüne örnek olarak verilebilir. Çünkü ebeveynler; kötü hava, yetersiz donanım, yetersiz kıyafet gibi nedenlerden dolayı endişeli olduklarını dile getirmişlerdir. Ebeveynler her daim çocuklarının güvenliğini istediklerinden çocuklarının risk almalarından endişe duymuşlar ve bu da çocukların gelişmelerine destek olacak riskli etkinliklere katılım fırsatından geri kalmalarına sebep olmuştur (Sandseter 2009). Nitekim riskli oyun faaliyetleri fiziksel aktivite içerdiğinden ebeveynlerin tereddüt ettikleri iddia edilmiştir (Sandseter 2011). Erken çocukluk eğitim ve bakım hizmeti (EÇEB) riskli durumları uygulayan kişilerin risk algılarının da çocukları etkileyeceğini belirtmiştir. Bu nedenle uygulama yapan kişilerin riske karşı aldıkları önlemler, tutumlar, gösterdikleri toleranslar ve süreci nasıl yönettikleri de önemlidir (Dilek Çin 2022). Kısaca yetişkinlerin amacı çocukların büyüdüğü zaman zaten karşı karşıya gelecekleri zorluklarla çocukların nasıl baş edebileceğini onlara etkinliklerle göstermek olmalıdır, yetişkinlerin riske karşı güvenlik önlemi alması için de risk almaya istekli olmaları gerekir (Sandseter 2011). Bir başka araştırmada Jelleyman *et al.* (2019) yaptıkları çalışmada, ebeveynler riskli oyunları desteklemişlerdir ama çocukların büyük çoğunluğunun riskli oyunlarda bulunmadıkları görülmüştür. Ebeveynlerin; düşme, çarpışma, açık alanda meydana gelebilecek doğa olayları, trafik kazaları ve kaçırılma gibi olaylardan endişe duyduğu ortaya çıkmıştır.

2.7.3. Çevreyle ilgili faktörler

Riskli oyunlar açık hava oyunlarında daha net gözlemlenebilir ve araştırmalar açık hava oyunlarını yapay oyun alanlarında oynanan oyunlardan daha etkili olduğunu öne sürmüştür (Dilek Çin 2022). Nitekim riskli oyunda çevresel faktörler; yükseklik, zeminin dik olması, alçak olması, zor zeminler içermesi, düşme riskinin fazla olması, yaralanma olasılığının olması gibi durumları içerir (Dilek Çin 2022). Bundy *et al.* (2009), 11 haftalık bir kampüs gözlemi yapmışlardır. Araştırma ortamına ucu açık

materyaller eklemişlerdir (araba lastiği ve kutu gibi). Araştırma sonunda da çocukların daha sosyal, daha yaratıcı oldukları görülmüş ve daha etkili oyun oynadıkları fark edilmiştir. Çevresel özellikler oyunu büyük ölçüde etkiler. Zeminin yüksekliği, zeminde yaralanma riskinin olup olmaması oyunu etkileyen fiziksel özelliklerdendir. Sandseter and Wyver (2008)'in yaptığı çalışmada çocukların oyun oynarken risk barındıran ortamlarda olmasını çevresel faktörlerden en önemlisi olarak görmüşlerdir. Çevre risk almada önemli bir faktördür. Backett Milburn and Harden (2004)'te riskin, risk algısının ve riske dair kaygıların en iyi sosyal olarak olarak var olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü çocukların çevresel olarak riski fark etmeleri en iyi toplumun içinde ve oyun yolu ile ortaya çıkabilir. Örneğin Norveç'te çevreye özen göstermek kültüre ait bir parçadır.

2.8. Orman Okulları ve Doğa Temelli Eğitim

Eğitimde amaç çocuklara yeni bilgiler kazandırmak ve kazandığı bilgileri süreç içinde kullanmasını sağlamaktır (Öztürk ve Tulum 2021). Doğa; insanlara hayatlarını idame ettirmeleri için hammadde veren, fiziki ve ruhsal sağlığa katkı sağlayan, kendi içinde kuralları olup değişen, gelişen, canlı veya cansız varlıkları içinde bulunduran her şey olarak tanımlanmaktadır (Engin ve Demiriz 2022). Doğa ve eğitim birbiri ile ilintili iki kavramdır. Doğa temelli eğitim açık havada öğrenmeyi de beraberinde getirir. Açık havada öğrenme; sınırları olmayan, içinde farklı yöntem, teknik ve etkinlikleri içeren bir kavramdır (Karaoğlu 2024). Okul öncesi eğitim kurumları inşa edilirken iç mekân üzerine yoğunlaşmakta, sınıf dışında yapılacak etkinlikler de öğretmenin inisiyatifine bırakılarak eğitim programlarında doğa temelli eğitimle ilgili pek fazla vurgu yapılmamaktadır (Tepebağ ve Aktaş Arnas 2017). Oysaki açık alanlar, çocukların fiziksel gelişimi başta olmak üzere birçok gelişim alanına katkıda bulunmakla birlikte, çocuklara hareket ve özgürlük alanı vererek kalp akciğer gibi hayati organların sağlıklı olmasını da sağlamaktadır (Fidan 2021). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024) ile birlikte beceriler başlıkları açılarak doğa temelli eğitim ve açık hava sınıfları gündeme gelmiştir. Açık alanlar iç mekânlara göre daha büyük olduğu için çocuklara kendilerini özgürce ifade edebilmelerini sağlarken gürültü engeli olmadığı için de özgürlük hissi sağlar (Aşkar 2021). Kendi doğaları gereği meraklı olan çocuklar doğanın içinde bulunan sayısız canlı ve cansız varlıkları öğrenme için bir kaynak olarak görüp özgürce doğada karşılaşırlar (Çiftçi 2019).

Çünkü doğa temelli oyunlar çocukluğun her alanında önemlidir. Çocuğun hayal gücünü harekete geçirmesine, risk almasına, akranlarıyla empati yapmasına, çevresinde bulunan diğer canlılarla etkileşime girmesine olanak sağlar (Eminel Kutay 2019). Doğa temelli oyunlar bunu yaparken hazır bir çevreyi çocuğa vermez.

Doğa temelli eğitimi içeren orman okulu yaklaşımında yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinlikler bulunmaktadır. Programın içeriğinde yer alan etkinlikler sayesinde çocuklar merakları beslenir, motivasyonları artar. Böylece her geçen çevre ve çevre sorunlarıyla ilgilenen bireyler yetişir (Toksöz Barlas 2022). Orman Okulu uygulamalarının incelendiği bir araştırmada uygulamaların; çocukların problem çözmesine yardımcı olduğu, çocukların risk ve sorumluluk aldığını, hayal kurduğunu, iş birliği içinde olduğunu tespit etmiştir (Erol 2023). Orman okulunun sahip olması gereken özellikler de kısaca şöyle sıralanabilir: farklı eğitim ortamı içirme, gidilen mekânda süreklilik olması, çocukların sağlıklı bir eğitim sürecinden geçerek üretim yapması, çocukların bütün gelişim alanlarının dikkate alınması, ormanda risk-fayda analizi yapılması, çocukların keşfetmesine olanak tanınması, çocukların doğal malzemeleri kullanarak ileri ve geri dönüşüm fikrine sahip olmasıdır (Kabar 2022). İçerdiği bu özelliklerin yanında orman okullarının içerdiği riskleri ortadan kaldırmak mümkün değildir. Çocukların deneyimleri, bilgileri ışığında risk almaya çalışmak, tehlikeleri en aza indirmek mümkündür (Paslı 2019). Orman okulu öğretmenleri de çocuklara rehberlik ederek alanda yetkindirler. Çünkü orman okulu öğretmenin problemli bir çocukla görüşme yapılarak problemin çözüldüğü görülmüştür (Kabar 2022). Örneğin özgüveni düşük ya da benlik saygısı az olan bir çocuğa risk analizi oluşturularak düzenli riskler verilmiştir. Çocukta özgüven artışı görülmüştür. Çocuklar uygulamalar esnasında isteyerek risk alıp süreci yaparak yaşayarak geçirip keyif almışlardır. (Erol 2023). Liderler çocukların gelişim seviyelerine uygun riskleri almışlar çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmuşlardır (Polat ve Demirci 2022). Bu durumda liderlerin uygun riskleri alması açık havada öğrenme ortamının değişkenlik göstermesinden kaynaklanır denilebilir.

Açık havada öğrenme yapılandırılmış bir çevre sunmaz (Brien *et al.* 2011). Açık alanda öğrenme, doğanın unsurları ile temas etmeyi içerir (Karaoğlu 2024). Bu da doğa temelli eğitimi öne çıkarır. Doğa temelli öğrenmelerin temeli orman okullarına dayanmaktadır (Karaoğlu 2024). Orman okulu doğayla iç içe olmayı sağlayan,

ormanlık alanda etkinlikler yoluyla bireylere deneyim yaşatan, bireylerin güven geliştirmelerine yardımcı olup çeşitli başarılar elde etmesini sağlayan bir pedagojidir (Murray and O'Brien 2005). Böylece doğal ortamlarda oyun oynamanın de doğa temelli etkinlikleri temele almanın bazı olumlu sonuçları vardır: Çocukların fiziksel gelişimine, motor gelişimine katkı sağlar. Çocukların hayali oyun oynamalarına katkı sağlar. Çocukların çevreleriyle olumlu ilişkiler kurmayı sağlar. Doğayı ğrenme yeri fırsatına çevirir (Karaoğlu 2024). Çocukların açık havada güvenli bir şekilde oynamaları için Korkmaz (2017) bazı özellikleri çalışmasında belirtmiştir. Bunlar; ilgi çekici olma hem nitelik hem nicelik bakımından zengin evre olanağı sunma, düzenlenmeye fırsat sunma, hafif zorluklar içerme, çocuğun rahatça koşup tırmanıp zorluk yaşayacağı alanların olması, güneşli ve gölgeli alanların eşit şekilde sağlanması, duyulara hitap eden alanların güvenli olması, sosyal etkileşim fırsatı sunması durumlarıdır.

Doğa temelli eğitimde riskli oyunların ve açık hava etkinliklerinin en belirgin özellikleri arasında çocukların özgüvenlerinin gelişmesi, akranları arasında sosyal duygusal olarak olumlu bir iletişimin başlaması, çocukların merak seviyelerinin artması, problem çözme becerilerinin gelişmesi bulunmaktadır (Fidan 2021). Doğa temelli eğitimde öğretmenin ocuk üstündeki müdahalesinin azalması, çocukların süreci yönetmesi ve kendilerinden sorumlu olmaları süreci dengeli kılmıştır (Fidan 2021). Okul bahçesinde geçirilen serbest zaman sayesinde çocukların fiziksel becerilerini daha rahat sergiledikleri, doğaya ait deneyimler elde ettikleri, çevreye ait detaylı bilgilere ulaştıkları, ekolojik farkındalıklarının geliştikleri gözlenmiştir (Fidan 2021).

Doğa ğrenme yeri olurken içinde risk barınabilir. Doğa temelli eğitimde güvenli keşif için ortamın uygun hale getirilmesi, çocukların güvenli çalışması, tehlikelerin saptanması, hava durumunun kontrolü gibi risk analizleri yapılmaktadır (Paslı 2019). Risk analizi sayesinde çocuklar doğada güvenli çalışmalar yapmaktadır, öğretmenler çocukları daha fazla ve derin gözleme imkânı bulmaktadır, oyun ve keşfe daha fazla alan tanınmaktadır (Paslı 2019). Paslı (2019), çalışmasında keşiflerde ve açık alanda doğa temelli eğitimde kullanılan kıyafetleri incelemiş ve kıyafetlerin yapılacak etkinliğe uygun olarak çocuğun rahat etmesini sağlayacak şekilde olması gerektiğini söylemiştir. Uygulamaların yapılacağı konuma, etkinliğe göre kıyafet

tercihleri ayrılmaktadır. Bu noktada soğuk havalarda dış giyim kıyafeti çok önemlidir. Paslı (2019), Orman okullarında kıyafetlerin mevsimsel katmanlama sistemine göre seçildiğinden bahsetmiştir.

Türkiye’de, TUBİTAK tarafından doğa eğitimi ve bilim okulları proje programlarına destek vermenin yanı sıra; 2010 kasım ayında alternatif bir okul modeli olan “Başka Bir Okul Mümkün” (BBOM) kurulmuştur. Bu kuruluş, sistematik bir okul düzeni yerine içinde farklı yöntem ve teknikleri barındıran ekoloji temelli, demokratik bir kuruluş olmuştur (Dilek 2019). 2014 yılında çevre eğitimcisi olan Gaye Amus, sınıf dışında eğitimi yaymak için çalışmalarına başlamıştır. (Dilek 2019). 2018 yılında da Karşıyaka Kaymakamlığı ve Milli Eğitim Müdürlüğü’nün ortak çalışmalarıyla Örnekköy’de “Karşıyaka Okulları Orman Eğitim Alanı” oluşturularak eğitim kademelerini müfredatla ilişkilendirerek açık havda eğitimi sağlamıştır. Bu proje Türkiye’de ilk, dünyada ikinci proje olmuştur (Durmaz 2018). Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının yararlanabileceği çevre eğitimi programlarına ve projelerine yer verilmektedir. Minik TEMA, Tipitop ve Arkadaşları ile Toprağı Tanıyoruz Projeleri, Doğa Çantam programı, Çevre Eğitimi projesi, Temiz Deniz projesi, Seracılık Eğitimi projesi, Milli Parklarda uygulanan çevre eğitimi projeleri bunlara örnek gösterilebilmektedir (Önder ve Özkan 2013).

Doğa eğitimini farklı alternatif yaklaşımlarda da görmek mümkündür. Toksöz Barlas’ın (2022) yayınladığı araştırmada alternatif yaklaşımlara şu şekilde örnekler verilmiştir: Reggio Emilia yaklaşımında hava kötü olsa da dışarıda eğitime önem verilmektedir. Waldorf yaklaşımında da bu durum farklı değildir. Eğitimciler de açık alanda eğitime katılır ve süreç önem kazanır. Öğrenciler süreçte, pişirme, yapma, inşa etme gibi yaşamın içinde var olan durumlarla çalışırlar. Montessori yaklaşımında, doğanın temeline sevgi vardır. Çocuklar doğa temelli eğitim sayesinde kendilerini düzenlerler. Orman Okulu yaklaşımında da belli aralıklarla düzenli olarak çocukları doğa ile temas ettirme vardır (Toksöz Barlas 2022).

Bilton (2010) açık havada öğrenmenin temel ilkelerini şu şekilde açıklamıştır:

- İç ve dış ortamlar bütünleşik olarak düşünülmelidir.
- Çocuklar istedikleri zaman istediği iç ya da dış ortama ulaşabilmelidir.
- Dış ortamda yapılan faaliyetler önemli görülmelidir.

- Dış ortamda öğrenim ve öğretim bir arada bulunmaktadır.
- Dış ortamın tasarımına özen gösterilmelidir.
- Açık hava çocukların öğrenmeleri için ciddi bir öneme sahiptir.
- Açık hava çocuğa farklı bakış açıları ve öğrenme deneyimleri sunar.
- Açık hava çocuklara açık uçlu ortamlar sunar.
- Çocuklar açık ortamdayken gözlem yapmaya ve ortamı manipüle etmeye çalışmalıdır.
- Yetişkinler açık havadayken çocuklara rehberlik etmelidir (Akt: Dilek 2019).

Türkiye’de 2024 yılında uygulanmaya konulan Maarif Modeli ile birlikte açık alan, çevre eğitimi, doğa eğitimi gibi kavramlar programda yer almaktadır. Ancak öğretmen adayları doğa ve çevre eğitimi, sınıfın dışında eğitim gibi konularda uygulama alanı bulamamaktadırlar (Güner 2013). Tarih içinde doğal alanlar, bahçeler, su kenarları, çiftlikler çocuklar için oyun alanı olmuştur. Fakat günümüzde teknoloji gelişmiş, sanayileşmeyle kentleşme artmıştır. Bu nedenle doğal alanlar azalarak yerini sosyal hayatı değiştirmeye doğadan koparmaya bırakmıştır (Temiz ve Semiz 2019). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin okul bahçesini ve okulun çevresini etkinliklerinde kullanmaları ve çocukları doğayı kullanmaları, merak etmeleri ve duygularını harekete geçirmeleri konusunda geliştirmeleri gereklidir (Gerrish 2014). Fakat Türkiye’de birçok alanda geleneksel park türlerinin var olmasından dolayı çocukların riskli oyunlar oynayabilecekleri bir alanlarının olmadığı ve riskli oyunların desteklenmediği ortaya konmuştur (Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci 2020). Türkiye’de okul öncesi kurumlarına bakıldığında sınıf içinde sınıf dışından daha çok doğa eğitimi yapıldığı görülmektedir. Bunun nedeni ise okul bahçelerinin fiziki imkânsızlığı olarak görülmüştür (Akalin 2023). Bu yüzden araştırmalar, sınıf içi eğitim ortamının doğal materyali alıp direkt kullanabileceği bir şekilde dizayn edilmesi gerektiğini söylemiştir (Güler 2009).

Doğa, uluslararası anlaşmalar tarafından bir hak olarak tanınmaktadır (TEMA 2024). Tema Vakfı’nın “Öğretmenler İçin Ekolojik Okuryazarlık” isimli kitabında çocukların doğa hakkından bahsedilmiştir. Buna göre İnsan hakları kavramının doğayla bağlantısı, 2012 yılında Hollandalı bir İnsan Hakları Avukatı olan Annelies Henstra ve Children & Network’ün kurucu ortağı Cherly Charles tarafından Uluslararası Doğayı Koruma Birliği’nin Dünya Koruma Kongresinde ele alınmıştır.

Karar: “Çocukların Doğayla Bağlanma ve Sağlıklı Bir Çevreye Sahip Olma Hakkı” şeklinde olmuştur (Öğretmenler İçin Ekolojik Okuryazarlık Rehberi, s:111). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 56. maddesinde herkesin sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkında sahip olduğu belirtilmiştir

2.9. Riskli Oyunlarda Doğa Temelli Eğitimin Avantajları

Doğayla iç içe olan çocukların kalp ritimlerinin daha düzenli olduğu, kas kuvveti becerilerinin daha ileri olduğu, psikolojik olarak daha da iyi olma halinde oldukları, kendilerini daha iyi kontrol edebildikleri, sosyal, fiziksel ve bilişsel açıdan daha iyi bir seviyede oldukları yine aynı çalışmada ortaya koyulmuştur. Psikolojik olarak iyi olma halinde endişe ve doğayla iç içe olma arasında da bir bağ görülmüştür. Doğayla iç içe olan kişilerin endişe seviyesinin de az olduğu görülmüştür (Schultz 2020). Teknoloji ve sanayinin gelişmesi üstüne yapılan çalışmalarda ise tam tersi doğayla vakit geçirmenin bireyin ruh sağlığına olumlu bir etki ettiği görülünce farklı ölçekler geliştirilerek insanlar ve çocukların doğaya karşı eğilimlerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Bunun için Doğayla Bağlantı Kurma Eğilim Ölçeği geliştirilmiş ve hayvanlarla-bitkilerle ilgilenme, hayvanlarla-bitkilerle vakit geçirme, cinsiyet, kardeş sayısı ve ailenin aylık gelirin göre değişkenlerde incelemede bulunulmuştur. Literatürün daha geniş yaş grubu çalışması, gözlem ve nitel araştırmalarla desteklenmesi, model olma amaçlı eğitimler düzenlenmesi, doğayla daha çok vakit geçirilmesi gibi sonuçlara ulaşılmıştır (Engin ve Demiriz 2014). Karakuş ve Aktın (2023)’ın yaptığı çalışmada da öğretmenler sosyal duygusal açıdan açık hava etkinlikleri sayesinde çocukların iletişimlerinin arttığını, sosyalleştiklerini, özgüvenlerinin geliştiğini, duygudaşlık kurma becerilerinin arttığını, akranlarıyla daha uyumlu olduğunu ve farkındalık seviyelerinin arttığını dile getirmişlerdir. Kuzulugil ve Aytatlı (2023)’nın çalışmasında da kış mevsiminde sınırlı etkinliklere ulaşıldığı saptanmıştır. Bu durumda soğukun da etkisiyle birlikte çocukların açık alandan mahrum kaldığı ve teknolojiye yoğunlaştığı saptanmıştır. Çocukların açık havada duyu organlarını daha etkili kullandıkları, özgür oldukları, fen ve fizik alanında geliştikleri, gözlem yeteneklerini geliştirdikleri, sosyal çevrenin çocuğun hem sosyal çevresini hem de duygusal gelişimini desteklediği saptanmıştır (Fidan 2022). Doğayla iç içe olan çocukların kalp ritimlerinin daha düzenli olduğu, kas kuvveti becerilerinin daha ileri olduğu, psikolojik olarak daha da iyi olma halinde oldukları, kendilerini daha

iyi kontrol edebildikleri, sosyal, fiziksel ve bilişsel açıdan daha iyi bir seviyede oldukları bir çalışmada ortaya koyulmuştur. (Schultz 2000).

Gelişim alanları ve doğa temelli eğitimin avantajlarına bakıldığı zaman doğada oyun oynayan çocukların dil becerileri desteklenir (O'Brien and Murray 2005). Fiziksel gelişim ve doğa temelli eğitime bakıldığında; çocuğun koşma, zıplama, fırlama, denge ve koordinasyon gibi hem büyük hem küçük kas becerilerinin geliştiği görülmektedir. Çocukların astım, bronşit, alerji, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi hastalıklardan koruduğu görülmüştür (Amus 2022). Bilişsel gelişim ve doğa temelli eğitime bakıldığında; doğanın çocuğun zihinsel gelişimine pek çok katkıda bulunduğu görülmüştür. Doğada zaman geçiren çocukların dikkatinin arttığı, odaklanma sürelerinin arttığı görülmüştür (Polat ve Demirci 2022). Bir başka açıdan çocukların yaratıcılığı gelişir (Polat ve Demirci 2022). Sosyal duygusal gelişim ve doğa temelli etkinliklere bakıldığında; çocukların kaygı ve korkuyla başa çıkabildikleri, kontrollü davrandıkları, çocukların kendi potansiyellerinin farkına vardıkları, insan ilişkilerinin güçlendiği, iş birliği becerilerinin arttığı ve iletişim becerilerinin geliştiği görülmüştür (Kuo *et al.* 2019). Dil gelişimi ve doğa temelli eğitime bakıldığında; doğada zaman geçiren çocukların iletişim becerilerinin arttığı, sohbet ettikleri, gözlemledikleri şeyleri paylaştıkları, merak ettiği şeyleri sordukları görülmüştür (Ataş 2021). Bu açıdan doğa temelli eğitimin tüm gelişim alanlarında olumlu özellikler doğurduğu söylenebilir (Dinç 2022).

Doğal ortamların okul öncesi eğitimde kullanılması olumlu sonuçlar doğurmaktadır: çocukların fiziksel aktivitelerini geliştirmekte, yaratıcılıklarını kullanarak oyunlarına yansıtma ve öğrenme ortamlarını sağlamakta, çevresindeki kişilerle olumlu ilişkiler kurmasını sağlamakta, güven ve motivasyon kaynağı olmakta, düzenli olarak ormanlık alanlarda yapılan etkinlikler sayesinde akademik ve pratik becerilerin edinmesine katkı sağlamaktadır (Karaoğlu 2024). Karaoğlu (2024) tarafından yapılan bir araştırmada okul dışı öğrenme ortamları dersinde başarılı olan okul öncesi öğretmen adaylarının doğa temelli eğitimin avantajına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında doğa temelli eğitimin gerçek hayattan kesitler sunması, doğaya karşı farkındalık uyandırması, doğanın sağlıklı yaşam sağlaması ve doğa temelli eğitimin tüm gelişim alanlarını destekleyerek zengin öğrenme ortamı sunması

temalarına ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin açık havada öğrenme yöntemini kullanması küçük çocuklar için etkili bir pedagojik yöntemdir denilebilir.

2.10. Riskli Oyunlarda Doğa Temelli Eğitimde Dezavantajlı Durumlar ve Uygulanamama Nedenleri

Louv doğadan mahrum kalan çocukların oksijensiz kalacağını belirterek doğada geçirilen vaktin boş zaman etkinliği olarak değil, çocukların sağlıklarına fayda olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir (Akt: Alat, Akgümüş ve Cavali 2012). Engin ve Demiriz (2022)'e göre doğadan mahrum kalan çocuklarda bazı hastalıkların ve hiperaktivite ile dikkat eksikliğinin olabileceğini ortaya çıkarmıştır. Şirin Kaya (2020), okul öncesi eğitim gören 48-72 aylık çocukların bahçe etkinliği gerçekleştirdiği zaman problemli davranışlar bağlamında bir azalma olup olmadığını incelemiştir. Sosyal beceriyi de içeren Okul Öncesi ve Ana Sınıfı Davranış Ölçeği uygulamıştır. Buna göre fiziki alan olarak bahçelerde etkinlik yapmanın sosyal becerilerde olumlu özellikleri artırdığını, problemli davranış azalttığı görülmüştür. Karaoğlu (2024) tarafından yapılan bir araştırmada okul dışı öğrenme ortamları dersinde başarılı olan okul öncesi öğretmen adaylarının doğa temelli eğitimin dezavantajına yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Bu bağlamda adaylar doğa temelli eğitimin içinde risk barındırması, sağlık açısından tehlikeli durumları içermesi, meteorolojik ve ekolojik olarak olumsuzluklar barındırması, ebeveynlerin katılım için isteklerinin az olması gibi durumları dezavantaj olarak belirtmişlerdir. Bu araştırmada katılımcı olan adaylar doğanın içinde çok fazla risk barındırdığını belirterek sınıf içinde daha az risk olduğunu savunmuşlardır. Bu konuda bir katılımcı riskin dezavantajlı bir durum olmadığını, riskin tehlikeye dönüşmemesi gerektiğini belirtmiştir. Risklerin öğretmen tarafından aza indirileceğini belirten katılımcılar can güvenliği (ağaç dalı kopması çocuğun üstüne düşmesi), ekolojik çeşitlilikten kaynaklanan sorunları (zehirli bitkiler, kene, yılan gibi hayvanlar), iklimden kaynaklanan sorunları (sağanak yağmur, şimşek) da dezavantaj olarak belirtmişlerdir. Bir katılımcı bu konuyla ilgili Türkiye'nin doğusunda bulunan iller için çok soğuk olduğunu, bu soğuğun öğrencileri hasta edip ailelerin şikayetçi olabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenler iyi bir risk analizine, ekolojik çeşitlilik bilgisine sahip olmalıdır denilebilir.

Türkiye’de aile yapısı korumacıdır ve aileler çocukların güvenliğini ön planda tutmaktadır (Büyüköztürk 2019). Türk toplumunda, özellikle anneler ve babalar için, çocuklarının toplumda “iyi” yetiştirilmiş olması, dikkatli ve güvenli bir şekilde hayata hazırlanması önemlidir. Bu da, çocukların oyunlarını sürekli denetleme sıklığını arttırır. Aileler, bu tür durumların sosyal baskılara yol açacağını düşünür ve genellikle riskli oyunları yasaklar ya da sınırlar (Çetin 2020). Durum böyle olsa bile artan video oyunlar, gelişen teknoloji, eğitim programlarında fiziki desteğin yeteri kadar ön plana çıkartılmamış olması, çocukların fiziksel aktivitelere ve risk almalarına karşı ilgilerini azaltmaktadır (Görpınar 2017). Çocukların fiziksel aktivitelere karşı oyun oynayacak alanların azalması da bunun cabasıdır. Kentsel dönüşüm projeleri ve hızlı kentleşme de Türkiye’de riskli oyunların oynanmasının önündeki dezavantajlı durumlardan biridir (Güler 2009).

2.11.Reggio Emilia Yaklaşımı ve Doğa Temelli Eğitim

Reggio Emilia yaklaşımında hava ne olursa olsun dışarıda olmak önemlidir. Çünkü dışarıda olmak çocukların motor becerilerini geliştirmenin yanında fen ve doğa etkinliklerine de katkı sağlamaktadır (Toksöz Barlas 2022). Reggio Emilia yöntemi için oluşturulan kodlar şu şekildedir: proje temelli eğitim, çevre üçüncü öğretmen, çocukların ilgi ve ihtiyaçları, çocuk merkezli, aynalar, sanat, esnek, aile katılımı, duvarın olmaması, bireysel veya grup çalışması, yaparak yaşayarak öğrenme, doğa bilinci, dokümantasyon, portföy. Reggio Emilia’da öğretmenler okuldaki diğer personellerle de iş birliği içindedir. Böylece eğitim planlamasında hem çocukların ilgi-merakları hem de diğer personellerle oluşturulan gözlem-yorum süreçleri vardır (Ünal ve Erden 2023).

2.12. Waldorf Yaklaşımı ve Doğa Temelli Eğitim

Waldorf yaklaşımında günlük gerçekleştirilen rutinlerin yanında dışarıda serbest zaman geçirme zaman dilimi vardır. Çocuklar için geçirilen bu zaman dilimi doğaldır, bahçede kum havuzu, ateş çukurları, ağaçlar bulunmaktadır ve yine burada da Reggio Emilia yaklaşımındaki gibi hava koşulları nasıl olursa olsun çocuklar dışarı çıkmaktadır. (Toksöz Barlas 2022). Waldorf yöntemi için oluşturulan kodlar şu şekildedir: Çevre bilinci, doğal materyal, oyun temelli eğitim, aile katılımı, karma yaş grubu, akademik kaygının olmaması, evrensel değerler, sanat, yaparak yaşayarak

öğrenme, kendini keşfetme, yaratıcılığın desteklenmesi, özgürlük, özgüven. Waldorf'ta amaç çocukların bütüncül gelişmesidir ve çocuğa sakin bir ortam sunarak onun doğasına saygı duymaktır. Çocuklar bu şekilde güçlenir, zenginleşir ve kişilerarası duyarlılıkları gelişir (Ünal ve Erden 2023).

2.13. Montessori Yaklaşımı ve Doğa Temelli Eğitim

Montessori yaklaşımında açık havada eğitimin temeli sevgidir. Çocuklar açık alanda bulunan her şeye önem vermekte, saygıyla yaklaşmakta, sevgi ile gözlem yaparak emek vermektedir (Toksöz Barlas 2022). Montessori natüralist ve ekolojist olarak adlandırılmaktadır (Irmak Kodaz 2023). Buna dayanan felsefesi de Montessori'nin çocukların yağmur yağarken kaçmamasını, su birikintisi görünce onunla oynamak için ayakkabılarını çıkarmasını, ağaçları sevip gölgesinde dinlenmelerini, canlılarla iletişime geçip gülümsemelerini istemesindendir. Aynı zamanda Montessori öğrenme için somut materyallere dikkat çeker. Özel materyal hazırlanmasına dikkat eder. Materyaller sayesinde çocuğun bir şeyler yarattığını, varlığı farklı açılardan gördüğünü savunur (Yalçın 2017). Montessori yöntemi için oluşturulan şu şekildedir: Özgür seçim, kendine yetme, yaparak yaşayarak öğrenme, günlük yaşam materyalleri, çocuk keşfi, çocuk merkezli, özgüven gelişimi, özsaygı gelişimi, gözlem, disiplin, emici zihin, öğretmen rolü, doğa ve çevre bilinci, kendini keşfetme. Montessori eğitiminin olumlu bir hava içinde geçmesi için çocuğa saygı duyarak materyallerin aşamalı olarak verilmesi gerekir (Ünal ve Erden 2023). Böylece öğretmen çocuğu gözlemler, değerlendirir ve materyallerin planlanıp sunulmasında rehber olur.

2.14. Farklı Ülkelerde ve Türkiye'de Doğa Temelli Eğitimle İlgili Düşünürler

Doğa temelli eğitimin erken çocukluk döneminde kullanılmasına dair alternatif yaklaşımların ve farklı açıdan bilgilerin keşfedilmesi erken çocukluk döneminde doğa temelli eğitimi geliştirmek için atılan önemli adımlardan biridir (Karaoğlu 2024). Çünkü doğada öğrenmenin birçok özelliği vardır. Doğada öğrenmenin en önemli özelliği eğitimin yapılandırılmış ortamda değil açık havada gerçekleştirilmesidir (O'Brien *et al.* 2011). Çocuğun açık alanda bulunması çocuk için denge, koordinasyon, motor becerilerini geliştirerek fiziksel gelişime katkı sağlar. Bunun yanında kalbine, akciğerine de katkı sağlayarak hayati organların gelişimine yardımcı

olur (Fidan 2021). Nitekim J.J. Rousseau doğada zaman geçiren çocuğun bedensel ve duygusal olarak iyi halde olduğunu savunmaktadır (Rosseau 2013). Okul öncesi dönemde çocukların çevre farkındalığının gelişmesi için bu dönemde çevre eğitimi yapılmalıdır (Akalın 2023). Kısaca mümkün olan en erken süre içinde çocuk doğa ile temas ettirilmelidir. Bahçe temelli- açık havada eğitim yaklaşımı öğrencilerin doğal ortamda yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlar (Taşçı, Kaya ve Bektaş 2021). Bahçe temelli eğitimin geçmişine bakıldığında Comenius, eğitimin genel sosyal hayata dokunması gerektiğinden bahsetmiştir. Comenius; eğitimde her okulda çocukların ağaca, çiçeğe (doğal unsurlara) hayretle bakıp takdir etmesi gerektiğini savunmuştur. Buna karşı Rousseau bir çocuğun önce düşünce sahibi olması gerektiğinden bahsederek doğanın en büyük öğretmen olduğunu savunmuştur. Pestalozzi de Rousseau'nun arkasından giderek gözlem ve yapılan etkinliklerin doğada çok önemli olduğunu savunmuştur. Kendi okulunu kurarak çevresinde ilgiden yoksun olan yetim çocukları toplamış eğitim vermiştir. Froebel'in görüşleri de Pestalozzi ile paralellik göstermiştir. Froebel de "Çocuk Bahçesi" adını verdiği içinde bahçe etkinliklerinin yer aldığı bir okul kurmuştur. Bu şekilde çocukları doğa ile bütünleştirmeyi ve çocukların üretmelerini istemiştir. Doğu Avrupa'dan sonra fikirler İngiltere'ye taşınmıştır. Robert Owen fabrika işçilerinin çocukları için ilk anaokulunu kurmuştur. Okuluna yaş gruplarını bölerek koymuştur ve bir odasına doğa temelli eğitimi çağrıştıran çeşitli hayvan ve bitki resimleri yerleştirmiştir. Kendisine ait bir müfredat oluşturarak doğal ortamda eğitim (dans, yürüyüş, şarkı söyleme) sağlamıştır. Günümüz eğitim sisteminde John Dewey yukarıda yazılı olan düşünürlerin anlayışını benimsemiş ve anlayışları harmanlamıştır. Okulun doğa ve çevre ile bütünleşik olması gerektiğini savunmuştur. Bu sayede öğrencilerin sosyal yaşamda var olacağını, doğanın gerçekliğini kavrayacaklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Montessori de kendi metodunu uygulayarak çocukların doğa ile iç içe olması gerektiğini belirtmiştir. Montessori metodunda çevre eğitimi, doğaya minnettarlık, bitkileri sulama, hayvana saygı gösterme bulunmuştur. Waldorf yaklaşımının temsilcisi Rudolph Steiner'da kendi düşüncelerini okuluna yansıtarak bahçecilik, doğa temelli eğitim konularına önem vermiştir. Sınıflar mümkün olan en yakın doğal ortamda dizayn edilmiş, açık hava sınıfları kurulmuş, doğal materyallere yer verilmiştir. Buna paralel olarak Reggio Emilia yaklaşımının kurucusu Malaguzzi de doğal ortamda öğrenmeyi savunmuştur.

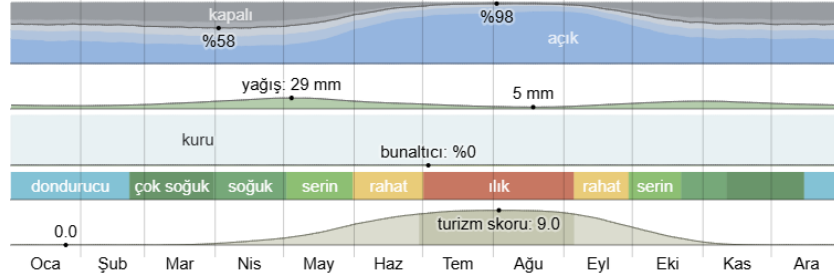
Çevrenin üçüncü öğretmen olduğunu belirtmiştir. Bunların hepsi okul bahçelerinin, doğal ortamların zengin bir araştırma ve düşünme geçmişi olduğunu göstermektedir (Taşçı, Kaya ve Bektaş 2021). Görüldüğü üzere dünyada birçok farklı yaklaşım ve eğitim modeli uygulanmaktadır. Türkiye’de en yaygın bilinen modeller Montessori, Reggio Emilia, Waldorf yaklaşımlarıdır (Ekici 2015). Son yıllarda Türkiye’de güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ile eklektik bir yaklaşım benimsenmiştir. Böylece farklı model ve yaklaşımların bir araya getirilmesi hedeflenmiştir (Karataş, Uzun ve Uğurlu 2024).

2.15. Dezavantaj ve Dezavantajlı Bölgeler

Dezavantaj kelimesi Türkçeye Fransızcadan gelmiş olup engellenme hali anlamı taşır (Çalhan 2023). Yaşam koşulları bölgeden bölgeye farklılık göstermekte toplum içinde farklı dallarda dezavantajlı olma hali ortaya çıkmaktadır (Çalhan 2023). Dezavantajlı gruplar kavramı sadece kentteki yoksunluk değil, kentteki yoksunluk üstünden de ilerleyen ekonomik, sosyal ve kültürel alanda yaşanan sorunlara kaynak olan çok boyutlu bir kavramdır (Çalhan 2023). Şengil, Akaltun ve Katı (2024)’ya göre öğretmenler için dezavantajlı olmanın zorlukları öğrenciden kaynaklı, öğretmeninden kaynaklı, eğitim sürecinden kaynaklı ve ölçme değerlendirme sürecinden kaynaklı olarak gruplandırılabilceğini belirtmiştir. Ölçme değerlendirmeye yönelik süreçte öğrencinin devamsızlık yapıyor olması, ders süreleri, okuma-yazma sorunlarının olması, uygun değerlendirme aracını seçmemek dezavantajlı durumları oluşturabilir.

Huz ve Cevher Kalburan (2017)’a göre okulun konumu avantaj ya da dezavantaj olarak ortaya çıkmaktadır. Okulun il veya ilçe merkezine uzaklığı, okulun etrafında bulunan veya bulunmayan yapılar, binanın durumu, kültürel faaliyetlerin durumu buna örnek olarak verilebilir. Yönetim, öğrenci ve veliler de bu durumu etkilemektedir. Mevsim şartları ve buna bağlı olarak öğrencilerin okula devam edip etmeme durumu da daha çok Türkiye’nin doğu illerinde ortaya çıkan bir dezavantajlı durum olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumların ortadan kalkması için o bölgelere uygun politikaların geliştirilmesi, iletişim problemlerinin giderilmesi, öğretmenlere de konaklama ve kültürel faaliyetler için imkânların tanınması, yönetici ve öğretmenlerin o bölgelere göre bir eğitim süzgecinden geçirilmesi, maaş konusu ve gibi konularda öneriler sunulmuştur (Kereci, Kereci ve Gök 2023). Örneğin aşağıda araştırmanın

yapıldığı ve sosyoekonomik olarak dezavantajlı bölge olarak kabul edilen Ağrı-Diyadin ilçesine ait iklimsel verileri Şekil 1’de verilmiştir: (Weather Spark 2025).



Şekil 1. Diyardin ilçesinde yıl boyu iklim ve hava durumu

İlçenin resmî sitesinde ilçenin iklim ve bitki örtüsü ise şu cümlelerle açıklanmaktadır (2024):

(“Tabi bitki örtüsü olarak ot türleri (bozkır) egemendir. Dağarı ve ovaları çıplak ve ağaçsız olduğundan dolayı karasal iklim bütün şiddetiyle varlığını hissettirmektedir. İlçede buğday ve arpa ekilmektedir. Bunun yanında az sayıda patates, seker pancar ile son dönemlerde yeşil mercimek ve nohut ekilmektedir. Önemli ölçüde hayvancılık yapıldığı için ot alanları oldukça büyüktür. Bu alanlar en verimli arazilerdir. Yaylalık alanlar, vadideki düzlükler akarsu kenarlarında ki düzlük alanların su alan kısımları hep ot (çayır) için ayrılmıştır. Haziran ayında Sıcakların artması yağmurların yok denecek kadar azalması bitkilerin büyüyip gelişmesini önler. Kışın karın az yağması don olaylar ve şiddetli soğuklar bitkilerin gelişmesini büyük ölçüde etkiler üründeki verimi düşürür. İlkbaharda doluların yağması ve gece görülen don olaylar çiftçileri sıkıntıya sokmaktadır. Çevremizde orman ve meyve ağaçları yok denecek gibidir. Hatta meye ağaçları hiç yoktur. Tendürek Dağının sarp yerlerinde ağaç ve çalılıklara rastlanmaktadır. Köy ve merkezinde vatandaşlar eve yakın yerlerdeki sulak kısımlara kavak ağacı dikmektedirler. İlçemiz deniz seviyesinden çok yüksekte (Rakım 1925 metre) ve deniz tesirlerinden uzakta olması nedeniyle şiddetli bir kara iklimine sahiptir. Bu olay kışın sıcaklıkların çok

*fazla düşmesine ve kış mevsiminin uzamasına neden olur. Yazlar sıcak ve kurak; kışlar soğuk ve kar yağışlıdır. Yazın ve kışın, gündüz arasındaki, sıcaklık farkları çok fazladır. İlkbahar ve sonbahar mevsimleri genellikle ılıman ve yağışlı geçer. Bir yılın yarısına yakını kıştır. Kış aylarında görülen kar örtüsü kasım ayından nisan ayının ortalarına kadar kalabilir.”)(
<http://www.diyadin.bel.tr/cografya> 2024).*

Sosyoekonomik seviyesi düşük aileler genellikle kırsal kesimde yaşayıp doğal alanlara daha kolaylıkla ulaşabilirler, yüksek sosyoekonomik seviyesi olan aileler ise şehirde doğal alanlara uzaktadırlar (Engin ve Demiriz 2022). Dezavantajlı bölgelerdeki en önemli sorunlardan biri okulların ekonomik sorunlarıdır (Kıral ve Bölük 2015). Ekonomik sıkıntılar eğitim öğretim sürecini etkilemektedir. Örneğin şehirdeki okullar 27 farklı kaynaktan gelir elde ederken köy ya da dezavantajlı bölgedeki okullar 20 farklı kaynaktan gelir elde etmesi yapılan bir araştırmaya konu olmuştur (Kavak, Ekinci ve Gökçe 1997). 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim kanununda köy okulları için gelir sağlayacak köy arazilerinin varlığından bahsedilmiştir. Fakat okul personellerinin bu geliri elde edememesi, köy giderlerinin önceden hesaplanma yönteminin yok olması, köy giderlerini özel idareler, büyükşehir belediyelerinin karşılaması gibi nedenlerden dolayı köy arazilerinden yeterli gelir elde edilmemektedir (Kereci, Kereci ve Gök 2023). Aynı zamanda köylerde yapılan bir araştırmaya göre kız öğrencilerin küçük kardeşlerine bakması, evin işlerinde destek olması; erkek öğrencilerin hayvan otlatmaya gitmesi gibi durumlar eğitim öğretimdeki aksamada dezavantajlı olma durumu sunmaktadır (Kereci, Kereci ve Gök 2023). Soğuk iklim şartları o bölgede yaşayan insanlar için durumları zorlaştırırsa da kentsel tasarım uygulamaları sayesinde daha duyarlı ve avantajlı durumlar ortaya çıkmıştır. Bu yüzden bu soğuk iklim bölgelerinin daha yaşanılabilir olması için iklim dostu tasarım yaklaşımlarının artması, uygulanması çok önemlidir (Dovletgeldi Hasanov 2022). Alan yazında yapılan çalışmalarda; sosyoekonomik koşullar, hava koşulları, bahçe donanımı yetersizliği, güvenlik endişesi, personel eksikliği gibi durumlar dezavantaj olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada dezavantajlı bölgelerde doğa temelli eğitimi riskli oyunlar çerçevesinde uygulamayı amaçlayan bir çalışmadır. Çalışmayı özgün kılan durum, doğa temelli

eğitimin uygulandığı yerin soğuk olması, karlı ve buzlu gün sayısının çok olmasıdır. Aynı zamanda bu yerin sosyoekonomik olarak gücünün düşük olmasıdır.

2.16. Dezavantajlı Bölgelerde Yaşayan Çocukların Sosyal-Duygusal Becerilerinin Desteklenmesi ve Riskli Oyunlar

Eğitim öğretim sürecinde tek bir nedene bağlı olarak dezavantajlı durumların ortaya çıkmadığı görülmektedir (Çalışıcı, Yüksel ve Yağır 2023). Dezavantajın net bir tanımı yoktur çünkü kaynaklarda hem ekonomik hem sosyal kültürel alandan kaynaklanan bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Çalhan 2023). Dezavantajın tanımını yapmak için farklı bakış açıları da mevcuttur. Geleneksel bakış açısında yoksullukla, gelişimsel bakış açısında eğitim ve istihdam sorunlarıyla, güncel bakış açısında ise hizmetlere erişimle ilgilidir (Güloğlu 2020). Dezavantaj kişiler arasında değişebilir. Birisi için dezavantaj olan bir durum, başka birisi için, dezavantaj olmayabilir. Genelde sosyal anlamda dezavantajlı olarak görülebilen kişiler kırsal kesimde yaşayan geliri düşük kişilerdir. (Havighurst 1965).

Dış oyun alanlarının kış mevsimi, hava durumundaki değişiklikler, yardımcı personelin olmayışı, güvenlik endişesinden dolayı az kullanıldığı saptanmıştır (Kösem 2022). Bir araştırmada öğretmenlerin kış ayında doğada etkinlik yaparken aldıkları en büyük önlemin kalın kış giysilerini çocuklara giydirmeleri olmuştur. Nitekim öğretmenler çocuklar hasta olur kaygısıyla ve hava durumun etkisiyle dış oyun alanlarının kullanılmamasını da öne sürmüşlerdir (Kösem 2022). Bu durum sert hava koşullarının bir çeşit olarak algılanmasındansa olumsuz bir durum olarak algılanmasına sebep olmaktadır. Oysaki okul öncesi eğitim kurumları çocukların doğada zaman geçirecekleri, farklı deneyimleri elde edecekleri, doğayı koruyup onu sevmelerine katkı sağlayacağı şekilde düzenlenmelidir (Alat, Akgümüş ve Cavalı 2012). Fakat okul dışı öğrenme etkinliklerinin yapılmasını engelleyen durumlara öğretmenler; ekonomi, güvenliğin sağlanamaması, fiziki ortamın yetersiz olması, plan ve uygulamada yeteri kadar destek görmeme, iş yükünün fazla olması, veli ve idareci tutumları, zümrelerinin tutumu, hava şartları ve motivasyonlarının eksik olması yanıtlarını vermişlerdir (Bulut 2023). Örneğin; hava şartları konusunda İsveç orman okullarında hava durumunu anlık takip edecek programlar bulunmakta, risk analizleri yapılmakta, fırtına olursa orman yetkililerine haber verilmekte, çocuklar kendileri için güvenli olacak sığınaklara hızlıca yerleştirilmektedir (Blackwell 2015).

Günümüzde özellikle İskandinav ülkelerinde okul öncesi eğitimde hava koşullarına bakılmaksızın çocukların dışarıda oldukları görülmektedir (Alat, Akgümüş ve Cavalı 2012). Çocukların küçük yaşlardan itibaren dış mekânlarda vakit geçirmesi için okul bina ve bahçelerinin düzenlemesi yapılmalı, çocuklara kıyafet temini sağlanmalı, bahçelerde korunaklı alanlara yer verilmeli, ağaçlandırma çalışmaları yapılmalı, kamelya ya da ağaçlık alanlar ile gölgelik alanların varlığının olması gerekmektedir (Huz ve Cevher Kalburan 2017). Bu durumda açık alanların sahip olması gereken bazı özellikler vardır: Açık alan çocuğun ilgisini çekmelidir, çocuklar zengin ve fırsatların olduğu bir çevrede oyun oynamak istemektedir. Açık alanlar hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin düzenleme yapmasına fırsat sağlamalıdır. Hafif düzeyde zorluklar, doğal materyaller içermelidir. Güneşli ve gölgelik alanlar barındırmalıdır. Duyu organlarına hitap edecek şekilde ortam düzenlemesi içermelidir. Çocukların arkadaşlarıyla sosyal iletişime girecekleri olanaklar sağlamalıdır (Korkmaz 2017). Yılmaz (2016)'ın, yaptığı çalışmada açık hava etkinliklerinin çocuklar üstündeki yararını kanıtlayan birçok araştırmanın olmasına karşın okul öncesi eğitim ortamlarında eksiklikler olduğunu görmüştür. Öğretmenlerin donanımsal eksikleri kapatmak, program kitabındaki eksikleri tamamlamak, çocuklardan alınabilecek maksimum verimi elde edebilmek için çabalamaları gerekmektedir (Fidan 2021). Çocuklarla çalışan yetişkinlerin çocukları olası risk etmenlerinden koruma görevleri vardır. Bu noktada çocukların haklarının korunması, çocukların katılımının planlanması ve organize edilmesi açısından çok önemli olmalıdır (Akar Genç 2019).

