



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİYOFİLİK EĞİLİMLERİ
VE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARINDA RİSKLİ
OYUNLARA KARŞI TOLERANSLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kübra ARSLAN

Danışman: Doç. Dr. Oğuzcan ÇİĞ

TOKAT-2025

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Lisansüstü Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Oğuzcan Çıg danışmanlığında hazırlamış olduğum "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biyofilik Eğilimleri ve Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Riskli Oyunlara Karşı Toleransları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " adlı Yüksek Lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

.../.../...

Kübra ARSLAN

JÜRİ KABUL VE ONAY

Kübra ARSLAN tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biyofilik Eğilimleri ve Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Riskli Oyunlara Karşı Toleransları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 04.06.2025 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından Oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı/Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Üye (Başkan):

.....

Üye (Danışman):

.....

Üye:

.....

ONAY

...../...../.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının hazırlanmasında katkı sağlayan ve destek olan herkese, form ve ölçekleri dolduran değerli meslektaşlarıma içten teşekkürlerimi sunmak isterim.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım tüm hocalarıma, bilimsel bakış açımın gelişimine katkı sağlayan tüm akademisyenlere teşekkür ederim.

Öncelikle, tez hazırlama sürecim boyunca rehberlik eden, bilgi ve tecrübeleriyle yolumu aydınlatan, desteklerini esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Oğuzcan ÇİĞ'a gönülden teşekkürlerimi sunmak isterim. Tez savunma aşamasında değerli görüş ve önerileriyle beni yönlendiren, zaman ayırarak savunmama katılan kıymetli jüri üyeleri Dr. Öğr. Üyesi Cemile Burcu DURMUŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Ensar YILDIZ'a teşekkür ederim.

Bu süreç boyunca yanımda olan, iyi günde olduğu kadar zor anlarda da beni yalnız bırakmayan, maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen babam Cevdet ARSLAN, annem Nurdane ARSLAN, kız kardeşim Büşra ARSLAN ve abim Kubilay ARSLAN ve eşi Öznur TARHAN ARSLAN'a teşekkür ederim. Ailemin, sabırları, inançları, fedakarlıkları ve koşulsuz sevgileri için minnettarım.

Ayrıca, bu süreçte fikir alışverişinde bulunduğum, motivasyonumu kaybettiğimde moral veren, desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşlarıma teşekkür ederim.

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİYOFİLİK EĞİLİMLERİ VE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARINDA RİSKLİ OYUNLARA KARŞI TOLERANSLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Arslan, Kübra

Yüksek Lisans, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Oğuzcan ÇİĞ

Haziran 2025, xi + 100 sayfa

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerin biyofilik eğilimleri ile oyunda risk toleransları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Tokat ilinde görev yapan ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen 181 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Nicel bir araştırma olan bu çalışma, ilişkisel tarama modeliyle desenlenmiş ve veriler çevrimiçi anket formlarıyla aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Biyofili Düzeylerini Belirleme Ölçeği ve Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerin biyofilik eğilimleri ile oyunda risk alma toleransları arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği, öğretmenlerin biyofilik eğilim düzeylerini anlamlı düzeyde yordayabilmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin biyofilik eğilim puanları ile demografik değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde, oyunda risk alma toleransı puanları da bu demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin doğa ile olan bağlarının, çocukların oyun yoluyla gelişimlerine katkı sunabilecek risk alma davranışlarını teşvik edebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarında biyofilik farkındalığın geliştirilmesine yönelik uygulamalara yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Riskli Oyun, Biyofili, Risk Toleransı

ABSTRACT

EXPLORING THE RELATIONSHIP BETWEEN EARLY CHILDHOOD EDUCATORS' BIOPHILIC TENDENCIES AND TOLERANCE FOR RISKY PLAY IN PRESCHOOL ENVIRONMENTS

Arslan, Kübra

Master's Thesis, Preschool Education Science Branch

Advisor: Assoc. Dr. Oğuzcan Çiğ

June 2025, xi + 100 ages

The aim of this study is to examine the relationship between preschool teachers' biophilic tendencies and their risk tolerance in the game. The study was conducted with 181 preschool teachers working in Tokat province in the 2023-2024 academic year and selected by convenience sampling method. This study, which is a quantitative research, was designed with the relational survey model and data were collected through online questionnaire forms. The Scale for Determining Levels of Biophilia and the Scale for Tolerance of Risk-Taking in Play were used as data collection tools. According to the findings of the study, it was found that there was a moderate, positive and significant relationship between preschool teachers' biophilic tendencies and their tolerance for risk-taking in play. In addition, the Tolerance for Risk-Taking in Play Scale can predict teachers' biophilic tendency levels at a significant level. However, no significant difference was found between teachers' biophilic tendency scores and demographic variables. Similarly, risk-taking tolerance scores in play did not show a significant difference according to these demographic variables. The results obtained show that teachers' ties with nature can encourage risk-taking behaviors that can contribute to children's development through play. In this context, it is recommended that teacher training programs should include practices to develop biophilic awareness.

Keywords: Preschool, Risky Play, Biophilia, Risk Tolerance

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ KABUL VE ONAY	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLO LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR.....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	2
Araştırma Soruları.....	6
Araştırmanın Amacı.....	6
Araştırmanın Önemi	7
Sayıtlar.....	9
Sınırlılıklar	9
Tanımlar.....	10
İKİNCİ BÖLÜM.....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
İnsan ve Doğa	11
Biyofilinin Tanımı, Biyofili Hipotezi ve Yeni Ekolojik Paradigma.....	12
Çocuklarda Biyofili.....	14
Çocuk-Aile-Öğretmen ve Biyofili	16
Oyun Tanımı, Özellikleri ve Önemi	16
Oyunun Gelişimsel Katkıları	18
Risk Kavramı	19
Riskli Oyun	20
Riskli Oyunların Önemi ve Çocukların Gelişimine Etkileri.....	22
Bilişsel Gelişim.....	22
Fiziksel Gelişim	23
Sosyal ve Duygusal Gelişim	23
Riskli Oyunu Etkileyen Faktörler	23

Çocuk ile Alakalı Faktörler.....	24
Yetişkinler ile Alakalı Faktörler	25
Fiziksel Çevre	26
Kültür	27
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	28
Biyofil İle İlgili Yapılan Araştırmalar	28
Riskli Oyunlar ile İlgili Yapılan Araştırmalar	34
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	45
YÖNTEM	45
Araştırma Modeli	45
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	45
Veri Toplama Araçları	46
Kişisel Bilgi Formu.....	46
Biyofil Düzeylerini Belirleme Ölçeği.....	46
Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği.....	47
Veri Toplama Süreci.....	47
Verilerin Analizi	47
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	50
BULGULAR.....	50
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgilerine ve Ölçeklere Ait Betimleyici İstatistiklere İlişkin Bulgular	50
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biyofilik Eğilimleri İle Risk Alma Toleransları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	53
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyunda Risk Alma Ölçeği Puanlarının, Biyofil Düzeylerini Belirleme Ölçeğini Yordamasına İlişkin Bulgular	54
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biyofilik Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	54
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyunda Risk Alma Tolerans Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	57
BEŞİNCİ BÖLÜM	61
TARTIŞMA.....	61
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biyofilik Eğilimleri ile Risk Alma Toleransı Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma.....	61

Okul Öncesi Öğretmenlerinin ORAT Ölçeği Puanlarının Biyofili Düzeylerini Belirleme Ölçeğini Yordamasına İlişkin Tartışma	62
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biyofilik Eğilim Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Tartışma	63
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyunda Risk Alma Toleransı Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Tartışma	64
ALTINCI BÖLÜM	68
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	68
Sonuçlar	68
Öneriler	68
KAYNAKÇA.....	70
EKLER.....	94
EK-1. Gönüllü Katılım Formu.....	94
EK-2. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu	95
EK- 3. Biyofili Düzeyi Belirleme Ölçeği Kullanım İzni	96
EK- 4. Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği Kullanım İzni	97
EK- 5. Etik Kurul İzni.....	98
EK- 6. Tokat Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni.....	99
ÖZGEÇMİŞ	100

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgilerin Dağılımları	50
Tablo 2. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Betimleyici İstatistikler	52
Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerin Biyofili Düzeylerini Belirleme Ölçeği ile Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Değeri..	53
Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerin ORAT Ölçeği Puanlarının, Biyofili Düzeylerini Belirleme Ölçeğini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	54
Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biyofili Düzeyi Belirleme Ölçeği Puan Topamlarının Okul Bahçesi Bulunma Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları	54
Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biyofili Düzeyi Belirleme Ölçeği Puan Topamlarının Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	55
Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biyofili Düzeyi Belirleme Ölçeği Puan Topamlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	55
Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biyofili Düzeyi Belirleme Ölçeği Puan Topamlarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Anova Sonuçları	56
Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biyofili Düzeyi Belirleme Ölçeği Puan Topamlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Anova Sonuçları	56
Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biyofili Düzeyi Belirleme Ölçeği Puan Topamlarının Okul Türü Değişkenine Göre Anova Sonuçları	56
Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biyofili Düzeyi Belirleme Ölçeği Puan Topamlarının Sınıftaki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	57
Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği Puan Topamlarının Okul Bahçesi Bulunma Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları	57
Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği Puan Topamlarının Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	58
Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği Puan Topamlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	58
Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği Puan Topamlarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Anova Sonuçları	59

Tablo 16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği Puan Toplamlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Anova Sonuçları	59
Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği Puan Toplamlarının Okul Türü Değişkenine Göre Anova Sonuçları	60
Tablo 18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği Puan Toplamlarının Sınıftaki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Anova Sonuçları	60



KISALTMALAR

ORAT: Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği

NEP: Yeni Ekolojik Paradigma

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumu ile başlayan ve ilköğretime başladığı süreye kadar devam eden, eğitsel faaliyetlerin tamamını içeren eğitim türü olarak tanımlanmaktadır (Oktay, 2013). İnsan yaşamının temel taşı oluşturarak okul öncesi dönem, çocuğun öğrenme yeteneğinin en üst düzeye ulaştığı ve en hızlı gelişim gösterdiği dönemlerden biridir (Oktay, 2005). Okul öncesi eğitim, çocuğun yaratıcılığını geliştirmekte ve kendi yeteneklerinin farkına varmasını sağlamaktadır (Oğuz, 2020). Çocukların bütünsel gelişimini destekleyen bu eğitim süreci, aynı zamanda çocukların biyofilik eğilimlerinin oluşmasında ve gelişmesinde önemli bir faktördür (Özgen, 2023).

Biyofili, doğaya karşı yaradılıştan gelen bir sevgi olarak tanımlanırken bu sevgi doğadaki canlı ve cansız varlıkları içermektedir (Wilson, 1984). Bireylerin doğa ve doğadaki varlıklarla etkileşimi son derece önemlidir. Bu yüzden çocuklara erken yaşta doğa sevgisi aşılanmalı, çocuklar doğayı keşfetmelidir. Çocuklara verilen eğitimin doğadan bağımsız olması çocukların doğadan uzaklaşarak doğayı korumaya önem vermemelerine ve doğanın önemini anlamamalarına sebep olabilmektedir (Kahyaoğlu ve Yetişir, 2015). Eğitim ortamlarının doğa ile bütünleştirilmesinin çocuklardaki dikkat eksikliğinin azalmasında etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca çocukların yaşama sevinci üzerinde olumlu etkisi olduğu gözlemlenmiştir (Louv, 2023). Doğa temelli etkinliklerin çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların sonucuna bakıldığında, çocukların risk alma davranışlarında da artış olduğu görülmüştür (Brussoni vd., 2017; Polat ve Demirci, 2021; Yıldırım, 2018).

İnsanlar hayata geldikleri andan itibaren risk alma eğilimindedir (Sandseter ve Kennair, 2011). Bebekler yürümeyi öğrenmek için düşme riskini göze almaktadır. Risk kelimesi ne kadar olumsuz duygular çağırırsa da çocukların tüm becerileri alanlarının desteklenmesinin temelinde bu kavram vardır (Gill, 2010). Risk, gerçekleşecek olay ve etkinliklerdeki tehdit ve imkanların sebep olabileceği sonucun bilinmezliğidir (Derici, 2015).

Riskli oyun, çocuklara deneyim kazandırma, kendini tanıma, çaba gösterme imkanı sağlayan oyun türüdür (Little ve Wyner, 2008). Çocuklar etraflarını tanıırken

bedenlerin sınırlarını keşfederek risklerin farkına varıp değerlendirme yeteneği kazanırlar (Little ve Eager, 2010). Sandseter (2007a), riskli oyunu altı kategoriye ve alt kategorilere ayırmıştır. Bu kategoriler; büyük yükseklikler, yüksek hız, tehlikeli aletler, tehlikeli unsurlar, itiş-kalkış oyunları, kaybolma-gözden uzaklaşma olarak belirlenmiştir. Riskli oyun genellikle motor beceri gerektiren oyunlar veya sosyal oyunlar olarak düşünülse de risk alma çocukların tüm oyunlarında gerçekleştirdiği bir durumdur. Çünkü sınırları zorlamak oyunun bir parçasıdır ve oyunun bir şekilde risk içerdiğini gösterir (Armitage, 2011). Çocuklara riskli oyun fırsatı sunulmazsa, çocuklar kendi kapasiteleri konusunda yanlış değerlendirmeler yapabilmektedir. Bu yanlış değerlendirmeler çocukların gelecek yaşantılarında aşırı temkinli veya aşırı risk alan bireyler olmasına sebep olacaktır (Knight, 2012).

Problem Durumu

Kentleşmenin ve sanayileşmenin artması ile beraber doğal alanların tahrip edilmesi, trafik sorunları, çevre kirliliklerin artması, tehlikeli yabancı insan faktörleri çocukların oyunlarını etkilemektedir. Bu etmenlerden dolayı çocuklar doğada kısıtlı zaman geçirmekte ve oyunlarında daha az risk almaktadır (Brussoni vd., 2015; Kvalnes ve Hansen Sandseter, 2023).

Okul öncesi dönem, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimleri açısından kritik bir dönemdir (Berk, 2013). Bu dönemde çocukların doğa ile bağ kurmaları, oyun yoluyla öğrenme deneyimi kazanmaları gelişimleri açısından önemlidir. Çocuk ve doğa arasında kurulan bağ sayesinde çocukların çevresel farkındalık düzeyleri artış gösterirken, problem çözme, empati kurma, yaratıcı düşünme, stres ile başa çıkma becerilerinde de olumlu gelişme görülmektedir (Chawla, 2015; Nedovic ve Morrissey, 2013; Wilson, 1996).

Doğaya karşı doğuştan geldiği düşünülen, doğa ile bağlantı kurma eğilimi biyofili olarak adlandırılmaktadır (Wilson, 1984). Kellert (2009), Wilson'u destekler nitelikte biyofili eğiliminin genetik olduğunu belirtmiştir. Ancak bunun tam tersi olarak bu eğilimin öğrenilebileceği ve deneyimler ile kazanılabileceğini savunan araştırmacılar da bulunmaktadır (Miller, 2005; Simaika ve Samvey, 2010; Stokes, 2006).

Okul öncesi dönem biyofilik eğilimlerin oluşmasında önemli bir süreçtir. Bu dönemde çocukların doğaya ve canlılara karşı merak duygularının olumlu yönde

şekillendirilmesinde, aile ve öğretmenler kritik öneme sahiptir. Aile ve öğretmenler doğru yönlendirmeler, bilgilendirmeler ile çocukların biyofili eğilim düzeylerini artırabilir, doğayı ve canlıları anlayabilen bireyler yetiştirebilirler (White, 2006).

Erken çocukluk döneminde çocukların doğaya karşı geliştirdikleri olumlu tutumlar, onların yaşamları boyunca doğaya karşı duyarlı bireyler olmasını açısından önemlidir (Kellert, 2005; Wilson, 1996). Doğa, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleme fırsatı sunan bir ortamdır. Çocukluk yıllarında doğada geçirilen zaman sayesinde çocukların çevre bilinci kazandığı, problem çözme becerilerinin geliştiği ve ruh hallerinin olumlu yönde desteklendiği görülmüştür (Louv, 2023; Wells ve Evans, 2003). Çocukların doğa ile kurdukları bağ, onları yönlendiren aile ve öğretmenlere göre şekil almaktadır. Doğa konusunda bilinçlenme ailede başlayıp, okulda devam etmektedir. Çocukların rol model olarak gördükleri anne, baba veya öğretmenlerin doğaya karşı tutumları, çocukların da doğaya yönelik algılarını etkilemektedir (Aydın, 2023). Çocukların karşılaştıkları ilk sistematik eğitim ortamlarını şekillendiren okul öncesi öğretmenleri, çocukların doğaya yönelik algılarını etkileyen en etkili kişiler arasında yer almaktadır (Chawla, 2007; Wilson, 1996).

Biyofilik eğilimleri yüksek olan öğretmenlerin, açık hava etkinliklerine daha fazla yer verdiği, etkinlikler sırasında doğal materyaller kullandığı, çocukların doğaya yönelik olumlu tutum ve farkındalık kazanmaları için istekli oldukları görülmektedir (Ergün ve Atasoy, 2021). Biyofilik eğilimleri yüksek olan eğitimciler, risk içeren oyunları bünyesinde barındıran açık hava alanları oluşturarak çocukları bu alanlara yönlendirebilirler (Chawla, 2009; Ernst, 2007). Bu sayede çocuklar, hesaplı risk alarak problem çözme, karar verme ve özgüven gibi önemli yaşam becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar (Brussoni vd., 2015; Sandseter ve Kennair, 2011).

Okul öncesi öğretmenlerinin doğa temelli uygulamalara yer vermesini etkileyen faktörler bulunmaktadır. Öğretmenlerin kişisel deneyimleri, doğaya olan sevgi ve bağlılıkları, eğitim fakültelerinde doğa temelli eğitime yeterince yer verilmemesi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere doğanın entegre edilmemesi eğitim anlayışlarını etkilemektedir (Cevher-Kalburan, 2014c; Ernst, 2007; Özdemir ve Uzun, 2006). Öğretmenlerin biyofilik eğilimlerinin düşük veya yüksek olmasının kişisel ve çevresel birçok sebebi bulunmaktadır. Bu sebepler; kendi çocukluklarında doğa ile zaman geçirme durumu, ailelerin doğaya yönelik anlayışları, yaşadıkları bölgenin fiziksel

özellikleridir (Chawla, 1998; Ernst, 2007; Evans vd., 2007). Ayrıca öğretmen adaylarının aldıkları eğitimlerin içeriğinde doğa eğitimlerinin yetersiz olması, öğretmen adaylarının çevre duyarlılığı geliştirmesini ve sınıf uygulamalarında doğaya yer verme durumlarını da olumsuz etkilemektedir (Cevher-Kalburan ve İnan, 2015; Yücel ve Morgil, 1999).

Oyun, çocukların kendilerini rahat bir şekilde ifade edebildiği, tüm gelişim alanlarını destekleyen bir faaliyettir (Öztürk, 2001). Çocuklar, türü ne olursa olsun yaşantılarının her anında oyuna yer verirler (Ball, 2002). Oyunlarda ortam veya materyaller değişse bile çocuklar için oyun, temel öğrenme yolu ve odak noktalarıdır (Kanyılmaz, 2016). Çocuklar, yetişkinlerin yaptıkları gibi aktivitelerinde risk aldıkları, heyecan hissedecekleri oyunları tercih ederler (Sandseter, 2010a). Çocukların henüz deneyimleyemedikleri bazı oyunlar risk faktörünü barındırabilir ve bu riskler çocuğun gelişimi için önemlidir. Oyunlarda risk alma imkanı bulan çocuklar risk yönetme becerilerini de geliştirecektir (Kanyılmaz, 2016). Riskli oyun, çocukların vücutlarını kullanarak kendi becerilerini keşfetmelerini sağlayan bir oyun çeşididir (Little ve Wyner, 2008). Bireylerin kendilerini geliştirmeleri, yaşama adapte olabilmeleri ve hayatlarını devam ettirebilmeleri için belirli oranda riskler almaları önemlidir (Morrongiello ve Lessard, 2007).

Çocuklar aileleri ile olduğu kadar öğretmenleri ile de vakit geçirmektedir. Ailelerin ve öğretmenlerin risk kavramı algıları çocuklarında riski değerlendirme şekillerini etkilemektedir (Karakuzu, 2023). Literatür incelendiğinde öğretmenlerin tutum ve algılarının çocukların oyunlarında risk almaları üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Cheng vd., 2022; Harper ve Obee, 2021; Sandseter, 2014).

Öğretmenlerin risk algıları etkileyen çeşitli faktörler mevcuttur. Mesleki yeterlilik, eğitim düzeyi, kişisel deneyimler, görev yaptıkları kurum bileşenleri bu faktörlerden bazılarıdır (Cevher-Kalburan ve İnan, 2015; Little ve Wyner, 2008). Öğretmenler, çocukların fiziksel yaralanma ihtimali bulunmasından dolayı çocukların, oyunlarda risk almalarını sınırlandırmaktadır. Yaralanma durumunda kendilerinin sorumlu tutulmasından, ailelerin ve idari amirlerinin olumsuz tepkilerinden endişelenmektedirler (Bundy vd., 2009; Jambunathan ve Caulfield, 2008). Aynı zamanda öğretmenlerin kişisel yaşantıları da risk algılarını etkilemektedir. Doğa ile iç içe büyümüş, doğal ortamlarda zaman geçirmiş öğretmenlerin risk toleranslarının daha

yüksek olması olasıdır (Little, 2010). Öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumlarının fiziksel özellikleri de risk algılarını etkilemektedir (Dyment ve Bell, 2008). Betonlaşmış, yapılandırılmış, doğadan uzak kurumlar, öğretmenlerin risk alma toleranslarının düşük olmasında etkili olmaktadır (Little ve Wyner, 2008). Kültürel etmenler, toplumsal normlar, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim anlayışları, güvenlik ve tehlike algıları, riskli oyunlara yönelik tutumlarını etkilemektedir (Sandseter, 2010; Tovey, 2007).

Türkiye’ de çocukların oyun kültürleri incelendiğinde, açık hava oyunlarının azaldığı, oyunların dijital ortama taşındığı görülmüştür (Onur ve Günay, 2004). Avrupa’ya bakıldığında ise benzer bir durum ile karşılaşmaktadır. Çocukların doğal oyun ortamlarında vakti geçirmeleri azaldığı için oyunlarında risk alma fırsatı da elde edemedikleri görülmüştür (Clements, 2004). Tuğrul ve arkadaşları (2014), üç kuşaktaki oyunun değişimlerini incelemeyi hedefledikleri araştırmada, açık hava oyunlarından dijital oyunlara, grup oyunlarından bireysel oyunlara dönüştüğü sonucunu elde etmişlerdir.

Günümüzde, çocukların doğal çevre ile etkileşimleri azalmakta ve daha çok klasik sınıf ortamları gibi kontrollü, risk içermeyen ortamlarda eğitim-öğretim gördüğü gözlemlenmektedir (Louv, 2023). Sınıf ortamlarında var olan riskleri azaltmak için özel bir çaba sarf edilmekte ve çocuğa tehlike arz edebilecek bütün unsurlar ortadan kaldırılmaktadır (Gill, 2007). Risksiz ortamlar eğitim için ideal ortamlar gibi görünse de genellikle çocukları fiziksel olarak kısıtlayıcı ortamlar olabilmektedir (Brussoni vd., 2015). Bu bağlamda sınıf dışı ortamlar bazı fırsatlar sunabilmektedir. Öğretmenler sınıf dışı ortamları, özellikle de yapılandırılmamış doğal ortamları eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirebilecekleri bir ortam olarak düşünmeyebilirler (Malone ve Tranter, 2003). Eğitimcilerin bu ortamlara karşı sergiledikleri tutum pozitif olduğunda, çocuklara risk almayı teşvik edebilecekleri çeşitli fırsatlar sunabilirler (Dyment ve Bell, 2008).

Riskli oyunlar, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen bir oyun türüdür (Brussoni vd., 2015; Sandseter ve Kennair, 2011). Okul öncesi öğretmenleri ailelerden sonra, çocuklarla en çok vakit geçiren kişilerdir. Riskli oyunlar hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin biyofilik eğilimleri ile olan ilişkisini inceleyen bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Konu üzerinde yapılan çalışmalar

daha çok anne-babanın riskli oyunlara karşı toleranslarını incelemiştir (Aslan-Akçer, 2024; Çevirme, 2022; Demiroğlu, 2024; Elmallı, 2021; Kanyılmaz, 2016; Karaca ve Aral, 2020; Tandoğan, 2022; Yüksel, 2024). Bu tez çalışması öğretmenlerin biyofilik eğilimleri ile riskli oyunlara karşı toleransları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır.

Bu bağlamda, öğretmenlerin biyofilik eğilimlerinin, çocukların riskli oyunlara karşı toleranslarını nasıl etkilediği anlaşılmamaktadır ve bu ilişkinin araştırılması doğa temelli eğitimin uygulanabilirliği ve çocukların doğa algılarını anlamak için önemlidir. Literatür incelendiğinde iki değişkenin beraber ele alındığı araştırmanın eksikliği hissedilmiştir. Öğretmenlerin biyofili düzeylerinin ve oyunda risk alma toleranslarının anlaşılması eğitim ortamlarının destekleyici, zengin içerikli, doğa temelli şekilde oluşturulması üzerinde etkili olacaktır.

Araştırma Soruları

- Okul öncesi öğretmenlerinin biyofilik eğilim düzeyleri nasıldır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara karşı tolerans düzeyleri nasıldır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin biyofilik eğilimleri ile oyunda risk alma toleransları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Riskli oyunlara karşı tolerans, okul öncesi öğretmenlerinin biyofilik eğilimlerini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin biyofilik eğilim düzeyleri; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki yıl, çalıştıkları yerleşim yeri, okul bahçesi bulunma durumu ve sınıftaki çocuk sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin oyunda risk alma toleransları cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki yıl, çalıştıkları yerleşim yeri, okul bahçesi bulunma durumu ve sınıftaki çocuk sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin biyofilik eğilimleri ile okul öncesi eğitim ortamlarında riskli oyunlara karşı toleransları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin biyofili düzeyleri ile riskli oyuna yönelik yaklaşımları betimlenerek, bu iki değişken arasındaki olası ilişki ortaya konulmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin biyofilik eğilim ve risk toleransı düzeylerinin

demografik özellikler (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki deneyim, görev yapılan yerleşim yeri, okul türü, okul bahçesi bulunma durumu ve sınıftaki çocuk sayısı) açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği de araştırmanın amaçları arasındadır. Bu doğrultuda, temel problem cümlesine ve araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin biyofilik eğilimleri ile risk alma toleransları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla temel problem ve alt problemlere cevap aranmıştır.