Kaliteli dış mekân ortamlarının özelliklerine Irmak Kodaz (2023), çalışmasında belirttiği üzere kaliteli dış mekân uygulamalarında ortamda ağaç, kütük, çiçek gibi doğal bileşenler olmalıdır. Çocukların risk almasını sağlayacak şekilde alanlar içermelidir. Sabit oyun araçları, açık uçlu materyaller, tekerlekli oyuncaklar bulunmalıdır. Çocukların değiştirip dönüştürebilecekleri manipülatif oyuncakları içermelidir. Su ve kum oyun alanları içermelidir. Kitap, müzik, sanat, trafik yolu alanlarını içermenin yanında sessiz alanlar da bulunmalıdır. Denge aletleri, tırmanma araçları, oyun evi yapım aletleri bulunmalıdır. Sahne ve dekoratif unsurlar olmalıdır.

2.17. İlgili Araştırmalar

Doğa eğitimi çalışmaları incelendiğinde (Kahyaoğlu 2016) araştırmacıların en fazla tercih ettiği çalışma grubunun ilkokul öğrencileri olduğu fark edilmiştir. Bir diğer tercihin öğretmenler olduğu fark edilmiştir. En az tercih edilen örneklem grubunun da okul öncesi öğrencileri olduğu tespit edilmiştir. Çünkü gruptan veri toplamak, değerlendirmek zor olabilir, doğa etkinliklerine katılmak için veliler ikna olmayabilir, zorluklarla karşılaşılabilir. Ayrıca veri toplama araçları incelendiğinde en çok nicel veri toplama yapıldığı, sınırlı sayıda nitel çalışmaların olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların riskli oyunu ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında, yetişkin görüşlerinin incelendiği çalışmalar (Bk: Cevher Kalburan ve İvrendi 2016; Güler ve Demir 2016; Karaca ve Aral 2020; Yurt ve Keleş 2021; Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci 2020) oyun alanlarının incelendiği çalışmalar (Banko vd 2018, Moralı 2019) ile birlikte öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen deneysel çalışmalar (Cevher Kalburan 2015) olduğu görülmektedir. Türkiye’de yeni bir araştırma konusu olan riskli oyunlar çeşitli açılardan incelenmektedir, böylece çocuklar için riskli oyunların artması bilimsel temelleri güçlendirecektir (Kalburan, Kahrıman Pamuk ve Coşan 2023). Yukarıda örnek olarak verilen alan yazında çocuklarla uygulamalar konusunda eksiklikler olduğu, öğretmenlerin riskli oyunlara ve materyal kullanımına şüpheli yaklaştığı, okul öncesi dönem düzeyinde dezavantajlı durumlarda doğa temelli etkinliklerin ülkemizde sınırlı sayıda yapıldığı görülmektedir.

2.17.1. Riskli oyunlarla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Brussoni *et al.* (2015)’nin, çocukların riskli oyunlarını ve sağlıkla ilişkisini içeren tüm çalışmaları taramayı amaçlamışlardır. Kaliteli olabilecek 21 makaleyi değerlendirmeye almışlardır. Sonuçta, riskli oyunlar ve sağlık arasındaki ilişkinin fiziksel aktivite, sosyal sağlık, yaralanma, saldırganlık üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Kleppe, Melhuish and Sandseter (2017)’in, 1-3 yaş arasında riskli oyunun oluşumunu ve niteliklerini araştırmışlardır. Bu yaş gurubu için riskli oyun olup olmayacağı tartışılmıştır. Nitel olarak veriler toplanmıştır. Norveç’teki beş standart anaokulu ve orman okulundan toplam 53 çocuk katılımcı olarak araştırmada yer almıştır. Araştırma sonucunda iki-üç yaş çocukları için riskli oyununun tanımının ve

özelliklerinin uygun olduğuna varılmıştır. Bir yaşındaki çocuklar içinde sapmalar olmuştur. Çünkü çalışmada çocuklar ne kadar yürürse o kadar sürece dâhil oldukları belirtilmiştir. Bu yüzden bir yaşındaki çocuklar daha az riskli oyun oynamıştır.

Lavrysen *et al.* (2017)'nin, Belçika'da 4 ve 8 yaş grubunda toplam 78 çocuk ile 'Riskli' adındaki proje çalışmalarında çocuklarda risk algısının ve risk yeterliliğinin nasıl gözlemlenip ölçülebildiğini incelemişlerdir. 3 ay boyunca yoğun riskli eğitim programı uygulanmıştır. Eğitim programında deney ve kontrol grubu oluşturmuşlardır. Riskli oyun içeren aktiviteler uygulamışlardır. Müdahale ve öncesinde çocuklardaki risk algısı ve risk yeterliliğinin öğrenme ortamı yolu ile geliştirilebileceğini tespit etmişlerdir.

Van Rooijen and Newstead (2017), çalışmalarında riskli oyunları etkileyen faktörleri detaylı olarak inceleyerek çocukların oyunlarında risklere izin verme konusunda uygulayıcı olan kişileri desteklemek için farklı bir yaklaşım geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma, 2005-2015 yılları arasında SCOPUS veri tabanında İngilizce dilindeki araştırmaların incelenmesinden oluşmuştur. Sonuç olarak ise uygulayıcıların farklı faktörlerden etkilendikleri görülmüştür. Bu faktörler bireysel özellikler, ebeveyn ilişkisi, yasal düzenlemeler ve kültürdür. Uygulayıcıların daha fazla desteğe ve deneysel çalışmalara ihtiyacı olduğu belirtilmiştir.

McFarland and Laird (2018), eğitimcilerin ve ebeveynlerin çocukların açık hava oyun alanlarındaki riskli oyunlarına ilişkin tutum ve uygulamalarını incelemeyi amaçlamışlardır. Avustralya ve ABD'den 26 eğitimci ve 112 ebeveyn ile çevrimiçi anket yapılmıştır. Araştırma sonucunda, Avustralya'daki eğitimcilerin riskli oyunları ABD'deki eğitimcilerden daha önemli gördüğünü, ama her iki ülkenin öğretmenlerinin de uygun aktiviteler sunduğunu göstermiştir. Ebeveynlerin de benzer şekilde riskli oyun uygulamalarının önemli olduğunu belirttikleri saptanmıştır.

Jelleyman *et al.* (2019), tarafından yapılan bir araştırmada ise çocukların oyun oynarken en çok düşme, çarpışma ve sel, yağmur gibi doğa olaylarından rahatsız oldukları görülmüştür. Aynı zamanda katılımcı çocuklar resimlerinde risk olarak en çok açık alanları ve okul bahçesini resmettikleri ortaya çıkarılmıştır.

Akslen (2020), okul öncesi öğretmenlerinin çocukların riskli oyunlarına ne kadar destek olduğu ve onlar için ne kadar olanak sağladığını incelemiştir. Norveç'te üç farklı anaokulundan birer öğretmenle yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin riskli oyun fırsatı sağlamada bir role sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenler hem sınıfta hem de sınıfın dışında çocuklara riskli oyun sunmanın yetişkinin görevi olduğunu ve bu tarz oyunları engellemek yerine teşvik edici olmak gerektiğini söylemişlerdir.

Grady-Dominguez *et al.* (2021), engelli çocukların riskli oyunlara ulaşması için eşitsizliğin ortadan kaldırılması amacıyla müdahale programı hazırlamışlardır. Vaka çalışması şeklinde planlanan araştırmada personellerin riskli oyunları serbest bıraktığı ve izin verildiği görülmüştür. Yetişkinlerin teneffüse müdahaleleri ve oyuna ilişkin inançları müdahaleyi etkilemiştir. Sonuçta, riskli oyuna dair müdahaleleri uygulamadan önce personel kültürünü değerlendirmenin ve müdahale programının okulun ihtiyacını karşılayacak şekilde yapılmasının önemli olduğu belirtilmiştir.

Visnjic-Jevtic, Sadownik and Halavuk (2022), öğretmenlerin riskli oyunlara yönelik tutumlarını ve riskli oyunlara izin verme sıklıklarını incelemişlerdir. 184 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Öğretmenlerin öğrenim durumları ile riskli oyuna izin verme durumları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkarken; tutumlar ve riskli oyuna izin verme konusunda anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Lin *et al.* (2022), 3-6 yaş aralığındaki çocuklar için bir Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (TRSRP) geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Amaçları öğretmenlerin riskli oyunlarını iyi değerlendirmesine yardımcı olmak olan araştırmanın sonunda ölçek güvenilir ve geçerli kabul edilmiştir. Ölçeğin 3-6 yaş aralığındaki çocuklarda riskli oyun düzeyini ölçmede kullanılabilecek bir araç olduğu saptanmıştır. Ölçek 1376 çocuğa uygulanmıştır. Ölçeğin psikometrik özellikleri incelenmiş, yapı geçerliği doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizi ile incelenmiştir.

2.17.2. Riskli oyunlarla ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar

Alat, Akgümüş ve Cavalı (2012), Karadeniz Bölgesi'nde okul öncesi öğretmenlerinin dış mekânda eğitim ile ilgili görüş ve uygulamalarını incelemiş, katılımcı öğretmenlerin olumlu bir tutuma sahip olduklarını ortaya çıkarmışlardır. Fiziki donanım eksikliği, hava durumu, sınıfların kalabalık oluşu, yeterli güvenlik

önleminin olmaması, velilerin endişeleri gibi sebeplerden açık hava etkinliklerini fazla kullanmadıkları görülmüştür.

Cevher Kalburan (2014b), Denizli ilinde olan resmi ve özel anaokullarının bahçelerini incelemişlerdir. Toplam 43 sorudan oluşan ve Chancellor tarafından geliştirilen ölçme araçları okul idarecileri tarafından cevaplanmıştır. Araştırma sonucunda; okul bahçelerinin doğal unsurlar (ağaç, çiçek, kum ve su havuzu, topraklık alan vb.) tarafından yeterli olmadığı, okul bahçelerinde söz hakkının çocuklardan çok yetkililerde olduğu, istenilen gelişimsel etkinliklere yeterli imkânı tanımadığı saptanarak öneriler geliştirilmiştir. Cevher Kalburan (2014a), bu konu ile ilgili derleme çalışmasında “çocukların riskli oyunu” kavramının tanımını yaparak riskli oyunun önemini belirtmiştir. Çalışmada riskli oyunların çocukların gelişimi ve öğrenmesi açısından olan önemine değinilmiştir. Önemi, riskli oyunların yönetimi, riskli oyunları etkileyen faktörlere, kuramsal açıklamalara değinilmiştir. Araştırma sonunda Türkiye’de daha önce böyle bir çalışma yapılmadığı belirtilerek araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

Şansölye ve Cevher Kalburan (2014), Denizli, Türkiye ve Victoria, Avustralya’da bulunan ilkokulların dış mekânlarını farklı özellikleri bakımından incelemişlerdir. Chancellor tarafından geliştirilen anket formu Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırma sonunda Denizli ve Victoria’daki ilkokul bahçelerinin karar verme sürecine çocukların da dâhil edilmesi, bahçedeki doğal materyallerin artması konusunda farklılık bulunmamıştır. Ancak yurt dışındaki bahçe düzenlemesine toplumun daha fazla dâhil olduğu ve doğal unsurlar açısından daha zengin olduğu ortaya çıkarılırken; Denizli’de ise bahçe kurallarının esnek olduğu, teneffüslerin daha çok olduğu görülmüştür.

Cevher Kalburan (2015), öğretmen adaylarının riskli oyuna bakış açılarının geliştirilmesine yönelik bir eğitim programı hazırlanmıştır. Eğitim programından önce okul öncesi öğretmeni adaylarına riskli oyun hakkındaki görüşlerini yansıtan açık uçlu sorular sorulmuştur. Veriler araştırmacının notları, katılımcıların çizimleri ve değerlendirmeleriyle üçgenleme yöntemi kullanılarak zenginleştirilmiştir. Araştırma sonunda adayların riskli oyuna bakış açılarının pozitif yönde geliştiği saptanmıştır.

Bulgular sonucunda öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Cevher Kalburan ve İvrendi (2016), ebeveyn tutumlarının çocukların riskli oyunlarındaki yordayıcı gücünü incelemişlerdir. Araştırmaya Denizli ilinden resmi bağımsız anaokulundan 890 çocuk ve ebeveynleri dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen “Ebeveynlerin Çocukların Riskli Oyunları hakkındaki Görüşleri”, “Ebeveynlerin Çocukların Riskli Oyunları hakkındaki Uygulamaları”, “Genel Bilgi Formu” ve “Ebeveyn Tutum Ölçeği” aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre ise ebeveyn tutumlarının cinsiyet, öğrenim durumu, çocuk sayısı gibi durumların çocukların riskli oyunlarını belirlemede bir güç olduğu görülmüştür.

Güler ve Demir (2016) yaptığı çalışmada öğretmen görüşlerini incelemişlerdir. Buna göre öğretmenler en çok okul bahçelerinden şikâyet etmişlerdir. Parkların uygunsuz kullanımını risk olarak değerlendirmişlerdir. Hızlı koşmayı, çarpmayı, düşmeyi, bahçe duvarı ve tellerine tırmanmayı risk olarak gören öğretmenler, açık havada yer alan böceklerin risk barındırabileceğinden bahsetmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve okulların tamamında plastik bıçak kullanımına izin verilirken gerçek bıçak kullanımı konusunda tereddütlerin olduğu görülmüştür. Sadece bir eğitim kurumunda bu tarz materyallerin kullanımına da izin verildiği görülmüştür. İp ve halat gibi aletlerle oyuna çoğu öğretmen izin verirken, çocukların tek başlarına bu materyallerle oynamasının risk barındırabileceğini belirten öğretmenler de olmuştur. Küçük çaplı ateşin kullanabileceğini belirten öğretmenlerin yanında keskin bir şekilde bu duruma karşı çıkan öğretmenler de olmuştur. Çubuk gibi malzemelerle kılıç oyunu oynamaya öğretmenlerin bir kısmı onay verirken bir kısmı onay vermemiştir. Bunu şiddet eğilimli oyunlar olarak gören öğretmen görüşleri olmuştur. Bazı öğretmenler hava koşulu ne olursa olsun ve materyaller ne kadar risk barındırırsa barındırsın çocukların bunlarla etkileşime girmesi gerektiğini düşünmüşlerdir. Bu görüşlerin yanında riskli oyunların oynanacaksa evde ebeveyn kontrolünde olması gerektiğini düşünen öğretmen görüşleri de mevcuttur.

Ünüvar ve Kanyılmaz (2017), “Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği” geliştirerek annelerin tutumlarını incelemişlerdir. Burdur’da il merkezinde, okul öncesi eğitim

kurumlarındaki toplam 19 öğretmen ve 31 ebeveyn ile görüşme yapmışlardır. Sandseter'in (2007a, 2007b) riskli oyun kategorileri baz alınarak ölçek maddeleri oluşturulmuşlardır. Ölçek 89 maddeden oluşturulmuştur. Uzman görüşü de alarak ölçeğe son halini vermişlerdir. Ölçek 272 ebeveyne uygulanmıştır. Deneme formunda maddelerin “hiç izin vermem” (1), “nadiren izin veririm” (2), “ara sıra izin veririm” (3), “genellikle izin veririm” (4) ve “her zaman izin veririm” (5) seçeneklerinden biri kullanılarak işaretlenilmesi istenmiştir. Ölçekte bulunan maddelerden bazıları şu şekildedir: yüksek bir yerden atlama, dik bir yamaca tırmanma, yokuş aşağı kontrolsüzce koşma, çekiçe çivi vb. çakma, bıçakla bir şeyler kesme, yalnız başına merdivenden inme-çıkma, soyacak ile patates-salatalık soyma... Sonuçlar ölçeğin güvenilir olduğunu göstermiştir.

Banko vd (2018), Ankara, Çankaya’da açık oyun alanlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre tüm oyun alanlarının riskli oyunlar bakımından zengin olmadığını, oyun alanlarındaki aletlerin bakıma ihtiyacı olduğunu, çocukların gelişimlerini destekleyecek nitelikte olmadığını belirtmişlerdir.

Yalçın ve Tantekin Erden (2018)’in, 2003-2017 yılları arasında Türkiye’de riskli oyunlarla ilgili yapılan araştırmaları taramışlardır. Araştırmada, risk ve tehlike kavramlarının birbirine karıştırıldığı, riskin olumsuz olarak nitelendirildiği ortaya çıkarılmıştır.

Moralı (2019), açık havada sunulan riskli oyunların fiziki özellikler, yöneticiler ve öğretmenler bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Toplam 56 yönetici 19 okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirilen araştırmada karma araştırma modellerinden paralel desen kullanılmıştır. Veriler, “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Yöneticilerine Yönelik Soru Formu”, “Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Soru Formu”, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve dış mekân oyun alanlarının fotoğrafları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda açık alanların yükseklik, hız, itiş-kakış kategorilerine izin veren nitelikte olduğu; tehlikeli araçlar, tehlikeli unsurlara yakınlık, gözden uzaklaşma kategorilerinin imkânının olmadığı görülmüştür.

Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci (2020), çocukların riskli oyunları ve ebeveynlerin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmaya 4-5 yaş grubunda olan toplam 30 çocuk katılmış; veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve

resimlerle toplanmıştır. Ebeveyn tutumları için toplam 54 ebeveyne “Ebeveyn Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ailelerin demokratik bir tutuma sahip olmalarına rağmen çocukları en çok açık alanda uyarıldıkları tespit edilmiştir. Risk en çok açık alanlarda görülmüştür.

Karaca ve Aral (2020), basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle Afyonkarahisar il merkezinde okul öncesi eğitim alan çocukların 450 anne, 250 baba olmak üzere toplam 700 ebeveynle çalışmışlardır. Çalışmanın verileri “Genel Bilgi Formu” ve “Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)-Ebeveyn Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda riskli oyunlar ile ebeveyn görüşleri arasında cinsiyet faktörünün etkili olmadığı, tek çocuklu ebeveynlerin riskli oyun oynatmada daha esnek oldukları saptanmıştır.

Karaca ve Uzun (2020), EÇRODA-Öğretmen Formu ’nu geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu form okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyuna karşı algılarını içermektedir. Afyonkarahisar il merkezinde bulunan 381 öğretmenle çalışılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde alan yazın taranarak 44 soruluk madde havuzu oluşturulmuş, ölçme aracının görünüş ve kapsam geçerliliğinin sağlanması açısından 11 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Gereğine İnanma, Riskli Davranışlara Tolerans, Kaygı Duyma, Riskli Davranışları Ayırt Etme şeklinde dört faktörlü 25 maddelik ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur.

Keleş ve Yurt (2020), okul öncesi öğretmenlerinin kendi çocukluk döneminde riskli oyun oynama ve yaralanma geçmişlerini incelemeyi amaçlamışlardır. 190 öğretmen senaryo kartları eşliğinde yarı yapılandırılmış görüşme formu ile çalışmaya katılmıştır. Sadece yükseklik ve yüksek hız kategorilerinin incelendiği bu çalışmada öğretmenlerin yaralanma geçmişlerinin yükseklik kategorisinde yönetim stratejisinde değişikliğe uğratmadığı belirtilirken yüksek hız kategorisinin etkilediği belirtilmiştir.

Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci (2020), ebeveynlerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına yönelik tutumları ile çocukların problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi isimli araştırmasında ebeveynlerin eğitim düzeyi, çocukların daha önce okul öncesi eğitim almış olma durumu ve açık alanda bulunma imkânlarına göre ebeveynlerin tutumlarının farklılaştığını göstermiştir. Çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, ebeveyn aylık geliri, ebeveyn yaşı ve yaşanılan konut tipine göre ebeveynlerin

riskli oyuna karşı tutumlarının farklılaşmadığını göstermiştir. Çocukların problem çözme becerilerinin ise açık alanda bulunma imkânına göre farklılaştığını; çocuğun cinsiyeti, daha önce okul öncesi eğitim almış olma durumu, kardeş sayısı, ebeveyn aylık geliri, ebeveyn yaşı, ebeveyn eğitim durumu ve yaşanılan konut tipine göre farklılaşmadığını göstermiştir.

Yılmaz (2020), okul öncesi dönemde olan çocukların riskli oyun tercihlerini incelemişlerdir. Mersin’de 60-66 ay aralığında olan beş farklı okul öncesi eğitim kurumundan seçilen 100 çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların riskli oyun oynamaya istekli olmadıkları, çocukların fiziksel yaralanma ve zarar görmekten korktukları, ebeveynlerinin tepkilerinden çekindikleri görülmüştür.

Yılmaz ve Uysal (2020), Hill and Bundy (2012) tarafından geliştirilen Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği’ni (Tolerance of Risk in Play Scale) Türkçe ’ye uyarlayarak ve geçerlik güvenirlik çalışmalarını yapmıştır. 340 ebeveyn çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Sonuçta ise ölçek güvenilir bulunmuştur. Ölçek maddeleri Sandseter’in (2007b ve 2009) riskli oyun kategorileri baz alınarak hazırlanmıştır. Ölçekte 32 madde yer almıştır. Evet ya da hayır cevabını içeren maddelerin en sonunda ise “Çocuğunuzu günlük riskleri alması için ne kadar cesaretlendirirsiniz?” sorusu sorularak 0 ile 100 aralığında bir puan vermeleri istenmiştir. Ölçekte yer alan bazı maddeler şu şekildedir: Çocuğunuzun 3-4 metre yükseklikten atlamasına izin verir misiniz? Çocuğunuzun, yetişkin gözetimi olmadan çekiç ve çivi kullanmasına izin verir misiniz? Çocuğunuzun diğer çocuklarla birlikte sopalarla/ağaç dallarıyla kılıç oyunu oynamasına izin verir misiniz? Çocuğunuzun yanan bir ateşin yakınlarında koşmasına izin verir misiniz? Çocuğunuzun bir yerini kırma ihtimali olan bir oyun oynadığında, oynamaya devam etmesine izin verir misiniz? Çocuğunuzun en güçlü çocuğun seçildiği oyunları oynamasına izin verir misiniz? Çocuğunuzun eğleneceğini düşünerek, onu oyun sırasında bazı riskler alması için teşvik eder misiniz? Çocuğunuza, kendi kendine güvenli bir şekilde oynayabileceği konusunda güvenir misiniz? Çocuğunuzun keskin bir bıçak kullanmasına izin verir misiniz?

Elmallı (2021), ebeveynlerin riskli oyunlara izin vermelerinin, çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarına ait yordama gücünü incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmada Problem Davranış Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya 4-5 yaşında 253 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Araştırma sonucunda, annelerin babalardan daha çok riskli oyuna izin verdikleri, ebeveynlerin öğrenim durumu yükseldikçe riskli oyuna izin vermelerinin arttığı, bu konuda cinsiyetin önemli bir faktör olmadığı, sosyal beceri ile pozitif ilişki olduğu, problemli davranışlar ile negatif ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Çetken ve Sevimli Çelik (2021), okul öncesi eğitim kurumlarının bahçesinin riskli oyun için fırsatlarını incelemişlerdir. İncelemeler sonucunda yükseklik ve hız konusunda risk alındığı görülmüş, ancak bu durumun çocukların kaliteli oyunlar oynadığı anlamına gelmediği de belirtilmiştir.

Dereobalı ve Çandır (2021), riskli oyunlar ve riskli oyunların motor gelişimdeki rolünü incelemişlerdir. Bir derleme çalışması olan bu araştırmanın sonunda riskli oyunların özgürlük tanıdığı, zorlukların üstünden gelinmesini sağladığı, riski yönetme becerisi kazandırdığı belirtilmiştir.

Turgut Kurt (2022), çalışmasında öğretmenlerin çeşitli faktör ve durumlara göre riskli oyunlara karşı görüşlerini incelemiştir. Araştırmada, ardışık karma yöntemi kullanılmıştır. 484 okul öncesi öğretmenine demografik bilgi formu ve EÇRODA (Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı) Öğretmen Formu uygulanmıştır. Riskli oyunlara yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi için 21 okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda kurum türü, sınıfta yardımcı öğretmenin varlığı, açık alanda geçirilen sürenin öğretmenlerin görüşlerini etkilediği ortaya çıkarılmış; yaralanma korkusu, yönetim ve ailelerden gelecek tepkiler ise öğretmenlerin kaygıları olarak belirlenmiştir.

Tandoğan (2022), riskli oyunlara ve macera oyun alanlarına karşı ebeveynlerin görüşlerini incelemiştir. 12 ebeveyn ile görüşme yapılmış ve görüşme sonucunda ebeveynlerin bu konularda pek fazla fikre sahip olmadıkları, ancak imkân verilirse destek olacakları belirtilmiştir.

Cevher Kalburan (2022), okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları eğitim ile açık alandaki eğitim deneyimini araştırmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin aldıkları

eğitimle, hâlihazırda yaptıkları açık havada eğitimin içeriğinin ve etkinliklerinin zenginleştirilmek istemesi yönünde değişmiştir.

Yumru (2022), ebeveynlerin açık alan oyunlarına yönelik tutumlarının geliştirilmesi için ebeveyn mesleki gelişim programı hazırlayıp uygulamıştır. Çalışmaya 15 ebeveyn kontrol, 15 ebeveyn deney grubunda olmak üzere toplam 30 kişi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ebeveyn eğitiminin açık alanlarda oyunlara yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Deniz (2023), riskli oyunları Türkiye ve Almanya bağlamında karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Nitel bir araştırma olarak çoklu desende planlanan bu araştırmanın sonucunda çocukların riskli oyunları; eğitimcilerin yaklaşımları ve ebeveynlerin yaklaşımları, çocukların riskli oyunları, oyun ortamı olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır. Almanya'nın riskli oyun bağlamında daha çok imkânlarla sahip olduğu belirtilmiştir. Yüksek hız ve yükseklik her iki ülkede en çok oynanan kategorilerden olmuştur. Alman eğitimcilerin en çok başvurduğu rolün ortam düzenleme ve gözlem yapmak olduğu belirtilirken, Türk eğitimcilerin çocukluklara en çok materyal sağlama ve uyarıda bulunma rolüne büründüklerini belirtmişlerdir.

Cevher Kalburan, Kahrıman Pamuk ve Coşan (2023) yaptıkları bir çalışmada çocukların riskli oyunlarını incelemişler ve çocukların en çok yüksek hız ve yükseklik kategorisindeki riskli oyunları tercih ettikleri görülmüştür.

Karakuzu (2023), riskli oyunlarla ilgili bir anlayış geliştirme adına okul öncesi öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programını araştırmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan "Riskli Oyun Mesleki Gelişim Programı (ROMGP)" uygulanmıştır. Programın içeriğindeki amaç: ebeveynler, öğretmenler yani çocukların oyunlarında önemli etkileri olan kişilerin riskli oyuna karşı anlayışlarının geliştirilmesidir. Program 130 dakika, 12 oturum 4 modülden oluşmaktadır. Birinci modülde temel kavramlar, ikinci modülde riskli oyunları etkileyen faktörler, üçüncü modülde risk yönetimi, dördüncü modülde ise genel değerlendirmeye ait uygulamalar bulunmuştur. Modüllerde örnekler sunulmuştur. Katılımcıların eğitim sonrası risk algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Uygulamada, planlamada olumlu anlamda ilerlemeler fark edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma bir nitel araştırma olarak planlanmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerini kullanan olayları kendi bağlamında gözleyen, inceleyen, olayları doğal ve gerçekçi bir biçimde ortaya koymaya yarayan araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek 2016). Nitel araştırmalarda amaç; araştırmaya katkıda bulunan kişilerin deneyimlerini, bir olayı ve durumu algılama biçimlerini incelemektir (Yıldırım ve Şimşek 2016). Bu çalışmanın yönteminde; sınırlı bir zaman ve mekân içeren ortamda etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma riskli oyunların çocuklara olan etkisini incelemek için durum çalışması olarak planlanmıştır (Bulut Öngen ve Ersay 2024). Araştırmada riskli oyun ve materyaller, çocukların dünyasında yaşadığı içinde durumları derinlemesine deneyimlemesini ifade eder (Yıldırım Evcı 2024). Araştırmacılar kendi bilgi, deneyim, algılarını durum içinde konuşurlar. Araştırmacılar gözlem, görüşme, alan notları ve doküman analizi gibi teknikleri kullanırlar ve bu yüzden katılımcılar önemli bir veri kaynağı olarak görülür (Yıldırım ve Şimşek 2016). Katılımcılar bu kapsamda doğa temelli eğitimde riskli oyunları deneyimlemişlerdir. Araştırmacının rolü çalışmada etkinlikleri uygulayan, tarafsız bir şekilde gözlem notları tutan, görüşmeyi yapan ve bunu kayıt altında alan konumundadır. Çocukların görüşme sorularına verdikleri cevapları aynı şekilde aktarmıştır. Cevaplarda asla oynama yapılmamıştır. Gözlem notları olay anında ya da olayların gerçekleştiği günün içinde tutulmuştur. Araştırmacı alanda uzman akademisyene de başvurmuştur. Alanda çalışan öğretmenlere de başvurmuştur. Araştırmacı çalışmanın kalbindedir. Araştırmacı, kendi önyargılarını, bakış açılarını ve deneyimlerini incelemiştir, veri toplama ve analiz sürecinde bu etkenlerin nasıl etkili olabileceğini değerlendirmiştir. Etkinliklerin uygulandığı alan araştırmacının gözlem sahasıdır. Araştırmacı sürece yön vermiştir. Araştırmacı temalara yerleşecek kodları belirledikten sonra alanda çalışan akademisyen ve öğretmenlere başvurmuştur. Araştırmacı kodları defalarca kontrol etmiş, üstünden zaman geçtikten sonra tekrar tekrar bunları incelemiştir. Süreçte ve sonuçta aktif bir rol oynamıştır.

Durum çalışmaları aynı zamanda örnek olay çalışması ya da vaka çalışması olarak da bilinirken amacı bir olguyu ve olayı derinlemesine incelemektir. Rose, Beeby and Parker'e (1993) göre öncelikli olarak olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmek için, bireyler tarafından deneyimlenmiş dünyayı tanımlamaya ve yaşanmış deneyimlerin özünü açıklamaya ihtiyaç vardır. Böylece katılımcılarda belirli bir zaman diliminde bir olgunun ve olayın nasıl işlediğine bakılır, çoklu veri toplanabilir ve sistem derinlemesine incelenir. Araştırmacı, katılımcıların bireysel deneyimlerinden topladığı veriler ile genele yayarak bir betimleme yapar. (Creswell 2013). Bu çalışma için bu yöntemin seçilme nedeni; etkinliklerin bireyler tarafından ortak deneyimlenmiş olmasıdır. Bu deneyimlerin derinlemesine incelenip ortak bir yargıya varılacak olmasıdır. Nitel araştırmanın en önemli katkısı, araştırılan konunun bireyin bakış açısından görülmesini ve bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı süreciyle ortaya koymaya olanak vermesidir (Yıldırım ve Şimşek 2016). Nitel çalışmalar aracılığıyla araştırmacı uzun bir süreçten geçerek, kapsamlı şekilde verileri toplar, topladığı verileri eleayarak temalara ulaşır ve araştırmanın problemini kanıtlar nitelikte bulgular üzerinde durur (Creswell 2013). Çalışmada bu yöntemle çocuklardan veri toplanmıştır ve onların deneyimleri esas alınmıştır. Çocukların deneyimleri kapsamında onların sosyal-duygusal becerileri incelenmiştir. Bunun için durum çalışmasına uygun olarak bir, birkaç ya da çoklu veriler toplanarak derinlemesine inceleme yapılmıştır. Temalar bağlamında durumlar sınıflandırılmıştır. Bu strateji, olgunun etraflica anlaşılabilmesi için farklı veri kaynaklarının kullanıldığı ve doğal ortamda yapılan bir araştırma sürecini ifade eder. Durum çalışmaları, araştırmacıların geniş bir veri setini bir araya getirmelerine olanak tanır; ancak bu veri seti, çoğu zaman bir durumu anlamaya yönelik detaylı bir şekilde toplanmış ve analiz edilmiş bilgileri içerir (Robert Yin 2014). Robert Yin (2014) durum çalışmasını yalnızca bir durumun incelendiği tek durumlu durum çalışması; birden fazla durumu inceleyen çok durumlu durum çalışması olarak sınıflandırmıştır. Durum çalışmalarının özelliklerinde ise; bağlamsal bir derinliğin içinde veri çeşitliği sunarak olayların derinlemesine perspektiften bakılmasını sağlamaktır.

Bu araştırmada çocuklar için doğa temelli etkinlikler ve riskli oyun etkinlikleri vardır. Risk içeren materyaller çocuklara verilmiştir. Çocukların bu olgular üstünden deneyim yaşamaları sağlanarak Maarif Modeli'nde yer alan sosyal-duygusal becerileri

mercek altına alınmıştır. Nitekim Baker, Wuest and Stern'e (1992) göre olgularda amaç; yaşanmış deneyimlerin yazınsal ifadeye çevrilmesine ve deneyimlerin iyi tanımlanmasına, deneyimlerin anlamının ne olduğunun kavranmasına olanak vermek vardır. Riskli oyunlar içinde çocukların sosyal-duygusal becerilerine ait durumlar incelenerek çocukların farklı anlayışları ortaya çıkarılmış ve bu anlayışlar kategorize edilerek temalar halinde sınıflandırılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

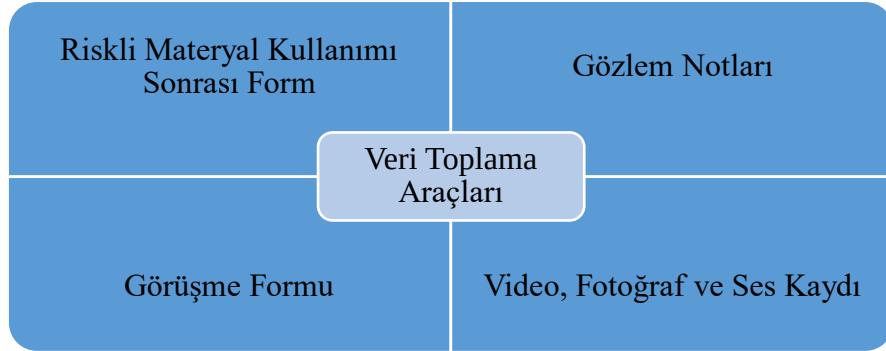
Araştırma için “uygun örneklem” yöntemi seçilmiştir. Bu yöntem, geniş bilgiye sahip olduğu sayılan durumların araştırılmasına imkân sağlar. Bu teknikle araştırmacı kendisi için uygun olan ve uygulaması pratik olan durumu seçer (Aydoğan, Özyürek ve Akduman 2015). Çalışmada hem iş gücü hem zaman hem de iklim şartları sınırlılığı nedeniyle bu yöntem seçilmiştir.

Bu çalışmanın araştırma grubunu, Türkiye’de Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan Ağrı ilinin, Diyadin ilçesine bağlı bir köyünde MEB’e bağlı ilkokulu’nda 60-72 ay yaş aralığında bulunan 11 okul öncesi öğrencisi oluşturmuştur. Bu köy il merkezine 78 km, ilçe merkezine yaklaşık 18 km uzaklıkta bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çünkü bu çalışmada araştırmacı kendi öğrencileri ile çalışmıştır. Katılımcılardan 7’si kız, 4’ü erkektir. Öğrenciler okulun son bir ayı yaylaya çıktıkları için devamsızlık sorunları görülmektedir. Bölgenin sosyoekonomik düzeyi düşük olduğu için katılımcıların babaları mevsimlik işçi olarak şehir dışında görev yapmaktadır. Katılımcılar çok kardeşlidir. Çoğu zaman hayvan otlatma, hayvan bakımı, tandır ekmeği pişirme, kardeşine bakma gibi nedenlerden okula devamsızlık sorunu yaşanmaktadır. Çocukların kışlık mont, bot, atkı gibi giysileri yardımsever insanlardan ya da sosyal kültürel kuruluşlardan karşılanmaktadır.

3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Öğretmenler çocukların gelişimlerini incelemek ve başarı düzeylerini belirlemek için yıllarca farklı değerlendirme araçlarını kullanmışlardır. Böylece öğretmenler hem kendilerine hem çocuklara hem de ebeveynlere çocukların gelişimlerini, beceri durumlarını, öğrenme ihtiyaçlarını sunmuşlardır (Elden 2019).

Bu çalışmada alternatif değerlendirme yaklaşımlarından gözlem, görüşme ve çocukların etkinliklerini, cevaplarını içeren bir defter kullanılmıştır.



Şekil 2. Veri toplama araçları

- Her riskli materyal kullanımı sonrası çocukların bu materyali kullandıklarında hoşlanıp hoşlanmadıklarına dair form (EK-1)
- Gözlemcinin yapılandırılmamış gözlem notları
- Her etkinlik sonrası araştırmacı tarafından çocuklara yöneltilen sorularla veya yönergelerle çocukların etkinliklerini çeşitli şekillerde belirtecekleri (görüşme, resim çizme) doğa defterleri, araştırmanın veri toplama araçlarından olacaktır.

3.3.1. Riskli materyal kullanımı sonrası form

Okul öncesi dönem çağındaki çocuklar okuma yazma bilmedikleri için duygularının aktarımını yazmak, açık uçlu soruya yazarak cevap vermek ya da soruları okumak yerine duyguların yer aldığı yüz ifadelerini işaretleyerek, konuşarak, görüşme yoluyla ifade ederler. Bu çalışmada etkinliklerde kullanılan materyallere dair bir form hazırlanmıştır. Formda “Bu materyalle oynamak seni nasıl hissettirdi? İstedğin rengi kullanarak yüz ifadesini boya” yönergesi verilmiştir. Formda alt alta öğrencilerin kod adları (1. öğrenci, 2. öğrenci gibi) adların yanında da dört tane yüz ifadesi yer almıştır. Bunlar: Mutlu, üzgün, korkmuş-endişeli, şaşkındır. Etkinliklerden sonra çocukların birbirinin cevabını görmeyecek şekilde boyamaları sağlanmıştır. Sırayla her öğrenci gelmiş ve boyamıştır. Araştırmacı her öğrenciyi bireysel olarak almıştır ve hiçbir öğrenci bir başka öğrencinin boyadığı yüz ifadesini, kullandığı renkli kalemi görmemiştir.

3.3.2. Gözlem notları

Okul öncesi dönemde değerlendirme yaparken çocukların davranışlarını sistematik olarak gözlemlemek oldukça önemlidir. (Elden 2019). Gözlem yapmak çocuklar hakkında bilgi edinmenin en güzel yollarından biri olmanın yanı sıra öğrenmeleri zenginleştirir, farklı zaman ve mekânda bir davranışı izlemek güvenilirlik ve geçerliği artırır (Yeşilyaprak 2017). Süregelen bir gelenek olan gözlem (Dunphy 2010) çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemede, güçlü ve zayıf yönlerini öğrenmede, çocuğu tanımada kullanılan etkili bir yöntemdir. Gözlem uygulama yapıldığı anda kaydedilmelidir, bu mümkün olmazsa en kısa anda kaydedilmelidir (Yeşilyaprak 2017). Gözleme ait betimsel kayıtlar, öyküsel kayıtlar, anekdot kayıtları, kontrol listeleri, katılım grafiği, derecelendirme ölçekleri, rubrikler, gelişim raporları olarak veri toplama araçları vardır (Elden 2019). Bu araştırmada katılımcılar kendi doğal ortamlarında gözlemlendiği için yapılandırılmamış gözlem kullanılmıştır.

3.3.3. Etkinlik sonrası görüşme formu

Görüşme; bireylerin belli bir amaç doğrultusunda araştırmacıya direkt verdiği bilgilerdir (Bogdan and Biklen 2007). Görüşmenin üç grubu vardır: Yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme. Bu çalışmada amaç, kapsama göre veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırmacı, katılımcılara soracağı soruları önceden oluşturur ve görüşme esnasında soruları sorarken cevapların ayrıntılı olması için sorulara ekleme yapabilir aynı şekilde katılımcı sorulara daha sıra gelmeden cevap veriyse soru çıkartabilir, esnektir (Türnüklü 2000). Bu araştırmada görüşme sorularının hazırlanma süreci şu şekildedir: Öncelikle araştırmacı literatür taraması yapmıştır ve bu tarama eşliğinde taslak sorular oluşturmuştur. Soruları oluştururken çocukların seviyelerine uygun olmasına, kolay ve anlaşılabilir olmasına, açık uçlu olmasına, çok boyutlu sorular olmasından kaçınılmasına, yönlendirme yapmamasına dikkat etmiştir Daha sonra alanda çalışan bir öğretim üyesine başvurarak gerekli düzenleme, ekleme ve çıkarmalarla soruları oluşturmuştur. Bu çalışmada görüşmeler bireysel olarak yapılmıştır.

Bu araştırma için çocuklara yöneltilen görüşme soruları şu şekildedir:

1. Bu etkinliği tekrarlamak ister misin?

2. Etkinlik esnasında kendini nasıl hissettin?
3. Arkadaşlarınla bu etkinliği yapmak ve iş birliğinde bulunmak seni nasıl hissettirdi?
4. Bu etkinlik sayesinde doğadan neler öğrendin?
5. Bu etkinlikte arkadaşlarından ne öğrendin? Anlaşamadığınız şeyler oldu mu? Olduysa çözümlendi mi? Çözümlendiyse nasıl çözümlendi?
6. Bu etkinliği arkadaşlarınla ya da öğretmenle değil yalnız yapsaydın neler olabilirdi?
7. Etkinlikteki en riskli bulduğun durum neydi?
8. Bu materyallerden hangisini kullanmayı en çok sevdin?
9. Bu etkinlikte seni rahatsız eden ya da hoşlanmadığın bir şey oldu mu, nedir?

3.3.4. Etkinlikler için kullanılan video, fotoğraf ve ses kayıtları

Bu araştırmada etkinlikler esnasında video, fotoğraf ve ses kaydı alınmıştır. Bunun için veli izin formu (EK-2 ve EK-3) MEB izni (EK-4), üniversite etik kurul onayı (EK-5) alınmıştır. Çocuklar video, fotoğraf ya da ses kaydı esnasında yabancılık çekmemişlerdir. Çocuklardan da çalışmaya katılmaları için çocuk onam formu alınmıştır (EK-6). Toplamda 83 video kaydı (video kayıtları toplamı yaklaşık 6 saattir), 7 ses kaydı (ses kayıtları yaklaşık 30 dakikadır) alınmıştır. 295 fotoğraf çekilmiştir. Tüm etkinlikler için ayrı ayrı fotoğraf çekilmiş ve video kaydı alınmıştır. Etkinlikler esnasında çocukların yararı da gözetilerek yüzleri ve isimleri belli olmayacak şekilde fotoğraflar çekilmiş bulgulara bunlara yer verilmiştir.

3.4. Etkinlikler

Bu çalışma kapsamında çocuklara soyacak, bıçak, çivi, çekiç, ütü, sapan, balta, kepçe, materyalleri verilmiştir. Yapılan literatür taraması, Sandseter'in riskli oyun kategorileri ve araştırmacının Minik Tema uygulamalarını incelemesi üstüne; parkur kurma, rampa kullanma, duvara tırmanma, su taşıma, sıcak çorba taşıma, buzda kayma, yokuş aşağı koşma, güreşme, dengede durma, tek başına bahçeyi keşfetme, etkinlikleri belirlenmiş ve zamana yayılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı etkinlikler esnasında gözlem notları tutmuştur. Çocukların öğrendiklerini, hislerini resme dökerken bireysel çalışma yapmalarını sağlamıştır. Etkinliklere ise literatür taranarak ve Maarif Modeli'nde yer

alan sosyal-duygusal beceriler incelenerek günlük akışta uygulanmak üzere karar verilmiştir. Etkinlikler eğitim-öğretim sürecinin normal bir parçasıdır. Etkinlikler sınıf içinde ve sınıf dışında sürdürülebilir olarak uygulanmıştır. Araştırma on hafta süren ve haftanın bir ya da iki günü tercih edilerek uygulanan toplam on beş etkinlikten oluşmaktadır. Etkinliklerin isimleri, süreleri ve açıklamaları şu şekildedir:

1.Rampada Su Taşıma Etkinliği: İlk bu etkinlik uygulanmıştır. Bunun için okulun bahçesine dubalar ve hulahoplardan oluşan küçük parkur yapılmıştır. Rampanın başlangıç noktasına su dolu bir kap; bitiş noktasına boş bir kap yerleştirilmiştir. Çocuklardan parkuru geçip, suyu dökmeden rampadan yukarı suyu taşınması istenmiştir. Etkinlik yaklaşık otuz dakika sürmüştür. Etkinlik için 18 fotoğraf çekilmiştir. Etkinlik sonunda çocukların nasıl hissettiklerine dair hislerini işaretledikleri bir form doldurulmuş ve görüşme yapılmıştır. Gözlem yapılarak gözlem notları tutulmuştur.

2.Tek Başına Bahçe Keşfi Birinci Etkinlik: Bu etkinlikte araştırmacı çocuklara dürbün, havan ve gözlem kutuları vererek çocukları okul bahçesi içinde serbest bırakmış ve tek başlarına gözlem yapmalarını istemiştir. Etkinlik yaklaşık otuz dakika sürmüştür. Etkinlik için 25 fotoğraf 3 video çekilmiştir. Gözlem yapılarak gözlem notları tutulmuştur.

3.Tek Başına Bahçe Keşfi-Büyüteç İkinci Etkinlik: Etkinliğe açık havada “Büyüteç” isimli kitap okunarak başlanmış ve dört tane büyüteç öğrencilere verilmiştir. Öğrenciler dört ayrı gruba ayrılarak bahçede serbest bırakılmış ve büyüteçle bahçedeki nesneleri, durumları incelemeleri istenmiştir. Etkinlik kırk dakika sürmüştür. Etkinlik için 8 fotoğraf çekilmiş, 2 video kaydı alınmıştır. Gözlem yapılarak gözlem notları tutulmuştur.

4.Yüksek Hızda Koşma Etkinliği: Bu etkinlik okul bahçesinde, rampada yüksek hızda serbest koşmayı içermektedir. Etkinlik otuz dakika sürmüştür. Etkinlikte 6 fotoğraf çekilmiş, 4 video kaydı, 1 ses kaydı alınmıştır. Gözlem yapılarak gözlem notları tutulmuştur. Etkinlik sonunda çocuklarla görüşme yapılmıştır.

5.Güreşme Etkinliği: Etkinliğe başlamadan önce sınıf içinde çocuklara on beş-yirmi dakikaya yakın doğa sporları anlatılmış ve tanıtılmıştır. İçerik görsellerle

zenginleştirilmiştir. Doğa sporlarından sonra açık alanda yapılan sporlardan da bahsedilip bugün dışarıda güreş yapılacağından bahsedilmiştir. Etkinlik kırk dakika sürmüştür. Etkinlik için 10 fotoğraf çekilmiş 3 video kaydı, 1 ses kaydı alınmıştır. . Gözlem yapılarak gözlem notları tutulmuştur. Etkinlik sonunda çocuklarla görüşme yapılmıştır.

6.Soyacak ve Bıçakla Salatalık Doğrama Etkinliği: Etkinlik yaklaşık altmış dakika sürmüştür. Araştırmacı, sınıfa her öğrenci için salatalık, soyacak ve bıçak getirmiştir. Etkinlik öncesi Tema Vakfı'nın "Toprak Dersem Çık" videosu (3 dakika 55 saniye) izletilmiş ve Tema Vakfı'nın toprak posterini incelenerek meyve-sebzeler üstüne konuşulmuştur. Çocuklara bıçak kullandırma aşamalı bir şekilde verilmiştir. Öncelikle ahşap çocuk bıçağıyla muz, keskin bir bıçakla salatalık, daha keskin bir bıçakla havuç doğratılmıştır. (Bu etkinlikler bulgular bölümünde daha detaylı anlatılmıştır.) Etkinlik için 34 fotoğraf çekilmiş 5 video kaydı alınmıştır. Etkinlik sonunda çocukların nasıl hissettiklerine dair hislerini işaretledikleri bir form doldurulmuş ve görüşme yapılmıştır. Gözlem yapılarak gözlem notları tutulmuştur.