Araştırmanın Önemi

Bireyler eğitim kelimesini duyduklarında, ilk düşündükleri okul kavramı olmaktadır. Okulların, insanları akıl yürütebilen, araştırabilen, sosyal çevresine karşı duyarlı, karar alabilen bireyler olarak gelişimlerini destekleme görevleri bulunmaktadır. Okullar, ana bilgileri aktarmak, alışagelmış becerilerin kullanışlı hale getirmek, kişiler arası ilişkileri desteklemek için meydana getirilmiştir (Stevenson, 2007). Okul duvarlarla çevrili bir yer değil, çevresinin de aktif olarak kullanıldığı bir kurumdur. Bu düşünceden hareketle sınıf dışı eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır (Şimşek ve Kaymakçı, 2015).

Sınıf dışı ortamlar çocuklara, yapılandırılmamış, doğal bir eğitim ortamı sunmaktadır (Fjortoft, 2004; Maynard ve Waters, 2007). Bu ortam sayesinde çocuklar bire bir uygulama yaparak, canlı varlıklara dokunarak deneyim kazanırlar (Wellsve Lekies, 2006). Sınıf dışı eğitim çocukların açık havada bulunan hayvanlarla, bitkilerle, nesnelerle ilişkilerini güçlendirmektedir (Ernst ve Tornabene, 2012). Doğal ortamlar çocukların bütün duygularını harekete geçiren ortamlardır (Sobel, 2004). Bu ortamlarda uygulanan etkinlikler, çocukların beyin fonksiyonlarını ve sinir sistemini geliştirmeyi destekler, becerilerini ve sınırlarını bulmalarına imkân tanımaktadır (Gill, 2007; Louy, 2023). Aynı zamanda çevresinde bulunan insanlarla etkili iletişim kurmayı ve toplum ile olan ilişkilerini düzenlemeyi sağlamaktadır (White, 2008). Yapılandırılmamış öğrenme ortamlarının etkili şekilde kullanılmasının, öğretmenlerin doğaya karşı tutum ve farkındalık düzeyleri ile alakalı olduğu söylenilebilir. Öğretmenlerin biyofili düzeyleri, sınıf dışı ortamları ne oranda ve ne şekilde kullanacaklarını belirleyebilir. Biyofilik eğilimi yüksek olan öğretmenlerin sınıf dışı etkinliklere önem verme ihtimallerinin de yüksek olduğu söylenebilir. Sınıf dışı etkinlikler yapılandırılmamış

ortamlarda gerçekleştiği için bu ortamların kontrol dışında olduğunu söylemek mümkündür. Kontrolsüz ortamların, çocukları risk almaya yönlendirdiği düşünülebilir.

Risk alan çocuklar kendi becerilerinin sınırlarını test edip, becerilerini geliştirirler. Aynı zamanda çocukların zorluklarla mücadele etmesi öğrenme becerilerini artırırken öğrenmenin de kalıcılığını artırır. Oyun oynarken belirli oranda sınırlarını zorlamak oyunun doğasında olduğundan çoğu oyunun risk içerdiğini söylemek mümkündür (Sandseter, 2011).

Çocukların gelişiminde önemli etkiye sahip olan riskli oyunlar, risk barındırması nedeniyle ailelerin tercih ettikleri oyunlar arasında yer almamaktadır (Yılmaz, 2020). Çocukların riskli oyunlar oynamasına izin vermemek, çocukların kapasitelerini dikkate almamak demektir (Knight, 2012). Çocukların riskli oyun davranışlarını etkileyen faktörlerden birisi de öğretmenlerin riskli oyunlara izin verme ve risk kavramını değerlendirme durumudur (Sandseter, 2014). Öğretmenlerin riskli oyun hakkında bilgileri ve tecrübeleri riskli oyun hakkında algılarını etkileyen faktörlerdir (Chaney, 2018). Ayrıca okul yöneticilerinin tutumları ve kanun erevesi öğretmenlerin riskli oyunlara izin verme durumunu etkileyen bir diğer faktördür (Little, 2016). Çocukların en çok vakit geçirdiği okul öncesi ğretmenlerinin, riskli oyunun çocuklar için faydalarını bilme, riskli oyunlara uygun mekan ve imkanlar oluşturma sorumlulukları vardır (Cooley, 2019).

Bu kapsamda riskli oyunlar hakkında yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların son yıllarda artış gösterdiğini söylemek mümkündür. Yapılan alışmalar, örneklem gruplarına göre farklılıklar göstermektedir. Öğretmenler ile yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok riskli oyunlara yönelik tutum algılarının ne çıktığı görülmektedir (Aslan-Akçer, 2024; Bapoğu-Dümenci, 2019; Demiroğu, 2024; Sicim-Sevim, 2024; Yılmaz-Uysal ve çığ, 2022). Çocuklara yönelik yapılan çalışmalarda ise, çocukların riskli oyun davranışlarını ve bu oyunların gelişimsel katkılarını incelemeye odaklanılmıştır (evirme, 2022; Karaca ve Aral, 2020; Yılmaz, 2020; Yüksel, 2024). Ebeveynlere yönelik yapılan çalışmalarda, ebeveynlerin riskli oyunlara karşı tutumları, bakış açıları ve çocuklarının riskli oyunlara katılımının değerlendirilmesi ele alınmıştır (etken-Ataş ve Sevimli-elik, 2021; Elmallı, 2021; Keleş ve Yurt, 2020). Öğretmen, ebeveyn ve çocukların görüşlerinin incelendiği, karşılaştırıldığı birden fazla grubu kapsayan çalışmaların da olduğu görülmektedir

(Karakuzu, 2023; Kurt, 2022; Moralı, 2019; Tandoğan, 2022). Yapılan literatür taramasında, okul öncesi öğretmenlerin biyofili eğilimleri ile oyunda risk alma toleransları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönü ile çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla beraber riskli oyun kavramına dikkat çekmek, öğretmenlerin bu konudaki algılarını belirlemek araştırmanın önemli noktalarındandır.

Bu araştırmada, okul öncesi dönemde doğanın ve risk içeren oyunların önemine dikkat çekerek biyofilik eğilim ve risk toleransı arasındaki ilişki bütüncül olarak analiz edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenleri, çocukların doğaya karşı tutumları üzerinde en etkili kişilerdendir. Bu sebeple bu araştırma, öğretmenlerin biyofilik eğilimleri ile oyunda risk alma toleransları arasındaki ilişkiyi inceleyerek literatürde özgün ve önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Sayıtlar

- Araştırma bulgularının, benzer özellik taşıyan daha geniş bir popülasyona genellenilebilir olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyleri ve mesleki deneyimleri açısından göreceli olarak homojen bir dağılım gösterdiği kabul edilmektedir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerinin yanıtlarının birbirinden bağımsız olduğunu varsayılmaktadır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin araştırmada yer alan veri toplama araçlarına (ölçeklere) samimi, dikkatli ve gerçekçi yanıtlar verdikleri kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

- Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılı verileri ile sınırlıdır.
- Çalışma grubu, yalnızca Tokat ilinde görev yapan 181 okul öncesi öğretmeni ile sınırlıdır.
- Bulgular, yalnızca veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin (Biyofili Düzeylerini Belirleme Ölçeği ve Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği) ölçtüğü kavramlar ile sınırlıdır.

- Katılımcı sınırlılığı söz konusudur. Araştırmanın katılımcıları, belirli bir bölge veya okul öncesi eğitim kurumlarından seçildiğinden, elde edilen bulguların tüm Türkiye’deki öğretmen popülasyonuna doğrudan genellemesi sınırlı olabilir.
- Araştırma kesitsel (anlık) bir desenle yürütüldüğünden, zaman içindeki değişimleri ve nedensel ilişkileri ortaya koyma konusunda kısıtlıdır.
- Çalışmaya katılan erkek okul öncesi öğretmen sayısının az olması, cinsiyete değişkenine ilişkin karşılaştırmaların kapsamını sınırlamıştır.

Tanımlar

Biyofili: İnsanların doğaya yakın hissetme ve doğaya verdikleri tepkilerin olumlu olma durumudur. Biyofili doğuştan gelen biyolojik bir eğilimdir (Wilson, 1993).

Riskli Oyun: Duygusal, çevresel, fiziksel yaralanma riski, korku, bilinmezlik ve coşku içeren oyun türü olarak tanımlanmaktadır (Sandseter ve diğ., 2022).

Risk Toleransı: Birey için kabul edilebilir risk düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Fisher ve Yao, 2017).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İnsan ve Doğa

Doğa kelimesi Latince “natura” kelimesinden ortaya çıkmıştır (Louv, 2023). Atasoy (2005) doğayı, canlı ve cansız varlıklarıyla zengin bir yapı sunan, insan müdahalesine ihtiyaç duymadan varlığını sürdüren, gelişen ve değişen, karmaşık yapıya sahip, belirli bir sınırı olmayan faktör olarak tanımlamaktadır.

İnsan ve doğa birbirinden ayrı düşünilemeyen iki kavramdır. İnsanlar hayatlarını devam ettirebilmek için doğaya soyut olarak bağlıdır ve bu bağ, çocukluk ve ergenlik döneminde gelişim göstermektedir. İnsanlar çocukluktan itibaren doğa ile öğrenmeye başlar ve çocukların sağlıklı bir gelişim göstermeleri için doğa ile iç içe olmaları önemlidir. İnsanların doğa ile olan bağı psikolojik, duygusal ve ruhsal açıdan gelişim için önemlidir (Kellert, 1997).

İnsanlar fiziksel ve ruhsal olarak doğa ile temas halinde bulunma ihtiyacı duyarlar (Sefalı ve Özay, 2022). Bu temasın insanların mutluluğu ve psikolojik sağlığı üzerinde olumlu etkileri vardır. Doğa ile etkileşim kaygı, korku, öfke ve yorgunluk hislerini hafifletirken, ruhsal yeniden canlanmayı teşvik ederek insan psikolojisi üzerinde olumlu etki yaratır (Browning vd., 2014). Ayrıca doğayla etkileşim, vücudun fizyolojik tepkiler vermesine yol açar; bu tepkilerin bazıları kasların gevşemesi veya kasılması, kan basıncının değişimi ve stres hormonu seviyelerinin azalmasıdır (Browning vd., 2014).

Günümüz toplumuna bakıldığında insanların doğa ile etkileşim kurabilecekleri alanların kısıtlı olmasından kaynaklanan problemler ortaya çıkmaktadır. Hava ve su kirliliği, doğal ortamlarda ve kaynaklarda azalma, çevre kirliliği bu sorunlardan bazılarıdır. Bu sorunların yaşanması insanların psikolojik, duygusal ve ahlaki gelişiminde bozulmaları da beraberinde getirmektedir (Kellert, 2005). Temiz hava, canlılar, su insanların stresini azaltmada etkili olan faktörlerdendir. Doğada bulunan bu özellikler sayesinde insanlar içsel yenilenme gerçekleştirir. Bahçelerin ve doğal alanların insanları iyileştirdiği düşünülmektedir ve geçmişten günümüze bu düşünce değişmemiştir. Bahçelerin sağlığa faydalı olduğunu düşünen Çinli Taocular seralar

yapmışlardır. Amerikan Dr. Benjamin Rush toprakla uğraşmanın ruh sağlığı bozulmuş insanlara iyi geldiğini belirtmiştir (Louv, 2023). Doğayla kurulan bağ, insan sağlığı ve mutluluğu açısından hayati bir öneme sahiptir; doğayla olan ilişkimizin zayıflaması, duyularımızın gelişimini engellemektedir (Louv, 2023). Doğa ile kurulan bu ilişki ve insanların doğaya bağlılığı doğal ortamın korunması için önemlidir (Gedik, 2024).

Doğa ile geçirilen zamanın insanların psikolojik sağlıkları üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Doğal alanlarda yapılan yürüyüşler insanlarda hoş bir ruh hali oluşturarak, doğa ile kişisel bağ kurma isteğini artırmakta ve psikolojik anlamda huzur verici etki yaratmaktadır (Nisbet ve Zelenski, 2011). Yapılan bir araştırmada doğa ile kurulan ilişkinin insan psikolojisi için önemli olduğunu, doğa ile vakit geçirdikçe insanların olumlu duygu geliştirdikleri görülmüştür (Mayer vd., 2009). Roe ve arkadaşlarının 2013 yılında yapmış oldukları bir araştırmada, insanların doğal alanlarla etkileşimlerinin stres seviyeleri ve zihinsel sağlıkları üzerinde olumlu etkileri olduğu, ayrıca bu ortamlarla bağlantının zihinsel yorgunluklarının azalmasına yardımcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

İnsanlar doğaya ihtiyaç duydukları için doğa ile bağlantı halindedir (Gül, 2013). Her birey doğumundan itibaren doğa ile ilişki içerisindedir ve bu ilişki insan için istek ve ihtiyaçtır. İnsan ile doğa arasında oluşan bu bağ “biyofili” olarak tanımlanır (Kahn, 1997). İnsan ile doğa arasında kurulan bağ arttıkça, çevre sorumluluğu ve doğaya sahip çıkma isteği de artmaktadır (Schultz, 2000).

Biyofilinin Tanımı, Biyofili Hipotezi ve Yeni Ekolojik Paradigma

Biyofili kelimesi “bio” ve “philia” sözcüklerinin bir araya gelmesi ile oluşmuştur. Yunancada bio hayat anlamına gelirken philia ise sevgi anlamına gelmektedir (Barbiero, 2021). Biyofili kavramının kelime anlamına bakıldığında yaşamı, canlıyı sevmek olarak tanımlanmaktadır (Sefalı, 2019). Başka bir tanıma göre biyofili, bitkilerinde dahil olduğu tüm canlılara karşı hissedilen yoğun sevgi duygusudur (Grinde ve Patil, 2009).

Biyofili kavramını ilk kullanan kuramcı olan Fromm (1973), bu kavramı yaşayan her şeye ve yaşama karşı hissedilen yoğun sevgi olarak tanımlamaktadır. Eric Fromm’dan sonra doğa bilimci olan E.O. Wilson, Biophilia adlı kitabında biyofili hipotezini ele almıştır. Wilson (1984)’ın biyofili hipotezi, yalnızca canlı varlıkları değil,

taş, toprak, su gibi cansız varlıkları da kapsamaktadır. Canlı ve cansız varlıklara karşı duyulan bu sevgi doğuştan gelen bir sevgidir (Wilson, 1984). Fromm ve Wilson tarafından açıklanan biyofili kavramları arasında benzerlik ve farklılıklar vardır. İki yaklaşımda da biyofilinin, biyolojik bir temeli olduğunu savunulur. Ayrıca çevre ve insan arasında uyumlu bir ilişki oluşması için biyofilinin temel şart olduğunu belirtilmiştir (Barbiero, Berto, 2021). From, biyofiliyi çevresel etmenlerden dolayı ortaya çıkan psikolojik bir eğilim olarak tanımlarken, Wilson ise biyofili eğilimin doğuştan geldiğini savunmaktadır. Farklı tanımlamalar yapmış olsalar bile ikisinin de biyofili kavramının günümüz tanımına katkıları inkar edilemez (Boğa, 2022).

Kahn'a (1997) göre biyofili, genetik temeli bulunan insani bir ihtiyaçtır. İnsanlar bu ihtiyaç doğrultusunda yaşam ile ilişki kurma ve bu ilişkiyi sürdürme eğilimindedir. Barbiero (2021)'e göre ise yaşam ile aramızda oluşan duygusal bağdır. Simaika ve Samvey (2010), biyofilinin genetik bir föktörü bulunmadığını, deneyimlere dayanarak öğrenildiğini belirtmişlerdir.

Çevre sorunların artması ile beraber kişilerin doğaya ve çevreye yönelik tutum ve davranışlarını araştırma ihtiyacı hissedilmiştir. Bu ihtiyaç doğrultusunda Yeni Ekolojik Paradigma kuramsal yaklaşımı geliştirilmiştir. Dunlap ve Van Liere (1978), tarafından geliştirilen NEP, bireylerin çevresel tutum, inanç ve algılarını ölçmek için geliştirilen ve insan-doğa ilişkisini temel alan bir yaklaşımdır. NEP, bireylerin doğa üzerinde sonsuz kontrol sahibi olduğu anlayışını reddeder ve doğanın kendi akışının, dengesinin dikkate alınması gerektiğini savunmaktadır (Dunlop vd., 2000).

Yeni Ekolojik Paradigmada, insan-doğa ilişkileri üç ana boyutta ele alınmıştır.

- Doğal dengenin korunması
- İnsan ve doğanın karşılıklı etkileşimi
- Bireyin doğa üzerindeki sınırlı hakimiyeti

Biyofili Hipotezi ve NEP, bireylerin doğa ile olan ilişkisini açıklamayı temele alan önemli yaklaşımlardır. İki yaklaşımda da, doğanın korunması gerektiği ve bireyin doğaya yönelik tutum ve davranışlarının çevresel problemler üzerinde etkili olduğunu savunulmaktadır (Dunlop ve Van Liere, 1978; Wilson, 1984). Ancak bu iki yaklaşımın ayrıldığı noktalar da mevcuttur. NEP, doğa ile alakalı problemlerin insandan kaynaklandığını ve insanların çevreye yönelik inançlarının ölçülebilir olduğunu

belirtmiştir. Bu yönü ile insan ve doğa ilişkisini, daha bilişsel düzeyde ele aldığı görülmektedir (Dunlap vd., 2000). Biyofili hipotezinde ise insanların doğaya yönelik ilgi ve tutumlarının doğuştan geldiğini savunarak, insan ve doğa ilişkisini duygusal ve içgüdüsel açıdan değerlendirmektedir (Wilson, 1984).

Çocuklarda Biyofili

Bireylerin biyofili seviyelerinin yüksek olması için gelişimsel kritik dönemler vardır. Bu kritik dönemlerde ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların doğaya olan meraklarını desteklemeleri gerekmektedir. Bu destek sayesinde çocukların doğaya ve canlılara olan ilgileri artış göstermektedir. Bundan dolayı erken çocukluk dönemi biyofili eğilimi için büyük öneme sahiptir. Bu dönemde yapılacak bilgilendirmeler ve desteklemeler, doğayı anlayan, canlıları seven bireylerin yetişmesine katkı sağlayacaktır (White, 2006).

Çocuklar doğuştan biyofilik eğilimleri yüksek, doğaya karşı meraklı ve doğayı öğrenme içgüdüüne sahiptir. Çocuklarda biyofili iki yaşından önce ortaya çıkabilir, doğumla beraber çocukların biyofilik eğilimleri oluşmaya başlar (Moore ve Marcus, 2008). Sobel (2016), çocukların biyofilik eğilimlerini artırmak için okul öncesi dönemde çocuklara doğa eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Erken yaşlarda verilen bu eğitimler ile çocukların biyofobik eğilimlerden kaçınması mümkündür (Sefalı, 2019). İlk olarak çocuklar doğa ile ilişki kurmalıdır ve bu ilişkiye yakın çevreden başlanmalıdır. Çocukların doğa ile empati kurabilmeleri için önce kendi çevrelerindeki canlıları tanımaları, daha sonra uzak çevrede bulunan canlılarla ilgili farkındalık kazanmaları desteklenmelidir (Sobel, 2016).

Erken çocukluk döneminde çocukların doğaya karşı olan tutumlarının incelenmesi, çocukların doğaya yakınlık hissedip hissetmediklerini öğrenmek açısından önemlidir. Çocukların doğaya karşı gösterdikleri biyofilik ve biyofobik tutumları, yaşantıları boyunca doğanın korunması ve saygı gösterilmesi konusundaki davranışları hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlamaktadır (Schultz, 2000).

Çocuklar gün geçtikçe doğadan uzaklaşmakta, canlılar ile alakalı bilgileri elektronik ortamlardan elde etmekte ve tablet, bilgisayar, telefon, televizyon gibi aletlerle daha fazla zaman geçirmektedir. Bu unsurlar çocukların doğadan uzaklaşmalarının en önemli sebeplerindendir (Clements, 2004; Sobel, 2016).

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte, zaman ilerledikçe insan ve doğa arasındaki ilişkinin azaldığı, doğal yaşam alanlarının tahrip edildiği görülmektedir (Orland, 2004). Louv (2023), insanların doğa yerine televizyon, internet ve medyayı tercih ettiklerini belirtmiş ve bu durumu doğa yoksunluğu sendromu olarak açıklamıştır.

Doğa çocuklara özgürce hareket etmek, yaratıcılıklarını geliştirmek, sakinleşmek, duygularını kontrol etmek için ortamlar sunar. Çocukların temel savunma hattı olan duyular, doğa ile temas halinde olduklarında güçlenir. Doğayla yeterince vakit geçiren çocuklar hayatta kalma becerilerini geliştirme eğilimi gösterirler (Louv, 2023). Çocuklarda biyofilinin gelişmesi için doğa ile doğrudan tecrübe gereklidir (Stokes, 2006). Çocuklar doğal ortamlarda kendilerini tehlike altında görmedikleri sürece doğayı keşfetmek ve anlamlandırmak isterler ve bu anlamlandırma sayesinde doğa ile alakalı bilgilerinde artış görülür (Chawla, 2007). Erken çocukluk döneminde çocukların doğa ile geçirdikleri zaman arttıkça biyofili düzeyleri de artmaktadır (Yılmaz vd., 2020).

Çocukların doğaya karşı olan tutumlarını; doğa ile olan tecrübeleri, ebeveynlerin doğaya verdiği önem, davranış ve tutumları etkilemektedir. Okul öncesi çağında çocuğu olan ailelerin doğaya karşı olumsuz yaklaşımları, çocuklarda endişeye ve doğaya karşı olumsuz davranışlara sebep olabilir (Cheng ve Monroe, 2012). Eğitim, çevre, sanayi, anne-baba ve öğretmen tutumları, teknolojik aletler ve çeşitli diğer etkenler, çocukların biyofilik eğilimlerini etkileyen faktörlerdendir. Biyofili bireylerinin yaşamlarını etkileyen, hayat standartlarını belirleyen önemli bir eğilimdir (Özgen, 2023). Aynı şekilde çocuklara erken yaşlarda çevre sorunlarından sıklıkla bahsedilirse onların endişeli bireyler olmasına ve doğaya karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine sebep olabilir. Ekofobi olarak adlandırılan bu kavram çocukların çevre problemleri ile erken yaşlarda karşılaşmalarından dolayı doğa ile ilişkilerinin bozulmasına sebep olabilir. Çocukların doğadan uzaklaşmadan, doğayı severek, doğa ile aralarında bir ilişki kurmaları önemlidir (Sobel, 2016).

Yapılan araştırmalara bakıldığında doğa ile öğrenme arasındaki olumlu ilişki olduğu görülmektedir. Öğrenme ortamlarına doğayı eklemek, öğrencilerin konsantrasyonunu artırdığı, stresi azalttığı, özgüveni geliştirdiği ve yaratıcılığı teşvik ettiği belirtilmektedir. Bu nedenle, eğitim ortamlarında doğanın dahil edilmesi

önemlidir. Doğa temelli eğitim uygulamaları geliştirmek, öğrencilerin öğrenme performansını artırabilir ve deneyimlerini zenginleştirebilir (Gedik, 2024).

Çocuk-Aile-Öğretmen ve Biyofili

Çocukların çevre bilinci kazanmasında yaşantıları kadar çevresindeki rol modellerde önemlidir. Çocuklar yetişkinleri örnek alarak çevre problemlerine karşı duyarlı, doğaya ilgisi olan ve koruyan bireyler olarak yetişir (Chawla, 1998). Bu rol modeller çocuklara sadece bilgilendirme yapmamalı, çocukların doğada özgürce hareket etmelerine izin vermelidir. Çocuklar doğa ile bağlantı kurmalı, doğayı keşfetmeli ve çevre ile ilişki içinde olmalıdırlar (Chawla, 2007). Erken çocukluk döneminde çocuklar ebeveynlerini ve öğretmenlerini rol model alırlar. Çocukların ilk rol modelleri ailelerdir. Doğa ile olan ilişkilerini, tutumlarını ve deneyimlerini belirlemede ailelerin etkisi çok önemlidir (Gedik, 2024). Yılmaz (2020), yaptığı çalışmada çocukların biyofili düzeylerini belirleyen en önemli faktörlerin kültür ve ebeveyn izinleri olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Çevre bilinci kazanması konusunda imkan tanınan çocuklar, doğanın kendisi ve hayat için ne kadar önemli olduğunu farkına varacaklardır. Bu farkındalık için ebeveynlerin çocukları ile beraber doğal ortamlarda daha fazla vakit geçirmeleri önemlidir (Gedik, 2024).

Öğretmenlerin doğaya yönelik tutumları sadece sahip oldukları bilgi ile değil duygusal ve kültürel temellerle de ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmalara bakıldığında doğaya karşı olumlu yaklaşım sergileyen öğretmenlerin öğrencilerinin de benzer yaklaşımlara sahip olduğu görülmüştür (Erten, 2005; Louv, 2023). Bu sebeple, öğretmenlerin çevre eğitimi ve doğa ile bağ kurdukları uygulamaların daha fazla olması çevre bilincinin toplumsal bir konu haline gelmesi açısından önemlidir.

Oyun Tanımı, Özellikleri ve Önemi

Oyun, çocuklarla iletişim kurmanın en doğal ve sık kullanılan yöntemlerden biridir. Oyun, kuramcılar tarafından çocuğun yaşamının ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmiş ve kuramcılar oyunu farklı tanımlar ile açıklamışlardır (Güven, 2017). Hollanda'lı tarihçi Huizinga'ya (1955) göre oyun, belirli zaman ve kesin kurallar

çerçevesinde yürütülen, belirli bir amacı olan etkinliklerdir. Oyun katılımcılara sıradan yaşamın dışına çıkma ve farklı deneyimler kazandırma imkanı sunan, bilinçli, gerilim dolu ve katılımcıların özgür iradeleri ile dahil oldukları bir uğraştır. Başka bir tanıma göre oyun, yetişkinlere göre çocukların daha çok tercih ettiği, boş zamanlarını değerlendirdikleri, herhangi bir ürün ortaya koyma zorunluluğu olmayan eğlendirici ve dinlendirici eylemlerdir (Boratav, 2013).