7.Buz Kırma ve Sapan Etkinliği: Etkinlik hava şartlarının soğuk olduğu, okul bahçesinin buzla kaplı olduğu bir gün yapılmıştır. Çocuklara okul bahçesinde yer alan buzları kırabilmeleri için tokmak, ritim çubuğu gibi ahşap materyaller verilmiştir. Kırdıkları buzlar ile oyun oynamaları için bir adet ahşap sapan materyali çocuklara sağlanmıştır. Etkinlik yaklaşık kırk dakika sürmüştür. Bu etkinlik için 6 fotoğraf çekilmiş, 10 video kaydı, 1 ses kaydı alınmıştır. Etkinlik sonunda çocukların nasıl hissettiklerine dair hislerini işaretledikleri bir form doldurulmuş ve görüşme yapılmıştır. Gözlem yapılarak gözlem notları tutulmuştur.

8.Duvara Tırmanma Etkinliği: Öğretmen sınıf içindeyken okul bahçesine çıkıldığında duvara tırmanacaklarını söylemiştir. Etkinlik yaklaşık otuz dakika sürmüştür. Bu etkinlik için 15 fotoğraf, 7 video kaydı, 1 ses kaydı alınmıştır. Etkinlik sonunda görüşme yapılmıştır. Etkinlik esnasında gözlem notları tutulmuştur.

9. Buz Hokeyi Etkinliği: Etkinliğe başlanmadan önce hava durumu üstüne konuşmalar yapılmış çocukların dikkati hava durumu üstüne çekilmiştir. Karlı, buzlu, güneşli, sisli, yağmurlu, parçalı bulutlu havadan sonra çocuklara kendi bulundukları yerin nasıl bir hava durumuna sahip olduğu sorulmuştur. Daha sonra da dışarı çıkılmış

ve buz üstünde hokey oyunu, buz üstünde kayma etkinliği yapılmıştır. Etkinlik yaklaşık altmış dakika sürmüştür. Bu etkinlik için 12 fotoğraf çekilmiş 10 video kaydı alınmıştır. Etkinlik sonunda çocukların nasıl hissettiklerine dair hislerini işaretledikleri bir form doldurulmuş ve görüşme yapılmıştır. Gözlem yapılarak gözlem notları tutulmuştur.

10. Kartopu Savaşı ve Karlı Rampadan Kayma Etkinliği: Etkinlik için yine karlı ve buzlu bir gün tercih edilmiştir. Çocuklara dışarıda kartopu savaşı yapılacağı söylenmiştir. Etkinlik yaklaşık kırk dakika sürmüştür. Bu etkinlik için 20 fotoğraf çekilmiş, 13 video kaydı alınmıştır. Etkinlik sonunda çocukların nasıl hissettiklerine dair hislerini işaretledikleri bir form doldurulmuş ve görüşme yapılmıştır. Gözlem yapılarak gözlem notları tutulmuştur.

11. Soyacak ve Bıçakla Havuç Soyma ve Doğrama Etkinliği: Etkinliğe başlamadan önce sınıfta yapılan kompost, yer altında ve yer üstünde yetişen sebzeler, ağaçta yetişen meyveler üstüne sohbet edilmiştir. Çocukların kompost etkinliği hatırlanması, toprağı incelemeleri, resmettikleri komposta bakmaları istenmiştir. Çocuklar bu konuları ve yaptıkları uygulamayı iyi bir şekilde hatırlamış ve üstünde durarak sohbet etmişlerdir. Sonrasında çocuklara iki farklı soyacak ve iki farklı (keskin-daha keskin) bıçak seçenekleri sunularak havuç soyma ve doğrama etkinliğine geçilmiştir. Etkinlik yaklaşık 70 dakika sürmüştür. Etkinlik için 15 fotoğraf, 4 video kaydı, 1 ses kaydı alınmıştır. Etkinlik sonunda çocukların nasıl hissettiklerine dair hislerini işaretledikleri bir form doldurulmuş ve görüşme yapılmıştır. Gözlem yapılarak gözlem notları tutulmuştur.

12.Ütü ile Doğa Mendili Yapma Etkinliği: Öğretmen çocuklardan gözlerini kapatmalarını ve doğada en sevdikleri şeyi düşünmelerini istemiştir. Çocuklardan düşündükleri şeyleri resmetmeleri istenmiştir. Resimler ütü, streç filmve yağlı kağıt yardımı ile mendil üstüne aktarılmıştır. Etkinlik yaklaşık yetmiş beş dakika sürmüştür. Bu etkinlik için 66 fotoğraf çekilmiş, 6 video kaydı alınmıştır. Etkinlik sonunda çocukların nasıl hissettiklerine dair hislerini işaretledikleri bir form doldurulmuş ve görüşme yapılmıştır. Gözlem yapılarak gözlem notları tutulmuştur.

13.Balta ve Keser ile Çıta Kıрма Etkinliği: Bu etkinlikte okulun arka bahçesinde yer alan 3 farklı boydaki balta-keser ile çıta kırma etkinliği düzenlenmiştir.

Etkinlik yaklaşık kırk dakika sürmüştür. Bu etkinlik için 35 fotoğraf çekilmiş, 5 video kaydı alınmıştır. Etkinlik sonunda çocukların nasıl hissettiklerine dair hislerini işaretledikleri bir form doldurulmuş ve görüşme yapılmıştır. Gözlem yapılarak gözlem notları tutulmuştur.

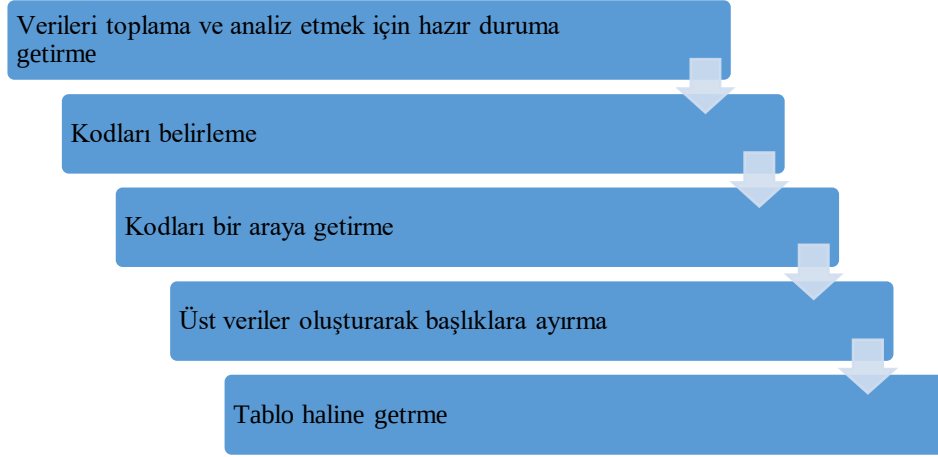
14.Çekiçle Çivi Çakma Etkinliği: Bu etkinlikte çitalara çivi çakılmıştır. Etkinlik yaklaşık otuz dakika sürmüştür. Bu etkinlik için 20 fotoğraf çekilmiştir, 5 video kaydı alınmıştır. Etkinlik sonunda çocukların nasıl hissettiklerine dair hislerini işaretledikleri bir form doldurulmuş ve görüşme yapılmıştır. Gözlem yapılarak gözlem notları tutulmuştur.

15. Sıcak Çorba Taşıma Etkinliği: Bu etkinlikte öğretmen sınıfa çorba yapıp getirmiştir. Sınıfta çorba ısıtılmıştır. Her çocuğun kendi çorbasını doldurup taşıması istenmiştir. Bu etkinlik için 6 fotoğraf çekilmiş, 6 video kaydı, 2 ses kaydı alınmıştır. Etkinlik sonunda çocukların nasıl hissettiklerine dair hislerini işaretledikleri bir form doldurulmuş ve görüşme yapılmıştır. Gözlem yapılarak gözlem notları tutulmuştur.

Tüm etkinlikler EK-7’de detaylı açıklanmış, etkinlik süreci, etkinliklerden açıklayıcı görseller, çocukların formda işaretledikleri yüz ifadeleri, çocukların diyalogları ve çocukların görüşme sorularına verdikleri cevaplar bu kısımda ele alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Creswell (2013)’in sayısal olmayan verileri toplayıp derinlemesine analiz etmeye yarayan nitel araştırmalarda veri analizi yapılması bir tabloya dökülecek olursa;



Şekil 3. Nitel araştırmada veri analizi basamakları

Süreç; genelde kodları oluşturma, kodları benzerlik ve farklılıklarına göre ayırıp benzer olanları bir araya getirme, kategorilere ayırma, temalar ile açıklanma ve sonuca ulaşma şeklinde ilerler (Saldana 2009). Amaç; deneyimlerin tanımına varmak, katılımcı neyi deneyimliyorsa onun nedenini vurgulamaktır (Moustakas 1994).

Bu araştırmada veriler tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Tematik analiz, sınırları tam çizilmemiş ve az tanınan bir analiz olmakla beraber psikoloji alanında sıklıkla kullanılan tekniktir (Braun and Clarke 2019). Tematik analiz, elde edilen verilerdeki temaları, örüntüleri belirlemeye yarayan, analiz eden ve raporlayan yöntemdir (Braun and Clarke 2019). Tematik analiz, nitel araştırmalarda gerekli olan temel becerileri karşılar ve farklı yöntemler içinde kullanılabilecek araç olur (Boyatzis 1998). Tematik analiz araştırmacıya esneklik, zenginlik, ayrıntı, kullanışlılık sağlar (Braun and Clarke 2019). Gibson and Brown (2009), tematik analizi “elde edilen verileri aynı ve farklı yönleri açısından analiz edilme süreci” olarak tanımlar. Tematik analiz 6 basamaktan oluşur:

1. Verileri analize hazır konuma getirmek.
2. Tüm verilerin üstünde çalışma yapılarak ilk kodların oluşturulması.
3. Birbiriyle uyumlu olan kodların bir araya getirilerek başlıkların oluşturulması.
4. Oluşturulan başlıkların gözden geçirilmesi.
5. Başlıkların gözden geçirilip temaların ortaya çıkartılması.
6. Örnekler yoluyla bulguların yazılmasıdır.

Bu doğrultuda Virginia Braun and Victoria Clarke'nin ortaya koyduğu Tematik Analiz yöntemiyle veriler analiz edilmiştir. İyi bir tematik analiz verileri yorumlar ve anlamlandırır. Tematik analiz, araştırmaya katılan bireylerin deneyimlerini, anlamlarını ve gerçeklerini bildiren yöntem olacağı gibi; olayların, durumların da gerçeklerini, anlamlarını içeren yapısal bir yöntem de olabilir (Braun and Clarke 2019). Araştırmacı tekrar tekrar ortaya çıkan ortak temaları, konuları, fikirleri ve anlamları belirlemek için verileri yakından incelemiştir. Yukarıdaki basamaklar gibi önce tanımış, kodlamış, temaları oluşturmuş, akabinde de temaları gözden geçirerek bulguları oluşturmuştur. Tematik analizin esnek olması ve geniş bir veri kümesi sağlaması da araştırmacıya kolaylık sağlamıştır. Alanda tematik analizin teorisi, uygulaması ve değerlendirilmesine ilişkin yeterli açıklamalar içeren, öğrencilere ve nitel araştırmacılara rehberlik edebilecek kaynak eksikliği hissedilmektedir (Braun and Clarke 2019). Bu açıdan, araştırmanın alana katkı sunması beklenmektedir. Çünkü bireyin deneyimleri ve gerçeklikleri hakkında ayrıntılı olarak veri toplanmış, veriler kamera, fotoğraf, ses kaydı ile de kayıt altına alınarak ayrıntılı incelenmiştir. Daha sonra da tematik analiz gereği yinelenen örüntüler ile kodlar oluşturulmuştur. Ortak oluşturulan kodlar üstünden de kodların uyumluluk seviyesine bakılarak bulgular ve bulguların ana başlıkları belirlenmiştir.

Kodlamalara dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmada veri analizleri araştırmacı tarafından defalarca okunmuş ve kontrol edilmiştir. Gözlem ve görüşmeden sonra kodlar ayrı ayrı ortaya çıkartılmış daha sonra Maarif Modeli'nde yer alan sosyal duygusal beceriler başlığı altında bunlar temalara ayrılmıştır. Temalara ayrıldıktan sonra başlıkların altındaki kodların bir bütünlük içinde olmasına dikkat edilmiştir. Gerekli kontroller yapılarak süreç tamamlanmıştır. Çünkü nitel araştırmalarda kodlar arası güvenilirlik çalışmanın sonuçları açısından önemlidir.

3.6. İnandırıcılık ve Tutarlık

Nitel araştırmada araştırmaya katılan kişilerin gizliliği önemlidir (Yıldırım ve Şimşek 2016). Bu gizliliği sağlamak için araştırmacı çalışma grubunun gerçek isimleri yerine kod isimler kullanmıştır. Çocukların isimleri etkinliklerde Ç1, Ç2...Ç11 şeklinde kodlanmıştır. Çalışmanın inandırıcılık ve tutarlığını sağlamak için alanda çalışan akademisyen ve okul öncesi öğretmeni olmak üzere iki uzman görüşü alınmış

ve planlama yapılmıştır. Farklı zaman dilimlerinde aynı kodlar aynı temanın altına yerleştirilmiştir. Kodların yerleştirileceği temaların belli olması araştırmacının işini kolaylaştırmıştır. Böylece alanda olan uzman ve araştırmacı aynı verileri kodlarken aynı temalara bakmış durum standartlaştırılmıştır. Çünkü kavramsal çerçeve ve tematik analiz yolları, kodlar arasında tutarlılığın sağlanmasına yardımcı olur. Çiftli kodlama yapılarak araştırmanın tutarlılığı sağlanmıştır. Aynı zamanda açık kılavuzun olması, geri dönütler içermesi süreci kolaylaştırmıştır. Ayrıca çocukların kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam oluşturularak başka kişilerden etkilenmemeleri sağlanmıştır. Veriler şeffaf şekilde toplanmış, görüşmeler bireysel yapılmış ve araştırmacı gözlem notlarını uygulama esnasında tutarak doğru ve güvenilir sonuçlar elde etmeye çalışmıştır. Araştırmanın inandırıcılığının sağlanması için uzman görüşü alınmıştır. Araştırmacı katılımcıların cevaplarına müdahalede bulunmamış, yönlendirme yapmamaya dikkat etmiştir. Görüşmeler katılımcıların ve ebeveynlerinin onayı ile ses kaydına alınmıştır. Araştırmacı, araştırma katılımcılarla her gün konu üstüne sohbet etmiştir. Araştırmacı gözlemlerini katılımcıların onayı ile kamera kaydına almıştır. Fotoğraflar çekerek durumu desteklemiştir. Gözlem notlarını etkinlikler esnasında ya da etkinliklerden hemen sonra gün içinde tutarak yazmıştır. Temaların görüş birliği oluşturmaya dikkat edilmiştir. Veriler yorum katılmadan olduğu haliyle incelenmiş konu ile ilgili yorumlar daha sonra yapılmıştır. Araştırmacı verilerini; ses kayıtlarını, kamera kayıtlarını, fotoğrafları, çocukların etkinlik formlarını ve etkinlik içinde yaptıkları ürünleri dijital ortamda sadece araştırmacının erişeceği şekilde muhafaza etmiştir. Nitekim durum çalışmalarında çoklu veri kaynakları kullanılarak sonucun güvenilirliği artırılabilir.

Durum çalışmaları ve tematik analizde güvenilirliğin sağlanması, veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerinin sistematik, tutarlı ve şeffaf bir şekilde yürütülmesiyle sağlanır. Durum çalışmasında çoklu veri kaynaklarının kullanılması, araştırmacının reflexivity yaklaşımı gibi adımlar güvenilirliği pekiştirir. Tematik analizde ise kodlama sürecinin duyarlılığı, bağlamın derinlemesine analizi güvenilirliği sağlamada önemli rol oynar.

3.10. Araştırma ve Yayın Etiği

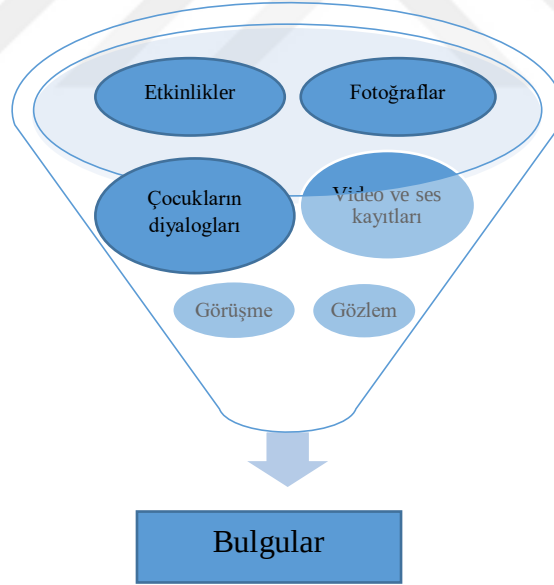
Okul idaresinden, öğrencilerden ve velilerden çalışmaya dair katılım ve izin formu alınmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama İzin Formu alınmıştır. Üniversiteden etik kurul onayı alınmıştır. Bu alışma; Ağrı İbrahim een Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca incelenmiş olup, 26.12.2024 tarih ve 478 sayılı karar ile söz konusu araştırmaya izin verilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde, araştırmanın bulguları sunulmuştur. Okul ortamında yapılan on beş etkinlik detaylandırılarak görsellerle ve diyaloglarla açıklanmıştır (Bk: EK-7). Detaylar; etkinlik sürecini, süreçteki görselleri, araştırmacı gözlemini, çocukların diyaloglarını ve etkinlik sonlarında çocuklara yöneltilen görüşme sorularıyla çocukların cevaplarını içermektedir. Bunlar da tablo halinde eklenmiştir. Bulgular kısmında karışıklık olmaması açısından etkinlikler, görüşme sorularına verilen yanıtlar tablosu ve etkinliklerden görseller eklerde belirtilmiştir. Araştırmacı; gözlem notlarını, video ve ses kayıtlarını, fotoğrafları tekrar tekrar gözden geçirerek bu detayları biçimlendirmiştir. Sonrasında derinlemesine incelediği bulguları, Maarif Modeli'nde yer alan sosyal duygusal beceriler kapsamında kodlamıştır. Aşağıda bir kodbook tablosu örneği bulunmaktadır. Kodbooktan sonra bulgular detaylı bir şekilde sınıflandırılarak açıklanmıştır.



Şekil 4. Bulguların toplanması

Tablo 1*Kodbook*

KOD	AÇIKLAMA	ÖRNEK
(Benlik Becerileri) Yansıtma	Çocukların kendi duygu, düşünce ve davranışları üstüne değerlendirme yapmaları. Deneyim ve eylemi analiz edebilmeleri.	“Bu etkinlik bana kolay geldi öğretmenim.” “Ben Ç8’i yenerim sandım ama o beni yendi.” Ç10’un etkinlik 6’da önce yavaş ve dikkatli bir şekilde soyacağı, bıçağı kullanması. Daha sonrasında yapabildiğini görünce hızlanması.
(Benlik Becerileri) Değerlendirme	Çocukların kendi öğrenme süreçleri ve öğrenme ürünleri hakkında öz değerlendirme yapma veya yargıda bulunma fırsatı.	Çocukların etkinlik sonunda kendini iyi, güzel, mutlu, şaşkın hissettiklerini söylemeleri. “Etkinlikte beni rahatsız eden bir şey olmadı, yok.” “Ben zoru çok severim.”
(Benlik Becerileri) Tepki	Duyguların hissedilmesi, anlaşılması ve duygulara uygun tepkilerin verilmesi.	“Yaşasın!” Çocukların sevinince zıplama ve sekme davranışları. “Öğretmenim ben korkuyorum ve yapamıyorum. Ben merdivenden çıksam olur mu?”
(Sosyal Yaşam Becerileri) İletişim	Duyguların, düşüncelerin ve bilgilerin sözlü ya da sözsüz olarak başkalarına iletilmesi.	Etkinlikleri tek başına yapacak olsa “üzülürdüm çünkü siz ya da arkadaşlarım yok” diyen çocuklar. “Arkadaşlar gelin, burada karıncalar var” “Tebrik ederim arkadaşım”
(Sosyal Yaşam Becerileri) İşbirliği	Ortak bir amaca ulaşmak için iki veya daha fazla çocuğun birlikte çalışabilmesi.	Tek başına ebelemece olmayacağını düşünüp üzülen Ç11. Etkinlik 7’de Ç7: “Bu çok sert, kırılmıyor” diye bağırınca

		arkadaşlarının ona destek olup aynı buz kütlesi üstünde çalışmaları. Etkinlik 10'da rampadan yukarı çıkan çocukların yolun yarısına kadar gelip çıkamayanlara ellerini uzatmaları.
(Sosyal Yaşam Becerileri) Farkında olma	Çocukların başkalarının bakış açılarını anlamalarını ve onlarla empati kurmaları.	Etkinlik 5'de çocukların birbirlerine zarar vermeden güreş yapmaya çalışmaları. Etkinlik 9'da düşen arkadaşının elini tutup onu kaldırmaya çalışması. “Eline dikkat et.”
(Ortak Birleşik Beceriler) Uyum	Çocukların hem kendileri hem de çevreleri ile dengeli bir ilişki kurup bu ilişkiyi sürdürebilmeleri.	Çocukların sırayla yapacakları etkinlikler esnasında sırayı bozmadan durmaları, birbirlerini beklemeleri (Etkinlik 1, 5, 9, 11). Ç7'nin saygılı, sakin, dikkatli bir biçimde arkadaşlarını izlemesi (Etkinlik 6). Etkinlik 14'te Ç8'in arkadaşlarına çivi getirmesi ve onlara “oturun” uyarısında bulunması.
(Ortak Birleşik Beceriler) Esnek olma	Çocukların yeni bir problem durumuna uyum sağlayabilmeleri.	Rampada su taşıyan çocukların hızlarını ayarlamaları, suyu dikkatlice taşımaları. Etkinlik 10'da Ç1 ve Ç9'un rampayı tercih etmek istemediklerini belirtip merdivenden yukarı çıkmaları. Düşerse rampanın yanındaki demirleri tutabileceğini belirten Ç7.

(Ortak Birleşik Beceriler)	Çocukların farklı durumlarda kişisel davranış ve sosyal etkileşimler hakkında özenli ve yapıcı seçimler yapabilmeleri.	Etkinlik 8’de öğretmenin sınıf içindeyken okul bahçesine çıkıldığında duvara tırmanacaklarını söylemesi üstüne çocukların duvara tırmanmanın yasak olduğunu söylemeleri. Etkinlik 13’de keserle çalışan çocuklara karşı diğer çocukların mesafelerini ayarlayabilmesi. “Sen tehlikeli bir şey olduğu zaman bana söylersin ben de o tehlikeli şeyi düzeltirim.”
----------------------------	--	--

4.1. MEB 2024 Maarif Modeli’nde Yer Alan Sosyal Duygusal Becerilere Göre Bulguların Sınıflandırılması

4.1.1. Benlik Becerisi

4.1.1.1. Yansıtma bulguları

Etkinlik 1’de Ç5, etkinliğin ona kolay geldiğini belirterek yansıtma becerisini sergilemiştir. Etkinlik 2’ de çocuklar, merak ettikleri bir durum için öğretmenden uzaklaşarak bahçede tek başına keşfe çıkmıştır. Çocuklar kendi keşif, heyecan ve merak dürtülerini etkinliklere yansıtmışlardır. Etkinlik 4’te, Ç1 koşarken düşebileceğini hesaplayarak yansıtma becerisini sergilemiştir. Yine etkinlik 4’te Ç5, doğadan öğrendiği şeyleri etkinlik esnasında ve sonrasında söyleyerek düşüncelerini, duygularını yansıtmıştır. Ç5, benzer şekilde etkinlik 5’te; “Ben Ç8’i yenerim sandım ama o beni yendi” diyerek düşüncesini ve etkinliğin sonucunu paylaşarak yine duygularını yansıtmıştır. Ç10, etkinlik 6’da önce yavaş ve dikkatli bir şekilde soyacağı/bıçağı kullanmıştır. Daha sonrasında yapabildiğini görünce hızlı bir şekilde soyacağı ve bıçağı kullanmıştır. Yapabileceklerini etkinliğe yansıtmıştır. Bu durum Ç11’in etkinlik 6’da salatalığı soyup doğrarken “Yapmak için çalışıyorum” demesi bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Bu bulgulara benzeyen diğer bulgular ise şu şekildedir: Etkinlik 6’da Ç10 ve Ç11’in salatalık soyup doğrarken öğretmenden destek

almaları ve ilerleyen süreçte eylemlerini aktif olarak analiz edip süreci tek başına devam ettirmeleridir.

Etkinlik 7’de çocukların buz parçasını kolunu arkaya atarak atmaya çalışmaları, kolunu döndürerek buz parçasını atmaya çalışmaları gibi farklı atış stilleri denemeleri de yansıtma becerisidir. Benzer stil yansıtmalarına bakıldığında; Ç2’nin duvar üstünde emeklediğini fark edince hareketini biraz daha geliştirmesi ve duvar üstünde ayağa kalkması örnek olarak verilebilir. Etkinlik 9’da oyunda yavaş olunmasını fark edenler oyunu daha uzun oynamışlar ve kaleye gol atabilmişlerdir. Etkinlik 10’da çocukların kıyafetlerini temizlemek için etraftaki materyallerden yardım alması, başka materyallerin kendi duygularına ve sosyal çevreye uyarlanması bakımından yansıtma kategorisine girebilir. Etkinlik 11’de ilk başta soyacakla havucu soyamayan çocuklar “Öğretmenim benimki olmuyor” demiştir. Öğretmen de çocukların denemesi gerektiğini söylemiştir. Onlara cesaret vermiştir. Çocuklar da sürece devam etmiş ve başladıkları işin sorumluluğunu alarak soyma işlemini bitirmişlerdir. Böylece çocuklar, davranışlarını geliştirmek için aktif olarak kendilerini analiz ederek yansıtma yapmıştır denilebilir.

Etkinlik 11’de Ç2, bir eliyle havucu tutup diğer eliyle bıçağı tutup havucu bir türlü doğrayamamıştır. Çözüm olarak bir eliyle bıçağı tutarken diğer eliyle bıçağa yumruk yapıp baskı yapmıştır. Böylece havucu doğrayabilmiştir. Bu da kendisini süreç içinde analiz ettiği için yansıtmadır. Benzer şekilde Ç8’in etkinlik 13’de çıtayı farklı şekilde parçalayacağını düşünmesi ve süreci analiz etmesi yansıtma becerisidir. Daha sonra Ç8’in aklındaki fikri deneyip olumlu sonuç almış olması kendini değerlendirmesidir. Etkinlik 14’te Ç1, çiviye çıtaya çakmak için “Elime zarar gelebilir, sizin eldiveninizi takabilir miyim?” sorusunu öğretmene yöneltmiştir. Öğretmen bunu kabul etmiştir. Ancak eldiven büyük geldiği için Ç1 bunu başaramamıştır, vazgeçmiştir. Çıkardığı eldivenle tahtayı tutmuş ve çivinin bir kısmı çıtanın içine girince hızlıca vurmaya başlamıştır. Çocuk kendi düşünce ve davranışları üstüne değerlendirme yapabilmıştır, düşüncesini uygulamaya yansıtmıştır.

Etkinlik esnasında gelişen bir durum üstüne öğretmen çocuklardan doğada neler bulunduğunu saymalarını istemiştir. İzledikleri videoların ve keşiflerin etkisiyle her çocuk farklı farklı cevaplar vermiştir. Öğretmen çocukların cevaplarının çok çeşitli

olduğunu ve etkinliklere ilk başladığında bu cevapları almadığını belirtince Ç5, “Çünkü o zamanlar bilmiyorduk” demiştir. Bu da bir yansıtma olayıdır. Çocuklar etkinlik sonunda “Bu materyalle oynamak seni nasıl hissettirdi?” formunda hislerini analiz ederek dört ayrı yüz ifadesinden birini seçip istedikleri renge boyamışlardır. Bu çocukların hislerini kâğıda dökmesi bakımından bir yansıtma bulgusudur. Benzer şekilde etkinlik sonrası yapılan bireysel görüşmede öğrenciler, soruları düşünüp kendi his ve düşünceleri doğrultusunda cevap vermişlerdir. Bazı etkinliklerde çocuklar arkadaşlarından bir şey öğrenmediğini belirterek yeni bir bilgiyi çevreden, toplumdan alıp almadıklarını ölçmüşlerdir. Bunlar da düşüncelerini yansıtma bakımından bu kategoriye girecek bulgulardandır.

4.1.1.2. Kendini değerlendirme bulguları

Ç9’un Etkinlik 1’de başta çekimser olması ve arkadaşının yapabildiğini görünce kendisine güveninin gelip gülümseyerek parkura çıkması, öğrencinin etkinliğe adapte olması bakımından kendini değerlendirmesini içermektedir. Etkinliklerde çocuğu rahatsız eden bir şey olmadığını çocuğun yok, olmadı, hayır şeklinde belirtmesi; Ç7’nin etkinlik 1’de “Kayıp düşebilirdim ama olmadı” cevabını vermesi olumsuz durumlar içinde çocukların kendini değerlendirdiklerine dair bulgudur. Süreç içinde koşmaktan terleyen çocuklar üstlerini değiştirmişler, montlarını çıkarmışlardır. Kendileri bu duruma karar vermişlerdir. Çocukların koşmaktan yorulduklarında “Öğretmenim ben biraz merdivenlerde oturacağım” demeleri kendilerini değerlendirmeyi içerir.

Etkinlik sonrası yapılan bireysel görüşmede öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar ya da çocukların etkinlik sonunda kendini iyi, güzel, mutlu, şaşkın hissettiklerini söylemeleri, çocukların kendi öğrenme süreçleri hakkında yorum yapmaları, kendini değerlendirmedir. Çocukların etkinlik sonunda formda boyadıkları yüz ifadeleriyle görüşme sorularında “Nasıl hissettin” sorularına verdikleri cevabın birbiriyle tutarlı olması kendini değerlendirme becerisini kanıtlar niteliktedir. Buna ek olarak Ç1’in etkinliği tek başına yapsa babasını çağıracağını söylemesi, etkinlik 7’de de annemle yapardım demesi, Ç1’in kendini değerlendirirken yetişkin desteğini de göz önünde bulundurmak istediğini gösterebilir.

Etkinlik 4'te, Ç5'in Ç1'den daha hızlı olduğuna dair karşılaştırma yapması, etkinlik 5'te doğa sporlarını öğrendiğini belirten çocukların olması, etkinlik 6'da Ç1 ve Ç10'un salatalığı nasıl soyacaklarına dair tedirgin olmaları ve Ç5'in etkinlik 6'da "Ben zoru çok severim" demesi üzerine arkadaşlarının ona katılması çocukların kendini değerlendirmesidir. Çocukların benzer iki şey arasında karar vermesi de kendini değerlendirme sayılabilir. Örneğin; etkinlik 6'da bazı çocukların bıçağın soyacaktan daha riskli olduğuna karar vermeleri, etkinlik 11'de çocuklara sunulan keskin ya da daha keskin bıçaklardan birini seçmeleri, etkinlik 13'de sunulan üç farklı boydaki ve ağırlıktaki keserden çocukların istediklerini seçmesi kendilerini değerlendirmedir. Ç5'in etkinlik 7'de, Ç6'ya sapan kullanmayı öğrettiğini fark etmesi, Ç5'in etkinlik 8'de dikkatli olduğu için riskin olmadığını belirtmesi farklı durumlar içinde kendini değerlendirmeye örnektir. Son olarak etkinlik 15'de çocukların çorbayı yeteri kadar doldurmaları, soğuduğuna inandıktan sonra içmeleri ve tuz ayarını kendileri yapmaları da kendini değerlendirmektir.

4.1.1.3. Tepki ortaya koyma bulguları

Çocukların "yaşasın, oley" gibi nidalarla oyuna karşı heyecanlandıklarını ifade etmeleri, Ç10'un Türkçe konuşmakta zorlanan bir öğrenci olduğu için mimikleriyle mutlu olduğunu ve her gördüğü şeyi parmağıyla öğretmene göstermeye çalışması, Ç7'nin etkinlik 3'te "Öğretmenim ben dışarıyı çok seviyorum" demesi, çocukların etkinlik 4'te dışarı çıkacaklarını duydukları zaman zıplamaları, sekmeleri, öğretmene sarılmaları farklı şekillerde tepki ortaya koyma bulgusuna örnektir.

Etkinlik 5'te Ç5, güreş esnasında kural ihlali yapan çocuğu hemen öğretmene söylemiştir. Toplumsal olarak bir tepki ortaya koymuştur. Bireysel olarak ise; öğrencilerin heyecanlandıklarında "önce ben yapayım öğretmenim, önce ben" şeklinde heyecan duydukları gözlenmiştir. Etkinlik 6'da tek başına olsa bıçağı dikkatli kullanacağını belirten Ç2 ya da kullanmayacağını belirten Ç7, tepkilerini ortaya koymuştur. Etkinlik 7'de çocukların bağırduğu ve buzı kırmak için efor sarf ettikleri görülmüştür. Arada bir ritim çubuğunu bırakıp tokmak alan çocuklar daha fazla güç kullanmış ve "Al sana, al buz, kırıl, aaa, ay" şeklinde nidalarda bulunmuşlardır. Ç1'in etkinlik 7 de sapanla gözüne buz gelirse diye korktuğunu görüşme sorularında belirtmesi, etkinlik 10'da rampadan çıkamayan Ç1'in "Bana yardım edin" çağrısında

bulunması, akabinde Ç2 ve Ç6'nın yardım etmesi ama Ç1'in yine korkması tepkisini ortaya koymaktır. Çünkü yüzünde endişeli ve korkmuş ifade bulunan Ç1, "Öğretmenim ben korkuyorum ve yapamıyorum. Ben merdivenden çıksam olur mu?" demiştir. Bunun üzerine Ç9, "Ben de öğretmenim" demiştir ve iki öğrenci rampayı değil merdiveni tercih etmiştir. Bu iki öğrencinin de tepkisini ortaya koyduklarını gösterir. Etkinlik 11'de çocukların soyacaktan değil ama bıçaktan korktuklarını dile getirmeleri tepki ortaya koymaktır. Ç1'in parmağını keseceğini düşünerek korkması ve bunu dile getirmesi tepki ortaya koymaktır. Etkinlik 12'de Ç1'in ütünün sıcaklığından rahatsız olduğunu belirtmesi tepki ortaya koymaktır. Etkinlik 15'de Ç6 sıcak çorba taşırken eli yanmış ve yerine otururken daha hızlı hareket etmiştir. Bu çocuk kendisi için uygun tepkiyi ortaya koymuştur.

4.1.2. Sosyal yaşam becerisi

4.1.2.1. İletişim bulguları

Etkinlikleri tek başına yapacak olsa "Üzülürdüm, çünkü siz ya da arkadaşlarım yok" diyen çocuklar, etkinlikleri tek başlarına kalsalar yapmayacağını söyleyen çocuklar, sosyal yaşamı yansıtmakta ve iletişim becerisinin önemini sergilemektedirler. İletişim bulgusu başlığında öğrencilerin her etkinlikte diyalog kurmaları dikkat çekmektedir. Öğrencilerin kendi aralarındaki diyalogları esnasında "büyük taş, sert taş, sıcak hava, kuru toprak" gibi kavramları birbirlerine söylemeleri bir iletişim becerisidir. Ç8'in etkinlik 2'de böcek yakalaması üstüne kahkaha atıp arkadaşlarına koşarak böceği götürüp göstermesi, aynı etkinlikte Ç6'nın bahçedeki karıncaları fark edip "Arkadaşlar gelin, burada karıncalar var" diye bağırması, etkinlik 3'te; Ç6 ve Ç7'nin arkadaşlarından salıncakta kendilerini sallamalarını istemeleri iletişim bulgusudur. Benzer şekilde çocuklar iletişim halindeyken sosyal yaşamın gerektirdiği paylaşımı da yapmışlardır. Örneğin; etkinlik 3'te Ç1, Ç10'a "Gel bak, büyüteçle beraber bakalım" demiştir. Ç5 "Kim ebelemece oynamak ister" diye arkadaşlarına soru yöneltmiştir. Tüm çocuklar "Ben, ben" şeklinde cevaplar verince Ç5 "Ben ebe değilim" diyerek iki kolu ile kendini sarmıştır. Diğer tüm çocuklar da aynı işlemi yapmıştır. Bu da sosyal yaşamdan bir parçadır ve çocuklar bu süreçte iletişim halinde kalmıştır.

Ç1 yarıştığı arkadaşına karşı güreşi kazanmıştır ve elini uzatıp “Tebrik ederim arkadaşım” demiştir. Etkinlik 6’da çocuklar soyacağı ilk defa kullandıklarına dair kendi aralarında sohbet başlatmışlardır. Balta ile çıta kırma etkinliğinde “Bak Ç5 nasıl kırdım”, “Benimki kocaman oldu seninki nasıl Ç1?”, “Bak burası çok sert kırılmıyor”, “Çekil bir de ben deneyeyim” şeklinde cümleler kurarak iletişime geçmişlerdir. Bir başka iletişim bulgusunda çocukların aynı zamanda yardımlaştığı görülmüştür: Ç6, sapan kullanmayı ve tutmayı bilmediğinden “Nasıl yapacağım öğretmenim?” demiştir. Bunu duyan Ç5 ve Ç7 arkadaşlarının yanına gitmiştir. Ç5; “Böyle tutacaksın Ç6” demiştir. Tutuş şeklini göstermiştir. Daha sonra şu cümleleri eklemiştir: “Tuttuktan sonra eline bir buz parçası al ve buraya yerleştir, ipi kendine doğru çek veeee hızlıca bırak o zaman olacak”. Bir başka örnek olay şöyledir: Çocuklar birbirlerinin sırtına, atkısına ve bacağına vurarak karşılıklı olarak üstlerinde kalan karı temizlemişlerdir. Bunu yaparken “Kar kaldı mı?”, “Dur ben sana yardım edeyim.”, “Baksana bir burada kar var mı?”, “Arkanı dön ben bakayım.” cümleleriyle birbirlerini yönlendirmişlerdir. Bu hem iletişim hem de iş birliği becerisidir. Etkinlik 11’de Ç2, Ç6’ya “Zorlanırsan havucu iki elinle kes” demiştir ve Ç6 da onu dinleyerek havucu kesebilmiştir. İletişim bu şekilde etkinlikler boyunca devam etmiştir. Devamında Ç1, havucu doğramakta zorlanmıştır. Arkadaşı Ç5 yanına gelmiştir. Zorlanırsan böyle kullan diyerek “Bu bıçağı buraya koy, elini de buradan tut ve bastır” demiştir. Yanından ayrılmıştır. Ç1’de arkadaşını dinlemiştir ve bu sayede havucu doğrayabilmiştir. Bu da hem iletişim hem iş birliği becerisine örnektir. Etkinlik 12’de ütü kullanmaları için çocukların birbirlerini yönlendirmeleri, birbirlerinin etkinliklerini beğenmeleri iletişim becerisidir. Sonrasında çocuklar çizdikleri resimleri beraber incelemişlerdir.

4.1.2.2. İşbirliği becerisi bulguları

Bazı çocukların etkinliklerde tek başlarına olsalar sıkılacaklarını belirtmesi, etkinlik 2’de çocukların grup halinde gözlem yapması sosyal yaşamın önemli bulgularındandır. Çocuklar süreçte birlikte olmaktan, iş birliği yapmaktan keyif almışlardır. Örneğin; etkinlik 4’te Ç5, “Kim ebelemece oynamak ister” şeklinde arkadaşlarına soru yöneltmiştir. Tüm çocuklar “Ben, ben” şeklinde cevaplar verince Ç5 “Ben ebe değilim” diyerek iki kolu ile kendini sarmıştır. Diğer tüm çocuklar da aynı işlemi yapmıştır. Böylece kolu ile en son kendini saran kişiyi bulmak için bu durumu dört kere tekrarlamışlardır. Tekrar sonunda hep beraber ilk ebenin Ç10

olduğuna karar verilmiştir ve hızlıca aşağı, yukarı koşarak ebelemece oynamaya başlamışlardır. Kısaca kendi aralarında ebe seçmeleri iş birliğidir ve birlikte olmaktan keyif alarak oyun başlatmışlardır. Hatta etkinliklerde arkadaşlarından ne öğrendin sorusuna gelen cevabın “Birlikte oyun oynamayı” olması bu bulguyu kanıtlar niteliktedir. Etkinlik 4’te tek başına ebelemece olmayacağını düşünüp üzülen Ç11, etkinlik 5’te Ç5’in tek başına güreş yapılmayacağını belirtmesi, Ç7’nin kimse yokken etkinliğin yapılamayacağını söylemesi de bu duruma örnek verilebilir.

İşbirliği becerisi sosyal yaşam için paylaşım ve yardımlaşmayı da beraberinde getirerek çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklemiştir. Örneğin çocuklar etkinlik 7’de sapanı dönüşümlü olarak paylaşmışlardır. Sapan için sıra beklerken Ç2, Ç7, Ç8 ve Ç5 sıradan ayrılmış yerden kırıkları buz parçalarını alarak en uzağa kim fırlatacak yarışını başlatmışlardır. Kendi kendilerine oyun kurup ortak bir amaç için hareket etmişlerdir. Etkinlik 7’de Ç7: “Bu çok sert, kırılmıyor” diye bağırınca arkadaşlarının ona destek olup aynı buz kütlesi üstünde çalışmaları iş birliği becerisidir. Etkinlik 8’de duvara tırmanan çocukların tırmanmayanlara yardım etmesi iş birliği becerisidir. Ç5 ve Ç8’in etkinlik 8’de kale yapmak için birlikte çabalaması iş birliği becerisidir. Etkinlik 9’da çocukların ayaklarını kullanarak buzu kırmaya çalıştıkları, karı temizledikleri görölmüştür. Daha sonra da birlikte ikişişli eşleşerek birbirlerini kaydırmışlardır. Yer değişişp kaymışlardır. Tüm sınıf bir olup kaymışlardır. Bu esnada birbirlerine hızlı yavaş komutları da vermişlerdir. Bu şeklinde aralarında iş birliği sağlamışlardır. Çocukların dışarı çıkmak için hazırlıkları esnasında birbirlerinin atkılarını ve şapkalarını takmaya çalıştıkları birbirlerine yardım ettiklerinin görölmesi ya da etkinlik 10’da rampadan yukarı çıkan çocukların yolun yarısına kadar gelip çıkamayanlara ellerini uzatmaları iş birliği becerisini destekleyen bulgulardandır. Ayrıca etkinlik 13’de Ç8’in sırası geşitikten sonra diğer arkadaşlarına kendi fikrini uygulaması için destek olması, çıtayı nasıl koyacaklarını belirtmesi, çıtayı eliyle düzeltip “vur” demesi hem iletişim hem iş birliği becerisidir.

4.1.2.3. Sosyal farkındalık becerisi bulguları

Etkinlik 4’te birbirine tutunan üç arkadaşın bireysel oynayan arkadaşlarına “Biz daha güçlüyüz” cümlesini kurmaları ve hızla koşmaları sosyal farkındalık becerisinin güçlü bulgularından sayılabilir. Çünkü kimi çocuklar etkinlikleri tek başına

kalsalar yapmayacağını söylemiştir. Etkinlik 5’de oyunu kazanan arkadaşları için oyunu izleyen arkadaşları, kendileri kazanmış gibi “Ç1 kazandı, yaşasın!” demiş ve yerlerinde zıplamışlardır. Etkinlik 9’da attıkları gol karşısında “Gool!” diye sevinen öğrencilerle arkadaşları da beraber sevinmiş ve “Aferin sana Ç6” şeklinde destekte bulunmuşlardır. Kazanan kişinin duygularını anlamışlardır. Etkinlik 13’de Ç4 çıtayı ikiye bölünce Ç5, iki elini yana ayırıp yerinde zıplamış ve “Yapabildiıııı” diyerek arkadaşı için sevinç çığlıkları atmıştır. Onunla yapabilme duygusunu duyarlı biçimde paylaşmıştır. Çocuklar etkinlik 5’te birbirlerine zarar vermeden güreş yapmaya çalışmışlardır. Örneğin etkinlik 5’te yarışan Ç8, kural ihlali yapmıştır ve Ç5 ile arasında geçen bir diyalog şu şekilde olmuştur: “Öğretmen boyun yok dedi, öğretmen boyun yok dedi.” “Boynunu tutmadım ki” “Öğretmenim Ç8 boynumu tutuyor” “Tutmadım Ç5, tamam haydi”.

Ç2 sapanı eline atıp buzu ileriye atmaya çalışırken Ç6, Ç2’nin önüne geçmiştir ve Ç2 onu arkaya geçmesi, zarar görmemesi için uyarmıştır. Bu bir sosyal farkındalık becerisidir. Etkinlik 9’da düşen arkadaşının elini tutup onu kaldırmaya çalışan Ç2, düşen arkadaşının halinden anlamıştır. Etkinlik 10’da kartopu oynarken çocukların kartopunu yüze ve kafaya atmaması (iki kişi hariç) sosyal farkındalık becerisine örnek bulgudur. Çünkü arkadaşlarının canını acıtmak istememişlerdir. Etkinlik 11’de havuç doğramada havucun sonuna gelince Ç7 “Eline dikkat”; Ç5 ise “Parmağına dikkat, kesme” uyarısını yapmışlardır. O esnada arkadaşının parmağını keseceğini düşünen Ç1, arkadaşının yanına gelip “Parmağını buradan çek” diyerek arkadaşının parmağını çektiği ve onunla empati yaptığı görülmüştür. Etkinlik 12’de çocukların birbirlerinin doğada sevdikleri şeyleri fark etmesi ve bunu görüşme sorularına verdikleri yanıtta yansıtmaları bir sosyal farkındalık becerisidir. Çevreye karşı da sosyal farkındalık becerilerini geliştiren çocuklar, etkinlik 8’de duvarın üstünden atlayan köpeği görüp onun da kendileriyle etkinlik yaptığını düşünmüşlerdir.

4.1.3. Ortak birleşik beceriler

4.1.3.1. Uyum bulguları

Çocukların sırayla yapacakları etkinlikler esnasında sırayı bozmadan durmaları, birbirlerini beklemeleri (Etkinlik 1, 5, 9, 11), çocukların etkinlikler esnasında birbirlerine ve ortama uygun tezahürat yapmaları (Etkinlik 1, 4, 5,7,9, 11)

uyum becerilerindendir. Etkinlik 1’de Ç8’in suyu döken arkadaşlarına gülmesi ve bunu öğretmene “Suyu döktü öğretmenim” şeklinde söylemesi de ortamda rahatça hareket ettiği ve ilişkiyi sürdürdüğü anlamına gelir. Kimi zaman uyum becerisi bireysel olarak değişmiştir. Örneğin; Ç1 ve Ç5 büyüteçlerini paylaşıp gözleme tek devam ederken, Ç2 ve Ç8 büyüteçlerini öğretmenin uyarısı ile paylaşmışlardır. Etkinlik 6’da Ç7 saygılı, sakın, dikkatli bir biçimde arkadaşlarını izlemiştir. Etkinlik 4’te Ç6 “Ben trenim” diye bağırınca Ç7 ve Ç5 trenin arkasına geçmişlerdir. Bu şekilde birbirlerine tutunarak da hızlıca koşmaya başlamışlardır.

Etkinlik 5’de Ç5’in “Kalkın daha fazla takla atmayın bunun üstünde güreş yapacaktıyız” diyerek minderin üstünde olan ve üstüne çıkmaya çalışan arkadaşlarını uyararak onları minderden uzaklaştırmaya çalışması ve arkadaşlarının da sürece uyum sağlaması ortak birleşik becerilerindendir. Etkinlik 7’de tüm çocukların sapan kullanmak için kendi kendilerine sıra olmaları hatta sırayı bozan arkadaşlarını ya da sıraya yeni dahil olan arkadaşlarını Ç1’in “Arkaya, arkaya geç” şeklinde uyarması uyumdur. Çocukların birbirleriyle uyumu dışında çevreyle de uyumu görülmüştür. Etkinlik 9’da çocukların “Öğretmenim burası çok kayıyor”, “Evet öğretmenim çok kayıyor” , “Kayıyor vallahi” cümleleriyle buzlu alanı fark etmişler ve uyum sağlamışlardır. Etkinlik 13’de okulun kazan dairesine girmenin yasak olduğunu çocukların bilmesi uyum becerisidir.

4.1.3.2. Esneklik bulguları

Rampada su taşıyan çocukların hızlarını ayarlamaları, suyu dikkatlice taşımaları, Ç7’nin düşerse rampanın yanındaki demirleri tutabileceğini belirtmesi duruma karşı çocukların kendilerini ayarlayarak esnek olduğunu göstermektedir. Ç8’in “Öğretmenim ben bunları bırakacağım” deyip materyalleri bırakıp ayağıyla buzun üstünde zıplayıp kırmaya çalıştığı görülmüştür. Bunu gören diğer çocukların da “Ben de bıraktım, ben de bırakıyorum” dediği duyulmuştur. Ve tüm çocukların ayaklarıyla buz kırmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Çocuklar yeni değişen bir duruma ortak bir şekilde ayak uydurmuşlardır. Etkinlik 7’de sapan kullanmayı bilmeyen arkadaşına diğer arkadaşlarının yardımcı olması ve Ç6’nın yapmaya çalışması yine yeni bir duruma ayak uydurmayı içeren ortak birleşik bir beceridir. Etkinlik 7’de öğretmenin “Buz parçalarıyla başka ne yapılabilir?” sorusunu sorması üstüne erkek

öğrencilerin “Buz futbolu” diye bağırarak ve orta boy bir buz parçasıyla birlikte oyun oynadıkları fark edilmiştir. Etkinlik 9’da diğer arkadaşlarının eğlencesi ve gülmesi çocukların dikkatini çektiğinden dolayı buzda kayma oyununa ortak olarak daha çok katılım gösterilmeye başlandığı görülmüştür. Etkinlik 8’de öğretmenin sınıf içindeyken okul bahçesine çıkıldığında duvara tırmanacaklarını söylemesi üstüne çocukların duvara tırmanmanın yasak olduğunu söylemeleri ve öğretmenin “Ben izin versem ne olur?” diye bir soruyu çocuklara yöneltmesiyle çocukların “Evet, bu bizim çok hoşumuza gider, en çok benim hoşuma gider” şeklinde cevaplar vermeleri esneklik becerisidir.

4.1.3.3. Sorumlu karar verme bulguları

Çocukların bir etkinliği tekrar yapmayı istemeleri “Evet” cevabını vermeleri, fırtınalı havalarda dahi çocukların dışarı çıkmak istemeleri, etkinlik 8’de öğretmenin sınıf içindeyken okul bahçesine çıkıldığında duvara tırmanacaklarını söylemesi üstüne çocukların duvara tırmanmanın yasak olduğunu söylemeleri, etkinlik 13’de keserle çalışan çocuklara karşı diğer çocukların mesafelerini ayarlayabilmesi, Etkinlik 8’de çocuklardan birinin duvardaki çıkıntıyı fark edip tırmanması üstüne diğer çocukların da oradan çıkmayı tercih etmesi ve o çıkıntıyı seçmesi karar verme becerisidir.

Etkinlik 13’de Ç5 riskli bir durumun olup olmadığı sorusuna: “Yanlışlıkla parmağıma zarar verebilirdim. Ama sen olunca bir şey olmuyor. Sen tehlikeli bir şey olduğu zaman bana söylersin ben de o tehlikeli şeyi düzeltirim” diyerek riskin olmadığına karar vermiştir ve öğretmene güvendiğini, sosyal etkileşime açık olduğunu belirtmiştir. Ç2 tek başına koşmanın eğlenceli olmalı olmadığını, birlikte olmanın daha güzel olduğunu belirtmiştir. Çocuklar salatalık kabuklarını soyarken soyacağın sınıfta kalmasını istemişlerdir, “Burada kalsın” demişlerdir. Bıçağın kalmasını istememişlerdir. Bunun nedenini “zarar görebiliriz” şeklinde açıklamışlardır. Bu durum da sorumlu karar vermeye örnek verilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. BÖLÜM SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ışığında sonuçlar ortaya koyulmuş, bulgular literatür eşliğinde tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur. Dezavantajlı bölgelerde doğa temelli etkinliklerde riskli oyunların okul öncesi dönem çocuklarına uygulanıp MEB Maarif Modeli'nde yer alan sosyal duygusal becerilere göre incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada, bulgular Maarif Modeli'nde yer alan sosyal duygusal beceriler ve alt kategorileri ışığında sonuçlandırılmış ve tartışılmıştır. Etkinlikler, fotoğraflar, çocukların diyalogları ek-7'de detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Etkinlikler, fotoğraflar, çocukların diyalogları, video ve ses kayıtları, görüşme ve gözlem notları ışığında verilerin temalara ayrılıp sonuçlandırılması şu şekildedir.

5.1. Benlik Becerisine Yönelik Sonuçlar

Bu kategorinin alt başlıkları yansıtmaya, kendini değerlendirme ve tepki ortaya koymaktır. Bu kategori çocukların daha çok duygusal becerilerine odaklanmaktadır. Çocuklar etkinlik sonlarında hislerini göz önünde bulundurarak istedikleri renkle yüz ifadelerini boyamışlardır. Bireysel olarak görüşmelere katılmışlardır. Arkadaşlarından ya da doğadan bir şeyleri öğrenip öğrenmediklerine dair deneyime süreç sonunda karar vermişlerdir. Bazı çocuklar bazı etkinliklerin kendileri için kolay geldiğini belirterek (Örneğin; etkinlik 1) ya da tek başlarına keşfe çıkarak (Örneğin; etkinlik 2) benlik kavramlarını yansıtmışlardır. Etkinliklerde destek almaları ve yapabildiklerini görünce riskli materyalle çalışma hızlarının arttırmaları yansıtmaya becerisi altında yer almıştır. Bir etkinliği nasıl daha iyi yapabileceklerine karar vermeleri (Örneğin; havucu doğramak için iki eliyle kuvvet uygulama, çıtayı kırmak için balta değiştirme gibi durumlar) de yansıtmaya becerisidir. Çocukların bir başka arkadaşının etkinliği yapabildiğini görünce kendilerine (etkinlik 1-14 gibi), süreç içinde kendilerinin terleyip terlemediğine karar vermesi, hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları bir durumu dile getirmeleri ulaşılan benlik kategorisine ait sonuçlar arasındadır. Aynı şekilde etkinlikler için çocukların çeşitli nidalarda bulunmaları (oley, yaşıyasın vb.), konuşma dışında mimikleriyle Ç10'un kendini ifade etmesi, Ç1 ve Ç9'un 10. etkinlikte rampadan yukarı çıkamayarak bunu belirtmeleri, çocukların soyacak değil bıçaktan

korktuğunu dile getirmeleri, çorba taşırken hızını ayarlamaya çalışmaları gibi durumlar tepki ortaya koyma sonucuna girmiştir.

5.2 Sosyal Yaşam Becerisine Yönelik Sonuçlar

Bu kategorinin alt başlıkları iletişim, iş birliği becerisi, sosyal farkındalık becerisidir. Buna göre; çocuklardan bazılarının “Etkinliği öğretmenle ya da arkadaşlarıyla değil tek başına yapsaydın ne olurdu” sorusuna “Arkadaşlarım yok ne yapayım? Üzülürdüm. Çok üzülürdüm.” cevaplarını vermeleri sosyal yaşamın önemli bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Çocukların kendi aralarında diyaloga girmeleri, kavramları (sıcak-soğuk, yumuşak-sert) ve etkinlikler karşısında heyecanlarını birbirleriyle paylaşmaları hem bilişsel hem sosyal gelişim açısından önemli olmasının yanında iletişim becerisi de içermektedir. Çocukların birbirlerini çağırarak dikkatlerini çeken durumlara yönlendirme yapmaları, yeni bir etkinlik başlatıp sonlandırmaları, birbirlerini tebrik etmeleri, tezahürat yapmaları, yapamadıkları bir konuda birbirlerine destek olmaları (havucu doğrama, sapan kullanma, çivi çakma) ve birbirlerinin etkinliklerini incelemeleri iletişim becerisi sonucuna götürür. İletişime eşlik ederek birlikte gözlem yapma, birlikte hareket etme, oyunları birlikte başlatıp sonlandırma (Örneğin üçüncü etkinlikteki ebelemece oyunu), materyalleri paylaşmaları, destek olmaları (Örneğin; etkinlik sekizde duvara tırmanan çocukların tırmanmayanlara yardım etmesi, etkinlik onda rampadan çıkamayan çocuklara çıkanların yardım etmesi) iş birliği sonucuna götürür. Çocukların etkinlikleri tek başına yapamayacağını ya da tek başına yapmak istemediğini fark etmesi, etkinlik beşte oyunu kendileri kazanmış gibi başkası adına sevinmeleri, birbirlerini zarar görmemek için uyarmaları (güreş etkinliği, sapan etkinliği), bıçak kullanırken “parmağına dikkat et” uyarısını yapmaları sosyal farkındalık becerisinin bir diğer sonuçlarındandır.

5.3. Ortak Birleşik Becerilere Yönelik Sonuçlar

Bu kategorinin alt başlıkları uyum, esneklik, sorumlu karar vermedir. Çocukların uyum içinde çalışması (Örneğin; etkinlik 1-5-9-11), oyuncakları paylaşmaları (Örneğin; dürbün, büyüteç, balta, sapan), etkinlik yapmayanların yapanları dikkatli bir biçimde izlemesi (Örneğin; etkinlik 6) uyum becerisinin sonuçlarındandır. Çocukların yeni ve değişen bir durumla karşılaşp adapte olmaları (rampadan su taşıma, buzda kayma, hızlı ve kontrolsüz koşma), sapan veya soyacak

kullanmayı akranlarıyla beraber öğrenme, yasak olduklarını bildikleri duvara tırmanma etkinliğini öğretmen izin verince keyifle yerine getirmeleri esneklik becerisinin sonuçlarıdır. Bir etkinliği tekrar yapıp yapmama kararının çocuklar tarafından verilmesi, çocukların olumsuz hava koşullarında (fırtına, buz) dışarı çıkmak istemeleri, bir şeyin az tehlikeli ya da çok tehlikeli olduğunu betimlemeleri (Örneğin havuç etkinliğinde bıçak kullanımı tercihi yapmaları), balta veya keserle çalışırken gerekli mesafenin çocuklar tarafından ayarlanması, çocukların öğretmene güven duyup bunu belirtmeleri (Örneğin Ç5'in etkinlik 13'de riskli bir durumun olup olmadığı sorusuna verdiği cevap) sorumlu karar verme sonucudur.

5.4. Tartışma

Doğal çevre, çocuğun birinci elden deneyim elde ettiği, doğa ile bağ kurduğu, aktif olduğu bir dünyadır (Paslı 2019). Bu çalışmada da risk alınarak doğa temelli etkinlikler uygulanmış ve çocuklarla doğa arasında bağ kurulmuştur. Doğa temelli etkinliklerle beraber çocukların gelişim alanları desteklenmiştir. Çocukların duygularını en iyi ifade etme yolu oyun ve harekettir. Çünkü oyun genel itibarıyla kurallı ya da kurlsız olarak gerçekleştirilen çocukların süreçten keyif aldıkları, hayatın bir parçası olup gelişim alanlarını destekleyen etkili bir öğrenme yoludur (Arabacı ve Çıtak 2017). Bu cümle çocukların etkinlik esnasında, etkinlik öncesinde veya etkinlik sonrasında korkularını, endişelerini, mutluluklarını ve şaşırma durumlarını paylaşımlarını desteklemektedir. Bu paylaşım birinci elden deneyim ve gözlem fırsatı sunacağından çalışma nitel araştırma olarak planlanmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmacılar öncelikle çocuklara güvenmeyi öğrenmelidir (Akbaş ve Erükü Akbaş 2019). Araştırmacı çocuklara güvenerek çocukların doğa temelli etkinliklerde riskli oyunlarını deneyimlemek istemiştir. Bu çalışmada da doğa temelli eğitim ve riskli oyunlar üstünden çocukların tecrübeleri, bakış açıları ele alınmıştır.

Bulgular birinci elden deneyim yaşayan insanlardan toplanmıştır. Çocuklarla nitel araştırmanın mümkün olup olmamasına dair alan yazında çalışmalar bulunmaktadır (Toksöz Barlas 2022). Çünkü Pigate'e göre çocuklarla nitel görüşmelerin yapılması için çocukların soyut işlem döneminde olması gerekmektedir. Bu çalışmada çocukların verdikleri cevapların doğru, güvenilir ve içten geldiği göz önünde bulundurulmuştur. Çocuklardan bazılarının Türkçe dilini yeni yeni

öğrendikleri ve anlamaya çalıştıkları, kendilerini ifade etmek için çabaladıkları göz önünde bulundurulmuştur. Toksöz Barlas (2022), 2005 ve 2020 yılları arasında Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında yapılan çevre eğitimi tezlerini yöntem açısından incelemiştir. Buna göre en fazla Ankara ve İstanbul’da çevre eğitimi çalışmalarının gerçekleştiğini saptamıştır. Buna benzer bir başka çalışmada Gülay Ogelman ve Güngör (2015) tarafından yapılmıştır. Okul öncesi dönemde hazırlanan çevre eğitime dair yayınların en çok Bursa, Ankara, Denizli, İstanbul gibi büyükşehirlerde olduğu söylenmiştir. Bu bulgulara bakılarak çevre eğitiminin en çok büyükşehirlerde ve ülkenin batısında yapıldığı söylenebilir. Bu durumda bu çalışma alan yazında farklı ve ülkenin doğusundan bir il olması açısından fark gösterecektir denilebilir.

Bu çalışmanın farklı bir şehirde yapılmasının sonucu olarak doğa temelli etkinlikler hem sınıf içinde hem sınıf dışında gerekli risk analizi yapılarak uygulanabilir. Dezavantajlı durumlardan avantajlı durumlar ortaya çıkartılabilir. Doğanın okul bahçesine sunduğu nimetlerden yararlanılabilir. Kar, buz, rüzgar... Doğa o gün hangi nimeti sunduysa etkinlikler günlük akışta ona göre düzenlenebilir. Etkinlikler dönüştürülebilir. Çocukların keşif ve yaratıcılıklarının beslendiği önemli alanlardan birisi olan doğa temelli etkinlikler, riskli oyunlarla bütünleştirilebilir. Fakat “Kötü hava yoktur, uygun olmayan kıyafet vardır” anlayışının gerçekleşmesi için zorlu kış şartlarının olduğu etkinliklerde, çocukların üşümeyeceği ve ıslanmayacağı kıyafet temini sosyoekonomik olarak gücü düşük olan ailelere ve köy okullarına sağlanmalıdır. Nitekim bu tarz kıyafetlerin tasarlanıp her türlü hava durumuna karşı hazır olunması farklı yaklaşımlarda görülmektedir (Ünal ve Erden 2023). Bu araştırmada riskli oyun etkinlikleri günlük akışta çocuklara verilmiştir. Çocuklar günlük yaşamında riskli oyunlar ile karşılaşmışlardır. Benzer bir araştırma Paslı (2019) tarafından yapılmıştır. Çocuklar araştırmada doğada risk durumları ile karşılaşmışlardır. Karşılaştıkları riskli durumlarla baş etmişler, yeni durumları denemişlerdir. Bu çalışmada da çocukların karşılaştıkları riskli durumları kaçmadan, heyecan ve merakla denemeleri bu bulguyu desteklemektedir. Örneğin balta ile çıtaları kesen çocuklar kesim için farklı yol denemişlerdir. Havuç için seçtikleri daha az keskin olan bıçak, havucu kesmeyince daha keskin olan bıçağı seçmişlerdir. Sapan kullanmayı bilemeyen Ç6’ya arkadaşları yardım etmiştir. Buzda kayan çocuklar bunu

oyun haline getirmişlerdir. Tren olmuşlar, birbirlerini çekmişlerdir. Duvara tırmanmak için birbirlerine rehber olmuşlardır. Çocuklar ilk kez yardımsız ve korkmadan bıçak kullanarak risk almışlardır.

Uçar Çabuk ve Eskidemir Meral (2023), doğa temelli etkinliklerin doğa ile çocuk arasında bir köprü görevi gördüğünü söylemişlerdir. Çocuklar bahçe keşiflerinde, yeni bir şeyi deneyimlediklerinde bunun heyecanını arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşmışlardır. Bu çocukların araştırmacı ruhlarının beslendiğini göstermektedir. Bu bulgu, Akalın (2023)'ın çocukların ruhlarının beslendiği iki önemli alandan birisinin doğa ve çevre ile olan ilişkisi olduğunu kanıtlar niteliktedir. Bu çalışmada çocukların etkinliklerden sonra olay, durum hakkında sohbet etmeleri, görüşmelere katılmaları, varsa yeni öğrendiği bir şeyi paylaşarak doğa ile yakınlık kurduğu görülmüştür. Çocukların cevaplarında çok fazla çeşitlilik olmaması çocukların Türkçe dilini yeni öğrenmesi ve kendilerini ifade etmeye yeni başlıyor olmalarından kaynaklanabilir.

Yapılan araştırmalara göre doğa temelli eğitimde kısa ya da uzun vadeli etkinliklerin yapılması çocukların dikkat becerilerini geliştirdiği göz önüne alınırsa bu çalışmada da çocukların risk içeren durumlarla karşı karşıya geldiklerinde dikkatli davranmaları, riskli materyallerle oynarken bunun farkında olmaları ve materyali bilinçli olarak kullanmaları bu bulguyu destekler niteliktedir. Hatta bu çalışmada çocuklar dikkatlerini sadece kendi yaptıkları etkinliğe değil arkadaşlarının etkinliğine de vermiştir. Her etkinlikte görevini yerine getiren çocuklar henüz görevini yerine getirmeyen arkadaşlarını sakince ve dikkatli izlemişler, gerekli yerde yorumda bulunmuşlar, gerekli yerde de yanlarına gidip destek olmuşlardır. Örneğin; havuç doğrama etkinliğinde bir çocuğun bıçağı ters tuttuğunu fark etmelerini söylemeleri, balta ile çıta kırma etkinliğinde mesafeyi ayarlama konusunda uyarıda bulunmaları bu bulguyu destekler. Çocuklar aynı zamanda etkinlik öncesinde doğa ile ilgili yapılan konuşmalara katılmışlardır, sonrasında konuşmaları hatırlamışlardır. Çocukların etkinlik öncesinde yapılan doğa ile ilgili konuşmaları hatırlamaları, etkinlik esnasında hem etkinlik yapıp hem sohbet etmeleri çocukların doğa temelli etkinlikleri ve riskli oyunları sevdiğini gösterebilir.

Kalvaitis and Monhardt (2015)'ın yaptıkları çalışmada öğrenciler açık hava etkinliğini sevdiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada çocukların her etkinliği neredeyse tekrarlamak istemesi, kendilerini etkinlik sonrasında iyi hissetmeleri, bir materyalle oynarken nasıl hissettiği sorusuna daha çok mutlu yüz ifadesini boyamaları bu sonuçla örtüşmektedir. Benzer şekilde Erol (2023), çalışmasında altı hafta boyunca orman okulu uygulama alanında her türlü hava koşulunda etkinlik gerçekleştirmiştir. Çocuklar süreçten keyif aldıklarını belirtmişlerdir ve uygulamalara karşı olumlu tutum geliştirmişlerdir. Bu araştırma da çocuklar yapılan etkinlikleri tekrar yapmak istemişler, her gün dışarı çıkmak istemişlerdir. Çocuklar hem kendi bilgi ve becerilerine güvenmekte hem de akranları ve öğretmenleriyle iletişime geçerek kendilerini rahatlatıp açık hava etkinliklerine istekli bir şekilde katılmaktadırlar. (O'Brien and Murray 2006). Fidan (2021) tarafından yapılan çalışmada çocukların doğada birbirlerini kırmamak için dikkatli davrandıkları, üzülmelerini engelledikleri ve yardımcı oldukları görülmüştür. Örneğin çocuklar şarkı söylemiştir ve durumdan memnun olmuşlardır. Bu araştırmanın sonuçları yapılan çalışma ile benzer özellikler göstermektedir. Bu çalışmada da çocuklar kimi zaman tek kimi zaman birlikte şarkı söylemişlerdir. Örneğin balta ile çita kırma etkinliğinde çocuklar Onur Erol'un "Balta" şarkısını hep bir ağızdan söylemiştir. Bulgularda çocukların birbirlerini kırıcı bir ifadesine ya da kavga- tartışmasına hiç rastlanılmamıştır. Kartopu oynanan etkinlikte Ç1'e de kartopu isabet edildiğinde Ç1 biraz ağlamıştır, olay araştırmacının müdahalesi ile çözülmüş ve çocuklar sürece kaldıkları yerden hemen devam etmişlerdir. Çünkü çocuklar doğanın içinde aktiftir. Erol (2023)'un çalışmasında çocuklara müdahale edilmeden çocukların etkinliklerde istediklerini yapmasına izin verildiği zaman çocukların iletişim becerilerinde gelişme gözlenmiştir. Bu çalışma ile benzer sonuç şudur: Bu çalışmada da çocuklara müdahale edilmeden gerekli olan riskler yetişkin gözetiminde alınmıştır. Çocukların "Ben bunu yapabilirim" diyerek yeni şeyleri denedikleri, değişen durumlara uyum sağlayarak özgüvenlerinin geliştiği görülmüştür. Bu süreçte çocuklar özgürce çevreyi ve içlerindeki potansiyel gücü fark etmişlerdir. Neden-sonuç ilişkisi kurarak etkinliklerde aktif rol almışlardır. Bir durumu nasıl ve ne şekilde gerçekleşeceğini, ne yaparlarsa ne ile karşılaşacaklarını ölçüp tartmışlardır. Balta ile çita kırma etkinliğinde mesafeyi ayarlamaları, sıra olmazlarsa karışıklık olabileceğini fark etmeleri, materyalden bir tane varsa paylaşmaları gerektiğini

bilmişlerdir. Buzda kayma etkinliğinde çocukların hızlarını ayarlamaları, sapanla buz fırlatma etkinliğinde arkadaşlarına arka tarafa geçerek sırayı bozmamalarını istemeleri, güreş etkinliğinde birbirlerinin kafa, boyun ve karın boşluğundan uzak durmaları yoksa zarar göreceklerini fark etmeleri bu durumlara örnek verilebilir. Çocuklar bunları davranışlarıyla, sözleriyle, görüşme sonundaki cevaplarıyla belli etmişlerdir.

Çocukların duygularını yansıttıkları bir başka aracın resim olduğu düşünöldüğünde; Köşker (2019), çocuklardaki doğa algısı için çocukların çizdiği resimleri incelemiştir. Çocukların en çok ağaç, bulut, imen, iekler çizdiğine yer vermiştir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla da bu durum paralel sonuçlar vermiştir. Okul öncesi dönemde yer alan çocukların doğa algılarına yönelik resimlerinde en çok cansız olarak güneş, bulut; canlı olarak da ağaç, kelebek kuş çizdikleri Kanat vd (2023)'nin araştırmasında yer edinmiş ve bu araştırma, yapılan çalışmayı destekler nitelikte olmuştur. Ütü ile doğa mendili yapma etkinliğinde çocuklardan doğada en sevdikleri şeylerin resmedilmesi istenmiştir. Her ocuğun farklı bir şeyi resmetmesi yanında çocukların bitkilere, hayvanlara, gökyüzüne yer vermeleri bu çalışmayı desteklemiştir. Fidan (2021) tarafından çocuklarla yapılan bir araştırmada çocukların doğada bulunan nesnelere, canlılara resimlerinde yer verdikleri görölmüştür. Benzer şekilde bu çalışmada da ütü ile doğa mendili yapma etkinliğinde çocuklar doğada en sevdikleri şeyi istedikleri renklerde resmetmişlerdir. Örneğin 3 rengârenk yıldızlar yapmıştır. Köşker (2019), ocukların doğayı en fazla canlı unsurlara yer vererek açıkladığını söylerken; Eskidemir Meral, Tutkun Yaşar ve Gül Yıldırımöğlü (2023) da çalışmalarında benzer sonuçlara varmıştır. alışmalarında ocukların doğa tanımlamalarının canlı unsurlara yer vermesi, olumlu benzetmeler yapmaları, canlılara zarar vermemeleri bakımından tanımlamalar getirmişlerdir. Bu araştırmada ocukların “Bu etkinlikte doğadan neler öğrendin?” sorusuna canlı/cansız unsurlara karışık olarak cevap verdikleri görölmüştür. Yeni öğrendikleri bir aletin kullanımını söylemeleri, yeni öğrendikleri spor dalının adını söylemeleri de dikkat çeken bulgular arasındadır. Dikkat çeken bir diğer bulgu çocukların yaptıkları etkinlikleri doğadan öğrenmiş gibi de cevaplamasıdır. Örneğin bir çocuğun koşmayı öğrendim demesi. Bu ocukların soruyu anlamama sınırlığı olarak kabul edilebilir. Çocuklar hem sınıf içinde hem sınıf dışında gördüklerini harmanlamışlardır.

Doğa temelli etkinliklerin sınıf dışında uygulanması da çocuklara büyük bir hareket kolaylığı sağlar ve onlara rahatça gürültü yapma imkânı tanır (Davies 1996; Hearron and Hildebrand 2013). Bu çalışmada çocukların dışarı çıkınca kontrolsüzce koşup okul bahçesine dağılmaları, oyundan oyuna koşmaları, serbest kaldıklarında ayrı, görev verildiğinde ayrı gürültü yapmaları çocuklara doğanın büyük bir hareket kolaylığı sağladığı bulgusunu destekler nitelikte olmuştur. Onlar için doğa özgür bir yer olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu çalışma ile birlikte çocuklarda problemli davranışların azaldığı, çocukların birbirlerine saygı gösterdikleri (sıra bekleme, etkinliği bir çocuk yapamayınca dalga geçmek yerine destek olma), birbirlerinin etkinliklerini inceledikleri görülmüştür. Bu Şirin Kaya (2020)'nin okul öncesi dönemde yer alan etkinliklerin açık havada yapılmasının problemli davranışı azalttığını belirttiği çalışmasıyla benzer özellikler göstermektedir. Açık hava etkinliklerinin çocukların davranışlarında ve eğitsel etkinlik tasarlanmasının üstünde etkisi olan bir diğer durum da ortamdır.

Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki donanımları incelendiğinde ses, güvenlik, oyun alanı, eğitsel malzemelerin uygunluğu açısından eksikler görülmüştür (Arabacı ve Çıtak 2017). Bu çalışmada çocukların riskli oyunlarını destekleyecek tırmanma duvarı, atlama aparatları ve yükselteler, kaydırak ve salıncağın az olduğu, sayıca yetersiz olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olan eksikler vardır. Öğretmen ses sistemini kendisi ayarlamıştır. Materyallerin teminini kendisi yapmıştır. Aynı araştırmada okul bahçelerinin uygun şekilde düzenlenmesinin çocuklar için farklı oyun, spor, eğitim alanları oluşturduğundan bahsedilmektedir. Okul bahçesine uygun etkinliklerin düzenlenmesi için bu çalışmada çocuklar için farklı oyun, spor ve eğitsel uygulama alanları oluşturmuştur. Çünkü çocuklar ancak gelişimlerine uygun olarak düzenlenen ortamda potansiyellerini keşfedebilir, duygularını yönetebilir, bulunduğu ortamı daha iyi algılayıp ona uygun hareket edebilir (Arabacı ve Çıtak 2017). Gerekli riskleri ancak böyle bir ortamda alabilir. Doğayı temele alan eğitim çocuklara birçok riskli oyun fırsatı sunmaktadır ve sunulan bu fırsatlarla birlikte çocuklarda olumlu sosyal davranışlar görülmüştür. (Brussoni *et al.* 2012). Bu çalışmada çocukların benlik algıları dışında iletişim ve iş birliği becerilerinin görülmesi, çocukların sosyal katılımı sağlamaları, çocukların uyum ve esneklik becerilerini sergilemiş olmaları, toplum

içinde akranlarıyla beraber aktif rol almaları, yardımlaşma ve dayanışmaya önem vererek duygu ve düşüncelerini hem akranları hem arkadaşlarıyla paylaşmaları buna örnek olarak gösterilebilir. Risk aynı zamanda çocukların hatalarından öğrendikleri önemli bir kaynaktır ve riskli oyuna yetişkinlerin hata yapma bakımından değil; çocukların deneyimlerine katkı sağlaması bakımından olumlu bakılması gerekmektedir (Hill and Bundy 2012). Bu nedenle yetişkinlerin riskli oyuna karşı ortam düzenlemesi yapması gerekmektedir. Bu çalışmada da araştırmacı, ortam düzenlemesini hem sınıf içinde hem sınıf dışında yapmış, gerekli materyallerin teminini sağlamış, riskli oyunları çocuklarda iyi bir yaşam deneyimi sağlaması açısından hoş karşılayarak günlük eğitim akışlarına doğa temelli eğitimde riskli oyunları yerleştirmiştir.

Doğa temelli eğitimde yer alan riskli durumlar incelendiğinde çocukların doğada en çok hava durumunun risk yaratacağını belirttiği görülmüştür (Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci 2020). Bu duruma benzer bir araştırmada öğretmenlerin de en çok mevsimsel koşullar ve güvenlik kaygılarının risk barındırabileceğini belirttiği görülmüştür (Maynard and Warters 2007). Bu çalışmada çocukların mevsimsel terimleri fark etmesi, “Doğadan ne öğrendin?” sorusuna kar, buz cevapları verilmesi buna örnek olarak verilebilir. Obee (2019) hava durumunun açık havada oyun oynanmasının önünde engel olduğunu söylerken aynı zamanda riskli oyunlar oynanmasına da kapı araladığını belirtmiştir. Yapılan çalışmada kar, fırtına, buz, yağış gibi olayların riskli oyunu etkilediği ortaya çıkarılmıştır. Deniz (2023), Türkiye ve Almanya’da doğa temelli etkinliklerde kullanılan riskli oyunları karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Sonucunda Türk eğitimcilerin soğuk havada etkinlik yapmanın kendilerine güçlük çıkardığını belirtmişlerdir. Almanya’da daha düşük sıcaklıkların ölçüldüğü araştırmada oluşan farkın kültürden kaynaklandığı söylenmiştir. Yalçın ve Tanteekin Erden (2021) tarafından da Finli ve Türk eğitimcilerin açık hava etkinliklerine dair görüşleri incelenmiştir. Yine Türk eğitimcilerin hava soğuk olduğu zaman dışarıya oyun oynamak için çıkmayı tercih etmedikleri görülmüştür. Başka ülkelerde paralel şekilde yapılan bir başka araştırmada Çinli ve Norveçli öğretmenlerin açık havada eğitimle ilgili görüşleri incelenmiştir. Çinli öğretmenlerin hava koşullarını riskli oyun oynamayı sağlamada engel olarak gördükleri saptanmıştır (Liu and Birkeland 2022). Bu farklılıklar hem hava koşulları hem de kültürel farklılıklar olarak

ele alınabilir. Bazen de hava kasvetli, soğuk diye çocuklar dışarı çıkmak istememiştir. Örneğin; etkinlik 1’de “Bu etkinliği tekrarlamak ister misin?” sorusuna Ç9, “İstemem, hava kötü” cevabını vermiştir. Bunun yanı sıra alınan ses kayıtlarında çocukların hava kötü olmasına rağmen dışarı çıkmak istediklerine dair bulgular vardır. Bunun yanı sıra çocukların riskli oyunlarında en çok neyden rahatsız oldukları incelenmiş ve çocukların en çok düşme en az da kaçırılma durumunu risk olarak belirttikleri görülmüştür (Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci, 2020). Aynı araştırmada çocukların oyun oynarken en çok tehlike yaratan durumlara verdikleri cevapların sivri ve kesici aletler olduğu görülmüştür. Bu çalışma, çocukların verdikleri cevapları destekler niteliktedir. Çocuklara sorulan “Etkinlikte riskli bulduğun bir şey var mı? Nedir?” sorusuna çocuklardan en çok düşme ve yaralanma cevapları geldiği görülmüştür. Bıçak kullandıkları etkinlikte sivri olduğu için bıçağı soyacaktan daha riskli bulmuşlardır. Ya da daha keskin olan bıçağı daha az keskin olan bıçaktan riskli görmüşlerdir. Bu araştırmadaki bulguyu destekler niteliktedir. Güler ve Demir (2016)’in yaptıkları araştırmada çocukların fiziksel yaralanma içerebilecek durumlara karşı temkinli yaklaştıkları görülmüştür. Bu durum; çalışmada yer alan çocukların rampadan çıkarken dikkatli ve temkinli olması, çivi çakarken yavaş çivi çakmaları, sapanla buz atarken sapanın önünde duran arkadaşlarını uyarmaları, bahçe keşfinde gözden kaybolmamaya çalışmaları, duvara tırmanıp üstünde yürürken bu işlemi yavaş yavaş yapmaları gibi birtakım bulgulara ışık olması tutmaktadır.

Doğa temelli etkinlikler her çocuğa kendine özgü bir öğrenme ve keşfetme olanağı sunar (Fidan 2021). Örneğin bu çalışmada balta ile çıta kırma etkinliğinde bir çocuğun kendine özgü yöntemlerle diğerlerinden farklı olarak çıtayı kırması bunu keşfedip arkadaşlarına öğretmesi bu bilgiyi destekler. Çocuklar açık havada kendilerini rahat ifade ederler. Çocukların bir şeyi keşfettiklerinde bunu koşa koşa gelip öğretmenle paylaşmaları ya da Türkçe dilini daha az kullanan öğrencinin mimikleriyle kendini özgürce ifade etmesi gibi durumlar buna örnek verilebilir. Yine Fidan (2021) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre, doğa temelli eğitimlerin çocukların özgüvenlerini arttırdığını ve olumlu iletişime sahip olduğunu, yardımlaşma ve paylaşma süreçlerinin belirgin olarak yapıldığını, çocukların birbirlerine yol gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bunlar bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Çocuklar doğa temelli riskli oyunları merakla incelemişler, neden-

sonuç ilişkisi kurarak yeni durumlarla başa çıkmışlardır. Kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almışlardır. Aynı araştırmanın doğa deneyimine yönelik ortaya çıkan sonuçları bu çalışma ile paralellik göstermektedir. Bunlar; çocukların bahçeyi keşif amaçlı kullanarak doğa ile temasta bulunması, doğa deneyimleri arttıkça doğa üstüne konuşma ve farkındalıklarının artması, ekolojik farkındalık oluşması yanı sıra çevreye karşı bilinçli hareket edilmesi, böcekleri ve hayvanları inceleme davranışında artış olması olarak sıralanabilir. Hayvanlarla elde edilen doğa deneyimlerinin çocukların doğa ile yakınlık kurma eğilimini olumlu etkilediğini belirten Engin ve Demiriz (2022) ‘in çalışmasını, duvara tırmanma etkinliğinde ya da rampadan su taşıma etkinliğinde köpeğin gelip bunu çocukların fark etmeleriyle örtüşmektedir. Çocuklar da köpeğin onlarla beraber etkinlik yaptığını düşünmüş ya da köpeğin çocukların etkinliklerini izlediğini düşünmüşlerdir. Fakat araştırmada (iklim ve hava durumundan kaynaklı olduğu düşünülen) bahçede neredeyse hiç böcek görülmemiş ve çocukların bu konu ile ilgili bir dışarı deneyimi olmamıştır. Bu doğa ile temasta eksik kalınan bir noktadır şeklinde yorumlanabilir. Çünkü hava çok soğuk olup; karlı buzlu gün sayısı çocukların doğada toprakla ve böceklerle buluşmasına engel teşkil etmiştir. Bu Yalçın (2015); Cevher Kalburan ve Yurt (2011)’un okul öncesi öğretmenlerinin dışarı çıkma ve doğada etkinlik yapma zamanlarını daha çok sıcak havada yer vermeleri ile desteklenebilir. Öğretmenler sıcak havada çevre eğitimi planlarını uygulamışlardır.

Lithoxoidou *et al.* (2017) okul öncesi dönemde çevresel değerlerin gelişimine ve empatiye bakmak amacıyla bir çevre eğitimi programı hazırlanmışlardır. Yunanistan’da bir anaokulunda gerçekleşen bu çalışma sonucunda, deney grubunda yer alan çocukların canlılara karşı koruma, doğaya saygı gösterme, doğaya karşı empati duyma, çocukların birbirlerine yardım etme gibi sosyal beceri davranışlarında ilerleme görüldüğü saptanmıştır. Nitekim orman okullarında da çocukların doğaya bağlılıkları için etkinlikler yapılmakta, merak ettiklerini araştırma olanağı sağlamakta, doğada saygıyı teşvik etmektedirler (Perez 2016). Orman okullarında açık hava etkinliklerinde gözlem yapılması en önemli pedagojik araç olarak kendini gösterir (Kabar 2022). Bu çalışmada da araştırmacı birinci elden deneyim sağlaması ve çocukların gelişimlerinin yakından izlenip ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinlikler yapılmasını gözlem yoluyla sağlamıştır. Paslı (2019) tarafından yapılan araştırmada İsveç Orman Okulu’nda “Kötü hava yoktur, doğru kıyafet vardır” felsefesinin

uygulandığını saptamıştır. Buna göre İsveç Orman Okulu'ndaki öğretmenler hava nasıl olursa olsun her mevsimde açık alanda bulunarak etkinliklerin tadını çıkardıklarını belirtmişlerdir. Çünkü İsveç Orman Okulu'nda her mevsime uygun katmanlara ayrılmış dış kıyafetler, ortam düzenlemesi için barınaklar bulunmaktadır. Sınıf adeta dışarıdır. Reggio Emilia okullarında ise hava soğukken giyilen yelekler; hava sıcakken takılan şapkalar ve sürülen güneş kremleri mevcuttur. Bu çalışma ile benzerlik oranı düşük olan bulgular mevcuttur. Her çocuğun montu, atkısı, şapkası vardır fakat fırtına ya da soğuk havadan koruyacak kadar iyi tasarlanmamıştır. Kimi zaman çıkan fırtınalar yüzünden doğa temelli etkinlikler sınıf içinde (Örneğin bıçak kullanılan etkinlikler) yapılmıştır. Oysaki kışın sert geçtiği bir kış şehrinde çocukların oyun alanlarından istedikleri verimi alabilmesi, risk alabilmesi, gelişim alanlarının desteklenmesi için kar ve buz depolama alanları oluşturulmalı her yaştan insanın kullanması için bağımsız tasarımlar oluşturulmalıdır. Bu konu Kuzulugil ve Aytatlı (2023) tarafından ele alınmıştır.

Bir İskandinav atasözüne göre “Kötü hava diye bir şey yoktur, yalnızca havaya uygun olmayan kıyafetler vardır.” Kuzey ülkelerinde bu atasözü sıkça uygulanmakta ve çocuklar her mevsimde zorlu hava şartlarında dahi açık havada uygulamalara devam edebilme becerisi kazanmaktadırlar (Knight 2009). Bu araştırmada yapılan gözlem, görüşme ve etkinliklerden elde edilen sonuçlara göre her türlü havada dışarıda olma bulguları örtüşmemektedir. Çünkü bu çalışmada her türlü hava koşulunda dışarıda olunmaya çalışarak veriler toplanmıştır. Mesela çok fırtınalı günlerde ya da dolu yağdığı günlerde dışarıya çıkılmamıştır. Etkinliklerin göz açamama, üşüme, rahat hareket edememe gibi durumlardan dolayı istenen maksimum verimin alınmayacağı düşünülmüştür. Moralı (2019) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin riskli oyunlar kapsamında asla izin vermeyecekleri durumlara “okul duvarına çıkma/tırmanma”, “belirli yükseklikten atlama” yer almıştır. Bu durum araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Duvara tırmanma etkinliğinde öğretmeni göremeyen (öğretmen kör noktada kalmıştır) okul müdürü okul camına çıkarak “Yavrum inin oradan!” diye bağırmıştır. Daha sonra öğretmeni görünce “Aman hocam başlarında durun başımıza iş açmayın” demiş çocukların düşmesinden endişe duymuştur. Tehlikeli araç-gereçlerin (bıçak, balta, çekiç vb.) sınıfta kullanımı Norveç gibi İskandinav ülkelerinde yaygındır (Sandseter 2007a). Bu ülkelerdeki çocuklar

öğretmen rehberliğinde bu araç-gereçleri kullanabilirler. Bu çalışmada da tehlikeli araç-gereçler öğretmen rehberliği ve gözetiminde kullanmış doğa temelli riskli oyunlar oynanması sağlanmıştır. Sutton-Smith (1997) itiş-kakış oyunlarını oyunun temeli olarak görmüştür. Bu araştırmada itiş-kakış oyunlarına yer verilerek çocukların kendilerini duygusal olarak öz düzenlemeleri sağlanmıştır. Benzer şekilde araştırmalar itiş-kakış oyunlarının öz düzenlemeye katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir (Moralı 2019). Çocuk oyunlarında yüksek hızın bir oyunu riskli yapmak için önemli bir faktör olduğu sayıldığı zaman (Sandseter 2007a), araştırmada çocukların dışarı çıktıklarında kontrolsüzce koşmaları, yüksek hızda bahçede koşmaları, yüksek hızda toprak içeren alanda ve kar-buz içeren alanda koşmaları, salıncak ve kaydırağa doğru koşmaları bunları kullanmaları bu sonucu desteklemektedir.

Literatür incelendiği zaman erkek çocukların kız çocuklara oranla risk almaya daha istekli oldukları, riskli oyunlara daha fazla katıldıkları, yaralanma durumunda daha fazla risk aldıkları saptanmıştır (Elmallı 2021). Bu çalışmada kız çocukların risk içeren materyallere erkeklere oranla daha sakin ve temkinli yaklaşması, erkeklerin etkinliklerde daha çok oyun üretmesi, erkeklerin daha hızlı koşarak yaralanma ya da düşme durumlarını kız çocuklara oranla hesap etmemeleri bu durumu destekler niteliktedir. Kız veya erkek fark etmeksizin herkesin yapılan etkinliklerden verim aldığı, doğa ile iç içe oldukları ve doğadan kopuk olmadıkları düşünülebilir. Çünkü çocuklarla doğa temelli eğitimin yapılması çocuklarda doğaya karşı kopukluğun önüne geçilmesini sağlar (Karaoğlu 2024). Öğretmenin doğa temelli etkinlikleri gerçekleştirirken üstüne düşen bazı görevler vardır. Bunlar Karaoğlu (2024)'ün çalışmasında şu şekilde nitelendirilmiştir: Öğretmen ilk yardım eğitimi almalı ve bunu uygulayabilmeli, çocuklarla iletişimi güçlü olmalı ve çocuk grubunu yönetebilmeli, çocukların gelişim seviyelerine uygun olan açık ve net yönergeleri çocuklara verebilmeli, gözlem yapıp çocukların ihtiyaçlarını analiz edebilmeli, doğaya çıkılmadan önce malzemelerin tedarik ve kontrolünü sağlamalı, ailelerle iletişimi güçlü olmalıdır. Bu bağlamdan hareketle bu çalışmada araştırmacının; ailelerle görüşme yapıp onları çalışmadan haberdar etmesi, malzemeleri kontrol edip tedarik sağlaması, gruba riskli oyun oynatıp süreci yönetebilmesi, gözlem yapıp rehber olması bu durumu destekler niteliktedir.

Dinç (2022), yaptığı araştırmasında öğretmenlerin doğa temelli etkinlikleri yapmasında, okul öncesi dönemde doğa temelli etkinliklerin uygulanmasında okul çocukların sosyal duygusal becerilerine etkisini incelemiş ve deney grubunda uygulanan etkinlikler sayesinde çocukların sosyal becerilerinde artış olduğunu görmüştür. Benzer şekilde doğa eğitiminin okul öncesi dönem çocukların sosyal becerilerine etkisini inceleyen Çiftçi (2019), “yarı deneysel model” kullanmıştır. Uyguladığı program sonucunda çocukların sosyal becerilerinde anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır. Blackwell (2015) çocuklarla nitel bir araştırma yapmış ve çocuklar, doğada gerçekleştirilen programa katıldıktan sonra grup çalışmalarında, akranlarıyla yetişkinleriyle birlikte iş birliği içinde çalıştıkları gözlenmiştir. Buradan doğa temelli etkinliklerin çocuklarda sosyal-duygusal becerileri geliştirdiği ve bu becerileri desteklediği sonucuna varılmaktadır. Bu kapsamda bu araştırmaların sonuçları yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Çocuklar her etkinliği tamamlayınca mutlu olmuşlardır, kendilerine cesaret ve özveri yüklenmiş içsel motivasyonları artmıştır. Kendilerini iyi hissettiklerini, arkadaşlarıyla beraber etkinlik yapmaktan zevk aldıklarını “iyi”, “mutlu” gibi cevaplarla belirtmişlerdir. Etkinlik 5’de güreşi kazanan arkadaşlarına sanki kendileri kazanmış gibi sevinmeleri, etkinlikler esnasında birbirlerine tezahürat yapmaları ve etkinlik sonunda tebrik etmeleri, karda oynadıktan sonra birbirlerinin mont ve şapkasında yer alan kolları birlikte temizlemeleri arkadaşlarıyla beraber etkinlik yapmaktan çocukların zevk aldığını ve mutlu olduğunu göstermektedir. Çocuklar etkinlikler esnasında birbirleriyle iletişim halinde olarak sohbet etmişlerdir. Çocuklar süreç içinde birbirlerinden etkilenmişlerdir. Birlikte oyun başlatmışlar birlikte oyunu sonlandırmışlardır. Çocuklar etkinlikleri genelde tek başına değil birlikte yapma eğiliminde olmuşlardır. Bunlar “Etkinliği öğretmenle ya da arkadaşlarımla değil tek başıma yapsaydın neler olabilirdi?” sorusuna verilen cevaplardan anlaşılabilir: “Tek başıma yapmazdım.” “Tek başıma yapmaz gider oturdum.” “Tek başıma yapmazdım ben çok üzgün olurum.” “Arkadaşlarım yokken ne yapayım ki?” “Üzgün olurum çünkü arkadaşlarım yok.” “Çok üzgün olurum çünkü siz yoksunuz.” Nitekim öğrenciler etkinlikler boyunca tek başına oyun oynamak yerine birlikte oynamayı, yaptıkları ya da denedikleri bir şeyi arkadaşlarına gösterme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Buradan doğa temelli etkinliklerin uygulanmasının ve riskli

materyallerin çocuklara verilmesinin sosyal-duygusal açıdan öğrencilerde olumlu bir iz bıraktığı yorumu yapılabilir. Brussoni *et al.* (2015) literatürde yer alan birçok araştırmayı incelemiş ve araştırma bağlamında riskli oyunların sosyal becerilere olumlu etki yaptığını tespit etmiştir. Lavrysen *et al.* (2017) riskli oyunların çocuklarda özgüven artışı sağladığını belirtmiştir. Benzer şekilde riskli oyunların çocuklara güçlüklerle baş etme yeteneği verdiği görülmüştür (Deniz 2023). Bu araştırmada çocukların zorlandıkları yerde kendilerine yeni stratejiler geliştirmeye çalışmaları (Örneğin; bıçağı iki elle kavrama, çıtayı kesmek için baltayı değiştirme, havucu doğramak için bıçak değiştirme, rampadan çıkamayınca merdivenden çıkma, duvara tırmanırken duvarda ayağına uygun çıkıntı arama) bu bulguyu destekler niteliktedir. Başladıkları için sorumluluğunu almışlardır. Süreci yöneterek etkinlikleri her çocuğun uygulaması ve bitirmesi gibidir. Çorba taşıma sürecinde bir çocuğun çorbanın sıcak olduğunu fark edip hızlanarak yerlerine geçmesi kendi sorumluluğunu almaktır.

Bu araştırmanın sınırlıklarına bakıldığında tek bir yerleşim yerini içermesi, dezavantaj bağlamında sosyoekonomik düzeyin ele alınması, çalışma grubunun az kişiden oluşması sayılabilir. Çünkü çalışma sadece bir köy okulu ile sınırlıdır. Bu köyün ilçeden yüksekliği yaklaşık 2500 rakım olarak kabul edilirse zorlu kış şartlarının sunduğu durumlar göz önünde bulundurularak riskler alınmıştır. Çocukların babalarının mevsimlik işçi olmaları ve annelerin köyden çıkmadığı göz önüne alındığında araştırma köy okulunun sınıfı ve bahçesi ile sınırlı kalmıştır. Bu şekilde çocuklarla doğa temelli etkinlikler hem sınıf içinde hem sınıf dışında uygulanarak sosyal duygusal becerileri incelenmiştir.