Okul öncesi dönem, çocukların öğrenme ve gelişim süreçlerinin temelini atıldığı kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar nesnelerin nasıl kullanıldığını öğrenirken aynı zamanda cinsiyet rollerini, sosyal ve yaşamsal becerilerini oyun yoluyla kazanmaktadır (Sapsağlam, 2018). Çocukların kimlikleri ve dünyaya olan bakış açıları oyunlar aracılığıyla belirginleşmektedir (Sevinç, 2004). Oyun, çocukların sosyal gelişimini desteklemektedir. Yetişkinlerin aşırı koruyucu ve mükemmeliyetçi davranışları, çocukların baskı altında hissetmelerine sebep olmaktadır. Oyun çocukları baskıdan uzaklaştırarak, kendilerini özgür bir şekilde ifade etmelerine olanak tanır (Sevinç, 2004). Çocuklar için oyun, kendilerini anlatabildikleri bir iletişim aracıdır (Zembat, 2013). Oyun, hayata uyum sağlamayı destekleyen ve yeni öğrenme deneyimleri kazanmaya imkan tanıyan bir ihtiyaçtır (Elkind, 2011).

Çocuklar oyun yolu ile yetişkinleri taklit ederek gelecekteki rolleri hakkında bilgi edinirler. Oyun arkadaşlarıyla etkileşimde bulunmayı, empati kurmayı, iş birliği yapmayı ve iletişim becerilerini geliştirmeyi sağlar. Çocuklar, oyun sırasında birbirlerini tanıyarak ilişkilerini güçlendirirler (Poyraz, 2011).

Çocuğun yaşamı, enerjisi, dünyayı keşfetmesi ve varlığı, oyun etrafında şekillenir. Oyun, çocuğun arzularını ve hedeflerini ifade etmesine yardımcı olan, sosyal hayata hazırlayan en etkili araçlardan biridir (Özer vd., 2006). Oyun çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal becerilerinin yanı sıra duygusal gelişimini de desteklemektedir. Oyun sayesinde çocuklar sosyal kuralları, yardımlaşmayı, başkalarına karşı saygılı olmayı, kendisinin ve arkadaşlarının haklarını korumayı öğrenirler. Oyun çocukların gelişiminde ve eğitimde kritik rol oynayan önemli bir etkinliktir (Güneş, 2011).

Oyun ile ilgili yapılan tanımların ortak paydasının, oyunun çocuğun bireysel keşif alanı, çocukluk döneminin enerjisi ve öğrenme aracı olduğu görülmektedir. Bu ortak noktalar dikkate alındığında; yetişkinlerin oyun ile öğrenme arasında oluşan

kuvvetli bağıın farkında olmaları gerekmektedir. Yetişkinlerin oyuna bakış açıları, çocukların öğrenmelerine ne kadar önem verdiklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Tuğrul vd., 2014).

Çocuklar oyun aracılığı ile çevreyi keşfeder, deneyler yapar ve yeni kavramlar öğrenirler. Aynı zamanda oyun, çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel becerilerinin gelişmesine destek olmaktadır. Oyun aktif katılım gerektirdiği için çocuk ile çevre arasındaki etkileşim artmakta ve çocuğa yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunmaktadır. Oyun, çocukların öğrenme ve gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Frost vd., 2012).

Çocuk oyunları, çocukların eğitiminde ve kişilik gelişiminde büyük bir rol oynamaktadır. Çocukların sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için onların duygu ve düşüncelerini anlamak önemlidir. Oyun, çocukların duygusal ve zeka yeteneklerini geliştirmelerine ve olgunlaşmalarına yardımcı olur. Çocukların oyundan aldıkları keyif, deneyimlerini isteklere uygun bir şekilde değiştirmeleri ve yaşamalarıyla ortaya çıkar (Özer vd., 2006).

Oyun aracılığıyla öğrenme; öğrenme sürecini ve ortamını daha verimli ve eğlenceli hale getirmektedir. Okul öncesi dönemdeki bu keyifli tecrübeler, eğitim başarılarını olumlu etkilemektedir (Yöndem, 2024).

Oyunun Gelişimsel Katkıları

Oyun, çocukların kaba ve ince motor becerilerinin gelişimini destekler. Bisiklet kullanmak, ip atlamak, koşmak, tırmanmak, top ile oynamak çocukların kaba motor becerilerini; blok, kil, çamur, toprak ile oynamak, katlama, kesme, bağlama etkinlikleri ise ince motor becerilerini desteklemektedir. Fiziksel aktivite gerektiren oyunlar, çocukların mekan, mesafe, boyut, hacim gibi kavramların gelişim göstermesini destekler. Oyun, çocukların fiziksel gücünü, dikkat yeteneğini geliştirir ve bedenini tanıyarak gereken esneklikte kullanmasını öğrenir (Tuncor, 2000).

Çocuklar, görev ve sorumluluklarını oyun yolu ile daha kolay kazanırlar. Ebeveynlerine, aile bireylerine, arkadaşlarına yönelik rollerini oyun içerisinde gerçekleştirme fırsatı bulurlar. Oyun, çocuğun sosyal gelişimini desteklediği gibi

duygusal gelişimini de desteklemektedir. Çocuklar mutluluk, korku, arkadaşlık, sevgi, kıskançlık gibi birçok duyguyu oyun içerisinde öğrenir (Tuncor, 2000).

Oyun, çocukların sürekli zihinsel aktif oldukları etkinlik türüdür. Çocuklar, oyunlar ile yeni kavramlar öğrenir, farklı materyaller kullanır, materyalleri karşılaştırma fırsatı bulur ve oyun kurallarını içselleştirir, rakibini analiz eder, kendi becerilerinin farkına vararak yeni fikirler sunar. Bu davranışlar ise çocuğun algılama, yorumlama ve karar verme gibi zihinsel becerilerini geliştirir. Oyun çocukların merak duygusunu artırır, yaratıcılıklarını geliştirir, neden-sonuç bağlantısı kurmayı destekler. Çocuk problem çözme, eşleştirme, sınıflama, sıralama gibi zihinsel faaliyetleri oyun ile öğrenir. Ayrıca oyun çocukların odaklanmasını destekleyerek, dikkat dağınıklığını azaltır (Tuncor, 2000).

Oyun sadece çocukların boş zamanlarını doldurmaları için gerçekleştirdikleri etkinlik türü olarak algılanmamalıdır. Oyun önemli bir eğitim aracı niteliğindedir. Oyun çocuğun hayal gücünü, yaratıcılığını, sosyal ilişkilerini güçlendirir. Çocuklara öğretilmesi zor olan kurallar, oyun ile daha kolay şekilde öğretilir. Oyun, bireylerin kendini ifade edebildiği en basit yoldur ve eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır (Özer vd., 2006).

Risk Kavramı

İnsanlar bilinçli olarak olmasa bile hayatları boyunca riski deneyimleme ve yönetme eğilimindedir. Risk almaktan çekinilen, toplum tarafından güvenilir kabul edilen işlerin tercih edildiği, yeni yollar denemek yerine denenmiş olanlara yöneldikleri bu dönemde, risk kavramı ve risk almanın gerekliliği tartışılan konular arasındadır (Moralı, 2019).

Little ve Eager (2010), risk alma kavramını olumsuz durumlar ortaya çıkarabilecek davranışlar ile uğraşmak olarak açıklamışlardır. Türk Dil Kurumunun yapmış olduğu risk alma tanımı bunu destekler niteliktedir. Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “risk” kelimesi “zarara uğrama tehlikesi, riziko”, risk alma “zararı göze almak” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Tehlike kavramı ise “büyük zarara veya yok olmaya yol açabilecek durum, muhatara, gerçekleşme ihtimali bulunan fakat istenmeyen sakıncalı durum” olarak tanımlanmıştır. (TDK, 2021). Risk ve tehlike kavramlarının aynı anlama geldiği düşünülse de iki kavram birbirinden farklıdır.

Tehlikede durum yalnızca olumsuz sonuçlanırken, riskte olumlu veya olumsuz sonuçlanma olasılığı vardır. Risk içeren faaliyetlerde sonuç belirsizdir (Boholm, 2012). Risk ve tehlikenin bir diğer ayrım noktası değerlendirebilir olmasıdır. Çocuklar risk kavramını değerlendirebilir ancak tehlike kavramını değerlendiremez (Sandseter, 2010a).

İnsanlar doğumlarından itibaren risk almaya başlarlar ve bunun ilk örneklerinden biri bebeğin yürümeye çalışırken düşme riski olmasıdır. Risk kavramı her ne kadar olumsuz bir durumu akla getirirse de başarı ve gelişim için gereklidir. Yeni tecrübeler elde etmek ve beceri kazanmak için risk almak önemlidir; aksi takdirde başarı şansı elde edilemez. (Gill, 2010)

Çocukların güvenliğini sağlamak için ortamdaki tüm risklerin ortadan kaldırılması yerine çocuklar için uygun riskli oyun imkanı verilmeli ve tehlikeler göz önünde bulundurularak gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (Karakuzu, 2023).

Riskli Oyun

Little ve Weyner (2008), riskli oyunu; bireylerin sınırlarının farkına vardığı, limitlerini test ettiği, imkanları değerlendirdiği ve riskleri anlama imkanı tanıyan oyunlar olarak tanımlamışlardır. Ball (2002) ise riskli oyunları, ilk kez yapılan, tehlikeli olan, zarar verme potansiyeli olan oyunlar olarak tanımlamıştır. Başka bir tanıma göre riskli oyun, fiziksel yaralanma ihtimali olan, heyecan, korku ve mücadele gerektiren oyunlardır (Sandseter, 2009). Riskli oyunlar, çocukların tehlikeli durumu fark ettikleri, hareketlerini kontrol altında tutabildikleri oyunlardır (Sandseter, 2011). Cevher-Kalburan (2014) riskli oyunu, bir oyun türü olarak değil çocukların oyunlarının doğal bir parçası olduğunu belirtmiştir. Brussoni vd. (2015), riskli oyunların çocuklara macera yaşama imkanı sunduğunu ve çocukların bu maceralar sırasında zorluklarla başa çıkmayı öğrendiğini belirtmişlerdir. Riskli oyunlar yetişkinler tarafından tehlikeli olduğu düşünülse de çocuklar bu oyunların heyecanlı, eğlendirici ve zorlayıcı olduğunu belirtmişlerdir (Stephenson, 2003).

Sandseter (2007a), Norveç'teki okul öncesi dönem çocukları ile yaptığı çalışmada riskli oyun kategorilerini belirlemeyi hedeflemiştir. Kategorileri belirlerken bireysel farklılıklara dikkat edilmeden, geniş bir tanımlama yapmıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde riskli oyunları; Büyük yükseklikler ile oyun, Yüksek hız ile

oyun, Tehlikeli araç-gereçler ile oyun, Tehlikeli unsurlara yakın oyun, İtiş-kakış oyunu ve Çocukların gözden uzaklaşabileceği/kaybolabileceği yerlerde oyun olmak üzere altı kategoriye ayırmıştır. Sandster (2007b), yaptığı başka bir araştırmada riskli oyun kategorilerini doğrulamış ve alt kategorilere ayırmıştır.

Riskli Oyun Kategorileri ve Alt Kategorileri (Sandster, 2007b)

1. Büyük Yüksekliklerde Oyun: Çocukların karşılaşabileceği risk, düşerek yaralanma ve zarar görme olasılığıdır.
 - Tırmanmak
 - Atlamak (Sabit veya esnek yüzeylerden)
 - Dengede Durmak (Yüksek objeler üzerinde)
 - Asılı Kalmak/Sallanmak
2. Yüksek Hızda Oyun: Çocukların karşılaşabileceği risk, herhangi bir nesneye veya kişiye çarpma olasılığıdır.
 - Hızlı Sallanmak
 - Hızlı Kaymak
 - Hızlı Koşmak
 - Bisiklet Sürmek
 - Paten Kaymak-Kayak Yapmak
3. Tehlikeli Araç-Gereçler İle Oyun: Çocukların karşılaşabileceği risk, araç gereçleri kullanırken çocukların yaralanma ihtimalidir.
 - Kesici Aletler (Bıçak, testere, balta vb.)
 - Bağlama Araçları (İp, halat vb.)
4. Tehlikeli Unsurlara Yakın Oyun: Çocukların karşılaşabileceği risk, oyun alanının içine düşme veya bu alandaki tehlikeli öğelerin çocuğun üzerine düşme ihtimalidir.
 - Kayalıklar
 - Derin veya Buzlu Su
 - Ateş Yakma Alanları
5. İtiş-Kakış Oyunu: Çocukların karşılaşabileceği risk, çocukların oyun sırasında birbirine zarar verme ihtimalidir.
 - Güreşmek
 - Çubuklarla Oynamak (Kılıç, Eskrim vb.)

- Dövüş Oyunları
- 6. Çocukların Gözden Uzaklaşabileceği Oyun: Çocukların karşılaşabileceği risk, kaybolma ihtimalidir.
- Keşfe Çıkmak

Riskli Oyunların Önemi ve Çocukların Gelişimine Etkileri

Oyunda risk almak gelişimin en doğal parçası olup doğumdan itibaren çocukların büyümeleri ve gelişimleri için önemlidir (Wyver vd., 2010). Bu sebeple çocuklar riskli oyuna yönlendirilmeli ve desteklenmelidir (Güler ve Demir, 2016). Çocuklar riskli oyunlar aracılığı ile riskleri dengeleyerek yönetme imkanı bulurlar. Bu sayede yetişkinlikte ihtiyaç duyacakları yaşam becerilerini öğrenirler ve evrenin bilinmeyen yönleri ile mücadele edebilmek için tecrübe edinirler (Gill, 2007). Riskli oyunların çocuklar için sunduğu avantajlar, göze alınan riskten daha fazladır (Ünüvar ve Kanyılmaz, 2017).

Bilişsel Gelişim

Çocukların oyunlardaki risk faktörünü idare etmeleri bilişsel gelişimi olumlu etkileyen faktörlerdendir. Bu oyunlar çocukların çaba, dikkat, teşviklerini desteklemekte ve problem çözme becerilerini olumlu etkilemektedir (Knight, 2011; Moyles, 2012). Riskli oyun oynayan çocuklar, sınırlarını zorlama, yenilikçi düşünme ve davranışları hakkında sonuca varma becerilerini geliştirme imkanı yakalarlar. Bu da çocukların özellikle yaratıcılıklarının gelişmesine katkıda bulunur (Brussoni vd., 2012). Risk alma ve karar verme arasında doğru orantılı bir artış vardır (Morrongiello ve Lessard, 2007). Çocukların riskli oyunlara teşvik edilmesi ile beraber çocukların, yürütücü işlev becerilerinin (engelleyici kontrol, öz düzenleme, dikkat vb.) gelişimi desteklenmektedir (Herrington ve Brussoni, 2015). Çocuklar oyunlarda risk alırken bilinmezliğin ve başarı elde edememenin doğal bir durum olduğunun farkına varacakları için eleştirel düşünme becerileri de gelişecektir (Stephenson, 2003). Ayrıca riskli oyunlar sayesinde çocuklar, korku ve heyecan duygularını bir arada yaşadıkları için odaklanma sürelerinde artış meydana gelmektedir (Obee, Sandseter ve Harper, 2021). Riskli oyunlar çocuklara farklı öğrenme ortamları sunar. Bu sayede çocuklar risk fayda analizi yapabilir ve gerçek yaşam becerilerini deneyimleme fırsatı bulurlar (Coe, 2017). Risk yönetimini sağlayan çocuklar, gelecek yaşantılarında yetişkin bireyler yanlarında olmadığına,

yaşamlarını devam ettirebilmek için güçlü bir risk duygusu geliştirebilirler (Apter, 2007).

Fiziksel Gelişim

Riskli oyunlar fiziksel aktif olmayı gerektirdiği için çocukların motor becerilerini, mekansal algılarını geliştirmekte ve yeni beceriler kazanmasını desteklemektedir (Brussoni vd., 2015; Lavrysen vd., 2015; Sandseter, 2010a). Bu oyunlar, çocukların fiziksel hareket ihtiyacını karşılar, keşfetme ve kontrol etme gereksinimlerini destekler (Steinsvik, 2004). Çocuklar oyunlarda risk alarak, fiziksel kapasitelerini keşfeder, tehlikeli durumlarla başa çıkmayı öğrenirler (Bruusoni vd., 2012). Ağaç dallarına tırmanma, yuvarlanma gibi aktiviteler çocukların kas gücünü artırırken aynı zamanda denge, koordinasyon ve motor becerilerinin de gelişimini desteklemektedir (Fjortoft, 2001). Yüksek hız, itiş-kakış oyunları çocukların kaba motor becerileri desteklerken, bıçak gibi tehlikeli araçlar kullanmakta ince motor becerilerini geliştirmektedir (Hanscom, 2016).

Sosyal ve Duygusal Gelişim

Riskli oyun sayesinde çocuklar, cesaretli, maceraperest, azimli olduklarının farkında olarak kendilerini keşfederler. Çocukların bu oyunları kendi ilgi ve isteklerine göre tercih etmeleri kendi güvenliklerinden kendilerinin sorumlu olduğunun ve yetişkinlerin de onlara güvendiğinin mesajını iletir (Brussoni vd., 2012). Risk alan çocuklar, karakterlerini güçlendirmeyi, zorluklara başa çıkmayı, girişimcilik ve özgüven duygusunu geliştirmeyi öğrenirler (Gill, 2007). Riskli oyunlar çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen bir aktivite biçimidir. Yetişkinlerle ve akranlarla kurulan pozitif iletişim ve öz yeterlilik düzeyleri, çocukların riskli oyun tecrübelerinde uzmanlaşmalarına ve diğer çocuklar ile sağlıklı ilişkiler kurmalarına destek olur (Orestes, 2015).

Riskli Oyunu Etkileyen Faktörler

Çocukların oyunlarında risk almaları, çocuğun risk kavramını nasıl algıladığına göre bireysel değişiklik göstermektedir (Cook vd., 1999). Çocukların riskli oyuna katılma istekleri okul, ev, açık alan gibi faktörlere ve yetişkinlerin riskli oyuna izin verme, risk algılarına göre farklılık gösterebilmektedir (Lavrysen vd., 2017; Sandseter, 2013).

Morrongiello ve arkadaşının 2007 yılında yaptıkları çalışmada riskli oyunların etkileyen faktörleri; bireysel özellikler, aile-ebeveyn faktörleri ve sosyal-duygusal faktörler olmak üzere üç temel etken olarak belirlemişlerdir. 2014 yılında, okul öncesi dönemde riskli oyun hakkında yapılan bir çalışmada ise riskli oyunu etkileyen etmenleri; çocuk, yetişkin ve fiziksel ortam olarak belirlenmiştir (Cevher-Kalburan, 2014b).

Riskli oyunları etkileyen faktörler; çocuk ile alakalı faktörler, yetişkinler ile alakalı faktörler, fiziksel çevre ve kültür başlıkları altında ele alınmıştır.

Çocuk ile Alakalı Faktörler

Çocukların risk kavramını algılama biçimlerini, oyun türü tercihlerini, riskli oyunlardaki risk düzeylerini etkileyen etmenler mevcuttur (Yurt ve Keleş, 2021). Çocuklar oyunlarında risk aldıklarında korku ve eğlence duygularını bir arada yaşamaktadır. Çocuklar bu durumdan kaynaklı korkularını kontrol altına alabilecekleri riskleri göze almaktadır ve risk alma konusunda karar verirken, kendi beceri ve donanımlarını göz önünde bulundurmaktadırlar (Sandseter, 2007a). Bir çocuğa göre yüksek risk içeren bir aktivite, başka çocuk için düşük risk içerebileceği için; çocukların risk algılarında bireysel farklılıklar bulunmaktadır (Morrongiello ve Sedore, 2005; Stephenson, 2003).

Çocukların riskli oyunları seçmelerinde cinsiyet, yaş, duygu ve motivasyon faktörleri etkili olmaktadır (Aslan-Akçer, 2024). Yurt ve Keleş (2021), yaptıkları bir çalışmada çocukların cinsiyeti ile çok hızlı oyunlar için istenen risk düzeyi arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde Kanyılmaz (2016), yaptığı çalışmada cinsiyet ile risk alma arasında bir bağlantı olmadığı sonucunu elde etmiştir. Fakat Cevher-Kalburan (2014b), yaptığı çalışmada kız çocukların erkek çocuklara göre daha az riskli oyunları tercih ettikleri sonucu elde edilmiştir. Yapılan başka bir çalışmada ise çocukların cinsiyeti ile tercih ettikleri oyunlar incelenmiştir. Araştırma sonucunda kızların salıncakta sallanma ve kaydırdan kaymayı, erkeklerin ise koşma ve yakalamaca oyunlarını tercih ettikleri görülmüştür (Yurtsever-Kılıçgün, 2014). Kız çocukları ebeveynlerinin isteklerine uygun şekilde yaşama eğiliminde olduklarından bu durum riskli oyunları tercih etmelerine engel olabilmektedir (Morrongiello ve Lasenby

Lessard, 2007). Ayrıca erkeklerin kızlara göre daha hareketli ve içgüdüsel davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Morrongiello ve Renie, 1998).

Morrongiello ve Renie (1998), yaptıkları çalışmada çocukların oyunlarda risk almaları ile yaşları arasında ters orantı olduğunu belirtmiştir. Ancak yapılan başka bir araştırmada çocukların yaşları arttıkça, gelişimlerinin de etkisi ile, riskli oyunlara katılımlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Boyer, 2006). Aynı şekilde Cevher-Kalburan (2014), yaptığı çalışmada risk alma ile yaş arasında doğru orantı olduğu sonucunu elde etmiştir.

Çocukların riskli oyunları seçmelerini etkileyen etmenlerden diğeri ise duygular ve motivasyondur. Sandseter (2010b), yaptığı çalışmada çocukların riskli oyunlara katılımlarının temel motivasyonunun, oyunlar sırasında korku ve heyecan duygularını bir arada yaşamaları olduğu sonucuna ulaşmıştır. İki duyguyu aynı anda yaşama fırsatı bulan çocuklarda tatmin duygusu oluştuğu ve bu duygunun devamını sürdürmeye çalıştıkları için oyunlarda risk alma eğiliminde oldukları söylenebilir (Cevher-Kalburan, 2014a; Sandseter, 2010b).

Yetişkinler ile Alakalı Faktörler

Çocuklar ebeveynlerinin gözetiminde oldukları için oyunlarda risk alırken kendi kararları ile değil, yetişkinlerin izin verme durumuna göre risk alırlar (Adams, 2001). Çocukların oyunda risk almalarına izin verilmesi, yetişkinlerin tutum, inanç ve algılarına göre farklılık göstermektedir (Cevher-Kalburan, 2014b). Yetişkinler çocukların güvenli mekanlarda, oyunda risk almasını destekledikleri gibi riskli oyunlar konusunda çocukları kısıtlayabilirler (Sandseter, 2014). Yetişkinler çocukları zarardan koruma ve risk alma fırsatı sağlama arasındaki dengeyi kurmakta zorlanabilirler. Fakat önemli olan güvenlik ve risk-yarar arasındaki bağı dengelemektir (Ball vd., 2012). Çocuklar riskli oyun oynarken yetişkinler, çocukların davranışlarını dikkatli şekilde gözlemlemeli ve gerekli desteği sağlamalıdır (Bento ve Dias, 2017).

Çocukların riskli oyun oynamalarına ilişkin ebeveyn tutum ve algılarını inceleyen araştırmalara bakıldığında Türk ebeveynlerin oyunlar sırasında güvenlik konusunda endişeli oldukları görülmektedir (Cevher-Kalburan, 2014b; Deretarla-Gül, 2012; Şişman ve Özyavuz, 2010). Güvenlik endişesi dışında uygun kıyafet ve araç gereçlerin bulunmaması, hava koşullarının olumsuz olması, yetişkin-çocuk sayısının

orantısız olması, yetişkinlerin algı ve tutumlarını etkileyen diğer faktörlerdir (Alat, Akgümüş ve Cavalı, 2012; Erbay ve Durmuşoğlu-Saltalı, 2012; Yalçın, 2015). Çocukların riskli oyunlara katılımını etkileyen diğer etmenler; ebeveyn stilleri, cinsiyet ve çocuk sayısıdır (Cevher-Kalburan ve İvrendi, 2016).

Ebeveynlerin kendi yaşamlarında risk alma durumları, çocukların riskli oyunlara katılımını etkileyen bir diğer faktördür. Risk alan ebeveynler her ne kadar ortamda bulunan riski ortadan kaldırmak isteseler de çocukların gelişimini desteklemek için, riskli oyunlara katılımlarını desteklemektedir (Bauer, Giles ve Brussoni, 2022).

Çocuklarında oyunlarda risk alma durumunu etkileyen bir diğer faktör de öğretmenlerdir. Öğretmenlerin, çocukları oyunlarında risk almaları için teşvik etme durumu bireysel farklılıklar göstermektedir. Öğretmenlerin riskli oyun hakkında görüşleri; öğretmenlerin deneyimi, cinsiyeti ve algıları, ebeveyn ve yönetici tutumlarına göre farklılık göstermektedir (Güler ve Demir, 2016, Hanrahan ve Duncan, 2019; Little, 2010; Little vd., 2012; Sandseter, 2013; Stephenson, 2003). Porsanger ve Sandseter (2021)'e göre öğretmenlerin riskli oyunlara yönelik tutumları etkileyen faktörlerden biri "risk" kavramı hakkında yanlış ve yetersiz bilgiye sahip olmalarıdır.

Tovey (2007), okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyun fırsatı sunmalarında okul yönetimi, diğer öğretmen arkadaşları ve ailelerin desteklerinin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu desteği hissetmediklerinde, riskli oyun sonucunda oluşacak olumsuz bir durumdan kaynaklı hesap verme ve dava edilme kaygısı yaşadıkları görülmektedir. Aynı şekilde yönetmelikler, öğretmenlerin uğraş isteyen oyunları desteklemelerine engel olan bir diğer faktördür (Bundy vd., 2009; Little vd., 2012; Little vd., 2011; Stephenson, 2003). Yapılan bir araştırmada farklı ülkede görev yapan öğretmenlerin riskli oyunlara yönelik algı ve görüşleri incelenmiştir. Avustralyalı ve Norveçli öğretmenlerin riskli oyunların önemi ve faydalarının farkında olmalarına rağmen uygulamalarında farklılıklar olduğu görülmüştür. Norveçli öğretmenlerin Avustralyalı öğretmenlere göre riskli oyunları daha destekleyici oldukları gözlemlenmiştir. Bu durumu etkileyen faktörler; Avustralyalı öğretmenlerin dava edilme korkusu, uygulanan yönetmelik ve oyunun oynandığı dış mekanın özellikleridir (Little vd., 2012).