5.5. Öneriler

Doğa temelli etkinlikler farklı yöntem ve tekniklerle bütünleştirilerek çocuklara faydalı bir program uygulanabilir (Uçar Çabuk ve Eskidemir Meral 2023). Uçar Çabuk ve Eskidemir Meral (2023) tarafından yapılan bir araştırmada doğa temelli etkinliklerin çocukların doğayla yakınlık kurmasını sağladığını savunmuşlardır. Bu çalışmayla çocukların doğaya ait deneyimleri desteklenerek çocukların riskli oyunlar sayesinde doğayla yakınlık kurduğu söylenebilir. Bu durumda bu çalışma sonunda araştırmacılara, öğretmenlere, yöneticilere ve ebeveynlere dair geliştirilen öneriler şunlardır:

- Ele alınan sonuçlar doğrultusunda farklı sınırlılıkları bulunan benzer çalışmalar yapılabilir.
- Doğu illerinde görev yapan öğretmenler için doğa temelli eğitimi etkin kullanacakları eğitimler verilebilir.
- Kışı sert geçen bölgelerde ve dağ köylerinde çocukların doğa ile temasını arttırmak için okul bahçelerine uygun tasarımlar yapılabilir (Kış seraları, çardak, barınak vb.).
- Açık hava etkinliklerinin zeminleri uygun hava durumuna göre düzenlenebilir (kum zemin, yumuşak zemin, toprak zemin vb.) Bunun için ayrı bir bütçe ayrılabilir.
- Çocukların uygun kıyafetlere erişimi için sivil toplum kuruluşları, politikacılar ve eğitimciler iş birliği halinde olabilir. Çocukların yararı için kıyafetlere uygun fiyatlar belirlenip kıyafetlerin uygun yerlere ulaşımı sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Akalın, İ. T. (2023). 60–72 aylık çocukların çevreye yönelik sürdürülebilir davranışlarının ve okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi uygulamaları hakkında görüşlerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi), Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Akar Gençer, A. (2019). Çocukların araştırma süreçlerine katılım deneyimlerinin geliştirilmesi: Çocuklarla birlikte araştırma. (Doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- Akbaş, E., & Akbaş, G. E. (2019). Çocukluk sosyolojisinin özgün sahası: Çocuklarla nitel araştırma. *Çocuk ve Medeniyet*, 4(7), 149–162.
- Akınbay, H., (2014). Okul öncesi dönemde oyunun önemi ve çocukların motor gelişimi üzerine etkileri. (Yüksek lisans tezi), Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi.
- Akslen, A. N., (2020). *Children's risky play* (Master's thesis, The University of Western Norway, Department of Pedagogy).
- Aksoy, A. B., (2014). Çocuğun gelişimine bağlı oyun aşamaları ve oyun türleri. In A. B. Aksoy & H. D. Çiftçi (Eds.), *Erken çocukluk döneminde oyun: Duyu motor oyundan kurallı oyuna* (pp. 27–42). Pegem Akademi.
- Alat, Z., Akgümüş, Ö., & Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 47–62.
- Amus, G. (2022). *Çık dışarıya oynayalım*. Epsilon Yayınevi.
- Arabacı, N., & Çıtak, Ş. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların “oyun” ve “açık alan (bahçe)” etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve örnek bir bahçe düzenleme çalışması. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 11(21), 28–43.
- Arslan, S., (2011). *Çevre eğitiminin eleştirel düşünme ve çevresel tutum üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi), Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi.
- Aşkar, N. (2021). Açık havada eğitim: Okul öncesi eğitim programı materyalleri bağlamında bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 132–153.
- Ata, S. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekânda oyun uygulamaları ve çocukların dış mekânda oyun oynamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi.
- Ataş, B. (2021). Doğa ve SDÖ. In M. Göl-Güven (Ed.), *Çocuklukta sosyal ve duygusal öğrenme*. Yeni İnsan Yayınevi.

- Ayan, S., & Dündar, H. (2009). Eğitimde okul öncesi yaratıcılığın ve oyunun önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 28–70.
- Aydoğan, Y., Özyürek, A., & Akduman, G. G. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının spora ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(Special Issue 4), 595–607.
- Backett Milburn, K., & Harden, J. (2004). How children and their families construct and negotiate risk, safety and danger. *Childhood*, 11(4), 429–447.
- Baker, C., Wuest, J., & Stern, P. N. (1992). Method slurring: The grounded theory/phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1355–1360.
- Ball, D., Gill, T., & Spiegel, B. (2008). *Managing risk in play provision: Implementation guide*. National Children's Bureau, Big Lottery Fund.
- Banko, Ç., Akdemir, K., Gemici, M., & Sevimli Çelik, S. (2018). Çocuk oyun alanlarının risk içeren oyunları desteklemesi açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 406–417.
- Barker, M. (2004). Outdoor education: An actual reality experience. Paper presented at the Outdoor Education Conference, Bendigo, Victoria. Retrieved May 27, 2006, from http://www.latrobe.edu.au/education/downloads/2004_conference_barker.pdf
- Baydan, Y. (2010). *Sosyal-duygusal beceri algısı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal-duygusal beceri programının etkililiği*. (Doktora tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi).
- Bekiroğlu, D., & Güllühan, N. Ü. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı: Karşılaştırmalı bir analiz*. Isarc International Science And Art Research Center.
- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157–160.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years: Management and innovation* (3rd ed.). Taylor & Francis Group.
- Blackwell, S. (2005). Forest schools; if you go down to the woods today. <http://www.egitimpedia.com/bir-anaokulu-dersi-olarak-ormani-kesfetmek/> (Erişim tarihi: 09.02.2025)
- Blackwell, S. (2015). Impacts of long term forest school programmes on children's resilience, confidence and wellbeing. *Acesso em*, 30(04), 1-46.

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods* (5th ed.). Pearson Education.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 123–145.
- Brown, F. (2003). *Playwork: Theory and practice* (1st ed.). Open University Press.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Tremblay, M. S., Pickett, W., & Power, M. (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. <https://doi.org/10.3390/ijerph120606423>
- 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. <https://doi.org/10.3390/ijerph9093134>
- Bulut, E. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik öz-yeterlilik inançları ve uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).
- Bulut Öngen, M., & Ersay, E. (2023). Erken yıllar için geliştirilen doğa temelli eğitim programının çocukların doğaya yaklaşımına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 209–242.
- Bundy, A. C., Lockett, T., Tranter, P. J., Naughton, G. A., Wyver, S. R., Ragen, J., & Spies, G. (2009). The risk is that there is 'no risk': A simple, innovative intervention to increase children's activity levels. *International Journal of Early Years Education*, 17(1), 33–45.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Çocuk gelişimi ve aile: Toplumsal değişim ve eğitim politikaları*. Pegem Akademi.
- Cevher Kalburan, N. (2014a). Erken çocukluk döneminde riskli oyun. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(4), 1703–1718.
- Cevher Kalburan, N. (2014b). Okul öncesi dönem çocuklarının dış mekânda 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., & İvrendi, A. (2016). Risky play and parenting styles. *Journal of Child and Family Studies*, 25(2), 355–366.
- Cevher Kalburan, N., & Yurt, Ö. (2011). School playgrounds as learning environments: Early childhood teachers' beliefs and practices. *Science Activities*, 14, 11–21.
- Cevher Kalburan, N., Kahriman Pamuk, D., & Koşan, Y. (2023). Açık hava oyun parklarında riskli oyuna çok yönlü bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 23(59), 235–261.
- Cevher-Kalburan, N. (2019). Riskli oyunun çevre eğitimi açısından önemi ve alternatif yaklaşımlar. In D. Pamuk (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik* (ss. 85–102). Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi. (Orijinal eser 2012)
- Çalhan, M. (2023). Ulusal kalkınma ve bölge planları çerçevesinde dezavantajlı gruplar. *Bölgesel Kalkınma Dergisi*, 1(03), 332–348.
- Çalışıcı, M., Yüksel, D., & Yağır, E. (2023). Dezavantajlı bölgedeki okullarda görev yapan öğretmenlerin mevcut problemlere yönelik görüşleri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(92), 486–499.
- Çetken, H. S., & Sevimli-Çelik, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekân oyunlarına karşı bakış açılarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(2), 318–341.
- Çetin, G. (2020). *Koruyucu aile yetişkinlik ve çocuk gelişimi: Türkiye 'de aile yapısı ve eğitim sistemine yönelik bir inceleme*. Eğitim Yayınevi.
- Çiftçi, K. (2019). *Doğa eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Davies, M. M. (1996). Outdoors: An important context for young children's development. *Early Child Development and Care*, 115(1), 37–49.
- DeBord, K., Moore, R. C., Hestenes, L. L., Cosco, N., & McGinnis, J. R. (2005). *The preschool outdoor environment assessment scale*. Kaplan Early Learning.
- Demirtaş, H., Çağlar, Ç., & Han, A. (2019). Administrator and teachers' opinions for uninterrupted education in pre-school education institutions. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 723–743. <https://doi.org/10.17679/inuefd.539258>

- Deniz, U. H. (2023). *Riskli oyunun Türkiye ve Almanya'daki doğa temelli anaokullarında karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi.
- Dereobalı, N., & Çandır, T. (2021). Erken çocukluk döneminde motor gelişim ve riskli oyun ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 560–581.
- Deretarla Gül, E. (2012). Ailelerin çocuk bahçelerine ve çocuk bahçelerindeki materyallere bakış açılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 261–274.
- Dilek Çin, B. (2022). *4-6 yaş grubu çocukların kendini yönetme davranışlarının yordayıcıları: Riskli oyun, öz düzenleme becerileri ve cinsiyet*. (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Dilek, Ö. (2019). *Orman okulu uygulamalarının çocukların gelişimine yönelik katkısının değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu Üniversitesi.
- Dinç, M. (2022). *Doğa temelli etkinliklerin anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Dovletgeldi, H. (2022). *Soğuk iklim bölgelerinde iklim duyarlı konut bölgesi tasarım ilkelerinin değerlendirilmesi ve bir model önerisi: Erzurum örneği*. (Yüksek lisans tezi), Fen Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi.
- Dowd, T., & Tierney, J. (2005). *Teaching social skills to youth*. Boys Town Press.
- Duman, K. P., & Cumart, G. (2024). Oyun temelli öğrenme ve okul öncesi eğitim. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(106), 786–795.
- Dunphy, E. (2010). Assessing early learning through formative assessment: Key issues and considerations. *Irish Educational Studies*, 29(1), 41–56.
- Durmaz, Y. (2018, Nisan 17). Türkiye'nin ilk ve en büyük çocuk orman eğitim alanı Karşıyaka'da. *Karşıyaka Haber*. <http://www.karsiyakahaber.com/haber/turkiyenin-ilk-ve-en-buyuk-cocuk-orman-egitim-alani-karsiyakada/16652/>
- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi*. (Doktora tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi.
- Ekici, Y. F. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmen rolü açısından karşılaştırılması.

- Elden, A. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları*. (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Başkent Üniversitesi.
- 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), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray Üniversitesi.
- Eminel Kutay, M. (2019). *Çocukların doğa ile ilişkilerinin güçlendirilmesinde okul bahçelerinin rolü*. (Yüksek lisans tezi), Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi.
- Engin, K., & Demiriz, S. (2022). 60–72 aylık çocuklar için Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği'nin (DOBKEÖ) geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55(55), 106–130.
- Erbay, F., & Saltalı, N. D. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 249–264.
- Ergin, B. (2019). *Çocuk oyun alanlarında doğa ve doğal materyalin oyun amaçlı kullanım değerinin saptanması*. (Yüksek lisans tezi), Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi.
- Ergün, Ö. R., & Dönmez, Ö. (2023). COVID-19 pandemisi sürecinde okul öncesi çocukların dış mekân oyunlarının ve teknoloji kullanımının incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1–16.
- Erol, M. (2023). *Türkiye'de orman okulu yaklaşımını uygulayan okul öncesi kurumlarındaki yetişkinlerin uygulama sürecine dair risk algılarının ve deneyimlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Eskidemir Meral, S., Tutkun Yaşar, F., & Gül Yıldırımoglu, L. Ş. (2023). Çocukların gözünden doğa. *EDUCATIONE*, 2(1), 34–53.
- Fidan, Ö. (2021). *Okul öncesi eğitimde açık havada öğrenme deneyimlerine yönelik bir eylem araştırması: "Bahçe Çocuk'ta Öğreniyorum"* (Doktora tezi), Anadolu Üniversitesi.
- Gerrish, M. K. (2014). *An examination of teachers' lived experiences while working at nature-based preschool programs* (Doktora Tezi), Walden University.

- Gibson, W. J., & Brown, A. (2009). *Working with qualitative data*. Sage.
- Gill, T. (2007). *No fear: Growing up in a risk averse society*. Calouste Gulbenkian Foundation.
- Görpınar, M. (2017). Fiziksel aktivitenin çocuk gelişimine etkisi. *Çocuk ve Aile Dergisi*, 23(1), 21–30.
- 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. <https://doi.org/10.1016/bs.irrdd.2020.09.001>
- Gülay Ogelman, H., & Güngör, H. (2015). Türkiye’deki okul öncesi dönem çevre eğitimi çalışmalarının incelenmesi: 2000–2014 yılları arasındaki tezlerin ve makalelerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 180–194.
- Güler, B. İ., & Demir, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara yönelik görüş ve algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 97–118.
- Güler, G. (2018). Aşırı güvenlik ve çocuklar: Toplumda risk algısı ve oyunlara yansması. *Aile Sosyolojisi Dergisi*, 19(2), 45–62.
- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitime karşı görüşlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 30–43.
- Güloğlu, F. (2020). Dezavantajlı gruplar kavramı üzerine tartışmalar ve dezavantajlılığa bütünsel bakış. In M. Serdar (Ed.), *Dezavantajlı gruplar ve sosyal hizmet* (Yayın No: 340, ss. 5–9). Grafiker Yayınları.
- Güner, Z. (2013). *Environmental education in early childhood teacher training programs: Perceptions and beliefs of pre-service teachers* (Tez No: 345478) (Yüksek lisans tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Havighurst, R. (1965). Who are the socially disadvantaged? *The Journal of Negro Education*, 34(1), 39–46.
- Hearron, P. F., & Hildebrant, V. (2013). *Guiding young children* (8th ed.). Pearson Education, Inc.
- Hill, A., & Bundy, A. C. (2012). Reliability and validity of a new instrument to measure tolerance of everyday risk for children. *Child: Care, Health and Development*, 40(1), 68–76. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01414.x>

- Huz, Ç., & Kalburan, N. (2017). Eko-okul olan ve olmayan anaokullarının bahçe özellikleri ile öğretmenlerin bahçe özellikleri ve kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(4), 1600–1620.
- Irmak Kodaz, E. S. (2023). *Açık havada eğitim veren okul öncesi eğitim kurumlarının dış mekân öğrenme ortamı kalitelerinin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- 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. <https://doi.org/10.3390/ijerph16020262>
- Kabakçı, Ö. F., & Owen, F. K. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157).
- Kabar, E. (2022). *Farklı ülkelerde orman okullarının çocuğun gelişimine etkisi ve öğretmenin rolü ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Karatay Üniversitesi.
- Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz yeterliliklerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kahyaoğlu, M. (2016). Türkiye’de doğa eğitimi üzerine yapılan çalışmalarının analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1–14.
- Kalburan, N., Pamuk, D. K., & Koşan, Y. (2023). Açık hava oyun parklarında riskli oyuna çok yönlü bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 23(59), 235–261.
- Kalvaitis, D., & Monhardt, R. (2012). The architecture of children’s relationships with nature: A phenomenographic investigation seen through drawings and written narratives of elementary students. *Environmental Education Research*, 18(2), 209–227. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.598227>
- Kanat, M. H., Dağlı, Ü. Y., & Dalfidan, S. (2023). Erken çocukluk döneminde doğa farkındalığı. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 22–38.
- 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.

- Karaca, N. H., Aydoğuş, R., & Yavuz, Ş. (2023). Okul öncesi eğitiminde fiziksel ortamların çocukların riskli oyun oynamalarına ilişkin öğretmen algılarına etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi* 6(1), 48-64.
- Karademir, E., Sarıkahya, E., & Altunsoy, K. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin beceri kavramına yönelik algıları: Bir olgubilim çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 53-71.
- Karakuş, H., & Aktın, K. (2023). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanım durumu. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 40(2), 71-99. <https://doi.org/10.52597/buje.1016324>
- Karakuzu, E. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programı: Riskli oyun ile ilgili anlayış geliştirme*. (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi.
- Karaoğlu, S. (2024). Doğa temelli erken çocukluk eğitimi: Okul öncesi öğretmen adaylarının perspektifinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 565-584.
- Karataş, C., Uzun, P., & Uğurlu, B. S. (2024). Okul öncesi eğitimde uygulanan farklı eğitim modelleri ve yaklaşımlar üzerine okul öncesi öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 509-533.
- Karoğlu, H., & Ünüvar, P. (2017). Children's development characteristics and social skills level of pre-school children. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 43, 231-254.
- Kavak, Y., Ekinci, C. E., & Gökçe, F. (1997). İlköğretimde kaynak arayışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(11), 309-320.
- Kereci, N., Kereci, H., & Gök, T. O. (2023). Dezavantajlı bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı güçlükler: Ordu ili örneği. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 6(2), 145-159.
- Kıral, E., & Bölük, D. (2015). Birleştirilmiş sınıflı köy okullarındaki müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin yönetim işlevlerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri: Aydın ili örneği. In VII. *International Congress of Educational Research: Educational Policy in the 21st Century: "Evidence, Research, Innovation and Values* (pp. 89-97).
- Kin, T. M., Karen, O. A., Nordin, M. S., & Bing, K. W. (2014). Teacher change beliefs: Validating a scale with structural equation modelling. *School Leadership & Management*, 1-34.
- Kızıldaş, E. (2016). *Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin 48-66 aylık çocukların sosyal-*

duygusal beceri gelişimine etkisi. (Yüksek lisans tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi).

- Kleppe, R., Melhuish, E., & 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.
- Knight, S. (2009). *Forest schools and outdoor play in the early years*. Sage Publications.
- Korkmaz, H. İ. (2017). *Doğal açık alanlarda uygulanan sorgulama temelli etkinliklerin çocukların geometrik ve uzamsal düşünme becerilerine etkisi.* (Doktora tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi.
- Kösem, M. (2022). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici ve öğretmenlerin dış oyun alanlarının kullanımı ve materyallerin niteliğine ilişkin görüşleri.* (Yüksek lisans tezi), Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi).
- Köşker, N. (2019). Okulöncesi çocuklarında doğa algısı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 294–308. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-443217>
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Kurt, R. T. (2022). *Risky play in outdoor early childhood settings: Teacher attitudes and views* (Yüksek lisans tezi), Middle East Technical University.
- Kuzulugil, A. C., & Aytatlı, B. (2023). Soğuk iklim bölgelerinde çocuk oyun alanı tasarım kriterlerinin belirlenmesi. *SETSCI-Conference Proceedings*, 16, 36–41.
- Lavrysen, A., Bertrands, E., Leyssen, L., Smets, L., Vanderspikken, A., & De Graef, P. (2017). Risky-play at school: Facilitating risk perception and competence in young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 89–105. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102412>
- Lee, S. H. (1999). The cognition of playground safety and children's play—A comparison of traditional, contemporary, and naturalized playground types. In M. L. Christiansen (Ed.), *Proceedings of the International Conference of Playground Safety*. Penn State University.
- Lin, W., Wu, J., Wu, Y., & He, H. (2022). Development of teacher rating scale of risky play for 3-to 6-year-old preschoolers in Anji play kindergartens of East China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2959. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052959>

- Lithoxoidou, L. S., Georgopoulos, A. D., Dimitriou, A. T., & Xenitidou, S. C. (2017). "Trees have a soul too!" Developing empathy and environmental values in early childhood. *International Journal of Education*, 5(1), 68–88.
- Little, H. (2010). Finding the balance: Early childhood practitioners' views on risk, challenge and safety in outdoor play settings. In *Australian Association for Research in Education Conference Proceedings* (pp. 1–12). Australia.
- 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. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.842178>
- 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., & Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits? *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33–40.
- Liu, J., & Birkeland, Å. (2022). Perceptions of risky play among kindergarten teachers in Norway and China. *International Journal of Early Childhood*, 54(3), 339–360. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00313-8>
- Louv, R. (2017). *Doğadaki son çocuk* (C. Temürcü, Çev.). TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları. (Orijinal çalışma 2005'te yayımlandı)
- Maynard, T., & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity? *Early Years*, 27(3), 255–265.
- 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.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB Yayınları. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Okul öncesi eğitim programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. s,101-102. Ankara.
- Moralı, D. İ. (2019). *Anaokullarında sunulan riskli oyun fırsatlarının fiziksel özellikler ve yetişkin yaklaşımları bağlamında incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 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(1), 103–118.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.

- Murray, R., & O'Brien, E. (2005). *Such enthusiasm – a joy to see: An evaluation of Forest School in England*. Forestry Commission. <https://cdn.forestresearch.gov.uk/2022/02/forestschoolenglandreport.pdf>
- O'Brien, L., & Murray, R. (2006). *A marvellous opportunity for children to learn: A participatory evaluation of Forest School in England and Wales*. Forest Research.
- O'Brien, L., Burls, A., Bentsen, P., Hilmo, I., Holter, K., Haberling, D., Pirnat, J., Sarv, M., Vilbaste, K., & McLoughlin, J. (2011). Outdoor education, life long learning and skills development in woodlands and green spaces: The potential links. Özdemir, A., & Çorakcı, M. (2011). Ankara okul bahçelerinin katılımcı yöntemle yenilenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(189), 7–20. <http://dergipark.gov.tr/milliegitim/issue/36193/406946>
- Obee, P. (2019). *Risky play in early childhood education and care in Norway* (Yüksek lisans tezi), University of Washington.
- Okur Berberoğlu, E., & Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32–42.
- Önder, A. (2007). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. In A. Oktay & Ö. Polat Unutkan (Eds.), *Okul öncesi eğitimde çocuk* (ss. 203–218). Morpa Yayınları.
- Önder, A., & Özkan, B. (2013). Çevre eğitiminde farklı model ve yaklaşımlar. In A. Önder & B. Özkan (Eds.), *Sürdürülebilir çocuk gelişimi: Okul öncesinde etkinliklerle çevre eğitimi* (ss. 117–123). Anı Yayıncılık.
- Paslı, A. M. (2019). *Doğal çevre, kent ve çocuk ilişkisini yeniden kurmak: İskandinav'da doğa temelli eğitim ve İsveç orman okulu örneği*. (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Şehir Üniversitesi.
- Pekayla, H. M. (2024). *Okul öncesi dönemde doğa temalı açık hava etkinliklerinin çocukların sosyal becerilerine ve benlik algılarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uludağ Üniversitesi.
- Perez, C. (2016). *Forest schools in Canada: An exploration of elementary school teacher perspectives in Ontario* (Yüksek lisans tezi), University of Toronto, Studies in Education, Canada. ProQuest Dissertations Publishing.
- Polat, Ö., & Demirci, F. G. (2022). COVID-19 sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının doğaya karşı bakış açılarının incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1–16.
- Poyraz, H. (2003). *Okulöncesi dönemde oyun ve oyuncak*. Anı Yayıncılık.

- Putnam, S. P., Ellis, L. K., & Rothbart, M. K. (2001). The structure of temperament from infancy through adolescence. In A. Elias & A. Angleitner (Eds.), *Advances in research on temperament* (pp. 165–182). Pabst Science Publishers.
- Rose, P., Beeby, J., & Parker, D. (1993). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21, 1123–1129.
- Rousseau, J. J. (2013). *Emile “Bir çocuk büyüyor”* (12. bs.). Selis Kitaplar.
- Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Sandseter, E. B. H. (2007a). Categorising risky play—How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237–252.
- Sandseter, E. B. H. (2007b). Risky play among four- and five-year-old children in preschool. In S. O'Brien, P. Cassidy, & H. Shonfeld (Eds.), *Vision into practice: Making quality a reality in the lives of young children* (pp. 248–256). Centre for Early Childhood Development and Education.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Children's expressions of exhilaration and fear in risky play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 92–106.
- Sandseter, E. H., & Kennair, L. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257–284.
- Schultz, P. W. (2000). Empathizing with nature: The effects of perspective taking on concern for environmental issues. *Journal of Social Issues*, 56(3), 391–406. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00174>
- Sicim Sevim, B., & Bapoğlu Dümenci, S. S. (2020). Çocukların riskli oyunla ilgili algıları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 1–15.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: Dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35–43.
- Şansölye, B., & Cevher-Kalburan, N. (2014). Türkiye ve Avustralya'daki ilkököl oyun alanlarının karşılaştırılması ve zıtlştırılması. *Uluslararası Eğitim Dergisi: Karşılaştırmalı Perspektifler*, 13(2), 41–59.
- Şengil, S., Akaltun, S., & Katı, C. (2024). Dezavantajlı gruplar ile çalışan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede yaşadığı zorluklar. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(107), 969–978.

- Şirin Kaya, Ş. (2020). *Bahçede uygulanan okul öncesi eğitim etkinliklerinin çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük Üniversitesi.
- Şirin Kaya, Ş., & Özyürek, A. (2022). Bahçede uygulanan okul öncesi eğitimin çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 128–142.
- Şişman, E. E., & Özyavuz, M. (2010). Çocuk oyun alanlarının dağılımı ve kullanım yeterliliği: Tekirdağ örneği. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 7(1), 13–23.
- Tandoğan, O. (2022). Riskli oyun ve macera oyun alanları. *Megaron*, 17(2), 295–309.
- Taşdemir, A. (2016). *Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar (Ağrı ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Taşkın, Ö., & Şahin, B. (2008). "Çevre" kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1–12.
- Tema Vakfı. (2024). *Öğretmenler için ekolojik okuryazarlık rehberi* (1. baskı). Hazırlayanlar: Özge Oğuz, Esra Düzgün Baytekin. s, 111.
- Temiz, Z., & Karaaslan Semiz, G. (2019). En iyi öğretmenim doğa: Okul öncesinde doğa temelli eğitim uygulamaları projesi kapsamında hazırlanan öğretmen etkinlikleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 314–331.
- Tepebağ, D. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul bahçesini eğitsel amaçlı kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi).
- Tepebağ, D., & Aktaş Arnas, Y. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul bahçesini eğitsel amaçlı kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 50–67.
- Toksöz Barlas, F. (2022). *2005–2020 yılları arasında Türkiye’de yapılan okul öncesi eğitim alanındaki çevre eğitimi tezlerinin yöntem açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Bahçeşehir Üniversitesi.
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş., & Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 1–16.
- Tulum, M., & Öztürk, E. (2021). 60-72 aylık çocukların canlılık algısı üzerine bir inceleme: Çocuklar canlı ve cansız varlıklar ile ilgili ne düşünüyor? *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 40–53.

- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543–559.
- Uçar Çabuk, F., & Eskidemir Meral, S. (2023). Doğa temelli çevre etkinliklerinin çocukların doğaya yakınlıklarına etkisi. *Journal of History School*, 66, 2524–2549.
- Ulutaş, A. (2011). *Okul öncesi dönemde belli başlı oyunların çocukların psikomotor gelişimine etkisi*. (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnönü Üniversitesi.
- Ünal, Z. D., & Erden, F. T. (2023). Erken çocukluk eğitiminde eğitimsel planlama süreçleri: Farklı eğitim yaklaşımlarının karşılaştırmalı anlatımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 227–252.
- Ünüvar, P., & Kanyılmaz, E. S. (2017). 5–6 yaş çocukları için riskli oyuna izin verme ölçeğinin geliştirilmesi – Developing risky game allowance scale for 4–6 years children. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 510–523.
- 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.
- 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*. <https://doi.org/10.1080/14729679.2021.1894952>
- WeatherSpark. (2024, Nisan 3). *Diyadin ilçesinin iklimi*. <http://www.diyadin.bel.tr/cografya>
- Wilson, O. E. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press.
- Yalçın, F. (2015). *A cross-cultural study on outdoor play: Parent and teacher perspectives* (Yüksek lisans tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalçın, F. (2017). Doğanın kalbinde oyun temelli eğitim: Orman okul yaklaşımı. In E. Aktan Acar (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi mozaïği içinde* (ss. 35–68). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Yalçın, F., & Tantekin Erden, F. (2018). Risky play in early childhood education: A risk worth taking. *Elementary Education Online*, 17(4), 1847–1860. <https://ilkogretim-online.org.tr/ilkonline/issue/view/75>

- Yalçın, F., & Tantekin Erden, F. (2021). Açık hava oyunları üzerine kültürlerarası bir çalışma: Öğretmenlerin inanç ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 131–159. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9640>
- Yeşilyaprak, B. (2017). *21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım Evcı, G. (2024). *Çocuk hikâye kitaplarındaki illüstrasyonların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Sanat Eğitimi Anasanat Dalı).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2016). *Outdoor environment and outdoor activities in early childhood* (Unpublished manuscript).
- Yılmaz, S. (2020). *Investigation of 5-year-old preschool children's biophilia and children's and their mothers' outdoor setting preferences*. (Doctoral dissertation), Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Yılmaz-Uysal, S. (2020). An exploration of the underlying reasons of preschool children's biophilic tendencies. *European Journal of Education Studies*, 7(9), 114–140.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage Publications.
- Yumru, G. (2022). *Okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerinin dış mekânda oyuna karşı tutumlarının geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi.
- Yurt, Ö., & Keleş, S. (2021). How about a risky play? Investigation of risk levels desired by children and perceived mother monitoring. *Early Child Development and Care*, 191(5), 749–759. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1638434>

EKLER

EK-1

BU MATERYALLE OYNAMAK SENİ NASIL HİSSETTİRDİ? İSTEDİĞİN RENGİ KULLANARAK YÜZ İFADESİNİ BOYA.

KATILIMCILAR	MUTLU	ÜZGÜN	KORKMUŞ- ENDİŞELİ	ŞAŞKIN
1. ÖĞRENCİ				
2. ÖĞRENCİ				
3. ÖĞRENCİ				
4. ÖĞRENCİ				
5. ÖĞRENCİ				
6. ÖĞRENCİ				
7. ÖĞRENCİ				
8. ÖĞRENCİ				
9. ÖĞRENCİ				
10. ÖĞRENCİ				
11. ÖĞRENCİ				

VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Aşağıda bilgileri yer alan araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığının izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz araştırmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı sizin onayınıza bağlıdır. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir. Araştırmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Araştırma uygulamaları, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında çocuğunuz sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Çocuğunuz araştırmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, araştırmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce konu ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacıya sorabilirsiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı	Büşra AKIN
Araştırmacının İletişim Bilgileri	
Araştırmanın Adı	Dezavantajlı Bölgelerde Doğa Temelli Eğitimde Kullanılan Riskli Oyunlarda Çocukların Sosyal Duygusal Becerilerinin İncelenmesi
Araştırmanın Amacı	Bu araştırmanın amacı; olumsuz hava koşullarının (kar, buz ve fırtınalı gün) olduğu zaman dilimlerinde ve sosyoekonomik olarak dezavantajlı bir bölgede, okul öncesi eğitim kademesindeki çocuklara doğa temelli etkinlikler kapsamında riskli oyunlar oynatmak ve risk içeren materyallerle oynayan çocukların sosyal duygusal becerilerini incelemektir. Araştırma; doğa temelli uygulamalar kapsamında çocukların riskli oyunları esnasında sosyal duygusal becerilerini, yayımlanan yeni Okul Öncesi Eğitim Programı olan Maarif Modelinde yer alan başlıklar çerçevesinde incelemeyi amaçlamıştır.

Velisi bulunduğum Ana sınıfı numaralı öğrenci'in
yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. .../.../.....

İmza:

Velinin Adı-Soyadı:

(*Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz.)

Ses / Görüntü Kaydı Veli Onamı

- ☐ Yalnızca ses kaydı alınmasına izin veriyorum.
- ☐ Görüntü kaydı alınmasına izin veriyorum.
- ☐ Ses ve görüntü kaydı alınmasına izin vermiyorum.

Herhangi bir veli, çocuğunun ses/görüntü kaydının alınmasını onaylamadığı takdirde çocukta kayıtlı alınmayacaktır.

**GÖNÜLLÜLERİN BİLGİLENDİRİLMESİ VE RIZASININ ALINMASI
PROTOKOLÜ
GÖNÜLLÜLERİN BİLGİLENDİRİLMİŞ OLUR FORMU**

Değerli gönüllüler/katılımcılar/veliler,

Bu form; 2024-2025 eğitim öğretim yılı içinde Ağrı/Diyadin [REDACTED] okulu bünyesinde yer alan anasınıfı öğrencileri ile yürütülmek istenen tez çalışması için bir bilgilendirme formudur. Formda gerekli bilgilendirmeler yer almakta olup ilgili yerlerin okunup doldurulması gerekmektedir.

1.A. Bu araştırmanın başlığı “Dezavantajlı Bölgelerde Doğa Temelli Eğitimde Kullanılan Riskli Oyunlarda Çocukların Sosyal Duygusal Becerilerinin İncelenmesi” dir.

B. Bu araştırmanın amacı; Klimatolojik ve sosyoekonomik olarak dezavantajlı bir bölgede, okul öncesi eğitim kademesindeki öğrencilere doğa temelli etkinlikler uygulayarak riskli oyunlar oynatmak ve sunulan risk içeren materyallerle oynayan çocukların sosyal duygusal becerilerini incelemektir. Araştırma; doğa temelli uygulamalarla çocukların riskli oyunları esnasında sosyal duygusal becerilerini, yayımlanan yeni Okul Öncesi Eğitim Programı olan Maarif Modelinde yer alan başlıklar çerçevesinde incelemeyi amaçlamıştır.

C. Gönüllülerin araştırmaya katılacağı süre: Katılımcılar, siz değerli gönüllülerin çocukları olacaktır. Sürenin haftada bir ya da iki uygulama olarak yaklaşık bir iki ay içinde bitmesi planlanmaktadır.

D. İzlenecek İşlemler: Bu çalışmada alternatif değerlendirme yaklaşımlarından gözlem, görüşme ve çocukların katkılarıyla oluşturulan defterler kullanılacaktır. Gözlem ve görüşme çocukların gelişim ve öğrenme durumlarını zenginleştirirken konu hakkında izleme ve dinleme yoluyla bilgi toplamayı sağlar. Portfolyo tutmak çocukların becerilerini, yeteneklerini, başarılarını bir arada görmeyi sağlar.

- Her riskli materyal kullanımı sonrası çocukların bu materyali kullandıklarında hoşlanıp hoşlanmadıklarına dair form
- Gözlemcinin sosyal-duygusal becerilere dair etkinlikler esnasında not alacağı gözlem notları
- Her etkinlik sonrası araştırmacı tarafından çocuklara yöneltilen görüşme soruları ve portfolyo, araştırmanın veri toplama araçlarından olacaktır.

E. Her Deneysel uygulamanın bildirilmesi: Bu doğrultuda çocuklara soyacak, bıçak, çivi, çekiç, ütü, sapan, ahşap kılıç materyallerinin, oyuncaklarının gözetim altında verilmesi planlanmaktadır. Parkur kurma, rampa kullanma, duvara tırmanma, su taşıma, buzda koşma,

yokuş aşağı koşma, güreşme etkinliklerinin zamana yayılarak gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Araştırmanın güvenliğini sağlamak amacıyla araştırmacı etkinlikler esnasında gözlem notları tutacaktır. Video ve ses kaydı alınacaktır. Çocukların öğrendiklerini, hislerini resme dökerken bireysel çalışma yapmaları sağlanacaktır ve sınıfta iki öğretmen bulundurulacaktır. Görüşmeler bireysel olarak yapılacaktır. Etkinlikler esnasında çocukların yararı da gözetilerek yüzleri ve isimleri belli olmayacak şekilde fotoğraflar çekilerek tezde bunlara yer verilecektir. Araştırmacı ilk yardım kursu almıştır. Olası bir risk durumu oluşmaması için uygulama yapılan durumun risk analizi yapılacaktır. Gerekli yerlerde sahada bulunan lider sayısı arttırılacaktır.

2-Gönüllülerin uygulama sırasında karşılaşılabileceği rahatsızlıklar ve riskler:

Risk Yönetimi Tablosu

En Önemli Risk(ler)	B Planı
-İdare ve velilerin riskli oyunlar ile oyunculara izin vermemesi. -Hava koşullarının doğaya çıkmaya engel olması. -Doğada oyun esnasında tehlikeli canlılarla karşılaşma. -Öğrencilerin çalışma esnasında korkması ve endişelenmesi. -Hava koşullarının çalışmayı yanda bırakması. -Risk içeren materyalin kırılması ya da bozulması.	-İkna edici çalışmalar -Güven verici çalışmalar. - Alandan bir öğretmenden ya da okul personeline destek istemek -Çalışmayı hem sınıf içinde hem sınıf dışında sürdürülebilir olarak planlamak. -Yedek materyal bulunması. -İlk yardım çantasının araştırmacının yanında bulunması.
-Yaralanma, düşme, çarpışma, böcek sokması, zehirlenme, soğuk yanığı olması.	-Doğa eğitmeni aracılığıyla bir risk analizi yapılması -Açık iletişim kurarak uygulamaya araştırmacının dahil olması.

3. Kişi veya kişiler için araştırmadan beklenen tıbbi yarar.

Tıbbi bir yarar dışı araştırmanın beklenen yaygın etkileri şu şekilde olacaktır:

Tez başarıyla gerçekleştirildiği takdirde tezden elde edilmesi öngörülen/beklenen yaygın etkilerin başında alanda çalışan öğretmen, uzman vb. kişilerin risk ve tehlike arasındaki farkı doğru bir şekilde ayırt ederek etkinliklerinde riskli oyunları kullanması olacaktır. Nicel araştırmaların yanında nitel çalışmaların ve çocuklarla uygulamaların bu doğrultuda artması beklenmektedir. Alanda çalışan kişilerin gerekli önlemler alması dâhilinde riskli oyunların ve durumların çocuklar için heyecan verici, meraklarını güdüleyici, yeni deneyimlere fırsat verici olduğunu fark etmeleri olacaktır. Doğa sınırsız

öğrenme fırsatı sunarken içinde pek çok riski de barındırmaktadır. Riskin her zaman olabileceği göz önünde bulundurularak bu oyun türü ve oyunlarda materyal kullanımının doğa temelli eğitim aracılığıyla yaygınlaştırmak doğru olacaktır. Bu durumda klimatolojik olarak dezavantajlı bölgelerde alan yazında doğa temelli eğitime karşı kurulan ön yargıların kırılması beklenen etkilerin başında gelmektedir. Riskli oyunlar asıl olarak bu bölgelerde olsa da bunu doğa temelli eğitim aracılığı ile yapmak, çocukların portfolyo tutmalarını sağlamak, sosyal duygusal becerilerini geliştirmek öğretmenlerin de hoşuna gidecektir.

4. Araştırmacı gerekli ilk yardım durumlarını göz önünde bulunduracaktır. Bunun eğitimini almış olarak sahada bulunacaktır.

5. Araştırma sırasında oluşabilecek zarar durumunda uygulanacak tıbbi tedavi ve her tür işlemler yapılacaktır. Muhtemel bir risk oluşma durumunda çocuğun yakını ile hemen iletişime geçilecektir. Gerekli bilgiler verilecektir

6. Bu bilgilendirme formu doğrultusunda bu araştırmaya çocuklarınızın katılmasına izin verme veya reddetme hakkınız vardır. Araştırma devam ederken araştırmaya devam edilmemesini istemeniz dâhilinde bu haktan yararlanma hakkınız vardır. Ayrıca araştırmacı da katılımcıyı rızaya bakmadan araştırma dışı bırakabilir.

7. Çalışmadaki gönüllülerin yaklaşık sayısı: 11

Yukarıda gönüllüye araştırmadan önce verilmesi gereken metni okudum. Bunlar hakkında bana yazılı ve sözlü açıklamalar yapıldı. Bu koşullarla söz konusu klinik araştırmaya kendi rızamla, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Gönüllünün Adı- Soyadı:

İmzası:

Adresi (varsa telefon no, faks no):

Açıklamaları yapan araştırmacının

Adı: Büşra AKIN

İmzası:

Rıza alma işlemine başından sonuna kadar tanıklık eden kuruluş görevlisinin

Adı- Soyadı: Büşra AKIN

İmzası:

Görevi: MEB-Okul Öncesi Öğretmeni

EK-4



İlkokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.021820

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: [REDACTED]

T.C. Kimlik No: [REDACTED]

Adı Soyadı: BÜŞRA AKIN

Araştırmanın Adı: Dezavantajlı Bölgelerde Doğa Temelli Eğitimde Kullanılan Riskli Oyunlarda Çocukların Sosyal Duygusal Becerilerinin İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: [REDACTED] İlkokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: AĞRI

Veri Toplama Aracının Başlığı: Görüşme Formu, Materyal Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 27.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 27.03.2026

Yukanda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni AĞRI İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

EK-5

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.12.2024-E.121007



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-95531838-050.99-121007
Konu : Etik Kurul Kararı

26.12.2024

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Sevim KARAOĞLU

İlgi : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 16.12.2024 tarih ve 119910 sayılı yazısı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi yazısına istinaden Dr. Öğr. Üyesi Sevim KARAOĞLU'nun danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Büşra AKIN'ın "**Dezavantajlı Bölgelerde Doğa Temelli Eğitimde Kullanılan Riskli Oyunlarda Çocukların Sosyal Duygusal Becerilerinin İncelenmesi**" başlıklı bilimsel araştırması Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca incelenmiş olup, 26.12.2024 tarih ve 478 sayılı karar ile söz konusu araştırmaya izin verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Ebubekir BAKAN
Etik Kurulu Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSPB26N8FB* Pin Kodu : 24552

Belge Takip Adresi : https://ebys.agri.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?

Adres : Fırat Mah. Yeni Üniversite cad. No:2 AE/1 04100 Merkez, Ağrı – Türkiye

Telefon : 0472 215 98 63 Faks:0472 216 20 08

e-Posta : hukukburosui@agri.edu.tr Web : www.agri.edu.tr

Kep Adresi : agriibrahimcecenuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için : Yılmaz SABUNCU

Unvanı : Şube Müdürü

Tel No : 1280



ÇOCUK ÇALIŞMAYA KATILIM GÖNÜLLÜ/İZİN FORMU

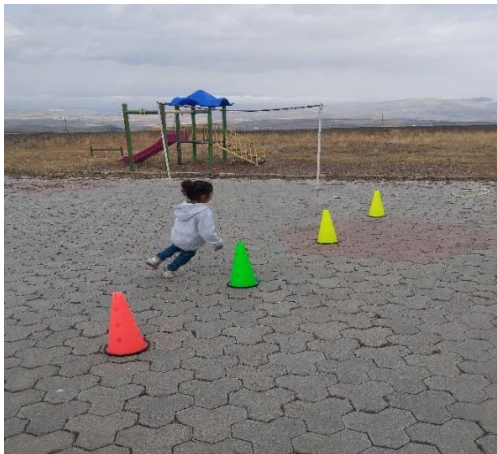
2024-2025 eğitim öğretim yılı Ağrı/Diyadin ██████████ ilkokulu anasınıfı A şubesi öğrencileri, öğretmenleri tarafından yürütülecek olan tez çalışmasına katkıda bulunmayı kabul ederlerse '😊' kabul etmezlerse '☹' yüz ifadesini boyayacaklardır.

ÖĞRENCİ ADI	EVET	HAYIR
1. Öğrenci	😊	☹
2. Öğrenci	😊	☹
3. Öğrenci	😊	☹
4. Öğrenci	😊	☹
5. Öğrenci	😊	☹
6. Öğrenci	😊	☹
7. Öğrenci	😊	☹
8. Öğrenci	😊	☹
9. Öğrenci	😊	☹
10. Öğrenci	😊	☹
11. Öğrenci	😊	☹

EK-7

1. Rampada Su Taşıma Etkinliği

Birinci olarak planlanan bu etkinlikte rampada su taşıma etkinliği yapılmıştır. Bunun için okulun bahçesine dubalar ve hulahoplardan oluşan küçük parkur yapılmıştır. Rampanın başlangıç noktasına su dolu bir kap; bitiş noktasına boş bir kap yerleştirilmiştir. Çocuklardan parkuru geçip, suyu dökmeden rampadan yukarı suyu taşınması istenmiştir. Etkinlik yaklaşık otuz dakika sürmüştür. Çocuklar sıralarını bozmadan birbirlerine destek olup tezahüratlar yaparak arkadaşlarını desteklemiş aynı zamanda kendi sıralarının gelmelerini beklemişlerdir. Öğrenciler “yaşasın, oley” gibi nidalarla oyuna karşı heyecanlandıklarını ifade etmişlerdir. Etkinliğe on bir öğrenci katılmıştır. Ç8’in suyu döken arkadaşlarına güldüğü ve bunu öğretmene “Suyu döktü öğretmenim” şeklinde söylediği görülmüştür. Ç9’un başta çekimser olduğu görülmüştür. Fakat suyu dökmeden taşıyan ve rampadan yavaşça inip gelen Ç1’in “Çok kolaymış öğretmenim” söyleminin üstüne Ç9’un gülümseyip parkura öyle geçtiği görülmüştür. Genel olarak tüm öğrencilerin suyu dikkatli taşıdıkları ve su kabına dikkatle baktıkları görülmüştür. Zorlanmadıkları ve mutlu oldukları fark edilmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yavaş bir şekilde rampadan çıkıp indikleri gözlemlenmiştir. Etkinlik sonrası öğrencilerin kendini nasıl hissettiklerine dair doldurulan formda on bir öğrencinin on biri de mutlu yüz ifadesini boyamıştır.



Görsel 1: Parkurda koşan çocuk



Görsel 2: Rampada su taşıyan çocuk



Görsel 3: Rampadan dikkatlice inen çocuk

Görsel 4: Etkinliği tamamlayan çocuk

Görsel 3'te; öğrencinin rampadan minik adımlarla, dikkatlice indiği görülmektedir. Görsel 4'te; çocuğun yüz ifadesinde mutluluk vardır. Suyu dökmeden hedefe götürüp incen çocuk mutlu olmuştur. Etkinlik sonrası yapılan bireysel görüşmede öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Tablo 2

Etkinlik 1'in sonunda yapılan görüşme soruları ve cevapları

Sorular	Bu etkinliği tekrarlamak ister misin?	Etkinlik esnsında kendini nasıl hissettin?	Arkadaşlarınla bu etkinliği yapmak seni nasıl hissettirdi?	Bu etkinlik sayesinde doğadan neler öğrendin?	Bu etkinlikte arkadaşlarından ne öğrendin? Anlaşamadığınız bir şeyler oldu mu? Olduysa nasıl çözümlendi?	Bu etkinliği arkadaşlarınla ya da öğretmeninle değil tek başına yapseydın neler olabilirdi?	Etkinlikte en riskli bulduğun durum neydi?	Bu etkinlikte seni rahatsız eden bir şey oldu mu? Olduysa nedir? Neden?
Ç1	Evet	Şaşırdım çünkü orayı (rampayı kastediyor) kullanmaya izin verdin	İyi hissediyorum	Bilmiyorum sadece bitkiler su içer	Bir şey öğrenmedim	Babamla yapardım onu çağırırdım	Yok	Yok
Ç2	İsterim	İyi	İyi	Suyu dikkatli taşımayı	Sıramızı öğrendim beklemeyi	Üzüldüm çünkü siz yokken ben tek başıma bahçede ne yapayım?	Su taşıma	Hayır

Ç3	Evet	Mutlu	İyi	Su bitkiler ve toprak Su taşımayı ve suyu dökmemeyi öğrendim	Tek başıma Risk yoktu Hayır
Ç4	İstemem hava kötüydü	İyi	İyi	- Sıra olacağız	Yapmazdım sınıfa gelirdim Köpeğin yanımıza geldiğini ama korkmadığını belirtti
Ç5	Evet	Bana kolay geldi	Mutlu	Hiçbir şey Oyunun kendisini	Düşebilirdim çünkü orası çapraz Bence yoktu Hiç olmadı
Ç6	Evet	Çok iyi ve dikkatli	Çok iyi	Doğa bize su veriyor süt veriyor ekmek veriyor	Bir şey öğrenmedim Çok üzgün çünkü arkadaşlarım yok Hayır yoktu Yok
Ç7	Evet	Dikkatli	Güzel	Düşersek rampanın yanındaki demirleri tutabiliriz	Suyu nasıl taşıdıklarını Üzülürdüm çünkü arkadaşlarım yok Kayıp düşebilirdim ama olmadı Hayır
Ç8	Evet	İyi	İyi	Immm ev -	Üzülürdüm sen - Hayır
Ç9	Evet	Çok iyi	İyi ama Ç8 bana sırada değip durdu	Su çok önemli ve gökyüzünde yağmur var. Yağar	- Sıkılırdım Yoktu Olmadı

Ç10	Evet	İyi	İyi	-	-	-	-	-
Ç11	Evet	Mutlu	Mutlu	Suyu yere dökmeyelim	Bir şey öğrenmedim	Yapmazdım	Yoktu	Olmadı

2. Tek Başına Bahçe Keşfi Birinci Etkinlik

İkinci olarak planlanan bu etkinliğe on bir çocuk katılmıştır. Bu etkinlikte araştırmacı çocuklara dürbün, havan ve gözlem kutuları vererek onları okul bahçesi içinde serbest bırakmış ve tek başlarına gözlem yapmalarını istemiştir. Etkinlik yaklaşık otuz dakika sürmüştür. Çocuklara materyal verildiğinden çocukların daha çok etkinlik ve süreç odaklı oldukları görülmüştür. Merak ettikleri durumları araştırmak için gözden kaybolacak kadar uzaklaşmaya çalışmışlardır. Gördükleri bulutu, böceği, çiçeği öğretmenlerine heyecanla “Öğretmenim bak bulut, öğretmenim bak böcek yakaladım” şeklinde bağırarak ifade etmişlerdir. Çocukların kendi aralarındaki diyalogları esnasında “büyük taş, sert taş, sıcak hava, kuru toprak” gibi kavramları birbirlerine söyledikleri görülmüştür. Kuru toprağı su ile birleştirip çamur yapmak istediğini belirten Ç5’i öğretmen (araştırmacı) dinlemiş ve sınıfta oynamak üzere sınıfa da toprak götürülmüştür. Böylece etkinlikler hem sınıf içinde hem sınıf dışında sürdürülebilir olmuştur. Ç8’in böcek yakalaması üstüne kahkaha attığı ve her arkadaşına koşarak böceği götürüp gösterdiği gözlemlenmiştir. Ç8 “ Ben küçük böcek yakaladım Ç5 bak” diye koştuğu gözlenmiştir. Ç6, bahçedeki karıncaları fark etmiş “Arkadaşlar gelin, burada karıncalar var” diye bağırarak tüm sınıfı karıncalara yönlendirmeye çalışmıştır. Ç7, dürbüne büyük bir ilgi beslemiş her yeri dürbünle incelemiştir. Ç4 ve Ç11’in herkesten ayrı dolaşarak bahçede sohbet ettikleri gözlemlenmiştir. Etkinlik odaklı gidildiğinden bahçedeki uyaranlara çocukların daha fazla dikkat ettikleri, aralarındaki iletişimin birbirlerine keşiflerini gösterme odaklı olduğu görülmüştür. Ç10, Türkçe konuşmakta zorlanan bir öğrenci olduğu için mimikleriyle mutlu olduğu ve her gördüğü şeyi parmağıyla öğretmene gösterdiği gözlemlenmiştir.



Görsel 5:Ç6'nın karıncaları fark etmesi



Görsel 6:Dürbünle gözlem yapan çocuk



Görsel 7: Ç8'in yakaladığı böcek



Görsel 8: Gözlemci çocuklar

Görsel 8'de görüldüğü üzere çocukların kiminin tek başına kiminin de grup halinde gözlem yaptığı görülmüştür. Öğretmenden uzaklaşmışlardır. Doğada tek başlarına vakit geçirmişlerdir.

3. Tek Başına Bahçe Keşfi-Büyüteç İkinci Etkinlik

Üçüncü planlanan bu etkinliğe on bir çocuk katılmıştır. Etkinliğe açık havada “Büyüteç” isimli kitap okunarak başlanmış ve dört tane büyüteç öğrencilere verilmiştir. Öğrenciler dört ayrı gruba ayrılarak bahçede serbest bırakılmış ve büyüteçle bahçedeki nesneleri, durumları incelemeleri istenmiştir. Etkinlik kırk dakika

sürmüştür. Öğrencilerin büyüteçle daha çok yerdeki otları, toprağı ve taşı inceledikleri görülmüştür. Ç5 “Öğretmenim hiç böcek yok, ben görmedim” dediğı gözlemlenmiştir.

Ç1, Ç2, Ç5, Ç8’in ilk başta elinde büyüteç vardır. Ç1 ve Ç5 büyüteçlerini paylaşıp gözleme tek devam ederken; Ç2 ve Ç8 büyüteçlerini öğretmenin uyarısı ile paylaşmışlardır. Geriye kalan çocuklar ilk etapta grup arkadaşları ile beraberken etkinlik esnasında gittikçe birbirlerinden uzaklaşmışlardır. Ç3, Ç4, Ç6, Ç10 ve Ç11 okul bahçesinde bulunan park alanına giderek önce etrafında inceleme yaptıkları gözlenirken sonrasında okul bahçesinde bulunan park alanında oyun oynamaya başlamışlardır. Ç4 kaydırağın tepesine çıkarak “Öğretmenim ben buradan bahçedeki her şeyi izliyorum” diye dönüş yapmıştır. Ç6 ve Ç7 arkadaşlarından salıncakta kendilerini sallamalarını “Beni sallayın” komutuyla istemişlerdir. Parkta oynayan çocukların hızlı bir şekilde davrandıkları, kaydıraftan hızlı ve kontrolsüz kaydıkları gözlenmiştir. Etkinliğe en çok Ç5 ilgi göstermiştir. “Öğretmenim toprak büyüyor, taş küçüktü büyük oldu” gibi betimsel ifadeleri büyüteç kullanırken öğretmenle paylaşmıştır. Ç8 büyütecini arkadaşlarına tutarak “Çok büyüdünüz” deyip gülmüştür. Araştırmacı çocuklara doğa temelli etkinlik görevleri verdiği zaman çocukların daha çok etkinliğe kendilerini verdiği görev verilmezse klasik park alanına gitme eğiliminde olduklarını fark edilmiştir. Etkinlik odaklı görevler verildiğı zaman aralarındaki iletişimin ve kendilerini ifade etme becerilerinin daha gelişmiş olduğu fark edilmiştir. Yapılan etkinlik ve doğa üstüne sohbet ettikleri gözlenmiştir. Örneğın; bu etkinlikte Ç2’nin bulduğı taş ve yaprağı “Bakın çok büyüdüler, bahçede beyaz bir taş var” diye arkadaşlarıyla paylaştığı görülmüştür. Tek başlarına uzaklara giden ve keşfini uzakta sürdüren Ç11’in hoplayıp zıpladığı ara sıra da yere oturduğu görülmüştür. Ç1’in Ç10 için “Gel bak, beraber bakalım” dediğı görülmüştür. Bahçede biraz dolanıp öğretmenin yanına gelen Ç7, “Öğretmenim ben dışarıyı çok seviyorum” demiştir. Ç8, keşif esnasında gülerek “Toprakta ayak izi de var” demiştir. Bunu duyan Ç2, “Bakayım Ç8” diyerek koşmuş arkadaşının yanına gitmiştir. Birlikte topraktaki ayak izini inceleyen çocuklar önce gülmüşler daha sonra “Bu çok büyük öğretmenim” diyerek durumu öğretmenleriyle (araştırmacıyla) paylaşmışlardır.



Görsel 9: Bahçe keşfine çıkan çocuklar



Görsel 10: Çimenleri inceleyen çocuk



Görsel 11: Parkta hızla oynayan çocuklar



Görsel 12: Ayak izi inceleyen çocuklar

Bu etkinlik sadece bir gözlem etkinliği olmuştur. Etkinlik sonunda görüşme yapılmamıştır. Çocukların etkinlik esnasında büyüteç almak için sabırsızlandığı çocukların kurdukları cümlelerle kendini göstermiştir: “Öğretmenim Ç8 benimle paylaşmıyor”, “Ne zaman sıra bana gelecek?” “Haydi, bitirin bana verin”. Herhangi bir materyal olmadan da bahçeyi incelemeye devam etmişler ama bu durum kısa sürmüştür. Daha sonra çocuklar klasik park alanına giderek kendi aralarında gülerek

birbirlerini salıncakta sallamışlardır. Hızlı bir şekilde merdivenden çıkıp sırayla kaydıraktan kaymışlardır.

Bu şekilde tek başına bahçe keşifleri doğa temelli etkinliklerle bütünleştirilerek çocukların serbest kalmasıyla risk içermiştir. Bu etkinlik türü haftanın bir günü mutlaka yapılmıştır. Çocukların özellikle serbest kaldığında daha fazla risk içeren davranışlarda bulunduğunu gören araştırmacının buna dair notları şu şekildedir:

(“Bahçe keşifleri, doğada geçirilen serbest zaman dilimleri çocuklar için eğlenceli olduğu kadar risk de içermektedir. Özellikle hava koşullarının sert geçtiği yerde dışarıda etkinlik yapmak zorlaşmaktadır. Bu yüzden hem sınıf içinde hem sınıf dışında sürdürülebilir biçimde etkinlik planlamak önemlidir. Etkinlikler bu yüzden hem sınıfa içine hem sınıfa dışına yayılmıştır. Havanın çok sert, kar fırtınalı ya da rüzgârın çok olduğu günlerde sınıf içinde riskli etkinlikler yapılmıştır. Havanın daha dışarı çıkılabilir olduğu günlerinde sınıf dışında riskli etkinlikler yapılmıştır. Risk her zaman vardır, analiz her zaman yapılmalıdır. Çocukların her türlü hava koşulunda dışarıda olabilmesi için kıyafet, alan oluşturma, okul bahçesinde fiziki düzenleme yapma gibi durumlarda ciddi bir bütçe gerekmektedir. Buna rağmen çocuklar fırtınalı havalarda bile dışarı çıkmak istemişlerdir. Dışarıdaki doğa bir şekilde sınıfa içine alınmıştır.”)

Tek başına yapılan bu riskli etkinliklerde çocuklar materyal verildiğinde ya da verilmediğinde bazı farklar oluşmuştur. Örneğin; materyal verdiği zaman çocukların daha çok etkinlik ve süreç odaklı olduğu, merak ve iletişimlerinin fazla olduğu, doğaya dair sorulan soruları daha rahat cevapladıkları, çocukların kendi aralarında sohbetlerinin ve yardımlaşmalarının daha fazla olduğu gözlenmiştir. Materyal verilmediğinde klasik parka gitme odaklı oldukları, tekrarlayan oyunları oynadıkları (ebelemece, saklambaç), daha grup halinde hareket ettikleri gözlenmiştir. Park da kaydıraktan hızlıca kayma, demirlere asılma, salıncığın önünden geçme gibi durumların risk oluşturduğu göz önüne alındığı zaman çocukların riskleri oyun

oyarken aza indirdikleri, birbirlerine yardımcı oldukları (salıncakta sallama, oyuna davet etme), iletişimde kaldıkları, daha az tartışma ya da kavga yaşadıkları hatta neredeyse hiç yaşamadıkları gözlenmiştir.

4. Yüksek Hızda Koşma Etkinliği

Dördüncü olarak planlanan bu etkinliğe on bir çocuk katılmıştır. Etkinlik otuz dakika sürmüştür. Öğretmen sınıf içindeyken bugün dışarıya çıkacaklarını söyleyince öğrenciler “Yaşasın (n harfine bastırarak söyleme), oley, dışarı çıkacağız” gibi nidalarda bulunmuşlar, sınıf içinde zıplayıp sekerek mutluluklarını dile getirmişlerdir. Ç6 ve Ç9 öğretmene koşarak sarılmış “Sizi çok seviyoruz öğretmenim” deyince diğer tüm çocuklar da öğretmene sarılarak dışarıya çıkacakları için mutlu olduklarını göstermişlerdir. Dışarıya adım atar atmaz çocukların okulun girişinde bulunan merdivenlerden hızlı ve kontrolsüz bir biçimde indikleri, bahçeye direkt koşarak yayıldıkları gözlenmiştir. Bu esnada “aaa” şeklinde çığlıklar duyulmuştur. Okulun bahçesi hafif eğilimlidir ve bu eğimde hızlıca koşan çocuklar bir yerden sonra “Öğretmenim bugün ne yapacağız?”, “Evet öğretmenim, bugün ne yapacağız?” sorularını öğretmene yöneltmişlerdir. “Bahçede hızlıca koşabilirsiniz” yanıtını alan öğrenciler “Allah Allah!”, “Haydi kaçın”, “Koşuuun!” nidaları eşliğinde bahçede koşmuşlardır. Bir süre sonra Ç5 “Kim ebelemece oynamak ister” diye arkadaşlarına soru yöneltmiştir. Tüm çocuklar “Ben, ben” şeklinde cevaplar verince Ç5 “Ben ebe değilim” diyerek iki kolu ile kendini sarmıştır. Diğer tüm çocuklar da aynı işlemi yapmıştır. Böylece kolu ile en son kendini saran kişiyi bulmak için bu durumu dört kere tekrarlamışlardır. Tekrar sonunda hep beraber ilk ebenin Ç10 olduğuna karar verilmiştir ve hızlıca aşağı, yukarı koşarak ebelemece oynamaya başlamışlardır. Ç10, Ç1’i yakalamıştır. Ç1 ebe olunca Ç2, onun ismini telaffuz ederek koşmaya başlayınca tüm çocuklar “Ç2, Ç2” şeklinde tezahüratlar yapmıştır. Ç9, “Ç2 beni yakala” şeklinde arkadaşına seslenerek koşmuştur. Ç8 “Çok sıcakladım” demiş ve üstündeki hırkayı çıkarmıştır. Bunun üstüne üstünde hırkası olan herkes hırkasını çıkartmış ve bahçenin kenarına koymuşlardır. Ç6 “Ben trenim” diye aniden bağırınca Ç7 ve Ç5 trenin arkasına geçmişlerdir. Bu şekilde birbirlerine tutunarak da hızlıca koşmaya başlamışlardır. Birbirlerine tutunan üç arkadaşın “Biz daha güçlüyüz” diye söylendikleri ve hızlı koştukları görülmüştür.

Araştırmacı gözlem sahasına top getirmiş ve topu eğimli yerde hızlıca sürebileceklerini söylemiştir. İlk başta erkek çocuklarının bu duruma daha fazla ilgi gösterdiği gözlemlenmiştir. Topu birbirlerinin ayaklarından almaya çalışan çocuklar mutlu bir şekilde etkinliği tamamlamışlardır. Koşup dönerken dengede kalmaya çalıştıkları görülmüştür. Düşme ya da yaralanma olmamıştır. Süreç içinde koşmaktan terleyen çocuklar üstlerini değiştirmişler, montlarını çıkarmışlardır. Kendileri bu duruma karar vermişlerdir. Koşmaktan yorulduklarında “Öğretmenim ben biraz merdivenlerde oturacağım” diyen Ç3’ü gören çocuklar da merdivende oturmuştur. Dinlenme alanı olarak merdivenleri ve korkulukları seçen öğrenciler dinlenmesi bitince koşmaya devam etmişlerdir.



Görsel 13: Yüksek hızda koşan çocuklar



Görsel 14: Tren olan çocuklar



Görsel 15: Ebe belirleyen çocuklar



Görsel 16: Dinlenen çocuklar

Etkinlik sonrası yapılan bireysel görüşmede öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Tablo 3*Etkinlik 4'ün sonunda yapılan görüşme soruları ve cevapları*

Sorular	Bu etkinliği tekrarlamak ister misin?	Etkinlik esnasında kendini nasıl hissettin?	Arkadaşlarınla bu etkinliği yapmak seni nasıl hissettirdi?	Bu etkinlik sayesinde doğadan neler öğrendin?	Bu etkinlikte arkadaşlarından ne öğrendin? Anlaşamadığınız bir şeyler oldu mu? Olduysa nasıl çözümlendi?	Bu etkinliği arkadaşlarınla ya da öğretmenle değil tek başına yapsaydın neler olabilirdi?	Etkinlikte en riskli bulduğun durum neydi?	Bu etkinlikte seni rahatsız eden bir şey oldu mu? Olduysa nedir? Neden?
Ç1	Evet	İyi	Çok iyi	Çok koşunca yorulduğumu	Birlikte oyun oynamayı	Sıkıldım	Yoktu ama koşarken düşebiliriz	Olmadı
Ç2	Evet	İyi	İyi	Güneşi	Birlikte oynamayı	Kötü olurdu çünkü tek başına koşmak eğlenceli değil	Yoktu	Hayır

Ç3	Evet	İyi	Çok iyi	Koşmak	Dışarı çıkıyoruz birlikte oyun oynuyoruz	Tek başıma parkta olsaydım oynardım. Koşmazdım	Yoktu	Hayır
Ç4	Evet	İyi	İyi	Çok hızlı koşmayı	Öğrenmedim ki	Bir şey olmazdı, tek koşardım	Koşarken düşebilirim Elimiz acır	Olmadı
Ç5	Evet hem de her gün	Mutlu	Mutlu ve eğlenceli	Doğadan yeni bir şey öğrenmedim	Etkinlik yapmayı, Ç1'in beni kovalaması ama yakalayamadı çünkü ben ondan hızlıyım	Düşebilirdim	Yoktu	Hiç olmadı
Ç6	Evet	İyi	İyi	Bilmiyorum	Bir şey öğrenmedim	Üzülürdüm arkadaşlarım yok çünkü	Düşmek	Hayır
Ç7	Evet	İyi	Güzel bir de iyi	Hayvanlar da koşar	Tren olup koşmayı	Üzülürdüm çünkü arkadaşlarımı seviyorum	Düşmek olabilir	Olmadı
Ç8	Evet	İyi	İyi	Su	Birlikte oynamayı	Yapmazdım	-	Yoktu
Ç9	Evet	İyi	İyi	Koşmayı	Birlikte koşmayı	Sıkılırdım çünkü sen yoksun	Okulun girişindeki rampa ve	Olmadı

							demirler (korkulukları kast ediyor)	
Ç10	Evet	Mutlu	Mutlu	İmmm koşma	-	-	-	Olmadı
Ç11	Evet	Mutlu	Mutlu	Oyun	-	Oynayamazdım Tek başına ebelemece olmaz	Hayır	Olmadı

5. Güreşme Etkinliği

Beşinci olarak planlanan bu etkinliğe on bir öğrenci katılmıştır. Etkinlik kırk dakika sürmüştür. Etkinliğe başlamadan önce sınıf içinde çocuklara on beş- yirmi dakikaya yakın doğa sporları anlatılmış ve tanıtılmıştır. İçerik görsellerle zenginleştirilmiştir. Doğa sporlarından sonra açık alanda yapılan sporlardan da bahsedilip bugün dışarıda güreş yapılacağından bahsedilmiştir. Çocuklar çok şaşırması yüz ifadelerinde şaşkın olma hali belirmiştir. Aynı zamanda “Aaa”, “Nasıl yani”, “Öğretmenim biz şimdi güreş mi yapacağız?”, “Çok komik bu Ç7”, “Oley”, “Ya ben şimdi heyecanlandım” ifadelerini kullanmışlardır. Sıra olmadan önce öğretmen, takla minderini nöbetçi öğrenci tarafından okul bahçesine indirtmiştir. Öğretmen, çocuklara güreş esnasında karna vurmama, kalbe zarar vermeme, kafaya vurmama, boynu tutup çevirmeme gibi uyarıları söylemiştir. Bu uyarıların nedenine; zarar görebileceklerini, nefes almakta zorlanacaklarını, arkadaşlarına zarar verirse etkinlikten istenen verimin alınmayacağını, mutlu olmak yerine üzüleceğimizi ve kalp kıracağımızı, tehlikeleri en aza indirerek risk almamız gerektiği belirtilmiştir. Daha sonra sıra olunup dışarı çıkmıştır. Dışarı çıkıldığında bahçede takla minderini gören öğrenciler heyecanla takla minderine koşmuş ve takla atmaya başlamışlardır. Ç5 “Öğretmenim bunun üstünde mi güreş yapacağız” sorusunu öğretmene yöneltmiştir. Evet cevabını alan Ç5 “Kalkın daha fazla takla atmayın bunun üstünde güreş yapacaktıymışız” diyerek minderin üstünde olan ve üstüne çıkmaya çalışan arkadaşlarını uyararak onları minderden uzaklaştırmıştır. Elleriyle arkadaşlarını etrafa savurma hareketi yapmıştır. Uzaklaşmaya da “Ya Ç2, haydi!” şeklinde söylenerek kolunda tutma eylemi gerçekleştirmiştir. Ç5’i tüm çocuklar dinlemiş ve minderin gerisinde durmuşlardır. Öğretmen kuralları hatırlatarak ikişer olarak öğrencileri minder üstüne davet etmiştir. Yarışmayan çocuklar yarışan çocuklara tezahürat yapıp alkış tutarak desteklemişlerdir. Çoğu zaman sınıfta daha çok hareketli olan, daha çok konuşan, arkadaşları üstünde liderlik kurabilen çocukların daha çok desteklendiği ve isminin söylendiği fark edilmiştir. Yarışmayan çocuklar yarışan çocukları izlerken sürekli güldükleri, kahkaha attıkları, mutlu oldukları, dikkatle izledikleri fark edilmiştir. Kazanan arkadaşları için kendileri kazanmış gibi “Ç1 kazandı, yaşasın!” demişler ve yerlerinde zıplamışlardır. Ç1 yarıştığı arkadaşına karşı güreşi kazanmıştır ve elini uzatıp “Tebrik ederim arkadaşım” demiştir. Bunun üstüne diğer çocuklar da kaybeden arkadaşlarına “Ben

kazandım ama sen de çok güçlüydün”, “İyiydın”, “Ben de seni tebrik ederim” gibi söylemlerde bulunmuşlardır. Hava soğuk olduğu için öğrenciler dışarı montlarıyla çıkarılmışlardır. Çocuklardan bazıları yarışırken montlarını çıkartıp en yakınlarındaki arkadaşlarına “Bunu tut” diyerek montlarını vermişlerdir. Etkinlik sonunda öğretmen de çocukların içine karışmış ve birlikte yarışmışlardır. Öğretmen etkinliğe katıldığında çocuklar daha çok mutlu olmuştur. Hepsi tek tek öğretmenle yarışmak istemişlerdir. Güreşme esnasında öğrencilerin arkadaşlarına tezahürat yaptıkları fark edilmiştir.



Görsel 17: Güreşen çocuklar



Görsel 18: Güreşen çocuklar

Görsel 17’de iki öğrencinin güç kullanarak birbirlerini devirmeye çalıştıkları görülürken arkadaşlarının dikkatli bir şekilde izlediği görülmektedir. Aynı şekilde Görsel 18’de de arkadaşlarını dikkatlice izleyen çocuklardan birinin arkadaşlarına alkış tuttuğu ve yüzünde gülümseme olduğu görülmektedir.



Görsel 19: Kural ihlali yapan çocuk



Görsel 20: Kahkahayla izleyen çocuklar

Etkinlik esnasında yarışan Ç8 kural ihlali yapmıştır (Görsel 19) ve Ç8le arasında geçen bir diyalog şu şekildedir: “Öğretmen boyun yok dedi, öğretmen boyun yok dedi.” “Boynunu tutmadım ki” “Öğretmenim Ç8 boynumu tutuyor” “Tutmadım Ç5, tamam haydi”. Öğretmen burada kuralları tekrar hatırlatmış ve durum tehlikeli bir hal almasın diye olaya müdahalede bulunmuştur.

Etkinlik sonrası yapılan bireysel görüşmede öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Tablo 4*Etkinlik 5'in sonunda yapılan görüşme soruları ve cevapları*

Sorular	Bu etkinliği tekrarlamak ister misin?	Etkinlik esnasında kendini nasıl hissettin?	Arkadaşlarınla bu etkinliği yapmak seni nasıl hissettirdi?	Bu etkinlik sayesinde doğadan neler öğrendin?	Bu etkinlikte arkadaşlarından ne öğrendin? Anlaşamadığınız bir şeyler oldu mu? Olduysa nasıl çözümlendi?	Bu etkinliği arkadaşlarınla ya da öğretmenle değil tek başına yapsaydın neler olabilirdi?	Etkinlikte en riskli bulunduğun durum neydi?	Bu etkinlikte seni rahatsız eden bir şey oldu mu? Olduysa nedir? Neden?
Ç1	Evet	Güçlü, çünkü sizi yendim	Çok iyi	Doğadaki sporları	Güreşirken birbirimize zarar vermemeyi Çünkü verirken kötü olur. Canımız acır	Tek başıma yapamazdım ve de sıkılırdım çünkü arkadaşlarım yok	Başımıza vurmak	Olmadı
Ç2	Evet, yarın yine yapalım	İyi	İyi	Dağa tırmanma, minderde	Birlikte güreş yapmayı	Yapmazdım çünkü arkadaşım yok	Yoktu	Hayır

				savaşma, ok atma								
Ç3	Evet	İyi	Mutlu	Sporları	Birlikte oyun oynamayı	Tek başıma yapmazdım çünkü siz yoksunuz	başına çünkü vurmadık birbirimize	Yoktu	çünkü	Hayır		
Ç4	Evet	Güzel	O da güzel	Atın üstündeki sporu	-	Sıkılırdım gelirdim	sınıfa	Eğer boynumuzu şey yaparsak (elini döndürüyor) zarar görebiliriz		Hayır olmadı ki		
Ç5	Yaparım	Mutlu	Mutlu bir de güçlü	Yeni sporlar Eee neydi adı ya. Bu atın üstündeki spor bir de dağa tırmandıkları spor Ama isimlerini şimdi unuttum	Ben Ç8'i yenerim sandım ama o beni yendi	Tek yapılmaz ki güreş için iki kişi lazım		Hiç yoktu		Olmadı		
Ç6	Evet	İyi	Komik	Eee sporları Çok var	Bir şey öğrenmedim	Üzülürdüm arkadaşlarım yok çünkü		Dikkatli		Olmadı		

Ç7	Evet	İyi	Çok iyi	Bir sürü spor ama en güzeli bizim yaptığımızdı Zaten diğerlerini yapamayız	Dikkatli oyun oynamayı	Üzülürdüm ve yapamazdım çünkü kimse yokken nasıl yapayım?	Düşmek	Olmadı
Ç8	Evet	İyi	İyi.	Güreşi. Ama biz yağ sürmedik (karnını göstererek gülüyor)	Güreşi dedim ya	Yapmazdım Tek başıma komik olur	Yoktu	Hayır
Ç9	Evet	İyi	İyi	Güneşi	Oyun oynamayı ama mesela böyle dikkatli olmalıyız	Sıkılırdım. Çünkü öyle	Yoktu	Hayır
Ç10	Evet	İyi	İyi	Yarışma	Yarışma	(Omuz silkme - hareketi yaptı)		Hayır
Ç11	Evet	Mutlu	Çok iyi	Sporu	Dikkatli olma	Oynamam	Hayır	Olmadı

6. Soyacak ve Bıçakla Salatalık Doğrama Etkinliği

Altıncı olarak planlanan bu etkinliğe on bir çocuk katılmıştır. Etkinlik yaklaşık altmış dakika sürmüştür. Araştırmacı, sınıfa her öğrenci için salatalık, soyacak ve bıçak getirmiştir. Etkinlik öncesi Tema Vakfı'nın "Toprak Dersem Çık" videosu (3 dakika 55 saniye) izletilmiş ve Tema Vakfı'nın toprak posterleri incelenerek meyve-sebzeler üstüne konuşulmuştur. Sınıfın içinde araştırmacı tarafından oluşturulan açık hava öğrenme merkezinde bulunan ahşap çocuk bıçakları, bu etkinlik uygulanmadan bir hafta önce çocuklara kullandırılmıştır. Ahşap çocuk bıçakları ile doğranması basit olduğu için etkinlikten bir hafta önce muz doğratılmıştır. Dönem başından beri de çocuklar ahşap çocuk bıçağını oyun hamurları oynarken ve dramatik etkinliklerde kullanmışlardır. Çocuklara bıçak kullandırma aşamalı bir şekilde verilmiştir. Öncelikle ahşap çocuk bıçağıyla muz (Görsel 27); keskin bir bıçakla salatalık, daha keskin bir bıçakla havuç doğratılmıştır. (Bu etkinlik ilerleyen başlıklarda detaylandırılmıştır.) Bıçaklarda farklılık olduğu gibi doğranan meyve-sebzede de yumuşaktan sert aşamalı ilkesi benimsenmiştir. Her üç uygulamada da öğrenciler sıralarını heyecanla beklemişler, birbirlerini dikkatlice izlemişler, sınıfın içinde uyumlu olmuşlardır. Bazı çocukların uygulanan üç etkinlikte de benzer tepkileri verdiği görülmüştür. Ç5'in her üç uygulamada da "Önce ben yapayım, ne olur öğretmenim?" dediği; Ç1'in "Ben bunu evde de kullandım" dediği; Ç7'nin eline bıçağı alınca önce geri çekilme tepkisi verip bir kere soyduğunu ve doğradığını görünce cesaretlendiği; Ç10'un destek verildiği zaman etkinliği tamamlayabildiği görülmüştür.

Etkinlik zamanında öğretmen içi gözükmeyen bir kutunun içinden soyacağı, bıçağı ve salatalıkları çocuklarda merak uyandıracak şekilde yavaşça çıkartmıştır. Bu riskli oyun materyallerini gören çocukların ilk tepkisi şaşırma olmuştur. "Aaa bıçak", "Şunun adı neydi (soyacağı kastediyor)", "Yoksa o salatalıkları biz mi doğrayacağız?" şeklinde cümleler kurarken birbirlerine şaşkınlıkla baktıkları, gülümsedikleri gözlemlenmiştir. Ç1, Ç10 ilk başta tedirgin olmuşlar "Biz nasıl yapacağız?" şeklinde bir soru öğretmene yöneltmişlerdir.

Etkinlik esnasında Ç10'un soyacağı ve bıçağı öncelikle dikkatlice incelediği ve yavaş yavaş işlemi yaptığı görülmüştür. Zorlanmış. Kendisi doğrama esnasında annesiyle de sebze doğradığını belirtmiştir. "Mutlu" diye kendini ifade etmiştir.

Ç11’de aynı şekilde zorlanmış ve öğretmenin göstermesi, destek olması üstüne soyacağı kullanabilmiştir. “Yapmak için çalışıyorum” diye ekleme yapmıştır. Ç11, bıçakla salatalık doğrarken de büyük parçalar halinde doğramıştır.

Ç7, soyacağı kullanma esnasında “Böyle mi?” diye soru sorarak onay beklemiştir. Çok dikkatli ve yavaş çalışmıştır. Öğretmenin soyacağı nasıl kullanacağını söylemesi ve göstermesi üstüne öğretmeni dinleyerek başarabilmiştir. Ç7 arkadaşlarını da sessiz ve saygılı bir şekilde incelemiştir. Etkinlik esnasında “Haydi sıra bize gelsin” diyen çocuklara öğretmen “Hepinize soyduracağım” deyince Ç2 ve Ç5 “Yaşşşşassınn” nidasında bulunmuştur.

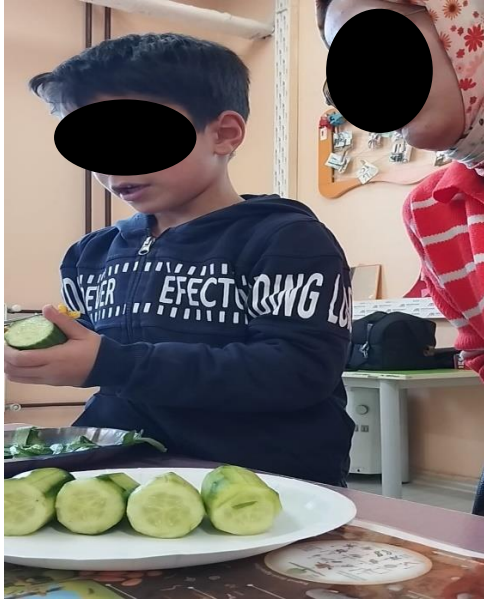
Ç6, etkinlik esnasında daha önce soyacak kullandığını, annesine yardım ettiğini, patates soyduğunu belirtmiştir. Peşinden de salatalık soymanın patates soymaktan daha kolay olduğunu eklemiştir. Benzer şekilde Ç1 de daha önce elma soyduğunu ve salatalık soymanın elma soymaktan daha kolay olduğunu belirtmiştir. Ç6 ve Ç1 ince detaylı çalışmıştır ve hiç salatalık kabuğu bırakmamıştır. Her iki çocuk bıçak kullanırken salatalığı ince dilimlere ayırdığı görülmüştür. Ç9 ise daha önce hiç soyacak kullanmadığını belirterek salatalığın bir kısmını soyduğunu görünce rahatlamıştır. Öğretmen desteği ile sebze yi bir yandan tutarken bir yandan doğraması gerektiğini öğrenmiştir. Ç5’e sıra geldiğinde arkadaşları “Kes” söyleminde bulunmuştur. “Siz soyacağı ilk defa mı kullandınız?” şeklinde sohbet başlatan Ç5’e arkadaşları cevap vermiş “Ben ilk, ben ilk değil, ben elma soydum” şeklinde diyalog aralarında geçmiştir. Ç5, tehlikeli aletleri kullanırken “Annelerimizi çağırmalıyız” demiştir.

Ç8’in hızlı tavırları dikkat çekmiştir. Soyacağı daha önce hiç kullanmadığını, ninesinin ve annesinin izin vermediğini belirten Ç8 kahkaha atarak hızlıca soymuş ve bu durumdan mutlu olarak yerine oturmuştur. “Ninem bana sen elini kesersin sana soyacak veremem diyor” diye belirtmiştir. Aynı şekilde bıçağı da gülerek, hızlı bir şekilde kullanmıştır. Salatalığın en son elinde kalan kısmını da yan yatırıp doğramıştır. Öğretmen “Parmağında dikkat et” uyarısında bulunmuştur. Öğretmen her öğrenci için bu uyarıda bulunduğunu fark etmiştir.

Etkinlik esnasında gelişen bir durum üstüne öğretmen çocuklardan doğada neler bulunduğunu saymalarını istemiştir. İzledikleri videoların ve keşiflerin etkisiyle

her çocuk farklı farklı cevaplar vermiştir. Öğretmen çocukların cevaplarının çok çeşitli olduğunu ve etkinliklere ilk başladığında bu cevapları almadığını belirtince Ç5 “Çünkü o zamanlar bilmiyorduk” demiştir. Okulun çevresini ve yaşadıkları köyü tanıdıkları buna yönelik cevaplar verdikleri görülmüştür: “Ev, kar, buz, insan, evin önünde ağaç, bitki, köpek.” Yine etkinlik esnasında “Salatalığın doğranması kolaydı ben size doğranması daha zor olan sebzeleri getireyim mi?” diye soru yönelten öğretmene çocuklar; “Evet” cevabını vererek ayağa kalkıp heyecanlanmışlardır. O sırada Ç5 “Ben zoru çok severim” demiştir. Arkadaşları ona katılarak “Ben de severim” şeklinde yanıt vermişlerdir.

Çocuklar salatalık kabuklarını soyarken soyacağın sınıfta kalmasını istemişlerdir, “Burada kalsın” demişlerdir. Bıçağın kalmasını istememişlerdir. Bunun nedenini “zarar görebiliriz” şeklinde açıklamışlardır. Salatalığın soyulan kabuklarıyla göz maskesi yapılmıştır. Bu esnada çocuklar çok mutlu olmuşlar, sakın sakın yaklaşık 10 dakika uzanmışlardır. Daha sonra salatalık kabukları kompost yapılmak üzere bir kenara ayrılmıştır.



Görsel 21: Arkadaşlarıyla iletişimdeki çocuk **Görsel 22:** Gülen çocuk

Görsel 21’de arkadaşlarına soyacağı ilk defa kullanıp kullanmadığını soran çocuk vardır. Etkinlik esnasında arkadaşlarının da yapıp yapmadığını merak ederek onlarla iletişime geçerek salatalığı soymuştur. Görsel 22’deki çocuk da benzer şekilde

kahkaha atarak arkadaşlarına bakmış ve etkinliğine devam etmiştir. Ç8 etkinlikten keyif almış ve hızlı bir şekilde yapıp yerine geçmiştir.



Görsel 23: Salatalığı farklı doğrayan çocuk **Görsel 24:** Salatalık dilimi büyük çocuk

Görsel 23 ve 24’te farklı çocukların salatalık doğrama stillerine yer verilmiştir. Buna göre salatalığı daha ince yapmak isteyen çocuk bıçağı yan tutarak doğramaya çalışmıştır. Kas gelişimi akranlarına göre daha geride olan çocuk ise salatalık dilimlerini daha büyük yapma eğiliminde olmuştur.



Görsel 25: Destek alan çocuk



Görsel 26: Destek almayan çocuk

Görsel 25 ve 26’da soyacak kullanımı için destek verilen ve verilmeyen çocuklar yer almaktadır. Etkinlik her an öğretmenin gözetiminde olduğu için çocuklar ihtiyaç duydukları an destek alabilmişler, ihtiyaç duymadıklarında ise tek başlarına çalışmışlardır.



Görsel 27: Ahşap bıçakla muz doğrama



Görsel 28: Poster inceleyen çocuklar

Görsel 27 ve 28 bu etkinlik uygulanmadan öncesinde yapılan etkinlikleri göstermektedir. Bıçak kullanımı aşamalı olarak verildiği için riskli materyal verilmeden önce Görsel 27’deki gibi ahşap çocuk bıçağı eşliğinde muz doğratılmıştır. Görsel 28’de doğayı temele alan etkinliğe geçişte köprü görevi gören Tema Vakfı’na ait “Yeryüzünün Bitki Örtüsü Toprak” posterini yer almaktadır. Çocuklar etkinlik öncesinde detaylı bir şekilde bu posteri incelemişlerdir.

Etkinlik sonunda doldurulan formda sadece bir öğrenci (Ç6) üzgün yüz ifadesini boyamıştır. Diğer tüm çocuklar mutlu yüz ifadesini boyamışlardır. Etkinlik sonrası yapılan bireysel görüşmede öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar şu şekildedir:



Tablo 5

Etkinlik 6'nın sonunda yapılan görüşme soruları ve cevapları

Sorular	Bu etkinliği tekrarlamak ister misin?	Etkinlik esnasında kendini nasıl hissettin?	Bu materyallerden hangisini kullanmayı en çok sevdin?	Bu etkinlik sayesinde doğadan neler öğrendin?	Bu etkinlikte arkadaşlarından ne öğrendin? Anlaşamadığınız bir şeyler oldu mu? Olduysa nasıl çözümlendi?	Bu etkinliği arkadaşlarıyla ya da öğretmenle değil tek başına yapseydın neler olabilirdi?	Etkinlikte en riskli bulduğun durum neydi?	Bu etkinlikte seni rahatsız eden bir şey oldu mu? Olduysa nedir? Neden?
Ç1	Evet	İyi hissettim	Soyacak Çünkü annemle de soyacak kullanıyorum	Kabukları incelemeyi, ağaçların yanındaki kuşların öteceğini	Bunu arkadaşlarıma sormadım	(Avuç göstererek) içini elimi Bıçak tehlikeli şeydir çok bir rahatsız etti boynuma giriyordu		

Ç2	Evet	Mutlu	Soyacak	Domates patlıcan salatalık yemeğe konulur	Bıçağı kullanmayı ama ben yavaşça kullandım Onlar bazen hızlı kullandı	Dikkatlice yapardım	Bıçak	Hayır
Ç3	Evet	Mutlu	Soyacak	Bir şey öğrenmedim	Ondan da bir şey öğrenmedim	Keserken sen yanımda olmasaydın ben çok üzgün olurduym Kesmezdim	Bıçak	Olmadı
Ç4	Evet	İyi	Soyacak	Kelebek Atatürk ve yıldızlar	Etkinlik iyi geçti	Tek başıma olsaydım oturup keserdim yine	Bıçak kullanmak	Olmadı
Ç5	Evet	Mutlu	Soyacak	Ağaçları korumamızı çünkü bize doğa sebze veriyor	Bir şey öğrenmedim	Kendim soyardım kendi kendime de oynardım	Hiç yoktu	Hiç olmadı
Ç6	Evet	İyi	Soyacak	Bilmiyorum	Bir şey öğrenmedim	Üzüldümdü, arkadaşlarım yok çünkü	Bıçak	Olmadı
Ç7	Evet	İyi	Soyacak	Ağaç dikmeyi	Önce kesmeyi sonra yerine koymayı	Elim kesilebilirdi ama kesilmedi	Bıçak	Olmadı

Ç8	Evet	Bıçak Kestim (düşünüp üst üste bu cevapları verdi	Bıçak	Doğa yemek veriyor	bize	Yardımlaşmayı	Yapmam	Bıçak	Hayır
Ç9	Evet	İyi	Soyacak	Doğadaki evleri	-		Yalnız yapmaya çalışırdım	Bıçak	Hayır
Ç10	Evet	İyi	Bıçak	Salata veriyor turp, havuç altında var	doğa Mesela mesela toprağın patates	Bir şey öğrenmedim öğretmenim	Yalnız olsaydım kendim yapardım	Bıçak	Hayır
Ç11	Evet	Mutlu	Bıçak	Salatalık		Beklemek	Yapmam	Hayır	Hayır

Tablo 3’de görüldüğü üzere çocukların birçoğu soyacağı daha çok sevmiş olup bıçağı riskli bulmuştur. Kendilerini süreç içinde iyi hissetmişlerdir.

7. Buz Kırma ve Sapan Etkinliği

Yedinci olarak planlanan bu etkinliğe on bir öğrenci katılmıştır. Etkinlik yaklaşık kırk dakika sürmüştür. Etkinlik hava şartlarının soğuk olduğu, okul bahçesinin buzla kaplı olduğu bir gün yapılmıştır. Çocuklara okul bahçesinde yer alan buzları kırabilmeleri için tokmak, ritim çubuğu gibi ahşap materyaller verilmiştir. Kırdıkları buzlar ile oyun oynamaları için bir adet ahşap sapan materyali çocuklara sağlanmıştır. İlk olarak dışarı çıkacaklarının haberini alan çocuklar “Oley, yaşasın” tepkilerini verip sınıf içinde koşmaya başlamışlardır. Hazılanıp çıkarken birkaç öğrencinin “Dışarı... dışarı...” şeklinde ritim tutup şarkı söyledikleri duyulmuştur.

Bahçeye çıkmak için hazırlıklarını tamamlayan öğrencilerle dışarı çıkmıştır. Okul merdiveninden inerken yine hızlıca koşup bahçenin dört bir yanına dağılan çocukları öğretmen düdüğ çalarak yanına çağırmıştır. “Doğa bize bugün buz verdi. Biz de okul bahçemizde bulunan buzları kırmak için çıktık. İsterseniz bu materyallerle isterseniz başka bir şekilde buzları kırıp buz parçalarıyla oyun oynayabilirsiniz. Sapanı da buraya bırakıyorum.” şeklinde konuşma yapan öğretmen çocuklara “Başlayabilirsiniz” komutunu verince çocukların yüzlerinde gülme ifadesi belirmiştir. Çocukların hepsi ritim çubuğu ile buz kırmaya çalışmışlardır. Bu esnada bireysel çalıştıkları gözlenmiştir. Çocukların bağırdığı ve buzı kırmak için efor sarf ettikleri görölmüştür. Arada bir ritim çubuğunu bırakıp tokmak alan çocuklar daha fazla güç kullanmış ve “Al sana, al buz, kırıl, aaa, ay” şeklinde nidalarda bulundukları fark edilmiştir. Daha sonra Ç8’in “Öğretmenim ben bunları bırakacağım” deyip materyalleri bırakıp ayağıyla buzun üstünde zıplayıp kırmaya çalıştığı görölmüştür. Bunu gören diğer çocukların da “Ben de bıraktım, ben de bırakıyorum” dediği duyulmuştur. Ve tüm çocukların ayaklarıyla buz kırmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Buz kırma esnasında hemen hemen her kırdıkları parça için “Öğretmenim bak, öğretmenim kocaman kırdım, bu kırılmıyor öğretmenim” şeklinde öğretmenle iletişime geçtikleri gözlenmiştir. Kırdıkları buzların büyüklükleri hakkında konuşmuşlardır. Öğretmen nötr davranıp çocuklara cümlelerini yansıtmıştır.

Aynı şekilde birbirleri ile de diyaloğa geçtikleri görölmüştür. “Bak Ç5 nasıl kırdım”, “Benimki kocamann oldu seninki nasıl Ç1?”, “Bak burası çok sert kırılmıyor”, “Çekil bir de ben deneyeyim” şeklinde cümleler kurmuşlardır.

Buz kırdıktan sonra Ç1 “Ben sapan alacağım” demiştir. Bunun üzerine Ç11’de sapanı yönelmiştir. Ç1 “Ben kullanayım sana vereceğim” demiştir. Ç1 sapan kullanırken Ç11, Ç1’in arkasına geçmiştir. Bunun üzerine diğer çocukların da sapan kullanmak için kendi kendilerine sıraya geçtikleri görülmüştür. Sırayı bozan arkadaşlarını ya da sıraya yeni dahil olan arkadaşlarını Ç1“Arkaya, arkaya geç” şeklinde uyarmıştır. Çocuklar genel olarak kurallara riayet ederek oyunu tamamlamışlar bir tane bulunan oyuncuğu da kendi aralarında dönüşümlü olarak paylaşmışlardır.

Sapan kullanırken kimi çocuğun eldivenini taktığı kiminin takmadığı görülmüştür. Takmayanların elinin üşümediğini söyledikleri duyulmuştur. Sapan için sıra beklerken Ç2, Ç7, Ç8 ve Ç5 sıradan ayrılmış yerden kırdıkları buz parçalarını alarak en uzağa kim fırlatacak yarışını başlatmışlardır. Çok uzağa fırlatabildiklerinde “Ooo, Ç7 seninki ne kadar uzağa gitti” şeklinde şaşırma eyleminde bulunmuşlar ve birbirlerini geçmeye çalışmışlardır. Bunun için kolunu arkaya atarak atmaya çalışma, kolunu döndürerek birden atmaya çalışma gibi farklı atış stilleri denemişlerdir. Uzak-yakın gibi öğretilen kavramların oyun esnasında pekiştiği görülmüştür.

Ç6, sapan kullanmayı ve tutmayı bilmediğinden “Nasıl yapacağım öğretmenim” demiştir. Bunu duyan Ç5 ve Ç7 arkadaşlarının yanına gitmiştir (Görsel 30). Ç5 “Böyle tutacaksın Ç6” demiştir. Tutuş şeklini göstermiştir. Daha sonra şu cümleleri eklemiştir: “Tuttuktan sonra eline bir buz parçası al ve buraya yerleştir, ipi kendine doğru çek ve eee hızlıca bırak.” “O zaman olacak”. Bunu deneyen Ç6 buzı atamamıştır ve çocuklar hep birlikte gülmeye başlamışlardır. Ç2 de gelmiş ve Ç6’ya “Böyle yapacaksın Ç6” diye bir kere yaparak göstermeye çalışmıştır. Yanlış yaptıkları, sapanı ters tuttukları arkadaşlarına doğruyu göstermişlerdir. Arkadaşlarına sapanı gösteren çocukların arkadaşlarını dikkatlice izledikleri görülmüştür. Sırası gelenlerin isimlerini söyleyerek tezahürat eşliğinde arkadaşlarına destek olmuşlardır. Ç11 ve Ç9’un sıradan ayrılıp ritim çubuğu ile buz kırmaya devam ettiği görülürken Ç2, Ç8’e buz fırlatmıştır. “Öğretmenim Ç2 bana buz fırlattı” diye arkadaşını şikayet eden çocuk öğretmenin yanına gelince Ç2 “Tamam yapmayacağım” demiştir. Bunun üzerine bazı çocukların buzları alıp havaya fırlattıkları ve güldükleri gözlenmiştir. Buzu havaya fırlatma esnasında çocuklar birbirlerine dikkat etmişlerdir. Ç2 sapanı eline atıp buzı

ileriye atmaya çalışırken Ç6, Ç2'nin önüne geçmiştir ve Ç2 onu arkaya geçmesi, zarar görmemesi için uyarmıştır. Böylece kimi çocukların sapan kullanmak için sırada olduğu, kiminin buz kırmaya devam ettiği kiminin de ürettikleri oyunları oynadıkları gözlenmiştir. Ç6 bahçede yere düşmüştür. “Çok güzel düştüm öğretmenim” demiştir. Kalktıktan sonra buz kırmaya devam eden öğrenci “Bu çok sert, kırılmıyor” diye bağırınca arkadaşlarının ona destek olup aynı buz kütlesi üstünde çalıştıkları görülmüştür. Benzer şekilde yere düşen Ç8 kahkaha atmıştır. İkinci kere yere düşmüş ve “Yine düştüm, canım acımadı ki” söyleminde bulunmuştur. “Buz kayıyor” cümlesini kuran Ç8'i duyan ve düştüğünü gören bazı arkadaşları kendilerini buz olan kısımdan geriye çekmişlerdir. Bazı çocuklar ise buzda daha çok kaymayı denemişler ve buz üstünde koşmuşlardır.