Fiziksel Çevre

Çocuklar bulundukları çevreyi gözlemler ve oyunlarını bu ortama göre seçerler. Bu yüzden çevre çocukların oyunlarında önemli bir faktördür (Sandseter, 2011). Riskli oyunları etkileyen en önemli etmenlerden biri, oyun ortamlarının fiziksel niteliğidir (Cevher-Kalburan, 2014a; Logue ve Harvey, 2009). Bu yüzden çocukların bütünsel gelişimini desteklemek için tasarlanan oyun alanlarına özen gösterilmelidir (Yang ve Cho, 2022).

Fjorttoft (2004), çocukların oyunlarında doğal ortamları tercih ettiklerini ve geleneksel oyun ortamlarını sıkıcı bulduklarını belirtmiştir. Doğal oyun alanlarının, yapılandırılmış oyun alanlarına göre çocukların konsantrasyonunu daha çok artırdığı ve streslerini azalttığı görülmüştür (Calogiuri ve Chroni, 2014). Bu oyun alanları aynı zamanda çocukların oyunlarında risk almalarını desteklemektedir (Cevher-Kalburan, 2014a). Engebeli araziler, dağ yamaçları, ağaçlar gibi doğada bulunan alanlar, tırmanma ve kayma gibi oyunlar için uygundur. Doğal oyun alanları yapay alanlara oranla daha fazla riskli oyun imkanı sunmaktadır (Sandseter, 2009). Açık alanlar, çocukların keşfetmelerine, deneyim kazanmalarına, zorluklar ile mücadele edebilmelerine ve risk almalarına olanak tanıdığına çocukların gelişimi ve oyunların nitelikleri olumlu yönde gelişir (Little ve Eager, 2010).

Kültür

Çocukların riskli oyun tercihlerini etkileyen faktörler biri de yaşanılan toplumun kültürüdür. Çocukların oyunları esnasında kısıtlanan durumlar ve riskli oyun oynamalarına izin verilme durumları kültürel faktörlere göre farklılık göstermektedir (Sandseter vd., 2021b). Aileler çocuklarını, kültürel tutum ve inançların etkisinde kalarak yetiştirmektedir (Kleppe, 2008). Tandoğan (2022), yaptığı çalışmada Türk ailelerin, çoğu zaman çocuklarının riskli oyunlara katılımlarına izin vermedikleri sonucunu elde etmiştir. Ayrıca aileler riskli oyunları tehlikeli bulduklarını dile getirmiştir. İngiltere’de yapılan bir araştırmada annelerin, çocukların dışarıda tek başlarına vakit geçirmelerine izin vermedikleri görülmektedir. İzin vermeme sebebinin; annelerin, kültürün de etkisi ile kötü bir anne olarak algılanmaktan korkmaları olduğu söylenebilir (Allin vd., 2014). İskandinav kültüründe çocukların doğal ortamlarda vakit geçirmelerine, doğal materyaller ile oyun oynamalarına önem verilmiştir. Bu da çocukların oyunlarında risk almalarının desteklenmesi sonucunu ortaya çıkarmıştır

(Fjortoft ve Saiege, 2000). Bu ülkelerde riskli oyunlara verilen önem eğitime de yansıtılmış ve riskli oyunlar kavramı müfredata eklenmiştir (Panic ve Jevtic, 2020).

İngiltere ve Danimarka’da ailelerin riskli oyunlara izin verme tutumlarının incelendiği bir araştırmada, Danimarka’da yaşayan ailelerin riskli oyunlara karşı daha olumlu tutum sergiledikleri gözlemlenirken bu durumun İngiliz ailelerde tam tersi olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durumun Danimarka ve İngiltere kültürlerindeki farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir (McGee, 2024). Okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara yönelik algı ve tutumları ülkelere göre farklılık göstermektedir (Liu ve Birkelad, 2022; New vd., 2005). New ve arkadaşları 2005 yılında yaptıkları araştırmada Norveç, İsveç, Danimarka, İtalya ve Amerika’da görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara yönelik tutum ve algılarını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonunda Amerikalı öğretmenlerin riskli oyunlara yönelik kaygılarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Başka bir araştırmada ise Norveçli ve Çinli öğretmenlerin oyunlara bakış açıları incelenmiştir. Norveçli öğretmenler, her türlü hava şartlarında çocukların oyun oynamalarına izin verdiklerini ve bu durumu çocuğun doğayı öğrenmesi, doğa ile çocuk arasındaki bağın güçlenmesi için bir fırsat olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ancak bu durum Çinli öğretmenler için farklıdır. Çinli ebeveynler, olumsuz hava şartlarında çocukların hasta olmalarından korktukları için bu durumun öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğu belirtilmiştir (Liu ve Birkeland, 2022).

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Biyofili İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Erdoğan (2022) yaptığı alan taramasında biyofili ile alakalı çok az çalışma yapıldığını ve yapılan 26 çalışmanın 17 tanesinin Türkiye’de gerçekleştirildiğini belirlemiştir. Bu çalışmalardan biri Kahyaoğlu ve Yetişir’in (2015) yaptıkları araştırmadır. Araştırmada öğretmenlerin doğa kavramı ve çocukların doğadan uzaklaşması hakkında algılarını tespit etmek amaçlanmıştır. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada, örneklem ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır merkez ilçesinde görev yapan 20 sınıf ve 20 fen bilgisi öğretmeni olmak üzere 40 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin

doğa kavramını üç farklı grupta topladığı sonucu elde edilmiştir. Bu grupta; doğanın fiziksel özellikleri, doğanın bütünlüğü ve işlevi, insan sağlığı için önemi şeklindedir. Araştırma sonucu olarak çocuklara uygulanan eğitim programında doğayı içeren etkinliklere yer verilmesi ve eğitim ortamlarının doğadaki materyalleri, numuneleri içerecek şekilde düzenlenmesi öğrencilerin doğa kavramını daha kolay anlayabilmesini sağlayabileceği bulunmuştur.

Yapılan başka bir çalışmada çocukların biyofili düzeylerini belirlemek ve doğa materyallerine verdikleri olumlu-olumsuz tepkilerinin sebeplerini araştırmak amaçlanmıştır (Yılmaz ve Olgan, 2017). Ayrıca çalışmada çocukların biyofili düzeylerinin cinsiyet ve okul bahçelerinde doğal elementler bulunma durumuna göre farklılık gösterip göstermemesi de incelenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda Ankara ili Çankaya ilçesinde okul öncesi eğitimi alan 60-66 aylık 20 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırma verileri 22 maddelik “Çocuklar için Biyofili Ölçeği-ÇBÖ” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların biyofili düzeylerinin cinsiyete ve okul bahçelerinin doğal elementler içermesine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Tüm çocukların biyofili düzeylerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Çocukların biyofili veya biyofobi olma durumlarını kültürün ve annelerin etkilediği belirlenmiştir.

Aynı yıl yapılan başka bir çalışmada, 49-80 ay aralığında 238 çocuk ile çalışılmıştır. Çalışmada, çocukların biyofilik eğilimleri ile cinsiyet, yaş, ebeveynlerin eğitim durumları gibi bazı değişkenler arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma verilerine bakılarak, çocukların biyofili eğilimleri ile ailelerin eğitim durumları arasında anlamlı farklılık olduğu bulgulanmıştır. Üniversite ve lise mezunu ailelerin çocuklarının biyofili seviyeleri, ilkökul mezunu ailelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu ve bu ailelerin çocuklarına doğada daha fazla vakit geçirme imkanı tanıdıkları görülmüştür. Çocukların biyofili seviyeleri ile ailenin gelir durumu ve çocuğun cinsiyeti arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir (Ahmetoğlu, 2017).

Deretarla ve Polat (2018), okul öncesi eğitimine devam eden çocukların biyofili düzeyleri ile annelerin biyofili düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Mardin ilinin Midyat ilçesinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 100 çocuk ve çocukların anneleri ile gerçekleştirilmiştir. Veriler Kişisel Bilgi Formu (KBF)” ve “Çocuklar için Biyofili Ölçeği (ÇBÖ)” ile yetişkinler için DBÖ kullanılarak

toplanmıştır. Araştırmada çocukların ve annelerin biyofili düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuş ve aralarında bir ilişki olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Özgün ve Özgün (2019), okul öncesi ve sınıf öğretmen adaylarının biyofili düzeylerini belirlemeyi ve doğa ile olan ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda yaptıkları araştırmada, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, İnönü Üniversitesinde eğitimine devam eden 201 (153 sınıf, 48 okul öncesi) öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Veriler “Nature Relatedness Scale-Doğayla İlişki Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının doğayla ilişkili olma puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine bakıldığında kadın adayların, erkek adaylara göre doğayla ilişkili olma puanlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca üniversitede çevre eğitimi dersi alanların puanları almayanlara göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının çevresel faaliyetlere katılma sıklığı, doğada zaman geçirme süreleri arttıkça doğayla ilişki puanlarının da arttığı gözlemlenmiştir.

Yılmaz-Uysal (2020) yaptığı araştırmada, Mersin iline bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitime devam eden, 48-60 aylık, 116 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırmanın amacı, okul öncesi çocukların biyofilik eğilimlerinin sebeplerini araştırmaktır. Veri toplama aracı olarak Çocuklar için Biyofili Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada çocukların biyofili eğilimlerini etkileyen iki önemli etmenin, kültür ve ebeveynlerin izin verme durumları olduğu sonucu elde edilmiştir.

Erdoğan (2022), tez çalışması kapsamında öğretmen adaylarının biyofili ve biyofobi düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Fen Bilgisi ve Biyoloji Öğretim Programına devam eden 150 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan görüş formu ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının doğa eğitimi alma durumu, eğitimin yeterliliği ile cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu, yaşanan yer değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Çalışmada kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre evcil hayvanları (kedi, köpek vb.)

daha fazla sevdiği sonucu elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının en korktukları hayvanın örümcek olduğu ve kadınların örümceklerden daha fazla korktuğu görülmüştür.

Öğretmen adayları ile çalışılan başka bir çalışmada öğretmen adaylarının doğaya bağlılık seviyelerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır (Tağrikulu vd., 2021). Çalışmanın örneklemini 201 sınıf, 172 sosyal bilgiler ve 255 fen bilgisi öğretmen adayı olmak üzere toplam 628 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma verilerine bakıldığında kadın öğretmen adayların erkek öğretmen adaylarına göre doğaya bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Fen Bilgisi alanında eğitime devam eden öğretmen adaylarının doğanın parçası olarak hissetme düzeylerini daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyleri ile doğaya bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ayrıca doğa ile bütünleşme ve kendilerini doğanın parçası olarak görme düzeyleri, ilçe veya köyde yaşayan öğretmen adaylarının il merkezlerinde yaşayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Tarman vd. (2023), erken çocukluk çağındaki çocukların biyofili düzeyleri ile psikolojik sağlamlık arasındaki bağlantıyı yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemeyi hedefledikleri çalışmada, İstanbul ilinin merkez ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarında eğitime devam eden 202 çocuk ile çalışmışlardır. Çocukların yaşları 48-72 ay aralığındadır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Sosyal-Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Çocuklar İçin Biyofili Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma verileri incelendiğinde Sosyal-Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Dayanıklılık ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Kurt (2023), tez çalışması kapsamında ilkökul üçüncü sınıf çocuklarının sınıf dışı doğa eğitimi etkinliklerini incelemeyi hedeflediği çalışmada, karma desen kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında İzmir ilinin Menemen ilçesinde devlet ilkökulunda eğitime devam eden 15'i deney, 15'i kontrol grubu olmak üzere 30 çocuk oluşturmuştur ve veriler İlkokul Çevre Farkındalık Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. 6 hafta süren çalışmada uygulanan etkinlikler Sınıf Dışı Doğa Eğitimi Etkinliklerin programına uygun olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, sınıf dışı doğa etkinliklerinin uygulandığı deney grubu çocuklarının,

kontrol grubuna oranla doğa farkındalık seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Doğa farkındalık seviyesi ile cinsiyet, ebeveyn eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Gürer ve Mermer (2023), öğretmenlerin çevre bilincini, biyofili düzeylerini ve çevresel duyarlılıklarını incelemeyi hedefledikleri araştırmada, Gaziantep ilinde rastgele örneklem yolu ile belirlenen 634 öğretmen ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırma bulgularına bakıldığında kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre çevreye duyarlılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Çevre bilinci ve çevresel duyarlılıkta lisans mezunu öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilirken, biyofili ortalamasının ise lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Taşçı (2023), yaptığı tez çalışmasında okul öncesi dönem çocukların biyofili seviyeleri ile empati becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, Sakarya ilinin Adapazarı ve Serdivan ilçelerinde, 2022-2023 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitimine devam eden 60-72 ay aralığındaki 150 çocuk ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak Çocuk Biyofili Ölçeği ve Çocuklar İçin Empati Ölçeği (ÇEMÖ) kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde biyofili seviyesi yüksek olan çocukların empati becerilerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmada çocukların biyofili seviyeleri ile cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, ebeveyn yaşı, ebeveyn eğitim durumu arasında herhangi bir ilişki bulunmazken doğada bulunma durumları ile anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gedik (2024), tez çalışması kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının biyofili düzeyleri ile ailelerin ve öğretmenlerin doğaya bağlılıkları arasında ilişkiyi incelemeyi hedeflediği araştırmada, 60-66 ay aralığındaki 298 çocuk, çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak; Aile Demografik Bilgi Formu, Öğretmen Demografik Bilgi Formu, Çocuklar İçin Biyofili Ölçeği ve Doğaya Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada ebeveynlerin doğaya bağlılık puanları ile çocukların biyofili düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, öğretmenin doğaya bağlılık puanı ile çocuklarının biyofili düzeyleri arasında ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmada erkek çocukların biyofili puanlarının kız çocuklarının puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bulgular incelendiğinde çocukların biyofili düzeylerinin anne-baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılık

göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Anasınıfında çalışan öğretmenlerin anaokulunda çalışan öğretmenlere göre doğaya bağlılık puanlarının yüksek çıkması bulgulanmıştır.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Rice ve Torquati (2013), okul öncesi dönem çocuklarının biyofili düzeyini belirlemek için bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Aynı zamanda bu ölçek aracı ile okul öncesi eğitim kurumlarının dış mekan yeşil alanların ve demografik değişkenlerin çocukların biyofili seviyelerine etkisini incelemeyi de hedeflemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Nebreska ve California yaşayan 34-69 aylık 114 çocuk oluşturmuştur. Araştırmacılar, 11 maddeden oluşan güvenilir bir ölçek geliştirmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında çocukların biyofili düzeyleri ile eğitime devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumların yeşil alanları, anne eğitimi ve ailenin gelir durumuna ile anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yanez vd. (2017), yaptıkları çalışmada kentsel alanlarda ve kırsal alanlarda yaşayan çocukların doğaya yakınlık düzeylerini ve doğaya yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma verileri 27 kentsel alanda ve 9 kırsal alanda yaşayan çocuklardan yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda kentsel ve kırsal alanda yaşayan çocukların doğaya yakınlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Wight vd. (2018), doğa ile temasın okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmada, ABD’de bir ilkokulda açık hava sınıfı geliştirmişlerdir. Çapraz tasarım modeli kullanılan çalışmada iki öğretmen günlük akışlarını dönüşümlü olarak açık hava sınıfında gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sırasında çocukların duygu durumları yüzler anketi ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların açık hava sınıfında bulundukları süre boyunca daha mutlu ve daha iyi ruh haline sahip oldukları görülmüştür.

Ernst ve Burçak (2019), doğa oyunlarının çocukların merak, yürütücü işlev becerileri, yaratıcı düşünme ve dayanıklılık becerileri açısından incelemeyi hedeflemişlerdir. Bu amaçla dört pilot çalışma yapmışlardır ve çalışmaların çocuklar için sürdürülebilirliğe etkilerini ön-test son-test karşılaştırmalı grup yöntemi ile incelemişlerdir. Pilot çalışmalar 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim öğretim yıllarında Kuzey Minnesota’daki dört doğa merkezli ve iki doğa dışı okul öncesi eğitim

kurumunda uygulanmıştır. Araştırma sonucunda doğa merkezli alanların çocukların merak, yürütücü işlev becerileri, yaratıcılık ve dayanıklılık üzerinde olumlu katkılarının olduğu görülmüştür.

Aghdasi vd. (2021), çocukların doğada bulunma durumları ile motor gelişim ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemişlerdir. Bu kapsamda 54-72 aylık 30 çocuk ile çalışılmıştır. Yarı deneysel desen kullanılan çalışmada 15 çocuk doğa anaokulunda, 15 çocuk ise başka bir anaokulunda eğitimlerine devam etmiştir. Veri toplama aracı olarak Motor Yeterlilik Testi ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi kullanılmıştır. Araştırma verileri analiz edildiğinde doğa anaokuluna devam eden çocukların büyük kas becerilerinin diğer çocuklara oranla daha fazla gelişim gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Ayrıca doğa anaokuluna giden çocukların; akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylandırma ve toplam yaratıcılık becerilerinde daha fazla gelişme olduğu görülmüştür.

Goldenberg (2024), doktora tezi kapsamında açık hava alanlarının çocukların stres, dikkat ve davranış değişkenleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma Londra'nın Newham Bölgesi'nde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-60 ay aralığında 76 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sekiz iç mekan ve sekiz açık hava alanında gerçekleştirilmiştir ve veriler başa takılan kameralar, mikrofonlar ve giyilebilir EKG monitörleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların doğal alanlarda fizyolojik streslerinin daha düşük olduğu, iç mekanlarda odaklanma problemi yaşayan çocukların doğal açık hava alanlarında daha iyi dikkat gösterdiği görülmüştür. Ayrıca iç mekanlarda antisosyal davranış gösteren çocukların doğal ortamlarda akranları ile daha fazla etkileşimde bulundukları sonucu elde edilmiştir.

Riskli Oyunlar ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Cevher-Kalburan (2015), yaptığı müdahale programı ile okul öncesi öğretmen adaylarının riskli oyun algılarını geliştirmeyi amaçlamıştır. Deneysel bir araştırma olan bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının riskli oyunlara yönelik görüşlerini belirlemek için müdahale öncesinde ve sonrasında açık uçlu soru formu uygulanmıştır. Araştırmada, Pamukkale Üniversitesi'nde eğitim alan 26 okul öncesi öğretmen adayı ile altı haftalık bir müdahale programı gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarına haftalık

okuma ödevleri verilirken çocukları dış mekanlarda oyun oynarken gözlemlenmeleri istenmiştir. Bulgulara bakılarak, müdahale programı sonrasında öğretmen adaylarının riskli oyunlar hakkında görüşlerinin olumlu olarak değiştiği sonucu elde edilmiştir.

Kanyılmaz (2016), yaptığı çalışmada Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeğini geliştirmeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda annelerin riskli oyunlara izin verme düzeylerini de incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Burdur il merkezindeki okul öncesi eğitim almakta olan 310 çocuğun annesi oluşturmaktadır. Araştırmada yaşı büyük olan annelerin, eğitimci olan annelerin riskli oyunlara izin verme puanlarının daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Çocuk sayısına, çocukların cinsiyetine ve yaşına göre riskli oyunlara izin verme düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Demokratik, izin verici tutum sergileyen annelerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Demokratik tutum, çocuğun bir birey olduğunu, çocukların bağımsızlıklarını desteklemesini ve düşüncelerine önem vermeyi içerir (Demir ve Şendil, 2008). Bunun sonucu olarak çocukların riskli oyun oynamalarına, tehlikeli aletler kullanmalarına izin veren ailelerin demokratik tutum puanlarının da yüksek olduğu görülmüştür.

Güler ve Demir (2016), okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara yönelik algılarını incelemeyi amaçladıkları çalışmada, 25 öğretmenle çalışmışlardır. Araştırma Ankara ilinde görüşme formu kullanılarak yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin riskli oyunlara daha dikkatli yaklaştıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocukların güvenliğinden endişe ettikleri bulguları elde edilmiştir. Aynı şekilde aile tutumlarının ve okulun fiziki şartlarının riskli oyunlara karşı engel olduğu sonucu elde edilmiştir.

Cevher-Kalburan ve İvrendi (2016), yaptıkları çalışmada ebeveynlik stillerinin ve demografik bilgilerin, çocukların riskli oyunları üzerindeki yordayıcılık gücünü incelemeyi amaçlamışlardır. Denizli ilinde bağımsız anaokullarına devam eden 4-6 yaş aralığında çocuğu olan 890 ebeveyn ile gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Ebeveynlerin Çocukların Riskli Oyunları Hakkındaki Görüşleri”, “Ebeveynlerin Çocukların Riskli Oyunları Hakkındaki Uygulamaları”, “Genel Bilgi Formu” ve Demir ve Şendil (2008)’in geliştirdiği “Ebeveyn Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; ebeveynlik stillerinin, cinsiyet, eğitim seviyesi ve çocuk sayısının ebeveynlerin riskli oyunla ilgili

uygulamaları ve bu oyunun faydaları hakkındaki düşüncelerinin önemli belirleyicileri olduğunu görülmektedir. Demokratik ve izin verici ebeveynlik stillerinin, ebeveynlerin riskli oyunlara yönelik görüşlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yalçın ve Tantekin-Erden (2018), erken çocukluk döneminde riskli oyunlarla ilgili yapılan çalışmaların bir derlemesini sunmayı hedeflemişlerdir. Bir diğer hedef ise Türkiye’deki erken çocukluk eğitiminde riskli oyunların mevcut durumunu ele alarak değerlendirmektir. 2003-2017 yılları arasında yayınlanan çalışmaları sistemli bir şekilde incelemişlerdir. İncelenen alan yazında, 20. yüzyıl modern toplumlarında çocukların güvenliğine yönelik risk algısı ve aşırı korumacı aile tutumlarında artış olduğunu sık sık dile getirilmiştir ve bu durum erken çocukluk eğitim kurumlarında riskli oyunların önemini artırmıştır. Riskli oyunların çocuk gelişimine katkısını en üst düzeye çıkarmak için öğretmenlerin bilinç düzeyinin artırılması, öğrenci-öğretmen oranının uygun düzeylere çekilmesi ve dış mekân oyun alanlarının çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi önerilmektedir.

Yapılan başka bir çalışmada, dış mekan oyun alanlarının riskli oyunlara olanak tanıma durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Ankara ili Çankaya ilçesi belediyesine ait 14 oyun alanı, “Oyun Derecelendirme Ölçeği” ve Sandseter’in risk kategorilerine göre yapılan gözlemler ile değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, 14 oyun alanından bir tanesinin riskli oyun için uygun, güvenli, ilgi çekici olduğu ve çocukların gelişim alanlarını desteklediği görülmektedir. Diğer oyun alanlarının ise çocukların oyunlarında, risk almayı destekleyecek şekilde dizayn edilmediği görülmektedir (Banko vd., 2018).

Sicim-Sevim ve Bapoğlu-Dümenci (2019), yaptıkları çalışmada ailelerin tutumları ile çocukların riskli oyunlara ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 30 çocuk ve bu çocukların 30 anne, 24 baba olmak üzere 54 ebeveyni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak ise Ebeveyn Tutum Ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve çocukların çizimleri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna bakıldığında ebeveynlerin daha çok demokratik tutum sergilemelerine rağmen, çocuklar açık alanlarda oynadıklarında ailelerin ve öğretmenlerin daha çok müdahalede bulundukları ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak aileler ne kadar demokratik olsa da çocukları risk içeren oyunlar oynadığında müdahalede bulunmaktadır.

Moralı (2019), yaptığı tez çalışmasında anaokulu dış mekan oyun alanlarının sunduğu riskli oyun imkanlarının fiziki şartlar, öğretmen ve idareci yaklaşımları açısından incelemeyi amaçlamıştır. Karma desen kullanılan bu araştırma, Denizli il merkezi ve ilçelerinde bulunan bağımsız anaokullarında görev yapan 56 okul yöneticisi ve 29 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak okul bahçelerinin fotoğrafları kullanılırken, yönetici ve öğretmenlere “Okul Yöneticilerine Yönelik Soru Formu”, “Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Soru Formu” uygulanmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakılarak, anaokulu bahçelerinin çocukların yüksek alanlarda tecrübe kazanmalarına imkan sağladığı, anaokulu bahçelerinde çocukların yüksek hızda koşup zıplayabileceği alanlar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük yükseklikte oyuna izin verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi olarak ise öğretmenler, çocukların özgüvenlerinin geliştiklerini, motor becerilerinin desteklendiğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan anaokullarında itiş-kakış oyunlarına izin vermedikleri görülmüştür. Aynı zamanda okulun fiziki şartlarının tehlikeli araç-gereçler ile oyuna uygun olmadığı tespit edilmiştir.

Karaca ve Aral (2020), ebeveynlerin riskli oyunlar hakkındaki düşüncelerini etkileyen faktörleri incelemeyi amaçladıkları çalışmada, Afyonkarahisar ili MEB bünyesinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuğu olan 400 anne ve 250 baba ile çalışılmıştır. Çalışmanın verileri “Genel Bilgi Formu” ve “Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)” ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında çocuğun cinsiyetinin ebeveynlerin riskli oyun hakkındaki görüşlerini etkilemediği görülmüştür. Ayrıca tek çocuklu ebeveynlerin, birden fazla çocuğa sahip olan ebeveynlere göre riskli oyunları daha fazla destekledikleri görülmüştür.

Keleş ve Yurt (2020) yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin kendi çocukluklarında riskli oyuna katılma durumlarını, yaralanma geçmişlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Aynı zamanda sınıflardaki çocukların riskli oyunlar sırasında kullandıkları stratejileri tespit etmeyi hedeflemişlerdir. 190 öğretmenin katıldığı bu çalışmada veriler, büyük yükseklikte ve yüksek hızda oyun kategorilerinin dahil edildiği yarı yapılandırılmış görüşme formu ve senaryoya dayalı durum kartları ile elde edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin riskli oyun tecrübelerinin ve yaralanma

geçmişlerinin büyük yükseklikteki oyunları yönetim stratejilerini etkilemediği sonucu elde edilmiştir.

Yılmaz (2020) erken çocukluk dönemindeki çocukların riskli oyun tercihlerini araştırmayı amaçladığı çalışmada, Mersin ilinde okul öncesi eğitim alan 100 çocuk ile çalışmıştır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmada çocukların oyunlarında riskli oyunları tercih etmedikleri sonucu elde edilmiştir. Bunun sebebinin çocukların fiziksel yaralanmalardan korkmaları olduğu bulgulanmıştır. Başka bir sebep olarak ise çocukların ailelerinin tepki vermesinden korktukları sonucu elde edilmiştir.