Öğretmenin “Buz parçalarıyla başka ne yapılabilir?” sorusunu sorması üstüne erkek öğrencilerin “Buz futbolu..” diye bağırdıkları ve orta boy bir buz parçasıyla oyun oynadıkları fark edilmiştir. Bahçede koşup buzı tıpkı bir top gibi düşünmüşlerdir. Ç1 “Öğretmenim ben biraz koşacağım” diyerek koştuğu, Ç3'ün “Ben de” dediği görülmüştür. Tek başlarına koşarken bu durumdan mutlu oldukları yüzlerindeki mutluluk ifadesinden anlaşılmıştır. Bu esnada Ç11, Ç9, Ç10 ve Ç4'ün uzağa geçip sadece arkadaşlarını izledikleri görülmüştür.

Etkinlik sonunda doldurulan formda çocuklardan on kişi mutlu yüz ifadesini bir kişi şaşkın yüz ifadesini (Ç6) boyamıştır. Daha sonra görüşme sorularına geçilmiştir.



Görsel 29: Tokmakla buz kıran çocuk



Görsel 30: Yardımlaşan çocuklar

Görsel 30’da çocukların kendi aralarında yardımlaştığı görülmektedir. Ç6, sapanı kullanamamıştır ve iki arkadaşının ona anlatım yapıp gösterdiği görülmektedir.



Görsel 31: Buzda koşan çocuklar



Görsel 32: Buz kıran çocuklar



Görsel 33: Kurallara uyan çocuklar

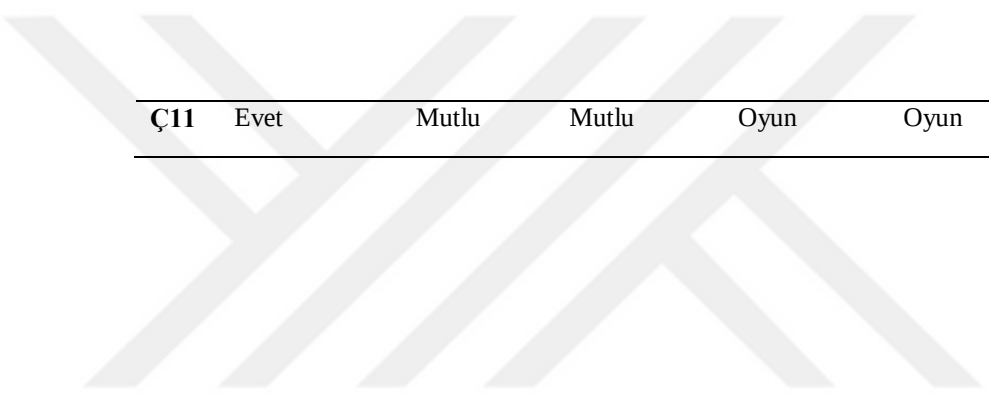
Görsel 33’de çocukların sapan kullanmak için sıraya girdikleri görülmektedir. Ç1’in sıraya girmesi için Ç3’ü uyardığı ve sonradan geldiği için arkaya geçmesi gerektiğini eliyle gösterdiği görülmektedir.

Etkinlik sonrası yapılan bireysel görüşmede öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Tablo 6*Etkinlik 7'nin sonunda yapılan görüşme soruları ve cevapları*

Sorular	Bu etkinliği tekrarlamak ister misin?	Etkinlik esnasında kendini nasıl hissettin?	Arkadaşlarınla bu etkinliği yapmak seni nasıl hissettirdi?	Bu etkinlik sayesinde doğadan neler öğrendin?	Bu etkinlikte arkadaşlarından ne öğrendin? Anlaşamadığımız bir şeyler oldu mu? Olduysa nasıl çözümlendi?	Bu etkinliği arkadaşlarınla ya da öğretmenle değil tek başına yapseydın neler olabilirdi?	Etkinlikte en riskli bulduğun durum neydi?	Bu etkinlikte seni rahatsız eden bir şey oldu mu? Olduysa nedir? Neden?
Ç1	Evet	Çok iyi	İyi hissettim	Buzlara bastığımızda ses çıkartması	Sapan kullanmayı	Annemle yapardım	Sapanla gözümüze buz gelirse diye korktum	Olmadı
Ç2	Hıhı	İyi	İyi	Buz fırlatmayı buz kırmayı	Birlikte buz fırlatmayı	Tek başıma sapanla değil oyuncaklarla oynardım	Buz fırlatma	Hayır

Ç3	Evet	Mutlu	Üzgün çünkü Ç11 burama vurdu (kolunu gösteriyor)	Buzun yerde olduğu ve farklı farklı kırıldığı	Hayır	Oynamazdım gidip kaydırdım kayardım	Olmadı	Hayır
Ç4	Evet	İyi	İyi	Buzu kırmayı, buzla oyun oynamayı	Sırayı bozmamayı	Yapmazdım çünkü sıkılırdım	Buzu havaya fırlatmak	Olmadı
Ç5	Evet	Mutlu	İyi	Zaten bildiğim şeylerdi	Ben öğrenmedim ama Ç6'ya sapan kullanmayı öğrettim	Tek başıma buz yine kırardım ama fırlatmazdım çünkü kimse yok	Bence yoktu.	Hiç olmadı.
Ç6	Evet	İyi ama şaşırdım	Çok iyi	Buz, soğukbulut	Ç2 ve Ç5 bana sapanı gösterdi ben yine yapamadım Çok komikti	Çok üzgün olurdum çünkü arkadaşlarım yok	Buz kırmak Çünkü zordu	Hayır
Ç7	Evet	İyi	Güzel	Buzun içinde su var	Sapanı birlikte tutmayı birlikte oynamayı	Üzülürdüm çünkü arkadaşlarım yanımda değil	Buzun elimi üşütmesi	Hayır
Ç8	Evet	İyi	O da iyi	Buz	Bir şey öğrenmedim	Sen yoksan ne yapayım orada	Düşmek	Hayır
Ç9	Gerek yok	İyi	İyi	-	Birlikte koştuk, birlikte oynadık birlikte buz böyle attık	Siz olmasanız korkardım	Tehlike yok	Olmadı
Ç10	Evet	İyi	İyi	Buzu kırmayı	Sıra olup öyle atacağız buzu	Kendime oynardım	Immm,yok	Hayır



Ç11	Evet	Mutlu	Mutlu	Oyun	Oyun	Ben tek oyun	Yok	Hayır
-----	------	-------	-------	------	------	--------------	-----	-------

8. Duvara Tırmanma Etkinliği

Sekizinci olarak planlanan bu etkinliğe on öğrenci katılmıştır. Etkinlik yaklaşık otuz dakika sürmüştür. Öğretmen sınıf içindeyken okul bahçesine çıkıldığında duvara tırmanacaklarını söylemiştir. Çocuklar başta duvara tırmanmanın yasak olduğunu söylemişlerdir. Öğretmen ise “Ben izin versem ne olur?” diye bir soru çocuklara yöneltmiştir. Çocuklar “Evet, bu bizim çok hoşumuza gider, en çok benim hoşuma gider” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Ç5, “Hemen sınıf içindeki işlerimizi bitirip dışarı çıkalım” diye heyecanlanmıştır. Ç11’in koşup öğretmene sarılması üstüne tüm çocuklar dışarı çıkacakları ve duvara tırmanacakları için sevinç gösterilerini öğretmene sarılarak göstermişlerdir. “Teşekkür ederiz öğretmenim” demişlerdir.

Hazırlanıp dışarı çıkıldığında çocuklar her zamanki gibi etrafa dağılmışlar ve öğretmenin komutunu beklemeden duvara doğru koşmuşlardır. Dönüp birkaç kez öğretmene bakan çocuklar “Öğretmenim tırmanalım mı?” diye sormuşlardır. “Evet” cevabını alan çocuklar okulun bahçe duvarlarına tırmanmayı denemişlerdir. Bu esnada erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha hızlı olduğu görülmüştür. Ç4, etkinlik boyunca hiç duvara tırmanmayı denemeyip sadece arkadaşlarını izlerken Ç9 ise bir iki kere deneyip yapamayınca geriye doğru çekilmiş ve o da arkadaşlarını izlemeye başlamıştır. Bunun nedenine de “Birazcık korkuyorum” cevabını vermiştir.

Genelde bireysel olarak tırmanmaya başlayan çocukların duvarı inceledikleri görülmüştür. Ç8 duvarda bir çıkıntı fark etmiş ve oradan duvar üstüne çıkıp oturmuştur. Ç2’de arkadaşının o çıkıntı üstünden duvara çıkabildiğini fark edince o da aynı yöntemle duvara tırmanmış ama oturmamıştır. Emekleme davranışı ve ardından yapabildiğini görünce ayağa kalkma davranışını göstererek duvar üstünde yürümüştür. Bunu gören Ç8’de aynı davranışları yapmıştır. Daha sonra duvarın üstüne Ç3’de çıkabilmiş ve art arda emekleme davranışı göstermişlerdir. Bunu yaparken dikkatli ilerledikleri ve sadece önlerine baktıkları görülmüştür. Ç5 ise “Ben onlar gibi yapmayacağım” diyerek duvara tırmanmak için yeni bir yer bulmaya çalışmıştır. “Duvara tırmanmak için okulun demirlerinden yardım alacağım öğretmenim” demiştir. Bireysel olarak çalışmak üzere arkadaşlarından biraz uzaklaşmıştır.

Çocukların her duvara çıkma ya da tırmanmaya çalışma davranışlarında mutlu oldukları, güldükleri arkadaşları ya da öğretmeniyle iletişime geçerek ona bakılmasını istedikleri görülmüştür. Duvara tırmanma hızını ayarlayamayan Ç8 okulun dışına çıkmış ve herkes bu duruma kahkaha atmıştır. Okulun arka tarafından içine doğru duvardan girmeye çalışan Ç8 yapamayınca okulun kapısından girmiştir. Bu esnada oldukça gülmüş ve arkadaşlarını da güldürmüştür. Duvara tırmananların tırmanmayanlara hafif tebessüm ettikleri görülmüştür. Duvardaki çocukların ellerini uzatarak duvara tırmanmaya çalışan arkadaşlarına yardım etmeye çalıştıkları görülmüştür. Okulun içine kapıdan giren Ç8, yine aynı davranışı yapmak üzere duvara doğru koşmuştur.

Çocukların duvara tırmandığını gören ve öğretmeni görmeyen okul müdürünün cama çıkıp öğrencilere “Yavrum inin oradan” diye bağırdığı duyulmuştur. Öğretmen kendisini gösterince okul müdürü “Aman hocam, başımıza iş açmayın. Çocukların tam yanlarında durun” demiştir. Daha sonra tırmanma işlemi devam ederken okulun bahçesine köpek gelmiştir. Köpek bir tur attıktan sonra duvara tırmanıp okulun dışına çıkmıştır. Bunu gören çocuklar “Öğretmenim köpek de bizimle etkinlik yapıyor, aaa köpek de tırmandı, öğretmenim bak köpek de duvarın üstüne çıktı” şeklinde şaşırma eyleminde bulunmuşlardır (Görsel 38). Yorulan çocuklar dinlenmek üzere duvardan inmiştir. Çocuklar sırayla dinlenmek üzere duvardan inince etkinlik sonlanmıştır. Bu etkinliğin üstünden günler geçmesine rağmen çocuklar öğretmene hemen her gün “Dışarı çıkıp duvara tırmanalım mı?” teklifinde bulunmuşlardır. Dışarıya etkinlik yapmak için çıkıldığı esnada duvara tırmanmak için izin almışlardır. “Etkinlik bitince yine duvara tırmanalım mı?” demişlerdir.



Görsel 34: Yardımlaşan çocuklar



Görsel 35: Çıkıntıyı kullanan çocuk



Görsel 36: Koşan çocuklar



Görsel 37: Duvardaki çocuklar

Görsel 34'te çocuklardan biri duvara tırmanmıştır. Diğer ikisi nasıl yaptığını öğrenmek için arkadaşlarının yanına gitmiştir. Duvardaki çocuk arkadaşlarına anlatım yapmakta ve nasıl tırmandığını göstermektedir. Görsel 35'de ise duvardaki çıkıntıyı fark eden Ç8, "Buradan tırmandım" dediği için benzer yolla çıkmaya çalışan Ç6 dikkati üzerine çekmiştir. Görsel 36'da çocukların karda hızlıca koşup duvarın yanına gittikleri gözlemlenirken görsel 37'de aynı şekilde duvarda emekleyen çocuklar

gözükmektedir. Daha sonra bu çocuklar birlikte ayağa kalkıp ayakta da duvar üstünde yürümüşlerdir.



Görsel 38: Köpeğin geldiğini gören çocuklar

Etkinlik esnasında okul bahçesine köpek gelmiştir. Görsel 38’de köpeğin duvar üstüne çıkıp atladığı görülmektedir. Bunu ilk Ç1 fark etmiş ve heyecanla arkadaşlarına bağırmıştır. Köpeğin de onlarla beraber etkinlik saatinde olduğunu düşünerek “Öğretmenim köpek de bizimle beraber etkinlik yapıyor” diyerek belirtmiştir. Yine aynı görselde Ç3’ün Ç1’in ayağını tutarak duvara tırmanmasında yardımcı olduğu görülmektedir.

Etkinlik sonrası yapılan bireysel görüşmede öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Tablo 7

Etkinlik 8'in sonunda yapılan görüşme soruları ve cevapları

Sorular	Bu etkinliği tekrarlamak ister misin?	Etkinlik esnasında kendini nasıl hissettin?	Arkadaşlarıyla bu etkinliği yapmak seni nasıl hissettirdi?	Bu etkinlik sayesinde doğadan neler öğrendin?	Bu etkinlikte arkadaşlarından ne öğrendin? Anlaşamadığınız bir şeyler oldu mu? Olduysa nasıl çözümlendi?	Bu etkinliği arkadaşlarıyla ya da öğretmenle değil tek başına yapsaydın neler olabilirdi?	Etkinlikte en riskli bulduğun durum neydi?	Bu etkinlikte seni rahatsız eden bir şey oldu mu? Olduysa nedir? Neden?
Ç1	Evet	İyi	Çok güzel	Karla oynamayı duvara tırmanmayı merdivenden tırmanmayı	Ç3 duvara çıkmama yardım ettiği için çok güzeldi ama gözüme kar gelirse diye korktum.	Sıkılabılırdım	Duvara tırmanırken biraz korktum çünkü yapamadım	Olmadı
Ç2	Evet hem de her gün	İyi	İyi	Duvara tırmanmayı	Ben onlardan daha hızlı duvara tırmandım	Üzgün olurdum çünkü yoksunuz	Eee tırmanma	Hayır
Ç3	Evet	İyi	Çok iyi	Duvara tırmanma	Birbirimize yardımcı olmayı	Tek başıma parkta oynardım	Kartopu	Hayır

Ç4	Evet	İyi	İyi	Duvarın üstüne çıkmayı ama ben çıkmadım	-	Bir şey olmazdı tek başıma oynardım	Duvara tırmanma çünkü düşebiliriz	Olmadı
Ç5	Evet hem de hepsini her gün	Mutlu	Mutlu ve eğlenceli. Ç8 çok komikti	Doğada etkinlik yapmayı	Ben yardım istemedim ama onlar birbirlerine yardım ettiler Ç1 beni kovalayacaktı ama Ç7 ona engel oldu tırmanarak beni korudu	Duvarдан düşebilirdim	Dikkatli olduk o yüzden yoktu	Hiç olmadı
Ç6	Evet	İyi	İyi	Kar kartopu yapma duvara tırmanma	Birlikte oynamak	Kötü olurdu	Duvara tırmanmak	Hayır
Ç7	Evet	İyi	Güzel ve iyi	Hayvanları korumayı onlara zarar vermemeyi Bir de tırmanmayı	Birlikte duvara tırmanmaca oynamayı	Üzülürdüm çünkü arkadaşlarım yanımda değil	Tırmanmak ve düşmek	Nasıl ineceğim diye düşündüm ama sen zaten in dedin
Ç8	Evet	İyi	İyi	Kar, buz, su	Birlikte oynamayı	Yapmazdım	-	Hayır
Ç9	Evet	İyi	İyi	Tırmanmak	Birlikte koşmayı	Yapmazdım sınıfta dururdum	Yoktu	Olmadı
Ç10	Evet	Mutlu	Mutlu	Karda koşmak, tırmanmak	-	Oyun oynamazdım çünkü yoksunuz	Olmadı	Olmadı

9. Buz Hokeyi Etkinliği

Dokuzuncu olarak planlanan bu etkinlik yaklaşık altmış dakika sürmüştür. Etkinliğe sekiz öğrenci katılmıştır. Havaaların gittikçe daha da soğuk olmasıyla beraber öğrenci sayısı azalmıştır. Kimi zaman sadece üç öğrenci okula geldiğinden etkinlik yapılması ertelenmiştir. Bunun nedeni de okulun köyün yerleşim yerinin dışında kalması ve anasınıfı öğrencilerinin küçük olmasından dolayı velilerin soğuk hava koşullarında çocuklarını okula göndermemesidir.

Etkinliğe başlanmadan önce hava durumu üstüne konuşmalar yapılmış çocukların dikkati hava durumu üstüne çekilmiştir. Karlı, buzlu, güneşli, sisli, yağmurlu, parçalı bulutlu havadan sonra çocuklara kendi bulundukları yerin nasıl bir hava durumuna sahip olduğu sorulmuştur. “Kar, buz, bazen güneş” cevabı alındıktan sonra öğretmen “Bugün doğa bize kar ve buz vermiş biz de sıkı sıkı giyinip dışarı çıkacağız ama çok üşürseniz bana bunu mutlaka söyleyin” demek isterken daha cümlesi bitmeden “Dışarı, dışarı” şeklinde çocukların sınıfta nidalar attığı görülmüştür. Öğretmen bugün bahçemizdeki kar ve buzları inceleyeceklerini, buzda kayma ve hokey oyunu oynayacaklarını söylemiştir. Ahşap çubuklar, ritim çubuğu ve ahşap kılıç yanına alan öğretmen sınıftaki çocukların da hazırlanmasına yardımcı olmuştur. Daha sonra dışarı çıkılmıştır.

Merdivenler dahi buzlu olduğu için dikkatli ve yavaş bir şekilde merdivenden inilmiş ve oyunun oynanması için bahçenin en çok buzlu olan kısmına gidilmiştir. Çocuklar hemen durumu fark etmiş “Öğretmenim burası çok kayıyor”, “Evet öğretmenim çok kayıyor” , “Kayıyor vallahi” şeklindeki deneyimlerini öğretmenleriyle paylaşmışlardır. “Amacımız kaymak ve buzun bize verdiği imkânlarla etkinlik yapmak” cevabını veren öğretmeni duyan çocuklar öncelikle birkaç tur bahçede koşma davranışı göstermiş ve dikkatlice kayıyor gibi yapmışlardır. Ç5: “E, biz nasıl oynayacağız öğretmenim, parkur mu yapacaksın?” deyince öğretmen kutudan ahşap blokları çıkarıp minik bir kale yapmıştır. Karşıya yapılacak diğer kaleyi çocuklara bırakıp “Benimkinin aynısını birlikte karşıya yapın” demiştir. Çocuklardan Ç5 ve Ç8 hemen ahşap blokları almış ve yapmaya başlamışlardır. Diğer çocuklar arkadaşlarını incelemiştir. Ç5 blokla aynı hizada olsun diye hizalama yapmaya çalışmış problem çözmüştür (Görsel 41). Ç8’de karşıdaki kaleye bakarak aynısını

oluşturmuştur. Diğer arkadaşları da “Aynısı oldu” demiştir. Birlikte inceleme yapmışlardır. Daha sonra ritim çubukları ve ahşap küp bloğu öğrencilerine veren öğretmen kaleye ilk golü atanın kazanacağını söylemiştir. Ç5 ve Ç8 küpe çok hızlı vurduklarından küp oyun alanının dışına fırlamıştır. Küpü almaya giderken Ç5 “Öğretmenim bak çok kayıyoruz, o yüzden dikkatliyim” demiş ve küpü alıp geri gelmiştir. O esnada Ç8’in hızlıca koşmaya çalıştığı arkadaşlarının onları izlediği görülmüştür.

Çocuklar oyuna adapte olmaya çalışırken okulun zili çalmıştır. Ve bahçeye hem ilkokul hem ortaokul gelmiştir. Anasınıfı öğrencilerinin ne yaptıklarını merak eden öğrenciler oyuna dâhil olmak istemiştir. Öğretmen de kendi öğrencilerinin sürece daha iyi adapte olabilmeleri için oynamalarına izin vermiştir. İki ortaokul öğrencisini yarıştıran öğretmen ortaokul öğrencilerinden “Hocam vallahi keşke anasınıfı olsaydık”, “Hocam hava çok soğuk değil mi?”, “Hocam burası kayıyor çocuklar düşmesin” şeklinde dönütler almıştır. Ortaokul öğrencilerinden sonra iki ilkokul öğrencisine de oynatan öğretmen zil çalınca onları uğurlamıştır. Sıranın kendi sınıfına geldiğini belirtirken Ç2 ve Ç6’nın buzda kaymaya çalıştıklarını fark etmiştir. Ç3 ve Ç4’te onlara gülmüştür ve hafif eğimli buzlu kısımda dikkatlice yürüyüp koştukları görülmüştür. Diğer çocuklar da buz hokeyi oynamak için sırasını beklemiştir.

Çocukların bu şekilde kendi aralarında ikiye ayrıldıkları görülmüştür. Bir kısım çocuk hokey oynamak için beklerken bir kısım çocuk buzda kayma oyunu oynamaya başlamışlardır (Görsel 39). Diğer arkadaşlarının eğlencesi ve gülmesi çocukların dikkatini çektiğinden dolayı buzda kayma oyununa daha çok katılım gösterilmeye başlanmıştır. Öğretmen de ikiye ikiye öğrencilerini alıp buzda hokey oyununu oynatırken diğerlerini serbest bırakmıştır. Ç5 “Daha fazla buz” diyerek ayağıyla karı temizlemeye ve buzları ortaya çıkarmaya çalışmıştır. “Benimkine bakın ben nasıl yapıyorum” yönlendirmesini arkadaşlarına yapmıştır. Ç2, Ç8, Ç1, Ç6’da arkadaşına dâhil olmuştur. Okulun bahçesine köpek gelmiş ve çocukları izlemeye başlamıştır. Ç6 “Köpek de oynamak istiyor” demiştir.

Buz hokeyi oynarken dikkat çeken durumlardan bazıları şunlardır: Çocuklar rastgele eşleşmelere seslerini çıkarmamışlardır. Hatta ilk oynasın diye Ç2, Ç5’e

sırasını vermiştir. Çocuklar oynarken sürekli gülmüşler, küp blok oyun sahasının dışına çıkınca koşarak almaya gitmişlerdir. Oyunda yavaş olunmasını fark edenler oyunu daha uzun oynamışlar ve kaleye gol atabilmişlerdir. Attıkları gol karşısında “Gool” diye sevinen öğrencilerle arkadaşları da beraber sevinmiş ve “Aferin sana Ç6” şeklinde destekte bulunmuşlardır. Kale buzun veya çarpmanın etkisiyle bozulunca öğrenciler birlikte yardımlaşarak ve sıralarını bekleyerek yapmışlardır. Gerektiğinde birbirlerine tezahürat yaparak destek olmuşlardır.

Öteki tarafta buzda kayma oyununu çocukların ilerlettiği görülmüştür. Ç5 “Güzelce karı açalım, daha çok buz çıksın ortaya. İşte o zaman kayalım” demiştir. Bireysel olarak değil ikişer eşleşerek kaymaya çalışmışlardır. El ele tutunmuşlar koşmuşlardır ya da birisi eğilip arkada dururken birisi de ayakta ellerini tutup arkadaşını sürükleyerek buzda kaydirmiştir. Kayarken düşen Ç3’e arkadaşı Ç2 yardım etmiştir (Görsel 43). Ç2 ve Ç6 oyunu başlatan olarak gittikçe hızlanmışlardır. Genel olarak Ç2, Ç6’yı buzda çekerken kendi aralarında anlaşıp yer değiştirmişlerdir. Ç4 ve Ç9’da onlara dâhil olmuşlar ama bir iki kere deneyip çekimser bir şekilde arkadaşlarını izlemeye başlamışlardır. “Ç3 ben de yapacağım” deyince Ç8, “Dur sana yardım edeyim demiştir” ikisi de eşleşerek oyuna devam etmiştir. Sırayla birbirlerini buz üstünde çektikleri görülmüştür. Ç5’in kendi kendine koştuğu ve kayıp düştüğü görülmüştür. Hemen ayağa kalkan Ç5 “Yineee” diye bağırıp aynı etkinliği üç dört kere tekrarlamıştır. Ç1 ve Ç3 de eşleşip kaymışlardır. Daha sonra Ç6 “Ç4 senin boyun uzun bizi çeksene” demiştir ve Ç4 söyleneni yaparak Ç6’yı buzda aşağı doğru çekmiştir. Tüm bu etkinlik esnasında etkinliği yapanlarda da etkinliği izleyenlerde de mutlu yüz ifadesi vardır.

İkili eşleşmelerden sonra Ç2, Ç6 ve Ç8 birleşmişler tıpkı bir tren gibi kaymışlardır. Kendi aralarında yavaş yavaş koordine olmuşlardır. Birbirlerine de yavaş yavaş adapte olmuşlardır. Hızlarını karşılıklı olarak ayarlamışlardır. Ç5 “Haydi buz trenine deyip arkadaşlarını heyecanlandırmıştır ve hepsi tıpkı bir tren gibi arka arkaya oturup birbirlerinin belini ya da omzunu tutmuşlardır. Ç5 tüm çocukları çekmeye çalışmıştır ama tren kopmuştur. Bunun üstüne çocukların “Ç5 yavaş yavaş yapacaksın”, “Yavaş Ç5” şeklinde arkadaşlarına uyarıda bulunmuşlardır (Görsel 42). Oyun bu şekilde devam etmiştir. Çocuklar heyecanlı bir şekilde sırayla birbirlerini

buzda kaydırmaşlardır. Ç6 öğretmenini de buzda kaymaya davet etmiş “Öğretmenim sen de gel hep beraber kayalım” teklifinde bulunmuştur.

Oyun devam ederken Ç5 öğretmenin yanına gelerek sınıfta bulunan gözlem kutularını almak istediğini ve toprağı inceledikleri gibi karı da incelemek istediğini öğretmene söylemiştir. Öğretmen de izin verince sınıftan birkaç tane gözlem kutusu alıp gelen Ç5 “Bakın ben kar inceleyeceğim” demiştir. Karı alıp gözlem kutusunda koyarak büyüteciyle inceleyen Ç5 önce öğretmene sonra da arkadaşlarına göstermiştir. “Kar çok beyaz, çok büyüdü” şeklinde konuşmalar yapan Ç5’e birtakım arkadaşları da katılmak istemiştir ve gözlem kutularını alıp onlar da kar doldurup incelemiştir. Etkinlik öğlen arası için zil çalıp diğer sınıfların dışarı çıkmasıyla sonlanmıştır ve sınıfa dönülüp form doldurulup bireysel görüşmeler sağlanmıştır. Etkinlik sonunda doldurulan formda bir çocuk şaşkın yüz (Ç4), bir çocuk korkmuş yüz (Ç9) altı çocuk da mutlu yüzü boyamıştır.



Görsel 39: Buzda kayan çocuklar



Görsel 40: Buz hokeyi oynayan çocuk

Görsel 39’da birbirlerine tutunmaya ve kaymaya çalışan çocuklar görülmektedir. Kendi aralarında ikili eşleşen çocuklar birbirlerine destek olarak buzda dikkatlice oynamışlardır. Görsel 40’da da birbirlerine destek olan çocuklar gözükmektedir. İki çocuk buz hokeyi oynarken diğer çocuklar arkadaşlarına, “Yavaş vur” komutları ya da tezahüratlar eşliğinde destek olup arkadaşlarını incelemiştir.



Görsel 41: Kaleyi ayarlayan çocuklar



Görsel 42: Buzda kayan çocuklar



Görsel 43: Yardım eden çocuk



Görsel 44: İki takıma ayrılan çocuklar

Görsel 44’te çocukların kendi aralarında iki takıma ayrıldıkları görülmektedir. Bir kısım çocuk buz hokeyine devam ederken bir kısım çocuk buzda kayma oyunu oynamaktadır.

Etkinlik sonrası yapılan bireysel görüşmede öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar şu şekildedir:



Tablo 8

Etkinlik 9'un sonunda yapılan görüşme soruları ve cevapları

Sorular	Bu etkinliği tekrarlamak ister misin?	Etkinlik esnasında kendini nasıl hissettin?	Arkadaşlarıyla bu etkinliği yapmak seni nasıl hissettirdi?	Bu etkinlik sayesinde doğadan neler öğrendin?	Bu etkinlikte arkadaşlarından ne öğrendin? Anlaşamadığımız bir şeyler oldu mu? Olduysa nasıl çözümlendi?	Bu etkinliği arkadaşlarıyla ya da öğretmenle değil tek başına yapseydın neler olabilirdi?	Etkinlikte en riskli bulduğun durum neydi?	Bu etkinlikte seni rahatsız eden bir şey oldu mu? Olduysa nedir? Neden?
Ç1	Evet	Çok iyi	Eğlenceli	Buzda kaymayı buzda oyun oynamayı	Birlikte yavaşça kaymayı oyunu birlikte oynamayı	Sıkıldım kimse yok	Kaymak	Imm yok
Ç2	Evet	İyi	İyi	Buz kar el ele tutuşup kayma	İlk başta hızlı kaydık ama sonra olmadı	Üzülürdüm çünkü bu oyun tek oynanmaz ki	Buz	Yok
Ç3	Evet	Güzel	Çok güzel	Buz kaygandır o yüzden	Birlikte oynamayı	Tek başıma olsaydım kaydırağa giderdim	Yok	Hayır

				yavaş olacağız					
Ç4	Evet	İyi	İyi	Kelebek ağaç yaprak çubuk ahşap	Oyunu oynamayı	Sınıfa gelirdim	Yok	Olmadı	
Ç5	Evet	Çok hissettim	iyi Ya öğretmenim çok eğlenceliydi	Oyunun adını Hokeyi.	Yavaş düşmeyiz	sürersek Tek başıma hokey oynayamam ki	Ben görmedim ama buzda kayıp düşebilirdik o zaman da yaralanabilirdik ya da kolumuza bir şey olurdu	Olmadı	
Ç6	Evet	Çok iyi	O da çok iyi	Eğlenmeyi	Ç2 beni tuttu ben de kaydım	Yapmazdım üzgün olurdum arkadaşlarım yok diye	Düşmek	Yok	
Ç8	Evet	Güzel	Çok güzel	Buz. Mesela birlikte oynamak, el ele tutuşmak	-	Oynamazdım çünkü sen yoksun	Yok	Olmadı	
Ç9	Evet	İyi	İyi	Soğuk havada dışarı çıkmayı	-	Tek başıma kara vururdum	Yok	Olmadı	

10. Kartopu Savaşı ve Karlı Rampadan Kayma Etkinliği

Onuncu olarak planlanan bu etkinlik yaklaşık kırk dakika sürmüştür. Etkinliğe on bir öğrenci katılmıştır. Etkinlik için yine karlı ve buzlu bir gün tercih edilmiştir. Çocuklara dışarıda kartopu savaşı yapılacağı söylenmiştir. Çocuklar çok heyecanlanmış ve bu heyecanlarını öğretmene sarılarak göstermişlerdir. Öğretmene “Seni çok seviyoruz” demişlerdir. Dışarı çıkacaklarını duyduklarında genel olarak bu tepkiyi veren çocuklar mutlu bir şekilde hazırlanmışlardır. Hazırlık esnasında birbirlerinin atkılarını ve şapkalarını takmaya çalıştıkları birbirlerine yardım ettikleri gözlenmiştir.

Dışarı çıkıldığı zaman çocuklar her zamanki gibi etrafa hızlıca koşmuşlardır. “Hava soğuk, evet öğretmenim hava soğuk” şeklinde havanın onlar için soğuk olduğunu belirtmişlerdir. Ancak okul bahçesinde ortaokulun futbol oynadığını fark eden öğretmen çocukları bahçenin başka bir alanına yönlendirmiştir. “Birbirinizin kafasına ve gözüne kartopu atmak yok, bu canınızın acımasına neden olabilir” uyarısında bulunan öğretmen çocukları serbest bırakmıştır. Çocukların koştukları, zıpladıkları ve kahkaha ile güldükleri gözlenmiştir. Birbirlerinin sırtına ve bacağına kartopu atmaya çalışmışlardır ancak erkek öğrencilerden Ç2 ve Ç8 oyunun kuralını biraz ihlal etmiş ve arkadaşlarının gözlerine kartopu atmışlardır. Bu esnada canı acıyan çocuklar öğretmene Ç2 ve Ç8’i şikâyet etmişlerdir. “Ç2 benim gözüme atıyor, Ç8 benim kafama atıyor”... Bu esnada gözüne kartopu gelen Ç1 yüksek sesle ağlamaya başlamıştır. Öğretmen hemen duruma müdahale ederek Ç1’in yanına gitmiştir. “Kartopu gözümüze gelirse canımız acıyabilir, Ç2 sen de lütfen dikkatli ol” diyerek kahkaha atıp kartopu ile oynamaya başlamıştır. Çocuk da hemen ağlamayı bırakıp oyuna adapte olmuştur. Ç11’in yere düştüğünü gören öğretmen “İsterseniz karda yuvarlanabilirsiniz” deyince “Yaşasın” nidası eşliğinde ancak izin çıkınca yuvarlanmaya başlamışlardır. Öğretmen de çocukların oyununa katılmış ve birlikte kartopu savaşı yapmışlardır. Ortamı daha da şenlendirip hız kazandırıldığını düşünen öğretmen yavaşça etkinlik içinden çıkmıştır. Çünkü öğretmen etkinliğe dahil olunca tüm çocuklar öğretmene kartopu atmaya başlamışlardır.

Etkinlik bu şekilde 20 dakikaya yakın devam etmiştir. Etkinlik esnasında yaşanan bazı durumlar şöyle gözlenmiştir: Ç5, “Öğretmenin yine duvara tırmanabilir

miyiz?” sorusunu öğretmene yöneltmiştir. Birkaç öğrenci hariç hepsi oyunun kurallarına riayet etmişlerdir. Yerde yuvarlanma etkinliğinden sonra bazı çocuklar eldivenlerini çıkartıp parka giderek eldivenleri demirlere vurup kardan temizlenmeye başlamışlardır. Bu tıpkı bir silsile gibi büyüyerek devam etmiş atkılarını çıkartıp çırpmışlardır. O esnada birbirlerine yardım ettikleri gözlenmiştir. Çocuklar birbirlerinin sırtına, atkısına ve bacağına vurarak karşılıklı olarak üstlerine kalan karı temizlemişlerdir. Bunu yaparken “Kar kaldı mı?”, “Dur ben sana yardım edeyim.”, “Baksana bir burada kar var mı?”, “Arkanı dön ben bakayım.” cümleleriyle birbirlerini yönlendirmişlerdir.

Bu temizleme işleminden sonra sınıfa gitmek için yola çıkılmıştır ancak öğretmen merdivenleri değil karla kaplı rampayı kullanarak çocukların okula giriş yapmasını istemiştir. “Gerçekten mi?” diye şaşırان çocuklar rampadan yukarı çıkmaya başlamışlardır. Sürekli karda kayıp, düşüp pes etmeden yukarıya varmaya çalışmışlardır. Erkek çocuklar daha hızlı bir şekilde yukarıya varmıştır ve aynı işlemi üç dört kere tekrarlayıp rampayı tıpkı bir kaydırak gibi kullanmışlardır. Yukarı her çıktıklarında “Öğretmenim yaptım” demişlerdir. Ç7’nin “Ben başardım haydi sıra diğerlerinde” dediği duyulmuştur. Düşüklerinde “Ben düştüm öğretmenim, ben kaydım öğretmenim” demişlerdir. O esnada yukarı çıkmaya çalışan arkadaşlarına da yardım ederek yolun yarısına kadar inip ellerini uzatmışlardır. “Elimi tut ben seni yukarı çekeyim”, “Elimi tut”, “Bekle orada ben sana yardım edeceğim” cümleleriyle rampadan yukarı çıkmakta zorlanan ve aşağı doğru kayan arkadaşlarına yardımcı olmuşlardır. Ç1, Ç3 ve Ç9’un rampanın yanındaki demirleri kullanarak çok yavaş bir şekilde yukarı çıkmaya çalıştıkları görülmüştür. Ç1 “Bana yardım edin” çağrısında bulunmuştur. Bunun üstüne yukarıda bulunan Ç2, Ç6 yardım etmişler ama Ç1 korkmuştur. Yüzünde de endişeli ve korkmuş ifadesi bulunan Ç1 “Öğretmenim ben korkuyorum ve yapamıyorum. Ben merdivenden çıksam olur mu?” demiştir. Bunun üzerine Ç9 “Ben de öğretmenim” demiştir ve iki öğrenci rampayı değil merdiveni tercih etmiştir. Yukarıya çıktıklarında “Şimdi daha güzel oldu” demişlerdir. Endişe duyan iki öğrenci bir daha bu durumu denemek istememişlerdir. Ama rampadan yukarı çıkan öğrenciler defalarda bu durumu tekrarlamışlardır. Üstleri tekrar kar olmuştur ve arkadaşlarıyla beraber temizlenip içeri girmişlerdir. Etkinlik sonunda kartopu ile

oynamayı ve rampadan kaymaya karşı ne hissettiklerine dair doldukları formda iki çocuk korkmuş (Ç1 ve Ç9), dokuz çocuk mutlu yüz ifadesini boyamıştır.



Görsel 45: Rampadan korkan çocuk



Görsel 46: Yardımlaşan çocuklar

Görsel 45’de iki Ç5 ve Ç9’un rampanın yanındaki demirlerden destek aldıkları görülmektedir. Yüzlerinde endişeli ifade bulunan iki çocuk da merdivenden çıkmak için geride doğru dönmüşlerdir. Görsel 46’da çıkamayan arkadaşlarına yardımcı olmaya çalışan Ç8 ve yardıma giden Ç2 görülmektedir.



Görsel 47: Kartopu savaşı



Görsel 48: Ağlayan çocuğa müdahale

Görsel 48’de Ç1, arkadaşı gözüne kartopu attığı için canı acımış ve ağlamaktadır. Öğretmen de duruma müdahale etmektedir. Civarındaki arkadaşlarının Ç1 ve öğretmeni dikkatle izledikleri görülmektedir.



Görsel 49: Karlı ve buzlu rampada çocuklar



Görsel 50: Yardımlaşan çocuklar

Görsel 50’de sınıfa gitme zamanı geldiği için çocukların üstlerini temizledikleri görülmektedir. Buna göre her öğrenci birbirinin üstünde bulunan karı temizlemiştir. Bu görselde de Ç1 dururken; Ç4 saçını temizlemekte, Ç2 şapkasını temizlemekte, Ç7 ise kolunu temizlemektedir. Çocuklar dönüşümlü olarak birbirlerine yardım etmişlerdir.

Etkinlik sonrası yapılan bireysel görüşmede öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar şu şekildedir:



Tablo 9

Etkinlik 10'un sonunda yapılan görüşme soruları ve cevapları

Sorular	Bu etkinliği tekrarlamak ister misin?	Etkinlik esnasında kendini nasıl hissettin?	Arkadaşlarınla bu etkinliği yapmak seni nasıl hissettirdi?	Bu etkinlik sayesinde doğadan neler öğrendin?	Bu etkinlikte arkadaşlarından ne öğrendin? Anlaşamadığınız bir şeyler oldu mu? Olduysa nasıl çözümlendi?	Bu etkinliği arkadaşlarınla ya da öğretmenle değil tek başına yapsaydın neler olabilirdi?	Etkinlikte en riskli bulduğun durum neydi?	Bu etkinlikte seni rahatsız eden bir şey oldu mu? Olduysa nedir? Neden?
Ç1	Evet ama o çapraz yerden çıkmaya gerek yok	İyi ama biraz tedirgin	O da iyi	Doğa bize kar vermişti bugün	Yardımlaşmayı	Tek kardan yapardım	başıma adam çapraz yer	O çapraz yerden çıkamamak ve saçlarım kar kapladı o beni rahatsız etti.
Ç2	İsterim	İyi	İyi	Kartopu acıtabilir can	Yardımlaşmayı temizlemeyi	kar	Tek oynardım	Olmadı

Ç3	Evet	Mutlu	Mutlu	Kar buz kaymak	Birlikte oynamayı kartopu oynamayı	oyun	Salıncakta sallanmayı	Risk yoktu	Olmadı
Ç4	Evet	İyi	İyi	Kartopu oynamayı	Yardımlaşmayı		Kartopu fırlatırdım ama duvara	Olmadı	Hayır
Ç5	Evet	Çok güzel	Rampa eğlenceliydi	Hiçbir şey	Oyunun kendisini öğrendim yine		Sıkılırdım çünkü siz yoksunuz	Yoktu	Olmadı
Ç6	Evet	Çok iyi	O da çok iyi	Doğada kar var ve bunu kullanıyoruz	Bir şey öğrenmedim		Çok üzgün olurdum çünkü arkadaşlarım yok	Yoktu	Olmadı
Ç7	Evet	Güzel ve dikkatli	İyi çünkü arkadaşlarımla oynarken çok eğlendim	Hava soğuktu	Birlikte oynamayı		Üzüldüm çünkü siz yoksunuz	Yoktu	Hayır
Ç8	Evet	Çok iyi	Çok iyi	Ev güneş kar soğuk kardan adam	Yardımlaşma, birlikte oynamak		Tek başıma havaya kartopu atardım	Risk yoktu	Hayır
Ç9	Hayır	İyi ama (cevap yok)	İyi	Kar önemli mesela su önemli mesela arkadaşlarımız önemli	-		Sıkılırdım	Yok	Yok
Ç10	Evet	Mutlu	İyi	Doğa güzeldir	Arkadaşlık güzeldir		Mutsuz olurdum	Yok	Hayır
Ç11	Evet	İyi	İyi	-	-		Dururdum	-	-

11. Soyacak ve Bıçakla Havuç Soyma Doğrama Etkinliği

On birinci olarak planlanan bu etkinlik yaklaşık yetmiş dakika sürmüştür. Etkinliğe sekiz öğrenci katılmıştır. Etkinliğe başlamadan önce sınıfta yapılan kompost, yer altında ve yer üstünde yetişen sebzeler, ağaçta yetişen meyveler üstüne sohbet edilmiştir. Çocukların kompost etkinliği hatırlanması, toprağı incelemeleri, resmettikleri komposta bakmaları istenmiştir. Çocuklar bu konuları ve yaptıkları uygulamayı iyi bir şekilde hatırlamış ve üstünde durarak sohbet etmişlerdir. Sonrasında öğretmen daha önce ahşap çocuk bıçağıyla kesilen muz etkinliğini, soydukları salatalığı ve doğradıkları salatalığı hatırlatmış çocukların bunlara dair fotoğraflarını göstermiştir. Hemen peşinden de içi görünmeyen bez bir torbadan çocuklarda heyecan ve merak uyandırarak içinden yavaşıca iki soyacak, iki bıçak ve havuç çıkarmıştır. Çocuklar hemen anlamış “Bugün de havuç mu soyacağız, bugün de havuç mu doğrayacağız?” sorusunu öğretmene yöneltmişlerdir. “Evet” cevabını aldıktan sonra kendi aralarında konuştukları, “Önce ben, hayır önce ben” dedikleri, “Geleyim mi öğretmenim” diyerek heyecanlandıkları görülmüştür. Öğretmen çocukları sırayla yanına almış diledikleri soyacakla havucu soyacaklarını söylemiştir. (Soyacaklardan biri yan tutuşa biri de dik tutuşa uygundur.) Daha sonra da alternatif iki bıçak sunmuştur. (Bıçaklardan biri diğerine göre daha keskindir.) Diledikleri bıçakla da havuçlarını doğrayacaklarını belirtmiştir. Aynı zamanda dikkatli olmaları gerektiğini, parmaklarıyla bıçağın arasındaki mesafeyi ayarlamaları gerektiğini, bir şey olursa her zaman destek olacağını söylemiştir.

“Soyacak kullanmaktan korkmuyoruz” diyerek çocuklar etkinliğe başlamıştır. O sırada Ç1 “Ben soyacaktan değil ama bıçaktan korkuyorum” demiştir. Çocuklardan hemen hepsi salatalık soyarken kullandıkları soyacağı tercih ederek havuç kabuklarını doğramıştır. Soyma işlemine devam eden çocuk dışındakiler arkadaşlarını saygıyla incelemiş ve doğa hakkında sohbet etmişlerdir. Kendi kendilerine sebzeleri, en sevdikleri meyveleri, soyacağı sevdiklerini, nasıl tuttuklarını birbirlerine anlatmışlar ve dikkatlice arkadaşlarını izlemişlerdir. İlk başta soyacakla soyamayan çocuklar “Öğretmenim benimki olmuyor” demiştir. Öğretmen de çocukların denemesi gerektiğini söylemiştir. Onlara cesaret vermiştir. Çocuklar da sürece devam etmiş ve başladıkları işin sorumluluğunu alarak soyma işlemini bitirmişlerdir. Soyma işlemi esnasında kabuğunu yere düşüren olursa masaya daha yakın oturan Ç4 ve Ç9

arkadaşlarının yere düşürdükleri kabukları onlara geri vermiştir. Çocukların yüzlerinde salatalığa oranla yüzlerinde zorlanma belirtisi görülmüştür. Soyan çocuk sessizce ve dikkatini vererek etkinliği tamamlamıştır. Ç5 ise “Bastırdığım için kolay soyuyorum” ifadesini kullanarak soyma işlemini hızlıca bitirmiştir. Ç3’te arkadaşlarına göre biraz daha zorlanarak soymuştur.

Soyma işlemi bittikten sonra doğrama işlemine geçilmiştir. “Kimden başlayalım?” sorusu üstüne çocuklar bağırarak “Ben, ben” diye tepkide bulunmuşlardır. Daha sonra sıra ile öğretmenin yanına gitmişlerdir. İki bıçağı da ortaya çıkarıp keskin ve daha keskin tanıtımını yapan öğretmenin yanında ilk olarak Ç4 gelmiş ve daha keskin bıçağı almıştır. Güzelce doğrama işlemine başlayan Ç4’e arkadaşı Ç9 “Ç4 nasıl yapıyorsun?” demiştir. Ç4 gülmüştür. Biraz zorlanıp bırakan Ç4’e arkadaşı Ç1 “Elini kesebilirdi o yüzden bıraktı” yorumunu yapmıştır.

Ç2 keskin bıçağı tercih etmiştir. Dikkatli bir şekilde doğramaya başlamıştır. Zorlandığı yerde bıçağı üstüne diğer elini de koyarak havucu bırakmış ve iki eliyle bıçağı bastırarak doğramak için çaba sarf etmiştir (Görsel 55). Havucun bir parçası o esnada yere düşmüş ve arkadaşları tebessüm etmiştir. O esnada Ç1 “Ben yavaş yavaş doğrayacağım” demiştir. Sıra Ç3’e gelmiştir. Ç3 daha keskin olan bıçağı seçmiştir. O esnada diğer çocuklar havucun doğrama sesini taklit etmişlerdir. Havucun daha sert olduğunu ve salatalığın daha çabuk doğranacağını söylemişlerdir. Ç3’de havucu doğrarken zorlanınca bir eliyle bıçağı tutarken diğer eliyle bıçağı baskı yapmıştır. “Haydi sıra bana gelsin” diye nidalar atan Ç5 koşarak etkinliğin başına gelmiştir. Ç5 daha keskin olan bıçağı tercih etmiştir ve çok hızlı bir şekilde doğramaya başlamıştır. Öğretmen bu esnada “Yavaş ol” uyarısında bulunmuştur. Daha sonra Ç7’ye sıra gelmiştir. Ç5 yerine geçerken Ç7’ye ismi ile tezahürat yapmıştır. Ç7 de daha keskin bıçağı tercih etmiştir. Gücünün yetmediği yerde arkadaşları Ç7’ye “Ç7 biraz bastır”, “Bıçağı daha güçlü tut” “Elinin mesafesini iyi ayarla” yönergelerini vermişlerdir.

Ç6 daha keskin olan bıçağı tercih etmiştir. Ç6’ya da Ç7’ye verilen yönergeler verilmiştir. Ç2, Ç6’ya “Zorlanırsan iki elinle kes” demiştir ve Ç6 da onu dinleyerek havucu kesebilmiştir. O esnada evde daha önce havuç doğranıp doğranmadığına dair bir sohbet çocuklar ve öğretmen arasında başlamıştır. Çocukların hepsi evde havuç doğramadığını belirtmiştir.

Daha sonra sıra Ç9'a gelmiştir. Ç9 keskin olan bıçağı almıştır ve “O elimizi keser” diyerek daha keskin olan bıçağı göstermiştir. Ç2, “Bak böyle doğrayacaksın” diyerek arkadaşına hayali bir havucu doğrar gibi yapmıştır. Havucun sonuna doğru gelince de Ç7 “Eline dikkat”; Ç5 ise “Parmağına dikkat, kesme uyarısını yapmışlardır. O esnada arkadaşının parmağını keseceğini düşünen Ç1 arkadaşının yanına gelip “Parmağını buradan çek” diyerek arkadaşının parmağını çektiği görülmüştür (Görsel 54). Sonra sıra Ç1'e gelmiş ve Ç1 de keskin olan bıçağı tercih etmiştir. Fakat daha ilk baştan zorlanınca ve arkadaşları onun için tezahürat yapınca bıçak değiştirip daha keskin olan bıçağı almıştır (Görsel 53). Ç1 biraz daha zorlanarak doğramıştır ve yorulduğunu belirtmiştir. Ç5 arkadaşına yardım etmek istemiştir ve yanına gelmiştir (Görsel 52). Zorlanırsan böyle kullan diyerek “Bu bıçağı buraya koy, elini de buradan tut ve bastır” demiştir. Yanından ayrılmıştır. Ç1'de arkadaşını dinlemiştir ve bu sayede havucu doğrayabilmiştir. Etkinlik tüm havuçların soyulup doğranması ve Ç2'nin “Yaşşşa şimdi yiyeceğiz” demesi üstüne sonlanmıştır.



Görsel 51: Soyacak kullanan çocuk



Görsel 52: Destekleyen çocuk

Görsel 52'de Ç1, havucu doğramakta zorlanmıştır. Ve arkadaşı Ç5 yanına gelmiştir. Zorlanırsan böyle kullan diyerek “Bu bıçağı buraya koy, elini de buradan tut ve bastır” demiştir. Yanından ayrılmıştır. Ç1'de arkadaşını dinlemiştir ve bu sayede havucu doğrayabilmiştir.



Görsel 53: Bıçak değiştiren çocuk



Görsel 54: Destekleyen çocuk

Görsel 53’de çocuk havucu doğraman için keskin bıçağı almıştır. Zorlandığını fark edince daha keskin bıçağı almak üzere bıçak değiştirdiği görülmektedir. Görsel 54’te havucun sonuna geldiği için arkadaşları tarafından “Parmağına dikkat et, eline dikkat et” ikazı alan Ç9 vardır. Bunu yerinden izleyemeyen Ç1 arkadaşının yanına gelip parmakları zarar görmesin diye havuçtan çekmiştir. “Dikkat et” uyarısında bulunmuştur.



Görsel 55: Farklı şekilde doğrayan çocuk



Görsel 56: Havuç doğrayan çocuk

Görsel 55'te Ç2, bir eliyle havucu tutup diğer eliyle bıçağı tutup doğrayamamıştır. Çözüm olarak bir eliyle bıçağı tutarken diğer eliyle bıçağa yumruk yapıp baskı yapmıştır. Böylece doğrayabilmiştir. Görsel 56'da Ç4'ün dikkatli bir şekilde havuç doğradığı görülmektedir. Zorlanmadan, sakın bir şekilde etkinliği tamamlamıştır.

Etkinlik sonunda soyacak ve havuç için iki ayrı form doldurulmuştur. Soyacakla etkinlik yapmanın nasıl hissettirdiğine dair yüz ifadelerinin boyandığı formda sekiz çocuk da mutlu yüz ifadesini boyamıştır. Bıçakla etkinlik yapmanın nasıl hissettirdiğine dair doldurulan formda beş çocuk mutlu yüz ifadesini, bir çocuk üzgün yüz ifadesini (Ç6), bir çocuk korkmuş yüz ifadesini (Ç9), bir çocuk da şaşkın yüz ifadesini (Ç1) boyamıştır.

Etkinlik sonrası yapılan bireysel görüşmede öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Tablo 10

Etkinlik 11'in sonunda yapılan görüşme soruları ve cevapları

Sorular	Bu etkinliği tekrarlamak ister misin?	Etkinlik esnasında kendini nasıl hissettin?	Arkadaşlarınla bu etkinliği yapmak seni nasıl hissettirdi?	Bu etkinlik sayesinde doğadan neler öğrendin?	Bu etkinlikte arkadaşlarından ne öğrendin? Anlaşamadığınız bir şeyler oldu mu? Olduysa nasıl çözümlendi?	Bu etkinliği arkadaşlarınla ya da öğretmenle değil tek başına yapsaydın neler olabilirdi?	Etkinlikte en riskli bulduğun durum neydi?	Bu etkinlikte seni rahatsız eden bir şey oldu mu? Olduysa nedir? Neden?
Ç1	Evet	Şaşkın	Şaşkın	Kompostla konuşmayı	Bıçakların farklı kesimlerini öğrendim	Elimi kesebilirdim	Havuç sertti onu buldum	Koktum şu parmağımı keseceğim diye (serçe parmağımı gösteriyor)
Ç2	Evet	İyi	İyi	İlmi havuç doğramayı havuç soymayı kabuklarını toprağa	Bir şeyler öğrendim Olmadı ama havuç doğraman güzeldi	Üzgün olurdum çünkü tek başına olmaz	Havuç doğramak	Hayır

				koymayı çöpe atmamayı					
Ç3	Evet	Mutlu	Çok mutlu	Havuç soymayı	-		Giderdim otururdum ben yapmazdım	Bıçak	Yok
Ç4	Evet	İyi	İyi o da	Havuç doğramayı	Öğrenmedim ıııı oyun		Bir şey olmazdı ki tek başıma keserdim	Bıçak	Olmadı
Ç5	Evet	Mutlu	Mutlu	Yeni soyacağı ve yeni bıçağı öğrendim onlar önceden sınıfta yoktu ve siz getirmemiştiniz	Onlardan bir şey öğrenmedim		Parmağımı kesebilirdim	Hiç görmedim ben risk çünkü siz vardınız	Olmadı
Ç6	Evet	Üzgün çünkü havuç çok sertti	İyi	Havuç toprak altında yetişir	-		Üzgün olurdum çünkü arkadaşlarımın olmaması beni üzgün yapar	Bıçak kullanmak	Bıçak kullanmayı çok da sevmedim
Ç7	Evet	İyi	İyi	Havuç kesmeyi, havuç soymayı, kompost yapmayı	Bıçağın kesebileceğini	elimi	Üzgün olurdum çünkü etkinliği sadece ben yapardım arkadaşlarım yapmazdı	Bıçak kullanırken elimi kesme düşüncesi	Bıçağın elimi kesme düşüncesi
Ç9	Evet	Biraz korktum	İyi	Havuç soğan turp patates bunlar toprakta yetişir ve bize	-		Korkardım	Yok	Olmadı



bunları doğa
verir

12. Ütü ile Doğa Mendili Yapma Etkinliği

On ikinci olarak planlanan bu etkinlik yaklaşık yetmiş beş dakika sürmüştür. Etkinliğe on öğrenci katılmıştır. Etkinlik öncesi çocuklardan doğada neler bulunduğuna dair sohbet etmeleri, yapılan doğa etkinliklerini hatırlamaları istenmiştir. Çocuklar durumları, olayları, etkinlikleri çok güzel hatırlamış ve öğretmene dönüt vermiştir. Çocuklar okulun çevresi, evlerinin çevresi hakkında sohbet etmişlerdir.

Öğretmen çocuklardan gözlerini kapatmalarını ve doğada en sevdikleri şeyi düşünmelerini istemiştir. Bunları resme dökeceklerini ama kimsenin görmesini ve duymasını istemediğini belirtmiştir. Daha sonra her çocuk sınıfın farklı bir köşesine konumlandırılarak (halının dört köşesi, masanın iki ucu gibi) birbirlerinin resim kağıtlarını görmemeleri sağlanmıştır. Öğretmen sırayla yanlarına gidip doğada en sevdikleri şeyin ne olduğunu, ne çizeceklerini sessizce kulaklarına söylemelerini istemiştir. Buna göre; Ç1: orman, Ç2: kar, Ç3: yağmur, Ç4: kedi, Ç5: bayrak, Ç6: toprağın altındaki sebzeler, Ç7: köpek, Ç8: duvara tırmanan çocuk, Ç9: güneş, Ç10: gül çizmiştir. Çizimlerini kurşun kalemle yaptıran öğretmen, keçeli kalemle boyamalarını ve resimlerini kenarlarından kesmeleri gerektiğini söylemiştir. Çocukların hepsi bu işlemi güzelce yapmıştır. Süreçte sınıf içinde sessizlik hakim olmuştur. Sessizce çalışan çocuklar resimlerini kestikten sonra birbirlerinin resimlerine bakmaya başlamışlardır. Ne çizdiklerini çözmeye çalışmışlardır. “Ben bayrak seviyorum bunu çizdim, peki sen?”, “Sen en çok çiçek mi seviyorsun?”, “Sen ne çizdin?”, “Bak benim kedime”, “Eyyy, öğretmenim Ç6’ya bak” şeklindeki cümleler sınıfta duyulmuştur. Daha sonra tüm resimler streç film ile kaplanmıştır. Bu süreçte sınıfta çember şeklinde oturulmuş, resimler incelenmiştir. İnceleme esnasında Ç5 “Öğretmenim büyüteç ve dürbün getirip daha yakından inceleyebilir miyim?” şeklinde bir soruyu öğretmene yöneltmiştir. “Öğretmen buna izin verince her çocuk büyüteç ve dürbün almak için yerinden kalkmıştır ancak materyal sınırlı olduğu için sadece altı kişi alabilmiştir. “Paylaşın tamam mı?” komutu üstüne Ç5 “Ben bakayım bakmayana da vereceğim”, Ç4 “Ben de vereceğim”, Ç1 “Ben de öğretmenim” diyerek ellerindeki materyalle inceleme yaptıktan sonra arkadaşlarıyla paylaşmıştır. İnceleme esnasında Ç8’in arkadaşlarının tüm resimlerine “Bak” deyip yüksek sesle güldüğü hatta kendini yere attığı gözlenmiştir. Bazı çocuklar bundan rahatsız olup “Öğretmenim Ç8 bizimle dalga geçiyor, bize gülüyor” şikayetinde bulunmuşlardır.

İnceleme işlemi bittikten sonra öğretmen bu resimleri bir mendile yapıştıracaklarını ama bunu yapıştırıcı ya da bantla yapmayacaklarını söylemiştir. “Nasıl olacak öğretmenim” söylemi üstüne öğretmen çantasından ütü çıkartmıştır. Çocukların ilk tepkisi “Neee” , “Ütü mü?”, “Ütü ile ne yapacağız?” demek olmuştur. Öğretmen ütü ile mendile baskı yapacaklarını ve ellerindeki resmin mendile geçeceğini söyleyince “Yaşşşasın”, “Nasıl geçecek ki” gibi sevinme ve şaşırma eylemlerini duymuştur. Öğretmen ütüyü kullanırken dikkat edilmesi gerekenleri çocuklara aktarmıştır. “Ütünün altına elimizi vurmamalım, kabloyu çekmeyelim, ütüyü aynı yerin üstünde sabit tutmalım, işimiz bitince ütüyü dik koyalım, ütü ile başımız arasındaki mesafeyi ayarlayalım, arada buharlı düğmeye basalım” gibi uyarılardan sonra ısınan ütünün buhar düğmesine basarak yerini göstermiştir. Ç1 ve Ç9’un kendini geriye çekip “Ay öğretmenim” dediği görülmüştür.

Resimlerini sırayla alıp ütü yapmaya gelen çocukların yüzlerinde genel olarak mutluluk ifadesi hakim olmuştur. İlk olarak Ç1 gelmiştir. Streç filme kaplanan resim mendilin üstüne konulmuştur, resim üstüne yağlı kağıt serilmiştir. Ütüyle baskı yapılmaya başlanmıştır. İlk o yaptığı için arkadaşları sonucunu epey merak etmiştir. “Ya öğretmenim ben çok heyecanlandım”, “Bakalım Ç1’in nasıl olacak?” “Haydi Ç1” cümleleriyle heyecanlarını dile getirmişlerdir. Ç1 çekimser bir şekilde gelmiştir. “Sınıfta ütü gördüğüme şaşırdım” demiştir. Buhar çıkaran düğmeye basıp basmama konusunda kararsız kalmıştır ve öğretmene danışmıştır. Buhar çıkaran düğmeye basınca kendini geri çektiği görülmüştür. İşlem bittikten sonra gülererek yağlı kağıdı kaldırmış ve arkadaşlarına resmini göstermiştir. “Nasıl oldu yav” cümlesini kuran Ç5, çok heyecanlandığını ve sıranın ona gelmesini beklediğini belirtmiştir. İlk etkinlikten sonra çocuklar ben de, ben de diyerek sıranın onlara gelmesini beklemişlerdir. Ç9, Ç4, Ç2, Ç10, Ç4 dikkatli bir şekilde yapmıştır. Ç8 yaparken sürekli arkadaşlarına bakıp gülmüştür (Görsel 57) onlara “Bu çok kolay” demiştir. Ç6 ütünü ağır olduğunu belirtmiştir. Arkadaşları Ç6’ya “Güzelce bastır”, “Alttaki düğmeye bas” demiştir. Ç7 gelince de “Bastır, bastır” nidalarında bulunmuşlardır. Ç5 “Resmi görebiliyorum” diyerek dikkatli bir şekilde resmi tamamlamıştır. Her etkinlik tamamlanıp arkadaşlarına doğru mendil gösterildiği zaman “Aaaa, çok güzel” denmiştir. Yapanlar dikkatlice izlenmiştir. Yapmayanlar yönerge vermiş ve heyecanla, sessizce ürünün ortaya çıkmasını beklemişlerdir. Ortaya çıkan mendiller sınıfta sergilenmiştir.

Etkinlik sonunda ütü ile etkinlik yapmanın nasıl hissettirdiğine dair doldurulan formda bir çocuk şaşkın (Ç7), dört çocuk korkmuş (Ç1, Ç9, Ç6, Ç10) bir çocuk üzgün (Ç3) ve diğer dört çocuk mutlu yüz ifadesini boyamıştır.



Görsel 57: Etkinlikte gülen çocuk



Görsel 58: Etkinliğini gösteren çocuk

Görsel 57’de etkinlik esnasında gülen ve arkadaşlarına dönüp bu durumu onlarla paylaşan bir çocuk görülmektedir. Aynı şekilde görsel 58’de de çocuğun etkinliğini arkadaşlarına gülümseyerek gösteriği görülmektedir.



Görsel 59: Ortaya çıkan mendiller



Görsel 60: Ütü yapan çocuk

Etkinlik sonrası yapılan bireysel görüşmede öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Tablo 11

Etkinlik 12'nin sonunda yapılan görüşme soruları ve cevapları

Sorular	Bu etkinliği tekrarlamak ister misin?	Etkinlik esnasında kendini nasıl hissettin?	Arkadaşlarınla bu etkinliği yapmak seni nasıl hissettirdi?	Bu etkinlik sayesinde doğadan neler öğrendin?	Bu etkinlikte arkadaşlarından ne öğrendin? Anlaşamadığınız bir şeyler oldu mu? Olduysa nasıl çözümlendi?	Bu etkinliği arkadaşlarınla ya da öğretmenle değil tek başına yapseydın neler olabilirdi?	Etkinlikte en riskli bulduğun durum neydi?	Bu etkinlikte seni rahatsız eden bir şey oldu mu? Olduysa nedir? Neden?
Ç1	Hayır	Korku	Mutlu	Ç7'nin köpek sevdiğini Ç5'in bayrak sevdiğini	Arkadaşlarım bastır dedi şeye mendile	El olabilirdi yangını	Ütünün altındaki düğme neydi adı buhar çıkartan düğme	Ütünün sıcaklığı beni rahatsız etti
Ç2	Evet	Mutlu	Mutlu	Yağmur mavi olmaz ama Ç3 mavi yapmıştı	-	Tek de yapardım ama dikkatli olurdum	-	Olmadı

Ç3	Hayır	Üzgün	Mutlu olabilirim	-	Herkes başka bir şey çizmiş	Yapmazdım, sınıfta sadece otururdum	-	Olmadı
Ç4	Evet	Mutlu	İyi	Çiçekleri	-	Üzülürdüm çünkü arkadaşlarım yok	Ütünün düğmesi çünkü çok ses çıkartıyor bir de sıcak	Olmadı
Ç5	Evet	Mutlu	Mutlu	Ütüyü yavaş kullanacağız bir de bastıracağız yoksa resim yapışmaz mendile	Kuzenim köpek seviyormuş	Büyükler olmasa elimizi yakabiliriz	Ütü	Olmadı
Ç6	Belki	Korku çünkü hiç ütü yapmadım evde	Arkadaşımla mutlu oldum	Bulut, çiçek	Olmadı ama ben Ç1'in resmini çok beğendim	Tek yapamazdım çünkü ütüyü siz getirdiniz sınıfa	Elimize değerse üzüldük çünkü canımız acırdı	Olmadı
Ç7	Evet	Şaşkın	Mutlu	Doğada her şeyin olduğunu	Kuzenimin bayrak sevdiğini ama onu yanlış yapmış. Bayrak kırmızı olur	Elimiz yanardı o yüzden bir elimi uzak tuttum	-	Olmadı
Ç9	Evet	Korku	O da korkmuş	Herkes farklı şeyler çizmiş	Olmadı	Elimiz yanardı	Ütü	Ütüye ilk dokunduğumda

Ç10	Evet	Mutlu	Mutlu	Bulut köpek	çiçek	Kâğıdı kaldıracağız	yavaşça	Tek elimiz yara alır	yaparsak	Ütü	Olmadı
------------	------	-------	-------	-------------	-------	---------------------	---------	----------------------	----------	-----	--------

13. Balta ve Keser ile Çıta Kıрма Etkinliği

On üçüncü olarak planlanan bu etkinlik yaklaşık kırk dakika sürmüştür. Etkinliğe dokuz öğrenci katılmıştır. Etkinlik öncesinde ağaclar, çiçekler, odun ve ahşaptan yapılan materyaller hakkında kısa bir Türkçe-sanat etkinliği yapıp Onur Erol'un Balta şarkısı eşliğinde sınıfta eğlence düzenlenmiştir. Daha sonra çocuklara dışarı çıkılacağı ve balta, keser ile bir etkinlik yapılacağı söylenmiştir. Çocuklar yine heyecanlanmış ve şaşırılmışlar. “Ne baltası, ne keseri?”, “Nerede yapacağız?” diye merakla sormuşlardır. Ç1'in “Öğretmenim hazırlanalım mı?” demesi üstüne tüm çocuklar dışarı çıkmak için hazırlanmaya başlamışlardır. Sınıfın önünde sıra olmuşlardır. Öğretmen sıra olan çocuklara okulun kazan dairesine gireceklerini oradan keser ve çıta alıp okulun arka bahçesine çıkacaklarını söylemiştir. (Okulun arka bahçesi ve kazan dairesi yönetim gereği yasaktır.) Bunu duyan öğrenciler “Müdür kızmaz mı?”, “Öğretmenim orası yasaklı bölge” tepkilerini vermişlerdir. Öğretmen de benim iznim ve gözetimim dâhilinde etkinlik yapmak için çıkabiliriz. Siz dikkatli olun ve benim sözümünden çıkmayın” uyarısını yapmıştır.

Daha sonra kazan dairesine inilmiştir (Görsel 66). Çocuklar sırayı bozmadan sakince inmiş ve ilk defa gördükleri kazan dairesine “Aaaa, burası sıcak, karanlık, burada bir sürü kömür ve odun var” tepkilerini vermişlerdir. Sıra ile okulun arka bahçesine çıkan çocuklara öğretmen, üç ayrı boyda büyük-uzun, orta ve küçük-kısa olmak üzere keser, balta çıkarmıştır (Buradaki çocuklar bu aletlere keser demektedir). Öğretmen istediklerini kullanarak çıtayı ortadan ikiye ayırmalarını istemiştir ve baştan başlayıp çocukları çıtayı ikiye ayırmak için yanına çağırıştır. Diğer arkadaşları ise pür dikkat çıtayı kırmaya çalışan arkadaşlarına destek olup, tezahürat yapıp, pür dikkatle izlemektedirler. Nasıl yapacaklarına dair yorumların yapıldığı da gözlenmiştir.

Çocuklara ilk olarak büyük-uzun, orta ve küçük-kısa olmak üzere keserler gösterilmiştir. Her çocuk teker teker ağırlığına, uzunluğuna bakıp incelemiştir (Görsel 63). Bu esnada büyük olana güldükleri ve “Çok büyük” şeklinde şaşırdıkları gözlenmiştir. İlk olarak Ç5 gelmiştir. Ç5 küçük-kısa keseri seçerek çıtayı taşın üstüne koymuş vurarak ayırmaya çalışmıştır. Çıtayı biraz çatlatınca mutlu olup daha güçlü vurduğu görülmüştür. Daha sonra orta boy baltayı almıştır. Ç7 arkadaşına “Şimdi iki

dakikaya kırarsın” demiştir. Ç5 “Başkasına vermeyeceğim ben deneyeceğim” derken diğer çocuklar doğadaki saçakları fark etmiştir. Doğada olan şeyleri saymaya başlamışlardır. Dağ, bulut, saçak, pencere, ev, kar, güneş, kamera demişlerdir. Çocuklar çıtayı kıran arkadaşları ile mesafelerini ayarlayabilmişlerdir. O sırada Ç5 “Ben yine bunu deneyeceğim” diyerek küçük-kısa keseri almıştır. Tekrar vurunca kırılmıştır ve Ç5 “Öğretmenim ben tekrar yapmak istiyorum” demiştir.

Sıra Ç3’e gelmiştir. Ç3’te küçük-kısa keseri almıştır. Çıtayı kırmaya çalışırken Ç8 “Öğretmenim benim aklıma bir şey geldi ama kimseye demeyeceğim, sıra bana gelince ben öyle yapacağım” demiştir. Daha sonra çocuklar kendi aralarında evlerinde bulunan keserlerin büyüklükleri hakkında konuşmuşlardır. O sırada hala çıtayı kıramayan Ç3’e arkadaşı Ç5 “Diğer keseri al” demiştir. Ç3 arkadaşını dinlemiştir ama Ç8 ve Ç5 arkadaşlarının yapamayacağını “Ç3 yapamayacak galiba” diyerek konuşmuşlardır. Bu konuşma esnasında okulun önüne ve köye kapanan yolu açmak üzere iş makineleri gelmiştir. Çocuklar karın temizleneceğini, yolların açılacağını bilerek bir müddet iş makinelerini izlemeye başlamışlardır. Buna da “Karı temizleyecek, okulun önünü açacak” demişlerdir. Ç3 yorulduğunu ve yapamadığını fark edip keseri Ç1’e uzatmıştır. Ç1 hızlıca orta boy keserle çıtaya vurmaya başlamıştır. Daha fazla yukarı kaldırmıştır. Sonra küçük-kısa boydaki keseri alarak deneme yapmaya başlamıştır. Ç5 bu seferde Ç1’in yapamayacağını düşünmüştür. “Yapamıyorsun Ç1, en büyük baltayla değil diğeriyle vur” demiştir. Fakat Ç1 büyük-uzun keseri almıştır (Görsel 61). “Vur, vur, vur” ve tezahüratlar eşliğinde Ç1 arkadaşları tarafından desteklenmiştir. Fakat Ç1’de çıtayı ikiye bölemeyip Ç7’ye keseri vermiştir.

Ç7 büyük-uzun keseri bırakıp küçük-kısa keseri almıştır. Diğer çocuklar o esnada bahçede bulunan donmuş halde çiçeği incelemeye gitmişlerdir. Arada da dönüp arkadaşlarını kontrol etmişlerdir. Ç7 çıtayı üçe bölünce Ç5 “Ben yine yapayım, ne olur” demiştir. Sırayla herkesin yapması gerektiğini ve vakit kalırsa tekrar deneyeceğini söylemiştir. Ç7, keseri Ç8’e vermiştir. Ç8 önce küçük-kısa keser ile birkaç kez vurmuştur. Daha sonra çıtayı taşa eğimli bir şekilde koyup orta boy keser ile vurmaya çalışmıştır. “Aklıma gelen buydu” deyip yeni bir yöntem denemiştir. Ve hızlı bir şekilde çıtayı ikiye bölmüştür.

Ç8 sırasını Ç4'e vermiştir. Ç4'ün çitasındaki çatlağı fark eden Ç5, "Ç4 şuradaki çatlağa vur ve kır" diye fikrini belirtmiştir. Çıta yere düştükçe Ç8 çıtayı düzelterek arkadaşına destek olmuştur (Görsel 62). Ç4 çıtayı ikiye bölünce Ç5 iki elini yana ayırıp yerinde zıplamış ve "Yapabildiıııı" diyerek arkadaşı için sevinç çığlıkları atmıştır (Görsel 65). Ç4'te sırasını Ç10'a vermiştir. Ç10 küçük-kısa keseri almıştır. Ç8 yine kendi yöntemine göre çıtayı ayarlamıştır ve Ç10 tek vuruşta çıtayı kırabilmiştir. Diğer çocuklar da arkadaşlarını sessiz ve dikkatli bir şekilde gözlemlemişlerdir. Daha sonra Ç10 sırasını Ç9'a vermiştir. Ç9 da küçük-kısa keseri seçmiş ve vurmaya çalışmıştır. Tüm arkadaşları ona nasıl vuracağını söylemek için eğilmiş, böyle koy diyerek çıtaya müdahale etmişlerdir. Sonra da "Vur, vur, vur" diye arkadaşlarını gaza getirmişlerdir. Ç9 kendini "İyi değil" şeklinde ifade ederek iyi hissetmediğini belirtmiştir. Bunun üstüne neden sorusuna "Çünkü zorlandım" demiştir. Sıra Ç6'ya geçmiştir. Ç5 yine küçük-kısa keseri alması gerektiğini arkadaşına söyleyerek "Onu al ve böyle vur" şeklinde yorumda bulunmuştur. Ç8 yine arkadaşına nasıl ikiye bölmesi gerektiğini göstermiştir. Ayaklarına keser gelmesin diye kendilerini geriye doğru çektikleri gözlenmiştir. Ç6'da birkaç vuruşunda çıtayı kırabilmiştir. Herkes etkinliği gerçekleştirdikten sonra etkinlik sonra ermiştir.

Etkinlik sonunda keser ile etkinlik yapmanın çocuklara nasıl hissettirdiğine dair doldurulan formda iki çocuk korkmuş (Ç1 ve Ç9), bir çocuk şaşkın (Ç6) ve diğer tüm çocukların mutlu yüz ifadesini boyadıkları görülmüştür.



Görsel 61: Keserle çalışan çocuk



Görsel 62: Destek veren çocuk

Görsel 61’de Ç1’in fikir değiştirip büyük-uzun keseri alıp deneme yaptığı görülmektedir. Görsel 62’de kendi bulduğu fikir işe yarayınca arkadaşının da yapmasını isteyen Ç8 arkadaşına destek olmaktadır, nasıl yapılacağını gösterdiği görülmektedir.



Görsel 63: Keserleri inceleyen çocuklar



Görsel 64: Keserle çalışan çocuk

Görsel 63’de çocukların verilen üç ayrı boydaki keseri inceledikleri ve mutlu oldukları görülmektedir.



Görsel 65: Sevinen çocuk



Görsel 66: Sıradaki çocuklar

Görsel 65’de arkadaşı Ç4 çıtayı ikiye bölebildiği için sevinen Ç5 görülmektedir. Görsel 66’da ise sıra olup okulun arka bahçesine çıkan çocuklar görülmektedir.

Etkinlik sonrası yapılan bireysel görüşmede çocukların verdikleri cevaplar şu şekildedir:



Tablo 12

Etkinlik 13'ün sonunda yapılan görüşme soruları ve cevapları

Sorular											
Bu etkinliği tekrarlamak ister misin?											
Etkinlik esnasında kendini nasıl hissettin?											
Arkadaşlarınla bu etkinliği yapmak seni nasıl hissettirdi?											
Bu etkinlik sayesinde doğadan neler öğrendin?											
Bu etkinlikte arkadaşlarından ne öğrendin? Anlaşamadığınız bir şeyler oldu mu? Olduysa nasıl çözümlendi?											
Bu etkinliği arkadaşlarınla ya da öğretmenle değil tek başına yapseydın neler olabilirdi?											
Etkinlikte en riskli bulduğun durum neydi?											
Bu etkinlikte seni rahatsız eden bir şey oldu mu? Olduysa nedir? Neden?											
Ç1	Evet	Korkmuş	Arkadaşlarım olduğu zaman mutlu hissediyorum	Odunun ağaçtan olduğunu tohumun ağaç olduğunu, fidan olduğunu	Arkadaşlarım adımı söyledi yardımcı oldular bana bana	Büyük kafamızı kırabilirdi	olan	O büyük olan (keseri kast ediyor)	Hayır		
Ç3	Evet	Mutlu	İyi	Karpuzun toprakta yetiştiğini muzun ağaçta yetiştiğini	Hiçbir şey	Gidip kardan yapardım	kendime adam	Keser çünkü ağırdı	Hayır		

Ç4	Evet	İyi	O da iyi	Çıtaayı kırmak için baltayı değiştirmek gerekir	Yasak yere gidip etkinlik yapmayı	Okulun üstündeki buzlar kafamıza düşebilirdi	Buz	Hayır
Ç5	Evet	Mutlu	Mutlu	İlk defa okulun kazan dairesini gördüm. Siz dikkatli olun dediniz bir de oradaki dev fırını gördüm (kazandan bahsediyor)	Ayağımı çekmeyi, Ç8 farklı şekilde çıtaayı kesmeyi gösterdi bir de onu öğrendim	Yanlışlıkla parmağıma zarar verebilirdim. Ama sen olunca bir şey olmuyor Sen tehlikeli bir şey olduğu zaman bana söylersin ben de o tehlikeli şeyi düzeltirim	En büyük keser	Olmadı
Ç6	Belki	Şaşkın	Çok iyi	Ağacın nasıl oluştuğunu konuştuk onu öğrendim. Zaten bizim sınıfımızdaki tohumlar da büyümedi gitti (gülme davranışı)	Çıtaayı kırmayı başka bir şeyi değil	Yalnız olsaydım yapmazdım	Keser ile kırma	Olmadı
Ç7	Evet	İyi	Güzel	Keser ile kırmayı keserin çok keskin olduğunu ve düzgün tutalım ki kesmesin elimizi	Çıtaayı yamuk tutmayı	Yapmazdım üzülürdüm	Keserin elimi kesme düşüncesi	Hayır mutluydum

Ç8	Evet	İyi	İyi	Odun okulun dairesi	kırma kazan	Arkadaşlarıma öğrettim ki hemen kırsınlar	ben odunu	Kırmazdım	Odun çünkü ucu sivri	Hiçbir şey
Ç9	Evet	Korktum	Öyle korktum	Çiçekleri koparmayacağız		Dışarı çıkmayı		Arka bahçede korkardım çünkü arkadaşlarım yok	Büyük olan keser	Olmadı
Ç10	Evet	Mutlu	Mutlu	Mendil yapmıştık onu bir de keseri tutmayı		Keseri paylaşmayı		Kendim de yapardım yine aynı yapardım	En büyük olan keser	Hayır

14. Çekiçle Çivi Çakma Etkinliği

On dördüncü olarak planlanan bu etkinlik yaklaşık otuz dakika sürmüştür. Daha önce yapılan keser ile çıta kesme etkinliğine atıfta bulunulmuştur. Etkinliğe on bir öğrenci katılmıştır. Çocuklar çivi ve çekici gördüklerinde ilk olarak sınıfın bir yerine resim asılacağını düşünmüşlerdir. “Öğretmenim duvara çivi çakacaksınız”, “Duvara çivi çakıp yeni bir ip asacaksınız”, “Hayır öğretmen sınıfa pano yapacak” demişlerdir. Öğretmen “Çiviği siz bir çıtaya dikkatlice çakacaksınız” deyince çocuklar “Neee” şeklinde şaşırılmışlardır. Ç10 “Ben daha önce kullanmadım” demiştir. Ç11, Ç4 ona katılmıştır. O esnada Ç5 ise daha önce “Babam bizim eve inşaat yaparken ben ona çivi verdim o da bana bir iki kere izin verdi, vurmama” demiştir. Ç8 “Ben zaten her gün çekiç kullanıyorum, tahtaya çivi çakıyorum” demiştir. Öğretmen çocukların heyecanlarını geçmesini bekledikten sonra çıtaya sırayla çivi çakacaklarını, daha sonra bu çıtaya çakılan çivilere ip asılarak etkinlikler yapacaklarını söylemiştir. Buna göre sırayla her öğrenci gelmiştir. Etkinlik esnasında oluşan durumlar şöyledir;

Ç1 “Elime zarar gelebilir, sizin eldiveninizi takabilir miyim?” diye bir soru öğretmene yöneltmiştir. Öğretmen bunu kabul etmiştir. Öğretmenin deri eldivenleri Ç1’de onu koruma güdüsü uyandırmıştır. Ancak eldiven büyük geldiği için bunu başaramamıştır. Vazgeçmiştir. “Şimdi çiviği mi koyacağım?” , “Şimdi ne yapacağım, vuracak mıyım?” sorularını aşama aşama öğretmene sormuştur. Çıkardığı eldivenle tahtayı tutmuş ve çivini bir kısmı çitanın içine girince hızlıca vurmaya başlamıştır (Görsel 67). Çivi düz durmadığı zaman dilimlerinde “Düz dur, düz dursana” diye çiviyle konuşmuştur. Ç8, “Bu çok kolay benim eldivene ihtiyacım yok” diyerek hızlı hızlı çiviği çakıp yerine oturmuştur. Ç9 etkinliği yaparken Ç5, “Tamam artık elini çek ve vurmaya başla” şeklinde arkadaşını yönlendirmiştir. Çocuklardan Ç2, Ç5 ve Ç8 çıtaya takılan çivileri tırmık diye adlandırmıştır. “Tırmığa benzedi” demişlerdir. Ç8 hemen her arkadaşına çivi uzatmıştır. “Sen otur ben sana çivi getiriyorum” demiştir. Ç5 daha ona sıra gelmeden “Ben çok hızlı yapacağım” demiştir. Sıra ona geldiği zaman da tamir setinin içindeki gözlüğü alıp o şekilde yapmak istediği görülmüştür (Görsel 69). Bu imkân ona tanınmıştır ve mutlu olmuştur. Sırası gelmeyen diğer çocuklar da o gözlükle etkinliği yapmak istemişlerdir.

Çivi çakan arkadaşlarını her çocuk sakince izlemiş, bazen “Elini şimdi çek” yönergesinde bulundukları gözlenmiştir. Sıra Ç6’ya geldiğinde Ç8, “Susun, durun hele Ç6’nın gücüne bakalım, onu izleyelim.” demiştir. Ç6’da sakın sakın birkaç vuruş eşliğinde çiviye çıtaya takabilmiştir. Bu şekilde etkinlik; sakın, çekici kullanan kişinin sessiz ve dikkatlice izlendiği, Ç8’in herkese çivi uzattığı bir etkinlik olmuş, kısa sürmüştür. Etkinlik sonunda çekiç ve çivi ile etkinlik yapmanın çocukları nasıl hissettirdiğine dair doldurulan formda çocuklardan bir kişi (Ç1) korkmuş yüz ifadesini, on kişi de mutlu yüz ifadesini boyamıştır.



Görsel 67: Eldivenle çivi çakan çocuk



Görsel 68: Çivi çakan çocuk

Görsel 67’de Ç1’in eldivenle tahtayı tuttuğu görülmektedir. Etkinliğe çekimser başlayan Ç1 daha sonra görsel 68’deki gibi çalışmaya devam etmiştir.



Görsel 69: Gözlükle çalışan çocuk



Görsel 70: Çekiçle çivi çakan çocuk

Etkinlik sonunda yapılan bireysel görüşmede çocukların sorulara verdikleri yanıtlar şu şekildedir:



Tablo 13*Etkinlik 14'ün sonunda yapılan görüşme soruları ve cevapları*

Sorular	Bu etkinliği tekrarlamak ister misin?	Etkinlik esnasında kendini nasıl hissettin?	Arkadaşlarınla bu etkinliği yapmak seni nasıl hissettirdi?	Bu etkinlik sayesinde doğadan neler öğrendin?	Bu etkinlikte arkadaşlarından ne öğrendin? Anlaşamadığınız bir şeyler oldu mu? Olduysa nasıl çözümlendi?	Bu etkinliği arkadaşlarınla ya da öğretmenle değil tek başına yapseydın neler olabilirdi?	Etkinlikte en riskli bulduğun durum neydi?	Bu etkinlikte seni rahatsız eden bir şey oldu mu? Olduysa nedir? Neden?
Ç1	Evet, ama alıştıktan sonra	Biraz korkmuş	İyi	Ağaçlara zarar vermemeyi	Bir şey öğrenmedim	Tek yapmazdım ya da annemi çağırırdım	Çivinin elime batması	Olmadı ama ilk başta korktum biraz sanki
Ç2	Evet	İyi	İyi	Dikkatli olmayı	Onu da dikkatli olmayı	Üzülürdüm çünkü yoksun	Yoktu	Hayır
Ç3	Evet	Mutlu	Mutlu	-	Çekici dikkatli tutmayı	Tek başıma olsam çizgi film izlerdim	Çekiç	Olmadı

Ç4	Evet	Güzel	O da güzel	Kâğıtların ağaçtan yapıldığını	Çekici dikkatli tutmayı	Tek de yapardım	Yoktu	Olmadı
Ç5	Evet	Ben mutlu oldum	Onlarla iyi hissettim	Çekici ben de kullanabilirim	Bana yeni bir şey öğretmendir ki sen öğretiyorsun	Elimize vurabilirdik ya da tahta batabilirdi	Yoktu	Hiç olmadı
Ç6	Evet	Çok iyi	Çok iyi	Doğada her şey var ve doğa güzel	Bilmiyorum	Çok üzgün olurdu siz yokken de yapmazdım	Hayır	Olmadı
Ç7	Evet	Güzel	İyi	Çekici yan tutunca da çiviye çakar	Birlikte güzelce oynamayı ve sohbet etmeyi	Tek olmazdı üzüldüm	Yoktu	Hayır
Ç8	Evet	İyi ve komik	İyi	-	Çiviye de hep ben uzattım onlara (gülme davranışı)	Sıkıcı olurdu siz yoksunuz ama ben evde zaten yapıyorum ki bunu	Hayır	Olmadı
Ç9	Evet	İyi	İyi	Mesela patates topraktan gelir mesela muz ağaçta yetişir mesela biz çivi çaktık onunla sınıfa eşya yapacağız	Bir şey yok	Teeek yapmam	Yoktu	Rahatsız olmadım
Ç10	Evet	İyi	İyi.	-	-	-	Yoktu	Olmadı

Ç11	Evet	Mutlu	Mutlu	Çivi çekic	-	Tek yapmam	Yok	Yok
-----	------	-------	-------	------------	---	------------	-----	-----

15. Sıcak Çorba Taşıma Etkinliği

Son ve on beşinci olarak planlanan bu etkinlik yaklaşık otuz dakika sürmüştür. Etkinliğe on bir öğrenci katılmıştır. Bu etkinlik öncesinde sınıfta Minik Tema'nın "Kökler Nereye Gidiyor" isimli etkinliği uygulanmıştır. Sınıfta fasulye, mercimek, salatalık, domates, çilek, fesleğen ekimi yapılmıştır. Kökler incelenmiştir. Mercimeğin yolculuğundan mercimek çorbasına geçilmiştir.

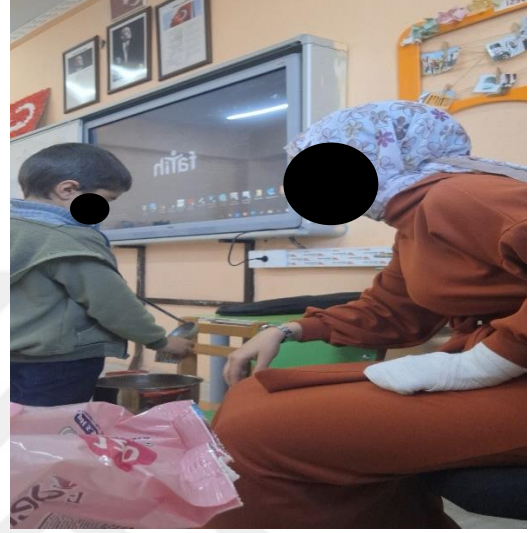
Öğretmen sınıfa bir tencere mercimek çorbası getirmiştir. Çocuklar ilk gördükleri zaman gülmüşlerdir. "Eee, öğretmene bakın çorba getirmiş sınıfa" diye şaşırılmışlardır. "Ben içmem, ben de içmem" şeklinde söylemlerin yanında "Ben içerim, ben de içerim" söylemleri duyulmuştur. Öğretmen okuldaki tüpün üstünde getirdiği çorbayı ısıtmıştır. Çocuklara kağıt bardak dağıtmıştır ve çorbayı kendilerinin dolduracaklarını söylemiştir. "Nee biz mi?", "Nasıl öğretmenim?" nidaları eşliğinde öğretmen kepçeyi çorbanın içine yerleştirmiştir. Sırayla öğrenciler gelip kendilerine çorba doldurup yerlerine götürmüşlerdir. Soğuduğuna emin olduktan sonra da içmişlerdir. Çorbanın tadını çok sevmişler ve defalarca öğretmene "Öğretmenim çok güzel", "Ellerine sağlık öğretmenim", "Yine yap öğretmenim", "Anneme diyeceğim senden tarif alsın öğretmenim" cümlelerini kurmuşlardır.

Ç1 çorbasını doldurduktan sonra "Sıcak" demiştir ve dikkatli bir şekilde yerine taşımıştır. Ç9 çorbasını doldururken biraz taşırmış Ç8 "Ç9 tamam, yeter" diye uyarıda bulunmuştur. Çorbayı alanlar kokusunun çok güzel olduğunu ifade ederken Ç6 gelmiştir. Dikkatli bir şekilde çorbasını doldurup yerine geçerken elinin yandığını "Ayy, ayy" diye belirtmiştir. Öğretmen hafif destek olduktan sonra elini çekmiştir (Görsel 71). Ç6 "Elleriiiimm" diye söylenerek yerine geçmek için hızını arttırmıştır. Ç1 de "Benim elim de birazcık tek yandı" demiştir. Ç7 çorbayı doldururken kepçeye az miktarda almıştır. Ç2 de bu duruma gülerek "Sen çok az alıyorsun" demiştir (Görsel 72). Ç8 çorbasını doldururken hızını ayarlayamamıştır. Biraz yukarıdan doldurmuş ve dökünce tebessüm etmiştir (Görsel 73). Çocuklar çorba almaya devam ederken "Ç5'in de annesi sınıfa çorba getirmişti. Sen bizimle paylaşmıştın", "Ç5'in annesinin çorbası da güzeldi ama bu daha güzel", "Öğretmenim içelim mi?", "Soğuduysa için" şeklinde çocukların kendi aralarında sohbet ettikleri gözlenmiştir. Çocuklar bu şekilde çorbanın sıcak olma, soğuk olma durumuna dikkat etmişlerdir. Sakin ve yavaş bir

şekilde çorbalarını doldurup taşımışlardır. İttikten sonra da çok mutlu olup bunu öğretmene “Kokusu çok güzel, tadı çok güzel, yine yapalım mı?” şeklinde belirtmişlerdir. Etkinlik sonunda sıcak çorba taşımanın onlara nasıl hissettirdiğine dair doldurulan formda on bir öğrencinin tamamı mutlu yüz ifadesini boyamıştır ve görüşme sorularına geçilmiştir.



Görsel 71: Desteklenen çocuk



Görsel 72: Çorbayı az miktarda alan çocuk

Görsel 71’de çorba doldurken sıcak olduğunu ve ellerinin yandığını söyleyen öğrenciyle öğretmenin destekte bulunduğunu görülmektedir. Çocuk daha sonrasında dikkatli ama adımlarını hızlandırarak yerine geçmiştir. Görsel 72’de çorbayı az miktarda alan çocuk gözükmemektedir. Arkadaşları bu durumu fark edip “Sen çok az alıyorsun” demiştir.



Görsel 73: Çorbayı hızlı dolduran çocuk



Görsel 74: Çorbayı yavaş dolduran çocuk

Etkinlik sonrası yapılan bireysel görüşmede çocukların görüşme sorularına verdikleri cevaplar şu şekildedir:



Tablo 14*Etkinlik 15'in sonunda yapılan görüşme soruları ve cevapları*

Sorular	Bu etkinliği tekrarlamak ister misin?	Etkinlik esnasında kendini nasıl hissettin?	Arkadaşlarınla bu etkinliği yapmak seni nasıl hissettirdi?	Bu etkinlik sayesinde doğadan neler öğrendin?	Bu etkinlikte arkadaşlarından ne öğrendin? Anlaşamadığınız bir şeyler oldu mu? Olduysa nasıl çözümlendi?	Bu etkinliği arkadaşlarınla ya da öğretmenle değil tek başına yapseydın neler olabilirdi?	Etkinlikte en riskli bulduğun durum neydi?	Bu etkinlikte seni rahatsız eden bir şey oldu mu? Olduysa nedir? Neden?
Ç1	Evet hem de çok isterim	Çok mutlu	Mutlu	Mercimek çorbasının yapılışını anlattınız ya onu öğrendim	Tuzlu mu tuzsuz mu onu öğrendim	Tek çorba yapamam ama annemle yaparım	Çorbanın sıcak olması	Olmadı
Ç2	Evet	Çok iyi	Çok iyi	Çorba taşımayı	Yavaş yavaş çorbayı bardağa dökmeyi	Üzülürdüm çünkü arkadaşlarım yok	Yok	Olmadı
Ç3	Evet	Mutlu	Mutlu	Kök	Çorbayı üfleme	Tek içemedim başıma çünkü	Risk yoktu	Hayır

								arkadaşlarım içmezdi		
Ç4	Evet	Güzel. Öğretmenim çorbanın tadı çok güzeldi	O da güzel	Sen bize mercimek çorbası getirdin	Yavaşça doldurmayı	çorbayı	Ben yapmazdım	Yoktu	Olmadı	
Ç5	Evet	Öğretmenim ya çorba çok güzeldi	Hep beraber çorba içtik güzeldi	Yeni bitki Neydi ya adını unuttum şu varya (fesleğeni gösteriyor) onu öğrendim	Arkadaşlarımdan bir şey öğrenmedim etkinlikte	bu	Elimize çorba dökülebilirdi	Dikkatli olmazsak çorbayı yere dökebiliriz	Hayır	
Ç6	Evet	İyi	İyi	Çorba sıcak ve benim elim azıcık yandı	Dikkatli olmayı		Üzgün olurdum ama evde de çorba dolduruyorum	Hayır	Olmadı	
Ç7	Evet	Güzel	Güzel	Çilek tohumunu	Çorbayı birlikte içmeyi tadına birlikte bakmayı		Tek başıma olsaydım üzülürdüm çünkü yoksunuz	Yok	Olmadı	
Ç8	Evet	İyi	İyi	Tohumların boyları hep farklıdır	Bir şey öğrenmedim ki	Sıkılırdım		Hayır	Olmadı	
Ç9	Evet	İyi	İyi	Farklı şeyler (camın	Birlikte çorba içtik		Yapmazdım çünkü öyle	Yok	Hayır	

				önündeki bitkileri gösteriyor)					
Ç10	Evet	İyi	İyi	Doğa bize - sebze veriyor, meyve veriyor		Tek yapmam çünkü yoksunuz	Yoktu	Olmadı	
Ç11	Evet	Mutlu	Mutlu	-	-	-	Yok	Yok	

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Büşra AKIN
Doğum Yeri ve Tarihi	
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Sakarya Üniversitesi / Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi / Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi
Bildiği Yabancı Diller	
Bilimsel Faaliyetler	
İş Deneyimi	
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	MEB- Okul Öncesi Öğretmeni
İletişim	
E-posta Adresi	
Mezuniyet Tarihi	
Lisans: 2022 / Yüksek Lisans: 2025	