Yapılan başka bir araştırmada ise okul öncesi eğitim kurumlarının bahçelerindeki riskli oyun alanlarının incelenmesi amaçlanmıştır (Çetken-Ataş ve Sevimli-Çelik, 2021). Araştırmacılar, amaçları doğrultusunda riskli oyun kategorilerine göre, altı farklı okul öncesi eğitim kurumunun dış mekan oyun alanlarını gözlemlemiştir. Araştırma bulgularına göre yüksek hız ve büyük yükseklik kategorilerinde riskler alındığı tespit edilmiştir. Fakat araştırmacılar bu kategorilerde oynanan oyunların kalitesi hakkında yorum yapmanın mümkün olmadığını belirtmişlerdir. İncelenen riskli oyun alanlarının kısıtlı olmasının sebebi olarak güvenlik endişeleri ve sınırlamalar gösterilmiştir. Araştırma bulgularında yola çıkılarak öğretmen ve okul yöneticilerine, çocuklar için riskli oyun deneyimi sunacak alanların geliştirilmesi gerektiği önerilmiştir.

Başka bir tez çalışmada ise ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri ile çocukların problem davranışları ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır (Elmallı, 2021). İstanbul ili Sultangazi ilçesinde 48-66 aylık okul öncesi eğitim alan 253 çocuk ve çocukların ebeveynleri ile gerçekleştirilen çalışmada, betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, annelerin babalara göre riskli oyunlara daha yüksek oranda izin verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda ilköğretim mezunu ailelerin yükseköğretim mezunu ailelere göre çocukların riskli oyun oynamalarına daha az izin verdikleri sonucu elde edilirken çocukların cinsiyeti ile ailelerin izin verme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Çocukların sosyal becerilerinin ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeylerini yordadığı ve aralarında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çocukların

problem davranışlarının, ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeylerini yordadığı ve aralarında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Dereobalı ve Çandır 2021 yılında yaptıkları çalışmada, riskli oyunlar ile çocukların motor gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda alan yazında bulunan araştırmalar derlenmiştir. Alan yazına bakıldığında riskli oyunların motor becerileri geliştirdiği görülmektedir. Ayrıca özgüven, bağımsızlık, yeni tecrübeler kazanma, zorluklarla mücadele etme gibi becerilerin gelişimine de desteklemektedir. Araştırma sonucuna bakılarak öğretmenlerin ve ailelerin riskli oyunlar konusunda bilinçlendirilmesi ve çocukları riskli oyunlara katılımlarını desteklemeleri gerektiği ve çocukların oyunlarında etkili olan ortamın uygun bir şekilde düzenlenmesi önerilmiştir.

Başka bir çalışmada, ebeveynlerin riskli oyunlar ve macera oyun alanları hakkında düşünce ve tutumlarını incelemek amaçlanmıştır. 3-11 yaşında çocuğu olan 12 ebeveynden, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak araştırma verileri toplanmıştır. Araştırma bulgularına bakılarak, ebeveynlerin riskli oyun ve macera oyun alanları hakkında bilgilerinin yetersiz olduğu sonucu elde edilmiştir. Ebeveynler macera oyun alanlarının yetersiz olduğunu ve bu alanların desteklenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir (Tandoğan, 2022).

Yılmaz-Uysal ve Çığ (2022) yaptıkları çalışmada, Hill ve Bundy tarafından 2012 yılında geliştirilen Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği'ni (ORAT) Türkçe'ye uyarlamayı amaçlamışlardır. Mersin ilinde bulunan beş farklı devlet anaokulunda çocuğu olan 340 ebeveynden toplanan veriler, Rasch analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu tespit edilmiştir.

Yüksek lisans tezi kapsamında yapılan çalışmada, öğretmenlerin riskli oyunlara yönelik tutumlarını farklı değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır (Kurt, 2022). Araştırmacı bu değişkenleri, sınıfta yardımcı öğretmen bulunma durumu, kurum türü, çocukların sayısı, çocukların yaşı ve öğretmenlerin kıdemleri olarak belirlemiştir. Araştırmada karma araştırma modellerinden açıklayıcı ardışık karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinin dokuz ana ilçesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 484 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, Demografik Bilgi Formu, Erken Çocuklukta Riskli Oyuna Yönelik Tutum Ölçeği-

Öğretmen Formu ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Çalışmada yardımcı öğretmen olması durumu, okul türü ve açık havada geçirilen süre ile okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyun tutumları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri riskli oyunların, çocukların gelişimi açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin riskli oyunlara izin verirken çocukların yaralanmalarından ve okul yönetimi/ailelerin olumsuz tepki göstermelerinden endişelendikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlere riskli oyunlar hakkında mesleki eğitim düzenlenmesi ve ailelerin okul yöneticileri ile işbirliği yapmaları gerektiği önerilmiştir.

Çevirme (2022), tez çalışması kapsamında 48-72 aylık çocuğu olan 318 anne ile çalışmıştır. Çalışmanın amacı annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri ile çocukların öz- düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği” ve “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma verileri analiz edildiğinde annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri ile anne yaşı, eğitim düzeyi, çocuk sayısı, çocukken riskli oyun oynama durumu, çocuğun yaşı, doğum sırası arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri ile çocukların öz-düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü korelasyon olduğu sonucu elde edilmiştir.

Karakuzu (2023), geliştirdiği “Riskli Oyun Mesleki Gelişim Programı (ROMGP)” ile okul öncesi öğretmenlerinin, riskli oyunlar hakkındaki düşüncelerini desteklemeyi hedeflemiştir. ROMGP, yaklaşık 130 dakikalık 12 oturumdan ve 4 modülden meydana gelen bir mesleki gelişim programıdır. Karma desenin kullanıldığı araştırmanın örneklemini, Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan 170 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır ve veriler çevrimiçi olarak toplanmıştır. Program bitiminde katılımcılar, Genel Değerlendirme Formu doldurmuşlardır. Program sonunda okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara yönelik bilgilerinde ve risk toleranslarında artış gözlemlenmiştir.

Yüksel (2024), tez çalışması kapsamında ebeveynlerin riskli oyunlara yönelik tutumları ile çocukların problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma nicel araştırma olup çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ankara

ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 192 çocuk ve ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ebeveynlerin riskli oyunlara yönelik tutumları ve çocukların problem çözme becerileri ile cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveyn yaşı, gelir durumu değişkenleri arasında ilişki olmadığı görülmüştür. Ebeveynlerin riskli oyunlara yönelik tutumları ile ebeveyn eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu, lisans ve lisansüstü eğitim alan ebeveynlerin “Riskli Oyunlara İzin Verme” ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Çocukların problem çözme becerileri ile ebeveynlerin riskli oyunlara yönelik tutumları arasında pozitif yönlü, düşük bir ilişki bulunmuştur.

Yapılan başka bir tez çalışmasında, okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin riskli oyuna izin verme durumları ile merhamet düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek hedeflenmiştir (Aslan-Akçer, 2024). Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın örneklemini Çanakkale ilinin merkez ve ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların 700 ebeveyni oluşturmaktadır. Araştırma bulguları incelendiğinde annelerin babalara göre, riskli oyunlara izin verme düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. 31-40 yaş aralığındaki ebeveynlerin ve lisansüstü eğitim alan ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeylerin en yüksek olduğu görülmüştür.

Aynı yıl yapılan başka bir tez çalışmasında 48-72 aylık çocuğu olan ebeveynlerin riskli oyuna izin verme düzeyleri ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir (Demiroğlu, 2024). Veri toplama aracı olarak Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği ve Erken Çocuklukta Sosyal Beceri Ölçeği kullanılan araştırmada, İstanbul’da yaşayan 48-72 aylık çocuğu olan 233 anne ile çalışılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında annelerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri ile çocukların cinsiyeti, ailedeki çocuk sayısı ve doğum sırası arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Ancak annelerin öğrenim düzeyleri ile riskli oyuna izin vermeleri arasında pozitif korelasyon olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, annelerin riskli oyuna izin vermeleri ile çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Van Rooijen ve Newstead (2017) çalışmalarında, riskli oyunları etkileyen etmenlerin analizini gerçekleştirerek, çocukların oyunlarında risk almalarına yardımcı

olmak amacıyla uygulayıcılara alternatif bir yöntem sunmayı hedeflemişlerdir. Çalışma verileri 2005-2015 yılları arasında SCOPUS veri tabanında yayınlanan çalışmalar üzerinden toplanmıştır. Analizler, okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara izin verme konusundaki tutumlarının bireysel farklılıklar, öğretmen-ebeveyn ilişkileri, yasal düzenlemeler ve kültürel faktörler gibi çeşitli faktörlerden etkilendiğini göstermiştir.

Hanrahan (2018), yaptığı tez çalışması kapsamında erken çocukluk eğitimcileri ve yöneticilerinin dış mekan oyun alanlarında çocukların risk almaları hakkındaki görüş ve uygulamalarını etkileyen unsurları incelemeyi hedeflemiştir. Veri toplama aracı olarak açık uçlu soru formları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Veriler Yeni Zelanda'daki görev yapan 40 öğretmen ve üç yöneticiden toplanmıştır. Çalışma bulgularına bakılarak öğretmen ve yöneticilerin dış mekan oyun alanlarında çocukların risk almalarına yönelik olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin algılarını etkileyen dış faktörler (ebeveyn algıları, meslektaş tutumları, oyun alanlarındaki ekipmanlar), mesleki faktörler (yaralanmış çocuklarla önceki deneyimler, yasal gereklilikler) ve liderlik rolü olarak üç ana başlıkta toplanmıştır.

Başka bir çalışmada, ailelerin ve okul öncesi öğretmenlerin açık hava oyun alanlarında riskli oyunlara yönelik görüş ve uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Avustralya ve ABD'de yaşayan 112 ebeveyn ve 26 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri nitel ve nicel sorular içeren anket ile çevrimiçi olarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına bakılarak Avustralya'daki öğretmenlerin riskli oyunlara daha fazla önem verdikleri ve iki ülkenin öğretmenlerinin riskli oyun uygulamalarına yer verdikleri görülmüştür. Öğretmenler riskli oyunların çocukların gelişimlerini desteklediğini belirtmişlerdir. Ebeveynler ise çocukların yaşının ve güvenlik endişesinin, riskli oyunları etkileyen faktörler olduğunu ifade etmiştir (McFarland ve Laird, 2018).

Valuga (2019) yaptığı tez çalışmasında, Koreli ve İsveçli eğitimcilerin riskli oyunlara yönelik algılarını ve risk toleranslarını belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca Koreli ve İsveçli eğitimcilerin risk algılarını ve riskli oyunlara izin vermeleri arasındaki farklılığı incelemeyi de hedeflemiştir. Çalışmanın örneklemini 36-60 aylık çocuklar ile çalışan 107 Koreli, 104 İsveçli olmak üzere toplam 211 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, öğretmenlerin risk algılarını belirlemek ve riskli oyunlara izin verme

düzeylerini tespit etmek için iki aşamada toplanmıştır. Çalışma bulgularına bakıldığında Koreli öğretmenlerin İsveçli öğretmenlere göre riske karşı daha olumsuz tutuma sahip oldukları ve yaşantılarında daha az risk aldıkları görülmüştür. İsveçli öğretmenlerin her ne kadar yaşantılarında riske yönelik olumsuz tutuma sahip olsalar da, çocukların oyunlarında risk almalarını destekledikleri görülmüştür. Bu durumu etkileyen faktörlerin, kültürel etmenler ve öğretmenlerin bilgi düzeyleri olduğu sonucu elde edilmiştir.

Sandseter vd. (2020), yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin açık hava oyun ortamlarında riskli oyunlara engel olarak gördükleri unsurları belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Yunanistan, Portekiz, Estonya, Hırvatistan ve Norveç olmak üzere beş ülkeden 184 ebeveyn ve 32 öğretmen oluşturmuştur ve çalışma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen Ebeveyn Soru Formu ve Öğretmen Soru Formu ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında beş ülke arasında Norveçli ebeveynlerin risk konusunda daha az kaçındığı görülmüştür. Yunanistan ve Portekizli ebeveynler riskli oyunlardan kaçınma sebebi olarak, dışarıdaki tehlikeli yabancı faktörünü belirtmişlerdir. Ebeveynler riskli oyunlara izin vermelerini etkileyen en önemli unsurun trafik faktörü olduğunu belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin ise oyun alanlarının olmaması veya yetersiz olmasından kaynaklı riskli oyunlara izin vermedikleri bulgulanmıştır. Yunanistan'daki öğretmenlerin riskli oyunlara izin verme durumunun, ailelerin izin verip vermemelerinden etkilendiği görülmüştür.

Ihrig (2021), yaptığı tez çalışması kapsamında, öğretmenlerin risk toleranslarını belirlemek amacıyla Öğretmen Oyunda Risk Toleransı Ölçeği'ni (T-TRİPS) geliştirmeyi amaçlamıştır. 4-12 yaş aralığındaki çocuklar ile çalışan ve sınıfında kaynaştırma çocuk bulunan 99 öğretmene, 25 maddelik ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda T-TRİPS'in güvenilir ve geçerli olduğu görülmüştür.

Pretorius (2021) yaptığı doktora tezi çalışmasında öğretmenlerin ve ailelerin açık hava alanlarında oynanan riskli oyunlara yönelik tecrübelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Buna ek olarak riskli oyun uygulamalarını etkileyen durumları ve oyun alanlarındaki riskli oyun fırsatlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu sekiz okul öncesi öğretmeni, üç farklı okul öncesi eğitim kurumunda seçilen yedi ebeveyn oluşturmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, çocukların açık hava oyunları

gözlemlenerek, öğretmenlerin açık hava etkinlik planları analiz edilerek toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre ebeveynler ve öğretmenler, çocukların gelişimi için riskli oyunların kritik olduğunu belirtmişlerdir. Ailelerin, çocuklarının riskli oyunlar oynamasına; yaralanma korkusu, güvenlik endişesi sebebiyle izin vermedikleri sonucu elde edilmiştir. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin riskli oyunlara izin vermemelerinin sebebi olarak riskli oyunlar için uygun ortamın olmaması, ailelerden destek alamamaları ve toplumun riskten kaçınmaları faktörlerinin etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Liu ve Birkeland (2022) gerçekleştirdikleri çalışmalarında farklı kültüre sahip öğretmenlerin riskli oyun algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda Norveç'te ve Çin'de eğitim veren 10 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenler ile 50-60 dakika aralığında süren telekonferanslar gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler İngilizce olarak yapılmış ve kayıt altına alınmıştır. Çalışma bulgularına bakıldığında iki farklı kültürdeki öğretmenlerin riskli oyunlara bakış açılarının da farklı olduğu görülmüştür. Norveçli öğretmenlerin kültürlerinden kaynaklı riskli oyunlara yönelik bilgi edinme ve uygulama imkanı buldukları sonucu elde edilmiştir. Çin'in Anjiplay bölgesindeki okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyun hakkında bilgi edindiklerini ve zamanla bu görüşlerinde gelişim olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin kültür ve algıları farklı olsa da riskli oyunlar konusunda çocukları destekledikleri görülmüştür.

Zuiderveen (2022), hazırladığı mesleki gelişim programı ile okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlar hakkında olumlu tutumlarını ve riskli oyun uygulamalarındaki özgüvenlerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Ayrıca öğretmenlerin riskli oyun ve kategorileri hakkında bilgilendirilmesi, risk ve tehlikeyi ayırt edebilmesi de alt amaçlarından. Okul öncesi öğretmenlerine, çocukları riskli oyun konusunda destekleme, riskli oyunu yönetme, eğitim paydaşları ve aile ile iletişim, risk fayda analizi formlarının kullanımı hakkında eğitimler verilmiştir. Hazırlanan mesleki gelişim programında katılımcılara riskli oyunlar hakkında çeşitli öğrenme deneyimleri, düşünme notları, riskin yeniden değerlendirilmesine yönelik oturumlar ve bu süreçte rehberlik edecek risk kılavuzu sunulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu çalışmanın yöntem bölümünde araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi başlıkları detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin biyofilik eğilimleri ile risk alma toleransları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel çalışmalar en az iki değişkenin arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2022). İlişkisel tarama modelinde araştırmada incelenen konunun, müdahalede bulunmadan, olduğu gibi değerlendirildiği bir çalışma modelidir. İlişkisel tarama modeli kullanılarak bulunan ilişkiler, sebep-sonuç bağlantısını tam olarak belirtmese de bu ilişkiye dair ipuçları vermektedir (Karasar, 2015). Christensen ve arkadaşları (2015), ilişkisel tarama modelini iki veya daha fazla değişken arasındaki bağlantının boyutunu, beraber gösterdikleri değişimi ve değişimin miktarını tespit eden araştırma modeli olarak tanımlamışlardır. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin biyofili eğilimleri ile risk alma toleransları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışıldığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Tokat İl merkezi ve ilçelerinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı kamu ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okullar arasından kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile seçilen ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 181 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem yoluyla bilgi toplamak, insan sayısı ve maliyet açısından ve bilgileri kısa sürede toplayarak zaman açısından daha ekonomik olması araştırmacılar için büyük avantaj sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2022). Çeşitli örneklem belirleme yöntemleri bulunmaktadır. Katılımcılar, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme, araştırmacının kolaylıkla ulaşabildiği, çevresinde yer alan,

gönüllü katılım sağlayan bireylerin, araştırmanın örneklemini oluşturduğu bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2022; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi daha az maliyetli, pratik, hızlı bir yöntemdir ve araştırmacının ulaşılabilmesi kolay bir gruptan veri toplaması şeklinde ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2022).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında çalışmaya gönüllü olarak katılan okul öncesi öğretmenlerin kişisel ve demografik özelliklerine ilişkin bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin biyofili düzeylerini belirlemek amacıyla 2019 yılında Sefalı ve Özay-Köse tarafından geliştirilen “Biyofili Düzeylerini Belirleme Ölçeği” uygulanmıştır. Öğretmenlerin risk alma toleranslarını belirlemek amacıyla 2012 yılında Hill ve Bundy tarafından geliştirilen, 2021 yılında Yılmaz-Uysal ve Çığ tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği” uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine ilişkin genel bilgiler toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu formda; öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, mesleki deneyimleri, görev yaptıkları yerleşim yeri, görev yaptıkları okul türü, okul bahçesi bulunma durumu ve sınıflarındaki çocuk sayısı ile ilgili sorular yer almaktadır.

Biyofili Düzeylerini Belirleme Ölçeği

Sefalı ve Özay-Köse (2019) tarafından geliştirilen, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılan ölçek, toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “Her zaman (5), Sık sık (4), Bazen (3), Nadiren (2), Hiçbir zaman (1)” şeklinde beşli likert tipi derecelendirilmiştir. Ölçekte tersine puanlanan madde bulunmamaktadır ve ölçekten toplam puan alınmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125’tir. Ölçekten yüksek puan alınması öğretmenlerin biyofili düzeylerinin de yüksek olduğuna anlamı taşımaktadır. Ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur.

Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği

Hill ve Bundy (2012), tarafından geliştirilen Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği (ORAT), 2021 yılında Yılmaz-Uysal ve Çıg tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Uyarlanan ölçeğin iç geçerlik, dış geçerlik ve iç güvenirlik bulguları Rasch analizi ile gerçekleştirilmiş ve orijinal ölçek ile tutarlılık göstermiştir. ORAT ölçeği toplam altı boyuttan ve 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin alt boyutları ise; büyük yükseklikte oynamak, tehlikeli aletlerle oynamak, tehlikeli doğal unsurlara yakın oynamak, itiş-kakış oyunları oynamak, gözetimden uzak/gözden kaybolacak uzaklıkta oynamak ve yüksek hız içeren oyunlar oynamak şeklinde belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin 31 tanesi “evet” veya “hayır” şeklinde cevaplanırken ilk maddede ‘Çocuğunuzu günlük riskleri alması için ne kadar cesaretlendirirsiniz?’ sorusuna 0 ile 100 aralığında bir puan vermeleri istenmiştir. Sorulara verilen evet cevapları bir puan, hayır cevapları ise sıfır puan olarak sayılmıştır. Ölçekten alınan toplam puanların yüksek olması, öğretmenlerin oyunda risk alma toleranslarının da yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmanın verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Tokat il merkezi ve ilçelerinde MEB’ e bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 181 okul öncesi öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmaya katılımda tamamen gönüllülük esastır. Araştırma verileri toplanmadan önce ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra etik kurul izni ve MEB araştırma izni alınmıştır. İzinler alındıktan sonra Kişisel Bilgi Formu, Biyofili Düzeylerini Belirleme Ölçeği ve Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği Google Forms’a aktarılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri görev yaptıkları kurumlarında ziyaret edilmiş ve gönüllü katılmayı kabul eden öğretmenler ölçeği doldurmaları için Google Forms’a yönlendirilmiştir. Ölçek maddelerine cevap vermeden önce katılımcılara çalışmanın amacı ve süresi ile ilgili kısa bir bilgi verilmiştir. Veriler 2024 yılının Mayıs ve Haziran aylarında çevrimiçi olarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Google form aracılığı ile toplanan veriler SPSS-20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın verileri SPSS programına aktarıldıktan sonra kayıp veri

kontrolleri yapılmıştır. Veri analizi gerçekleştirilmeden önce, hangi analiz tekniklerinin kullanılacağını belirlemek için normallik ve homojenlik testi yapılmıştır. Varyansların homojenliği incelendiğinde, Levene İstatistiği $p > .05$ olduğu için homojenliğin sağlandığı belirlenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterme durumu Kolmogorow-Smirnov testi, Skewness ve Kurtosis değerleri ile Histogram, Q-Q grafiği ve Boxplot ile değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip-göstermediğine ilişkin Biyofili Düzeylerini Belirleme Ölçeği ve Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği'ne ait alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplanmış olan basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Bu değerler Tablo 2'te sunulmuştur.

Katılımcıların biyofilik eğilim puanlarının cinsiyet ve okul bahçesi bulunma durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Örneklemeler için t testi kullanılmıştır. Katılımcıların biyofilik eğilim puanlarının yaş, eğitim durumu, mesleki yıl, çalıştıkları yerleşim yeri ve sınıftaki çocuk sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Katılımcıların oyunda risk alma toleransı toplam puanlarının cinsiyet ve okul bahçesi bulunma durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Örneklemeler için t testi kullanılmıştır. Katılımcıların oyunda risk alma toleransı toplam puanlarının yaş, eğitim durumu, mesleki yıl, çalıştıkları yerleşim yeri ve sınıftaki çocuk sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bu testler sonucunda anlamlı farklılığın çıktığı grupları belirlemek için Tukey test kullanılmıştır.

Katılımcıların biyofilik eğilim puanları ile oyunda risk alma toleransı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi için Pearson Katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon değerleri yorumlanırken Büyüköztürk (2022)'ün belirlediği ölçütlerden yararlanılmıştır (0,00-0,30: Düşük düzeyde ilişki 0,31-0,69: Orta düzeyde ilişki 0,70-1,00: Yüksek düzeyde ilişki).

Katılımcıların Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeğinden aldıkları toplam puanların öğretmenlerin biyofilik eğilimlerini yordama durumunu incelemek için basit regresyon analizi kullanılmıştır.

Analizlerin tamamında anlamlılık değeri(p) ,05 olarak alınmıştır. Yapılan analiz sonuçlarında $p < ,05$ olması istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, $p > ,05$ olması istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı şeklinde değerlendirilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular bölümü beş başlık altında toplanmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgilerine ve Ölçeklere Ait Betimleyici İstatistiklere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgilerin Dağılımları

Değişken	Alt-Gruplar	Frekans (N)	Yüzde (%)	Min.	Max.	Ort.	SS.
Cinsiyet	Kadın	174	96,1	25,00	117,00	83,59	16,90
	Erkek	7	3,9	50,00	109,00	79,57	17,89
Yaş	22-27 Yaş	28	15,5	58,00	116,00	86,10	15,45
	28-33 Yaş	68	37,6	33,00	115,00	81,91	16,78
	34-39 Yaş	52	28,7	50,00	117,00	85,00	14,27
	40 Yaş ve Üzeri	33	18,2	25,00	116,00	81,84	21,76
Eğitim Durumu	Önlisans	2	1,1	78,00	103,00	90,50	17,67
	Lisans	165	91,2	25,00	117,00	82,77	17,26
	Yüksek Lisans	14	7,7	72,00	104,00	90,21	10,51
	Doktora	0	0				
Mesleki Deneyim	1-5 Yıl	56	30,9	33,00	116,00	85,00	16,70
	6-10 Yıl	43	23,8	50,00	109,00	83,02	15,05
	11-15 Yıl	53	29,3	25,00	117,00	80,64	18,18
	16 Yıl ve Üzeri	29	16,0	50,00	116,00	86,13	17,53
Görev Yapılan Yerleşim Yeri	İl Merkezi	116	64,1	33,00	117,00	83,65	17,19
	İlçe Merkezi	33	18,2	58,00	112,00	85,21	14,68
	Kasaba veya Köy	32	17,7	25,00	116,00	80,81	18,17

Görev Yapılan Okul Türü	Anaokulu	81	44,8	33,00	117,00	83,50	16,65
	Anasınıfı	72	39,8	25,00	116,00	81,98	17,68
	Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumu	28	15,5	56,00	110,00	86,96	15,57
Okul Bahçesi Bulunma Durumu	Okul Bahçesi Var	169	93,4	25,00	117,00	83,37	17,04
	Okul Bahçesi Yok	12	6,6	50,00	104,00	84,33	15,45
Sınıftaki Çocuk Sayısı	1-10 Çocuk	59	32,6	25,00	117,00	81,32	19,54
	11-20 Çocuk	91	50,3	49,00	116,00	84,65	15,59
	21 Çocuk ve Üzeri	31	17,1	50,00	111,00	83,87	15,25
Toplam		181	100				

Tablo 1'e göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%96,1) kadındır ve erkeklerin oranı %3,9'dur. Öğretmenlerin %37,6'sı 28-33 yaş, %28,7'si 34-39 yaş, 18,2'si 40 yaş ve üzeri, 15,5'i ise 22-27 yaş aralığındadır. Katılımcıların %1,1'i önlisans %91,2'si lisans ve %7,7'si lisansüstü eğitim mezunudur. Örneklem grubunda doktora mezunu öğretmen bulunmamaktadır. Katılımcı öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bakıldığında %30,9'unun 1-5 yıl, %29,3'ünün 11-15 yıl, %23,8'inin 6-10 yıl, %16,0'ının 16 yıl ve üzeri olduğu sonucu elde edilmiştir. 181 öğretmenden oluşan örneklem sayısının %64,1'inin il merkezinde, %18,2'sinin ilçe merkezinde, %17,7'sinin kasaba veya köyde görev yaptığı görülmektedir. Katılımcıların %44,8'i anaokulu, %39,8'i anasınıfı, %15,5'i özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları, resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının %93,4'ünde bahçe bulunurken, %6,6'sında bahçe olmadığı belirtilmiştir. Sınıflardaki çocuk sayılarına bakıldığında %50,3'ü 11-20 çocuk aralığında, %32,6'sı 1-10 çocuk aralığında, %17,1'i 21 çocuk ve üzerinde olduğu görülmüştür.

Tablo 1 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin biyofili düzeyi belirleme ölçeğinden aldıkları ortalama puanın erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak erkek öğretmenlerin aldıkları minimum puanın kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 1'de yaş değişkeni incelendiğinde en yüksek ortalamanın 22-27 yaş aralığındaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Eğitim durumu değişkenine bakıldığında ise en düşük ortalama puanın

lisans mezunu öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenler en yüksek ortalamaya sahip oldukları, 11-15 yıl aralığında mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. İlçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin Biyofili Düzeyi Belirleme Ölçeğinden aldıkları minimum puanın ve ortalama puanın diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin resmi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul bahçesi bulunma durumuna değişkeni incelendiğinde iki grup arasında ortalama puanların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Sınıflarında 1-10 arasında çocuk olan öğretmenlerin ölçek ortalama puanlarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 2’te araştırmada kullanılan ölçeklere ait betimleyici istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Betimleyici İstatistikler

Ölçek/Boyut	Min.	Mak.	Ortalama	Std. Sapma	Skewness	Kurtosis
Biyofili Düzeylerini Belirleme Ölçeği	25,00	117,00	83,43	16,90	-,43	,37
Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği	1,00	30,00	14,91	5,01	-,03	,54

Tablo 2 incelendiğinde Biyofili Düzeyleri Belirleme Ölçeği’nden alınan en düşük toplam puan 25,00 iken en yüksek puanın 117,00 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puan ortalamasının 83,43 olduğu, standart sapma değerinin 16,90 olduğu görülmektedir. ORAT Ölçeği’nden alınan minimum puanın 1,00 olduğu görülürken, maksimum puanın ise 30,00 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puan ortalamasının 14,91 olduğu standart sapma değerinin 5,01 olduğu görülmektedir. Biyofili Düzeylerini Belirleme Ölçeğine ait çarpıklık değerinin -,43, basıklık değerinin ise ,37 olduğu görülmektedir. Oyunda Risk Alma Toleransı ölçeğine ait çarpıklık değerinin -,03, basıklık değerinin ise ,54 olduğu görülmektedir. Bu değerlerin normal kabul edilebileceği sınırlarda olduğu görülmektedir.

**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biyofilik Eğilimleri İle Risk Alma Toleransları
Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular**

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerin Biyofili Düzeylerini Belirleme Ölçeği ile Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Değeri

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Biyofili Düzeyi (Toplam Puan)	1							
2.Risk Toleransı (Toplam Puan)	,36**	1						
3.Büyük Yükseklikte Oynamak	,21**	,57**	1					
4.Tehlikeli Aletlerle Oynamak	,20**	,60**	,33**	1				
5.Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oynamak	,24**	,70**	,35**	,38**	1			
6.İtiş Kakış Oyunları oynamak	,29**	,81**	,29**	,43**	,53**	1		
7.Gözetimden Uzak Oynamak	,26**	,71**	,30**	,41**	,41**	,50**	1	
8.Yüksek Hız İçeren Oyunlar Oynamak	,26**	,61**	,47**	,44**	,35**	,44**	,34**	1

** . Korelasyon .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3 incelendiğinde biyofili düzeyi belirleme ölçeği ile oyunda risk alma toleransı ölçeği toplam puanları arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir (,36**). Öğretmenlerin biyofili düzeyleri arttıkça risk alma toleranslarının da arttığını söylemek mümkündür. Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği alt boyutlarından büyük yükseklikte oynamak ile Biyofili Düzeyi Belirleme Ölçeği toplam puanı arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. (,21**). ORAT Ölçeği alt boyutlarından tehlikeli aletlerle oynamak ile Biyofili Düzeyi Belirleme Ölçeği toplam puanı arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür (,20**). ORAT Ölçeği alt boyutlarından tehlikeli doğal unsurlara yakın oynamak ile Biyofili Düzeyi Belirleme Ölçeği toplam puanı arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür (,24**). ORAT Ölçeği alt boyutlarından itiş kakış oyunları oynamak ile Biyofili Düzeyi Belirleme Ölçeği toplam puanı arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür (,29**). ORAT Ölçeği alt boyutlarından

gözetimden uzak oynamak ile Biyofili Düzeyi Belirleme Ölçeği toplam puanı arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür (,26**). ORAT Ölçeği alt boyutlarından yüksek hız içeren oyunlar oynamak ile Biyofili Düzeyi Belirleme Ölçeği toplam puanı arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür (,26**).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyunda Risk Alma Ölçeği Puanlarının, Biyofili Düzeylerini Belirleme Ölçeğini Yordamasına İlişkin Bulgular

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerin ORAT Ölçeği Puanlarının, Biyofili Düzeylerini Belirleme Ölçeğini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		B	Standart Hata	βeta	t	p
Biyofili Düzeylerini Belirleme Ölçeği	Sabit	63,00	3,68		17,63	,00
	ORAT Ölçeği Toplam Puan	1,23	,23	,36	5,27	,00
R= ,36 R ² =,13 F (1-179)= 27,83 P=0,00						

Tablo 4'te okul öncesi öğretmenlerinin ORAT Ölçeği toplam puanlarının biyofilik eğilimlerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Tabloda belirtilen R² değeri incelendiğinde söz konusu değişkenin okul öncesi öğretmenlerinin biyofili düzeylerinin %13'ünü açıkladığı görülmüştür. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, ORAT Ölçeği toplam puanı (p =,00, p<,05) okul öncesi öğretmenlerin biyofili düzeylerini üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biyofilik Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biyofili Düzeyi Belirleme Ölçeği Puan Toplamlarının Okul Bahçesi Bulunma Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS.	SD.	T	P
Okul Bahçesi Bulunma Durumu	Okul bahçesi var	169	83,37	17,04	1,31	-,19	,85
	Okul bahçesi yok	12	84,33	15,45	4,46		

*p<0,5

Tablo 5’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin biyofili düzeyleri okul bahçesi bulunma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p=,85$, $p>,05$).

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biyofili Düzeyi Belirleme Ölçeği Puan Topamlarının Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS.	SD.	F	P
Yaş	22-27 Yaş	28	86,10	15,45	2,92	,65	,57
	28-33 Yaş	68	81,91	16,78	2,03		
	34-39 Yaş	52	85,00	14,27	1,97		
	40 yaş ve üzeri	33	81,84	21,76	3,78		

* $p<0,5$

Tablo 6’da yapılmış olan ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin biyofili puanlarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p=,57$, $p>,05$).

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biyofili Düzeyi Belirleme Ölçeği Puan Topamlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS.	SD.	F	P
Eğitim Durumu	Önlisans	2	90,50	17,67	12,50	1,43	,24
	Lisans	165	82,77	17,26	1,34		
	Yüksek Lisans	14	90,21	10,51	2,80		

* $p<0,5$

Tablo 7’de yapılmış olan ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin biyofili puanlarının eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p=,24$, $p>,05$).

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biyofili Düzeyi Belirleme Ölçeği Puan Topamlarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS.	SD.	F	P
Mesleki Deneyim	1-5 Yıl	56	85,00	16,70	2,23	,89	,44
	6-10 Yıl	43	83,02	15,05	2,29		
	11-15 Yıl	53	80,64	18,18	2,49		
	16 Yıl ve Üzeri	29	86,13	17,53	3,25		

*p<0,5

Tablo 8’de yapılmış olan ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin biyofili puanlarının mesleki deneyim değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir (p=,44, p>,05).

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biyofili Düzeyi Belirleme Ölçeği Puan Topamlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS.	SD.	F	P
Görev Yapılan Yerleşim Yeri	İl merkezi	116	83,65	17,19	1,59	,57	,56
	İlçe merkezi	33	85,21	14,68	2,55		
	Kasaba veya Köy	32	80,81	3,21	3,21		

*p<0,5

Tablo 9’da yapılmış olan ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin biyofili puanlarının görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir (p=,56, p>,05).

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biyofili Düzeyi Belirleme Ölçeği Puan Topamlarının Okul Türü Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS.	SD.	F	P
Okul Türü	Anaokulu	81	83,50	16,65	1,85	,87	,41
	Anasınıfı	72	81,98	17,68	2,08		
	Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumu	28	86,96	15,57	2,94		

*p<0,5

Tablo 10’da yapılmış olan ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin biyofili puanlarının okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p=,419$, $p>,05$).

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biyofili Düzeyi Belirleme Ölçeği Puan Topamlarının Sınıftaki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS.	SD.	F	P
Sınıftaki Çocuk Sayısı	1-10 Çocuk	59	81,32	19,54	2,54	,70	,49
	11-20 Çocuk	91	84,65	15,59	1,63		
	21 Çocuk ve Üzeri	31	83,87	15,25	2,74		

* $p<0,5$

Tablo 11’de yapılmış olan ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin biyofili puanlarının sınıftaki çocuk sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p=,494$, $p>,05$).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyunda Risk Alma Tolerans Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği Toplam Puanlarının Okul Bahçesi Bulunma Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS.	SD.	T	P
Okul Bahçesi Bulunma Durumu	Okul bahçesi var	169	14,87	5,08	,39	-,41	,67
	Okul bahçesi yok	12	15,50	4,03	1,16		

* $p<0,5$

Tablo 12’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin oyunda risk alma toleransı toplam puanları okul bahçesi bulunma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p=,67$, $p>,05$).

Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği Puan Toplamlarının Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS.	SD.	F	P
Yaş	22-27 Yaş	28	15,96	4,94	,93	1,80	,14
	28-33 Yaş	68	13,86	4,64	,56		
	34-39 Yaş	52	15,65	4,64	,64		
	40 yaş ve üzeri	33	15,03	6,10	1,06		

*p<0,5

Tablo 13'te gösterilen ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin oyunda risk alma toleransı toplam puanlarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p=,14$, $p>,05$).

Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği Puan Toplamlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS.	SD.	F	P
Eğitim Durumu	Önlisans	2	12,50	2,12	1,50	2,85	,06
	Lisans	165	14,69	5,01	,39		
	Yüksek Lisans	4	17,85	4,50	1,20		

*p<0,5

Tablo 14 incelendiğinde yüksek lisans mezunu öğretmenlerinin ortalama puanının daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 16'da yapılmış olan ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin oyunda risk alma toleransı toplam puanlarının eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p=,06$, $p>,05$).

Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği Puan Toplamlarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS.	SD.	F	P
Mesleki Deneyim	1-5 Yıl	56	14,83	4,89	,65	1,56	,20
	6-10 Yıl	43	14,60	4,76	,72		
	11-15 Yıl	53	14,28	5,28	,72		
	16 Yıl ve Üzeri	29	16,68	4,97	,92		

*p<0,5

Tablo 15'te yapılmış olan ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin oyunda risk alma toleransı toplam puanlarının mesleki deneyim değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir (p=,20, p>,05).

Tablo 16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği Puan Toplamlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS.	SD.	F	P
Görev Yapılan Yerleşim Yeri	İl merkezi	116	15,42	4,93	,45	2,30	,13
	İlçe merkezi	33	14,54	5,06	,88		
	Kasaba veya Köy	32	13,46	5,11	,90		

*p<0,5

Tablo 16'da yapılmış olan ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin oyunda risk alma toleransı toplam puanlarının görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir (p=,13, p>,05).

Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği Puan Toplamlarının Okul Türü Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS.	SD.	F	P
Okul Türü	Anaokulu	81	14,82	4,70	,52	1,11	,33
	Anasınıfı	72	14,52	5,20	,61		
	Özel okul öncesi eğitim kurumu	28	16,17	5,38	1,01		

*p<0,5

Tablo 17’de yapılmış olan ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin oyunda risk alma toleransı puanlarının okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir (p=,33, p>,05).

Tablo 18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği Puan Toplamlarının Sınıftaki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS.	SD.	F	P
Sınıftaki Çocuk Sayısı	1-10 Çocuk	59	14,96	4,81	,62	,24	,78
	11-20 Çocuk	91	15,07	5,22	,54		
	21 Çocuk ve Üzeri	31	14,35	4,91	,88		

*p<0,5

Tablo 18’de yapılmış olan ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin oyunda risk alma toleransı toplam puanlarının sınıftaki çocuk sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir (p=,78, p>,05).

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular, literatürdeki çalışmalar ışığında ele alınarak tartışılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biyofilik Eğilimleri ile Risk Alma Toleransı Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Biyofili düzeyi belirleme ölçeği ile oyunda risk alma toleransı ölçeği toplam puanları arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin biyofili düzeyleri arttıkça risk alma toleranslarının da arttığını söylemek mümkündür. Bu sonuçtan yola çıkarak öğretmenlerin doğaya olan yakınlıkları arttıkça, belirsizliğe karşı merak duygusu ve keşfetme dürtüsünden kaynaklı risk almalarının da muhtemel olduğu söylenilebilir. Doğa ile düzenli etkileşim halinde olan bireylerin ruhsal sağlımlıklarının arttığı, stresle daha kolay başa çıktıkları ve tecrübelerinde daha cesaretli oldukları görülmüştür (Kaplan ve Kaplan, 1989). Literatürdeki bazı çalışmalar bu bulguyu destekler niteliktedir. Örneğin Dinç ve arkadaşları (2018) yaptıkları çalışmada doğa macera eğitimlerine katılan bireylerin risk alma eğilimlerinde artış olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Turgut-Kurt (2022), öğretmenlerin riskli oyuna yönelik tutumlarını incelediği çalışmada açık havada daha fazla vakit geçiren öğretmenlerin riskli oyun algılarının ve tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bireylerin keşfetme dürtüsü, merak duygusu doğal ortamlarda artış gösterebilir. Bireyler doğrudan doğa ile temas halinde olduklarında hava değişimi, yaban hayatı gibi beklenmedik durumlara karşı adapte olma becerilerini geliştirebilir (Louv, 2023). Bireylerin kontrol edilemeyen, bilinmezlikler içeren durumlara karşı gösterdikleri davranışları risk alma toleranslarının artmasına katkı sağlayabilir.

Doğa ile kurulan bağ bireylerin problem çözme becerilerini ve yaratıcılıkların gelişimini destekler niteliktedir (Berman vd., 2008). Doğa ile insan birbirinden ayrı düşünülmemelidir. Doğa temelli okul öncesi eğitim kurumlarında risk içeren oyunlar, çocukların gelişiminde ve öğrenmelerinde önemli bir faktördür (Mackinder, 2020). Doğal ortamlarda zaman geçiren çocuk ve yetişkinlerin risk alma davranışları olumlu

yönde gelişebilmektedir. Doğal ortamlar bireylerin risk almalarına imkan sağlayarak yeni beceriler edinmelerine ve farklı davranışlar sergilemelerine olanak tanır (Karaoğlu, 2024).

Çocukların doğa ile etkileşimleri sırasında gösterdikleri risk alma davranışları üzerinde, anne babaların risk konusundaki tutum ve kararları etkili olmaktadır. Bireylerin risk alma eğilimlerinin gelişmesinde doğayla etkileşimin önemli olduğu görülmektedir (Deniz, 2023). Herrington ve Brussoni (2015), çocukların riskli oyun imkanlarını desteklemek için doğal ortamların gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca doğal ortamların kapalı alanlara göre daha fazla riskli oyun imkanı içerdikleri görülmüştür (Sandseter vd., 2021a).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin ORAT Ölçeği Puanlarının Biyofili Düzeylerini Belirleme Ölçeğini Yordamasına İlişkin Tartışma

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre ORAT Ölçeğinin, okul öncesi öğretmenlerinin biyofilik eğilim düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Bu sonuçtan yola çıkarak öğretmenlerin doğaya bağlılıklarının risk alma toleransları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Oyunda risk almaya istekli olan öğretmenlerin, doğaya yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri, doğada zaman geçirmeye daha yatkın olmaları bu bulguyu destekler niteliktedir. Doğada bulunan bireyler belirsizlik içinde olduğu ve tehlikeli durumları yönetmeyi öğrendikleri için hem doğa ile bağ kurarlar hem de risk yönetimi becerilerini geliştirirler (Kellert, 2002).

Oyunda risk alma toleransı kişilerin, oyun sırasındaki bilinmezlikleri yönetme, yeni tecrübelerle kapalı olmama, hatalara karşı daha toleranslı olma gibi özellikleri ile alakalıdır (Little ve Wyver, 2008). Doğal ortamlar kontrollü riskler bulundurduğu için doğa ile bağıni koparmayan kişilerde bu tolerans düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Riskli oyunları da bünyesinde barındıran doğada, çocukların bulunmalarına imkan sağlayan öğretmenler, bu durumu tehlike olarak değil gelişimsel bir fırsat olarak görmektedirler (Brussoni vd., 2012).

Çalışmada elde edilen bulguya göre ORAT Ölçeğinin, okul öncesi öğretmenlerinin biyofilik eğilim düzeylerini anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür. Bu bulgu öğretmenlerin riskli ama güvenli oyun ortamları sunması ile doğaya olan

tutum ve bağılılıkları arasında doğrudan ilişkili olduğunu göstermesinden dolayı önemlidir. Bu ilişkiden öğretmenlerin doğayı eğitime entegre etmesi, çocuklara keşif odaklı tecrübeler sağlaması konusunda daha istekli oldukları sonucu çıkarılabilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biyofilik Eğilim Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Tartışma

Araştırma sonucunda öğretmenlerin biyofilik eğilimlerinin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Literatür incelendiğinde yaş ile biyofilik eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin biyofilik eğilimlerinin yaşa göre farklılık göstermemesi, öğretmenlerin kişilik özellikleri, tecrübeleri ve çevresel faktörlerin daha etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca bireylerin doğa ile olan etkileşimleri ve etkileşimin sıklık düzeyi gibi faktörler de etkili olmuş olabilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin biyofilik eğilimlerinin eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Gedik (2024), yaptığı tez çalışmasında anne ve babaların eğitim düzeyleri ile çocukların biyofili puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir. Benzer bir çalışmada ise anne ve baba eğitim düzeyi ile doğaya bağlılık puanı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Aydın, 2023). Öğretmenlerin biyofilik eğilimlerinde sadece eğitim durumunun etkili olduğu düşünülmemelidir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin biyofilik eğilimlerinin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulguya bakarak öğretmenlerin biyofilik eğilimlerinin, mesleki kıdemlerinden daha çok doğa temelli etkinliklere katılımları veya kişisel farkındalıklarının etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin biyofilik eğilimlerinin çalıştıkları yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin doğaya yakınlık düzeylerinde bulundukları çevre koşullarının değil, bu çevre ile kurulan bağın ve çevresel farkındalık düzeylerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin biyofilik eğilimlerinin okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulgudan farklı olarak yapılan bir araştırmada anasınıfında görev yapan öğretmenlerin doğaya bağlılık düzeylerinin istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmüştür (Gedik, 2024). Buhan (2006) yaptığı araştırmada resmi anaokullarında çalışan öğretmenlerin özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlere göre çevre eğitimine programlarında daha fazla yer verdikleri sonucunu elde etmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin biyofilik eğilimlerinin okul bahçesi bulunma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Rice ve Torquati (2013) yaptıkları çalışmada çocukların biyofili düzeylerinin okul bahçesinde bulunan doğal unsurlara bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Louv (2023) doğal alanların ve yeşil ortamların kişilerin doğa ile olan bağına kolaylaştırabileceğini ve artırabileceğini söylemiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin biyofilik eğilimlerinin sınıftaki çocuk sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin doğa ile bağ kurması sınıflarındaki çocuk sayılarından bağımsız olarak oluşabilir. Eğitim ortamının doğa ile bütünleşik olmaması veya bu alanların kısıtlı olması öğretmenlerin biyofilik eğilimleri üzerinde çocuk sayısının etkisinin az olmasına sebep olabilir. Ayrıca çocuk sayısının fazla olduğu sınıflarda öğretmenin daha fazla hakimiyet kurması ve organizasyon becerisi gerekebilir. Bu da öğretmenin doğa temelli etkinlikleri planlama ve uygulama konusunda isteksiz olmalarına sebep olabilir. Bireylerin biyofili düzeylerini daha çok çocukluk deneyimleri, doğaya karşı ilgileri, merakları ve algılama şekilleri etkilemektedir (Kellert ve Wilson, 1993).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyunda Risk Alma Toleransı Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Tartışma

Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmenlerin risk toleransı toplam puanlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin riskli oyun hakkında görüşlerini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Güler ve Demir (2016) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerin riskli oyunları tehlikeli buldukları, riskli oyunu çocukların zarar göreceği, kazaya sebep olacak oyunlar olarak tanımladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin çoğu risk kavramını olumsuz bir biçimde

açıklamışlardır. Yapılan başka bir çalışmada öğretmenlerin riskli oyunları, yüksek yaralanma ihtimali taşıyan oyunlar olarak algıladıkları belirtilmiştir (Karakuzu, 2023). Ayrıca çocuğun riskli oyunlarda başarısız olabileceği ve özgüveni düşürebileceğinden kaynaklı sosyal gelişimlerini olumsuz etkileyeceğini düşünen öğretmenler de vardır (Güler ve Demir, 2016).

Araştırma bulgularına bakıldığında katılımcıların yaşlarının oyunda risk alma toleransı toplam puanına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Kanyılmaz (2016), annelerin riskli oyunlara izin verme düzeylerini araştırdığı çalışmada, tehlikeli aletlerle oynama alt boyutunda yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucunu elde etmiştir. Çevirme (2022), yaptığı çalışmada babaların yaşları ile çocukların riskli oyunlara izin verme durumları arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırmayı destekleyici niteliktedir. Literatür incelendiğinde bireylerin yaşları ilerledikçe hayatlarında daha temkinli davrandıkları için risk alma düzeylerinin azaldığı görülmüştür (Rolison vd., 2013). Bireylerin yaşla birlikte edindikleri tecrübeler risk kavramına daha objektif yaklaşımlarına neden olmuştur (Bento ve Dias, 2017). Anneler ile yapılan bir çalışmada ise yaş değişkeni ile riskli oyuna izin verme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. 30-39 yaş aralığındaki annelerin riskli oyunlara izin verme düzeylerinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmacı bu durumun yaş ile beraber tecrübenin de artmasından kaynaklı olabileceğini belirtmiştir (Çevirme, 2022). Benzer sonuca sahip başka bir araştırmada 31-40 yaş aralığındaki annelerin riskli oyuna izin verme düzeylerinin istatistiksel olarak daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir (Aslan-Akçer, 2024).

Araştırma sonucunda öğretmenlerin oyunda risk alma toleransı toplam puanlarının eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu araştırma bulgusundan farklı olarak lisans eğitimi tamamlayan ebeveynlerin risk alma düzeylerinin daha yüksek olduğu araştırma sonuçları mevcuttur (Demiroğlu, 2024; Elmallı, 2021; Karaca ve Aral, 2020). Literatür incelendiğinde anne ve babaların eğitim düzeyi arttıkça riskli oyuna izin verme düzeylerinin de arttığı görülmüştür (Çevirme, 2022; Yüksel, 2024). Ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeylerinin incelendiği başka bir çalışmada ise ilkokul mezunu annelerin üniversite mezunu annelere göre daha yüksek oranda riskli oyuna izin verdikleri görülmüştür (Kanyılmaz, 2016). Benzer bir sonuç ise Cevher-Kalburan ve

İvrendi (2016)'nin yaptıkları çalışmada elde edilmiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça riskli oyuna izin verme düzeylerinin azaldığı görülmüştür.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin oyunda risk alma toleransı toplam puanlarında mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yapılan bir araştırmada 10 yıldan fazla deneyimi olan öğretmenler, riskli oyunların çocukların fiziksel ve duygusal gelişimini desteklediğini düşünmektedirler. Daha az deneyime sahip öğretmenlerin yaralanma riskinden endişe ettikleri görülmüştür (Turgut-Kurt, 2022). Öğretmen dayanıklılığını etkileyen faktörlerin incelendiği bir çalışmada bireysel risk faktörünün öz-inanç ve özgüven gibi kişisel özellikler ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Beltman vd., 2011). Bu da öğretmenlerin risk alma toleranslarının mesleki kıdemden ziyade bireysel özelliklerle alakalı olabileceğini göstermektedir. Sandseter (2010)' a göre öğretmenlerin riskli oyunlara yönelik tutumlarında bireysel risk algısı, pedagojik bilgi gibi faktörler etkili olmaktadır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin oyunda risk alma toleransı toplam puanlarının çalıştıkları yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulguda farklı olarak yapılan bir araştırmada, kasabada yaşayan ebeveynlerin riskli oyuna izin verme düzeylerinin köyde ve şehirde yaşayan ebeveynlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kasabada yaşayan ebeveynlerin riskli oyun sırasında yaralanma durumunda hastaneye ulaşımının köyde yaşayanlara göre daha kolay olabileceği veya şehirde yaşayan ebeveynlere göre riskli oyun ortamlarının daha fazla olduğu düşünülebilir (Aslan-Akçer, 2024).

Araştırma sonucunda öğretmenlerin oyunda risk alma toleransı toplam puanlarının okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu bulguyu destekler nitelikte Karaca ve arkadaşlarının, yaptığı çalışma gösterilebilir. Yapılan çalışmada riskli davranışlara tolerans puanlarının okul türüne göre farklılaşmadığı görülmüştür (Karaca vd., 2023). Bu çalışma sonucundan farklı olarak özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin riskli oyunlara karşı daha olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Bunun sebebi olarak özel kurumlarda daha esnek programlar uygulandığı düşünülmektedir (Turgut-Kurt, 2022). Başka bir çalışmada ise riskli davranışları ayırt etme alt boyutunda anasınıfında

görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Karaca vd., 2023).

Araştırma sonucunda öğretmenlerin oyunda risk alma toleransı toplam puanları okul bahçesi bulunma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Yapılan bir çalışmada açık alan veya bahçe imkanına sahip ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Yüksel, 2024).

Araştırma sonucunda öğretmenlerin oyunda risk alma toleransı toplam puanları sınıftaki çocuk sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulguyu destekler nitelikte araştırmalar mevcuttur. Örneğin Demiroğlu (2024), yaptığı çalışmada ailedeki çocuk sayısı ile annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucunu elde etmiştir. Bu bulgudan farklı olarak okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada, sınıflarında 20'den az çocuk olan öğretmenlerin riskli oyunu daha çok destekledikleri görülmüştür. Daha kalabalık çocuk bulunan sınıflarda güvenlik endişesi sebebi ile öğretmenler daha kısıtlayıcı olabilmektedir (Turgut-Kurt, 2022). Karaca ve arkadaşlarının 2023 yılında yaptığı çalışmada riskli oyunlara tolerans alt boyutunda farklılaşmanın, sınıfında 10-15 çocuk bulunan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Çocuk sayısı arttıkça öğretmenlerin güvenlik ve riskli davranışları kontrol altında tutmaları zorlaşabilmektedir. Oyun alanlarında güvenliği sağlama sorumluluğu öğretmene aittir ve çocuk sayısının az olması bu sorumluluğu kolaylaştırır (Little, 2010; Maynard, 2007). Ailelerin çocuk sayısı arttıkça riskli oyunlara izin verme düzeylerinin azaldığı sonucu elde edilen araştırmalar da vardır (Çevirme, 2022; Hamiden-Karaca ve Aral, 2020). Çocuk sayısı az olduğunda aileler daha kolay kontrol sağlayabilecekleri için riskli oyunlara izin verme oranlarının daha yüksek olduğu düşünülmüştür (Çevirme, 2022).

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu tez çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin biyofilik eğilimleri ile oyunda risk alma toleransları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin biyofilik eğilimlerinin ve oyunda risk alma toleranslarının, çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

- Elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin biyofilik eğilimleri; yaş, eğitim durumu, mesleki yıl, çalıştıkları yerleşim yeri, okul bahçesi bulunma durumu ve sınıftaki çocuk sayısı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin oyunda risk alma toleransı ölçeği toplam puanları; yaş, eğitim durumu, mesleki yıl, çalıştıkları yerleşim yeri, okul bahçesi bulunma durumu ve sınıftaki çocuk sayısı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin Biyofili Düzeyi Belirleme Ölçeği ile Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği toplam puanları arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Bu ilişkinin pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.
- Elde edilen bulgulara göre ORAT Ölçeğinin, okul öncesi öğretmenlerinin biyofilik eğilim düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı sonucu elde edilmiştir.

Öneriler

- Mevcut çalışma Tokat ilindeki resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 181 öğretmenden elde edilen verilerle sınırlıdır. Gelecekte yapılacak çalışmalar, farklı kültüre sahip illerde ve daha fazla sayıda katılımcı ile gerçekleştirilebilir.
- Okul ortamlarında biyofilik tasarımların daha fazla yer alması önerilmektedir. Bunun için okul yönetimi ve öğretmenlere yönelik rehber programlar oluşturulabilir.

- Öğretmenlerin doğa ile olan temaslarını daha kuvvetli hale getirebilmek için atölyeler düzenlenebilir veya doğa temelli etkinlikler programlar entegre edilebilir. Bu sayede öğretmenlerin daha yenilikçi öğretim stratejileri geliştirmesine katkı sağlayabilir.
- Okul bahçeleri günlük eğitim akışlarına uygun olarak daha aktif kullanılabilir.
- Öğretmenlerin biyofilik eğilimlerini ve oyun esnasında risk alma davranışlarını gerektirecek atölyeler oluşturulabilir.
- Doğa temelli meditasyon çalışmaları, ekoterapi gibi yöntemler kullanılarak öğretmenlerin stresle başa çıkmaları ve risk alma toleransları artırılabilir.
- Farklı demografik değişkenler ile öğretmenlerin biyofilik eğilimleri ve risk alma toleransları arasındaki ilişki incelenebilir.
- Biyofilik tasarımların öğretmen, öğretmen adayları veya çocukların risk alma düzeyleri üzerindeki etkisi uzun vadede incelenebilir.
- Gelecek çalışmalarda, örnekleme daha fazla erkek okul öncesi öğretmenin dahil edilmesi, cinsiyetler arası farklılıkların daha doğru şekilde analiz edilmesine imkan sağlayacaktır.
- Gelecek çalışmalarda, öğretmenlerin kendi çocukluk dönemlerindeki doğa ile bağlarının incelenmesi, öğretmenlerin biyofili düzeylerinin belirlenmesine katkı sağlayabilir.
- Gerçekleştirilen bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Daha kapsamlı ve bağlamsal bilgiler elde edebilmek için karma araştırma yöntemi kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, J. (2001). *Risk*. London: Routledge.
- Atasoy, E. (2005). *Çevre için eğitim: Çocukların doğayla yeniden buluşması*. Ekinoks Yayınları.
- Aghdasi, M., Fathirezaie, Z. ve Abbaspour, K. (2021). The effect of environmental contexts from ecological perspective on motor development and creativity of children. *Faculty of Education and Psychology*, 17(2), 1-5. DOI:<https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.31695.3063>
- Ahmetoğlu, E. (2017). The contributions of familial and environmental factors to children's connection with nature and outdoor activities. *Early Child Development and Care*, 189(2), 233-243. DOI:[10.1080/03004430.2017.1314273](https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1314273)
- Alat, Z., Akgümüş, Ö. ve Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 47-62. DOI:<https://doi.org/10.17860/efd.49967>
- Allin, L., West, A. ve Curry, S. (2014). Mother and child constructions of risk in outdoor play. *Leisure Studies*, 33(6), 644-657. DOI:[10.1080/02614367.2013.841746](https://doi.org/10.1080/02614367.2013.841746)
- Apter, M.J. (2007). *Danger: Our quest for excitement*. Oxford: Oneworld Publications.
- Armitage, M. (2011). Risky play is not a category – It's what children do. *Child Links*, 3,1-5.
- Aslan-Akçer, K. (2024). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin merhamet düzeyleri ile riskli oyuna izin verme durumların incelenmesi (Yayın No. 864772) [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Atasoy, E. (2005). *Çevre içi eğitim: İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma* (Yayın No. 188673) [Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Aydın, G. (2023). Ortaöğretim öğrencilerinin doğaya yakınlık (biyofili) ve çevre dostu davranışlarının incelenmesi (Yayın No. 790509) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ball, D. J. (2002). *Playgrounds-risks, benefits and choices*. London: Health and Safety Executive, Middlesex University.
- Ball, D. J., Gill, T. ve Spiegel, B. (2012). *Managing risk in play provision: Implementation guide*. London: Play England
- Banko, Ç., Akdemir, K., Gemici-Koşar, M. ve Sevimli-Çelik, S. (2018). The investigation of outdoor playgrounds in terms of supporting risky play. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(3), 406-417. DOI:10.17679/inuefd.387479
- Barbiero, G. (2021). Affesentive ecology as development of biophilia hypothesis. *Visions for Sustainability*, (16), 5575, 43-78. DOI:<https://doi.org/10.13135/2384-8677/5575>
- Barbiero, G., ve Berto, R. (2021). Biophilia as evolutionary adaptation: An onto- and phylogenetic framework for biophilic design. *Frontiers in Psychology*, 12. DOI:[10.3389/fpsyg.2021.700709](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.700709)
- Bauer, M. E., Giles, A. R. ve Brussoni, M. (2022). “As long as there’s no mortal risk”: The perspectives of members in combat arms occupations on children’s outdoor risky play. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 14(7), 1070-1081. DOI:10.1080/2159676X.2021.2019097
- Beltman, S., Mansfield, C. ve Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207. DOI:10.1016/j.edurev.2011.09.001
- Bento, G. ve Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children’s healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157-160. DOI:[10.1016/j.pbj.2017.03.003](https://doi.org/10.1016/j.pbj.2017.03.003)

- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi* (Çev. D. Beyaztaş vd.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal eser yayın yılı: 2012)
- Berman, M.G., Jonides, J. ve Kaplan, S. (2008). The cognitive benefits of interacting with nature. *Psychological Science*, 19(12), 1207-1212. DOI:[10.1111/j.1467-9280.2008.02225.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02225.x)
- Boğa, M. (2022). *Ürün tasarımı ve biyofilik boyutlar ve kullanıcı tercihleri ile ilişkisi*. (Yayın No. 744982) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Boholm, M. (2018) Risk association: Towards a linguistically informed framework for analysing risk in discourse. *Journal of Risk Research*, 21(4), 480–501. DOI:<https://doi.org/10.1080/13669877.2016.1223158>
- Boratav, P. N. (2013). *100 Soruda Türk Folkloru*. İstanbul: Bilgesu Yayıncılık.
- Boyer, T. W. (2006). The development of risk-taking: A multi-perspective review. *Developmental Review*, 26(3), 291–345. DOI: [10.1016/j.dr.2006.05.002](https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.05.002)
- Browning, W., Ryan, C. ve Clancy, J. (2014). *14 patterns of biophilic design: Improving health ve well-being in the built environment*. New York: Terrapin Bright Green.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E., Bienenstock, A., ... and Pickett, W. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research And Public Health*, 12(6), 6423-6454. DOI:[10.3390/ijerph120606423](https://doi.org/10.3390/ijerph120606423)
- Brussoni, M., Ishikawa, T., Brunelle, S. ve Herrington S. (2017). Landscapes for play: effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres. *Journal of Environmental Psychology*, 54, 139-150. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.11.001>
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I. ve Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(9), 3134-3148. DOI:[10.3390/ijerph9093134](https://doi.org/10.3390/ijerph9093134)

- Buhan, B. (2006). *Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin çevre bilinci ve bu okullardaki çevre eğitiminin araştırılması* [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bundy, A. C., Lockett, T., Tranter, P. J., Naughton, G. A., Wyver, S. R., Ragen, J. ve Spies, G. (2009). The risk is that there is ‘no risk’: a simple, innovative intervention to increase children’s activity levels. *International Journal of Early Years Education*, 17(1), 33-45. DOI:<https://doi.org/10.1080/09669760802699878>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Calogiuri, G. ve Chroni, S. (2014). The impact of the natural environment on the promotion of active living: An integrative systematic review. *BMC Public Health*, 14(1), 873. DOI:[10.1186/1471-2458-14-873](https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-873)
- Cevher-Kalburan, N. (2014a). Risky play during early years. *Kastamonu Education Journal*, 22(3), 943-960.
- Cevher-Kalburan, N. (2014b). Okul öncesi dönem çocuklarının dış mekânda oyun fırsatları ve ebeveyn görüşleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 0(32), 113-135. DOI:<http://dx.doi.org/10.21560/spcd.21616>
- Cevher-Kalburan, N. (2014c). Outdoor play in early childhood education: A phenomenological study with Turkish preschool teachers. *Early Child Development and Care*, 184(3), 338-351. DOI:<https://doi.org/10.1080/03004430.2013.781133>
- Cevher-Kalburan, N. (2015). Developing pre-service teachers’ understanding of children’s risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(3), 239-260 DOI:<https://doi.org/10.1080/14729679.2014.950976>
- Cevher-Kalburan, N. ve İnan, H. Z. (2015). Preschool teachers’ beliefs and practices about nature and outdoor play. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 325-333. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.137>

- Cevher-Kalburan, N. ve İvrendi, A. (2016). Risky play and parenting styles. *Journal of Child and Family Studies*, 25(2), 355-366. DOI:<https://doi.org/10.1007/s10826-015-0236-1>
- Chaney, M., (2018). *Exploring toddler risky play: Listening to the voices of parents and teachers of toddlers in one school settings* [Master thesis, University of Tennessee]. Knoxville.
- Chawla, L. (1998). Significant life experiences revisited: A review of research on sources of environmental sensitivity. *The Journal of Environmental Education*, 29(3), 11-21. DOI:<https://doi.org/10.1080/00958969809599114>
- Chawla, L. (2007). Childhood experiences associated with care for the natural world: A theoretical framework for empirical results. *Children Youth and Environments*, 17(4), 144-170. DOI:[10.1353/cye.2007.0010q](https://doi.org/10.1353/cye.2007.0010q)
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433–452. DOI:<https://doi.org/10.1177/0885412215595441>
- Cheng, J. C. H., ve Monroe, M. C. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and behavior*, 44(1), 31-49. DOI:[10.1177/0013916510385082](https://doi.org/10.1177/0013916510385082)
- Cheng, T., Brussoni, M., Han, C., Munday, F. and Zeni, M. (2022). Perceived challenges of early childhood educators in promoting unstructured outdoor play: An ecological systems perspective. *Early Years*, 1-17, DOI:[10.1080/09575146.2022.2034140](https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2034140)
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. and Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary issues in early childhood*, 5(1), 68-80. DOI:[10.2304/ciec.2004.5.1.10](https://doi.org/10.2304/ciec.2004.5.1.10)
- Coe, H. (2017). Embracing risk in the Canadian woodlands: Four children's risky play and risk-taking experiences in a Canadian forest kindergarten. *Journal of Early Childhood Research*, 15(4), 374-388. DOI:[10.1177/1476718X15614042](https://doi.org/10.1177/1476718X15614042)

- Cook, S., Peterson, L. ve Dilillo, D. (1999). Fear and exhilaration in response to risk: An extension of a model of injury risk in a real-world context. *Behavior Therapy*, 30(1), 5-15. DOI:[https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(99\)80042-2](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(99)80042-2)
- Cooley, V. (2019). *Encouraging prekindergarten children's learning in a Headstart program through outdoor play* [Doctoral dissertation, Concordia University]. Portland.
- Çelik, A. ve Küçük, A. (2022). Toplumsal cinsiyet açısından çevre duyarlılığı: Şanlıurfa örneği. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(24), 386-406. DOI:<https://doi.org/10.53092/duibfd.1142665>
- Çetken-Aktas, S. ve Sevimli-Çelik, S. (2021). Examining opportunities for risky play in preschool outdoor play areas. *International Journal of Play*, 10(3), 285-301. DOI:<https://doi.org/10.1080/21594937.2021.1959227>
- Çevirme, H. (2022). 4-6 yaş arasında çocuğu olan annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri ile çocukların öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi (Yayın No. 729505). [Yüksek lisans tezi, Karatekin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, E. K. ve Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25.
- Demiroğlu, S. (2024). 4-6 yaş çocuğu olan ebeveynlerin riskli oyuna izin verme düzeyleri ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayın No. 905088). [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Deniz, U.H. (2023). *Riskli oyunun Türkiye ve Almanya'daki doğa temelli anaokullarında karşılaştırılmalı olarak incelenmesi* (Yayın No. 834402). [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dereobalı, N. ve Çandır, T. (2021). Erken çocukluk döneminde riskli oyun ve motor gelişim ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 560-581, DOI:<https://doi.org/10.21764/maeuefd.951824>

- Deretarla, G. (2012). Ailelerin çocuk bahçelerine ve çocuk bahçelerindeki materyallere bakış açılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 261-274
- Derici, O. (2015). *İç Kontrol ve Risk Yönetimi*. Ankara: Bekad Yayınları.
- Dinç, S. C., Saçlı-Uzunöz, F. ve Güneş, B. (2018). Risk alma ve eleştirel düşünme eğilimlerinde doğa macera eğitimine bağlı değişimlerin incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 166-182. DOI:<https://doi.org/10.31592/aeusbed.486810>
- Dunlap, R. E. and Van Liere, K. D. (1978). The “new environmental paradigm”: A proposed measuring instrument and preliminary results. *The Journal of Environmental Education*, 9(4), 10–19. DOI:[10.3200/JOEE.40.1.19-28](https://doi.org/10.3200/JOEE.40.1.19-28)
- Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G. and Jones, R. E. (2000). Measuring endorsement of the new ecological paradigm: A revised NEP scale. *Journal of Social Issues*, 56(3), 425–442. DOI:<https://doi.org/10.1111/0022-4537.00176>
- Dyment, J. E. ve Bell, A. C. (2008). ‘Our garden is colour blind, inclusive and warm’: Reflections on green school grounds and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 169–183. DOI:<https://doi.org/10.1080/13603110600871405>
- Elkind, D. (2011). *Oyunun Gücü*. Ankara: İmge Yayınları.
- Elmallı, Ü. G. (2021). *Anne babaların okul öncesi dönemde çocukların riskli oyunlarına izin vermeleri ile çocuğun problem davranışları ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 669022) [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Erbay, F. ve Durmuşoğlu-Saltalı, N. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 249-264.
- Erdoğan, K. (2022). *Öğretmen adaylarının doğadaki canlılara karşı biyofili ve biyofobi düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayın No. 743524) [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Ergün, M. ve Atasoy, E. (2021). *Biyofili ve çevre eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Ernst, J. (2007). *The role of environmental education in the development of environmental behavior: An analysis of the effectiveness of environmental education programs on student attitudes, knowledge, and behavior*. Dissertation, University of Minnesota.
- Ernst, J. (2009). Influences on U.S. middle school teachers' use of environment-based education. *Environmental Education Research*, 15(1), 71–92. DOI:<https://doi.org/10.1080/13504620802613516>
- Ernst, J. and Tornabene, L. (2012). Preservice early childhood educators' perceptions of outdoor settings as learning environments. *Environmental Education Research*, 18(5), 643–664. DOI:<https://doi.org/10.1080/13504622.2011.640749>
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-100.
- Evans, G. W., Wells, N. M. ve Yang, Y. (2007). *Environmental stress and health. Annual Review of Public Health*, 28, 145–167. DOI:<https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.28.021406.144047>
- Fisher, P. J. ve Yao, R. (2017). Gender differences in financial risk tolerance. *Journal of Economic Psychology*, (61), 191-202. DOI:[10.1016/j.joep.2017.03.006](https://doi.org/10.1016/j.joep.2017.03.006)
- Fjortoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111–117. DOI:[10.1023/A:1012576913074](https://doi.org/10.1023/A:1012576913074)
- Fjortoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children Youth and Environments*, 14(2), 21-44. DOI:[10.1353/cye.2004.0054](https://doi.org/10.1353/cye.2004.0054)
- Fjortoft, I. ve Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children Landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*, 48(1) 83-97, DOI:[10.1016/S0169-2046\(00\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S0169-2046(00)00045-1)
- Fromm, E. (1973). *The Anatomy of Human Destructiveness*. Holt, Rinehart and Wilson.

- Frost, J. L., Wortham, S. C. ve Reifel, S. (2012). *Play and child development*. Pearson.
- Gedik, Ç. (2024). *Okul öncesi dönem çocukların doğaya yakınlık (biyofili) seviyeleri ile ebeveyn ve öğretmenlerin doğaya bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 874775) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gill, T. (2007). *No fear. Growing up in a risk averse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Gill, T. (2010). *Nothing ventured... Balancing risks and benefits in the outdoors*. UK: English Outdoor Council.
- Goldenberg, G. (2024). *The impact of outdoor spaces on children's stress, attention and behaviour: Investigating the differential effects of the educational environment*. [Doktoral dissertation, University of East London]. DOI:<https://doi.org/10.15123/ucl.8y6q8>
- Grinde, B. ve Patil, G.G. (2009). Biophilia: Does visual contact with nature impact on health and well-being? *International journal of environmental research and public health*, 6(9), 2332-2343. DOI:[10.3390/ijerph6092332](https://doi.org/10.3390/ijerph6092332)
- Gül, F. (2013). İnsan-doğa ilişkisi bağlamında çevre sorunları ve felsefe. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 17-21.
- Güler, B. ve Demir, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara yönelik görüş ve algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 97-118. DOI:<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246484>
- Güneş, H. (2011). *Şimdi oyun zamanı* (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Gürer, B. ve Mermer, K.K. (2023). Çevre bilinci, çevresel duyarlılık ve doğaya bağlılık: Öğretmenler üzerine bir inceleme. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 349-366. DOI:<https://doi.org/10.17155/omuspd.1272131>
- Güven, B. (2007). “Bana oyunla öğret”: Okul öncesi eğitiminde oyun ve beden eğitimi. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 97-109

- Hanrahan, V. R. (2018). *Factors that enable, or challenge teachers and centre managers to support safe risk-taking for young children in early childhood outdoor environments*. [Master thesis. Massey University]. Aotearoa New Zealand.
- Hanrahan, V. ve Duncan, K. (2019). Risky outdoor play in early childhood: Feel the fear and learn from it. *He Kupu*, 6(2), 14-19
- Hanscom, A. J. (2016). *Balanced and barefoot: How unrestricted outdoor play makes for strong, confident, and capable children*. USA: New Harbinger Publications.
- Harper, N. J. ve Obee, P. (2021). Articulating outdoor risky play in early childhood education: Voices of forest and nature school practitioners. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2), 184-194. DOI:[10.1080/14729679.2020.1784766](https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1784766)
- Herrington, S. ve Brussoni, M. (2015). Beyond physical activity: The importance of play and nature-based play spaces for children's health and development. *Current Obesity Reports*, 4(4), 477-483. DOI:[10.1007/s13679-015-0179-2](https://doi.org/10.1007/s13679-015-0179-2)
- Hill, A. ve 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. DOI:[10.1111/j.1365-2214.2012.01414.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01414.x)
- Huizinga, J. (1955). *Homo-ludens: A study of the play element in culture*. Boston: Beacon PreSS.
- Ihrig, K. M. (2021). *Teacher tolerance of risk in play scale (T-TRiPS): Evaluating the psychometric properties of a new measure* [Yüksek lisans tezi, Colorado State University]. (<https://mountainscholar.org>).
- Kahyaoğlu, M. ve Yetişir, M. İ. (2015). Doğa kavramı ve çocukların doğadan uzaklaşmasına ilişkin fenomenografik bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 40 (182), 159-170. DOI:[10.15390/EB.2015.4899](https://doi.org/10.15390/EB.2015.4899)

- Kahn, P. H. (1997). Developmental psychology and the biophilia hypothesis: Children's affiliation with nature. *Developmental Review*, 17 (1), 1-61. DOI:<https://doi.org/10.1006/drev.1996.0430>
- Kanyılmaz, E. S. (2016). *Riskli oyuna izin verme ölçeğinin geliştirilmesi ve annelerin riskli oyuna izin verme düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Kaplan, R. ve Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. Cambridge University Press.
- Karaca, N. H. ve Aral, N. (2020). Anne babaların çocukların oynadıkları riskli oyun ile ilgili görüşlerini etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 72-86. DOI:10.37754/ 775458.2020.525
- Karaca, N. H., Aydoğuş, R. ve 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. DOI:10.47477/ubed.1263998
- Karakuzu, E. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programı: Riskli oyun ile ilgili anlayış geliştirme* (Yayın No. 782571). [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karaoğlu, S. (2024). Doğa temelli erken çocukluk eğitimi: okul öncesi öğretmen adaylarının perspektifinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 565-584. DOI:<https://doi.org/10.17860/mersinefd.1527656>
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Keleş, S. ve Yurt, Ö. (2020). “We enjoyed our childhood to the fullest”: Early childhood teachers’ risky play memories and risky play managements. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 438–450. DOI:[10.33308/26674874.2020342197](https://doi.org/10.33308/26674874.2020342197)
- Kellert, S. R. (2005). *Building for life: Designing and understanding the human nature connection*, Washington D.C: Island Press.

- Kellert, S.R. ve Wilson, E.O. (1993). *The Biophilia Hypothesis*. Island Press
- Kellert, S. R. (1997). *Kinship to mastery: Biophilia in human evolution and development*, Washington D.C: Island PreSS.
- Kellert, S. R. (2009). *Birthright: People and nature in the modern word*. Yale University Press.
- Kleppe, S. R. (2018). *One-to-three-year-olds' risky play in early childhood education and care*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Oslo Metropolitan University.
- Knight, S. (2011). *Risk and adventure in early years outdoor play: Learning from forest schools*. London: Sage.
- Knight, S. (2012). Why adventure and why risk in the early years? *Child Links*, 3, 15-18.
- Kvalnes, Ø. ve Hansen Sandseter, E. B. (2023). Risky play and ethics. Ø. Kvalnes ve E. B. Hansen Sandseter (Ed.), *Risky Play: An Ethical Challenge* içinde (SS. 1-10). Cham: Springer International Publishing. DOI:10.1007/978-3-031-25552-6_1
- Lavrysen, A., Bertrands, E., Leyssen, L., Smets, L., Vanderspikken, A. ve De Graef, P. (2015). Risky-play at school. Facilitating risk perception and competence in young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, (25), 89–105. DOI:[10.1080/1350293X.2015.1102412](https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102412)
- Little, H. (2016). Promoting risk-taking and physically challenging play in Australian early childhood settings in a changing regulatory environment. *Journal of Early Childhood Research*, 15(1), 1-16, DOI:[10.1177/1476718X15579743](https://doi.org/10.1177/1476718X15579743)
- Little, H. ve Wyver, S. (2008). Outdoor play: does avoiding the risks reduce the benefits? *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33-40. DOI:[10.1177/183693910803300206](https://doi.org/10.1177/183693910803300206)
- Little, H. (2010). Relationship between parents' beliefs and their responses to children's risk-taking behaviour during outdoor play. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 315-330. DOI:[10.1177/1476718X10368587](https://doi.org/10.1177/1476718X10368587)

- Little, H. ve Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: Implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497–513. DOI:[10.1080/1350293X.2010.525949](https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525949)
- Little, H., Wyver, S. ve Gibson, F. L. (2011). The Influence of Play Context and Adult Attitudes on Young Children's Physical Risk-Taking During Outdoor Play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 113-131. DOI:[10.1080/1350293X.2011.548959](https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.548959)
- Little, H., Sandseter, E. B. H. ve Wyver, S. (2012). Early childhood teachers' beliefs about children's risky play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 300-316. DOI:[10.2304/ciec.2012.13.4.300](https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.4.300)
- Liu, J. ve Birkeland, A. (2022). Perceptions of risky play among kindergarten teachers in Norway and China. *International Journal of Early Childhood*, (54), 339-360. DOI:[10.1007/s13158-021-00313-8](https://doi.org/10.1007/s13158-021-00313-8)
- Logue, M. E., ve Harvey, H. (2009). Preschool teachers' views of active play. *Journal Of Research in Childhood Education*, 24 (1), 32–49. DOI:[10.1080/02568540903439375](https://doi.org/10.1080/02568540903439375)
- Louv, R. (2023). *Doğadaki son çocuk*. Ceyhan Temürcü (çev.). Ankara: Tübitak.
- Mackinder, M. J. (2020). *Degrees of difference: A case study of forest school in England and Denmark*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Leicester.
- Malone, K. and Tranter, P. J. (2003). Children's environmental learning and the use, design and management of school grounds. *Children, Youth and Environments*, 13(2), 87–137.
- Mayer, F.S., Frantz, C.M., Bruehlman-Senecal, E. ve Dolliver, K. (2009). Why is nature beneficial? The role of connectedness to nature. *Environment and Behavior*, 41(5), 607-643. DOI:[10.1177/0013916508319745](https://doi.org/10.1177/0013916508319745)
- Maynard, T. (2007). Encounters with Forest School and Foucault: a risky business?. *Education 3–13*, 35(4), 379-391. DOI:[10.1080/03004270701602640](https://doi.org/10.1080/03004270701602640)

- Maynard, T. and Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity? *Early Years*, 27(3), 255–265. DOI:<https://doi.org/10.1080/09575140701594400>
- McGee, M. (2024). Adult perspectives on children's risk-taking: Outdoor provision in England and Denmark. *e-journal of the British Education Studies Association*, 5(1), 53-72.
- McFarland, L. ve Laird, S. G. (2018). Parents' and early childhood educators' attitudes and practices in relation to children's outdoor risky play. *Early Childhood Education Journal*, 46(2), 159-168. DOI:[10.1007/s10643-017-0856-8](https://doi.org/10.1007/s10643-017-0856-8)
- Miller, J. R. (2005). Biodiversity conservation and the extinction of experience. *Trends in Ecology and Evolution*, 20, 430–434.
- Moore, R.C. ve Marcus C.C. (2008). Healthy planet, healthy children: Designing nature into the daily spaces of childhood. *Biophilic design: The theory, science and practice of bringing to life*, 385.
- Moralı, D. İ. (2019). *Anaokullarında sunulan riskli oyun fırsatlarının fiziksel özellikler ve yetişkin yaklaşımları bağlamında incelenmesi* (Yayın No. 566656) [Yüksek Lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Morrongiello, B. A. ve Lasenby-Lessard, J. (2007). Psychological determinants of risk taking by children: an integrative model and implications for interventions. *Injury Prevention*, 13(1), 20-25. DOI:[10.1136/ip.2005.011296](https://doi.org/10.1136/ip.2005.011296)
- Morrongiello, B. A. ve Rennie, H. (1998). Why do boys engage in more risk taking than girls? The role of attributions, beliefs, and risk appraisals. *Journal of Pediatric Psychology*, 23(1), 33-43. DOI:[10.1093/jpepsy/23.1.33](https://doi.org/10.1093/jpepsy/23.1.33)
- Moyles, J. R. (2012). *A to Z of play in early childhood*. England: Open University Press.
- Nedovic, S. and Morrissey, A. M. (2013). Calm and active: Children's responses to natural and built environments. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(1), 21–27.

- New, R. S., Mardell, B. ve Robinson, D. (2005). Early childhood education as risky business: Going beyond what's "safe" to discovering what's possible. *Early Childhood Research and Practice*, 7(2), 1-15.
- Nisbet, E.K. ve Zelenski, J.M. (2011). Underestimating nearby nature: Affective forecasting errors obscure the happy path to sustainability. *Psychological Science*, 22(9), 1101-1106. DOI:[10.1177/0956797611418527](https://doi.org/10.1177/0956797611418527)
- Obee, P., Sandseter, E. B. H., ve Harper, N. J. (2021). Children's use of environmental features affording risky play in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 191(16), 2607-2625. DOI:<https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1726904>
- Oğuz, B.N. (2020). *Okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynlerin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi*. (Yayın No. 629993) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Oktay, A. (2005). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Yaygınlaştırılması. A. Oktay, Ö., Polat (Ed.). *Okul Öncesinde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Oktay, A. (2013). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 151-160.
- Onur, B. ve Güney, N. (2004). *Türkiye'de çocuk oyunları: araştırmalar*. KÖK Yayıncılık.
- Orestes, L. A., (2015). *The benefits of risky play and adult influence in children's risky play*. Master thesis. University of Victoria, British Columbia.
- Orland, M. A. (2004). Roots of the modern environmental dilemma: a brief history of the relationship between humans and wildlife. *Marine BioConservation Society*, 1(11), 1-20.
- Özdemir Uzun, H. (2006). *Çevre eğitimi: Öğrencilerin çevresel tutumlarının geliştirilmesi*. Nobel Yayıncılık.
- Özer, A., Gürkan, A. C. ve Ramazanoğlu, M. O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 4(3), 54-57.

- Özgen, A. (2023). *5-6 yaş çocuklarına verilen drama eğitiminin çocukların biyofili düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 819881) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özgün, B.B. ve Özgün, V. (2019). Doğayla ilişkinin önemi: Sınıf ve okul öncesi öğretmen adayları örneği. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 37-56.
- Öztürk, A. (2001). *Üniversite çocuk gelişimi ve eğitim bölümü ve kız meslek lisesi öğrencileri için okul öncesi eğitimde oyun*. İstanbul: Esin Yayınları.
- Panic, F. ve Jevtic, A. V. (2020). Samoprocjena roditeljskih i odgojiteljskih stavova prema rizičnoj igri. *Zbornik radova s međunarodnog znanstvenog skupa 4. Međimurski filološki i pedagoški dani* (SS. 227-235). Čakovec: Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet.
- Polat, Ö. ve Demirci, F. G. (2021). Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişime bir uyarıcı olarak doğa ile temas ve doğa temelli açık alan etkinlikleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 95-113.
- Poyraz, H. (2011). *Okul öncesinde oyun ve oyun örnekleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Porsanger, L. ve Sandseter, E. B. H. (2021). Risk and safety management in physical education: Teachers' perceptions. *Education Sciences*, 11(7), 321. DOI:<https://doi.org/10.3390/educsci11070321>
- Pretorius, L. (2021). *Parents and teachers' experiences and views of risky outdoor play in early learning centres* [Doctoral dissertation. University of Pretoria]. Pretoria.
- Rice, C.S. ve Torquati, J.C. (2013). Assessing connections between young children's affinity for nature and their experiences in natural outdoor settings in preschools. *Children Youth and Environments*, 23(2), 78-102. DOI:[10.1353/cye.2013.0051](https://doi.org/10.1353/cye.2013.0051)
- Roe, J.J., Thompson, C.W., Aspinall, P.A., Brewer, M.J., Duff, E.I., Miller, D., Mitchell, R. ve Clow, A. (2013). Green space and stress: Evidence from cortisol measures in deprived urban communities. *International Journal of*

Environmental Research and Public, 10 (9), 4086-4103.
DOI:[10.3390/ijerph10094086](https://doi.org/10.3390/ijerph10094086)

- Rolison, J. J., Hanoch, Y., Wood, S. (2013). Risk-taking differences across the adult life span: A meta-analysis. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 68(6), 870-880. DOI:[10.1093/geronb/gbt081](https://doi.org/10.1093/geronb/gbt081)
- Sandseter, E. B. (2007a). Categorising risky play-how can we identify risk- taking in children's play?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252. DOI:[10.1080/13502930701321733](https://doi.org/10.1080/13502930701321733)
- Sandseter, E. B. H. (2007b). Risky play among four- and five-year-old children in preschool. S. O'Brien, P. Cassidy, and H. Shonfeld (Ed.), *Vision into practice Making quality a reality in the lives of young children* (SS. 248-256). Dublin: Cecde.
- Sandseter, E. B.H. (2009). Children's expressions of exhilaration and fear in risky play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 92-10. DOI:[10.2304/ciec.2009.10.2.92](https://doi.org/10.2304/ciec.2009.10.2.92)
- Sandseter, E. B. H. (2009b). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 439–446. DOI:<https://doi.org/10.1007/s10643-009-0307-2>
- Sandseter, E. B. H. (2010). *Scaryfunny: A qualitative study of risky play among preschool children* [Doctoral dissertation, Norwegian University of Science and Technology]. Trondheim, Norway.
- Sandseter, E. B. H. (2010b). It tickles in my tummy!': Understanding children's risk taking in play through reversal theory. *Journal Of Early Childhood Research*, 8(1), 67-88. DOI:[10.1177/1476718X09345393](https://doi.org/10.1177/1476718X09345393)
- Sandseter, E. B. H. (2011). Children's risky play in early childhood education and care. *Child Links. Children's Risky Play*, 3(1-16).

- Sandseter, E. B. H. (2013). As safe as possible or as safe as necessary: Can injury prevention include healthy risk promotion?. *Risky Play Symposium Draft Discussion Papers*, pp. 6-8. DOI:[10.1136/injuryprev-2014-041241](https://doi.org/10.1136/injuryprev-2014-041241)
- Sandseter, E. B. H. (2014). Early childhood education and care practitioners' perceptions of children's risky play; Examining the influence of personality and gender. *Early Child Development and Care*, 184(3), 434-449. DOI:[10.1080/03004430.2013.794797](https://doi.org/10.1080/03004430.2013.794797)
- Sandseter, E. B. H., Cordovil, R., Hagen, T. L. and Lopes, F. (2020). Barriers for outdoor play in early childhood education and care (ECEC) institutions: Perception of risk in children's play among European parents and ECEC practitioners. *Child Care in Practice*, 26(2), 111-129. DOI:[10.1080/13575279.2019.1685461](https://doi.org/10.1080/13575279.2019.1685461)
- Sandseter, E. B. H., Kleppe, R. and Sando, O. J. (2021a). The prevalence of risky play in young children's indoor and outdoor free play. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 303-312. DOI:[10.1007/s10643-020-01074-0](https://doi.org/10.1007/s10643-020-01074-0)
- Sandseter, E. B. H., Sando, O. J. and Kleppe, R. (2021b). Associations between children's risky play and ECEC outdoor play spaces and materials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 18(7), 3354. DOI:[10.3390/ijerph18073354](https://doi.org/10.3390/ijerph18073354)
- Sandseter, E.B.H. Kleppe, R. and Kennair, L.E. (2023). Risky play in children's emotion regulation, social functioning, and physical health: an evolutionary approach, *International Journal of Play*, 12(1), 127-139, DOI:[10.1080/21594937.2022.2152531](https://doi.org/10.1080/21594937.2022.2152531)
- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1122-1135.
- 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. DOI:<https://doi.org/10.1111/0022-4537.00174>

- Sefalı, A. (2019). *Doğa eğitimi etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının biyofili seviyelerine etkisinin araştırılması*. (Yayın No. 581154) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sefalı, A. ve Özay, E. (2022). Öğretmen adayları için biyofili ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 669-687. DOI:<https://doi.org/10.35675/befdergi.670236>
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Yayıncılık Matbaası.
- Sicim-Sevim, B. ve Bapoğlu-Dümenci, S. (2020). Çocukların riskli oyunla ilgili algıları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 1-15. DOI:[10.37754/652841.2020.511](https://doi.org/10.37754/652841.2020.511)
- Simaika, J. P. ve Samways, M. J. (2010). *Biophilia as a universal ethic for conserving biodiversity*. *Conservation Biology*, 24 (3), 903-906. DOI:[10.1111/j.1523-1739.2010.01485.x](https://doi.org/10.1111/j.1523-1739.2010.01485.x)
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Great Barrington, MA: The Orion Society.
- Sobel, D. (2016). *Nature preschools and forest kindergartens: The handbook for outdoor learning*. Redleaf PreSS.
- Steinsvik, R. M. (2004). *Playgrounds in kindergartens schools and residential areas*. Paper presented at Winter Cities International 2004, "Challenging winter frontiers", Anchorage, Alaska.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: Dangerous or endangered?. *Early Years*, 23(1), 35–43. DOI:[10.1080/0957514032000045573](https://doi.org/10.1080/0957514032000045573)
- Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental education: contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13(2), 139-153. DOI:<https://doi.org/10.1080/13504620701295726>

- Stokes, D. L. (2006). Conservators of experience. *Bioscience*, 56, 6–7. DOI:[https://doi.org/10.1641/0006-3568\(2006\)056\[0007:COE\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1641/0006-3568(2006)056[0007:COE]2.0.CO;2)
- Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (2015). *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, E. E. ve Özyavuz, M. (2010). Çocuk oyun alanlarının dağılımı ve kullanım yeterliliği: *Tekirdağ örneği*. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi* 7(1), 13-23.
- Tağrikulu, P., Gül, A.C. ve Çobanoğlu, E.O. (2021). Öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeylerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 441-458. DOI:10.7822/omuefd.828434
- Tandoğan, O. (2022). Risky play and adventure playground. *Megaron*, 17(2), 389-408. DOI:[10.14744/megaron.2022.63496](https://doi.org/10.14744/megaron.2022.63496)
- Tarman, İ., Erbay, F. ve Durmuşoğlu-Saltalı, N. (2023). The relationship between biophilia levels of preschoolers and social-emotional well-being and psychological resilience in the context of age and gender. *Early Child Development and Care*, 193(8), 1041-1054. DOI:<https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2216892>
- Taşçı, T., (2023). *60-72 aylık çocukların biyofili (doğaya yakınlık) seviyeleri ile empati becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 820014) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: Spaces and places, risk and challenge*. Maidenhead: Open University PreSS.
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş., ve Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studie*, 27, 1-16.
- Tuğrul, B., Metin-Aslan, Ö., Ertürk, H. G. ve Özen-Altınkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15(1), 97-116. DOI:10.17679/iuefd.05509
- Tuncor F. (2000). *Eğitici çocuk oyunları*. İstanbul: Esin Yayınları.

- Turgut-Kurt, R. (2022). *Risky play in outdoor early childhood settings: Teacher attitudes and views*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Middle East Technical University.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2021). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. Güncel Türkçe Sözlük: <https://sozluk.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Ünüvar, P. ve Kanyılmaz, E. (2017). 4-6 yaş çocukları için riskli oyunlara izin verme ölçeğinin geliştirilmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(22), 510-523. DOI:10.20875/makusobed.318028
- Wells, N. M. and Evans, G. W. (2003). Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311–330. DOI:<https://doi.org/10.1177/0013916503035003001>
- White, R. (2006). Young children's relationship with nature: Its importance to children's development and the earth's future. *White Hutchinson Leisure and Learning Group*, 16(2), DOI:[10.1080/09603123.2018.1502415](https://doi.org/10.1080/09603123.2018.1502415)
- White, J. (2008). *Playing and learning outdoors: Making provision for high quality experiences in the outdoor environment*. New York: Routledge.
- Wight, E., Guardino, C., Wludyka, P., Hall, K., Wight, J. ve Merten, J. (2018). Nature contact at school: The impact of an outdoor classroom on children's well-being. *International Journal of Environmental Health Research*, 28 (6), 653-666. DOI:[10.1080/09603123.2018.1502415](https://doi.org/10.1080/09603123.2018.1502415)
- Wilson, E.O. (1984). *Biophilia*. Massachusetts: Harvard University PreSS.
- Wilson, E. O. (1993). Biophilia and the conservation ethic. S. Kellert ve E. O. Wilson (Yay. haz.). *The biophilia hypothesis* içinde (s. 31-44). Washington, DC: Island PreSS.
- Wilson, R. A. (1996). The development of the ecologically literate child. In K. G. Nolte (Ed.), *Educating for environmental literacy* (pp. 85–96). Island Press.
- Wyver, S., Tranter, P., Naughton, G., Little, H., Sandseter, E. B. H. ve Bundy, A. (2010). Ten ways to restrict children's freedom to play: The problem of surplus

safety. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(3), 263-277.
DOI:[10.2304/ciec.2010.11.3.263](https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.3.263)

Valuga, C. C. (2019). *Korean and Swedish teachers' attitude towards risk and permissiveness of risky play*. [Master thesis. EWha Womans University]. South Korea.

Van Rooijen, M., ve 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.
DOI:[10.1080/03004430.2016.1204607](https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1204607)

Yalçın, F. (2015). *A cross-cultural study on outdoor play: Parent and teacher perspective* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Yalçın, F. and Tantekin-Erden, F. (2018). Risky play in early childhood education: A risk worth taking. *İlköğretim Online*, 17(4), 1847-1860.
DOI:<https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506862>

Yanez, R.E., Fees, B.S. ve Torquati, J.C. (2017). Preschool children's biophilia and attitude toward nature: The effect of personal experiences. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 5 (1), 57-67.

Yang, M. ve Cho, T. (2022). A study of developmental children's spatial preferences for risky play based on cognitive neuroscience. *Journal of the Korean Society of Design Culture*, 28(4), 187-200. DOI:[10.18208/ksdc.2022.28.4.187](https://doi.org/10.18208/ksdc.2022.28.4.187)

Yıldırım, A. (2018). *6 yaş okul öncesi çocuklarına yönelik cesaret temelli değerler eğitimi uygulamalarının etkililiği* (Yayın No. 523174) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz, S. (2017). Investigation of 5-year-old preschool children's biophilia and children's and their mothers' outdoor setting preferences (Yayın No. 481531) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, S. ve Olgan, R. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının doğaya yakınlık (biyofili) seviyelerinin araştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 1106-1129. DOI:<http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.328340>
- Yılmaz, S. (2020). Preschool children's preferences to take risks in outdoor play: Turkish sample. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(11), 580-595. DOI:[10.35826/ijetsar.137](https://doi.org/10.35826/ijetsar.137)
- Yılmaz-Uysal, S. (2020). An exploration of the underlying reasons of preschool children's biophilic tendencies. *Online Submission*, 7(9), 114-140. DOI:[10.46827/ejes.v7i9.3237](https://doi.org/10.46827/ejes.v7i9.3237)
- Yılmaz, S., Çığ, O. ve Yılmaz-Bolat, E. (2020). The impact of a short-term nature based education program on young children's biophilic tendencies. *Elementary Education Online*, 19(3), 1729-1739. DOI:[10.17051/ilkonline.2020.734968](https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.734968)
- Yılmaz-Uysal, S., ve Çığ, O. (2022) Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği'nin (ORAT) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55(55), 198-218. DOI:<https://doi.org/10.15285/maruaeabd.992823>
- Yöndem, S. (2024). *Lego® duplo® tuğlaları ve altı tuğla pedagojisinin erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin oyun yoluyla öğrenme görüşlerine etkisi* (Yayın No. 901014) [Yüksek lisans tezi, Aydın Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yurt, Ö. and Keleş, S. (2021). How about a risky play? Investigation of risk levels desired by children and perceived mother monitoring. *Early Child Development and Care*, 191(5), 749-759. DOI:<https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1646740>

- Yurtsever-Kılıçgün, M. (2014). The games 3-6 aged children's wish to play in the school garden. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (152), 233-240. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.186>
- Yücel, G. ve Morgil, İ. (1999). Çevre eğitimi ve sürdürülebilir kalkınma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 37-45.
- Yüksel, M. (2024). *Ebeveynlerin çocukların riskli oyun oynamalarına yönelik tutumları ile çocukların problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 888864). [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Zembat, R. (2013). *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zuiderveen, K. S. (2022). *Increasing the prevalence of risky play in preschool and kindergarten classrooms in The United States*. [Master thesi,. Grand Valley State University]. USA.

EKLER

EK-1. Gönüllü Katılım Formu

Gönüllü Katılım Formu

Sayın Öğretmenim,

Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bize ayıracağınız zaman için şimdiden çok teşekkür ederiz. Bu form, size yaptığımız araştırmanın amacını anlatmayı ve çalışmaya katılacak olan bireylerin katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Katılacağınız bu çalışma, " Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biyofilik Eğilimleri ve Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Riskli Oyunlara Karşı Toleransları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adıyla yapılacak bir yüksek lisans tezi uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin biyofilik eğilimleri ile risk alma toleransları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma Uygulaması: Nicel veriler çalışmaya gönüllü katılacak öğretmenlerin, "Kişisel Bilgi Formu, Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği ve Biyofilik Düzeylerini Belirleme Ölçeği" verdiği yanıtlar ile elde edilecektir. Katılımcılardan elde edilecek tüm bilgiler kesinlikle başkaları ile paylaşılmayacak sadece bu araştırma kapsamında kullanılacaktır.

Bu araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Katılımcı olarak çalışmaya katılıp katılmamayı tercih etmekte özgürsünüz. Araştırma sizler için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır.

Araştırmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Araştırma kapsamında yapılacak uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendinizi rahatsız hissederseniz uygulamayı yarıda bırakıp çıkmakta özgürsünüz. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çalışmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek size hiçbir sorumluluk yüklememektedir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bana telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Adı- Soyadı: Kübra ARSLAN

Adresi:

İletişim Bilgileri:

İmza:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. (Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcının Adı-Soyadı:

Adresi:

İletişim Bilgileri:

İmza:

EK-2. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşım,

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Temel Eğitim AD Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında hazırlamakta olduğum “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bivoyluk Eğilimleri ve Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Riskli Oyunlara Karşı Toleransları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezimde kullanacağım verileri elde etmek için görüşlerinize başvurulmuştur. Bu amaçla hazırlanan veri toplama aracı “Kişisel Bilgi Formu”, “Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği” ve “Bivoyluk Düzeylerini Belirleme Ölçeği” olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Veri toplama aracının doldurulmasında göstereceğiniz dikkat ve samimiyet araştırmanın tamamlanması ve gerçeği yansıtmaları bakımından önemlidir. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırmada veri olarak değerlendirilecek, kesinlikle gizli tutulacak ve araştırmanın amaçları dışında kullanılmayacaktır. Ayıracağınız zaman, göstereceğiniz ilgi ve desteğinizden dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Kübra ARSLAN

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyet	☐ Kadın ☐ Erkek
Yaş	☐ 22-27 Yaş ☐ 28-33 Yaş ☐ 34-39 Yaş ☐ 40-45 Yaş ☐ 45 Yaş ve üzeri
Eğitim Durumu	☐ ~~Önlisans~~ ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
Mesleki Deneyiminiz	☐ 1-5 Yıl ☐ 6-10 Yıl ☐ 11-15 Yıl ☐ 16-20 Yıl ☐ 21-25 Yıl ☐ 26 ve üzeri Yıl
Görev Yaptığınız Yerleşim Yeri	☐ İl merkezi ☐ İlçe merkezi ☐ Kasaba ya da köy
Görev Yaptığınız Okul Türü	☐ Anaokulu ☐ Anasınıfı ☐ Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumu
Okul Bahçesi Bulunma Durumu	☐ Okul Bahçesi Var ☐ Okul Bahçesi Yok
Sınıftaki Çocuk Sayısı	☐ 1-10 ☐ 11-20 ☐ 21-30 ☐ 30 ve üzeri

EK- 3. Biyofili Düzeyi Belirleme Ölçeği Kullanım İzni

Ynt: "Öğretmen Adayları İçin Biyofili Düzeylerini Belirleme Ölçeği" Adlı Ölçme Aracının Kullanımı İçin İzni



Gönderici Abdurrahman SEFALI

Alıcı

Tarih 2023-11-20 23:21

Merhabalar Sayın Hocam

Tabi ki kullanabilirsiniz. Diğer Biyofili ile ilgili makalelerimize de atıf yapabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.

Doğayla kalınız.

Dr. Sefali

Gönderen:

Gönderildi: 20 Kasım 2023 Pazartesi 20:28:40

Kime: Abdurrahman SEFALI

Konu: "Öğretmen Adayları İçin Biyofili Düzeylerini Belirleme Ölçeği" Adlı Ölçme Aracının Kullanımı İçin İzni

Sayın Hocam,

Ben Kübra ARSLAN, Tokat/ Gaziosmanpaşa Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi ABD Yüksek Lisans öğrencisiyim. Yüksek Lisans tezim kapsamında, Dr. Öğr. Üyesi Oğuzcan ÇİĞ'danışmanlığında okul öncesi öğretmenlerinin biyofili düzeyleri ile risk alma toleransları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmayı planlamaktayım. Bu amaçla "Öğretmen Adayları İçin Biyofili Düzeylerini Belirleme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması" başlıklı çalışmamız bünyesinde yayımlanan "Öğretmen Adayları İçin Biyofili Düzeylerini Belirleme Ölçeği" adlı ölçme aracını kullanmak üzere izninizi rica ediyorum.

Şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla.

EK- 4. Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği Kullanım İzni

İlgili Makama,

Ben Oğuzcan ÇIĞ, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümünde Dr. Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktayım. Bu yazıyla, yüksek lisans öğrencim Kübra Arslan'a, Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği (ORAT) adlı ölçeği kullanma izni veriyorum.

Kübra Arslan, yüksek lisans tez çalışması kapsamında bahsedilen ölçeği kullanarak araştırma yapacak ve bu çalışma kapsamında toplanan verileri analiz edecektir. Bu izin, sadece belirtilen ölçeğin kullanımı için geçerli olup, başka bir amaçla kullanılmamalıdır.

Saygılarımla,

Oğuzcan ÇIĞ

Dr. Öğretim Üyesi

Temel Eğitim Bölümü

EK- 5. Etik Kurul İzni

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
27.02.2024	04	01-29

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı Prof. Dr. Nail YILDIRIM Başkanlığında toplandı.

KARAR 04.20- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 06.02.2024 tarih ve 395246 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biyofilik Eğilimleri ve Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Riskli Oyunlara Karşı Toleransları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Dr. Öğr. Üyesi Oğuzcan ÇİĞ Kübra ARSLAN (Temel Eğitim Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr. Nail YILDIRIM
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Prof. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet KARGÜN
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Muhittin DEMİRAY
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Tuğba KILIÇER
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin Baha ÖZTUNÇ
Üye
(İmza)

EK- 6. Tokat Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni

Tarih ve Sayı: 21.03.2024-413975



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-27001677-44-99234053
Konu : Kübra ARSLAN'ın
Anket Çalışma izni

20.03.2024

TOKAT GAZİ OSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrencileri Daire Başkanlığı)

- İlgili : a) Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü'nün 06.03.2024 tarihli ve E-56314351-044-408231 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamı'nın 19/03/2024 tarihli ve E-27001677-44-99115738 sayılı Onayları.

İlgili (a) yazınız ekinde gönderilen Üniversitenizin Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Kübra ARSLAN'a ait ara tırma izni Müdürlüğümüz Anket ve Ara tırma Komisyonu tarafından incelenmiş, söz konusu ara tırmanın yapılmasında herhangi bir sakınca olmayacağı kanaatine varılmış, konu ile ilgili Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, uygulamanın okullarımızdaki durum hakkında bilgi sahibi olmak ve veri tabanı oluşturmak açısından anket sonucunun Müdürlüğümüze bildirilmesini arz ederim.

Hüseyin KIR
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: İlgili (b) Valilik Makam Onayı (1 sayfa)

ÖZGEÇMİŞ

